



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

*A Expressão Plástica e os Materiais Pedagógicos, na Educação
Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: perspetivas e diálogos*

Lina Joana Borges Garcia

ESPECIALIDADE

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

ORIENTAÇÃO CIENTÍFICA

Professor Doutor Adolfo Fernando da Fonte Fialho
Professora Doutora Raquel José de Jesus Vigário Dinis

Ponta Delgada, abril de 2015

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Lina Joana Borges Garcia

*A Expressão Plástica e os Materiais Pedagógicos, na Educação
Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: perspetivas e diálogos*

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio apresentado à Universidade dos Açores para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo de 2014/2015, *sob orientação científica* dos Doutores Adolfo Fernando da Fonte Fialho e Raquel José de Jesus Vigário Dinis

Aos meus pais e irmãos, os meus tesouros!

AGRADECIMENTOS

Ao longo de todo este processo de estágio e da realização deste relatório, recebi o apoio de muitas pessoas, às quais quero deixar o meu apreço e um profundo agradecimento, por tudo o que fizeram por mim.

Em especial aos meus pais, o meu porto de abrigo, pelos valores e conselhos transmitidos, pelo apoio incondicional que me deram, pelas horas que disponibilizaram para me ajudar, pelas palavras de carinho, apoio e incentivo para continuar, perante todos os contratemplos existentes.

Aos meus irmãos, João Pedro Garcia e Miguel Garcia, que alegraram os meus serões quando chegava cansada, colocaram-me um sorriso no rosto e incentivaram esta difícil caminhada.

À minha irmã, Neuza Garcia, minha segunda mãe, por enxugar as minhas lágrimas, pelo carinho, pela companhia, pela motivação, compreensão e apoio, por nunca me ter deixado desistir.

Ao meu Fábio, pelo apoio, compreensão, companheirismo, cumplicidade e motivação e pelos carinhos e abraços ao longo deste percurso.

Às minhas avós, Iliza Silva, Estrela Silva e Fátima Freitas, os meus anjos da guarda, que apesar de não estarem presentes neste momento, se orgulhariam deste meu percurso.

Um especial agradecimento ao meu orientador, professor Doutor Adolfo Fialho pois, sem a sua motivação não seria possível chegar até aqui. Obrigada a si, pela disponibilidade imediata, pelo entusiasmo, pela boa disposição, pela partilha, pela sinceridade, pela abertura e olhar atento. A sua sabedoria, exigência e determinação, foram fundamentais para a concretização deste trabalho.

À Professora Doutora Raquel Dinis, coorientadora deste relatório, que me auxiliou com as suas sugestões oportunas e críticas construtivas, apoiando-me, encorajando-me e incentivando-me durante a realização deste relatório.

Devo, também, um sentido agradecimento, à minha amiga Carolina Jarimba, a minha pequenina, pelos momentos de alegria e de choro que vivemos e superámos, por todo o apoio que me deu e pelas palavras amigas e de conforto que me ajudaram e me fizeram caminhar, lado a lado, partilhando o mesmo objetivo, rumo a este sonho agora concretizado.

A todos os meus amigos e colegas de Mestrado, em especial à Luísa Medeiros, à Sara Garcia e à Natalina Pina Pedro, pela partilha, pelos desabafos, pelas boas horas que passámos juntas e principalmente por criarmos uma verdadeira amizade.

Às crianças, que desempenharam um papel essencial neste percurso, pelo carinho com que me receberam, pelas oportunidades que me proporcionaram e que em muito contribuíram para o meu crescimento profissional, mas essencialmente pessoal.

E, por fim, a Deus por iluminar o meu caminho.

A todos vós, muito obrigada!

RESUMO

O presente relatório de estágio remete-nos para o trabalho desenvolvido ao longo das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e Prática Educativa Supervisionada II, inseridas na 5.^a edição do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade dos Açores.

Este documento tem como principal objetivo fazer uma análise e reflexão acerca das práticas de estágio, realizadas nos contextos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico e tem como título: *A Expressão Plástica e os Materiais Pedagógicos, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: perspetivas e diálogos*.

Foi nosso propósito, aprofundar algumas questões que dizem respeito à docência, dando particular ênfase à ação educativa do nosso estágio, como cenário privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento profissional, de mobilização de conhecimentos e competências, referindo também algumas dinâmicas formativas subjacentes às Práticas Educativas Supervisionadas.

Procuramos explorar ainda alguns fundamentos científicos, no sentido de compreender aquele que é o lugar e o papel da Expressão Plástica na construção de Materiais Pedagógicos. Neste sentido, exploramos ainda as potencialidades de um conjunto de recursos, construídos e implementados com as crianças, em ambos os estágios que realizámos.

Com o objetivo de perceber quais as perspetivas dos docentes das escolas acerca desta matéria, procedemos a uma análise quantitativa de um conjunto significativo de dados, que recolhemos através da implementação de 116 questionários, através dos quais investigámos as potencialidades da Expressão Plástica na prática pedagógica diária e a sua organização curricular. Ainda neste contexto, pretendemos apurar se, nas suas práticas diárias, os docentes recorrem aos Materiais Pedagógicos para a lecionação de conteúdos e se o fazem de forma integradora.

Concluimos que a Expressão Plástica é valorizada pelos Educadores de Infância e pelos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico no contexto das suas práticas letivas. Apesar de ser considerada uma área integradora por todos os docentes, é na Educação Pré-Escolar que ela ganha maior expressão, principalmente quando convocada na construção de Materiais Pedagógicos.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Educação Pré-escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Expressão Plástica; Materiais Pedagógicos

ABSTRACT

This internship report brings us to the work along the courses of Educational Practice Supervised I and Educational Practice Supervised II, set in the 5th edition of the Master in Preschool Education and Teaching 1 Teaching Cycle Basic of the University of the Azores.

This document aims to make an analysis and reflection on the stage of practice, whether in the context of pre-school education and 1st cycle of basic education and is titled: *The Artistic Expression and pedagogical materials on Education Pre -school and 1st cycle of basic education: perspectives and dialogues.*

It was our purpose, to deepen some issues concerning the teaching, with particular emphasis on the educational stage of our action, as a privileged setting for learning and professional development, mobilizing knowledge and skills, also referring some formative dynamics underlying the Educational Practices Supervised.

We also seek to explore some scientific foundations, in order to understand that that is the place and the role of Artistic Expression in the construction of pedagogical materials. In this sense, also explore the potential of a feature set, built and implemented with children in both stages we have done.

In order to figure out the perspectives of teachers from schools about this matter proceeded to a quantitative analysis of a significant set of data we collect through the implementation of 116 questionnaires through which we investigated the potential of Artistic Expression in daily teaching practice and its curricular organization. Also in this context, we intend to ascertain whether, in their daily practice, teachers resort to pedagogical materials for lecturing content and if they do integrative way.

We conclude that the Artistic Expression is valued by kindergarten teachers and the teachers of the 1st cycle of basic education in the context of their teaching practices. Although considered an integrated area for all teachers, it is in pre-school education she gains greater expression, especially when called to build pedagogical materials.

Keywords: Educational Practice Supervised; Preschool education; 1st cycle of basic education; Artistic Expression; Pedagogical materials

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iv
Resumo	vi
Abstract	vii
Índice de Anexos	xi
Índice de Quadros	xi
Índice de Figuras	xii
Lista de Siglas Utilizadas	xv
Introdução	17
Capítulo I - A formação para a docência e o estágio pedagógico	21
1.1. Ser educador/professor.....	22
1.2. Os docentes e a sua formação.....	25
1.2.1. O estágio na formação inicial para a docência.....	26
1.2.2. A formação contínua como lugar de desenvolvimento profissional.....	30
1.3. As Práticas Educativas Supervisionadas e as suas etapas.....	31
1.3.1. A observação e os seus contextos.....	33
1.3.2. O projeto Formativo Individual como documento norteador da ação.....	35
1.3.3. As sequências didáticas: intencionalidade na planificação e na intervenção.....	37
1.3.4. A avaliação como elemento regulador da ação educativa.....	39
1.3.5. A reflexão como forma de interrogar a ação.....	40
Capítulo II – O lugar da Expressão Plástica na construção de Materiais Pedagógicos	42
2.1. A Expressão Plástica e o seu lugar no ensino.....	43
2.2. A Expressão Plástica e a criança: contextos e dinâmicas.....	47
2.3. A Expressão Plástica como espaço de criatividade e promoção de competências.....	50

2.4. A Expressão Plástica e os Materiais Pedagógicos: uma conexão ao serviço do ensino e da aprendizagem.....	52
Capítulo III – Práticas educativas em contexto de estágio.....	61
3.1. Prática Educativa Supervisionada no contexto da Educação Pré-Escolar.....	63
3.1.1. Características dos contextos de intervenção.....	63
3.1.1.1. O meio.....	63
3.1.1.2. A escola.....	64
3.1.1.3. A sala de atividades.....	65
3.1.1.4. O grupo.....	66
3.1.2. A ação educativa no contexto da Educação Pré- Escolar.....	68
3.1.3. Categorização de Materiais Pedagógicos desenvolvidos na Educação Pré-Escolar.....	74
3.1.3.1. Livros/ livros de grande formato.....	74
3.1.3.2. Ilustrações (textos/ fichas/ histórias).....	75
3.1.3.3. Cartazes/ Cartazes interativos.....	77
3.1.3.4. Maquetas, modelos e outras construções bi-tridimensionais.....	78
3.1.3.5. Móviles.....	81
3.1.3.6. Fantoches.....	82
3.1.3.7. Painéis/ murais.....	83
3.2. Prática Educativa Supervisionada no contexto do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	85
3.2.1. Características dos contextos de intervenção.....	85
3.2.1.1. O meio.....	85
3.2.1.2. A escola.....	86
3.2.1.3. A sala de aula.....	86
3.2.1.4. A Turma.....	88

3.2.2. Ação educativa no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	89
3.2.3. Categorização de Materiais Pedagógicos desenvolvidos no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	95
3.2.3.1. Ilustrações (textos/ fichas/ histórias).....	95
3.2.3.2. Cartazes/ Cartazes interativos.....	96
3.2.3.3. Maquetas, modelos e outras construções bi-tridimensionais.....	98
3.2.3.4. Fantoches.....	102
3.2.3.5. Painéis/ murais.....	103
Capítulo IV - A Expressão Plástica e a construção de Materiais Pedagógicos na prática letiva.....	105
4.1. Problemática e objetivos.....	106
4.2. Instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados.....	106
4.3. Participantes no estudo.....	108
4.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	109
4.4.1. A Expressão Plástica na prática diária.....	110
4.4.2. O potencial curricular reconhecido/atribuído à área de Expressão Plástica.....	119
4.5. Conclusões e limitações do estudo.....	123
Considerações Finais.....	127
Referências Bibliográficas.....	130
Anexos.....	140

ÍNDICE DE ANEXOS

I – Questionário aplicado a Educadores e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....p. 141

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro n.º 1 – Síntese das atividades desenvolvidas no contexto da Educação Pré-Escolar.....p. 68

Quadro n.º 2 - Síntese das atividades desenvolvidas no contexto do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....p. 90

Quadro n.º 3 – Caracterização dos participantes no estudo.....p. 108

Quadro n.º 4 – Opções mais escolhidas pelos Educadores/Professores sobre a relevância da Expressão Plástica.....p. 118

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Dimensões do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.....	23
Figura 2 - Etapas de Formação de Professores (Pacheco, 1995)	27
Figura 3 - Procedimentos de autorregulação na planificação (Braga, 2004).....	38
Figura 4 - Tipos de materiais didáticos (adaptado de Graells, 2000).....	53
Figura 5 - Classificação dos Materiais Curriculares (Zaballa, 1998).....	54
Figura 6 - Caraterísticas dos recursos didáticos eficazes (adaptado de Correia, 1995).....	55
Figura 7 – A relação entre Expressão Plástica e os Materiais Pedagógicos.....	56
Figura 8 – Planta da sala de atividades em que foi desenvolvido a PES	65
Figura 9 – a) capa do Big Book intitulado “Os animais de estimação da turma”; b) criança a misturar as cores; c) criança a apresentar o desenho que realizou; d) realização da atividade; e) estampagem do desenho na folha A3; f), g), h), i) e j) desenhos elaborados pelos alunos.....	75
Figura 10 - a) registo do fim-de-semana; b) e c) ficha de registo sobre as profissões; d) registo da visita à rádio TSF; e) registo da visita de estudo ao santuário do senhor Santo Cristo; f) registo da visita dos polícias à escola.....	76
Figura 11 – a) carimbos utilizados na atividade; b) realização da ficha; c) d) e) estampagem dos símbolos na ficha; f) exemplo do resultado final da ficha.....	77
Figura 12: a) início da atividade; b) participação da aluna na atividade; c) esclarecimento de dúvidas sobre a temática; d) resultado final do pictograma.....	78
Figura 13 – a) confeção das flores para o andor; b) decoração dos tapetes com aparas de madeira coloridas; c) resultado final dos tapetes; d), e), f), g) e h) elementos decorativos da procissão; i) andor do Senhor Santo Cristo; j) anjos e l) resultado final da maquete.....	79
Figura 14 – a) rasgagem folhas azuis para efetuar o mar; b) confeção do aquário individualmente; c) resultado final.....	81

Figura 15 – a) material necessário para a construção do comboio; c) demonstração da utilidade do material; d) resultado final do trabalho dos alunos.....	81
Figura 16 – a) pintura das mãos dos alunos; b) estampagem das mãos; c) utilização da esponja para pintura do rolo; d) utilização do pincel para pintura do rolo; e) trabalhos dos alunos; f) exposição do móbil na sala de aula.....	82
Figura 17 – a) procedimento da colagem dos olhos; b) aluno a manusear o fantoche; c) trabalho final dos alunos.....	83
Figura 18 – a) preenchimento do centro da flor com massas; b) corte e colagem dos materiais para decoração da flor; c) resultado final das flores; d) painel elaborado pelos alunos.....	84
Figura 19 – a) colagem de tiras brancas na estrada; b) colagem no espaço da quinta; c) elaboração das nuvens; d) construção dos caminhos para o comboio; e) decoração do mar com a técnica do dedo; f) pintura dos espaços verdes; g) rasgagem do papel; h) resultado final.....	84
Figura 20 – Planta da sala de atividades em que foi desenvolvido a PES II.....	87
Figura 21 – a) ficha para colorir múltiplos e divisores; b) ficha de exercício para trabalhar ângulos verticalmente opostos e ângulos adjacentes; c) ficha de exercício para descobrir a diferença entre ângulo convexo e ângulo côncavo.....	96
Figura 22 – a) elaboração da técnica do recorte e colagem; b) elaboração da técnica do giz e leite; c) elaboração da técnica da pintura com o dedo; d) elaboração da técnica do decalque; e), f), g) e h) resultado final e apresentação da simbologia dos diferentes elementos da bandeira pelos grupos.....	97
Figura 23 – a) construção do placar no quadro com os alunos; b) alunos a efetuarem a tarefa; c) resultado final.....	98
Figura 24 – a) técnica da cola branca e brilhantes; b) técnica do desenho soprado; c) técnica da lã; d) técnica do sal; e) técnica do desenho molhado; f) técnica da cera e vela; g) técnica do stencil; h) técnica do adesivo; i) técnica da esponja; j) resultado final da maquete.....	99
Figura 25 – a) construção do retângulo; b) construção da pirâmide quadrangular; c) construção do cubo; d) construção da pirâmide pentagonal; e) exposição dos trabalhos elaborados pelos alunos.....	100
Figura 26 – a) exemplo do cravo; b) material necessário para elaboração do cravo...	101
Figura 27 – a) recorte das estrelas; b) decoração das bordas do trenó; c) colagem das estrelas; d) resultado final.....	101

Figura 28 – a) lateral do carro e b) interior do carro.....	102
Figura 29 – a) aluno executando a atividade na sala de aula; b) decoração do fantoche; c) resultado final.....	103
Figura- 30 – a) planeamento da atividade; b) resultado do acróstico realizado pelos alunos; c) produto final da “árvore da amizade”.....	104
Figura 31 - Grau de importância da Expressão Plástica para os Educadores e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	110
Figura 32 - Utilização da Expressão Plástica na prática letiva diária.....	111
Figura 33. Obstáculos/dificuldades apontados à exploração da Expressão Plástica pelos Professores do 1.º Ciclo.....	113
Figura 34 - Estratégias para ultrapassar os obstáculos/dificuldades apontados pelos Professores do 1.º Ciclo.....	113
Figura 35 - Tempo semanal que os Educadores de Infância dedicam à Expressão Plástica.....	114
Figura 36 - Tempo semanal que os Professores dedicam à Expressão Plástica.....	115
Figura 37 - Importância atribuído à Expressão Plástica pelos Educadores de Infância.....	116
Figura 38 - Importância atribuída à Expressão Plástica pelos Professores do 1.º Ciclo.....	117
Figura 39 - resposta à questão: Tem por hábito recorrer a esta área como elemento integrador das outras áreas curriculares (o Português, a Matemática, o Estudo do Meio)? – (Educadores).....	119
Figura 40 - resposta à questão: Tem por hábito recorrer a esta área como elemento integrador das outras áreas curriculares (o Português, a Matemática, o Estudo do Meio)? – (Professores 1.º Ciclo).....	119
Figura 41- Materiais mais construídos pelos Educadores e Professores.....	121
Figura 42 - Técnicas/atividades que os Educadores mais recorrem na construção de Materiais Pedagógicos.....	121
Figura 43 - Técnicas/atividades que os Professores mais recorrem na construção de Materiais Pedagógicos.....	122

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

UNECA – Unidades de Apoio Especializada com Currículo Adaptado

INTRODUÇÃO



O presente Relatório de Estágio, definido pelo artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, constitui, no plano de estudos da Universidade dos Açores, uma componente das Unidades Curriculares da Prática Educativa Supervisionada I (PES I) e Prática Educativa Supervisionada II (PESII).

No presente documento, são relatadas, descritas e refletidas, práticas educativas decorridas, no âmbito da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, durante o anos letivos de 2013/2014 e de 2014/2015, respetivamente.

O documento intitulado: *A Expressão Plástica e os Materiais Pedagógicos, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: perspetivas e diálogos* destina-se à obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, conforme prevê o artigo 11.º do Despacho n.º 3057/2009, de 23 de janeiro. Foi elaborado de acordo com a alínea i) do artigo 2.º do Regulamento do Mestrado da Universidade dos Açores.

A escolha do tema/título do relatório deveu-se ao interesse pessoal da estagiária em investigar o potencial científico-pedagógico e metodológico da área de Expressão Plástica para a construção de Materiais Pedagógicos, no contexto globalizante e integrador, que caracteriza a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

É amplamente reconhecida, na bibliografia da especialidade, a importância fundamental de uma adequada construção e gestão dos Materiais Pedagógicos, no sentido da promoção de aprendizagens significativas. Neste sentido, importa que o Educador/Professor aprofunde e explore situações, atividades e técnicas diversas para a construção de Materiais Pedagógicos, privilegiando o envolvimento das crianças/alunos nestes processos. Neste particular, reconhecemos e defendemos o elevado potencial da conjugação entre a Expressão Plástica e a construção de Materiais Pedagógicos inovadores, motivadores e com elevado potencial pedagógico.

Neste cenário, apresentamos os objetivos que nortearam a elaboração do presente relatório de estágio:

- i. Refletir de forma crítica sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto de estágio na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.
- ii. Refletir acerca das potencialidades curriculares da Expressão Plástica, no contexto do carácter globalizante e integrador da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico;

- iii. Analisar os pressupostos científicos e psico-pedagógicos subjacentes à construção de materiais didáticos.
- iv. Conhecer as concepções e as práticas dos docentes, relativamente à abordagem da Expressão Plástica e à construção de Materiais Pedagógicos.
- v. Explorar o potencial da Expressão Plástica para a construção de materiais pedagógicos, no contexto de Estágio.

O presente relatório de estágio estrutura-se em quatro capítulos, nos quais abordaremos, respetivamente:

No capítulo I, a *formação para a docência e o estágio pedagógico*;

No capítulo II, o *lugar da Expressão Plástica na construção de Materiais Pedagógicos*;

No capítulo III, as *Práticas Educativas Supervisionadas em contexto de estágio*;

No capítulo IV, a *Expressão Plástica e a construção de Materiais Pedagógicos na prática letiva*.

No Capítulo I, apresentamos questões de fundamento sobre a formação para a docência (enquanto processo de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida) e analisamos os perfis de desempenho profissional docente. Neste enquadramento, assumimos a necessidade de uma análise e reflexão mais aprofundada sobre a importância do estágio na formação inicial de professores, “um terreno de ensaios onde é possível experimentar e desenvolver uma compreensão do complexo mundo do ensino e aprendizagem” (Louggran, 2009, p. 33), considerando, neste particular, a especificidade das dinâmicas formativas por nós vivenciadas nas Práticas Educativas Supervisionadas I e II, nomeadamente: a observação, o Projeto Formativo Individual, as sequências didáticas (planificação e intervenção), a avaliação e a reflexão.

No Capítulo II debruçamo-nos sobre a temática em aprofundamento neste relatório: a exploração da interceção entre a área da Expressão Plástica e a construção e gestão de Materiais Pedagógicos adequados à lecionação nas diversas áreas/domínios de conteúdo/disciplinares. Neste sentido, exploraremos em profundidade a importância da Expressão Plástica para o desenvolvimento/aprendizagem das crianças/alunos e o seu lugar nos currículos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Do mesmo modo exploraremos o domínio da construção de materiais pedagógicos, com critérios de rigor científico e pedagógico, adequados à promoção de aprendizagens significativas pelas crianças/alunos. Neste particular enfatizaremos os contributos da Expressão Plástica para a elevação do potencial de significatividade dos Materiais

Pedagógicos a construir pelos docentes a propósito da lecionação nas diversas áreas/ domínios.

O Capítulo III versa as nossas práticas em contexto de estágio. Faremos o relato, a análise e a reflexão sobre o trabalho por nós desenvolvido na Educação Pré-Escolar e no do 1.º Ciclo do Ensino Básico, considerando a globalidade das atividades desenvolvidas, bem como o aprofundamento de algumas daquelas que se constituíram mais significativas no contexto da temática selecionada para aprofundamento

No último Capítulo (IV), apresentaremos um estudo empírico com o intuito de conhecer as conceções e as práticas dos Educadores de Infância e de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a Expressão Plástica, bem como sobre as potencialidades desta área/domínio para a construção de Materiais Pedagógicos a utilizar nas suas práticas letivas. Neste sentido, contextualizaremos os procedimentos metodológicos inerentes ao estudo desenvolvido, apresentaremos e discutiremos os resultados obtidos, bem como as principais conclusões e limitações.

Por fim, este relatório apresentará algumas considerações finais, onde refletiremos sobre a globalidade do nosso percurso formativo e sobre as dificuldades e dilemas enfrentados. Seguem-se as referências bibliográficas que sustentaram este trabalho. Quanto aos anexos deste relatório, estes servirão como complemento do nosso relato e serão apresentados no final.

Capítulo I

A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA E O ESTÁGIO PEDAGÓGICO

1.1. Ser educador/professor

1.2. Os docentes e a sua formação

1.2.1. O estágio na formação inicial para a docência

1.2.2. A formação contínua como lugar de desenvolvimento profissional

1.3. As Práticas Educativas Supervisionadas e as suas etapas

1.3.1. A observação e os seus contextos

1.3.2. O Projeto Formativo Individual como documento norteador da prática

1.3.3. As sequências didáticas: intencionalidade na planificação e na intervenção

1.3.4. A avaliação como elemento regulador da ação educativa

1.3.5. A reflexão como forma de interrogar a ação

Neste capítulo abordaremos algumas questões de fundamento da formação para a docência relativas, quer à formação inicial – com particular ênfase no estágio pedagógico, como cenário privilegiado de aprendizagem e de mobilização de conhecimentos e competências, – quer à formação contínua, uma etapa fundamental no desenvolvimento pessoal e profissional docente, que se perspetiva num processo ao longo da vida. Neste contexto, dedicaremos também a nossa atenção à apresentação e análise dos perfis de desempenho profissional docente, assumidos como ponto de partida para a conceção e acreditação da formação conferente de habilitação profissional para a docência.

Nesta sequência de ideias, apresentaremos ainda as dinâmicas formativas subjacentes às Práticas Educativas Supervisionadas, nomeadamente: a observação, o Projeto Formativo Individual, as sequências didáticas (planificação e intervenção), a avaliação e a reflexão.

1.1. Ser educador/professor

A docência é perspetivada por Gonçalves (2006) simultaneamente como em desafio e como um projeto, “desafio no sentido da intranquilidade provocada pela irrepitibilidade dos actos educativos, projeto no sentido da implicação no seu próprio processo de desenvolvimento profissional e pessoal” (p. 9), espelhando-se, quer a riqueza, quer a complexidade inerente ao exercício desta profissão.

A conciliação entre este desafio e este projeto implica, por parte do educador/professor, a capacidade de gerir e organizar a sua autotransformação. Nesta linha de pensamento, Alarcão (2006) refere que o docente, ao longo do seu percurso, depara-se com “um projecto de vida que conta com a presença dos outros, que se desenrola em instituições que, ou se apresentam, elas próprias, como desafios, ou precisam de ser por nós desafiadas. Implica (assim) lutar por ideais, confrontar objectivos e realizações, observar e avaliar, retirar consequências, alegrar-se com os êxitos, sentir dificuldades como desafios, assumir responsabilidades pelos seus actos sem doentamente se culpabilizar ou desculpabilizar” (Gonçalves, 2006, p. 8).

Na opinião de Cró (1998), o papel do educador e do professor traduz-se “num saber, saber-fazer, sentir, e ser em experiências e valores vividos e a viver (...) está essencialmente baseado no acto de educar tomando como comportamento típico e ideal com todas as competências, orientações e valores que isso implica” (p. 16), cabendo-lhe a função de “de educar/ensinar, de formar, de orientar” (p. 16).

A mesma autora acrescenta ainda que o educador/professor é, aquele que, com todo o seu empenho, toda a sua vontade, toda a sua arte e toda a sua competência, trabalha na realização de um projecto educativo com a ajuda daqueles que também estão implicados e aproveita os recursos materiais ou tecnológicos e humanos susceptíveis de tornar o processo pedagógico mais eficaz e optimizador (p. 32).

Subjacente à ação docente está a conceção de que “ensinar é, antes de mais, fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho” (Perrenoud, 1993, p. 25).

Na perspetiva de Roldão (1999) a ação de ensinar, no seu legítimo e original sentido, significa fazer aprender, “trata-se de uma acção transitiva, que não existe se não se exercer sobre alguém e alguma coisa. Ou seja, não só *ensinar* significa fazer aprender, como *fazer aprender uma coisa a alguém*” (p. 114).

Neste cenário, importa ainda analisar e refletir sobre o ***perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário***, expresso no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto e sobre os ***perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico***, equacionados no Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Estes perfis deverão ser considerados em complementaridade, sendo ambos explicitamente assumidos, nos mesmos documentos legais, como quadros orientadores para a organização e a acreditação dos cursos de formação inicial de docentes.

No Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto, correspondente ao ***perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário***, considera-se o professor como “um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (Ponto II, alínea a). Este perfil de desempenho profissional na docência estrutura-se em quatro dimensões complementares, por nós esquematicamente representadas na figura que se segue (ver figura 1).



Figura 1- *Dimensões do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário* (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto).

Uma análise mais atenta às componentes deste perfil revela que:

(i) a *Dimensão profissional, social e ética* enfatiza a necessidade de a prática profissional docente ser fundamentada “num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados”, numa ação que se pretende coerente e contextualizada, quer do ponto de vista social, quer do ponto de vista ético (Ponto II, n.º 1);

(ii) a *Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* releva a importância de a ação docente se desenvolver “no quadro de uma relação pedagógica de qualidade”, integrando, com rigor científico e metodológico, os conhecimentos das diferentes áreas que fundamentam o currículo (Ponto III, n.º 1);

(iii) a *Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade*, considera preponderante, no exercício da docência, uma visão integrada da escola “como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere” (Ponto IV, n.º 1);

(iv) *Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida*, perspetiva a formação como um “elemento constitutivo da prática profissional”, a passar pelos próprios docentes a partir da análise e reflexão sobre as suas práticas,

necessidades e realizações, e pelo recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais (Ponto V, n.º 1).

No Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto estão expressos os *perfís específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Estes perfis estruturam-se em duas dimensões complementares da ação docente, uma relativa à “conceção e desenvolvimento do currículo” e outra referente à “integração do Currículo” (Anexo I e Anexo II ao Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto).

Neste contexto, no *perfil específico de desempenho profissional do educador de infância* (Anexo I ao Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto), considera-se que este profissional de ensino o educador de infância deve conceber e desenvolver o currículo através da “planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (n.º 1 do ponto II, do anexo n.º 1, Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto). Para isso, poderá utilizar materiais “estimulantes e diversificados, incluindo os seleccionados a partir do contexto e das experiências de cada criança” sendo estes organizados de forma “flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças”. No que se refere à integração curricular, o educador deve, no âmbito da expressão e da comunicação, desenvolver a “expressão plástica utilizando linguagens múltiplas, bidimensionais e tridimensionais, enquanto meios de relação, de informação, de fruição estética e de compreensão do mundo” (n.º 2 do ponto II, do anexo n.º 1, Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto).

No que diz respeito ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, na conceção e desenvolvimento do currículo, considera-se que o professor deverá mobilizar e integrar “os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (n.º 1 do ponto II, do anexo n.º 2, Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto). No que toca à Educação Artística, o mesmo deve utilizar materiais, instrumentos e técnicas, bem como “estratégias que integrem os processos artísticos em outras experiências de aprendizagem curricular” (n.º 6 do ponto III, do anexo n.º 1, Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto).

Neste enquadramento, espera-se que o professor desenvolva a sua ação com rigor ético, científico e metodológico, com uma atitude reflexiva sobre as suas práticas, assumindo plenamente as responsabilidades próprias da diversidade de contextos inerentes ao exercício da docência.

1.2. Os docentes e a sua formação

Considerando o já exposto, carecem ainda de análise e reflexão aspetos estruturantes relativos à formação docente, quer inicial, quer contínua.

Este assunto tem captado o interesse dos investigadores, assumindo particular relevância no contexto da mudança acelerada que impera na sociedade atual, à qual a educação escolar e a docência não são alheias.

Numa perspetiva ampla e global, Garcia (1999) entende a formação numa lógica tridimensional, considerando-a como: (i) “uma *função social*, de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconómico, ou da cultura dominante”, como “um *processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa* que se realiza com o duplo efeito de maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos” e “como *instituição* quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação” (p. 19).

Assim, reconhecendo a multiplicidade de contextos e práticas associadas a esta realidade, o autor refere-se ainda a três processos de formação: a *autoformação*, *heteroformação* e *interformação* (Debesse, 1982, citado por García, 1999). A *autoformação* é aquela em que “o indivíduo participa de forma independente e tem sob o seu próprio controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação”. A *heteroformação* é a que “se organiza e desenvolve a partir de fora, por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que participa”. Por sua vez, a *interformação* define-se como “a acção educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de atualização de conhecimentos” (*ibidem*, pp. 19-20).

Esta conceção enfatiza a riqueza dos processos formativos que, indo muito além dos momentos formais/institucionais criados para a formação docente, contempla importantes momentos e contextos informais que são fruto, quer da iniciativa e da autonomia individual dos professores, quer da colaboração profissional e da partilha entre pares.

Neste contexto, Cró (1998) salienta, ainda, a importância da formação de educadores/professores ser perspetivada numa ótica “mais dinâmica, baseada na construção racional da aptidão, da capacidade, da competência”, que permita a estes profissionais “adaptarem-se às mudanças e mesmo reconverterem-se para fazer face ao imprevisto” numa sociedade marcada pela constante mudança.

Estas e outras questões são formal e legalmente equacionadas na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, alterada pela Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto) que, no seu artigo 33.º, refere que a formação de educadores e professores deverá assentar numa:

- a) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;
- b) Formação contínua que complementa e atualiza a formação inicial numa perspectiva de educação permanente;
- c) Formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional;
- d) Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática;
- e) Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica;
- f) Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante;
- g) Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa;
- h) Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-formação e auto-aprendizagem (artigo 33.º da Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto).

Terminada mais uma etapa da nossa formação, importa ter em conta estes princípios acima referidos e refletir sobre a qualidade da formação inicial para a docência. É o que nos propomos fazer de seguida.

1.2.1. O estágio na formação inicial para a docência

Considerando a formação inicial como uma fase crucial de aprendizagem na vida do futuro professor, debruçar-nos-emos, nesta fase do nosso trabalho, sobre as especificidades desta etapa formativa.

Tendo em conta que a formação docente visa valorizar os conhecimentos, a experiência e as qualidades próprias do indivíduo, de modo a tornar-se num bom

profissional, Garcia (1999), no âmbito da formação inicial, refere que os educadores/professores devem ter as seguintes funções:

- a) a formação e treino de futuros professores, de modo a assegurar uma preparação consonante com as funções profissionais que o professor irá desempenhar;
- b) o controlo da certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente;
- c) o agente de mudança do sistema educativo e contribuição para a socialização e reprodução da cultura dominante.

Nesta linha de pensamento, enfatiza-se a formação do docente “como pessoa, como técnico, como prático e crítico” e, acima de tudo, como um indivíduo que promove o seu desenvolvimento pessoal e profissional (Garcia, 1999, p. 77).

Nas palavras de Perrenoud (1993, p. 149), a formação inicial “refere-se à preparação que pretende desenvolver competências básicas para o desempenho da função docente” (p. 149). Este autor acrescenta ainda que “a formação inicial apresenta-se como o início da formação contínua que acompanhará o profissional durante toda a sua carreira” (p. 150).

Na mesma linha de pensamento, Lisboa (2005) refere a importância desta fase, considerando que devemos ter, primeiramente, uma “boa formação a nível científico, que prepara para um bom conhecimento sólido e abrangente, e a nível pedagógico, com uma boa articulação com a prática efetiva” (p. 29).

Neste sentido, importa de seguida perspetivar o lugar do estágio pedagógico no contexto global da formação docente e no contexto particular da formação inicial.

Segundo Pacheco (1995), a formação de docentes estrutura-se em cinco fases, por nós esquematicamente representadas na figura que se segue (ver figura 2).



Figura 2 - Etapas de Formação de Professores (Pacheco, 1995).

A primeira etapa refere-se aos primeiros anos de formação escolar, altura em que o futuro docente ainda assume o papel de *aluno*. Na opinião deste autor, o tempo efetivo que este passou como aluno, na escola, influencia-o no momento em que se torna professor pois, “enquanto aluno, pelas imagens que transporta dos professores que teve, traz necessariamente à sua formação um modelo de comportamento de professores que

ora segue, ora rejeita” (Pacheco, 1995, p. 45). Assim sendo, as vivências, relações e experiências enquanto aluno, sejam positivas ou negativas, estarão presentes de forma consciente ou inconscientemente, influenciando o desempenho de cada um, no momento em que se torna efetivamente professor.

A etapa seguinte, designada de *Aluno futuro professor*, refere-se à formação inicial realizada pelo estudante na instituição de ensino superior, no sentido de se vir a tornar professor. Neste período, serão adquiridas as primeiras concepções sobre o ensino, organizadas e orientadas por formadores.

A fase de *Estagiário* ocupa a posição central na perspectiva de Pacheco (1995) sobre a formação de docentes. O autor alerta para o facto de esta etapa ser marcada pelo estatuto ambíguo do estagiário que é “meio aluno e meio professor”, situando-se numa “situação precária, provisória, dependente dos alunos, que lhe garantem o sucesso, e dos orientadores, que acompanham e tutelam na entrada para o mundo profissional dos professores” (p. 47).

Esta é uma fase marcante, em que “o futuro professor se vê confrontado, pela primeira vez, com o assumir de um novo, desconhecido e tão desejoso papel – o de ser professor” (Gomes e Medeiros, 2005, p. 21), encarando os diversos cenários que o esperam no desempenho da profissão. Aqui, espera-se que mobilize um vasto conjunto de conhecimentos inerentes às diversas áreas do saber e de competências pedagógicas num ambiente de supervisão.

Nesta linha de pensamento, Alonso e Roldão (2005) destacam um vasto conjunto de capacidades que o estagiário precisa de mobilizar nesta fase, e que idealmente terá vindo a desenvolver, já desde a etapa formativa anterior, sendo elas:

- a capacidade de *análise* crítica da realidade, que lhes permitir assumir uma postura *reflexiva* perante a escola e a sua função docente;
- a capacidade *investigativa* e de registo sistemático da prática, com as suas potencialidades para a reconstrução permanente do pensamento e da acção;
- a atitude de *flexibilidade*, que estimula e possibilita a utilização de estratégias de *adequação* do currículo à diversidade dos contextos e de *diferenciação* da intervenção, conforme as necessidades dos alunos;
- a *colaboração*, como uma das linhas centrais que impregnou de forma consistente e continuada às práticas formativas;

- a *valorização* da teoria como substrato fundamental para a aquisição de instrumentos conceituais e metodológicos, para fundamentar, interpretar e orientar as decisões práticas (pp. 8-9).

Para as autoras, estas capacidades sustentam o desenvolvimento da prática pedagógica.

Podemos dizer, assim, que o estágio torna-se determinante no processo de evolução e formação de qualquer aluno estagiário, marcando a passagem do estatuto de aluno ao de professor mas, mais do que isso, confere a possibilidade de nos tornarmos verdadeiramente profissionais na nossa área de atuação, de uma forma progressiva e acompanhada. É nesta fase que contactamos com a realidade educativa, com os orientadores da universidade, orientadores cooperantes, crianças/alunos, colegas de estágio e com os membros da comunidade, fazendo a articulação entre a teoria e a prática.

No que concerne ao *Professor principiante*, esta fase é marcada pelo final da formação inicial e pelo início da atividade profissional. O docente é agora o protagonista, no contexto da sua autonomia profissional.

Aprofundando esta etapa da formação docente, Fialho (2011), considera que o professor principiante “carrega consigo uma marca distintiva da sua condição, que engloba todo o conjunto de experiências que acompanharam o seu percurso escolar e que, de certa forma, lhe foram desvendando muitas dinâmicas que alicerçam a atividade profissional que se prepara para iniciar” (p. 139). Este acrescenta que esta é etapa em que “o professor recém formado já experimentou o papel de aluno durante, pelo menos dezasseis anos, contexto que lhe proporcionou o contacto com diferentes formas de leccionar e agir e com variados métodos de ensino, por parte dos diferentes professores com quem se foi relacionando ao longo do seu trajeto académico” (p. 139).

A etapa de *Professor com experiência*, situa-se na última fase da carreira e é a que perdura por mais tempo. Nesta etapa, o professor permanece em constante aperfeiçoamento e atualização pois, tal como refere Pacheco (1995), “o ensino é uma profissão que exige uma constante evolução e adaptação a novas situações” (p. 50).

Neste cenário, sublinhamos a importância fulcral que a fase do estágio assume, neste momento, para nós. É sobre esta fase que versa o presente relatório. Contudo, a análise aqui feita sobre a docência e sobre a formação na docência exige-nos, igualmente, o reconhecimento da formação docente na sua globalidade e multiplicidade

de contextos. Neste sentido, defendemos com Fialho (2011) que, em primeira e em última análise “todas as experiências de vida contribuem para incrementar a nossa formação, num processo interativo e dinâmico, responsável pela construção da nossa identidade enquanto pessoas e, conseqüentemente, enquanto profissionais” (p. 154).

Na mesma linha de pensamento, e em jeito de síntese, Lisboa (2005) sublinha o facto de a formação inicial de professores ser “a génese do nosso profissionalismo docente, como tal deve estar sempre aberta a aperfeiçoamentos. Contudo, nunca deve ser vista como um ponto final, mas como um repto que, bem lançado, nos instiga ao aperfeiçoamento no decurso de toda a carreira” (p. 30). Nesta lógica de ideias, no ponto seguinte deste trabalho, serão abordadas questões subjacentes à formação contínua e à sua importância na docência.

1.2.2. A formação contínua como lugar de desenvolvimento profissional

Depois de nos termos debruçado sobre as aprendizagens que os futuros educadores/professores realizam ao longo do seu percurso académico, interessa-nos ainda analisar algumas questões relativas à importância da formação contínua, que é entendida, também, como uma componente essencial para o desenvolvimento profissional docente.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, alterada pela Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto) reconhece a todos os educadores, professores e outros profissionais da educação, o direito a esta formação (artigo 38.º, n.º 1), considerando ainda que a mesma deverá ser “suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira” (artigo 38.º, n.º 2).

Nesta linha de pensamento, Pacheco (1995) defende que o professor não é um produto concluído, “mas alguém que está em contínua formação, tornando-se necessária, além de urgente, a interligação – e não uma separação dicotómica – da formação inicial com a formação contínua e a construção de um processo permanente de desenvolvimento profissional” (p. 137). Sendo assim, podemos considerar que a ideia de continuidade na formação, ao longo da carreira do educador/professor está cada vez mais difundida. Preconizam-se dinâmicas de continuidade na formação docente, atravessando as diversas fases e contextos do exercício da profissão, no sentido de garantir aos docentes as ferramentas necessárias ao exercício de uma profissão marcada por constantes mudanças.

A este respeito, Sanches (2008) salienta ainda que, a formação contínua se destina a “assegurar a actualização profissional, a aquisição ou aperfeiçoamento de capacidades, competências e saberes, a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, o incentivo à autoformação e o apoio a programas de reconversão profissional do pessoal docente” (p. 42).

Aprofundando esta perspetiva, Cró (1998) explicita que esta formação deverá contemplar:

a interiorização de conhecimentos científicos indispensáveis, quer sobre os modelos educativos, quer quanto aos conteúdos, quer quanto às diversas linguagens, incluindo a tecnológica; o conhecimento dos sujeitos a educar, etc.; o desenvolvimento de competências e capacidades das situações educativas, da planificação da acção com adaptação dos conhecimentos teóricos adequados, de execução de um plano e respectiva avaliação da sua execução; o desenvolvimento de qualidades pessoais que lhes permita comunicar, ouvir, aceitar incondicionalmente o outro (quer sejam os alunos, os colegas, os superiores, etc.), sentido de responsabilidade sem autoritarismo, flexibilidade, criatividade (p. 28).

Neste sentido, concordamos com Nóvoa (2002), quando refere que a formação contínua deve estimular “uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (Nóvoa, 2002, p. 38). Nesta perspetiva, estar em formação implica um investimento pessoal “um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade profissional” (*ibidem*, p. 39).

Explorados os fundamentos subjacentes à diversidade de contextos e de dinâmicas formativas colocadas ao exercício da docência, torna-se pertinente, no imediato, a análise e reflexão sobre os processos por nós vivenciados no âmbito das Práticas Educativas Supervisionadas.

1.3. As Práticas Educativas Supervisionadas e as suas etapas

Neste ponto do relatório, abordaremos questões relacionadas com a Prática Educativa Supervisionada no estágio, que é parte integrante do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta decorreu em dois níveis diferentes de ensino: na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Depois do enquadramento sobre a Prática Educativa Supervisionada no terreno, passaremos a citar as suas etapas: a observação como meio de conhecer a realidade educativa, a construção do Projeto Formativo Individual, a planificação de unidades

didáticas como guia orientador da ação pedagógica, a avaliação e a reflexão, que pode e deve acompanhar qualquer uma dessas etapas ou surgir depois delas.

Nas palavras de Formosinho (2009), a Prática Pedagógica é entendida como “uma componente curricular que visa, em termos formais, a aprendizagem de competências básicas para o desempenho docente, aqui entendidas como a capacidade de mobilização dos saberes necessários para a resolução dos problemas colocados pela prática docente no cotidiano das escolas” (p. 129).

Tendo em conta a afirmação anterior, torna-se importante referir que toda esta preparação e formação dos docentes, analisadas nos pontos anteriores, culminam na prática pedagógica. Esta realidade “tem um papel crucial, permitindo que os formandos equacionem as suas práticas, as experienciem e problematizem, tendo em conta os projetos pedagógicos de escola e de turma, os temas integradores, o programa e o desenvolvimento de cada aluno numa turma”, vivenciando e experienciando, nesta fase, momentos relacionados com a vida profissional futura (Gomes & Medeiros, 2005, p. 20).

Com base nestes pressupostos, torna-se importante referir que existem dois momentos de desenvolvimento da Prática Pedagógica designados pela seguinte forma:

- i. a fase inicial, constituída por sequências de actividades de iniciação que envolvem práticas de observação, análise, cooperação e intervenção pedagógica;
- ii. a fase final, ou estágio, que se realiza na lecionização de uma ou mais turmas num sistema de co-responsabilização dos formandos com o orientador da escola e a supervisão da instituição formadora e, de forma diferenciada de acordo com a especificidade de cada nível de educação e ensino (Formosinho, 2009, p. 128).

Neste contexto, as autoras Gomes e Medeiros (2005, p. 21) afirmam ainda que “a prática pedagógica constitui uma área de experimentação e de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem”. É neste momento da formação de futuros professores que eles se veem confrontados com o papel que escolheram para o futuro – o ser professor – sendo postos em contato com todas as implicações que esta profissão envolve.

Nesta linha de pensamento, a prática pedagógica assume-se como um elemento fundamental na formação, dado que “a planificação, a execução e a reflexão tornam-se pré-requisitos para que os futuros professores se apropriem das suas práticas, de modo a

construírem um corpo de conhecimentos dotado de sentido, globalidade e coerência, integrado num quadro teórico de referência, resultante numa prática pedagógica pessoal, fundamentada e reflexiva” (Carrascosa *et al.*, 1993 citado por Gomes & Medeiros, 2005, p. 20).

De forma a complementar esta ideia, defendemos com Vonk (1985 citado por Gomes & Medeiros, 2005) que a prática pedagógica é “o verdadeiro coração da formação dos professores” (p. 20). Reconhecendo a importância deste cenário, debruçar-nos-emos, nos pontos seguintes, acerca daquelas que são as várias etapas da Prática Educativa Supervisionada com os quais nos deparámos ao longo do nosso estágio.

1.3.1. A observação e os seus contextos

A primeira etapa do nosso percurso de estágio é a observação. Este é um período fundamental, tanto para o educador, como para o professor pois, na sua utilização, aprende muito recolhendo informações durante o processo de ensino/aprendizagem do grupo/turma. Estas recolhas de dados tornam-se determinantes durante o estágio para perspetivar uma adequada tomada de decisões e escolhas pedagógicas.

Com base nestes pressupostos e considerando o estágio como um processo formativo, é importante mencionar que ambas as práticas educativas tiveram início com uma fase de observação. Na realidade, esta “deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p. 29), embora se espere que acompanhe toda a nossa prática, por um lado, como um meio de conhecer a realidade e, por outro, como instrumento de recolha de dados.

A observação é uma das técnicas mais utilizadas na investigação, sendo considerada, por Quivy e Campenhoudt (2008), como “o único método que capta os comportamentos em que eles se produzem, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (p. 196). A validade desta técnica, depende da precisão e do rigor das observações, devendo ser controlada e sistemática, planeada, determinando “para quê”, “o quê” e “como” observar.

Deste modo, entende-se por observação “um conjunto de atividades destinadas a obter informação sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem com finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise de processo numa ou noutra das variáveis em foco” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 103).

Nesta fase, é importante que o estagiário aprenda a observar para que se questione sobre qual o melhor modo de intervir junto dos seus alunos. O saber observar

determinará o sucesso das suas práticas educativas. Se o estagiário conseguir desenvolver a capacidade de refletir sobre as reações das crianças e de as analisar, se souber recolher objetivamente a informação, organizando-a e interpretando-a, obterá sucesso educativo, pois a sua ação pedagógica terá mais probabilidade de ser significativa e adequada às dificuldades do grupo/turma que observou, visto que saberá integrar na sua ação os resultados de tal observação.

De forma a complementar esta ideia, Estrela (1994) adianta que a observação “é uma estratégia privilegiada” e assume um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação. Impõe-se, portanto, novas estratégias de observação que permitam “tornar o professor mais consciente das situações de ensino, tornando-o simultaneamente mais consciente de si próprio em situação” (p. 58). Para isso, a observação poderá ajudar o professor a:

- a) reconhecer e identificar fenómenos;
- b) apreender relações sequenciais e causais;
- c) ser sensível às reacções dos alunos;
- d) pôr problemas e verificar soluções;
- e) recolher objectivamente a informação, organizá-la e interpretá-la;
- f) situar-se criticamente face aos modelos existentes;
- g) realizar a síntese entre teoria e prática.” (p. 58)

Para este trabalho de observação foram criados instrumentos para a recolha de dados relevantes, quer para a observação no contexto da Educação Pré-Escolar, quer para a observação no 1.º Ciclo do Ensino Básico, procurando um conhecimento mais minucioso das capacidades, potencialidades e das necessidades de cada criança/aluno.

Na realidade, e de acordo com Silva (1999), 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). Neste sentido e segundo Postic (1979), as grelhas de observação são consideradas importantes instrumentos de análise e controlo tendo por base os nossos objetivos.

Nesta ordem de ideias, é importante referir que a observação, em ambos os níveis de ensino fez-se juntamente com a consulta de vários documentos disponibilizados pela escola, nomeadamente: o Projeto Curricular de Escola, o Projeto Curricular de Turma, o Plano Anual de Atividades e os Processos Individuais dos alunos. Este trabalho foi essencial para ajudar a mestranda a conhecer e a compreender melhor cada contexto.

A recolha de informações a partir de fontes diversas, o seu tratamento e análise com objetividade, clareza e precisão, permitiu-nos um conhecimento mais profundo da realidade, fundamental para podermos tomar decisões e opções adequadas às várias situações surgidas durante a nossa intervenção.

É de realçar ainda que, a consulta dos processos individuais tornou-se igualmente muito útil, no sentido em que forneceu uma perspetiva mais ampla e compreensiva sobre alguns dos comportamentos e atitudes das crianças/alunos, por vezes relacionados com fatores de ordem particular.

Em síntese, a observação “inclui a atenção voluntária orientada por um objectivo e dirigida sobre um objecto para dele recolher informações. Será um processo que requer um acto inteligente (selecção de informações) e que estará ao serviço de processos complexos como a avaliação, o diagnóstico, o julgamento ou a experimentação” (Estrela, 1994, p. 58). É com base nestes pressupostos que construímos o nosso Projeto Formativo Individual, documento este de extrema importância, que será comentado por nós no ponto que se segue.

1.3.2. O Projeto Formativo Individual como documento norteador da ação

Neste tópico pretende-se dar a conhecer um dos documentos que nortearam a ação educativa, tanto no Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A elaboração do Projeto Formativo Individual (PFI) assumiu uma grande relevância nas Práticas Educativas Supervisionadas, como ponto de partida para a ação educativa, em ambos os estágios.

Na opinião de Barbier (1993), um projeto é entendido como “uma imagem antecipadora e finalizante de sequência ordenada” que permite atingir um objetivo final fixado (p. 66). De forma a complementar esta ideia, Cortesão (citada por Leite, 2001) refere que “um projecto abaliza-se de uma mera actividade de ensino-aprendizagem pelo sentido que possui, pela intencionalidade que o orienta, pela organização que pressupõe, pelo tempo de realização que o acompanha e pelos efeitos que produz”, uma vez que “envolve uma articulação entre intenções e acções, entre teoria e prática, organizada num plano que estrutura essas acções” (p. 36).

Nesta perspetiva, podemos dizer então que o PFI pode ser entendido como, um documento que apresenta um plano de formação e de intervenção pedagógica concebido por cada estagiário. Assim sendo, é visto, como um ponto de partida para a intervenção pedagógica do futuro educador/professor, na instituição educativa onde desenvolve a sua prática de ensino. Este documento inclui uma proposta de calendarização e de

concretização das suas fases, identifica algumas linhas orientadoras da ação educativa, define as metodologias a privilegiar, evidencia a articulação dos conteúdos e pretende enunciar as macroestratégias de atuação ao nível letivo e extralectivo.

Segundo Barbosa (2004) “um projeto bem elaborado pode ser nosso norte ao procurarmos por soluções que se encaixem em nossas necessidades. Com um projeto em mãos, podemos ter a certeza de que atingiremos nosso objetivo” (p. 1). Assim, considera-se que este foi um documento fundamental na nossa prática educativa, na medida em que nos possibilitou a planificação de estratégias de atuação, bem como o estudo e conhecimento prévios do grupo/turma em que as mesmas seriam desenvolvidas.

Defendemos com Estrela (1994) que “a primeira etapa de um trabalho deve consistir na recolha de dados que permitam conhecer a realidade e só a partir daí será desejável construir um plano pedagógico” (p. 13). Assim, torna-se importante referir que, para a elaboração do PFI, na PES I e PES II, consultámos o Projeto Curricular de Grupo (PCG) e o Plano Anual de Atividades (PAA), a fim de recolhermos dados sobre a caracterização do meio envolvente, da escola, da sala de aula e do grupo de crianças/alunos. Além dessas recolhas, tivemos, simultaneamente, a análise e reflexão dos dados recolhidos pelas observações da turma e dos processos individuais de cada aluno, que nos permitiu delinear a(s) problemática(s) a estudar, os modelos e metodologias a seguir nas ações educativas, as estratégias a utilizar, uma proposta de calendarização de todas as atividades a implementar ao longo do estágio e a avaliação a efetuar, após a implementação do documento em causa.

De acordo com o contexto acima mencionado, a consulta antecipada dos documentos orientadores da nossa prática educativa, dos projetos oficiais da instituição e da recolha de informação do meio envolvente à escola foi extremamente importante para nós, uma vez que ficámos sensibilizados para as realidades com as quais nos fomos deparando, de modo a fazermos uma análise correta dos contextos em causa, no sentido de adequarmos a nossa ação educativa às condições específicas da escola e dos seus alunos.

1.3.3. As sequências didáticas: intencionalidade na planificação e na intervenção

No que diz respeito às sequências didáticas, estas desempenharam uma função norteadora das intervenções pedagógicas. Em cada uma delas, apresentávamos a planificação e a justificação das opções tomadas, ao nível das experiências de aprendizagem, das estratégias, dos recursos, entre outros. Este foi, acima de tudo, um documento que constituiu uma preparação prévia das nossas intervenções nos dois níveis de ensino.

De acordo com Arends (1999) a “planificação e a tomada de decisão são vitais para o ensino e interagem com todas as funções executivas do professor” (p. 44), facto esse que faz com que as atividades de planificação devam preencher uma significativa parte do tempo dedicado semanalmente à preparação de atividades letivas.

Neste sentido, a planificação surge como um instrumento de apoio à intervenção do responsável pela ação a desenvolver, pelo que Escudero, citado por Zabalza (1994, p. 47), afirma que a planificação implica ter em conta os possíveis rumos da ação, ajudando a organizar, de algum modo, o que se espera que de facto aconteça. Sendo assim, ela funciona como um levantamento das nossas previsões acerca da ação que irá ser desenvolvida, da forma como serão organizadas as metodologias tal como das competências e objetivos a atingir através da ação.

Com base nestes pressupostos, Dias (2009) refere que,

para o docente, planificar e tomar decisões são funções imprescindíveis ao seu desempenho profissional e à eficácia na gestão do grupo de crianças/alunos. Planificar pode ser entendido como forma de organizar o trabalho e o tempo. O desenhar, desenvolver, projectar, delinear, traçar um plano, prever/imaginar acontecimentos/situações, arquitectar um plano/programa de acção serão etapas implícitas à actividade diária docente (p. 29).

Nesta sequência de ideias, Braga *et al.* (2004, p. 29) adianta que, a planificação é o passo que inicia um processo. É ela que leva à atuação e ajuda a regular a mesma. Por sua vez, a planificação e a atuação devem ser avaliadas e, tendo em conta as falhas e os sucessos, devem ser objeto de reflexão e análise para que se dê início a uma nova fase, a qual irá dar origem a uma nova planificação. Trata-se de procedimentos de autorregulação que permitem planear criticamente o novo processo, tal como se ilustra na figura que se segue (ver figura 3).

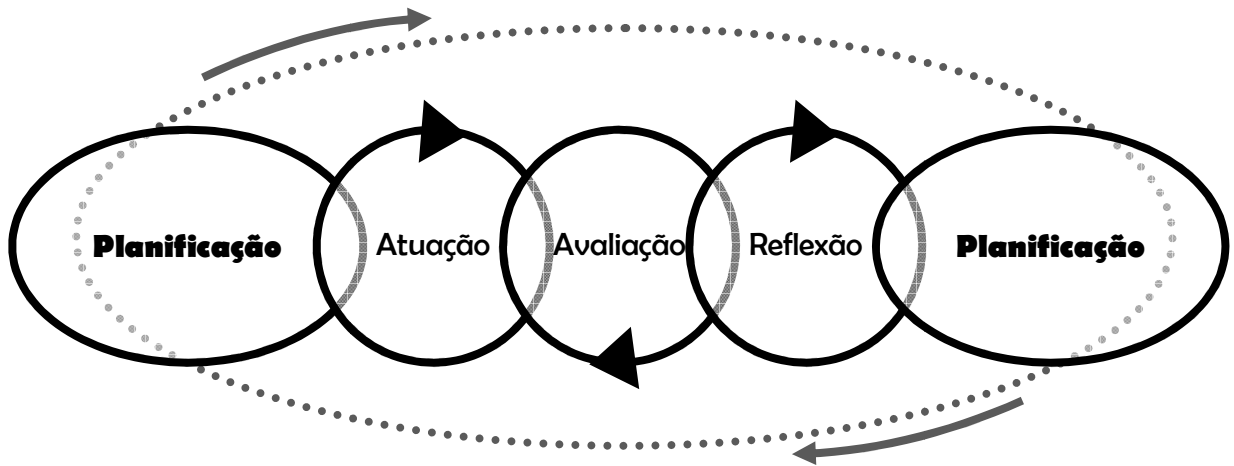


Figura 3 - Procedimentos de autorregulação na planificação (Braga, 2004).

Sendo este processo essencial na gestão curricular que é feita pelos docentes e por cada escola, é importante, também, termos em conta a ação dos responsáveis pelas atividades de ensino-aprendizagem, considerando a aplicação da planificação, tal como os resultados da sua intervenção. Após a atuação deve-se, portanto, fazer a avaliação, que constitui uma das fases do desenvolvimento curricular.

Ainda no contexto deste enquadramento dedicado à planificação, salientamos que o professor tanto deve ser capaz de elaborar um plano para uma aula, como, da mesma forma, deve ser capaz de o colocar de lado. Neste sentido, a planificação pode ser entendida como um documento orientador, de simplificação, facilitação e organização daquilo que um professor espera pôr em prática na sua intervenção. No entanto, é importante que ele consiga, do mesmo modo, caso se justifique, flexibilizar este documento no sentido de orientar para uma ação rica em experiências de aprendizagem relevantes para os seus alunos, indo sempre ao encontro das necessidades por eles evidenciadas, em cada momento do seu processo de aprendizagem.

Em suma, ao planear, é essencial que o educador/professor “reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (Dias, 2009, p. 31). A planificação é assim entendida como um recurso importante na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças/alunos.

1.3.4. A avaliação como elemento regulador de ação educativa

No que diz respeito à avaliação, é importante referir que este é um processo, igualmente importante, quer na formação, quer na profissão docente, salvaguardando as especificidades inerentes a cada situação. Neste sentido, Roldão (2003, citada por Dias, 2009) refere que a avaliação em educação “é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo, a verificação da sua consecução” (p. 28).

No âmbito das práticas pedagógicas, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi concebida a avaliação de diferentes maneiras, tais como: na observação direta e no preenchimento dos instrumentos de avaliação, nomeadamente as listas de verificação e as grelhas das metas de aprendizagem. A utilização destes instrumentos é fundamental para se registar, de forma sistemática, as aprendizagens das crianças.

A este respeito, Roldão (2004) diz-nos que “avaliar é um conjunto organizado de processos que visam (1) o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo (2) a verificação da sua consecução” (p. 41), ou seja, na escola, a avaliação não consiste apenas em verificar as aprendizagens efetuadas; ela serve também como forma de calcular e analisar os passos que foram dados em certas atividades, ou num conjunto de atividades destinadas ao desenvolvimento dos alunos, seja em termos de conhecimento do mundo ou de aquisição de competências, para que se possa avançar para outros objetivos ou voltar a trabalhar os objetivos que não foram atingidos.

Segundo a mesma autora, “não basta verificar que o aluno sabe um conteúdo, no sentido de conhecimento declarativo. Importa passar para o nível interpretativo e operacionalizador. Que ficou ele a compreender? Como lá chegou? Que processos de pensar viabiliza neste “saber”? Que capacidade de analisar demonstra ter adquirido ao “estudar esta matéria”? Que uso faz do que aprendeu? Como se vê? Em que se concretiza?” (p. 44).

Nesta ordem de ideias, só é possível verificar o êxito das práticas, das atividades e das crianças através do processo de avaliação. É avaliando que aferimos como as crianças evoluem, desenvolvem e adquirem novas aprendizagens, competências e/ou conhecimentos.

Desta forma, com base nas palavras de Dias (2009), podemos constatar que a avaliação é,

um processo contínuo, interpretativo e marcadamente formativo, que se preocupa mais com os processos do que com os resultados. Deve trazer benefícios para a criança, deve reflectir ou esboçar o progresso dos objectivos principais da aprendizagem, deve ser realizada de acordo com o seu propósito específico. Nunca se pode classificar, clivar ou rotular a criança” (p. 30).

Em suma, entendemos que a avaliação consiste num processo de regulação que visa informar o educador/professor e as próprias crianças da sua evolução no processo de ensino aprendizagem. Ficamos a conhecer melhor os alunos quanto às suas características, curiosidades e necessidades. Torna-se necessário, assim, recorrer a uma prática reflexiva que permita a verificação da viabilidade dos objetivos definidos. É a esta realidade que dedicamos a última secção deste capítulo.

1.3.5. A reflexão como forma de interrogar a ação

Surgindo como a última fase do processo que esquematizámos na figura 3, e integrando-se na gestão curricular, a reflexão, constitui-se como um meio de orientar a ação do educador e do professor.

De acordo com Medeiros (2009) “a praxis educativa exige uma interrogação permanente e um olhar crítico e reflexivo” (p. 67). Sendo assim, o futuro docente deve analisar as suas ações e refletir sobre as críticas apontadas ao seu desempenho em contexto de pré planificação e durante a concretização da mesma, no sentido de ter “uma postura de auto-observação, auto-análise, questionamento e experimentação” (Perrenoud, 2002, p. 45).

O docente deve ser reflexivo e conhecedor das razões que orientam as suas práticas pois, tal como refere Reed e Bergeman, citado por Gonçalves (2006), reflectir não é difícil. Apenas exige a resposta a questões simples. O que fiz? Como me sinto? Porque me sinto assim? O que de melhor poderia ter acontecido? Existem aspetos onde eu poderia ter feito melhor? Que faria eu de diferente se se repetisse a situação? (...) Estas questões simples, quer sejam respondidas de forma rápida ou mais ponderada, contribuirão para te transformares num pensador reflexivo (p. 24).

Na mesma linha de pensamento, Alarcão e Roldão (2008) acrescentam que a reflexão é apreciada como promotora do conhecimento profissional, na medida em que implica o questionamento permanente de si mesmo e das práticas. A reflexão passa, assim, a funcionar como instrumento de autoavaliação reguladora do desempenho e

geradora de novas questões. Para estas autoras, a reflexividade desenvolve o autoconhecimento e a autonomia, promove

maior segurança na ação de ensinar, motiva para uma maior exigência, consciencializa para a complexidade da ação docente e para a necessidade de procurar e produzir conhecimento teórico para nela agir, contribui para a percepção da relação teórico-prática como um processo de produção de saber (...), promove uma atitude analítica da ação e da prática profissional, confere maior interesse e capacidade de experimentar novas abordagens (p. 30).

Um dos desafios da formação de professores é, como apontam Gonçalves, Araújo e Sá (2005) o “desenvolvimento de atitudes e capacidades reflexivas” (p. 112). O professor tem de ser um profissional reflexivo, dotado de competências que lhe permitam analisar a sua ação com base numa esclarecedora filosofia da educação e em claros princípios éticos e deontológicos.

De acordo com Arends (1999), não é com a experiência que aprendemos, mas sim com a reflexão, pois, “quando submetidas a reflexão, as experiências tornam-se mais valiosas” (p. 541).

Para terminar, defendemos com Perrenoud (2002, p. 18) que um profissional reflexivo só pode ser formado por meio de uma prática reflexiva, para que cresça e se desenvolva dentro de um perfil de investigador, crítico em relação à sua própria ação, trazendo melhorias significativas à forma como ensina e como orienta o seu processo de aprendizagem, com vista ao crescimento e desenvolvimento dos seus alunos.

Assim sendo, uma prática reflexiva proporciona aos educadores/professores oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os profissionais melhores, mais responsáveis e mais conscientes.

Depois de enquadrados aqueles que são elementos centrais da profissão docente, surge igualmente a necessidade de aprofundarmos a temática que elegemos como temática integradora do nosso trabalho: a Expressão Plástica e os Materiais Pedagógicos. É este o propósito do nosso próximo capítulo.

Capítulo II

O LUGAR DA EXPRESSÃO PLÁSTICA NA CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS

- 2.1. A Expressão Plástica e o seu lugar no ensino
- 2.2. A Expressão Plástica e a criança: contextos e dinâmicas
- 2.3. A Expressão Plástica como espaço de criatividade e promoção de competências
- 2.4. A Expressão Plástica e os Materiais Pedagógicos: uma conexão ao serviço do ensino e da aprendizagem

No presente capítulo, iremos proceder à explanação da temática que elegemos como foco da nossa análise no presente trabalho: a Expressão Plástica e os Materiais Pedagógicos. Numa primeira fase, iremos aprofundar a problemática que nos motivou para o estudo em questão: a Expressão Plástica e o seu lugar no ensino, refletindo sobre alguns dos documentos norteadores das Práticas Educativas Supervisionadas. Serão ainda abordadas questões relacionadas com os seus implicados: as(os) crianças/alunos. Como veremos a seguir, esta é, na realidade, uma área promotora de competências em diferentes níveis: cognitivo, motor e social.

Depois de abordarmos alguns dos fundamentos desta temática, procuraremos explorar o lugar que a mesma ocupa na construção de Materiais Pedagógicos, tema este que fundamentaremos na última parte deste capítulo. A este respeito, interessa-nos identificar aquelas que são as suas principais características e especificidades, assim como as potencialidades de exploração no contexto das nossas práticas diárias.

2.1. A Expressão Plástica e o seu lugar no ensino

Não podemos falar de Expressão Plástica sem falarmos antes de Educação Artística. Este conceito é, muitas vezes, visto exclusivamente como uma forma de ensinar técnicas artísticas, com vista à criação de «artistas». Esta perspetiva não só está enviesada, como promove uma conceção redutora desta área, como veremos ao longo deste capítulo.

Segundo Ferreira (2006), a escola é um espaço de sistematização de um conhecimento artístico, um espaço de transformação, com realidades simultaneamente ligadas ao conhecimento e à invenção. Deste modo, é necessário que esta instituição e todos os agentes educacionais “se consciencializem de que a aprendizagem não pode ser exclusivamente racional, porque a razão tem, geneticamente, um ponto de partida emocional” (Santos citado por Sousa, 2003a, p. 84).

Nesta linha de pensamento, e assumindo a importância e a necessidade de uma prática integrativa das expressões artísticas, Kowalsky (2003) salienta que:

mais do que investir numa integração entre as áreas das expressões, formando de novo um novo grupo com a possibilidade de aumentar separações, interessa-nos valorizar os enormes contributos de uma abordagem integrada em que se tenha em conta o enquadramento das diversas áreas curriculares, assim como outras situações educativas que ultrapassam os muros da escola. Caberá ao futuro

educador/professor ser capaz de orientar os processos em que as crianças também participam e são responsáveis por gerir, tomar decisões, cumprir tarefas, avaliar, aprendendo a viver a sua cidadania com valores, de modo reflectido. Mesmo quando os pais e outros membros da comunidade, instituições ou artistas e especialistas de qualquer área são convidados a participar, cremos que essa colaboração será bem eficaz e significativa se surgir como achega e enriquecimento das actividades/projectos em curso, as que estão a ser vividas pelas crianças, conduzidas pelo educador/professor (p. 125).

Também Damásio (1999, citado por Leal, 2000) se debruçou sobre estas questões e, referindo-se especificamente à Expressão Plástica, defendeu que esta é uma disciplina dedicada à consciência do «eu», das capacidades espontâneas de expressão emocional e do sentimento. No seu ponto de vista, trata-se então de um processo que o educador e o professor devem privilegiar, desde o início da infância, em todos os seus atos e com todos os recursos possíveis. Acompanhando esta linha de pensamento, Sousa (2003a) refere que a arte é uma linguagem eminentemente simbólica de sentimentos. Sendo assim, a educação pela arte proporciona uma vasta vivência simbólica e emocional, que contribui para o desenvolvimento afetivo-emocional e intelectual da criança.

Na opinião de Oliveira (2003), existe uma dificuldade de aceitação da Expressão Plástica, quer na Educação Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico, que passa “pela difícil aceitação do seu valor na sociedade, pela falta de formação dos educadores/professores, pela dificuldade em definir a sua estrutura disciplinar e pela falta de investigação na área” (p. 44).

De modo a alterar este cenário, a autora sugere um conjunto de estratégias e medidas educativas, capazes de colmatar as dificuldades de operacionalização específicas desta área. Tais medidas passam: a) pela *formação inicial*, na qual se deve aumentar o tempo destinado a este domínio no plano de estudos dos alunos, para que assim possam ser ministrados os conteúdos necessários a uma melhor e mais completa formação na área; b) pelo *complemento e atualização* dos conhecimentos dos professores e educadores, aumentando o número de ações de formação contínua (permitindo assim uma atualização dos conhecimentos centrados na Expressão Plástica e nas suas diferentes vertentes: técnicas, artísticas, pedagógicas e científicas); c) *pelo investimento na investigação* nesta área, criando mestrados e doutoramentos: para que se possibilite uma análise sobre esta temática no que diz respeito à sua estrutura e desenvolvimento curricular e d) *pela organização de encontros nacionais e internacionais*: para que se reflita sobre esta problemática (p. 44).

A corroborar esta ideia, Vasconcelos (2003) refere que este conjunto de pressupostos sobre a docência apela “a uma formação que transcenda a racionalidade técnica e desenvolva nos formandos competências diferenciadas que lhes permitam a capacidade de decidir na «urgência» com flexibilidade que exige resposta pedagógica” (p. 124)

Com base nestes pressupostos, Oliveira (2003) defende ainda que “é urgente reflectirmos sobre o desenho do currículo de formação de expressão plástica, com o objetivo de garantir uma maior «consistência» sobre os conhecimentos que lhe são inerentes no que diz respeito à sua integração na prática educativa” (p. 45). Para esta autora, é essencial apostar na formação inicial dos educadores/professores,

oferecendo-lhes um programa formativo completo que passe por um conhecimento desta área através dos conteúdos científicos que lhe são inerentes, por uma formação mais centrada numa intervenção didática e pedagógica que lhes permita utilizar e adequar um conjunto de estratégias à especificidade do grupo de crianças com os quais trabalham, por uma formação assente numa prática artística, levando-os a perceber e participar do processo artístico, enquanto produtores e recetores de arte, inculcando-lhes assim uma sensibilidade estética capaz de se transferir naturalmente às crianças (p. 50).

Nesta perspetiva, Sousa (2003a) realça as diretrizes do Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, que estabelece as bases gerais da «Educação Artística» suportando a ideia de que a mesma, dá uma clara interpretação de que, apesar de se poder e dever proporcionar uma Educação pela Arte em todos os níveis da vida escolar, ela é premente e indispensável, sobretudo, a nível da Pré-escolaridade e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (p. 85).

Na realidade, esta é também a ideia-chave relativamente ao entendimento da Expressão Plástica nos diversos documentos curriculares, orientadores da Educação Básica. Tal facto traduz, a nosso ver, a relevância que a mesma deve assumir na escola, no contexto da nossa prática diária.

Nesta ordem de ideias, faremos de seguida uma breve análise dos documentos que abordam o tema em questão e que funcionaram como elementos norteadores do nosso estágio.

Segundo os princípios organizadores da Organização Curricular e Programas - 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004) “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” (p. 89). O mesmo documento refere ainda que: “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” (p. 89).

O entendimento da Educação Artística é assumido pelo Currículo Regional de Educação Básica na mesma linha do Currículo Nacional. Ambos os documentos defendem que,

as artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive. A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflete-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento. As artes permitem participar em desafios coletivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enformam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida (ME/DEB, 2001a, p. 149).

Sendo assim, podemos considerar então que no Ensino Básico, a Expressão Artística desempenha um papel fundamental, pois pretende-se através desta aprender o mundo de forma crítica, criativa e com sensibilidade.

Os docentes, de acordo com a realidade social em que se inserem, podem implementar dinâmicas pedagógicas diferenciadas, pois as características de cada aluno e do grupo/turma devem condicionar toda a atividade pedagógica e estimular a abordagem de diferentes meios de expressão.

Tal como nos dizem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997), pretende-se que, através da Expressão Plástica, no contato com a pintura e a escultura, se criem “momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o sentido estético” (p. 63).

Nesta sequência de ideias, verificamos que caberá aos educadores de infância, enquanto gestores do seu currículo, organizar a sua intervenção educativa no sentido de potenciar esta área junto do seu grupo de crianças. Neste sentido, e de acordo com o princípio da transversalidade presente nas OCEPE, a intervenção educativa do

educador, no que respeita ao domínio da Expressão Plástica, deve prever e contemplar vários aspetos, como a experimentação de materiais, instrumentos e técnicas diversificadas, incentivando novas aprendizagens e o desejo de aperfeiçoar e fazer melhor.

No que se refere a possíveis técnicas a desenvolver em contexto pré-escolar, este documento enumera várias, tais como: a pintura, o desenho, a colagem, a rasgagem, o recorte, o decalque, a modelagem, a escultura e a construção de objetos bi e tridimensionais. Quanto à utilização de materiais e instrumentos, o mesmo documento faz referência a um número organizado e diversificado dos mesmos, relacionando-os com várias atividades de Expressão Plástica. A qualidade, a disposição ordenada, a diversidade e a acessibilidade, são condições que este documento destaca como relevantes “para que a criança possa realizar o que deseja” (p. 62).

Assim sendo, podemos reconhecer que, neste contexto, o que mais importa é a criança, as suas aprendizagens e tudo o que o educador e o professor podem fazer para que a mesma adquira as competências necessárias a partir da exploração do mundo da expressão. É sobre esta realidade que nos debruçaremos na próxima secção deste capítulo.

2.2. A Expressão Plástica e a criança: contextos e dinâmicas

A Expressão Plástica é um dos meios mais eficazes que a criança tem, não só de observar e manipular os materiais, de forma criativa, como também de partilhar e comunicar a sua visão do mundo, a sua aquisição permanente de noções elementares e a necessidade de partilhar com os outros o seu estado emocional.

Nas palavras de Gloton e Clero (1971) “a criança é por natureza criadora” (p. 41). A este propósito, Read (1943) adianta que esta se exprime desde o seu nascimento, tentando comunicar com os que a rodeiam através dos seus primeiros gritos e gestos. Através da arte, ela está a desenvolver-se cognitivamente, construindo o seu próprio eu, pois “desde que vem ao mundo, a criança encontra-se em situação de aprender e de conhecer” (citado por Gloton e Clero, 1971, p. 77).

Nesta ordem de ideias, Stern (1974) refere que não se deve ensinar educação artística, mas sim experimentá-la, indo ao encontro das necessidades das crianças, fazendo educação pela arte. No seu entender, a educação artística “tem por objetivo criar uma disposição e condições nas quais a criança se torna capaz de aperfeiçoar

faculdades criadoras de que está provida naturalmente, e desenvolvê-las a um ponto extremo a fim de que lhe permitam exprimir-se totalmente” (p. 34).

A criança exprime-se através das suas sensações corporais, dos seus sentimentos de alegria, tristeza e serenidade, dos seus desejos, ideias, curiosidades e experiências. Nesse sentido, “a criação plástica proporciona à criança um campo de expressão de emergências psicológicas que por outras vias seriam mais difíceis de exteriorizar” (Sousa, 2003b, p. 167).

Nas palavras de Stern, citado por Sousa (2003a), a Expressão Plástica pode ser entendida como “um vulcão, algo que brota espontaneamente, algo que vem do interior, das entranhas, do mais profundo do ser. Exprimir é tornar-se vulcão. Etimologicamente, é expulsar, exteriorizar sensações, sentimentos, um conjunto de factos emotivos. Exprimir-se significa realizar um acto, que não é ditado, nem controlado pela razão” (p.165).

Neste sentido, defendemos com Gloton e Clero (1971) que a expressão é uma forma de comunicação, na qual a criança dá a conhecer o seu interior aos que a rodeiam e conhece aquilo que está ao seu redor. Deste modo, a motivação dos mais pequenos ao realizar os seus desenhos, é exteriorizar o seu mundo interior, para seu próprio prazer. A este propósito, estes autores referem que “a criança tem uma necessidade natural de exprimir para si e para os outros, aquilo que pensa e aquilo que sente” (p. 82). Por isso, é importante deixar que ela o faça, respeitando a sua espontaneidade, para que a sua expressão não seja bloqueada. Este é, na realidade, um dos grandes desafios com que se confrontam os docentes ao abordar esta área curricular.

A Expressão Plástica é, como próprio nome indica, um “modo de expressão-criação através do manuseamento e modificação de materiais plásticos” (Sousa, 2003b, p. 159). Este autor entende como materiais plásticos, entre outros, o barro, o gesso, a pedra, a madeira, os metais e o plástico. Nas suas palavras, esta área assume-se como “uma atividade natural, livre e espontânea da criança que, desde muito pequena, gosta de mexer em água, areia, barro, tintas e de riscar um papel com um lápis” (Sousa, 2003b, p. 160). Esta área não se centra na “obra de arte” produzida pela criança, mas no desenvolvimento das suas capacidades e necessidades enquanto cria. São “as artes plásticas que estão ao serviço da criança e não esta ao serviço das artes plásticas” (Sousa, 2003b, p. 160).

Assim sendo, caberá ao educador/professor o papel de criar a situação, proporcionar a oportunidade e os meios para que a criança se eduque a si própria, interessando-a, estimulando-a e incentivando-a na exploração vivencial dessa

oportunidade educativa (Sousa, 2003a). Para este tipo de atividades, devemos proporcionar à criança, um ambiente adequado à sua intenção criadora, para que esta se sinta motivada a explorar o local, sem medos nem receios. Para que tal propósito se concretize, é importante termos ao nosso alcance uma grande variedade de objetos, utensílios, instrumentos e informações, para que os possamos explorar e conhecer, à nossa maneira, apalpando, tocando, agarrando e modelando, através do tato, e observando o que nos interessa, através da visão. O docente deve permitir que a criança explore o mundo à sua vontade, não a limitando, desde que não ponha em risco a sua segurança (Gloton e Clero, 1971).

Através da exploração de materiais, e como veremos um pouco mais à frente, a criança está a desenvolver um conjunto de competências, essencialmente ligadas à sua motricidade fina, pelo que se torna fundamental que lhe seja dada a possibilidade de decidir o tipo de atividades que pretende fazer, para que assim possa exteriorizar aquilo que está a sentir, de forma espontânea e sem a influência do adulto. Em suma, as crianças devem ter a oportunidade de se expressar livremente nas diversas atividades que lhe são proporcionadas.

No entender de Magalhães e Gomes, citados por Sousa (2003), a expressão da criança “é o reflexo espontâneo das suas emoções, sem camuflagem nem batota – um jogo franco, inerente ao ciclo das descobertas em que vive” (p. 183). Os mais pequenos exprimem-se sem pensar no sucesso ou no insucesso. Para eles não existe “boa” nem “má” expressão. Expressam-se pela vontade, pelo prazer que isso lhes dá. A criança, assim como todo o ser humano, tem necessidade de se expressar.

É pois, neste processo criativo, nesta capacidade humana e cognitiva, que sucede internamente, a nível mental, de modo mais ou menos consciente e voluntário, que a criança consegue pensar de forma antecipada, podendo ainda imaginar, inventar, evocar, prever e projetar. A educação pela arte centra-se na criatividade, pois, efetivamente, o que interessa é o modo como ela cria as suas produções, ou seja, o que “sucede mentalmente, no seu cérebro” (Sousa, 2003b, p. 169).

A forma como a criança gere a sua criatividade aquando da exploração da Expressão Plástica e as competências que desenvolve neste processo são aspetos que decidimos explorar, de forma mais aprofundada, na secção seguinte deste capítulo.

2.3. A Expressão Plástica: como espaço de criatividade e promoção de competências

Tal como temos vindo a explicitar, a Expressão Plástica é uma área bastante rica do ponto de vista da exploração, aspeto que potencia o desenvolvimento de um sem número de competências nas crianças/alunos, nos mais variados domínios. É sobre este contexto que nos debruçamos nesta parte do nosso trabalho.

Numa primeira abordagem a esta realidade, defendemos com Oliveira (2003) que esta área contribui para o desenvolvimento *motor*, desenvolvendo destrezas psicomotrizas (como por exemplo o domínio do traço através de uma ferramenta); para o desenvolvimento *cognitivo*, ampliando as destrezas cognitivas (comparando diferentes obras plásticas) e para o desenvolvimento *social*, uma vez que ajuda a comunicar, experienciar ideias, sentimentos e emoções (p. 46).

Outra das competências à qual Sousa (2003b) atribui especial realce é a criatividade, definindo-a como “uma capacidade humana, uma capacidade cognitiva que permite pensar de modo antecipado, imaginar, inventar, prever, projetar e que sucede internamente, a nível mental, de modo mais ou menos consciente e voluntário” (p. 169). Já para Feinstein (2011) a criatividade “uma atividade fundamental do processamento humano de informações”. O autor esclarece que esta “engloba duas características descritivas: a capacidade de produzir um trabalho que seja (1) original ou inesperado e (2) útil ou adaptativo” (p. 138). Adianta ainda que os psicólogos dizem que o cérebro das pessoas criativas faz associações mais rápidas entre ideias que aparentemente não estavam relacionadas. Lowenfeld (1977, citado por Sousa, 2003b) deu um valioso contributo ao entendimento que possuímos relativamente a esta área, defendendo que esta oferece à criança “um modo de estimular a imaginação e desenvolver o seu raciocínio. Como se tratam de processos cognitivos, o produto criado (desenho, pintura) incluirá por isso as coisas que a criança conhece, que são importantes para si e o modo como se relaciona com elas” (p. 170).

O conceito de criação e criatividade estão naturalmente ligados à Expressão Plástica. No entanto, Sousa (2003a) defende que ambas devem considerar-se em planos distintos. Nas suas palavras, criação refere-se ao aparecimento real de uma coisa, de uma obra que não existia antes, por ação deliberada e consciente de um ser. Por outro lado, criatividade será uma capacidade, uma aptidão que, no entanto, é inútil se não conduzir à criação. Por outras palavras, não basta ter talento criador, é necessário aplicá-lo na ação criadora.

A criatividade parece ser uma capacidade ou aptidão humana para produzir ações intelectuais inteiramente novas e desconhecidas. A este propósito, Sousa (2003a) socorre-se dos apontamentos de Taylor (1955) que, caracterizou cinco tipos de criatividade, a saber:

1. «Criatividade expressiva», em que as crianças têm inteira liberdade de expressar os seus sentimentos, de uma forma criativa e emocional. Neste caso, interessa mais o aspeto emocional do que propriamente o ato de criação.
2. «Criatividade produtiva», em que a criação se restringe a determinadas opções metodológicas, de tempo e de economia, interessando mais a produção da obra do que as suas características artísticas.
3. «Criatividade inventiva», na qual se unem as características expressivas e produtivas, para se obterem resultados totalmente únicos, na maior parte das vezes, completamente imprevistos.
4. «Criatividade inovadora», é entendida, como o próprio nome indica, como sendo uma modificação inovadora num determinado campo específico de estudo, das ciências ou das artes, abrindo novos horizontes.
5. «Criatividade emergente», só alcançada pelos génios, que conseguem fazer da criatividade um hábito quotidiano, natural e instintivo (p. 190).

Nesta ordem de ideias, e de acordo com Gonçalves (1991),

a escola de hoje deve procurar estimular no aluno, a criatividade, o prazer pela descoberta, o espírito crítico e a capacidade de intervir. A criatividade desperta-se através do fazer, da experimentação constante. A criatividade apela para uma pedagogia não directiva, ou, pelo menos, flexível e aberta, que permita que seja a criança a descobrir o seu modo de agir e de exprimir, bem como o material e a técnica que melhor se adaptam à sua expressão pessoal (p. 13)

Nesta ordem de ideias, entendemos que, a criatividade e a Expressão Plástica são duas realidades que, pelos múltiplos contextos que as assistem, podem e devem andar de mãos dadas. Como já foi referido, a Expressão Plástica pode ser potencializadora da componente sensorial e cognitiva da criança, ampliando o seu conhecimento, relativamente à arte. A este respeito, Berrocal, Caja e Ramos (citados por Oliveira, 2007), afirmam que este domínio deverá proporcionar o desenvolvimento das seguintes capacidades na criança:

- “1. Capacidades percetivas – relacionadas com a educação dos sentidos para «captar, identificar, classificar e interpretar el entorno que nos rodea» que ajudarão a criança a valorizar o sentido estético e o gosto pela arte;

2. Capacidades manipulativas e procedimentais – relacionadas com a manipulação de materiais e a utilização de técnicas;
3. Capacidades criativas – relacionadas com a comunicação, criação e expressão apelando à criatividade e à sensibilidade da criança” (p. 66).

Neste sentido, torna-se importante compreender a real importância das atividades de Expressão Plástica, pois, para além de estimularem a criança a desenvolver o seu sentido estético, também desenvolvem a sua criatividade.

O contato com os objetos e o seu manuseamento, tal como, o falar, o desenhar, o escrever, o contar ou tomar posições, são fatores que ajudam o aluno a desenvolver as suas estruturas sensório-motoras, cognitivas e afetivas, através de tarefas que lhe são propostas ou que ele próprio propõe. Este será o contexto que exploraremos no ponto que se segue, no qual faremos uma abordagem à relação que a Expressão Plástica estabelece com os Materiais Pedagógicos, considerando aspetos relacionados com a sua construção, as técnicas utilizadas e o potencial pedagógico dos mesmos.

2.4. A Expressão Plástica e os Materiais Pedagógicos: uma conexão ao serviço do ensino e da aprendizagem

Tal como já referimos, dedicamos a última parte deste nosso capítulo ao aprofundamento de questões enquadradoras da potencial relação a estabelecer entre a Expressão Plástica e os Materiais Pedagógicos.

Assim, convém, antes de mais, esclarecer o nosso entendimento sobre a natureza e âmbito daquilo que, no contexto deste relatório, se entende por Materiais Pedagógicos. Partilhamos de uma conceção abrangente que integra um vasto conjunto de instrumentos – designados na literatura da especialidade, ora como *materiais*, ora como *meios* ou *recursos*, concomitantemente nomeados de *pedagógicos*, *didáticos*, *pedagógico-didáticos*, *curriculares*, *instrucionais* ou *educativos* (Mansutti, 1993; Correia, 1995; Zabalza, 1994; Zabala, 1998; Graells, 2000) – utilizados no processo de ensino-aprendizagem com o intuito de o facilitar, de o tornar mais eficaz (Correia, 1995; Ribeiro, 1995), ajudando os educadores e os professores a responder aos problemas concretos colocados na ação educativa (Zabala, 1998). Neste particular, Chamorro (2013) esclarece ainda que um recurso didático não é, em si mesmo, um conhecimento, mas sim um meio que auxilia a construção do conhecimento e a sua compreensão pelos alunos (citado por Moreira e Botas, 2013).

Existe uma grande diversidade de materiais pedagógicos ao dispor dos educadores e dos professores, podendo estes ser construídos pelos docentes ou adquiridos no mercado. Considerando este facto, Graells (2000) propõe a classificação dos materiais didáticos em três tipos: materiais convencionais; materiais audiovisuais e novas tecnologias, distinção baseada no tipo de suporte subjacente à sua utilização. Na figura que se segue, procuramos sistematizar os mais comuns em cada uma destas categorias (ver figura 4).

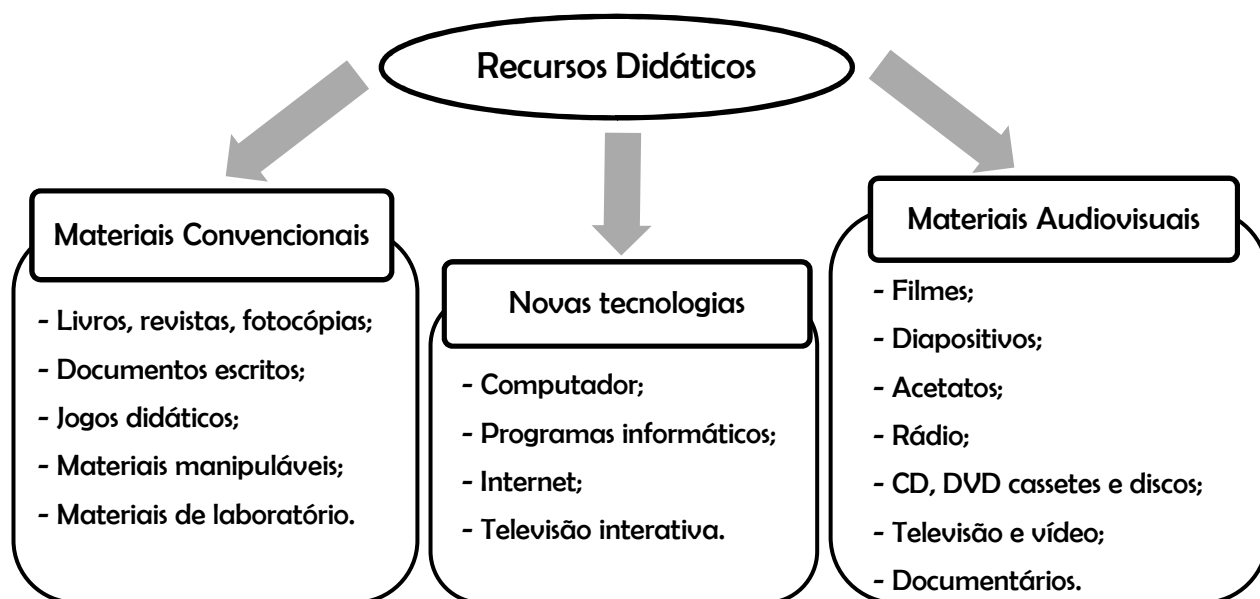


Figura 4 - Tipos de materiais didáticos (adaptado de Graells, 2000).

Neste contexto, entendemos a diversidade de recursos didáticos como um fator de riqueza e de potencial pedagógico para a ação docente, afastando-nos de concepções redutoras, potencialmente preconceituosas que, classificando alguns materiais pedagógicos como “tradicionalistas” (procurando aludir, por esta via, a uma eventual desatualização ou obsolescência), defendem a utilização de outros, designados por “inovadores” ou “tecnológicos”.

Os materiais pedagógicos, quando adequados, encerram um elevado potencial de concretização, manipulação e ludicidade, constituindo uma *mais-valia* ímpar na construção de experiências de aprendizagem ativas e significativas (Pacheco, 2013; Raposo, 2013).

Nesta ordem de ideias, e de modo a clarificar algumas questões relativas à função e às características dos materiais curriculares, Zabala (1998) apresenta uma tipologia tendo por base quatro parâmetros que procuramos esquematizar na figura que se segue (ver figura 5).

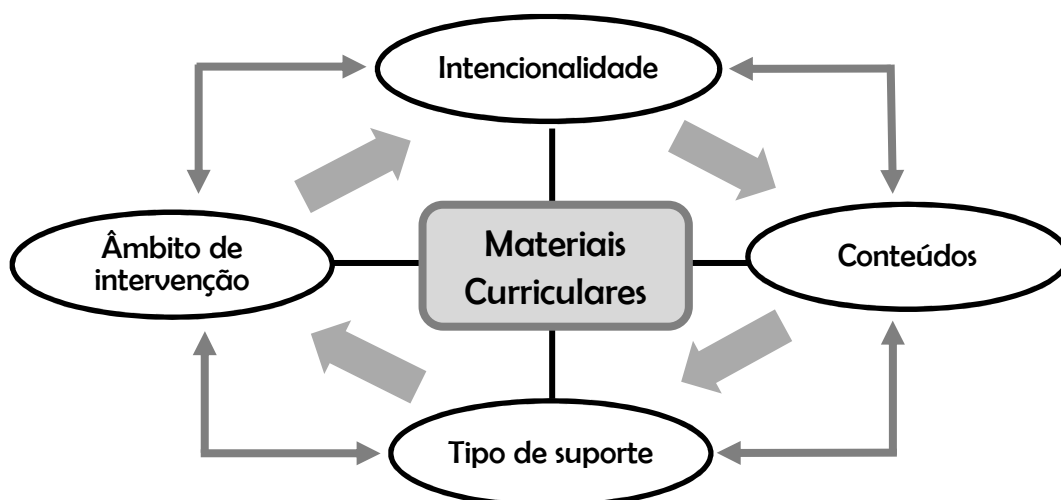


Figura 5 - *Classificação dos Materiais Curriculares* (Zaballa, 1998).

O primeiro parâmetro refere-se ao *âmbito de intervenção*, relaciona-se com os diferentes campos de atuação dos professores e engloba materiais referentes a aspetos gerais, como por exemplo: relacionados com o sistema educativo; que digam respeito a decisões no setor da escola (projetos educativos); ligados à própria aula (direcionados para a turma); ou ainda relacionados com o ensino-aprendizagem ao nível individual.

A *intencionalidade* agrupa os materiais consoante a sua função e propósito. Neste grupo, situam-se os materiais cuja finalidade pode guiar, exemplificar, ilustrar ou divulgar. Ou seja, materiais que, através de referenciais teóricos, orientam o professor na tomada de decisões. A título de exemplo, destacamos os livros ou artigos e outros recursos que oferecem orientações, servindo normalmente de suporte a outros materiais, como é o caso dos guias didáticos.

No que diz respeito à terceira categoria em análise, este autor agrupa os materiais consoante os *conteúdos* que os mesmos pretendem desenvolver. Destacam-se os materiais ligados a conteúdos procedimentais, como por exemplo os blocos, fichas ou programas de computador para o domínio dos algoritmos das operações matemáticas, da ortografia, do desenho; ou ainda materiais vinculados a conteúdos conceituais, como os livros didáticos.

Por último, a quarta categoria reúne os materiais tendo em conta o *tipo de suporte* utilizado pelos mesmos. Neste grupo destacam-se o quadro, materiais que usem o papel como suporte (livros, revistas, cadernos de exercícios e fichas) e ainda materiais que usem outros tipos de suporte: projeção estática (*slides* e *transparências*) e projeção em movimento (vídeo, informática, multimédia).

Ao refletirem acerca desta realidade, Zabalza (1994) e Correia (1995) identificam nos materiais pedagógicos um vasto conjunto de vantagens, nomeadamente relativas à captação da atenção e à motivação dos alunos, facilitando a retenção da imagem visual e da informação, bem como à concretização de conceitos e fenómenos e à manipulação/experimentação, promovendo competências de análise crítica e de compreensão integrada dos saberes.

Em complementaridade com estas perspetivas, Graells (2000) destaca as seguintes funções que os meios didáticos podem desempenhar no ensino:

- a) fornecer informação e constituir guiões das aprendizagens do aprendente;
- b) proporcionar o treino e o exercício de capacidades e conhecimentos;
- c) cativar o interesse e motivar o aprendente;
- d) avaliar conhecimentos e capacidades;
- e) proporcionar simulações com vista à experimentação, observação e interação;
- f) criar ambientes/contextos de expressão e criação (p. 2).

Contudo, no que respeita à eficácia esperada de qualquer recurso didático, Correia (1995), alerta para o facto de ser necessário considerar a qualidade das suas características, tendo em conta a temática, os objetivos visados, o suporte a utilizar e o público-alvo, conforme se apresenta na figura que se segue (ver figura 6).

Características	A eficácia dos recursos didáticos
Exatidão	representando corretamente os factos ou partes essenciais desses factos
Atualidade	dependendo da natureza dos factos, sendo necessário ter características e elementos do presente ou então da época a retratar
Qualidade	melhorando a aquisição de conhecimentos, atitudes e valores
Finalidade	devendo estar de acordo com os objetivos do planeamento da sessão
Utilidade	oferecendo possibilidades de trabalho entre formandos e formadores
Adequação	devendo estar ao nível da apreensão dos formandos, sem nunca esquecer os objetivos do trabalho a realizar
Simplicidade	sendo simples de modo a facilitar a apreensão, ou seja, quanto mais complicado for o recurso didático, poder-se-á correr o risco de ser menos eficiente
Aplicabilidade	mantendo sempre pontos de relacionamento com o assunto a tratar. A oportunidade de utilização poderá ser também um facto de sucesso no momento da aplicação dos recursos didáticos
Interesse	devendo ser capaz de despertar o interesse dos formandos a quem se destina
Compreensão	sendo de fácil perceção, não dando possibilidades de criar a dúvida e a confusão nos formandos
Apresentação	obedecendo a princípios de perceção e estética de modo a facilitar a sua compreensão

Figura 6 - *Caraterísticas dos recursos didáticos eficazes* (adaptado de Correia, 1995).

Considerando o exposto, importa ainda deixar bem clara a importância fundamental de a seleção, a conceção/construção e a exploração de quaisquer materiais pedagógicos ser intencional, planificada e refletida, pelos educadores/professores, em função das aprendizagens visadas e das características do grupo concreto de crianças.

Neste enquadramento, passamos a apresentar aquelas que entendemos serem as principais linhas de força na relação a estabelecer entre a Expressão Plástica e os Materiais Pedagógicos, organizadas no esquema que se segue (ver figura 7).

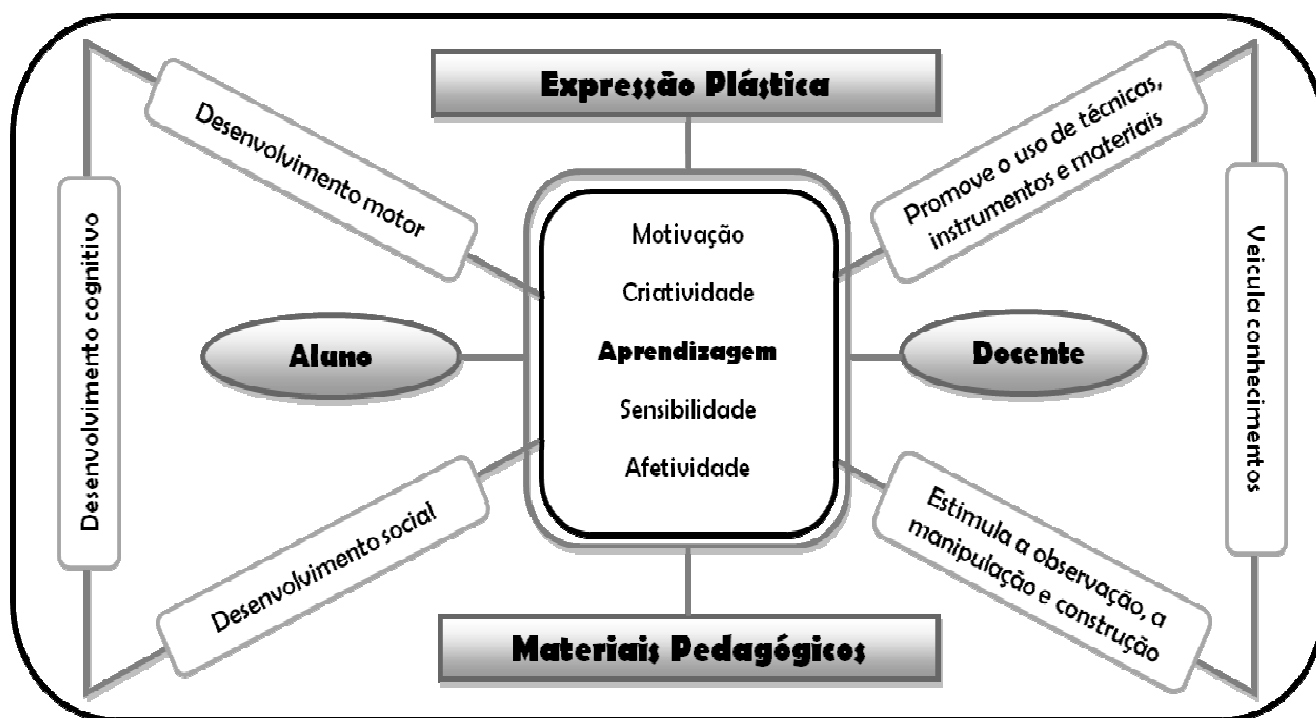


Figura 7 – A relação entre Expressão Plástica e os Materiais Pedagógicos.

Baseando-nos nas leituras que fizemos (Sousa (2003a/b), Oliveira (2003), Santos (2007), Gloton e Clero (1971), Gonçalves (1991), Telmo (1994), Wassermann (1994), Morris (2010) Telmo & Salavisa (1995), a figura pretende esquematizar, em traços gerais, as principais linhas de força que a Expressão Plástica e os Materiais Pedagógicos apresentam.

Como nos é dado perceber, através de uma leitura global do nosso esquema, a Expressão Plástica e os Materiais Pedagógicos são duas realidades que estão naturalmente ligadas, por via, quer dos contextos que as fundamentam, quer das dinâmicas práticas que desencadeiam no cenário educativo. Neste jogo de influências, encontramos, ao centro, aqueles que entendemos serem os elementos-chave desta relação: 1) a *motivação* que ambos desencadeiam nos mais pequenos, pelo carácter atrativo e divertido que possuem; 2) a *criatividade* que, como vimos anteriormente, é naturalmente estimulada no processo de criação; 3) a *sensibilidade* proporcionada no

contato com os materiais e as técnicas, na forma como a criança entende e representa o mundo e tudo aquilo que a rodeia e 4) a *afetividade* que nasce da relação que estabelece com a sua obra, seja ela um desenho, uma pintura, uma escultura ou outro elemento plástico qualquer.

Nos extremos da figura encontramos aqueles que entendemos serem os principais agentes desta teia de relações, o aluno e o docente (seja ele educador ou professor). No plano da esquerda, enquadrámos os vários níveis que, como vimos, são desenvolvidos na criança, quando esta se confronta com experiências de aprendizagem nesta área. No plano da direita, fazemos girar em torno do docente aquelas que são as potencialidades que se lhe assistem, quando decide explorar esta realidade com os seus alunos, com especial destaque para: 1) a promoção do uso de técnicas, instrumentos e materiais; 2) a veiculação de conhecimentos e 3) a estimulação da observação, da manipulação e da construção das mais variadas técnicas e materiais.

Tal como já aprofundámos um pouco mais atrás, “a criatividade desperta-se através do fazer, da experimentação constante” (Gonçalves, 199, p. 13). Assim sendo, caberá ao docente, estabelecer uma organização pedagógica que permita uma adequação positiva e eficaz das práticas artísticas junto dos seus alunos. É ele que deve promover, junto do aluno, o uso das técnicas, instrumentos e materiais, necessários à realização de atividades integradoras, nas diferentes áreas do saber.

A este respeito, Sousa (2007) defende que “durante a construção de um recurso, o aluno tem a oportunidade de aprender de forma mais efetiva e marcante para toda sua vida” (p. 112). Por outras palavras, pretende-se que o aluno aprenda fazendo. Para isso, poderá utilizar a Expressão Plástica como auxílio na elaboração dos Materiais Pedagógicos, num processo dinâmico, que permita construir as aprendizagens de forma gradual, espontânea e prazerosa. Apelamos, desta forma, a uma pedagogia criativa, não diretiva, ou, pelo menos flexível, onde as experiências de aprendizagem dos alunos são primordiais neste domínio.

Na realidade, as linhas de força que apresentámos ganharam para nós um renovado sentido depois do contacto com os alunos, aquando do desenvolvimento da nossa Prática Educativa Supervisionada, na qual nos foi possível constatar a importância que a Expressão Plástica, o manuseamento de diversos materiais e a criação espontânea, têm no desenvolvimento global das crianças. Neste sentido, sentiu-se a necessidade de criar condições para a existência de um espaço próprio, destinado ao desenvolvimento de atividades no contexto desta área.

Defendemos com Oliveira e Santos (2004), que “através da Expressão Plástica, a criança, em contacto com materiais e técnicas diversificadas, vai poder exprimir e reconstruir o seu mundo interior, estabelecendo, deste modo, uma comunicação e um comportamento ajustado ao meio” (p. 27). Também Teixeira (1991) corrobora esta opinião, adiantando que “permitir que estas crianças explorem livremente técnicas e materiais é ajudá-las no seu processo de auto-afirmação” (p. 285).

No entender de Sousa (2003b), as técnicas, nomeadamente o desenho, a pintura, a estampagem, o recorte, a colagem, a modelagem, a tecelagem, entre outras, e os materiais e ou instrumentos, tais como os lápis de carvão, os lápis de madeira ou de cor, de cera, as canetas de feltro, os guaches e as aguarelas, a tinta-da-china, os pastéis, o giz, o barro, a plasticina, as madeiras, os têxteis, o metal, o linóleo, as colas, a tesoura, os pincéis, as telas, os papéis, as películas, a régua, o esquadro e o compasso, os teques, os serrotes, entre muitos outros, são o meio ou recurso pelo qual os alunos se poderão exprimir e criar. O autor adianta ainda que, “tal como a linguagem e as palavras são importantes para a expressão verbal, assim são as técnicas e os materiais para a expressão plástica” (Sousa, 2003b, p. 183).

Ainda segundo o mesmo autor, os materiais devem ser escolhidos em conformidade com a técnica utilizada e estão associados ao desenvolvimento emocional, sentimental e cognitivo dos alunos. Consoante a riqueza e a diversidade que as suas experiências proporcionam, estes sentem uma necessidade de aumentar a variedade de técnicas e materiais quando confrontados com as suas tarefas plásticas (Sousa 2003b).

Os materiais, cada um à sua medida, contribuem de um modo específico para a criança se expressar e demonstrar a sua criatividade. No entanto, caberá ao educador e ao professor a tarefa de ajudar a escolher o material mais adequado a cada situação e a cada necessidade particular (Sousa, 2003b).

Nesta ordem de ideias, e tal como afirma Pólvora (2011), o conhecimento dos materiais, o modo como e quando os devemos ou podemos utilizar, é fundamental, na medida em que facilita o desenvolvimento do pensamento e das ideias, transpostos para o trabalho realizado, como por exemplo quando se desenha, pinta ou se representa através do volume. Na expressão plástica, cada técnica tem ao seu alcance diferentes materiais de utilização que potencializam os efeitos visuais e a qualidade dos trabalhos (p. 40).

Como vimos, a experimentação é, na realidade, um fator importante no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança/aluno. Caberá ao educador/professor

promover momentos de aprendizagem dessa natureza. Para Telmo e Mendonça, citadas por Pólvora (2011),

toda a aprendizagem da criança é feita na interação com o meio. As experiências que ela realiza e a reflexão simultânea que vai fazendo ao realizá-las, proporcionam-lhe a aquisição e o desenvolvimento de conceitos. Ao usar meios, materiais e técnicas de expressão, a criança comunica as ideias que tem do mundo. Enquanto manipula e transforma os materiais aumenta os seus conhecimentos, transmite os sentimentos e desenvolve as ideias. A manipulação exercita a coordenação visuo-motora e ajuda a criança a perceber conceitos abstractos através das experiências concretas. Saber fazer (experiência) dá lugar ao saber (desenvolvimento de ideias, conceitos) e ao saber ser (atitudes) (p. 32).

Sendo assim, e tal como vimos no nosso esquema anterior (ver figura 7), a Expressão Plástica, por si só, funciona como um cenário ideal no qual a criança se desenvolve globalmente, experimenta e descobre materiais e técnicas ricas que permitem e potenciam tal evolução. Como vimos, o seu processo de criação promove uma ligação afetiva com o recurso que constrói, uma vez que este se transforma num resultado pessoal, dotado de significado e familiar para ela.

Por conseguinte, e de acordo com Souza (2007), o professor deve ter formação, competência e muita criatividade para utilizar os recursos didáticos que estão ao seu alcance. Pode mesmo construí-los juntamente com seus educandos, pois, ao manipular esses objetos, a criança tem a possibilidade de assimilar melhor os conteúdos. Neste sentido, os recursos didáticos não devem ser utilizados de qualquer forma, deve haver um planeamento por parte do professor, que deverá saber como utilizá-los para alcançar os objetivos propostos na sua disciplina (p. 111). Para além disso, a mesma autora defende ainda que,

os recursos didáticos são componentes do ambiente educacional que estimulam os educandos, facilitando e enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem. A utilização desses recursos no processo de ensino surge com o intuito de preencher os espaços deixados pelo ensino tradicional, propiciando aos alunos a ampliação de seus horizontes, isto é, de seus conhecimentos (...) sendo assim, é necessário que os educadores assumam novas posturas diante das tecnologias da informação que estão disponíveis no mercado, inovando as aulas com o emprego de recursos diferenciados, sensibilizando e despertando o interesse dos aprendizes, a fim de alcançarem uma aprendizagem mais significativa (p. 1).

Nesta linha de pensamento, e no entender de Ausubel, “a aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento” (citado por Praia, 2000, p. 121).

Contudo, este autor alerta ainda que a aprendizagem significativa requer, por um lado que (1) o aluno tenha uma disposição para aprender (i.e., que esteja intrinsecamente motivado para a aprendizagem), e que (2) o material a ser aprendido seja potencialmente e psicologicamente significativo (i.e., capaz de estimular a construção de relações e sentidos pelo aluno, mobilizando conhecimentos e experiências prévias).

Neste enquadramento, Moreira (2000) destaca o papel ativo a desempenhar pelo aluno, na construção de significados a partir da informação disponível, considerando que

na aprendizagem significativa, o aprendiz não é um recetor passivo, longe disso, ele deve fazer uso dos significados que já internalizou, de forma substantiva e não arbitrária, para poder captar os significados dos materiais educativos. (...) o aprendiz constrói seu conhecimento, produz seu conhecimento (p. 50).

Nesta linha de pensamento, e considerando os fundamentos equacionados no presente capítulo, sobre o vasto potencial, quer da Expressão Plástica, quer dos Materiais Pedagógicos, nomeadamente no que respeita à motivação dos alunos e à promoção das aprendizagens sustentadas na ação, na concretização e na manipulação (entre outros aspetos), verificamos que estes mesmos fatores emergem como pontos de confluência com a teoria da aprendizagem significativa, reforçando, também por essa via, a pertinência do tema de aprofundamento deste relatório.

Estas e outras questões, muito presentes no nosso estágio pedagógico, merecerão especial consideração no capítulo que se segue, onde nos dedicaremos à análise e reflexão acerca do percurso que vivenciámos no contexto das Práticas Educativas Supervisionadas desenvolvidas na Educação Pré-Escolar e no do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Capítulo III

PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO

3.1. Prática Educativa Supervisionada no contexto da Educação Pré-Escolar

3.1.1. Características dos contextos de intervenção

3.1.2. Ação educativa no contexto da Educação Pré-Escolar

3.1.3. Categorização de Materiais Pedagógicos desenvolvidos na Educação Pré-Escolar

3.2. Prática Educativa Supervisionada no contexto do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

3.2.1. Características dos contextos de intervenção

3.2.2. Ação educativa no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

3.2.3. Categorização de Materiais Pedagógicos desenvolvidos no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste capítulo, faremos uma breve apresentação dos contextos em que desenvolvemos as Práticas Educativas Supervisionadas I e II, no âmbito da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente. Neste sentido, partilharemos um conjunto de dados significativos para a compreensão da ação educativa empreendida, nomeadamente, relativos às escolas cooperantes e ao seu meio envolvente, à estrutura e organização das salas de atividades/aula e às características do grupo de crianças/alunos.

Faremos ainda neste ponto, uma apresentação, análise e reflexão global sobre as atividades realizadas em ambos os estágios, seguida de uma análise mais específica e aprofundada das técnicas/instrumentos de Expressão Plástica utilizadas para a construção dos Materiais Pedagógicos por nós desenvolvidos e implementados no âmbito do estágio em educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Nas descrições seguidamente efetuadas, sobre os estágios realizados, serão omitidas informações sobre a designação das instituições, dos(as) orientadores(as) cooperantes e das crianças/alunos com as quais mantivemos contato, de forma a respeitar os pressupostos e procedimentos éticos subjacentes a um trabalho de investigação.

É de referir que, para a elaboração das informações que se seguem, procedemos à apresentação, à análise e à interpretação da informação recolhida nos seguintes documentos norteadores: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), o Projeto Curricular de Escola (PCE), o Plano Anual de Atividades (PAA) e o Projeto Curricular de Grupo (PCG), programas do 1º Ciclo do Ensino Básico e o Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (CREB).

Para além da utilização de todos os documentos referidos, também tivemos em conta os registos de todas as observações e intervenções desenvolvidas em contexto de estágio, pois estes assumiram-se como os “únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p. 196).

Destacamos igualmente a relevância das entrevistas realizadas aos docentes cooperantes, bem como, a consulta aos processos individuais das/dos crianças/alunos.

No contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi-nos ainda facultada a consulta das fichas de diagnóstico das áreas disciplinares de Estudo do Meio, Matemática e Português, o que nos possibilitou um melhor conhecimento de cada aluno e nos

permitiu fundamentar as nossas decisões nos domínios da integração e/ou da diferenciação, tendo em conta as suas características, necessidades e interesses individuais.

3.1. Prática Educativa Supervisionada em contexto do Pré-Escolar

3.1.1. Características dos contextos de intervenção

3.1.1.1 O meio

O meio onde a criança está inserida é um fator de extrema importância, pois através do seu estudo ficamos a conhecer quais os recursos que a comunidade envolvente nos oferece. Neste sentido, as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar enfatizam o seguinte,

a abordagem sistémica e ecológica constitui, assim, uma perspectiva da compreensão da realidade que permite adequar, de forma dinâmica, o contexto educativo institucional às características e necessidades das crianças e dos adultos. Constitui ainda um instrumento de análise para que o educador possa adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha (p. 31).

Podemos então constatar que o conhecimento do contexto onde as crianças estão inseridas poderá favorecer parcerias relevantes entre a comunidade e a escola, representando benefícios para ambas.

A escola onde realizámos o estágio pedagógico na Educação Pré-Escolar foi a *Escola do Mar*. Esta situa-se no concelho de Ponta Delgada, beneficiando de uma localização geográfica que nos permitiu a realização de visitas de estudo. Neste sentido, foi possível levar os alunos a visitar: o jornal *Açoriano Oriental* e a rádio TSF no âmbito da temática “*Os meios de Comunicação*”; o Campo de São Francisco (a igreja, a “roda” e a zona onde se vende os círios), bem como, as Portas do Mar, onde as crianças tiveram a oportunidade de brincar nos baloiços e andar de transportes públicos, sendo esta viagem uma experiência nova para a maioria das crianças do grupo. No âmbito desta última visita, os alunos tiveram ainda a oportunidade de provar algumas iguarias típicas da doçaria açoriana como os galinhos e os rebuçados de açúcar. Posto isto, podemos dizer que proporcionámos às crianças experiências lúdicas, bem como a comemoração e o aprofundamento de conhecimentos sobre as festividades do Senhor Santo Cristo dos Milagres.

No âmbito da temática “*As profissões*”, foi possível trazer recursos do meio à escola, nomeadamente um Polícia de Segurança Pública e três polícias de intervenção

(da equipa de intervenção rápida, ainda faziam parte alguns cães treinados). Estas experiências de aprendizagem foram acolhidas pelas crianças com muito interesse e entusiasmo.

3.1.1.2. A escola

No nosso ponto de vista, esta escola continha todas as condições necessárias e favoráveis ao seu bom funcionamento. Apesar do grande número de crianças que frequentava no momento, o estabelecimento garantia um bom ambiente à aquisição de aprendizagens, bem como o bem-estar de todos os seus alunos.

Segundo as Orientações Curriculares do Pré-Escolar “os espaços para a educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes, e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (p. 37).

Neste sentido, podemos referir que a escola, no que respeita à sua estrutura física, continha 16 salas de aula, diversas estruturas de apoio e um refeitório. Devido ao seu grande número de alunos o refeitório era utilizado em dois momentos distintos: num primeiro momento, das 12:00h às 12:30h pelas crianças do Ensino Pré-Escolar, e num segundo momento, das 12:30h às 13:30h, pelas crianças do 1º Ciclo. Esta zona onde as crianças comiam também servia como polidesportivo (interior) onde se praticavam diversas atividades físicas. Havia ainda uma arrecadação que se encontrava equipada com diversos materiais desportivos.

A escola possuía espaços de recreio amplos (com baloiços, escorregas e espaços verdes). No entanto, para a realização de atividades lúdico-desportivas, os educadores/professores possuíam poucos espaços fechados para abrigar todos os alunos em dias de chuva. Possuía ainda um amplo pavilhão, utilizado por todas turmas da escola, para a realização de atividades motoras e como refeitório para o lanche e para o almoço.

No PCE salientava-se a importância da utilização das novas tecnologias para o desenvolvimento de projetos a implementar na Escola. No entanto, existiam algumas limitações a este nível pois, apesar de haver a ligação à internet, esta só se estendia à sala de professores. Além disso, os computadores existentes estavam, na sua maioria, inoperacionais.

3.1.1.3. A sala de atividades

Relativamente à sala de atividades em que decorreu o estágio, importa referir que era uma sala ampla, bem arejada, com muita luminosidade natural e equipada com mobiliário em bom estado de conservação. A figura que se segue ilustra a estrutura e organização da mesma (ver figura 8).

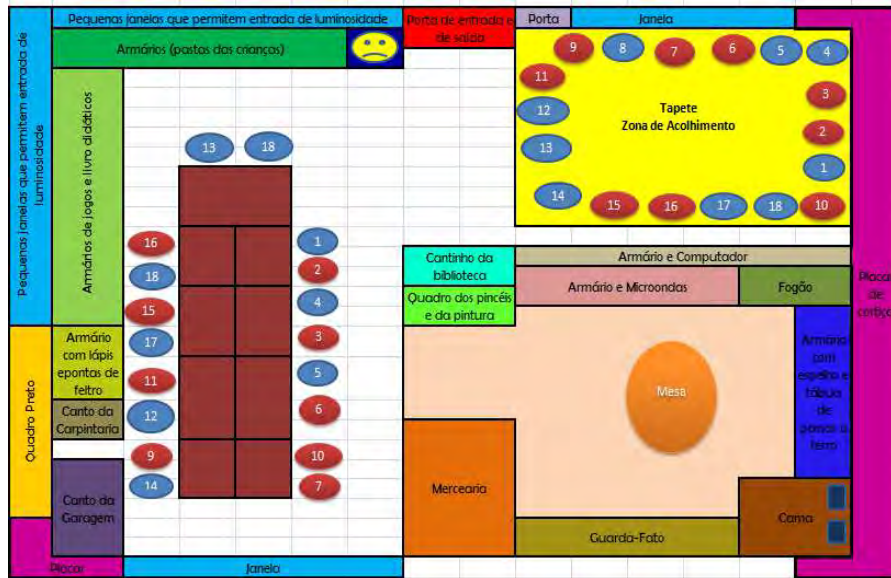


Figura 8 – Planta da sala de atividades em que foi desenvolvido a PES I

A sala encontrava-se organizada por cantinhos/áreas: a área do acolhimento (tapete em forma de puzzle onde cada aluno usufruía da sua almofada), a área da biblioteca (pequena estante com diferentes livros didáticos), A área de jogos (prateleira com variados jogos didáticos), a área da plástica (onde se brincavam com plasticina), a área da casinha (com elementos de cozinha, mercearia, bonecas, etc.) e a área das construções, também designada pela área da garagem (onde se brincava com carros e/ou com elementos de carpintaria). Era no tapete de acolhimento que as crianças nomeavam o chefe, registavam as presenças e a data nos respetivos quadros.

Um dos aspetos que consideramos mais positivos nesta sala de aula e o facto da mesma estar revestida de quadros de cortiça para fixação dos trabalhos elaborados pelas crianças servimo-nos destes quadros para afixar os nossos aquários, o móbil das borboletas, algumas fichas de trabalho, entre outros trabalhos realizados pelo grupo.

A sala tinha 8 mesas juntas onde as crianças se sentavam a pares. Cada mesa possuía a fotografia do aluno que nela se sentava. Este método facilitava a organização das crianças na sala de atividades pois cada um se sentava no lugar estipulado, sem provocar transtornos durante as atividades realizadas. Esta disposição das mesas também contribuía para um bom funcionamento das rotinas do grupo pois, as

crianças, para além de conseguirem comunicar umas com as outras, também podiam partilhar os seus materiais.

Durante as observações e intervenções verificamos que a área da casinha era a zona mais escolhida nas brincadeiras das crianças. Nesta área, encontrava-se uma mesa, quatro cadeiras, um fogão (com tachos e frigideiras), uma cama, bonecas, um armário com espelho (com divisão para colocar os sapatos), um secador e um guarda-fatos (com roupas, malas, lenços). Também verificámos que eram sempre as mesmas crianças a procurar esta área para brincar.

Ao longo das intervenções tentámos, sempre que possível, realizar atividades nas mesas para que crianças pudessem “fugir” do tapete, de vez em quando. Eram crianças ainda muito pequenas que, por serem bastantes ativas e gostarem de estar em constante movimento, tinham dificuldade de estar muito tempo no tapete.

3.1.1.4. O grupo

O grupo era constituído por dezoito crianças, sendo nove do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos de idade.

De um modo geral, eram crianças que manifestava autonomia na realização das suas tarefas de higiene, já dominavam as regras básicas de funcionamento do jardim-de-infância, sabiam brincar em grupo com harmonia, eram atentos e participativos na realização de trabalhos, aderiam com prazer às experiências de aprendizagem propostas e demonstravam curiosidade e interesse em explorar novas experiências.

No decorrer das nossas observações, na prática pedagógica da PES I, verificámos que as crianças do grupo necessitavam de um incentivo para melhorar o comportamento durante as atividades propostas, em pequeno e em grande grupo, pois tinham por hábito interromper as intervenções dos colegas, adiar as atividades para ir à casa de banho ou para ir beber água constantemente. A grande maioria das crianças não partilhava os materiais com os colegas e, quando chegada a altura de brincar nos cantinhos, escolhia sempre os mesmos lugares, brincando sempre com os mesmos colegas. Neste sentido, foi trabalhada a cooperação e interajuda com atividades diferenciadas e ajustadas, visando as crianças em questão. A este propósito, Leite & Rodrigues (2001) esclarecem que a educação para a cidadania “não se resume à aprendizagem dos direitos e deveres dos cidadãos mas passa essencialmente pela construção da “escola democrática” onde seja possível vivenciar situações de mútuo (re)conhecimento, valorização e respeito, que assumam um carácter formativo e potencializador dessa formação nos vários contextos de vida dos indivíduos” (p. 24).

De forma a colmatar estas dificuldades do grupo, inserimos um quadro de comportamentos na sala de atividades, de forma a prevenir e reeducar comportamentos desajustados. Tal como afirma Alcântara (1998), devemos começar trabalhando as atitudes pois, são “o modo de nos encararmos a nós mesmos e aos outros (...) são as formas habituais de pensar, amar, sentir e comportar-se (...) são as formas que temos de reagir perante os valores” (p. 1). Com o quadro de comportamentos conseguimos trabalhar as atitudes das crianças, e a sua consciência sobre o seu percurso ao longo do dia. Todas as terças feiras eram efetuadas análises ao quadro de comportamentos do grupo e as crianças eram recompensadas ou penalizadas, consoante as atitudes praticadas.

No âmbito desta problemática, também foram inseridos alguns placares com regras da sala de aula, com imagens alusivas ao bom e mau comportamento, de forma a elucidar as crianças para as atitudes menos boas que tinham para com os colegas, no sentido de as contrariarem ilustrando ainda as imagens “positivas” que deveriam ter para com os colegas.

Há a referir que, com a inserção do quadro de comportamentos, houve melhorias em grande parte do grupo, pois as crianças ansiavam por receber os crachás e as recompensas da semana. Apesar de todos se comprometeram a ter um comportamento exemplar, nem sempre isto se verificou. O Élton e o André nunca receberam recompensas por nunca terem conseguido cumprir as regras combinadas dentro e fora da sala de atividades.

Outro fator que o grupo precisava trabalhar, era a expressão oral, não só pelo facto da grande maioria demonstrar timidez quando era a sua vez de se pronunciarem sobre determinado assunto, mas também pelo tom de voz utilizado, naturalmente influenciado pela timidez em lidar com desconhecidos e pela falta de coerência no discurso. Quando eram efetuados diálogos/debates com os alunos eram sempre os mesmos a participar alguns meninos e meninas só se pronunciam quando solicitados por nós, pois demonstravam receio em comunicarem e expressarem-se de forma clara e precisa.

Como sabemos, cabe ao educador estimular as suas crianças promovendo situações que desenvolvam a sua linguagem pois “activar e otimizar as capacidades verbais da criança pequena requer estimulações adequadas, qualidade nas interações e saber escutar” (Moniz, 2009, p. 74). Neste sentido, foram efetuadas intervenções pensadas de forma a contrariar esta lacuna, incentivando os mais “tímidos” a participar mais vezes, fazendo pares/grupos mais equilibrados, realizando jogos que permitissem que as crianças dessem a sua opinião, entre outras estratégias.

3.1.2. Ação educativa no contexto da Educação Pré-Escolar

O presente ponto do trabalho contempla uma análise global das atividades realizadas no âmbito da Prática Educativa Supervisionada I. Neste sentido, apresentamos, no quadro que se segue, uma breve apresentação de todas as atividades curriculares planificadas e implementadas durante as cinco intervenções, discriminando as diversas áreas e domínios de conteúdo trabalhados nesse contexto (ver quadro 1).

Quadro 1- Síntese das atividades desenvolvidas no contexto da Educação Pré-Escolar

Calendarização			Áreas/ Domínios de conteúdo							
Intervenção	Data	Atividade	Formação Pessoal e Social	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Matemática	Conhecimento do Mundo	Expressão Plástica	Expressão Dramática	Expressão Musical	Expressão Motora
1. ^a Intervenção	10 de março	1. ^a								
		2. ^a								
		3. ^a								
		4. ^a								
		5. ^a								
	11 de março	6. ^a								
		7. ^a								
		8. ^a								
2. ^a Intervenção	24 de março	9. ^a								
		10. ^a								
		11. ^a								
		12. ^a ✂								
	25 de março	13. ^a								
		14. ^a ✂								
		15. ^a								
		16. ^a								
3. ^a Intervenção	22 de abril	17. ^a								
		18. ^a								
		19. ^a								
		20. ^a ✂								
	23 de abril	21. ^a								
		22. ^a ✂								
		23. ^a								
		24. ^a								

Destacamos a atividade realizada no âmbito da área de Expressão e Comunicação, no domínio da linguagem oral, na qual abordámos um livro construído por nós, com adivinhas sobre as profissões, intitulado: “- Quem sou eu?”. Pretendemos, com esta atividade, não só reforçar o tema das profissões, mas também, abordar questões alusivas ao género, procurando desmistificar a ideia da existência de algumas profissões só para os homens e de outras só para as mulheres.

Neste contexto, e de forma a permitir uma melhor compreensão da temática pelos alunos, sentimos a necessidade de recorrer a estratégias diversificadas, envolvendo também a comunidade. Desta forma, no segundo dia desta intervenção recebemos, na sala de aula, a visita de dois polícias que apresentaram a sua profissão e esclareceram todas as dúvidas e questões dos alunos sobre a mesma, dando-lhes ainda a oportunidade de assistirem a uma demonstração do trabalho policial com a unidade canina. A decisão de trazer à escola uma unidade policial do projeto “*Escola Segura*” baseou-se no facto de considerarmos esta profissão importante e interessante, bem como na necessidade de aprofundar os conhecimentos das crianças sobre a atividades destes profissionais que, diariamente, asseguram a segurança de todos os membros da comunidade escolar.

No que diz respeito à segunda intervenção, que ocorreu a 24 e 25 de março, o tema em destaque foi “*Os Meios de Transporte*”. Esta, teve como foco as competências da área do Conhecimento do Mundo. Aqui, funcionaram como associadas as competências das seguintes áreas: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação, nos domínios da Expressão Plástica e da Expressão Musical, e Expressão e Comunicação, no domínio da Matemática.

Considerámos que a melhor forma de introduzir o tema seria fazendo a distinção dos meios de transporte mediante três categorias: os terrestres, os marítimos e os aéreos, privilegiando atividades de Expressão Plástica para promover o envolvimento e a participação ativa das crianças.

Assim, e sabendo que os materiais pedagógicos são instrumentos importantes que auxiliam o professor na transposição didática e facilitam a compreensão dos assuntos abordados pelas crianças, entendemos que seria importante elaborar com as crianças um painel ilustrativo dos diversos meios de transporte, representados no seu respetivo contexto (conforme as categorias anteriormente trabalhadas) reforçando, deste modo, a informação veiculada com um suporte visual, fundamental dada a faixa etária das crianças.

Neste contexto, foi também nossa intenção promover uma abordagem interdisciplinar ao tema. Pombo (1994), citando Piaget (1972), refere que a interdisciplinaridade “aparece como intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas tendo como resultado um enriquecimento recíproco” (p. 10). Neste sentido, procurámos combinar as competências visadas nas diversas áreas e domínios, para a exploração do painel em elaboração, abordando em contexto e com naturalidade, na sequência da atividade, conteúdos relativos às formas geométricas e aos conceitos de «maior do que», «menor do que», «mais do que» e «menos do que», aproveitando, complementarmente, para rever e consolidar os novos conceitos e vocabulário introduzidos.

Há que referir que o grupo foi bastante participativo e interessado. No entanto, algumas crianças demonstram algumas dificuldades e, apesar do nosso reforço e insistência, não conseguiram atingir o que era pretendido.

A terceira intervenção teve lugar nos dias 22 e 23 de abril, sendo trabalhada a competência foco da área do Conhecimento do Mundo e a temática em abordagem a “*A primavera*”. Outras áreas trabalhadas foram: a Formação Pessoal e Social, a Expressão e Comunicação, nos domínios da Expressão Plástica, Expressão Musical, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e da Matemática.

No contexto desta intervenção, destacamos o recurso a um livro infantil pois, como sabemos, as suas ilustrações ajudam organizar o pensamento da criança e auxiliam a compreensão da escrita. Nas palavras de Góis, Araújo e Junior (s.d.) “a leitura na literatura infantil por meio de imagens e ilustração é um fator essencial no desenvolvimento infantil, pois possui a função auxiliadora onde proporciona uma interpretação que ajudará no crescimento e na transformação da criança e do seu mundo”. Neste sentido, optámos por introduzir uma história intitulada “*O Pipo conhece Gigi*” de Nataline Jane Parker, para a abordagem ao tema da primavera, com apoio de um cartaz ilustrando as diferentes fases pelas quais a semente “Gigi” foi passando ao longo da história.

Foi igualmente convocado o domínio das expressões que, como sabemos, “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 objetos” (Ministério da Educação, 1997, p. 57). Neste sentido, ainda no âmbito desta temática, as crianças decoraram flores para elaboração de

um painel (em grande grupo) para fixar na entrada da escola e construíram ainda (individualmente), um móbil com borboletas.

Neste contexto, reconhecemos que este intercâmbio entre as diferentes áreas e domínios poderá representar uma mais-valia para o grupo pois, se uma criança não se sentir à vontade com alguma área do saber poderá ser apoiada por outra que tenha maior aptidão.

Na quarta intervenção, desenvolvida a 4 e 5 de maio, tivemos como foco as competências da área do Conhecimento do Mundo. Ao longo dos dois dias trabalhamos "*Os animais domésticos*", "*Os animais da quinta*" e "*Os animais de estimação*". Como associadas, tivemos competências das áreas de Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação, nos domínios da Expressão Plástica, Expressão Musical e Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. No âmbito destas áreas e domínios, e com o intuito de motivar e captar a atenção das crianças, recorreremos a diferentes Materiais Pedagógicos, de entre os quais destacamos: os jogos (que permitem trabalhar simultaneamente a Formação Pessoal e Social), a construção de um Big Book sobre "Os animais de estimação da turma", recorrendo à digitinta; a introdução/exploração de objetos reais ou seres vivos na sala de aula (no caso concreto um animal de estimação: um peixe); a construção de uma representação bi-dimensional de um aquário (para exploração e registo da realidade observada); os livros de histórias, (para abordar os animais da quinta); a construção de um fantoche (um burro).

A quinta e última intervenção foi a nossa "semana intensiva" e ocorreu entre 19 e 23 de maio. Esta foi, para nós, uma intervenção com particular interesse e significado quer pela natureza das temáticas – "*Os meios de comunicação*" e o "*Senhor Santo Cristo dos Milagres*" –, quer ainda pelo facto de nos permitir mais tempo de contacto com as crianças.

Tentámos, sempre que possível, criar situações de aprendizagem em que as crianças tivessem um papel ativo e interventivo, procurando proporcionar momentos significativos. Em relação às aprendizagens ativas, Piaget (citado por Hohmann, Mary *et al.*, 1997) refere que "é o experimentar directo e imediato dos objectos, das pessoas e dos acontecimentos, é condição necessária para a reestruturação cognitiva e, deste modo, para o desenvolvimento" (p. 14). Assim, para desenvolver o tema dos meios de comunicação, decidimos trazer objetos reais para a sala de aula (telefone, telemóvel, carta, jornal, revista rádio e computador), permitindo às crianças que os explorassem e refletissem sobre o seu papel e importância no dia a dia.

De forma a interligar os conteúdos abordados, construímos na sala de aula um cenário televisivo e criámos a possibilidade de as crianças dramatizarem a realização de entrevistas (vivenciando os papéis de entrevistadores e de entrevistados) sobre a festividade que se avizinhava em honra ao Senhor Santo Cristo dos Milagres.

Partindo para área de Expressão e Comunicação, domínio da Matemática, trabalhamos a geometria, desenvolvendo com as crianças atividades de exploração de padrões, permitindo-lhes recriar/reproduzir tapetes típicos das decorações tradicionais da procissão do Senhor Santo Cristo, através da repetição de um padrão usando um molde de madeira.

No sentido de trabalhar a motricidade fina e grossa, as crianças tiveram oportunidade de elaborar diferentes objetos para a decoração da maquete da procissão do Senhor Santo Cristo, nomeadamente a construção das flores para o andor e outros elementos da procissão (estudantes, senhores da banda da música, opas, anjos e sacerdotes, entre outras).

A Educação Físico Motora foi uma área pouco trabalhada, no entanto, tentámos, sempre que possível, realizar atividades que interligassem este domínio com o tema trabalhado. Neste sentido, as crianças realizaram diferentes exercícios que promoviam o desenvolvimento motor, nomeadamente: o percurso do carteiro e o jogo do lencinho (sendo este diferente do tradicional, pois em vez de números os jogadores assumiram designações de meios de comunicação).

No âmbito das temáticas abordadas foi possível realizar duas visitas de estudo, nomeadamente ao jornal *Açoriano Oriental* e ao Santuário do Senhor Santo Cristo dos Milagres. As visitas de estudos são experiências de aprendizagem muito importantes para as crianças, pois dão-lhes a oportunidade de confrontar a informação trabalhada na escola/sala de atividades com a realidade próxima. Nesta linha de pensamento, Monteiro (2002) refere que,

“um dos objectivos das novas metodologias de ensino-aprendizagem é, precisamente, promover a interligação entre teoria e prática, a escola e a realidade. A visita de estudo é um dos meios mais utilizados pelos professores para atingir este objectivo, ao nível das disciplinas que leccionam. Daí que seja uma prática muito utilizada como complemento para os conhecimentos previstos nos conteúdos programáticos que assim se tornam mais significativos” (p. 171).

Em suma, propusemo-nos desenvolver atividades lúdicas e pedagógicas que permitissem enriquecer as aprendizagens das crianças, apeto que, no nosso entender foi

um dos propósitos que melhor conseguimos atingir. Na realidade, para que as atividades fossem bem-sucedidas recorremos a estratégias diversificadas e, de um modo geral, as atividades revelaram-se muito adequadas. Os recursos construídos foram atrativos e tinham sempre em conta as necessidades do grupo, bem como, a natureza das temáticas desenvolvidas. Tentámos, acima de tudo, interligar as diferentes áreas de forma a que as crianças adquirissem os conhecimentos de forma integrada, realizando ainda trabalho cooperativo.

Depois de apresentadas as atividades implementadas na sala de atividades onde realizámos o nosso estágio, é nosso propósito apresentar, de seguida, uma categorização e breve descrição dos Materiais Pedagógicos construídos e desenvolvidos com significado mais profundo no âmbito do tema em aprofundamento neste relatório, ou seja, aqueles que construímos em articulação com o domínio da Expressão Plástica.

3.1.3. Categorização de Materiais pedagógicos desenvolvidos na Educação Pré-Escolar

3.1.3.1. Livros/ livros de grande formato

Este recurso foi construído pelas crianças, em grande grupo, no âmbito da temática “*Os animais de estimação*”, tínhamos como material a utilizar apenas tintas que foram exploradas com os mãos e os dedos, através da técnica de digitinta. A atividade tinha como objetivo, a criação de um Big Book com os registos de cada uma das crianças, que representava graficamente os animais que tinham em casa. O mosaico que se segue ilustra alguns dos animais desenhados pelas crianças (ver figura 9). A este respeito, concordamos com Sousa (2003b) quando salienta que o desenho “é uma das mais antigas manifestações expressivas do ser humano” (p. 193). Esta forma de expressão é uma representação de sentimentos e pensamentos. Nesse sentido, foi ouvida cada criança, valorizando sempre o seu empenho e entusiasmo, numa constante preocupação de incentivar o diálogo, para que cada um exteriorizasse as suas emoções, comunicando com liberdade a opção seguida, no sentido de possibilitar a construção do seu espírito crítico, como oportunidade para a criação artística. Tal como refere Sousa (2003b) “o que a criança desenha não são desenhos (representando a realidade visual), mas a exteriorização do seu ser” (p. 198).

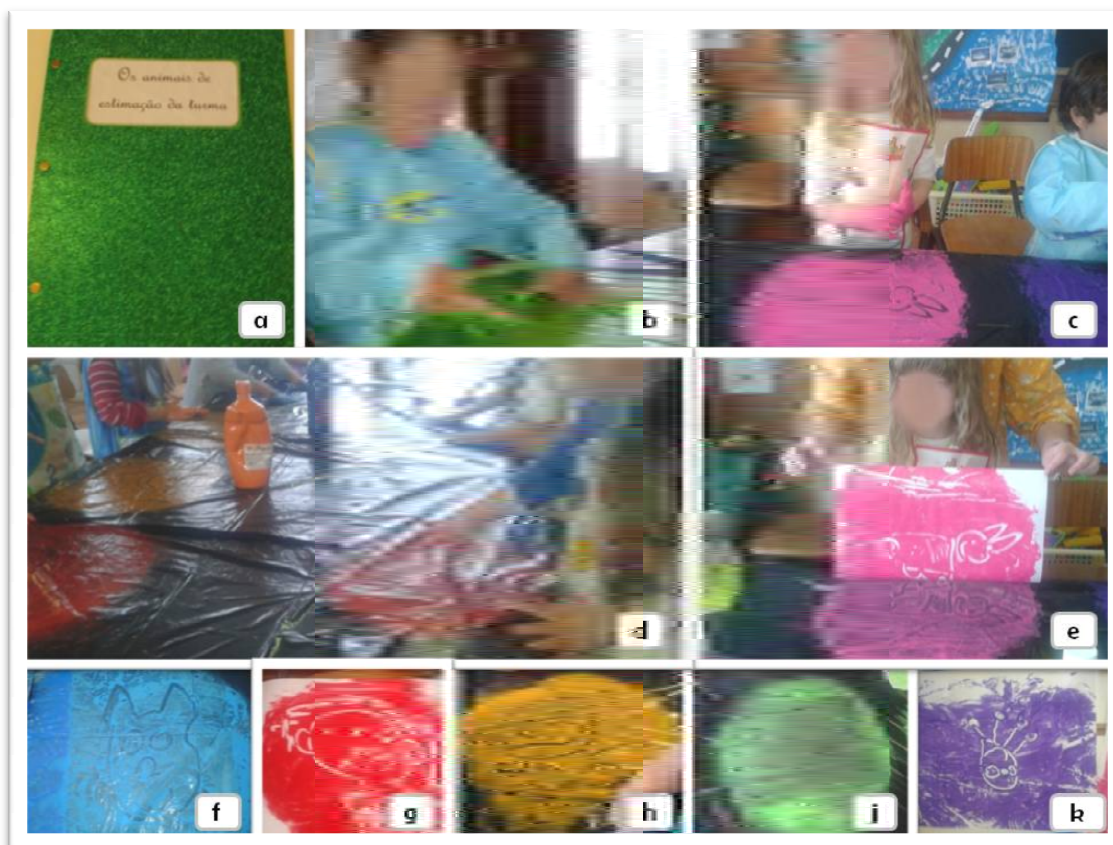


Figura 9 – a) capa do Big Book intitulado “Os animais de estimação da turma”; b) criança a misturar as cores; c) criança a apresentar o desenho que realizou; d) realização da atividade; e) estampagem do desenho na folha A3; f), g), h), i) e j) desenhos elaborados pelos alunos.

3.1.3.2. Ilustrações

Neste subponto apresentaremos apenas 2 mosaicos com exemplos de ilustrações realizadas no âmbito do estágio na Educação Pré- Escolar (ver figura 10 e 11).

Em qualquer um dos casos, as atividades foram realizadas individualmente e as técnicas utilizadas foram: o desenho e a pintura no primeiro mosaico (ver figura 10) e a estampagem no segundo (ver figura 11).

A este propósito destas atividades, lembramos as palavras de Moreira, citado por Silva e Tavares (2010), que esclarece que,

o desenho infantil é a marca da criança, pois antes de aprender a escrever, ela serve-se do desenho como escrita. Desenha para falar de seus medos, descobertas, alegrias e tristezas. No ato de desenhar percebe-se que os pensamentos e sentimentos caminham juntos. A sua marca possui características próprias que variam conforme a idade e a cultura. Quando desenha diz algo importante, pois as

suas representações materializam imagens mentais do que a criança conhece e registra em sua memória (p. 5).

Concordamos com este autor, pois os desenhos foram recursos utilizado por nós no estágio como forma de registar das atividades realizadas, mas também como elementos “mediadores expressivos e artísticos, poderiam servir de ponte para os alunos poderem exprimir livremente as suas ideias, sentimentos e emoções, ao mesmo tempo que seriam um excelente auxiliar técnico e pedagógico em todo o processo de ensino-aprendizagem” (João Bucho, citado por Ferraz, 2011, p. 24).

Tal como verificámos no Capítulo II deste trabalho, através da Expressão Plástica a criança desenvolve-se em diferentes níveis e isto verifica-se, acima de tudo, nesta fase inicial, na Educação Pré-Escolar. O desenho é um bom exemplo desta realidade, pois desenvolve “capacidades neuro-motoras (os movimentos da acção de desenhar), e cognitivas (criatividade, raciocínio lógico) da criança, estando também patentes as dimensões emocionais-sentimentais (expressão artística) e socioculturais (materiais utilizados e relação social)” (Santos, 2003b, pp. 198-199).

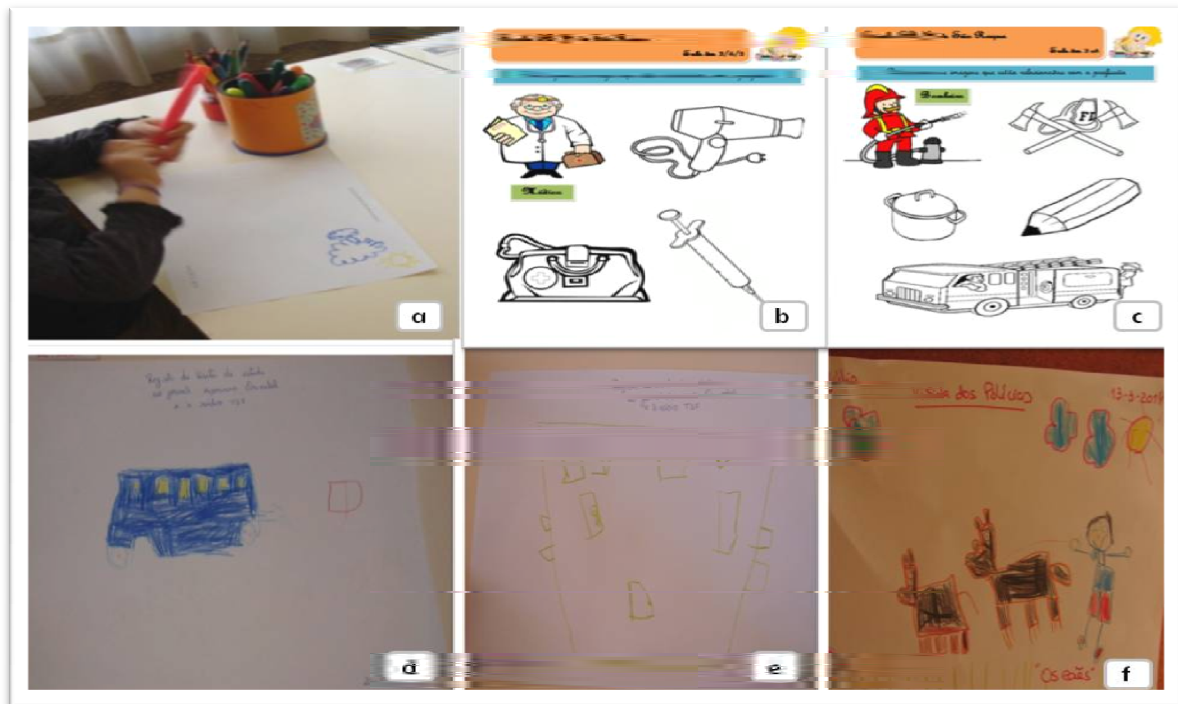


Figura 10 - a) registo do fim-de-semana; b) e c) ficha de registo sobre as profissões; d) registo da visita à rádio TSF; e) registo da vista de estudo ao santuário do senhor Santo Cristo; f) registo da visita dos polícias à escola.

O sentido de número foi um dos temas centrais no conhecimento matemático e também foi trabalhado por nós, na semana intensiva. Para Castro e Rodrigues (2008, citado por Pires, 2013). O sentido de número é entendido, como a compreensão global e

flexível dos números e das operações, com o intuito de compreender os números e as suas relações e desenvolver estratégias úteis e eficazes para cada um os utilizar no seu dia-a-dia. É importante ter em consideração que, na educação pré-escolar, as crianças vão construindo o sentido de número com base nas suas experiências, que envolvem (devem envolver) o conceito intuitivo de número e das relações numéricas (p. 11).

Sendo assim, com a atividade que se segue (ver figura 11) pretendíamos que as crianças associassem o número à quantidade, desenhando pelo tracejado o número quatro e colorindo apenas o número de bolas correspondente. Era pedido ainda que as crianças estampassem esse mesmo número na folha com os carimbos feitos em batata com símbolos (televisão/envelope) da temática “os meios de comunicação”.

Segundo Almeida, Santo e Santos (1971, p. 37) na educação pela Arte “quantos mais variados forem os meios de trabalho maior possibilidade têm de despertar interesse” nos alunos. Sendo assim, para a realização desta atividade os alunos beneficiaram de lápis de cor, lápis de cera, pontas de feltro, tintas e carimbos.

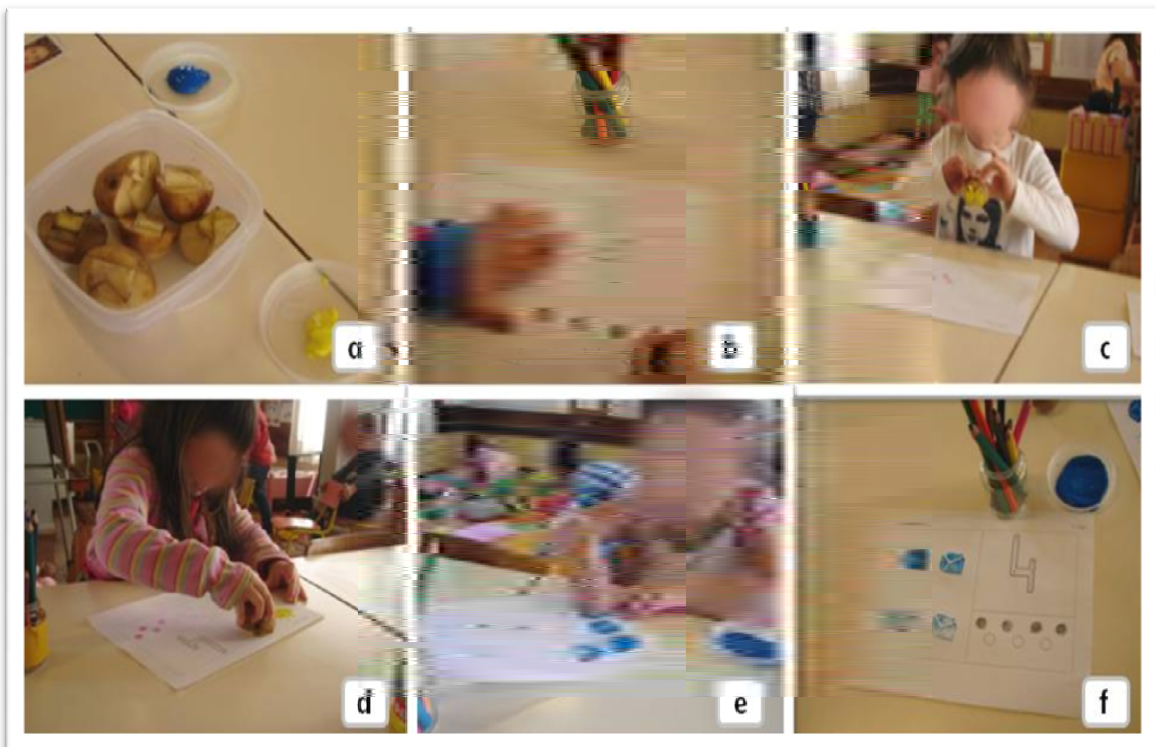


Figura 11 – a) carimbos utilizados na atividade; b) realização da ficha; c) d) e) estampagem dos símbolos na ficha; f) exemplo do resultado final da ficha.

3.1.3.3. Cartazes/ Cartazes interativos

A este respeito, outro recurso que foi também utilizado por nós foram os cartazes. No exemplo que se segue, utilizámos o cartaz, ao serviço da Matemática, para elaborar um pictograma. Castro e Rodrigues (2008) argumentam que “a análise de dados é uma

área da Matemática que, no mundo actual tem grande importância, uma vez que tem uma forte ligação ao quotidiano, quer de adultos quer de crianças, proporcionando ocasiões muito ricas de desenvolvimento numérico”, Cabendo-nos a nós, aproveitar “a curiosidade inata das crianças para as estimular a colocarem questões. Aquelas cuja resposta não é imediata podem ser aproveitadas para um trabalho de organização e tratamento de dados” (p. 59).

Nesta atividade (ver figura 12), as crianças tinham de escolher, das diferentes imagens em causa (pés/carro/camioneta), a que correspondia ao meio de transporte que utilizavam para ir para a escola. Apesar de termos apenas a técnica da colagem nesta atividade, esta não deixa de ser uma atividade potenciadora de conhecimento, pois, tal como refere Gonçalves (1994) “a criança é muito sensível ao carácter lúdico e inesperado da colagem, o que não deixa de a surpreender, ao jogar com aspetos imprevisíveis, que desafiam a sua própria capacidade de improvisação” (p. 29).

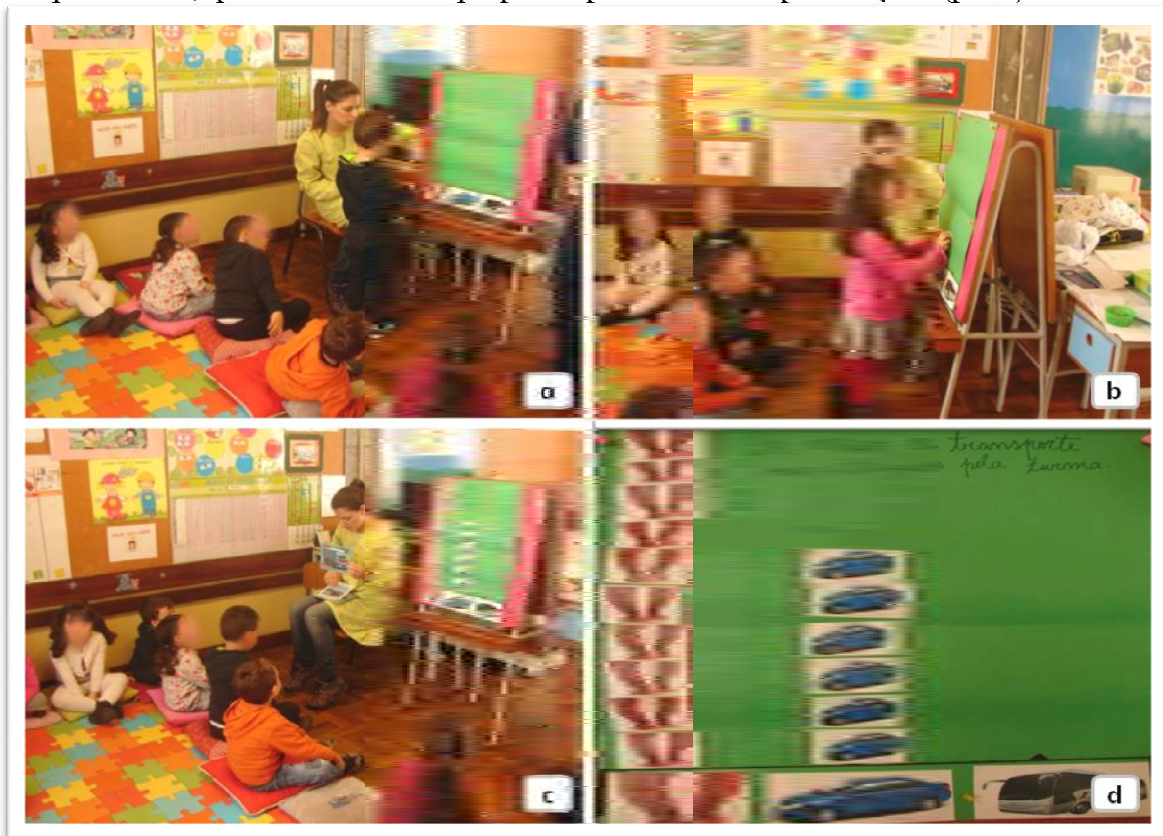


Figura 12 - a) início da atividade; b) participação da aluna na atividade; c) esclarecimento de dúvidas sobre a temática; d) resultado final do pictograma.

3.1.3.4. Maquetas, modelos e outras construções bi-tridimensionais

Neste ponto iremos apresentar e analisar três exemplos diferentes de construções efetuadas pelas as crianças no estágio da Educação Pré-escolar. Apresentaremos assim, uma maquete, um aquário e um comboio que realizamos no âmbito das temáticas do

Senhor Santo Cristo, dos *animais de estimação* e dos *meios de comunicação*, respetivamente.

O recurso que ilustraremos em primeiro lugar (ver figura 13) foi construído por fases, em pequenos grupos e permitiu o acesso a diferentes técnicas e materiais nunca explorados por quase todo o grupo.



Figura 13 – a) confeção das flores para o andor; b) decoração dos tapetes com aparas de madeira coloridas; c) resultado final dos tapetes; d), e), f), g) e h) elementos decorativos da procissão; i) andor do Senhor Santo Cristo; j) anjos e l) resultado final da maquete.

Nas palavras de Morris (2011, p. 34) “as mãos da criança pequena começam por ser desajeitadas, mas cedo mostram melhorias substanciais na precisão das ações (...) para se aperfeiçoar, a criança em idade do pré-escolar tem de ser colocada em contextos em que a destreza manual é indispensável”. Sendo assim, com esta atividade pretendia que os alunos trabalhassem diferentes técnicas da Expressão Plástica, em diferentes contextos, em especial a motricidade fina. Tentámos, sempre que possível, adequar a técnica às necessidades de cada criança em particular. Por exemplo, crianças que não conseguiam ainda dominar a tesoura realizavam a rasgagem e quem não conseguia segurar o pincel desenhava com o dedo ou com a esponja.

Numa primeira fase os alunos começaram por construir os tapetes utilizando fitas coloridas e com estas tinham de construir diferentes padrões. Na perspetiva de Palhares e Mamede (2000) na Educação Pré-escolar “os padrões assentam fundamentalmente no desenvolvimento do raciocínio lógico, uma vez que os padrões podem ter disposições diferentes consoante as regras lógicas de formação subjacentes, podendo ser repetitivos ou não” (p. 108).

Também a este propósito, Lowenfeld (1976) referia que “a expressão artística da criança é apenas uma documentação de sua personalidade. [...] Tudo quanto pudermos fazer para estimular a criança no uso sensível dos seus olhos, ouvidos, dedos e do corpo inteiro servirá para enriquecer sua reserva de experiências e a ajudará em sua expressão artística” (p. 108). Neste sentido, as crianças tiveram oportunidade de escolher um elemento que gostariam de decorar para colocar na maquete, nomeadamente os anjos, o padre, os acólitos, os senhores das opas, as bandas de música e os estudantes, bem como, a elaboração de flores para decoração do andor do Senhor Santo Cristo dos Milagres.

Como auxílio e complementação das atividades, os alunos, efetuaram alguns objetos bidimensionais. Como afirma Gonçalves (1994) “ao construir os seus próprios brinquedos, a criança “explora sensorialmente as possibilidades físicas do material: o que é resistente e o que é frágil; o que é duro e o que é mole; o que é opaco e o que é transparente; o que é brilhante e o que é baço; o que é flexível e o que é rígido” (p. 31). A construção do aquário surge como exploração da temática dos *animais de estimação* e tinha como intuito a realização e decoração livre do seu próprio aquário.

Na opinião de Sousa (2003b) “as técnicas mais convenientes (...) e os materiais mais apropriados (...), constituem uma das principais preocupações pedagógicas, pois é através deles que a criança se poderá expressar e criar. (...) as técnicas escolhidas e o material utilizado estão estreitamente associados ao desenvolvimento emocional, sentimental e cognitivo da criança” (p. 183).

É neste contexto que surge a atividade que se segue. Esta foi realizada de forma individual tendo os alunos explorado diversas técnicas como: recorte, colagem e rasgagem. Todas estas técnicas foram adaptadas às necessidades das crianças (ver figura 14).

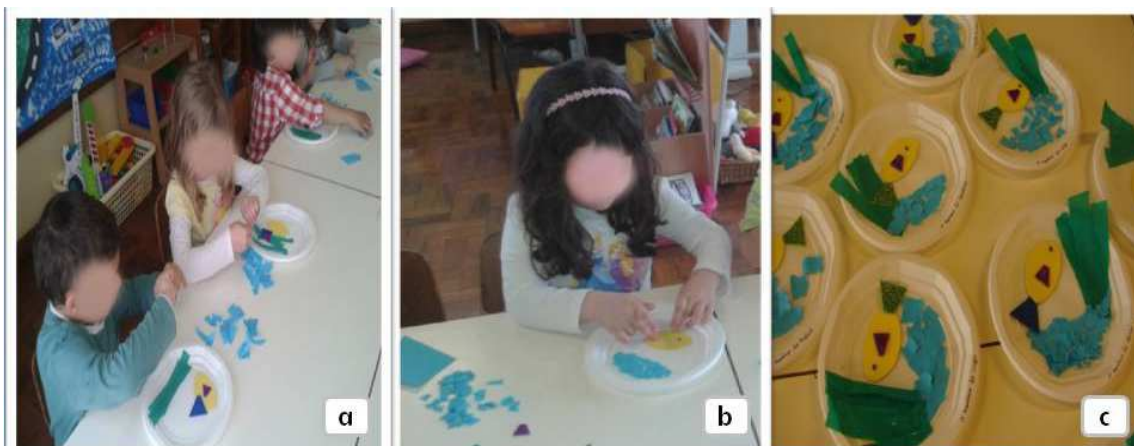


Figura 14 – a) rasgagem folhas azuis para efetuar o mar; b) confeção do aquário individualmente; c) resultado final.

A atividade que segue (ver figura 15) tinha como intuito a interligação da temática os *meios de transporte* com a Matemática trabalhando-se as figuras geométricas. Tal como refere Santos (2003a) “o jogo é a mais elevada expressão do desenvolvimento humano da criança, porque só por si é a livre expressão daquilo que está na alma da criança” (p. 171). Desta forma a atividade funcionou como um jogo onde os alunos tinham de combinar as figuras com a base (o comboio). As técnicas utilizadas foram o recorte e a colagem.

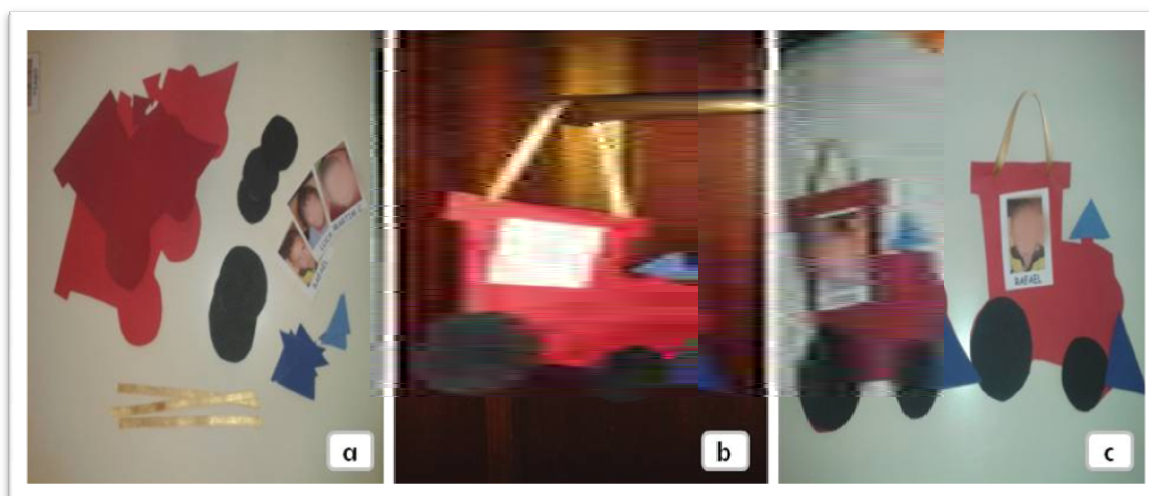


Figura 15 – a) material necessário para a construção do comboio; c) demonstração da utilidade do material; d) resultado final do trabalho dos alunos.

3.1.3.6. Móviles

O móbil que segue foi construído em pequeno grupo pois a atividade promovia diferentes técnicas que teriam de ser realizadas com maior pormenor (ver figura 16). As mãos das crianças funcionaram como carimbo para elaborar as asas da borboleta. Ao constatarmos que alguns deles tinham dificuldades em manusear o pincel, optei por utilizar também a esponja para a construção do corpo do inseto que foi feito com um rolo de papel higiénico. Com esta atividade pretendíamos realizar aprendizagens ativas

pois, tal como refere Formosinho (1996) estas “são aquelas em que a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com as pessoas, as ideias e os conhecimentos, chega à compreensão do mundo” (p. 56). Só assim, serão conduzidas a aprendizagens duradouras.

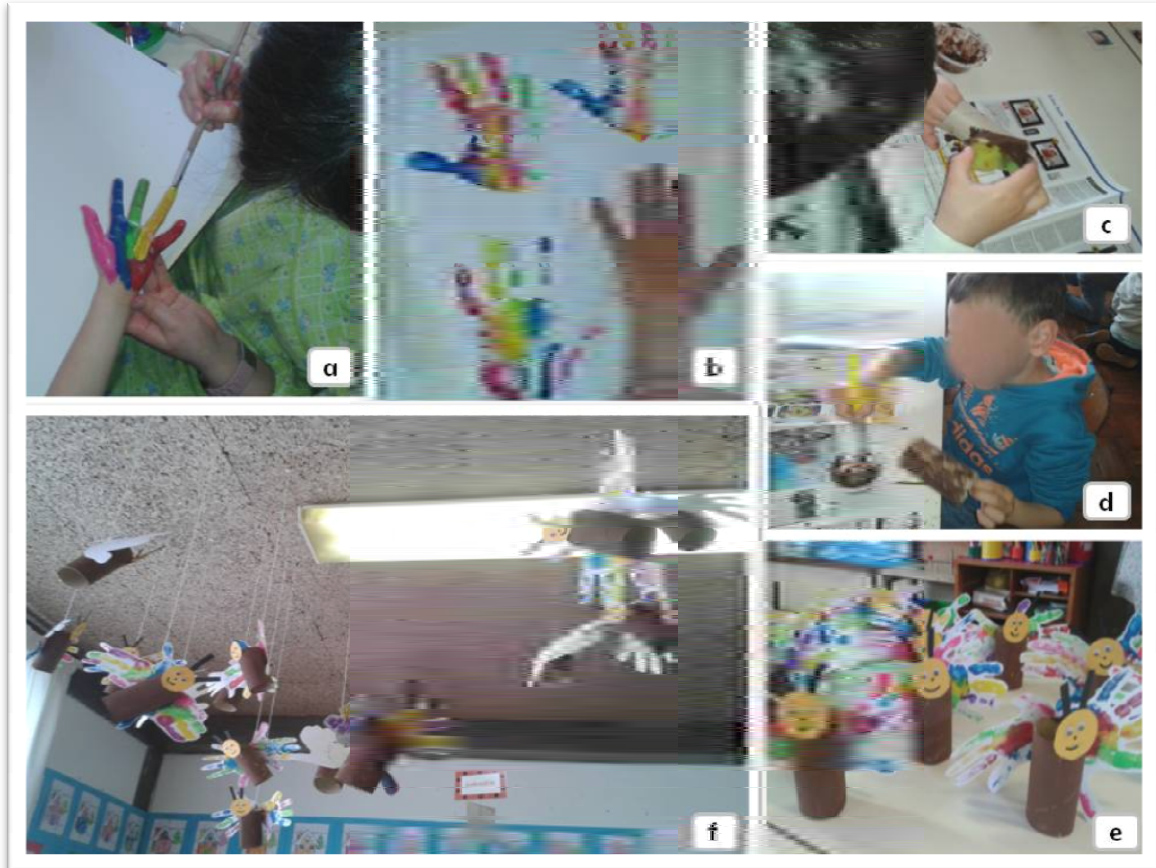


Figura 16 – a) pintura das mãos dos alunos; b) estampagem das mãos; c) utilização da esponja para pintura do rolo; d) utilização do pincel para pintura do rolo; e) trabalhos dos alunos; f) exposição do móbil na sala de aula.

3.1.3.7. Fantoches

Na sequência da apresentação que temos vindo a fazer ao longo deste capítulo, é chegada a altura de nos debruçarmos sobre a construção de fantoches, um recurso entendido por vários autores (Lenhardt, 1974; Lequeux, 1977; Costa e Baganha, 1989; Sousa, 2003) como possuindo um enorme potencial do ponto de vista expressivo.

Na opinião destes autores, os fantoches fomentam a oralidade e a concentração, ajudando as crianças mais tímidas a representar, de forma projetiva, os seus temores preocupações e desejos pessoais. Entendidos como veículos interdisciplinares de excelência, graças a eles, os mais pequenos podem ter longos períodos de jogo construtivo. Pela sua semelhança com brinquedos, são atrativos e motivadores para eles e, numa flagrante conexão com a Expressão Plástica, por via da sua construção, que os

torna ainda mais significativos, podem contribuir para desenvolver competências no contexto desta área, por via das técnicas aplicadas.

Ao trabalharmos a temática dos “*animais da quinta*”, optámos por construir com os alunos um fantoche (ver figura 17). Esta escolha deveu-se ao fato dos alunos poderem utilizar “O burro” em situação de dramatização com a turma.

Por se tratar de uma turma com alunos de tenra idade, houve a necessidade de levar alguns elementos já confeccionados, tais como: as orelhas, os dentes e o molde da caixa. Coube aos alunos a pintura do molde (caixa de leite) e a colagem da língua e dos olhos.

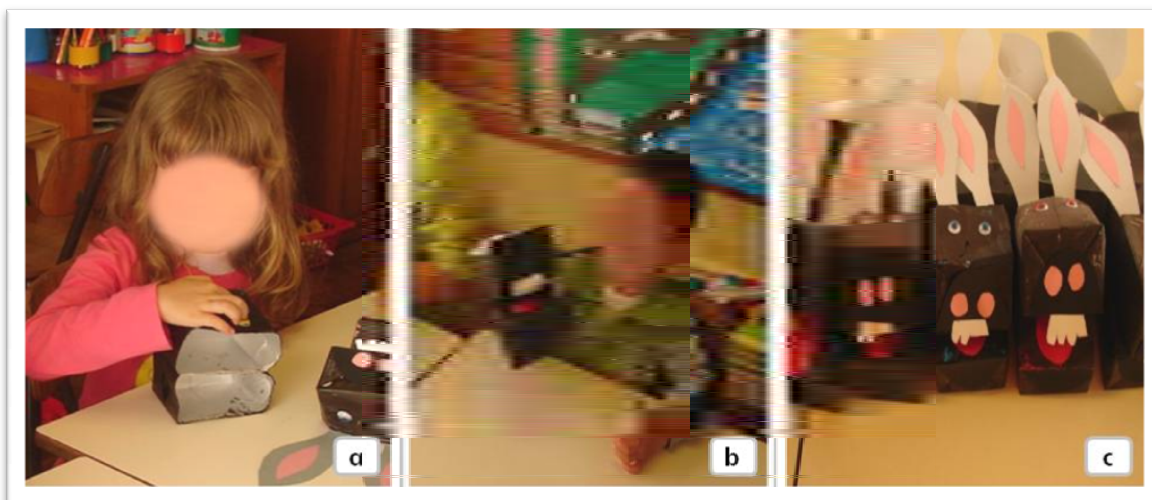


Figura 17 – a) procedimento da colagem dos olhos; b) aluno a manusear o fantoche; c) trabalho final dos alunos.

3.1.3.8. Painéis/ murais

A atividade que segue promoveu trabalho em grande grupo e surge no âmbito da temática: *a primavera* (ver figura 18).

Através da colagem, cada criança teve oportunidade de dar forma, recorrendo a vários materiais (massas, tecido e papéis coloridos) segundo a sua criatividade e imaginação. Para Frobel (citado por Sousa, 2003), a educação devia basear-se nas experiências sensoriais e nas aprendizagens das relações básicas abstractas, através da manipulação de objectos e materiais. Nesta perspectiva, a intencionalidade educativa parece ter sido conseguida a testemunhar pela participação e interesse demonstrado pelo grupo, que realizou experiências de aprendizagem diversificadas.



Figura 18 – a) preenchimento do centro da flor com massas; b) corte e colagem dos materiais para decoração da flor; c) resultado final das flores; d) painel elaborado pelos alunos.

Para a elaboração do painel seguinte, alusivo aos *meios de transporte*, optámos por atender às características individuais de cada aluno, adequando as técnicas ao seu desenvolvimento motor (ver figura 19).



Figura 19 – a) colagem de tiras brancas na estrada; b) colagem no espaço da quinta; c) elaboração das nuvens; d) construção dos caminhos para o comboio; e) decoração do mar com a técnica do dedo; f) pintura dos espaços verdes; g) rasgagem do papel; h) resultado final.

Neste recurso conseguimos utilizar diferentes técnicas tais como: o recorte e colagem, a rasgagem, a pintura com o pincel e com o dedo e ainda diferentes materiais (...) a este respeito, as OCEPE (1997) enfatizam que “a diversidade e acessibilidade dos materiais utilizados permitem ainda outras formas de exploração (...). As atividades de expressão plástica são de iniciativa da criança que exterioriza espontaneamente imagens que constrói. Tornam-se situações educativas quando implicam um forte envolvimento da criança que se traduz pelo prazer e desejo de explorar e de realizar um trabalho” (pp. 60-62).

Esta atividade foi assim potenciadora do desenvolvimento dos alunos a diferentes níveis, tais como: “afetivos-emocionais (prazer, satisfação, realização e afirmação), de factores éticos-morais (valores como o esforço, coragem, perseverança, dedicação, camaradagem, cooperação, espírito de sacrifício) e de outros factores compensatórios” (Sousa, 2003a, p. 152).

Apresentado, descrito e fundamentado o contexto e o trabalho por nós desenvolvido no estágio na Educação Pré-Escolar, passaremos a apresentar no ponto seguinte o trabalho desenvolvido no contexto do estágio em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

3.2. Prática Educativa Supervisionada em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

3.2.1. Características dos contextos de intervenção

3.2.1.1. O meio

Tal como já referimos, atualmente é muito importante conhecer o meio em que a escola se insere, uma vez que ficamos a conhecer os recursos de que a comunidade envolvente dispõe.

A escola onde realizámos o estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico situava-se no centro urbano de Ponta Delgada. Esta estava muito bem localizada permitindo assim parcerias importantes entre a comunidade e a escola, trazendo benefícios para ambas.

Neste sentido, foi possível a presença de um dos comandantes dos Bombeiros Voluntários de Ponta Delgada de forma a complementar a nossa 1ª intervenção no âmbito da temática “Os incêndios em casa, espaços comerciais e/ou florestas”. Estava ainda previsto que durante esta apresentação, os alunos assistissem uma simulação de incêndio no exterior da escola. Isso não foi possível por razões meteorológicas.

Há a referir que, embora a escola estivesse bem localizada, não foi possível realizar nenhuma visita de estudo pois, em nenhuma das temáticas que abordámos

justificou tal propósito. Para além disso, havia muitos conteúdos a abordar, principalmente em Estudo do Meio, aspeto que, por constrangimentos em termos de tempo, centrou na sala de aula toda a nossa intervenção.

No que diz respeito às festividades, foi possível comemorar o São Martinho onde foram abordadas disciplinas como o Português através da exploração da respetiva lenda e da história da Maria Castanha e foi ainda trabalhado o texto instrucional, através da receita de musse de castanhas.

3.2.1.2. A escola

A escola onde realizámos a nossa prática, à qual chamámos de *Arco-íris* e situava-se em Ponta Delgada.

Esta escola continha dezasseis salas de aula (três salas para o 4.º ano, três salas para o 3.º ano, duas salas para o 2.º ano, três salas para o Ensino Pré-Escolar, duas salas para ATL, uma sala para UNECA e uma sala vazia). Existiam ainda outras estruturas, tais como: um refeitório (onde as crianças tomavam o lanche e o almoço), uma sala interior de apoio ao refeitório, uma dispensa e uma casa de banho para os funcionários. Existe ainda, uma sala de arrumação do material de Educação Física, uma biblioteca, uma sala de professores e um gabinete utilizado pelas auxiliares da ação educativa.

Ainda no que diz respeito às instalações, havia ainda um polivalente, onde eram efetuadas as aulas de Educação Física, que pelo facto de servir mais do que duas turmas originava muito barulho, perturbando o bom funcionamento das aulas. O exterior, apesar de ser espaçoso e conter alguns espaços cobertos, não estava preparado para possibilitar algumas atividades ao ar livre. Numa das nossas aulas, quisemos utilizar o computador e as colunas para realizar uma coreografia mas não havia acesso à corrente elétrica.

No que toca aos materiais, temos a referir que a escola disponibilizou, sempre que solicitado, materiais como: o retroprojektor, projetor e tela, sendo estes muitas vezes utilizados por nós para a apresentação de vídeos e PowerPoint's e pelos alunos, aquando da apresentação os seus trabalhos.

3.2.1.3. A sala de aula

A sala de aula é, de facto, o espaço que possibilita aos alunos alcançarem novas e melhores aprendizagens. Deste modo, cabe ao professor explorar ao máximo os recursos disponíveis.

Passando a uma breve caracterização da sala de aula onde decorreu a nossa ação, temos a referir que esta era um espaço bem iluminado, devido ao número considerável de janelas que existiam no lado direito e esquerdo da sala, contribuindo assim para um ambiente acolhedor, alegre e dinâmico (ver figura 20).

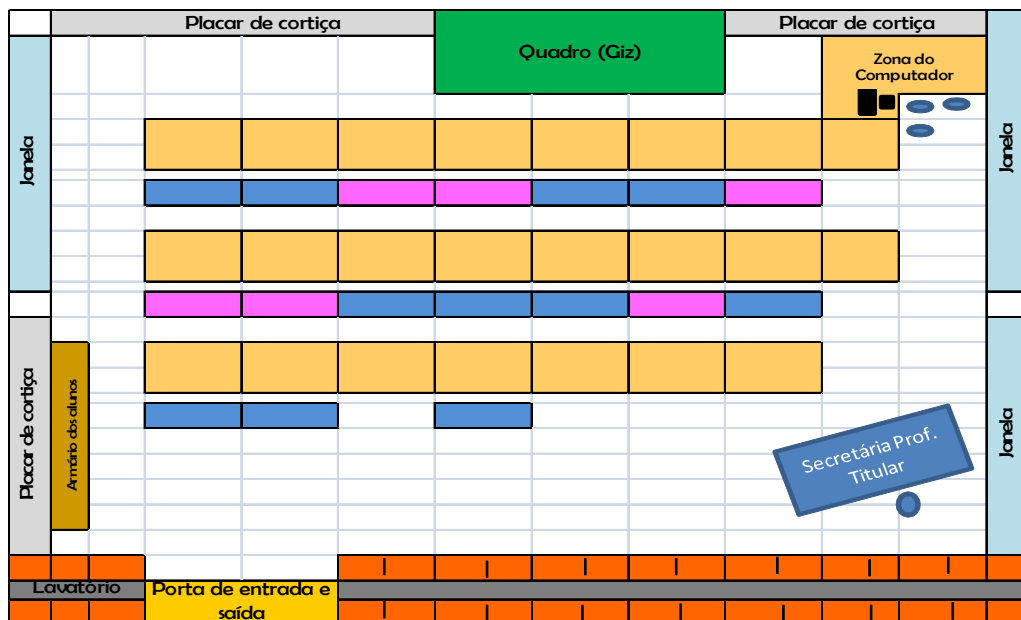


Figura 20 – Planta da sala de atividades em que foi desenvolvido a PES II

No que concerne aos recursos materiais, ao entrarmos na sala de aula, à nossa direita, encontrava-se um enorme armário fixo de arrumações, onde eram colocados todos os materiais dos alunos. Ainda, à direita encontra-se a secretária da titular, ficando esta atrás de todos os alunos. Do lado esquerdo, existia um armário pequeno com um lavatório muito usado pelos alunos, para beber água e lavar as mãos, e um armário onde estes arquivavam as suas fichas.

A sala continha alguns placares onde poderíamos aplicar os cartazes que realizámos, sendo estes separados pelas áreas de Português, Matemática e Estudo Meio. No entanto, no caso desta última área, o espaço para colocar materiais era menor. Quando abordámos os conteúdos de História de Portugal, preparámos um Big Book e um friso cronológico que, por isso, ocupavam todo o espaço disponível, sendo necessário substituí-los a cada nova intervenção.

Quanto à disposição dos alunos na sala de aula, estes estavam dispostos em três filas dispostas na horizontal por ordem alfabética, à exceção do Lucas, aluno com NEE e da Letícia, a aluna que se encontrava a fazer um trabalho diferenciada. Ao longo das intervenções, apenas foram alterados os lugares de dois alunos, para evitar distrações e conversas paralelas.

3.2.1.4. A Turma

Em primeiro lugar, é importante realçar que toda a informação apresentada neste ponto resulta das observações realizadas, da análise documental dos processos individuais dos alunos, do PCT (do 3.º ano) e das conversas informais que tivemos com a nossa professora cooperante.

A turma era constituída por 16 alunos, 10 rapazes e 6 raparigas, 15 do 4.º ano e 1 do 3.º ano. A faixa etária situava-se nos 9, 10 e 11 anos. Neste ano letivo uma aluna estava a repetir o 3.º ano.

Há a salientar, ainda, a existência de um aluno com necessidades educativas, especiais nomeadamente na expressão oral, na leitura e na escrita, e de uma aluna que se encontrava no nível do 3.º ano no Português e Estudo do Meio e no 2.º ano na Matemática.

É de referir que grande parte dos alunos estava num bom nível de desenvolvimento cognitivo. Todavia, alunos como a Letícia e o Lucas apresentavam algumas dificuldades de aprendizagem, beneficiando por este motivo, de apoio educativo. Durante o estágio, estes alunos sempre tiveram um apoio individualizado da nossa parte.

Ao longo das intervenções, a turma revelou-se um pouco barulhenta. Alguns alunos perturbavam as aulas com intervenções impróprias como era o caso do aluno Milton. Este era o aluno que tinha os melhores resultados da sala, mas as suas atitudes nem sempre era as mais corretas os colegas, quer com as estagiárias. No entanto, quando chamado à atenção, tentava melhorar o comportamento. Outro aluno que nem sempre manifestava bom comportamento era o Ricardo pois, mesmo sentado na primeira fila, tendia a distrair-se e distrair os colegas. Era um aluno com muitas dificuldades, em todas as disciplinas com a exceção das Expressões e Educação Física. Tinha muito “mau perder”, nem sempre realizamos os trabalhos de casa e era pouco esforçado.

A Letícia foi uma das alunas que mais desafios lançou neste estágio, não só por abordar completamente diferentes da restante turma, mas também, por ter dificuldades de aprendizagem. Para que a aluna conseguisse ultrapassar as suas dificuldades, sempre que possível construíamos material apelativo e integrador das várias áreas do saber de modo que as aprendizagens se tornassem mais significativas.

De um modo geral, este era um grupo de crianças que manifestava autonomia na realização das suas tarefas. Eram atentos e participativos na realização de trabalhos,

aderiam com gosto às experiências de aprendizagem propostas e demonstravam curiosidade, desejo de saber, interesse em observar, em experimentar novas experiências, comentar experiências vividas, bem como aprofundar conceitos científicos.

3.2.2. A Ação educativa no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O presente ponto do trabalho contempla uma análise global das atividades realizadas no âmbito da Prática Educativa Supervisionada II. Neste sentido, apresentamos o quadro 2 no qual se procede a uma breve apresentação de todas as atividades curriculares planificadas e implementadas durante as cinco intervenções, discriminando as diversas áreas e domínios de conteúdo trabalhados nesse contexto.

Quadro 2: Síntese das atividades desenvolvidas no contexto do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Calendarização			Áreas/ Domínios de conteúdo								
Intervenção	Data	Actividade	Cidadania	Línguas	Matemática	Estudo do Meio	Científica e Tecnológica	Cultural e Artística (Plástica)	Cultural e Artística (Dramática)	Cultural e Artística (Musical)	Cultural e Artística (Educação Física e Motora)
1ª Intervenção	13 de outubro	1.ª									
		2.ª									
		3.ª									
	14 de outubro	4.ª									
		5.ª									
		6.ª									
	15 de outubro	7.ª									
		8.ª									
		9.ª									
2ª Intervenção	27 de outubro	10.ª									
		11.ª									
		12.ª									
	28 de outubro	13.ª									
		14.ª									
		15.ª									
	29 de outubro	16.ª									
		17.ª									
		18.ª									
10 de novembro		19.ª									
		20.ª✂									
		21.ª✂									
		22.ª									
		23.ª									

(Científica e Tecnológica), facto devido à necessidade de cumprimento dos conteúdos selecionados pela professora titular da turma.

De entre a totalidade das atividades desenvolvidas no estágio, as mais diretamente ligadas à temática em aprofundamento neste relatório encontram-se assinaladas com o símbolo (✂). Desde já, e para facilitar a compreensão da informação contida no quadro, convém esclarecer que optámos, à semelhança da lógica adotada no quadro síntese do Estágio na Educação Pré-Escolar, por atribuir uma cor a cada uma das áreas e domínios de conteúdo, representando o tom mais escuro em cada coluna a ocasião em que a mesma área esteve em foco na nossa intervenção.

Faremos, de seguida, uma apresentação geral das atividades realizadas neste estágio, realçando as principais temáticas que abordámos na Prática Educativa Supervisionada II.

A primeira intervenção teve lugar nos dias 13, 14 e 15 de outubro. O foco desta intervenção foi trabalhar a temática dos incêndios (em casa, espaços públicos, matas e florestas) no âmbito do Estudo do Meio (Competência Científica e Tecnológica). Desta forma, optámos por convidar um bombeiro de forma a complementar a temática em questão. Foi igualmente possível, ainda com a ajuda dos bombeiros, a execução de uma simulação do plano de evacuação e ainda a visualização de uma simulação de um incêndio no exterior da escola.

No Português, trabalhámos ainda a notícia e, tendo em conta a temática em questão, optámos por trabalhar uma notícia sobre uma incêndio que ocorreu em Ponta Delgada, muito comentado pela turma na semana anterior. Esta notícia foi apresentada pelos alunos com o recurso a alguns adereços, que simulavam um cenário televisivo, o que promoveu um reforço na atenção e motivação dos alunos. Também nesta área, foi ainda possível trabalhar uma banda desenhada, criada por nós.

Na Matemática trabalhámos a multiplicação por 10, 100 e 1000, a divisão por 10, 100 e 1000 e a divisão e multiplicação (operação inversa). Neste contexto, utilizámos cartazes interativos, nos quais os alunos podiam “brincar” com as operações. Ainda no contexto desta área, tivemos a oportunidade de propor uma atividade de carácter mais lúdico, na qual os alunos, em pequeno grupo, puderam jogar o “Jogo da Glória”.

Tal como se compreende, a partir do alinhamento que temos vindo a apresentar, tivemos sempre em mente uma tendência inter disciplinar de organizar as nossas práticas.

Como sabemos, a interdisciplinaridade promove, a integração de várias disciplinas e implica um trabalho de integração entre os conteúdos das várias disciplinas. Considerando tal propósito entendemos ter promovido a aprendizagem de uma forma criativa, quebrando as barreiras disciplinares a que o ensino está confinado. Tal como defendem Pombo, Guimarães e Levy (1994), “a interdisciplinaridade não surge como mais uma proposta pedagógica concebida e totalmente elaborada no exterior da escola e posteriormente veiculada junto dos professores... Esta surge do próprio interior da escola onde, cada vez mais frequentemente e quase sempre sem o apoio, os professores tomam, eles próprios, a iniciativa de conceber e realizar experiências de integração” (p.4).

Tendo por base estes pressupostos, na nossa segunda intervenção, realizada entre 27, 28 e 29 de outubro, também procurámos seguir a mesma lógica de trabalho. No Estudo do Meio trabalhámos a *Península Ibérica no Mundo* e os *Primeiros Povos*, relacionando esta temática com as restantes áreas/domínios curriculares. Neste contexto, inserimos primeiramente, um Big Book, que intitulámos de “A história de Portugal”, que fixámos na sala de aula. Cada aluno recebeu um “diário de descobridor” entregue com o objetivo de servir de arquivo às fichas sobre as temáticas que iríamos abordar ao longo do estágio. Há que referir que ambos os recursos continham um friso cronológico onde registavam a data, as figuras ou personalidades históricas em estudo, bem como fotos e curiosidades acerca das mesmas.

No Português, trabalhámos o texto dramático, a produção textual e o grau dos nomes: normal, aumentativo e diminutivo (com o recurso a dados gigantes com imagens nas faces). Optámos por elaborar um texto dramático relacionado com a temática de Estudo do Meio. Este texto foi dramatizado pelos alunos em pequenos grupos.

Na Matemática, introduzimos o milhão e o bilião com uma pequena história (em forma de problema matemático), através do qual introduzimos 5 cartazes em forma de “cabanas” alusivas ao tema em questão, em que cada uma representava um povo. Estes cartazes eram interativos e cada aluno poderia construir um número ao acaso para que os restantes colegas o escrevessem por ordem e por classes.

No âmbito da competência Cultural e Artística (Educação Física e Motora) realizámos um percurso no qual os alunos levavam peças de um puzzle como forma de “testemunho” e montando-o no fim do mesmo.

No que diz respeito à terceira intervenção, que corresponde à semana intensiva, realizada entre 10 a 14 de novembro, de entre todas as atividades desenvolvidas: na

Matemática – a revisão dos sólidos geométricos (realizaram-se construções com plasticina e paus de espetada); classificação de ângulos (através da técnica da dobragem, exploração de geoplanos e ainda através da sobreposição de acetatos) a medição de ângulos - amplitudes (com o transferidor). No Estudo do Meio (Competência Científica e Tecnológica) abordamos a Reconquista Cristã, a formação do condado portugalense (a formação dos condados e reinos), a primeira dinastia e o povoamento do reino (para além da utilização do Power Point para trabalhar estas temáticas explorámos o Big Book com um mapa interativo sobre a formação dos condados), diário do descobridor, vídeos, um crucigrama e um jogo dos pergaminhos, para trabalhar os cognomes).

No Português trabalhamos a a produção textual (planificação, revisão e textualização), o texto instrucional (através da elaboração de uma receita de mousse de castanhas), adjetivos numerais e quantificadores numerais (através da exploração de cartazes interativos para estabelecer a diferença entre ambos). Para identificar estes últimos, construímos um texto relacionando com o Estudo Meio que explanava uma “Discussão de D. Henrique e D. Teresa sobre a batalha”.

Para além destas três áreas do currículo também abordámos as outras áreas tais como: como a Expressão Musical (jogo – entoação das canções por sílabas), a Expressão Plástica, a Expressão Dramática e a Cidadania (construção do painel da árvore da amizade, através de recortes e colagens de revistas/jornais). Por ser esta a semana do São Martinho, foram ainda realizadas atividades relacionadas com esta festividade no âmbito da Competência Cultural e Artística (Educação Física e Motora); uma dança de roda medieval, na qual se utilizaram coroas que confecionámos para o efeito.

A quarta intervenção foi efetuada em dois momentos distintos, entre os dias 24 e 26 de novembro, e entre os dias 8 e 9 de janeiro. Tal alteração aconteceu uma vez que, por motivos de luto, tivemos que interromper, a meio a intervenção em causa.

Numa primeira, fase realizámos desafios na área da Matemática através da exploração dos livros “Matemágic” a divisão (através do jogo de cartas “Tio Papel” e de um jogo de tabuleiro em forma de cobra); na área do Estudo do Meio a 3.^a e 4.^a Dinastias através de um esquema alusivo ao tema.

Também preparámos uma peça de teatro com a turma. Neste contexto, no Português trabalhamos o guião da peça, o texto conversacional e explorámos um cartaz e um texto criado por nós sobre a 3.^a Dinastia. Aproveitámos assim estes textos para trabalhar a gramática, uma vez que era suposto fazer uma revisão de todos os conteúdos

abordados tais como: verbos, discurso direto e indireto, pronomes, determinantes, artigos, adjetivos, qualificação das palavras quanto à sílaba tónica e quanto ao grau. Trabalhámos ainda a família de palavras e tipos de frase.

Numa segunda fase, em janeiro, trabalhamos o sistema solar. Elaborámos uma maquete com os diferentes planetas utilizando assim a Expressão Plástica como auxílio das aprendizagens visadas em Estudo Meio (competência Científica e Tecnológica). Tendo por base esta temática, e tendo em conta que, em Português, teria de ser trabalhado o resumo, optámos, por trabalhar um excerto da obra literária do “Príncipezinho”, fazendo ainda uma revisão da gramática de todos os conteúdos abordados, tais como: verbos, pronomes, determinantes, artigos e adjetivos.

No que diz respeito à Matemática, no âmbito das frações equivalentes, realizámos um jogo interativo. Com este jogo, os alunos conseguiam perceber melhor os conteúdos, associando as frações às imagens correspondentes. Este também foi um suporte para os conseguir avaliar e ajudar a superar as suas maiores dificuldades. Realizámos ainda, neste âmbito, um jogo da memória em grupo pois, tal como refere Rousseau (1712 - 1778) “aprender deveria ser uma conquista ativa, onde a criança aprende com prazer” (p. 35).

De 8 a 10 de dezembro realizámos, aquela que seria a nossa última intervenção. Nesta reta final, os alunos, para além de trabalharem conteúdos escolares, também efetuaram ensaios e adereços para a peça de teatro o “Natal das culturas”.

Como a Expressão Plástica era uma das áreas das quais esta turma mais gostava, proporcionámos vários momentos que permitiram aplicar diferentes técnicas, nomeadamente a construção de um cravo (relacionado com o 25 de abril), a decoração das bandeiras (símbolo nacional) no âmbito do Estudo do Meio (competência Científica e Tecnológica) e a decoração do trenó (para a peça de Natal). Na Matemática realizou-se a construção de um painel que trabalhava conteúdos através das cores, que tinha por título: “Colorindo e aprendendo”. Esta foi uma atividade muito rica pois promoveu a interligação de vários conteúdos ao mesmo tempo tais como: o dobro, o triplo, as regularidades, os múltiplos e os seus divisores.

O Português era uma área na qual alguns alunos sentiam dificuldade, quer na interpretação de texto, quer na gramática. Sendo assim, e de forma a incentivar os alunos a melhorarem o seu comportamento dentro e fora da sala de aula, decidimos explorar um texto sobre: Natal “*A menina que vendia fósforos*”, que envolvesse a cidadania (prioridade do nosso PFI). Esta última, foi uma área muito importante para a

turma, pois tentámos sempre que os alunos pudessem refletir e aprender novos valores para poderem alterar e/ou modificar algumas atitudes menos boas.

Outro jogo utilizado nesta intervenção foi o jogo do trivial. Este jogo funcionou como uma ferramenta para consolidar os conteúdos lecionados e promoveu a integração de diferentes saberes entre as várias áreas como: o Português, a Matemática e o Estudo do Meio e Cidadania.

Por esta ser uma turma muito ativa que, estava constantemente recetiva à aquisição de conhecimentos, tentámos sempre realizar atividades desafiadoras, devidamente estruturadas e desafiantes para que não se tornasse demasiado fastidiosas para os alunos.

Em jeito de síntese, e partindo da reflexão acerca deste importante etapa do nosso percurso, assumimos a necessidade de se privilegiar uma pedagogia organizada e estruturada, tendo como suporte a atividade lúdica característica destas faixas etárias, uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais, além de ter uma perspetiva de que as crianças aprendem ativamente.

3.2.3. Categorização de recursos pedagógicos desenvolvidos no Estágio do 1.º Ciclo

3.2.3.1. Ilustrações (textos/ fichas/ histórias)

Os recursos abaixo retratados surgem no âmbito da Matemática, sendo: (1) uma ficha de trabalho sobre os múltiplos e os divisores; (2) uma ficha de trabalho sobre os ângulos verticalmente opostos e adjacentes e o (3) uma ficha de trabalho sobre o ângulo convexo e ângulo côncavo.

Defendemos que Stern (1974, p.14) refere que “a expressão tem uma função precisa: formular o que não pode ser dito verbalmente” (p. 14). Assim sendo, justificamos as nossas opções com o propósito de criar situações concretas que permitissem aos alunos chegarem ao resultado correto através da análise de um suporte visual.

Salientamos, neste contexto, que esta atividade foi realizada de forma individual e as técnicas utilizadas foram a pintura (com lápis de cor, de cera e pontas de feltro), tal como o uso do compasso, da régua e do esquadro. Também se explorou e a dobragem (os alunos vincaram as folhas de forma a dividir a folha em 4 partes iguais (ver figura 21).

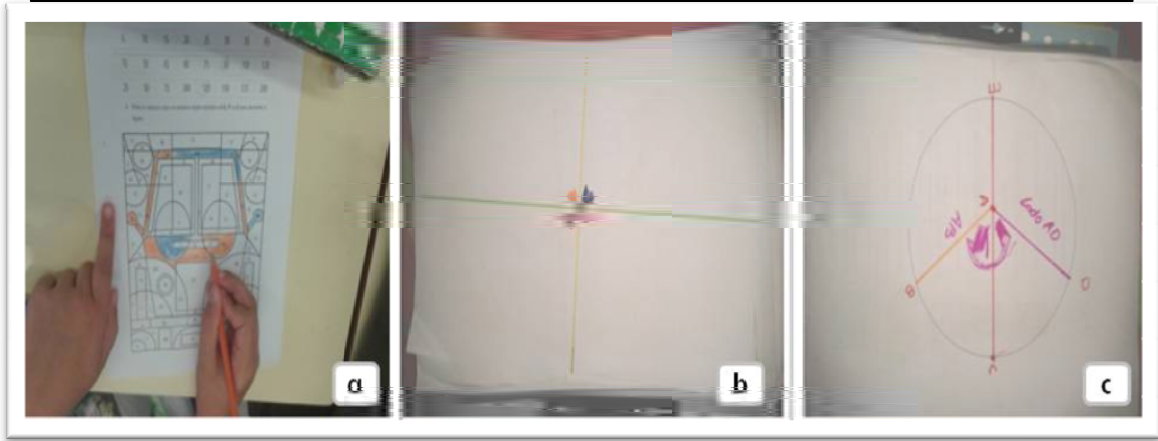


Figura 21 – a) ficha para colorir múltiplos e divisores; b) ficha de exercício para trabalhar ângulos verticalmente opostos e ângulos adjacentes; c) ficha de exercício para descobrir a diferença entre ângulo convexo e ângulo côncavo.

3.2.3.2. Cartazes/ Cartazes interativos

Nesta categoria apresentaremos dois tipos de cartazes elaborados pelos alunos: o primeiro foi um cartaz decorado com diferentes técnicas e materiais no âmbito da temática da *simbologia da bandeira portuguesa* (ver figura 22); o segundo foi construído, no âmbito da matemática, para trabalhar os múltiplos, divisores e a figuras geometricamente iguais (ver figura 23).

O primeiro foi construído em pequeno grupo e promoveu quatro técnicas de Expressão Plástica: recorte e colagem; giz e leite; decalque e pintura com o dedo. De acordo com Edwards e Gardini (1999), “quantas mais experiências as crianças têm com materiais, mais são capazes de entender esses materiais e desenvolvê-los como uma das suas linguagens” (p. 274).

Nesta linha de pensamento, pretendíamos com esta atividade desenvolver um conjunto de interações e experiências diversificadas, nas quais as crianças tivessem oportunidade de exteriorizar as suas vivências e saberes, através da representação de pintura. Pois, para além da sua decoração, os alunos tiveram a oportunidade de apresentar a sua construção e simbologia de cada item decorado para a restante turma. A este respeito, defendemos com Sousa (2003) que “a pintura não é a representação exacta de um objecto real mas a transcrição de uma imagem mental, formada pela mente (imaginação, criatividade, inteligência) de quem pinta” (p. 225).

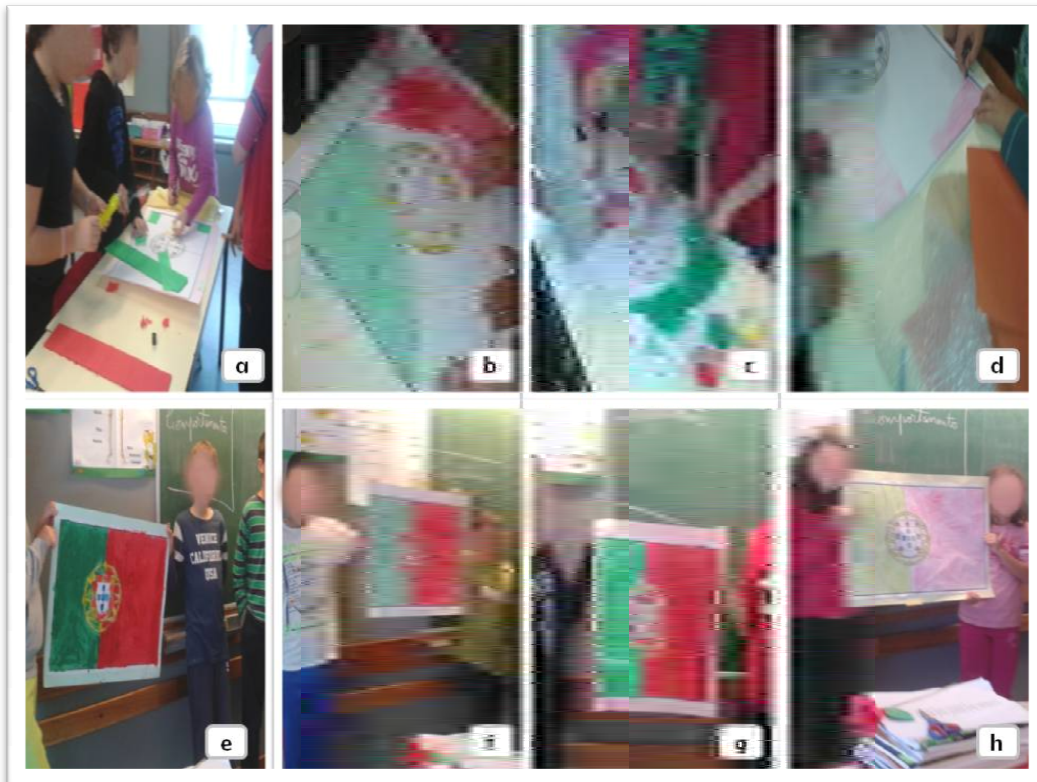


Figura 22 – a) elaboração da técnica do recorte e colagem; b) elaboração da técnica do giz e leite; c) elaboração da técnica da pintura com o dedo; d) elaboração da técnica do decalque; e), f), g) e h) resultado final e apresentação da simbologia dos diferentes elementos da bandeira pelos grupos.

O cartaz que se segue (ver figura 23), foi também concebido por nós em contexto de estágio, no âmbito da Matemática, visando a consolidação de conteúdos. Este foi efetuado em grande grupo com a técnica da pintura (lápiz de cor, cera e pontas de feltro).

Nas palavras de Harold Hardy (1877-1947) citado por Fialho (2015), “um matemático, como um pintor ou um poeta, é um criador de padrões. Se os seus padrões são mais permanentes que os dos outros, é porque eles são feitos de ideias” (p. 161). Neste contexto, o este recurso englobava diversas noções matemáticas (tabuada, múltiplos, divisores e proporcionalidade direta e padrões geométricos). Tal como refere o Currículo Nacional do Ensino Básico “uma componente essencial da formação matemática é a compreensão de relações entre ideias matemáticas, tanto entre diferentes temas de Matemática como no interior de cada tema, e ainda de relações entre ideias matemáticas e outras áreas de aprendizagem (a música, as artes visuais, a natureza, a tecnologia, etc)”.



Figura 23 – a) construção do placar no quadro com os alunos; b) alunos a efetuarem a tarefa; c) resultado final.

3.2.3.3. Maquetas, modelos e outras construções bi-tridimensionais

Neste ponto do nosso trabalho apresentaremos cinco recursos diferentes construídos pela turma durante o estágio. Primeiramente, ilustraremos uma maquete no âmbito do tema: *o sistema solar* (ver figura 24), seguindo-se a apresentação dos sólidos geométricos na *geometria* (ver figura 25); o cravo na temática do *25 de abril* (ver figura 26); o baú para a festa de *Natal* (ver figura 27) e, por fim, o carrinho de rodas e elásticos na *mecânica* (ver figura 28).

Nas palavras de Bartolomeis (1976), é nas atividades de expressão plástica que “a criança liberta e organiza energias, inventa uma linguagem, constrói abstracções, escolhe coisas e acontecimentos e exprime a sua atitude para com eles” (p. 140).

A construção da maquete que apresentamos na figura 24 foi efetuada em grande grupo e promovia diferentes materiais e técnicas que a Expressão Plástica oferece, tais como: a base (chuva de cores); o Mercúrio (técnica do sal); Vénus (técnica do desenho soprado); Terra (stencil); Marte (cera e vela); Júpiter (técnica do adesivo); Saturno (técnica da lã); Úrano (estampagem); Neptuno (desenho molhado); o Sol (cola branca e purpurinas); as estrelas (recorte e colagem) (ver figura 24).



Figura 24 – a) técnica da cola branca e brilhantes; b) técnica do desenho soprado; c) técnica da lã; d) técnica do sal; e) técnica do desenho molhado; f) técnica da cera e vela; g) técnica do stencil; h) técnica do adesivo; i) técnica da esponja; j) resultado final da maquete.

As escolhas de técnicas convenientes e materiais apropriados foram as nossas principais preocupações pedagógicas na construção da maquete, pois era através destes que os alunos podiam se expressar e criar. Tal como refere Sousa (2003a), “a linguagem e as palavras são importantes para a expressão verbal, assim o são as técnicas e os materiais para a Expressão Plástica” (p. 183). Pretendíamos, acima de tudo, oferecer novas experiências despertando a criatividade, pois “uma vez despertada a curiosidade e a vontade de se expressar, a própria criança, a longo prazo, pedirá informações e desejará conhecer mais acerca do uso dos materiais” (Lowenfeld, 1980, citado por Santos, 2003b, p. 184).

O Programa de Matemática do Ensino Básico [PMEB] (ME, 2007) reconhece que os alunos devem ser capazes de “compreender problemas em contextos matemáticos e não matemáticos e de os resolver utilizando estratégias apropriadas; (...) monitorizar o seu trabalho e refletir sobre a adequação das suas estratégias, reconhecendo situações em que podem ser utilizadas estratégias diferentes” (p. 5). Com base nestes

pressupostos, pretendemos que os alunos conseguissem as melhores estratégias para a construção dos sólidos geométricos com o apoio de uma ficha instrucional e com base nos conhecimentos adquiridos anteriormente. Para isso, desenvolvemos a atividade ilustrada na figura se segue na qual os alunos utilizaram a plasticina para os vértices e paus de espetada para as arestas (ver figura 25).

Com a atividade em causa pretendia-se, acima de tudo, “a ordem, a paciência, o asseio e a persistência são apenas alguns valores que estão associados à modelagem” pois apesar de a plasticina ser um material fácil de manusear promovia nos alunos diferentes movimentos com os braços, as mãos e os dedos. Estes são ainda exercícios “que contribuem de um modo muito significativo para o desenvolvimento das suas capacidades de coordenação visuo-neuromotora” (Sousa 2003b, p.196).

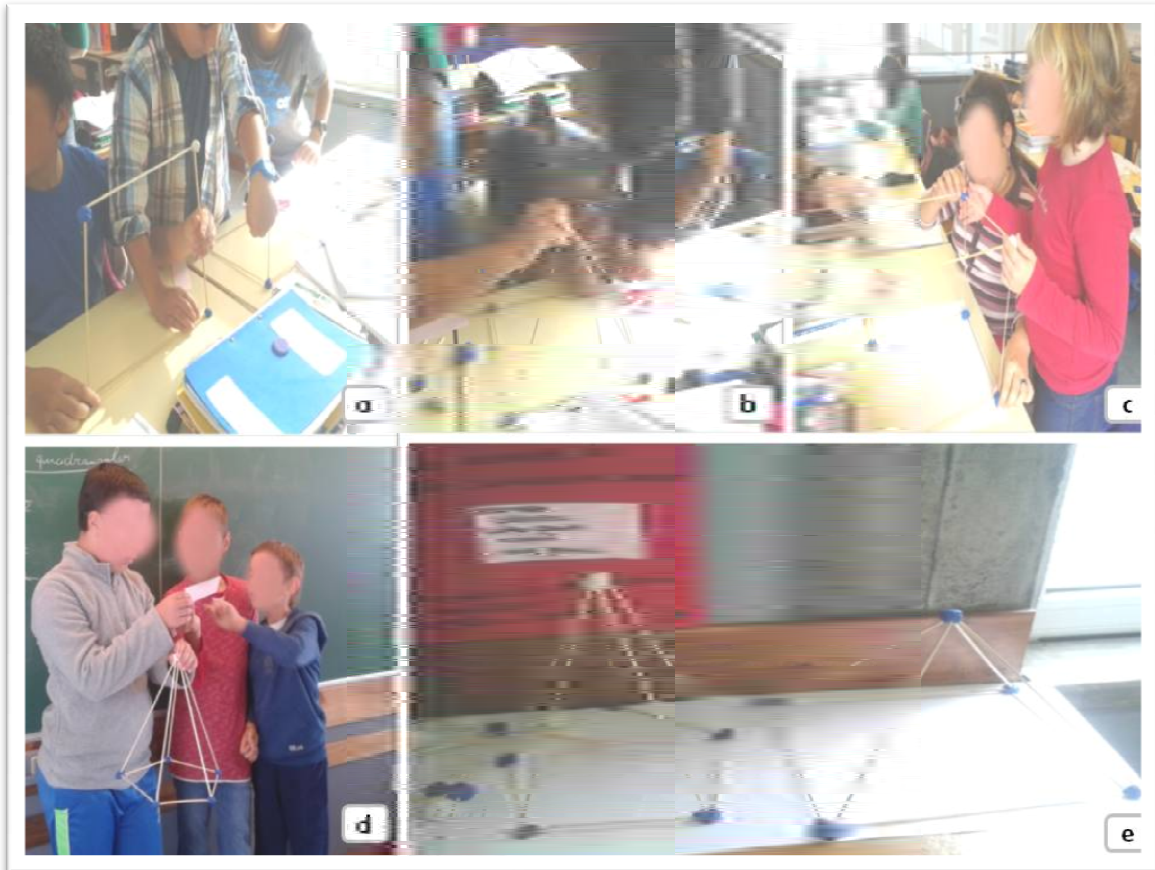


Figura 25 – a) construção do retângulo; b) construção da pirâmide quadrangular; c) construção do cubo; d) construção da pirâmide pentagonal; e) exposição dos trabalhos elaborados pelos alunos.

No entender de Correia (1995), cabe ao educador/professor “a escolha dos recursos a utilizar em cada sessão, ponderando os objetivos a atingir e as características do grupo de formação” (p. 75). Neste sentido, decidimos no âmbito da temática do 25 de abril realizar a atividade ilustrada na figura que se segue na qual os alunos

construíram um cravo, que simboliza a liberdade para Portugal. Na folha colada no caule do cravo escreveram uma palavra à sua escolha que melhor caracterizou esta época.

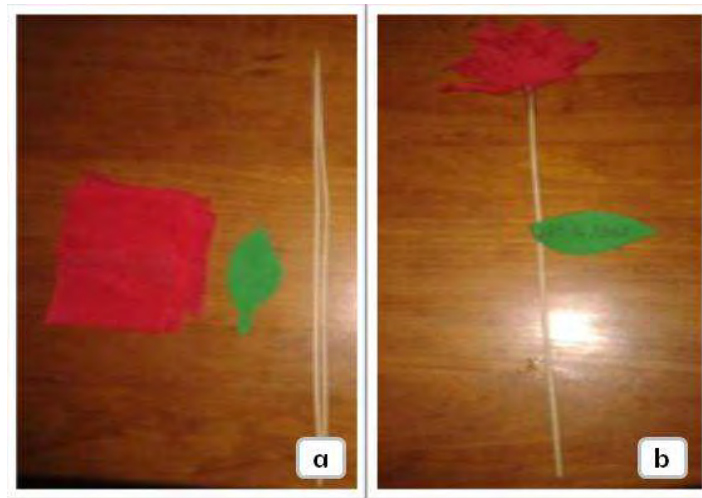


Figura 26 – a) exemplo do cravo; b) material necessário para elaboração do cravo.

O Natal foi mais uma das festividades que proporcionou o trabalho de Expressão Plástica na sala de aula, pois para a realização da peça de teatro com a turma alusiva às culturas, construímos aquele que seria o transporte dos alunos: o trenó (ver figura 27).

Por si só, esta atividade proporcionou momentos de plástica de que os alunos gostavam como a pintura, o recorte e a colagem. Tratando-se da preparação da festa do Natal suscitou grande motivação e empenho nos alunos. 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).

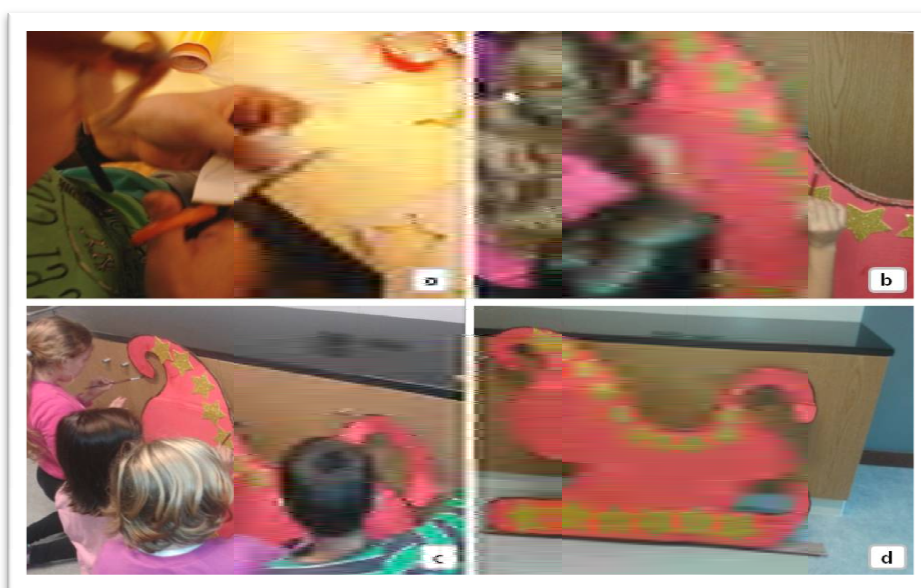


Figura 27 – a) recorte das estrelas; b) decoração das bordas do trenó; c) colagem das estrelas; d) resultado final.

Na opinião de Aharoni (2008) citado por Rodrigues “se quiser transmitir uma abstração, use um exemplo concreto. É esta a via para a compreensão” (p. 55). Com base nestes pressupostos, realizámos ainda construções sobre mecânica simples (molas e elásticos) no âmbito da área de Estudo do Meio (ver figura 28). Nesta construção foram empregues os seguintes materiais e desperdícios: 4 tampas de garrafa; 2 paus de espetada; 1 caixa de leite pequena; 1 mola; 1 elástico grande para o centro e 4 elásticos grandes para segurar as rodas. Há que referir que esta atividade foi construída apenas por uma aluna (que se encontrava no 4.º ano mas com nível de 3.º ano).

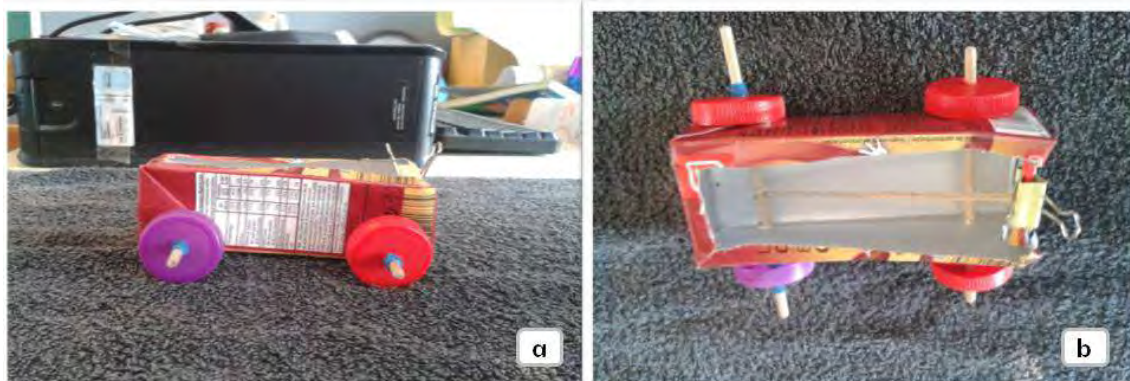


Figura 28 – a) lateral do carro e b) interior do carro

3.2.3.5. Fantoches

Apresentaram-se aos alunos materiais variados: lápis de cores, ceras, giz, papéis de diferentes tipos e tamanhos, pincéis e tintas de várias cores, para que cada um se pudesse manifestar livremente, de forma a desenvolver a criatividade e imaginação, através da representação gráfica. Esta foi a melhor forma que encontrámos para que os alunos pudessem exteriorizar espontaneamente sobre a temática abordada: São Martinho.

Na realidade as aprendizagens, 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).

Neste sentido, e no âmbito da área disciplinar de Português, foi solicitado aos alunos que realizassem um fantoche alusivo à história da “A Maria Castanha” para que

pudessem, posteriormente, efetuar a dramatização do recurso com a turma, através de uma história criada pelos mesmos a pares (ver figura 29).

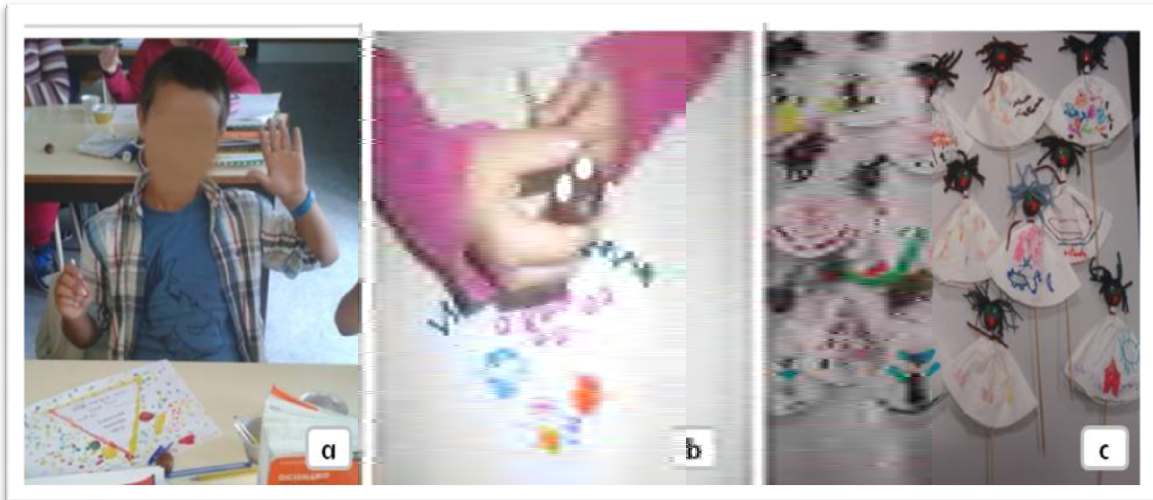


Figura 29 – a) aluno executando a atividade na sala de aula; b) decoração do fantoche; c) resultado final.

3.2.3.6. Painéis/ murais

A área de Formação Pessoal e Social “é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, (...) [assumindo-se ainda] como uma área integradora que se enquadra e dá suporte a todas as outras” (ME, 1997, p. 51). Neste sentido, construímos o presente painel denominado “a árvore da amizade” com intuito de promover a exploração de sentimentos e valores tais como: a cooperação, a partilha, a solidariedade e a amizade, pois esta era uma prioridade do nosso PFI (ver figura 30).

Interligámos com esta área a Língua Portuguesa com o intuito de elaborar um caligrama nos ramos da árvore e preencher a palavra amizade em forma de acróstico.

Segundo Gonçalves (1991) “quando a criança se exprime livremente, ninguém melhor do que ela pode responder pelo que faz, porque faz o que quer, e é, por conseguinte, a autora dos seus próprios actos, por aí desenvolvendo, além da autoconfiança, um elevado grau de responsabilização” (p. 12). Assim sendo, foi pedido aos alunos que recortassem palavras, de várias revistas e jornais, para que com elas formarem uma frase sobre a amizade, que viriam a colar na nossa árvore.

Nesta atividade, conseguimos integrar três áreas importantes tornando-a assim muito rica para os alunos, pois cada uma delas contribuiu para que estes se desenvolvessem em diferentes níveis (motor, social e cognitivo).

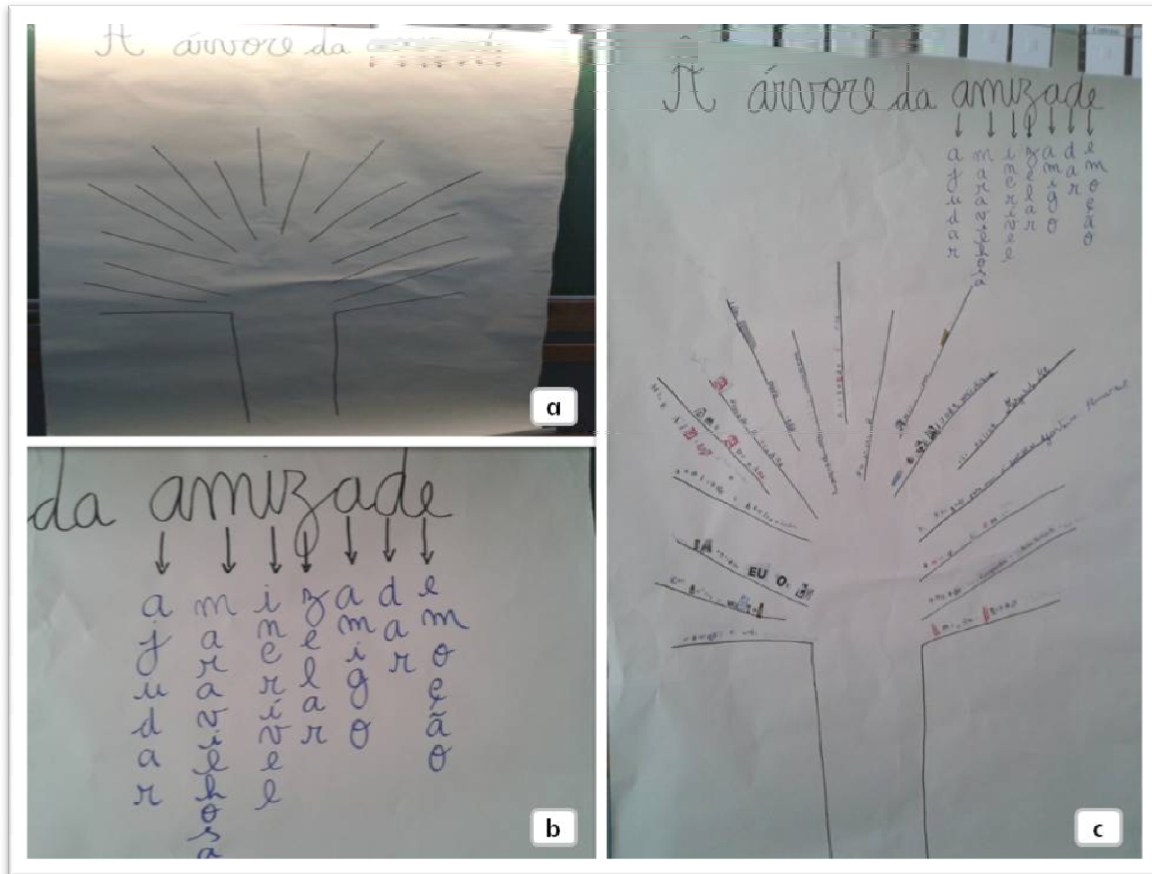


Figura 30 – a) planeamento da atividade; b) resultado do acróstico realizado pelos alunos; c) produto final da “árvore da amizade”.

Concluída a apresentação dos recursos elaborados no âmbito dos estágios realizados na Prática Educativa Supervisionada I e Prática Educativa Supervisionada II, apresentaremos, de seguida, no nosso próximo capítulo, um estudo empírico que tem como principal propósito desvendar as conceções dos educadores e professores sobre a Expressão Plástica e a sua organização curricular. Pretendemos ainda apurar se nas suas práticas diárias os docentes recorrem aos Materiais Pedagógicos para a lecionação dos conteúdos e se o fazem de forma integradora.

Capítulo IV

A EXPRESSÃO PLÁSTICA E A CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS NA PRÁTICA LETIVA

- 4.1. Problemática e objetivos
- 4.2. Instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados
- 4.3. Participantes no estudo
- 4.4. Apresentação e discussão dos resultados
- 4.5. Conclusões e limitações do estudo

Dedicamos o nosso último capítulo ao estudo das conceções e das práticas dos docentes no contexto da temática que temos vindo a explorar ao longo do nosso trabalho.

Numa primeira fase, iremos aprofundar a problemática que nos fez avançar para o estudo em questão referindo ainda os objetivos que orientaram a nossa pesquisa.

Posteriormente, serão identificados, os instrumentos e procedimentos de recolha e análise dos dados, tal como os participantes do estudo para a concretização desta etapa.

Por fim, serão apresentados os resultados, bem como as conclusões e as limitações desta nossa pesquisa.

4.1. Problemática e objetivos

A motivação para aprofundar esta temática justifica-se pelo facto de, durante o nosso percurso académico, verificarmos que, em situações de ensino-aprendizagem, existem algumas limitações e dificuldades em selecionar e adequar as atividades de Expressão Plástica ao estudo de determinados conteúdos.

Com o presente estudo, pretende-se apurar as conceções dos Educadores e Professores, relativamente às eventuais potencialidades da Expressão Plástica para a construção de Materiais Pedagógicos e a sua utilização nas suas práticas educativas.

O nosso principal propósito foi conhecer e compreender formas de organização e valorização da área da Expressão Plástica, no sentido de proporcionar experiências educativas estimulantes sob o ponto de vista da aprendizagem e do desenvolvimento da/do criança/aluno. Neste sentido, apresentaremos aquele que foi o principal objetivo do nosso estudo:

Conhecer as conceções e as práticas dos docentes, relativamente à abordagem da Expressão Plástica e à construção de Materiais Pedagógicos.

4.2. Instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados

Atendendo ao objetivo enunciado, pareceu-nos adequado recorrer a uma metodologia de investigação de natureza quantitativa, por permitir “recolher os factos e estudar a relação entre eles” (Bell, 2002, p. 20), permitindo ainda “comparar as médias relativamente ao grau de variação dos resultados, para determinar a probabilidade das diferenças obtidas” (Tuckman, 2002, p. 370). O inquérito por questionário foi assim o instrumento privilegiado para a recolha de dados (ver anexo I).

Esta foi a nossa escolha pois, tal com defende Bell (2002), os inquéritos constituem “uma forma rápida e relativamente barata de recolher um determinado tipo de informação” (p. 100).

Na mesma linha de pensamento, Quivy e Campenhoudt (2003) defendem o questionário como um dos veículos mais eficazes de recolha, quando se pretende “quantificar uma multiplicidade de dados e proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação” (p. 191).

Com base nestes pressupostos, afirmamos que o inquérito por questionário se revelou o instrumento mais adequado e eficaz para, no contexto da nossa temática em aprofundamento, recolher informação pertinente com vista à concretização do objetivo inicialmente proposto. Este tipo de instrumento apresenta, usualmente, um conjunto amplo de questões (fechadas e/ou abertas) destinadas à recolha de informação relevante, sendo possível a sua aplicação a um elevado número de indivíduos, num espaço de tempo relativamente curto. A sua aplicação permite o anonimato dos inquiridos e a consequente confidencialidade das respostas.

Na elaboração do questionário aplicado no âmbito deste estudo, foi dada primazia a questões fechadas, de tipo sim/não ou compostas por várias alternativas de resposta, permitindo aos inquiridos a seleção da(s) mais adequada(s). No entanto, foram também formuladas algumas questões abertas no sentido de permitir aos participantes demonstrarem a sua opinião pessoal ou justificarem livremente algumas das questões fechadas. A este respeito, Foddy (1996) esclarece que, “as respostas à pergunta fechada são necessárias para interpretar as dadas à questão aberta, como pode argumentar-se que as opções de resposta às perguntas fechadas foram melhoradas com base nas fornecidas à versão aberta” (p. 164).

Em suma, tendo em conta a natureza desta técnica, claramente específica dos modelos de investigação com características experimentais e quantitativas, servimo-nos das suas potencialidades para fazermos um levantamento das conceções e das práticas profissionais dos professores/educadores no contexto da temática em estudo, relativas quer à lecionação da Expressão Plástica, quer à relevância e utilidade desta para a construção de Materiais Pedagógicos.

4.3. Participantes no estudo

Participaram no nosso estudo educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do ensino Básico de 14 instituições de ensino público e privado, situadas nos concelhos de Ponta Delgada, Vila Franca do Campo e Ribeira Grande.

A entrega dos instrumentos de recolha de dados (questionários) foi formalmente autorizada pelos conselhos executivos/órgão diretivos das instituições contactadas, sendo garantido o anonimato das instituições e dos inquiridos, bem como confidencialidade das respostas obtidas.

Tendo em conta as questões de anonimato e confidencialidade, os questionários recolhidos foram codificados (numerados de Q1 a Qn). Sempre que neste trabalho forem feitas referências explícitas/transcrições de respostas, estes códigos identificarão os respetivos respondentes.

Foram distribuídos 160 questionários, dos quais foram recebidos e validados 116, o que corresponde a uma taxa de resposta de 72.5%. Destes, 60 foram respondidos por Educadores de Infância, e 56 por Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O quadro 3 apresenta as características dos participantes no que respeita ao género, idades, habilitações académicas, tempo de serviço e contexto de lecionação.

Quadro n.º 3 – Caracterização dos participantes no estudo

		Educadores		Professores		Totais	
Sexo	Feminino	58	96.6%	49	87.5%	107	92.2%
	Masculino	2	3.3%	7	12.5%	9	7.7%
Faixa etária	≥ 25	4	6.6%	1	1.7%	5	4.3%
	26 – 30 anos	11	18.3%	3	5.3%	14	12%
	31 – 40 anos	22	36.6%	30	53.5%	52	44.8%
	41 – 50 anos	17	28.3%	0	0%	17	14.6%
	> 50	6	10%	0	0%	6	5.1%
Habilitações académicas	Bacharelato	6	10%	4	7.1%	10	8.6%
	Licenciatura	38	63.3%	43	76.7%	80	68.9%
	Pós-graduação	2	3.3%	6	10.7%	8	6.8%
	Mestrado	14	23.3%	3	5.3%	17	14.6%
	Doutoramento	0	0%	0	0%	0	0%
Tempo de serviço	≥ 5	13	21.6%	3	5.3%	16	13.7%
	5 a 10 anos	11	18.3%	14	2.5%	25	21.5%
	11 a 15 anos	15	25%	13	23.2%	28	24.1%
	16 a 20 anos	6	10%	10	17.8%	16	13.7%
	21 a 24 anos	6	10%	6	10.7%	12	10.3%
	>de 25	9	15%	10	17.8%	19	16.3%
Contexto de lecionação	Pública	33	55%	44	78.5%	77	66.3%
	Particular	12	20%	12	21.4%	24	20.6%
	IPSS	15	25%	0	0%	15	12.9%

Pela análise ao quadro apresentado verificamos que a maioria dos respondentes são do sexo feminino. Dos 60 Educadores de Infância, 58 (96%) são do sexo feminino e apenas 2 (3.3%) do sexo masculino, enquanto que dos 56 Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, 49 (87.5%) são do sexo feminino e 7 (12.5%) do sexo masculino.

Constatou-se ainda que grande parte dos inquiridos tinha entre os 31 e os 40 anos de idade (52 no total, correspondendo a uma percentagem de 44.8%). Com menos de 25 anos, apenas foram inquiridas 5 docentes (o que corresponde a uma percentagem de 4.3 %). Verificamos que as idades dos inquiridos estavam naturalmente associadas aos anos de serviço, tendo os mais novos menos anos de serviço e vice-versa.

A maioria dos inquiridos pertencia a escolas públicas. Apenas 15 (o que corresponde a uma percentagem de 12.9%) lecionavam em Instituições Particulares de Solidariedade Social. Foram inquiridos ainda 24 docentes de escolas particulares (o que corresponde a uma taxa de 20.6%).

Há que referir ainda que, dos docentes participantes no estudo eram na sua grande maioria licenciados. Identificamos ainda 10 docentes com bacharelato (o que corresponde a uma percentagem 8.6%) e 17 como detentores de grau de Mestre (o que corresponde a uma taxa de 14.6%).

4.4. Apresentação e discussão dos resultados

Neste ponto do nosso trabalho faremos a análise das conceções e das práticas dos participantes considerando:

- i. A Expressão Plástica na prática diária (importância; utilização; dificuldades enfrentadas e estratégias mobilizadas; tempo e horário dedicado à lecionação);
- ii. O potencial curricular reconhecido/atribuído à área de Expressão Plástica (como área integradora; a sua utilização para a construção de Materiais Pedagógicos);

Os dados obtidos foram tratados e representados em quadros e gráficos, no sentido de facilitar a sua análise e a compreensão dos seus sentidos e significados, permitindo, assim, inferências e conclusões (Gómez *et al.*, 1999; Miles e Huberman, 2003). De seguida, faremos a apresentações e a análise dos resultados, considerando os campos acima enunciados.

4.4.1. A Expressão Plástica na prática diária

Ao inquirirmos os Educadores de Infância e os Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico verificámos que as suas opiniões não divergem quando questionados acerca da importância que a Expressão Plástica assume nas suas práticas diárias (ver figura 31).

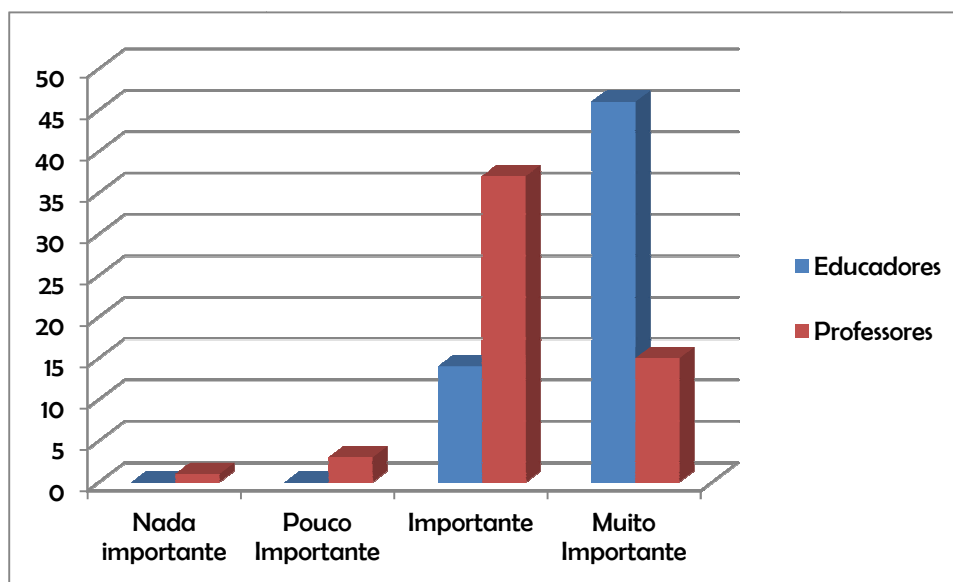


Figura 31 - Grau de importância da Expressão Plástica para os Educadores e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Tal como nos é dado a perceber através da leitura do gráfico, 46 dos Educadores de Infância inquiridos consideram a Expressão Plástica *muito importante*, 14 consideram *importante* e nenhum dos docentes considerou esta área *pouco* ou *nada importante*. No que toca aos Professores, o cenário é diferente: 37 dos Professores considerava esta área *importante*, enquanto que, apenas 15 a considerava *muito importante*. Uma minoria considerou-a *pouco importante* e apenas 1 adiantou que a mesma se assumia como sendo *nada importante*.

Considerando os dados acima descritos, entendemos que esta é, na globalidade, uma área considerada importante para os profissionais de ambos dos níveis de ensino. No entanto, isto nem sempre se traduz nas respetivas práticas como veremos no gráfico que se segue (ver figura 32).

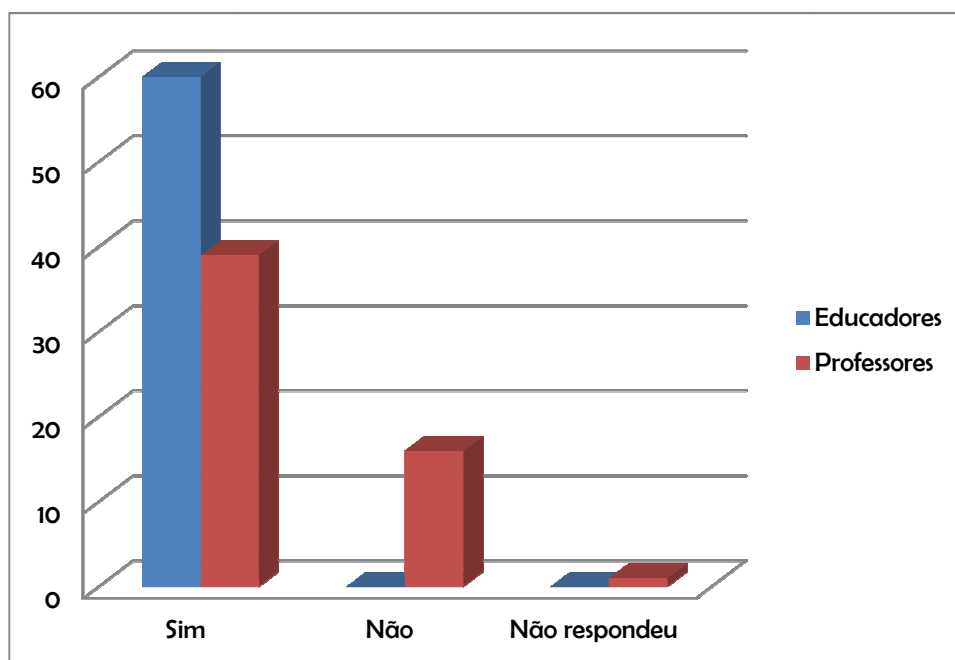


Figura 32 - Utilização da Expressão Plástica na prática letiva diária.

Quando questionados sobre a utilização da Expressão Plástica nas suas práticas diárias verificamos que a totalidade (100%) dos Educadores referiu utilizá-la. No caso dos Professores este valor é inferior, sendo que apenas 69.6% dos docentes do 1.º Ciclo assumiu tal utilização quotidiana.

Na sequência destas respostas, de forma a obter uma informação mais detalhada acerca das práticas dos Educadores/Professores, optámos por fazer algumas questões de resposta aberta para sabermos quais as atividades exploradas com maior frequência.

Neste sentido, pudemos constatar que os docentes exploram com maior frequência técnicas como: rasgagem, recorte, colagem, pintura livre/orientada (com tintas de guache, com dedo, esponja, com lápis de cera e de cor), desenho, modelagem, técnica do guardanapo, estampagem, digitinta, entre outras.

Destacamos que, de entre as técnicas referidas que os Professores usam mais a pintura, recorte e colagem e modelagem, enquanto que os Educadores utilizam mais o desenho, a rasgagem, a modelagem, a estampagem e a carimbagem.

Nas respostas obtidas, além de referências às técnicas/atividades, encontrámos ainda registos relativos às situações em que estes docentes enfatizam a Expressão Plástica na sua leção.

Assim, verificamos que, na sua grande maioria, a Expressão Plástica é mais frequentemente lecionada para a exploração de festividades, como se pode perceber pelas respostas apresentadas de seguida:

“(…) ilustrar histórias dia do pai e dia da mãe e trabalhos para dias comemorativos (Natal, Carnaval, Páscoa, etc.)” (Q99 - Educador de Infância);

“(…) construção da prendinha de Natal utilizando material reutilizável” (Q43 – Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico);

Assume ainda significatividade a realização de atividades de Expressão Plástica a propósito da leção de temáticas/conteúdos de outras áreas/domínios, tal como ilustram as transcrições abaixo:

“Ao longo do ano são várias as temáticas que conseguimos desenvolver através de atividades de expressão, como a construção de maquetes para dar o meio local, a construção de planetas, o mapa do arquipélago, entre outras” (Q116 - Educador de Infância);

“Recorremos a modelagem dos órgãos com recurso de plasticina para trabalhar os órgãos do corpo humano, os alunos reproduziram um modelo bi-tridimensional do corpo. Isto permitiu-lhes visualizar a localização dos órgãos, tamanho, forma, entre outros” (Q26 - Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico).

Aos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico que declararam lecionar Expressão Plástica menos frequentemente (30.4%) solicitámos que nos indicassem os principais obstáculos/dificuldades sentidos na exploração desta área que, de certa forma justificariam o recurso menos frequente à mesma nas suas práticas quotidianas.

No gráfico que apresentamos de seguida, constam as razões apontadas por estes docentes no sentido de justificarem tal decisão (ver figura 33).

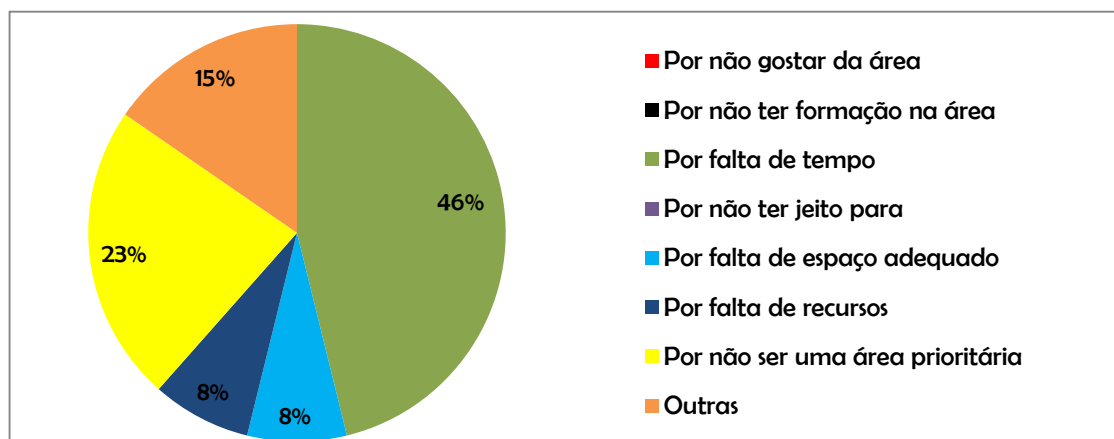


Figura 33. Obstáculos/dificuldades apontados à exploração da Expressão Plástica pelos Professores do 1.º Ciclo.

Ao visualizarmos os dados acima apresentados, é flagrante a tendência de estes docentes (46%) justificarem a rara exploração da Expressão Plástica com a falta de tempo. Apurámos ainda que 23% dos inquiridos se justificam considerando que esta não é uma área prioritária. Apenas 8% dos inquiridos justifica a fraca exploração da Expressão Plástica por falta de recursos ou por falta de espaço. Neste particular, 15% dos inquiridos alegaram outras razões, apontando, nomeadamente, a grande extensão do programa e a necessidade de cumprimento do mesmo.

Ainda nesta sequência de análise, questionámos os mesmos professores sobre as estratégias que mobilizam no sentido da superação das dificuldades por si elencadas. O gráfico seguinte ilustra as tendências de resposta obtidas:

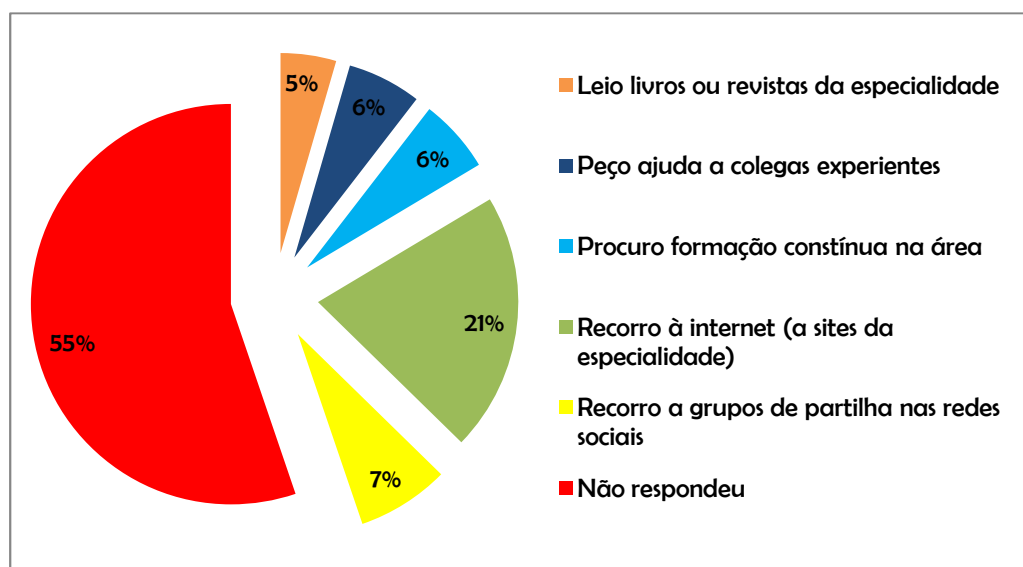


Figura 34 - Estratégias para ultrapassar os obstáculos/dificuldades apontados pelos Professores do 1.º Ciclo

Como nos é dado perceber através da leitura do gráfico, mais de metade dos Professores não respondeu a esta questão.

No entanto, 21% dos inquiridos referem utilizar a internet para superar os obstáculos/dificuldades sentidos. Para além desta estratégia, os docentes assumiram ainda recorrer a: grupos de partilhas nas redes sociais (7%); ajuda dos colegas (6%); procura de formação contínua na área (6%); livros ou revistas da especialidade (5%).

No contexto das práticas da globalidade dos docentes participantes, procurámos saber qual o tempo que os Educadores/Professores dedicavam semanalmente, à exploração da área em questão. Para este efeito, colocámos no questionário um horário semanal e solicitámos que o preenchessem apontando os dias e as horas em que lecionavam a Expressão Plástica. As respostas obtidas serão apresentadas separadamente para Educadores de Infância (figura 35) e para Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (figura 36), para que se perceba melhor a forma como cada grupo de profissionais organiza a sua leção nesta área/domínio.

Assim, as respostas dos Educadores de Infância apresentam a seguinte distribuição:

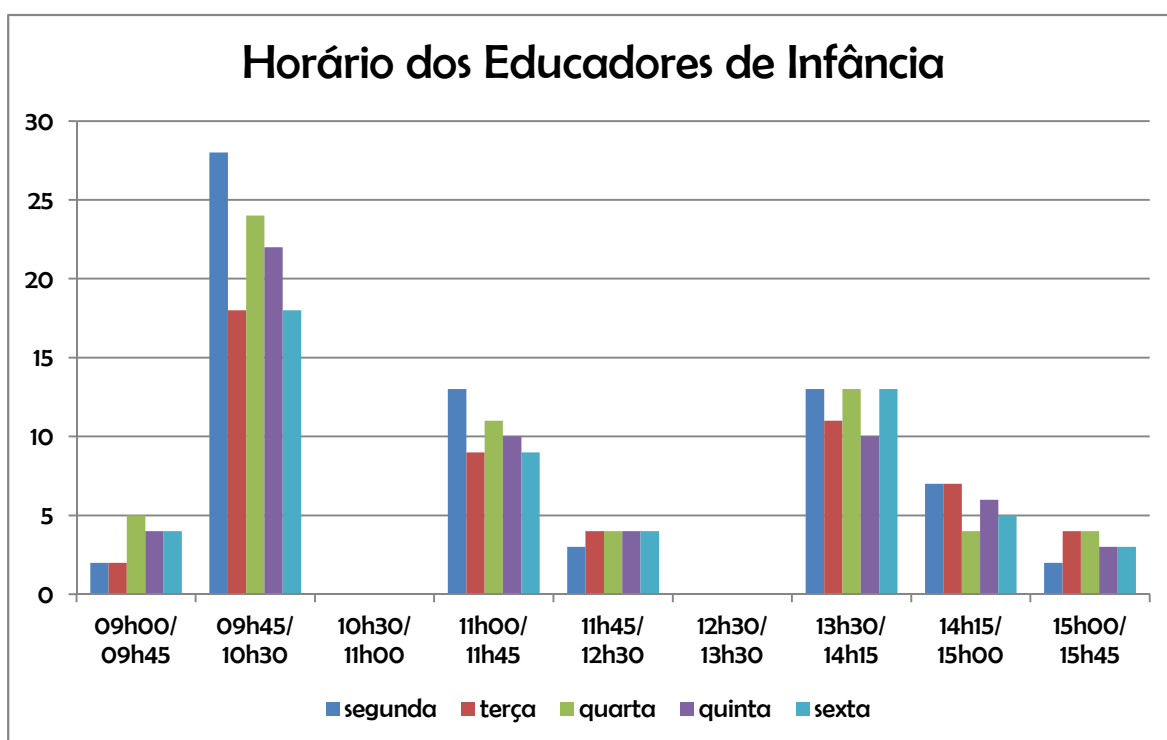


Figura 35 - Tempo semanal que os Educadores de Infância dedicam à Expressão Plástica

Através da leitura deste gráfico, constatamos que os Educadores de Infância trabalham a Expressão Plástica todos os dias, sobretudo de manhã entre as 9:45h e 10:30h (depois do acolhimento) e, depois do almoço, entre as 13:30h e as 14:15h.

Já as respostas dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico apresentam a seguinte distribuição:

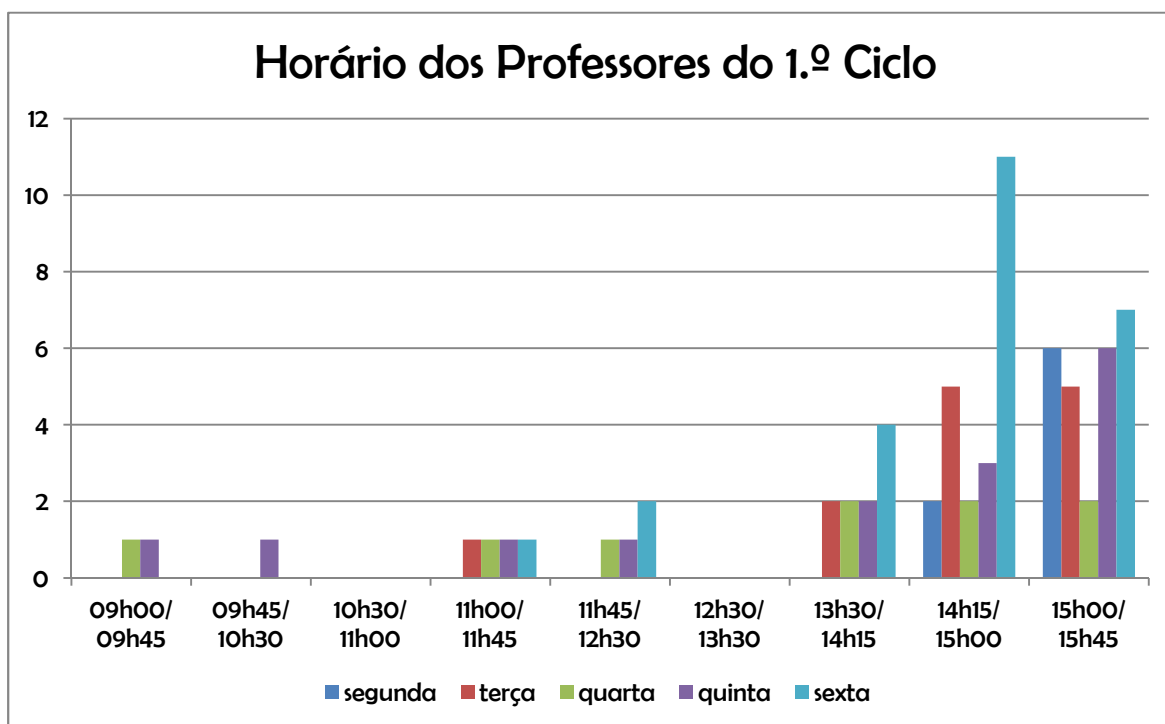


Figura 36 - Tempo semanal que os Professores dedicam à Expressão Plástica

No que concerne aos Professores do 1.º Ciclo, verificamos uma tendência diferente da anterior, pois, ao examinarmos o gráfico (ver figura 36), comprovamos que esta área é pouco explorada e “empurrada” para o fim do dia e para o final da semana.

Este facto vem confirmar os estudos de Rodrigues (2014) e Sousa (2014), que concluíram que esta área era pouco explorada pelos docentes do 1.º Ciclo, referenciando ainda que a maioria destes lhe dedicava pouco tempo semanal.

Ainda no sentido de aprofundar a importância atribuída pelos docentes inquiridos à área de Expressão Plástica, formulámos a seguinte questão fechada: *Considera a Expressão Plástica relevante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças/alunos?* à qual 96.6% dos Educadores de Infância respondeu afirmativamente, tal como 87.5% dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesta sequência, procurámos saber de que forma estes docentes reconheciam importância às aprendizagens

promovidas pela Expressão Plástica. Apresentamos, de seguida as opiniões dos Educadores de Infância (ver figura 37) e dos professores do 1.º Ciclo (ver figura 38), separadamente.

Assim, as respostas dos Educadores de Infância apresentam a seguinte distribuição:

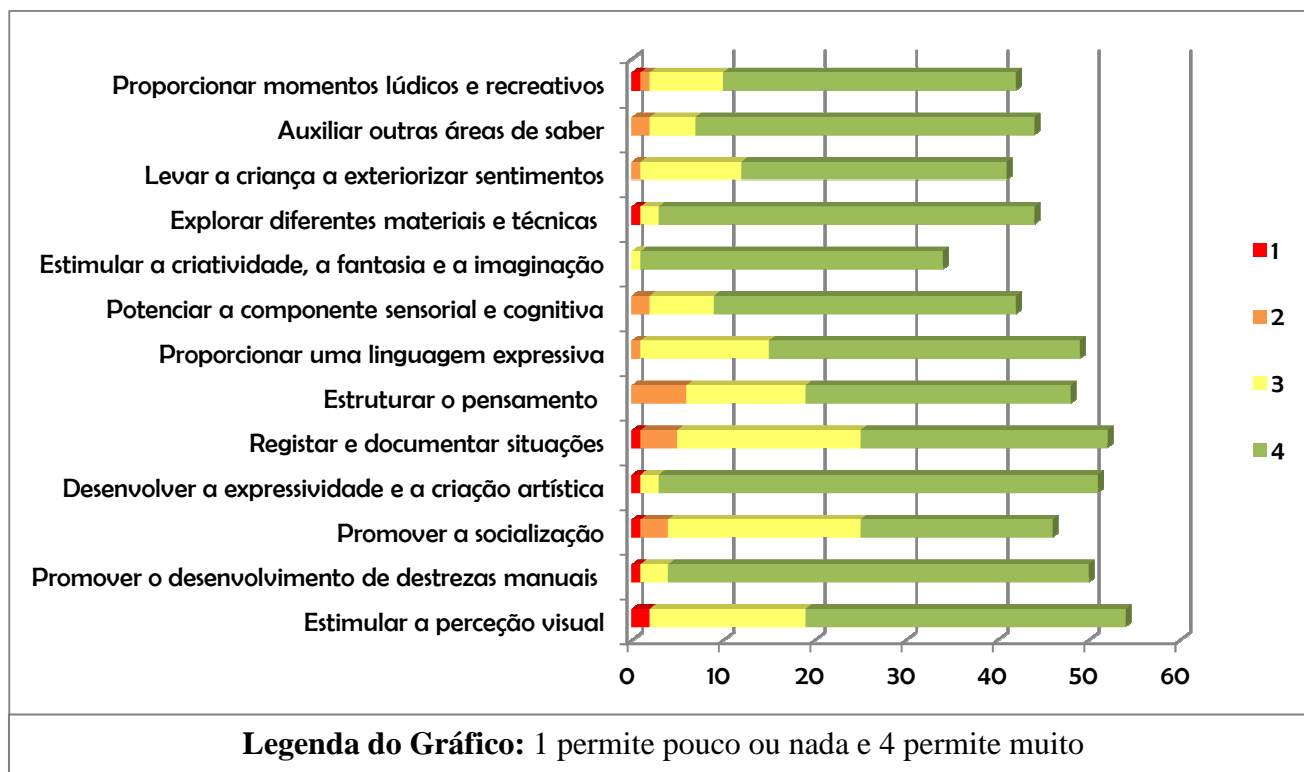


Figura 37 - Importância atribuído à Expressão Plástica pelos Educadores de Infância

De entre um leque de opções por nós adiantado, os Educadores de Infância apontaram aquela(s) que entendiam ser as que mais beneficiavam as crianças e as suas aprendizagens. Utilizámos uma escala de resposta em que 1 (que representava *pouco ou nada*) e 4 (que representava *permite muito*). Neste sentido, e considerando os dados traduzidos no gráfico, podemos observar que os Educadores assumiram, na sua grande maioria, que a Expressão Plástica *permite* a mobilização de aprendizagens/competências diversificadas (representadas a verde no gráfico), assinalando que: desenvolve a expressividade e a criação artística (48 inquiridos); desenvolve destrezas manuais (46 inquiridos) e promove a exploração de diferentes materiais e técnicas (41 inquiridos).

No que concerne às respostas dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, evidenciam-se as seguintes tendências:

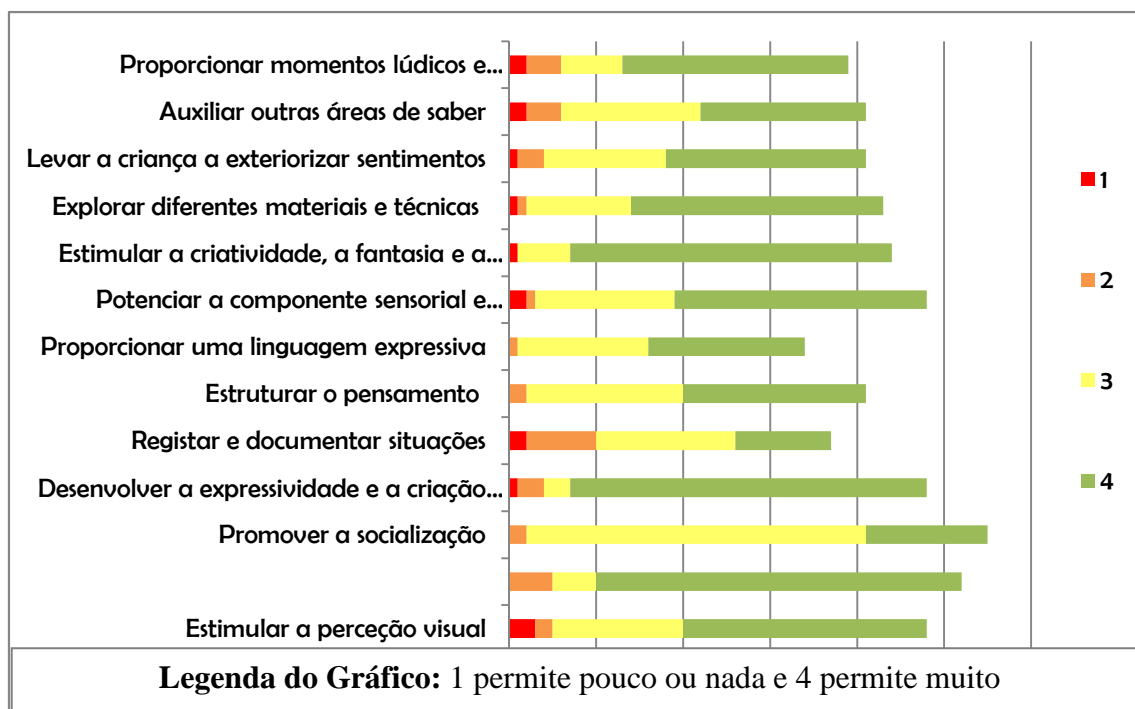


Figura 38 - Importância atribuída à Expressão Plástica pelos Professores do 1.º Ciclo

Considerando os mesmos pressupostos já apresentados, verificamos que no 1.º Ciclo, as opiniões divergem um pouco. Para além de percebermos uma redução significativa do verde (que corresponde ao índice mais favorável do leque de escolhas) as restantes cores (que correspondem aos indicadores mais desfavoráveis), em especial o amarelo, ganham bastante mais expressão. Com efeito, são mais os itens que os docentes consideram permitir *pouco ou nada* (por exemplo: estimular a percepção visual; proporcionar momentos lúdicos e recreativos e auxiliar nas outras áreas do saber).

No âmbito da questão apresentada anteriormente, foi ainda pedido aos Educadores e aos Professores que selecionassem, dos itens acima identificados, os 5 que consideravam ser mais relevantes para si. Neste sentido, apresentaremos, de seguida, um quadro, no qual sintetizamos as opiniões dos docentes a este respeito (ver quadro 4).

Quadro n.º 4 – Opções mais escolhidas pelos Educadores/Professores sobre a relevância da Expressão Plástica.

	Educadores		Professores	
	N	%	N	%
Estimular a perceção visual	5	8.3	6	10.7
Promover o desenvolvimento de destrezas manuais	20	33.3	14	25
Promover a socialização	3	5	7	11.6
Desenvolver a expressividade e a criação artística	19	31.6	23	41
Registar e documentar situações	2	3.3	2	3.5
Estruturar o pensamento	10	16.6	8	14.2
Proporcionar uma linguagem expressiva	10	16.6	16	28.5
Potenciar a componente sensorial e cognitiva	10	16.6	12	21.4
Estimular a criatividade, a fantasia e a imaginação	25	41.6	26	46.4
Explorar diferentes materiais e técnicas	15	25	12	21.4
Levar a criança a exteriorizar sentimentos	22	36.6	15	26.7
Auxiliar outras áreas de saber	14	23.3	13	23.2
Proporcionar momentos lúdicos e recreativos	13	21.6	11	19.6

Tal como nos é dado a perceber através da leitura do quadro, no qual utilizámos um gradiente de cor (de mais escuro para o mais claro) para sinalizar as três opções mais escolhidas pelos docentes, é flagrante a concentração de opiniões dos profissionais de ambos os grupos na defesa da Expressão Plástica como uma área que *estimula a criatividade, a fantasia e a imaginação* (com 41.6% de respostas dos Educadores e de 46.4% de respostas dos Professores do 1.º Ciclo).

Ainda neste contexto, realçamos, no caso dos Educadores, a concentração de respostas nas opções que se prendem com o “*levar a criança a exteriorizar sentimentos*” (com uma incidência de 36.6%) e “*promover o desenvolvimento de destrezas manuais*” (com uma incidência de 33.3%).

No caso dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a concentração de respostas centrou-se ainda em aspetos como “*desenvolver a expressividade e a criação artística*” e “*proporcionar uma linguagem expressiva*” (com uma incidência que rondavam os 41% e os 28.5%, respetivamente).

No que respeita às opções menos escolhidas destacamos, no caso dos Educadores, “*promover a socialização*” (com uma incidência de 5%) e “*registar e documentar situações*” (com uma incidência de 33%).

No caso dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico tal contexto foi bastante semelhante em termos de resposta. Na opinião destes docentes, registaram-se como

menos relevantes as opções “*estimulam a percepção visual*” (com uma incidência de 10.7%) e, tal como no caso anterior, “*registar e documentar situações*” (com uma incidência de 3.5%).

4.4.2. O potencial curricular reconhecido/atribuído à área de Expressão Plástica

Numa primeira abordagem ao tópico acima identificado optámos por perguntar o seguinte: *Na sua opinião, a área de Expressão Plástica contribui, de alguma maneira, para trabalhar o currículo de forma integradora?*. A esta questão 100% dos Educadores inquiridos responderam afirmativamente. No entanto, o mesmo não aconteceu com os Professores, pois, 2 dos inquiridos (3.5%) consideraram que não era uma área integradora.

Há a referir que, apesar da maioria considerar esta área integradora, nem sempre assumem recorrer a ela como elemento integrador das outras áreas curriculares (Português, Matemática e Estudo do Meio). Neste contexto, 2 dos Educadores inquiridos assumem mesmo que não têm esse hábito, e 7 Professores do 1.º Ciclo também partilham da mesma opinião, tal como veremos nos gráficos seguintes (ver figuras 39 e 40).

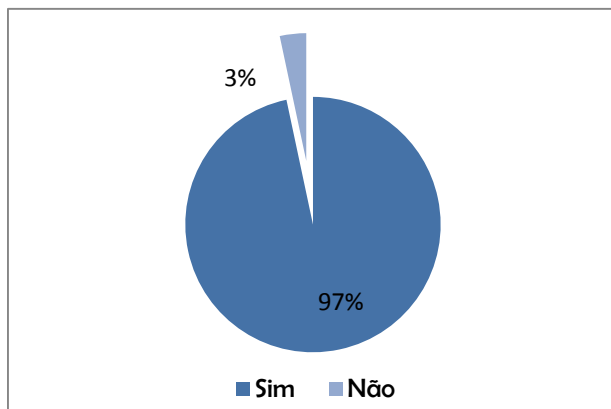


Figura 39 - resposta à questão: Tem por hábito recorrer a esta área como elemento integrador das outras áreas curriculares (o Português, a Matemática, o Estudo do Meio)? – (Educadores)

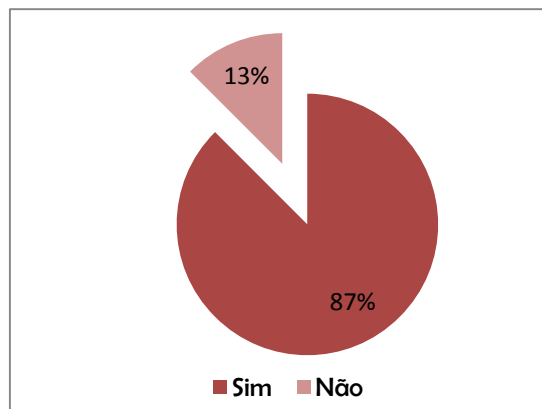


Figura 40 - resposta à questão: Tem por hábito recorrer a esta área como elemento integrador das outras áreas curriculares (o Português, a Matemática, o Estudo do Meio)? – (Professores 1.º Ciclo)

Após a análise dos gráficos constatámos que os docentes de ambos os níveis de ensino utilizam esta área de forma integrada com as outras áreas do saber, o que vem

confirmar a teoria por nós destacada no Capítulo II deste trabalho. No entanto, verificámos que os Educadores (com uma taxa de 97%) utilizam mais do que os Professores (que apresentam uma taxa de 87%).

De forma a aprofundar melhor este ponto, optámos por questionar os docentes relativamente às experiências que desenvolviam neste contexto. Neste sentido, apresentaremos de seguida alguns dos comentários apresentados:

“Para trabalhar os órgãos do corpo humano, as crianças reproduziram um modelo bi-dimensional do corpo. Isto permitiu-lhes a modelagem dos órgãos com recurso à plasticina, a visualização e a localização dos órgãos, tamanho, forma, entre outros” (Q89 - Educador de Infância);

“Trabalhos em relação às plantas dos Açores (Conhecimento do Mundo); construção de um livro de histórias ilustradas pelas crianças (Português), construção de um painel onde se formam conjuntos (Matemática)” (Q116 - Educador de Infância);

“Construção de bandas desenhadas (para Português), ilustração de histórias para o dia do Pai, dias da Mãe; no Natal (elaboração da prendinha); na Páscoa elaborar/realizar construções utilizando material reutilizável; construção do m², do m³ (na Matemática); os polígonos, os sólidos geométricos, etc” (Q2 - Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico).

“Representar figuras geométricas; padrões e sequências; construções de sólidos geométricos; histórias e bandas desenhadas, aspetos da costa, ciclo da água” (Q4 - Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico).

“Construção de uma maquete da ilha de S. Miguel para iniciar o estudo dos arquipélagos” (Q26 - Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico).

Também fazia parte do questionário a seguinte questão: *Constrói Materiais Pedagógicos aquando da exploração dos conteúdos das várias áreas curriculares?*. Neste caso as repostas evidenciadas foram no que toca aos Educadores, 100% positivas. No entanto, no que respeita aos Professores, 7.1% dos inquiridos responderam que não.

Também procuramos perceber quais eram os materiais mais construídos pelos docentes. O gráfico seguinte procura demonstrar isso mesmo (ver gráfico 41).

Para além das questões que se prendiam com a utilização de técnicas de Expressão Plástica na prática letiva diária, também inquirimos os docentes relativamente ao seu investimento na construção de Materiais Pedagógicos. No gráfico que se segue, apresentamos as principais tendências de resposta.

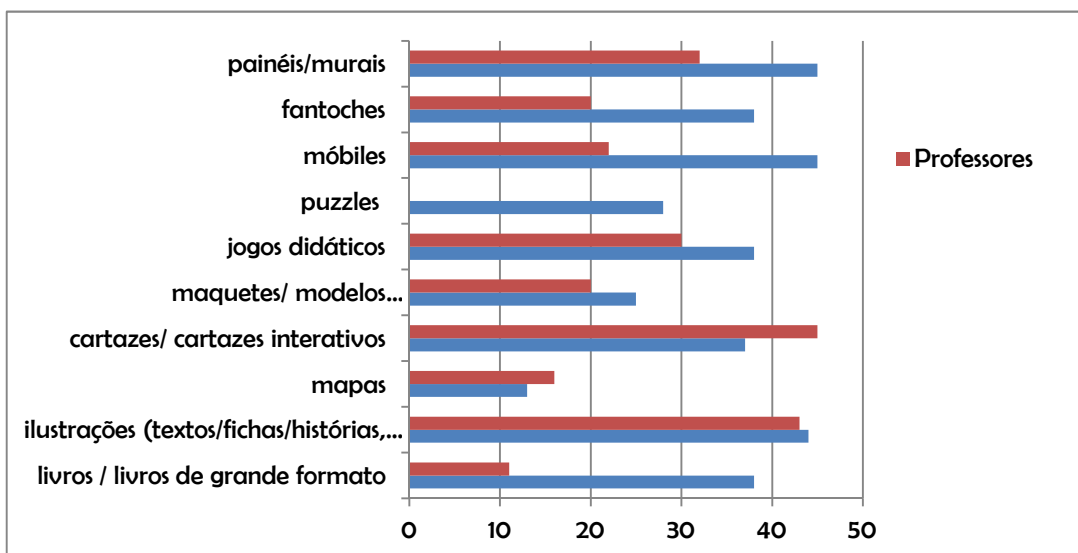


Figura 41- Materiais mais construídos pelos Educadores e Professores

Tal como nos é dado perceber pela leitura do gráfico, os materiais mais construídos pelos Educadores são: painéis/murais e os móveis. No que toca aos Professores do 1.º Ciclo, estes elaboram mais cartazes e ilustrações. Note-se que estes últimos também são muito utilizados pelos Educadores.

Como elementos menos utilizados/elaborados destacamos, para os Educadores os mapas e para os Professores os livros/ livros de grande formato. É de notar que nenhum dos Professores assumiu construir puzzles nas suas práticas.

Nesta ordem de ideias, interrogamos os mesmos, sobre as técnicas/atividades de Expressão Plástica a que recorriam na construção de Materiais Pedagógicos. Os gráficos que se seguem pretendem demonstrar tais opiniões de forma separada (ver figuras 42 e 43).

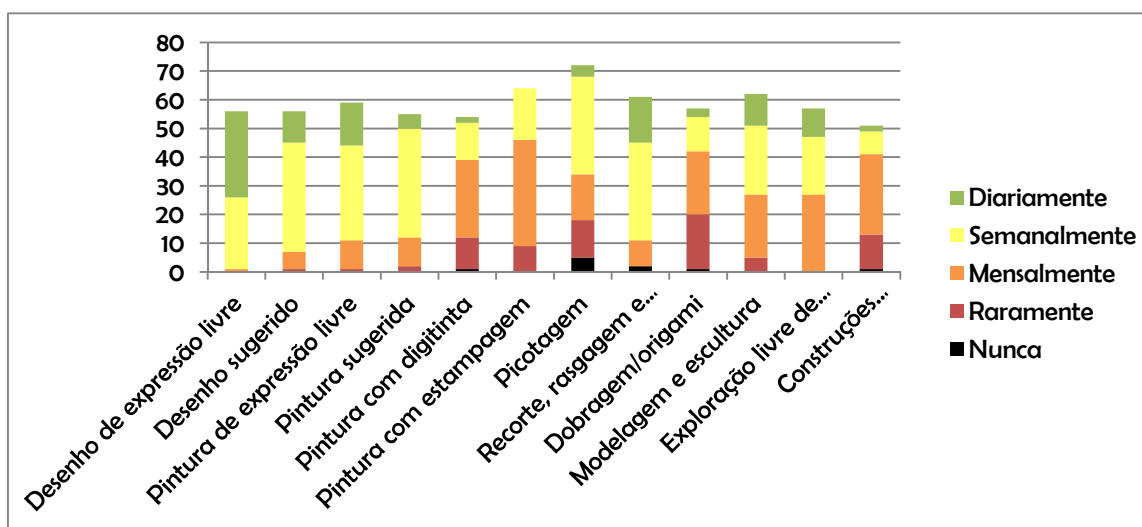


Figura 42 - Técnicas/atividades que os Educadores mais recorrem na construção de Materiais Pedagógicos

Através da leitura do gráfico, apercebemo-nos, no imediato, que são muito poucas as técnicas/atividades que os Educadores nunca utilizam. As mais utilizadas diariamente, aquelas cujas barras apresentam uma maior faixa verde são: desenho de expressão livre, recorte, rasgagem e colagem e a pintura de expressão livre.

Por outro lado, se repararmos nas faixas que apresentam maior incidência no laranja e no vermelho, percebemos que técnicas como a pintura com estampagem e digitinta, a dobragem e as construções tridimensionais, são aquelas que utilizam com menos frequência. Com mais registos a negro sinalizamos os casos da picotagem, do recorte, rasgagem e colagem.

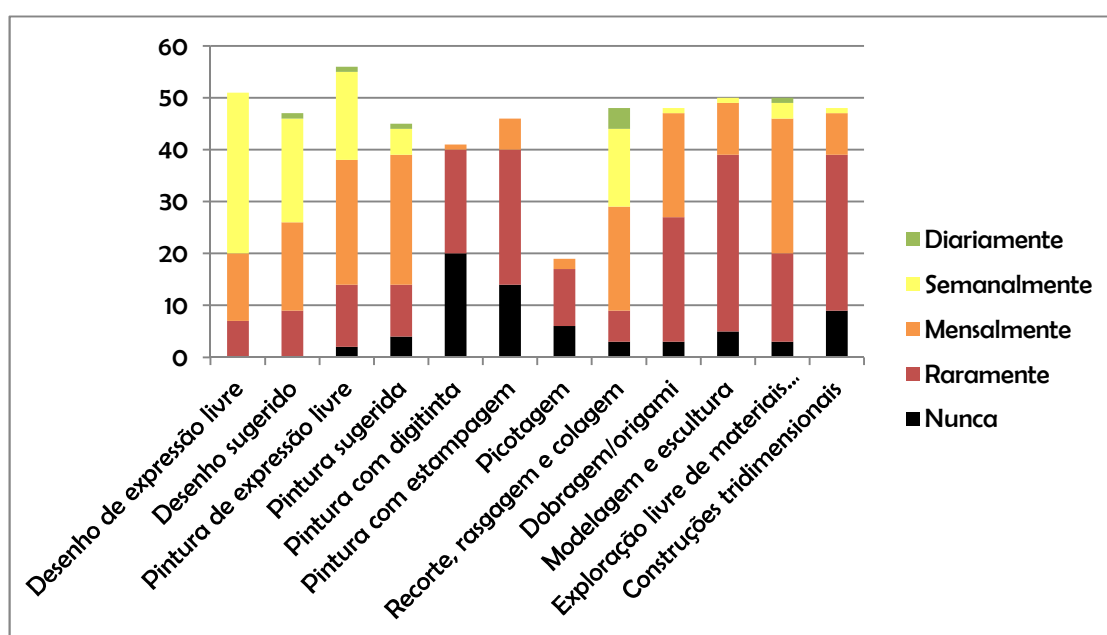


Figura 43 - Técnicas/atividades que os Professores mais recorrem na construção de Materiais Pedagógicos

No caso dos Professores do 1.º Ciclo (ver figura 43) a tendência de resposta é bastante diferente, uma vez que são quase nulos os apontamentos a verde.

Se repararmos nas faixas que apresentam maior incidência no laranja e no vermelho percebemos que técnicas como o desenho sugerido, pintura de expressão livre, modelagem e escultura, exploração livre de materiais são aquelas que utilizam com menos frequência. Com mais registos a negro sinalizamos os casos da pintura com digitinta, pintura com estampagem e construções tridimensionais.

4.5. Conclusões e limitações do estudo

Terminada a análise dos questionários aplicados aos Educadores de Infância e aos Professores do 1.º Ciclo do ensino Básico, é altura de nos debruçarmos sobre as conclusões do estudo realizado. Neste sentido, passaremos a refletir sobre as respostas tendo em conta os fundamentos por nós apresentados no capítulo que enquadra a temática em aprofundamento no nosso relatório.

As conclusões serão apresentadas com base na mesma orientação dada à apresentação dos nossos dados. Em primeiro lugar, refletiremos sobre o lugar da Expressão Plástica na prática pedagógica diária, a sua importância e a organização curricular da mesma.

Uma conclusão flagrante é a de que a Expressão Plástica é muito mais valorizada pelos Educadores do que pelos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No que diz respeito à sua utilização na prática diária, são maioritariamente os Educadores que a utilizam (com uma taxa de 100%).

Neste particular, os Educadores referiram explorar com maior frequência atividades como: desenho, rasgagem, modelagem. Já os Professores do 1.º Ciclo declararam privilegiar atividades de pintura, recorte e colagem. Estes docentes referiram ainda realizá-las, sobretudo, a propósito de festividades ou como auxílio à lecionação em outras áreas/domínios. O que vem comprovar as nossas conceções, realçadas na parte teórica deste trabalho.

Constatámos ainda, junto dos Professores do 1.º Ciclo que declararam utilizar a Expressão Plástica menos frequentemente, que estes se justificam alegando, maioritariamente, a falta de tempo. Os docentes referiram ainda que esta situação se prende com o facto de se verem confrontados com um programa extenso e à consequente dificuldade de o cumprir.

Notámos ainda que, para ultrapassar os obstáculos/dificuldades sentidos na lecionação da Expressão Plástica, estes docentes optam por soluções mais “fáceis de explorar” como por exemplo, o recurso à internet (a sites da especialidade) e a grupos das redes sociais. Entre as estratégias menos escolhidas para a superação de obstáculos/dificuldades sentidos figuram: a procura de formação na área, de ajuda dos colegas e a leitura de livros ou revistas da especialidade.

Quanto ao tempo que os docentes dedicam a esta área, constatámos que os Educadores lhe dedicam mais tempo e a desenvolvem com maior frequência,

comparativamente aos Professores do 1.º Ciclo. Estes últimos dedicam-lhe pouco tempo concentrando a sua abordagem ao final do dia e ao final da semana. Este facto vem confirmar estudos anteriormente realizados por Rodrigues (20014) e Sousa (2014).

Neste contexto, a Expressão Plástica parece ser encarada pelos professores do 1.º Ciclo com menos seriedade do que a lecionação noutras áreas. Este facto, à luz da bibliografia da especialidade consultada, não tem razão de ser, dadas as múltiplas potencialidades da Expressão Plástica, quer para o desenvolvimento de competências e de saberes transversais, quer para o enriquecimento da lecionação em todas as áreas (numa perspetiva integradora), nomeadamente pelo seu uso para a construção de Materiais Pedagógicos relevantes e motivadores, envolvendo os alunos. Consideramos que a valorização do real potencial desta área passará também, necessariamente, pela investigação docente neste domínio.

No entanto, apesar de os docentes inquiridos atribuírem a esta área uma expressão muito diversa nas suas práticas diárias, concordam, com valores bastante próximos, que, acima de tudo, a Expressão Plástica estimula a criatividade, a fantasia e a imaginação e desenvolve a expressividade e a criação artística.

No que concerne ao entendimento mais aprofundado sobre o potencial curricular desta área, verificamos que maioria dos inquiridos considera a Expressão Plástica uma área integradora e recorre à mesma como elemento integrador das outras áreas.

Atendendo a que a temática em aprofundamento no nosso relatório cruza a utilização da Expressão Plástica com a construção de Materiais Pedagógicos, questionámos ainda os participantes sobre as suas práticas de construção de Materiais Pedagógicos visando a exploração dos conteúdos das várias áreas/domínios. Assim, verificámos que apenas uma pequena percentagem de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico refere não o fazer. Os restantes, dizem construir, com bastante frequência, recursos como: ilustrações (textos/fichas/histórias), cartazes/cartazes interativos e painéis/murais.

Indo mais além, fizemos ainda um levantamento, da atividades/técnicas plásticas mobilizadas por estes docentes, com maior frequência, para a construção de Materiais Pedagógicos. Neste particular apurámos que os educadores privilegiam o desenho de exploração livre, enquanto que os professores enfatizam o recorte, a rasgagem e a colagem.

Em suma, os docentes inquiridos assumem ter consciência que esta área tem um enorme potencial pedagógico, quer na Educação Pré-Escolar quer no 1.º Ciclo do

Ensino Básico, quer pela especificidade das aprendizagens que favorece, quer ainda como área integradora.

No que respeita às limitações do presente estudo, temos a apontar, principalmente, a reduzida taxa de resposta obtida. Como já referimos, entregámos 160 questionários e apenas obtivemos resposta a 116, aspeto que ficou muito aquém das nossas expectativas iniciais. Registámos igualmente dificuldades na receção dos questionários em tempo útil para permitir uma análise mais aprofundada e pormenorizada dos resultados. Tais constrangimentos, obrigaram-nos a focalizar a nossa análise em aspetos que considerámos essenciais, guardando o aprofundamento de outros para uma fase posterior a esta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Neste momento cabe-nos expressar a importância da elaboração deste Relatório de Estágio que representou uma importante oportunidade de aprendizagem, pela análise aprofundada e pela reflexão fundamentada sobre o estágio, uma etapa crucial na nossa formação inicial como Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Acreditamos que este trabalho contribuiu para o nosso crescimento pessoal e profissional pois, podemos fundamentar, analisar e refletir sobre os processos formativos vivenciados, perspetivando esta como mais uma etapa no ciclo da carreira profissional que escolhemos e que aguardamos ansiosamente por desempenhar.

No início deste relatório, fizemos uma abordagem aos perfis de desempenho profissional docente, analisando e refletindo sobre aspetos estruturantes ao desempenho da docência, para o qual nos temos preparado.

Consideramos que o estágio foi uma fase memorável, onde tornámos o sonho em realidade, encarando com entusiasmo e empenho os diferentes cenários inerentes ao desempenho da profissão. Nesta fase, mobilizámos um vasto conjunto de saberes, desenvolvemos competências de matriz científica e pedagógicas que nos permitiram enfrentar dilemas e dificuldades e fundamentar a tomada de decisões inerentes à gestão curricular quotidiana (organização e gestão das aprendizagens, dos alunos, do espaço, do tempo, da relação pedagógica, etc.), bem como à participação na vida da comunidade educativa mais alargada. Foi uma *mais-valia*, o contato com os orientadores da universidade, orientadores cooperantes, crianças/alunos, colegas de estágio, demais pessoal docente e não docente da escola, pais e encarregados de educação e com outros membros e parceiros da comunidade. Este foi o verdadeiro momento que nos permitiu fazer a transição da teoria para a prática.

Esta fase do curso juntou um conjunto de mecanismos que nos deixam marcas para o resto da vida, que passaram desde a pré-ação onde efetuámos as observações, à construção do PFI, às planificações e à escolha das atividades, à preparação e fundamentação das sequências didáticas, à construção dos recursos e à adaptação dos mesmos às crianças e aos alunos, tal como à preparação dos conteúdos para lecionação. Na ação foi muito importante a gestão do tempo, das atividades, da lecionação dos conteúdos e até o contato com os alunos. Na pós-ação, foi da mesma forma relevante a avaliação e reflexão dos alunos, a nossa avaliação do PFI e a leitura das nossas atas.

Estes foram momentos imprescindíveis onde aprendemos e crescemos como futuros Educadores e Professores.

No que concerne aos objetivos inicialmente expostos, julgamos que foram atingidos, na medida em que apresentámos, analisámos e refletimos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto de estágio, explorando e aprofundando (tal como nos propusemos) questões de fundamento sobre a Expressão Plástica e os Materiais Pedagógicos, essenciais à contextualização/compreensão do potencial da área de Expressão Plástica para a construção de Materiais Pedagógicos. Neste particular, investigámos ainda as concepções de Educadores de Infância e de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente à abordagem da Expressão Plástica e à construção de Materiais Pedagógicos, que apresentamos sob a forma de um estudo empírico no capítulo IV.

Neste cenário, constatamos a riqueza e o elevado potencial da Expressão Plástica na promoção de aprendizagens e competências de reconhecida importância transversal a todas as áreas/domínios, pois o contato com objetos e o seu manuseamento desenvolve diferentes os alunos em diferentes estruturas: cognitivas, afetivas e sensório-motoras.

Verificamos ainda que a criação de Materiais Pedagógicos, com o auxílio da Expressão Plástica, proporcionou importantes momentos de participação e de partilha de conhecimentos e de experiências entre a estagiária e as crianças/alunos e entre alunos, potenciando a compreensão mais ampla e rica dos conteúdos abordados. Constatámos que, ao utilizarmos a Expressão Plástica, estamos a dar espaço à criatividade, à sensibilidade e à afetividade, à manifestação de sentimentos e opiniões, à partilha de saberes. Estamos, sobretudo, a proporcionar momentos de lúdicos e de prazer que ficarão para sempre guardados na memória das criança/alunos. Estes são aspetos fundamentais à promoção de aprendizagens significativas.

Com base nestes pressupostos, salientamos no nosso capítulo III uma categorização de alguns dos Materiais Pedagógicos que construímos no âmbito da Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estes revelaram-se adequados às necessidades da turma. Desta forma estes mereceram a nossa especial atenção, sendo por este motivo analisados de forma detalhada e fundamentada.

Quanto ao último capítulo, associado ao trabalho de investigação, apurámos que ambos os grupos de docentes utilizam esta área. No entanto, são maioritariamente os

Educadores que privilegiam esta área como um elemento integrador de aprendizagens entre as diferentes áreas do saber.

Este estudo permitiu, para além de um aprofundamento do conhecimento dos contextos de ação educativa, bem como a identificação de potencialidades e constrangimentos da Expressão Plástica na prática letiva.

Deste estudo destacamos o questionário que nos permitiu sublinhar a importância da Expressão Plástica e o volume de dados recolhidos, quanto a nós significativo, o que nos permitiu assegurar uma maior estabilidade dos resultados.

Durante o Estágio Pedagógico deparámo-nos com algumas limitações e dificuldades, destacando-se principalmente, na prática letiva, o ritmo acelerado para a preparação das exigentes sequências didáticas, tal como a preparação e adaptação dos materiais pedagógicos à especificidade dos grupos/turmas em que lecionámos.

Fica-nos a vontade de aprofundar mais as questões da prática letiva referentes a esta área nos alunos com necessidades educativas especiais pois, para além dos questionários analisados, recebermos 9 que se debruçavam sobre o assunto, que decidimos reservar para uma fase posterior a este processo.

Em jeito de conclusão, gostaríamos de salientar que a realização deste Relatório contribuiu para o nosso enriquecimento pessoal e profissional, abrindo caminho para novas aprendizagens.

REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

A

Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Livraria Almedina

Alonso, L. & Roldão, M. (2005). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão – Actas das Jornadas da Prática Pedagógica do Ensino Básico – 2 a 6 de junho de 2004 – Lisboa*. Editora: Almedina, S. A. Edições.

Alcântara, J. (1998). *Como educar as atitudes - Plátano*

Almeida, A., Santos, J. & Santos, M. (1971). *Educação pela Arte na Escola Primária – Guia Didáctico*. Lisboa: Tipografia António Coelho Dias, Lda.

Alves, M. (2000). *Ser professor em tempos pós-modernos: Contributo para o estudo dos novos papéis dos professores face à inovação pedagógica*. Aveiro: Universidade de Aveiro – Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.

Arends, R. (1999). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

B

Baranita, I. (2012). *A importância do Jogo no desenvolvimento da Criança*. Escola Superior de Educação Almeida Garrett – Lisboa

Barbier, J. (1993). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.

Barbosa, M. (2004). *A importância do projeto*. Análise de Projetos de Redes. Uniron

Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bartolomeis, F. (1976). *A Nova Escola Infantil – as crianças dos 3 aos 6*. Lisboa: Livros Horizonte.

Batalha, A. (2009). *As Rodas e Jogos cantados como inovação na formação*. (In) Condessa, I. (RE) *Aprender a Brincar – Da especificidade à diversidade*. Universidade dos Açores (pp. 129-140)

Beane, J. (2002). *Integração Curricular – A conceção do Núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Plátano Editora.

Bell, J. (2002). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *A Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Botas & Moreira (2013). *A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1º Ciclo* - Revista Portuguesa de Educação, 2013, 26(1), pp. 253-286
2013, CIEd - Universidade do Minho

Braga, F. et al (2004). *Planificação: novos papéis, novos modelos – Dos projectos de planificação à planificação em projecto*. Porto: Edições Asa.

C

Correia, V. (1995). *Recursos didáticos*. Aveiro: Companhia Nacional de Serviços, S.A. Coleção abordagens pedagógicas.

Costa e Baganha; (1989). *O Fantoche que ajuda a crescer*, Edições Asa: Porto.

Costa, C. (2004). *Concepções de Profissionalismo Docente: O trabalho dos professores do 1.º Ciclo do Grupo Oriental da Região Autónoma dos Açores*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.

Cró, M. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Professores/ Educadores. Estratégias de Intervenção*. Porto Editora, LDA.

D

Dias, I. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados.

E

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

F

Feinstein, S. (2011). *A aprendizagem e o cérebro*. Coleção: Horizontes pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Ferraz, M. (2011). *Educação Expressiva. Um novo Paradigma Educativo*. Vol. I. Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial, Lda.

Ferreira, A. Q. (2006). *Pensar a arte pensar a escola*. Porto: Edições Afrontamento.

Fialho, A. (2015). *Quando os números ganham asas: A Matemática e as Expressões Artísticas em Diálogo*. A Matemática e as suas mil conexões. Artigo. Capítulo X

Fialho, A. (2011). *À Descoberta da Profissão Docente: Culturas de Escola e Aprendizagem Profissional do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese apresentada à Universidade dos Açores para obtenção do grau de Doutor em Educação

Foddy, W. (1996). *Como perguntar – Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Celta editora.

Formosinho, J. O. (1996). *A contextualização do Modelo Curricular High Scope no Âmbito do Projecto Infância*. In Oliveira-Formosinho, J., *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e acção docente* – Porto Editora, LDA

G

Garcia, C. (1999). *Formação de Professores – Para uma mudança Educativa*. Porto Editora.

Góis, G., Araújo, G. & Junior, V. (SD). *A importância das imagens/ilustrações para a literatura infanto-juvenil: compreendendo o texto sob uma nova ótica*. Doc.

Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Amadora: Raiz Editora, Lda.

Gonçalves, F. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa – Justificação e prática*. Poto Editora, LDA.

Gonçalves, L. & Sá, H. (2005). *A Investigação-Ação como estratégia de formação colaborativa de professores: um projecto focalizado na exploração didáctica de estratégias de aprendizagem e uso de inglês língua estrangeira*, in Alarcão, I.

Gómez, G., Flores, J. e Jiménez, E. (1999). *Metodologia de la Investigación Cualitativa*. 2ª edição. Málaga: Ediciones Aljibe.

Gomes, E. & Medeiros, T. (2005). *(Re)Pensar a prática pedagógica na formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico*, in Alarcão, I. Cachapuz, A. Medeiros, T.

Gloton, R. & Clero, C. (1976). *A atividade criadora na criança*. Lisboa: Editorial Estampa.

Graells, P.M. (2000). *Los medios didácticos*. Acedido a 12 de março de 2015, de <http://peremarques.pangea.org/medios.htm>.

H

Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

I

Instituto para a Qualidade na Formação, I.P. (2004). *Guia para a Concepção de Cursos e Materiais Pedagógicos*. Metodologias de formação - O ciclo formativo. 1ª Edição. Lisboa.

J

Jesus, H. [Org.] *Supervisão – Investigações em Contexto Educativo*. Ponta Delgada: Universidade de Aveiro/ Governo Regional dos Açores – Direcção Regional da Educação, Universidade dos Açores.

L

Leal, M. R. M. (2000). *Educação pela arte: porquê e para quê?*. In A. B. Sousa et al. *Educação pela arte - Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Leite, C., Gomes, L., & Fernandes, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Tur-ma: conceber, gerir e avaliar*. Porto: Asa.

Leite, C., & Rodrigues, M. (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. Lisboa: Edições Afrontamento.

Lenhardt, P. (1974). *A Criança e a Expressão Dramática*, Editorial Estampa: Lisboa.

Lequeux, P. (1977). *A Criança Criadora de Espectáculos*, Família 2000: Porto.

Lowenfeld, V. e Brittain, W. (1980). *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. Editora Mestre Jou. São Paulo.

M

Mansutti, M. A. (1993). *Conceção e produção de materiais instrucionais em educação matemática*. Revista de Educação Matemática, 1,1, 17-30. São Paulo: Sociedade Brasileira de Educação Matemática.

ME-DEB-NEPE. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.

ME-DEB (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*, Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.

Medeiros, T. Jesus, H. [Org.] *Supervisão – Investigações em Contexto Educativo*. Ponta Delgada: Universidade de Aveiro/ Governo Regional dos Açores – Direcção Regional da Educação, Universidade dos Açores.

Medeiros, E. (2009). *Educação, Cultura(s) e Cidadania: Ser Pessoa na Identidade e em Contextos de Diversidade*. In E. Medeiros. (coord). *Educação, Cultura(s) e Cidadania*. Porto: Edições Afrontamento, Lda.

Miles, M. e Huberman, M. (1984). *Qualitative Data Analysis*. Beverly Hills: CA: Sage.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Moita, M. (1995). *Percursos de formação e de trans-formação*. In Nóvoa, A. (org), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 111-140.

Moniz, M. (2009). *A Abordagem da Leitura e da Escrita na Educação Pré-Escolar em Contexto de Supervisão em Angra do Heroísmo* - Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica - Universidade dos Açores

Monteiro, M. (2002). Intercâmbios e visitas de estudo, in Carvalho, A. Marques, M. *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora.

M. A. Moreira, J. A. Valadares, C. Caballero, V. D. Teodoro (org.) *Teoria da Aprendizagem Significativa. Atas do Contributos do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa*. Peniche, 2000.

N

Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico* – Educa. Fora de Coleção

Nóvoa (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo* – Sindicato dos professores de São Paulo

O

Oliveira, M. & Santos, A. (2004). *A Arterapia: Os Efeitos Terapêuticos da Expressão Plástica e a sua Influência no Comportamento e Comunicação da Criança*. Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti.

Oliveira, M. (2007). Investigação sobre a didática da expressão plástica na educação pré- escolar em Portugal. *Saber (e) Educar*, 12, 61-78.

P

Pacheco, J. A. de B. (1995). *Formação de Professores: Teoria e Praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.

Pacheco, M. (2013). *Aprender através de Recursos Didáticos na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: reflexão sobre a promoção de aprendizagens significativas* – relatório apresentado à Universidade dos Açores

Palhares, P e Mamede, E (2000). *Os Padrões na Matemática do Pré-escolar*. PDF

Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: ARTMED.

Pires, A (2013). Educação e Formação *Desenvolver o Sentido de Número no Pré-Escolar*. Revista Científica ESEC

Pombo, O. & Levy, H. (1994). *A interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Texto Editora.

Pólvora, S. (2011). *O contributo da expressão plástica para o desenvolvimento da habilidade de Motricidade Fina* – Instituto Politécnico de Setúbal

Postic, M. (1979). *Observação e Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.

Praia, J. (2000). *Aprendizagem significativa em D. Ausubel: Contributos para uma adequada visão da sua teoria e incidências no ensino*. In M. A. Moreira, J. A. Valadares, C. Caballero, V. D. Teodoro (org.) *Teoria da Aprendizagem Significativa. Atas do Contributos do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa*. Peniche, 2000.

Q

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

R

Raposo, J. (2013). *A integração curricular na educação pré-escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico: exploração do potencial dos recursos didáticos - relatório de estágio*. Relatório de estágio apresentado à Universidade dos Açores

Read, H. (1943). *Educação Pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

Rodrigues, L. (2012) *Os Fantoques na Educação Pré-escolar e desenvolvimento de competências sociais* - Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Educação

Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspetivas e Práticas de Análise*. Porto Editora, Lda.

Roldão, M. (2004). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

S

Sanches, M. (2008). *Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho*. Fundação Manuel Leão, V. N. Gaia

SILVA, A & TAVARES (2010) - *Helenice. O desenho infantil como fator primordial no desenvolvimento infantil*. In: Revista da Católica. Faculdade Católica de Uberlândia.

Silva, C. (1999). *Avaliação alternativa e listas de verificação: alguns contributos para a formação de professores*. Revista Arquipélago 2: 153 -176.

Sousa, A. B. (2000). *Arquimedes da Silva Santos: A obra e o Homem*. In A. B. Sousa et al. *Educação pela arte - Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, A. (2003a). *Educação Pela Arte e Artes na Educação – 1º volume: Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. (2003b). *Educação Pela Arte e Artes na Educação – 3º volume: Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. (2003c). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Drama e Dança*, Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.

SOUZA, S. E. (2007). *O uso de recursos didáticos no ensino escolar*. In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”. Arq Mudi. 2007. Disponível em: <

http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.df >. Acedido a 09 março de 2015

Stern, A. (1974). *Aspetos e Técnicas da Pintura de Crianças*. Lisboa: Livros Horizonte.

T

Teixeira, M. P. C. (1991). *As artes plásticas no ensino especial*. In IV Encontro Nacional de Educação Especial Comunicações. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

V

Vygotsky, L.S. (1984a). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

Z

Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

Zabala, A. (1998). *A Prática Educativa - como ensinar*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA:

Decreto – Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto - Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico

Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei 49/2005, de 30 de Agosto. Diário da Republica n° 166 – I Série – A. Assembleia da Republica. Lisboa.

ANEXOS





Questionário

NOTA INTRODUTÓRIA

Este questionário surge no contexto do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, promovido pelo Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores, sob orientação científica do *Professor Doutor Adolfo Fialho* e da *Professora Doutora Raquel Dinis*. Tem como principal objetivo a recolha de dados para um trabalho de investigação, desenvolvido pela mestrandia Lina Joana Borges Garcia.

Com efeito, pretende-se apurar as concepções de Educadores e Professores, relativamente às eventuais potencialidades da Expressão Plástica para a construção de materiais pedagógicos a utilizar nas suas práticas educativas.

Sem a sua resposta, esta investigação correria o risco de ficar incompleta e empobrecida, pelo que a sua colaboração é indispensável.

Será garantida a absoluta confidencialidade das suas respostas, estando o conteúdo do presente questionário unicamente à disposição da responsável pela pesquisa.

Caso subsistam algumas dúvidas, poderá contactar a mestrandia pelo telefone: 912578860 ou através do correio eletrónico, pelo endereço: linagarcia1989@gmail.com. Também poderá contactar os orientadores científicos, pelos endereços: afialho@uac.pt e raqueldinis@uac.pt

Antecipadamente grata pela sua colaboração

A mestrandia

Lina Garcia

Identificação

Sexo:

Feminino
Masculino

Habilitações académicas:

Bacharelato
Licenciatura
Pós-graduação
Mestrado
Doutoramento
Outras _____

Tempo de serviço:

Menos de 5 anos
de 5 a 10
de 11 a 15
de 16 a 20
de 21 a 24
mais de 25 anos

Faixa etária:

Menos de 25 anos
dos 26 aos 30 anos
dos 31 aos 40
dos 41 aos 50
mais de 50 anos

Tipo de instituição em que trabalha:

Pública
Particular
IPSS
Misericórdia

Ano(s)/ Níveis de escolaridade em que leciona:

Pré-escolar
1.º ano
2.º ano
3.º ano
4.º ano

A Expressão Plástica na prática pedagógica diária

1. Enquanto educador/professor, qual o **grau de importância** que a Expressão Plástica assume **na sua prática**?

- Nada importante Pouco importante Importante Muito importante

1.1. Nas suas **práticas diárias**, tem por hábito recorrer à Expressão Plástica?

- Sim Não

1.1.1. **Se respondeu sim**, dê **exemplos de atividades** que explora com maior frequência?

1.1.2. **Se respondeu não**, indique onde é que tem encontrado **maiores obstáculos/dificuldades**?

- Por não gostar da área Por falta de espaço adequado
 Por não ter formação na área Por falta de recursos
 Por falta de tempo Por não ser uma área prioritária
 Por não ter jeito para.... Outras. Quais? _____

1.1.3. O que tem feito para **ultrapassar esses obstáculos/dificuldades**?

- Leio livros ou revistas da especialidade
 Peço ajuda a colegas experientes
 Procuo formação contínua na área
 Recorro à internet (a sites da especialidade)
 Recorro a grupos de partilha nas redes sociais
 Outras. Quais? _____

3. No horário que se segue, assinale o **tempo semanal** que costuma dedicar à área da Expressão Plástica.

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09h00/ 09h45					
09h45/ 10h30					
10h30/ 11h00	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
11h00/ 11h45					
11h45/ 12h30					
12h30/ 13h30	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
13h30/ 14h15					
14h15/ 15h00					
15h00/ 15h45					

Importância da Expressão Plástica

4. Considera a Expressão Plástica **relevante para o desenvolvimento e aprendizagem** das crianças/ alunos?

Sim Não

4.1. No que respeita às aprendizagens promovidas pela Expressão Plástica, indique o **grau de importância** que atribui a cada item, considerando **1** como **permite pouco ou nada** e **4** como **permite muito**.

Na coluna mais à direita, **assinale com um X** os **5 itens** que entende serem os mais relevantes.

A Expressão Plástica permite:	1	2	3	4	Os mais relevantes (assinale apenas 5)
Estimular a perceção visual					
Promover o desenvolvimento de destrezas manuais					
Promover a socialização					
Desenvolver a expressividade e a criação artística					
Registar e documentar situações					
Estruturar o pensamento					
Proporcionar uma linguagem expressiva					
Potenciar a componente sensorial e cognitiva					
Estimular a criatividade, a fantasia e a imaginação					
Explorar diferentes materiais e técnicas					
Levar a criança a exteriorizar sentimentos					
Auxiliar outras áreas de saber					
Proporcionar momentos lúdicos e recreativos					

Organização curricular da Expressão Plástica

5. Na sua opinião, a área de Expressão Plástica **contribui**, de alguma maneira, para trabalhar o **currículo de forma integradora**?

Sim Não

5.1. Tem por hábito recorrer a esta área como elemento **integrador** das outras **áreas curriculares** (o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, ...)?

Sim Não

5.1.1. Se respondeu **sim**, dê exemplos de **experiências de aprendizagem** desenvolvidas por si neste contexto.

6. Constrói **materiais pedagógicos** aquando da exploração dos conteúdos das várias áreas curriculares?

Sim Não

6.1. Se respondeu **sim**, assinale com um **X** que **tipo de recursos/materiais/atividades** constrói em **conjunto com os alunos**.

Constrói/ elabora:	
livros / livros de grande formato	
ilustrações (textos/fichas/histórias, etc.)	
mapas	
cartazes/ cartazes interativos	
maquetes/ modelos (bi/tridimensionais)	
jogos didáticos	
puzzles	
móviles	
fantoches	
painéis/murais	

Outras?Quais? _____

6.2. Com que frequência recorre às seguintes **técnicas/atividades** de Expressão Plástica na **construção de materiais pedagógicos**? **Assinale com um X** na opção que lhe parecer mais adequada.

	NUNCA	RARAMENTE	MENSALMENTE	SEMANALMENTE	DIARIAMENTE
Desenho de expressão livre					
Desenho sugerido					
Pintura de expressão livre					
Pintura sugerida					
Pintura com digitinta					
Pintura com estampagem					
Picotagem					
Recorte, rasgagem e colagem					
Dobragem/origami					
Modelagem e escultura					
Exploração livre de materiais reciclados					
Construções tridimensionais					

Outras?Quais? _____

Muito Obrigado/a pela sua colaboração!