

As Expressões Artísticas na valorização dos costumes e tradições açorianas: uma reflexão no âmbito do Estágio Pedagógico na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Ana Beatriz Viveiros Raposo

Mestrado em

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



Ponta Delgada
2019

As Expressões Artísticas na valorização dos costumes e tradições açorianas: uma reflexão no âmbito do Estágio Pedagógico na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Ana Beatriz Viveiros Raposo

Orientador

Prof. Doutor Adolfo Fernando da Fonte Fialho

Relatório de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.



Ao meu anjo da guarda

Agradecimentos

Em primeiro lugar, um obrigada do tamanho do mundo à minha “mamã querida” por nunca me desamparar, por nunca ter desistido de mim, mesmo quando eu pensava que já não tinha mais forças para continuar, por todas as vezes que me disse “– Quem tem unhas é que toca viola e agora não podes parar, tens de seguir em frente!”.

À minha valente irmã e madrinha, meu grande exemplo de força, dedicação e resiliência, por me mostrar que, mesmo longe, nunca falharia quando lhe pedisse ajuda.

Às melhores amigas que podia pedir, Carolina, Inês e Rita, por serem fiéis, leais e com um coração tão grande, por me relembrem que todos os meus valores são dignos e puros de serem postos em prática na minha profissão e estarem sempre presentes, apoiando incondicionalmente esta jornada.

Às minhas queridas Feleja e Bea, que caminharam junto comigo. As companheiras de batalha, que ouviram os meus devaneios, as minhas lágrimas e os meus risos nervosos perante tanto trabalho e nunca saíram do meu lado. Sucumbimos juntas, mas também nos erguíamos umas às outras nas alturas de aflição.

À Bárbara, o meu par pedagógico, amiga de longas horas, de planificações, reflexões, ideias e projetos, um pilar no ano mais difícil. Mesmo quando todos tinham receio, ela acreditou em mim e no meu potencial.

À minha querida Tuna Académica da Universidade dos Açores, por ter tornado este curso tão harmonioso e cheio de histórias para contar. Por me terem ajudado sempre que precisei, quer fosse alguém para tocar no estágio, como alguém para ter “noites bem passadas até ao amanhecer”. Por todas as atuações, ensaios, festivais, noites boémias e convívios. Sem esta tuna que me viu crescer, um passo em falso em direção ao abismo teria sido possível. Obrigada por me terem feito sempre sentir em casa e perceber que o companheirismo e confiança são chaves que devo levar para a vida.

Ao meu querido orientador, Doutor Adolfo Fialho. Companheiro de trabalho, de confidências e de histórias de outrora, suporte e conselheiro de todas as horas. Com ele, “embalei-me nesse mar” e “ao sabor do vento norte” ensinou-me a amar esta jornada. Há tanto para dizer, mas a ligação da “alegria de ser tuno toda a vida” fala por si.

Obrigada a tantas outras pessoas que me fizeram aqui chegar. A gratidão é imensa... Todos os dias.

Resumo

O presente Relatório de Estágio, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tem como temática *As Expressões Artísticas na valorização dos costumes e tradições açorianas: uma reflexão no âmbito do Estágio Pedagógico em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico*, e como finalidade relatar e aprofundar o que foi vivenciado pela estagiária, no contexto dos seus estágios pedagógicos, assumindo uma atitude reflexiva e construtiva sobre o papel que estes tiveram na sua aprendizagem profissional.

Para além de funcionar como um espaço de reflexão sobre a ação educativa que desenvolvemos, este trabalho visa um aprofundamento, devidamente fundamentado, da área curricular das Expressões, mais propriamente, no que respeita ao seu papel como veículos de transmissão da nossa cultura e das nossas tradições.

Conscientes do papel e do lugar que estas áreas têm vindo a ocupar no currículo, nacional e regional, nem sempre exploradas e valorizadas pelos profissionais do ensino, entendemos ser essencial uma reflexão mais aprofundada sobre esta matéria, até pelas suas naturais relações com o tema que decidimos aprofundar no presente Relatório. Para além disso, não sendo este um tema muito debatido em trabalhos desta natureza, carece de uma pesquisa da nossa parte no que toca às potencialidades e cumpticidades pedagógicas das conexões que se podem explorar a partir dele.

Apresentaremos ainda os resultados de um estudo empírico que realizámos, que convocou as opiniões e representações de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, acerca das conexões em causa, na tentativa de compreendermos de que forma é que a exploração das Expressões pode contribuir para um maior e melhor conhecimento e valorização dos costumes e tradições açorianas por parte das gerações vindouras.

Foram entrevistadas, no total, 10 docentes (5 Educadoras de Infância e 5 Professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico), de diversas ilhas do arquipélago e em diferentes fases da sua carreira profissional, que nos deram conta de atividades por elas desenvolvidas neste contexto, bem como das suas potencialidades educativas, que entenderam ser muito benéficas, quer no contexto da sua ação educativa diária, quer pelas competências que promovem nas crianças que lhes são confiadas.

Palavras chave: Estágio Pedagógico, Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Expressões Artísticas, Cultura e Tradições Açorianas.

Abstract

This report, elaborated under the guidelines of the Masters Degree in Pre-school and Elementary Education, supports the theme The Artistic Expressions in the valuation of the Azorean traditions and lifestyle: a reflection under the scope of the Internship in Pre-school and Elementary Education, and has a goal to report and analyze what was experienced by the intern, within the educational guidelines, interpreting and reflecting upon the impact of these in her professional development.

Even though this study works as a reflection on how education is part of our development, it also brings a focus point to the curricular area of Expressions as a vehicle to the streaming of our traditions and customs.

Aware of how important these areas are in the national and regional curriculum - not always explored and valued correctly - we have concluded that it was necessary to have a more broadening and deepening exploration of the subject in question. Considering that this is not a popular topic amongst these reports we found that it required the attention it deserved in the present report.

In this report you can also find a study conducted amongst some Pre-School and Elementary school teachers, focusing on how the Expressions topic can be of value for a better understanding and valuation of the Azorean customs and traditions and the streaming to future generations.

In the study, we interviewed 10 educators (5 pre-school teachers and 5 Elementary school teachers) from different islands of the archipelago and in different stages of their careers, that provided us with their experiences about this topic as well as valuing its spot in the children's development and its educational potential.

Keywords: Pedagogical Internship, Pre-School Education, Elementary Education, Expressive arts, Azorean traditions and customs

ÍNDICE

Agradecimentos	III
Resumo	IV
<i>Abstract</i>	V
Índice de figuras	VIII
Índice de quadros.....	IX
Índice de anexos	X
Índice de siglas	XI
Introdução.....	1
1. OS SUPORTES DE EXPRESSÃO COMO VEÍCULOS PROMOTORES DE APRENDIZAGENS.....	6
1.1. O lugar e a importância das Expressões Artísticas na Educação Básica	6
1.2. Expressões, costumes e tradições: à descoberta de conexões.....	17
2. O PAPEL DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	23
2.1. A importância do Estágio Pedagógico	23
2.2. Observar, Planificar, Avaliar e Refletir na Prática Pedagógica	27
2.3. O Projeto Formativo Individual como documento orientador da ação.....	31
2.4. A investigação como complemento da ação.....	32
3. PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO: EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	36
3.1. Caracterização.....	36
3.1.1. O meio	36
3.1.2. A Escola	36
3.1.3. A sala	37
3.1.4. O grupo de crianças.....	39
3.1.5. Educadoras de Infância entrevistadas.....	44
3.2. Ações educativas desenvolvidas no contexto do Estágio Pedagógico I.....	45
3.2.1. As Tradições e Costumes no Estágio Pedagógico I	56

3.2.1.1.	Costumes e Tradições em Foco: Filarmónica	57
3.2.1.2.	Costumes e Tradições em Foco: Viola da Terra.....	58
3.2.1.3.	Costumes e Tradições em Foco: Cultura do Espírito Santo.....	59
3.3.	O lugar das Expressões no dia a dia de Educadores de Infância	60
4. PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE ESTÁGIO: PRIMEIRO CICLO.....		65
4.1.	Caracterização.....	65
4.1.1.	O meio	65
4.1.2.	A Escola	66
4.1.3.	A sala de aula.....	67
4.1.4.	A turma.....	68
4.1.5.	As Professoras Entrevistadas.....	72
4.2.	Ações educativas desenvolvidas no contexto do Estágio Pedagógico II	73
4.2.1.	As Tradições e Costumes no Estágio Pedagógico II	83
4.2.1.1.	Costumes e tradições em foco: Folclore - “Dançar para Recordar”.....	84
4.2.1.2.	Costumes e tradições em foco: Viola da Terra.....	87
4.2.1.3.	Costumes e tradições em foco: Cultura do Espírito Santo – “2.ºB em Festa”.....	88
4.3.	O lugar das Expressões no dia a dia dos Professores do Primeiro Ciclo	91
Considerações finais		98
Referências bibliográficas		102
Anexos.....		105
Anexo 1 – Consentimento Informado.....		106
Anexo 2 – Guião de entrevista.....		107

Índice de figuras

Figura 1 – Planta da Sala do Pré-Escolar _____	38
Figura 2 – As Tradições e Costumes, na ação educativa, no EPI _____	57
Figura 3 – Trabalho relacionado com a Filarmónica _____	58
Figura 4 – Trabalho relacionado com a Viola da Terra _____	59
Figura 5 – Trabalho relacionado com a Cultura do Espírito Santo _____	60
Figura 6 – Planta da Sala do Primeiro Ciclo _____	68
Figura 7 – As Tradições e Costumes, na ação educativa, no EPII _____	84
Figura 8 – Culminar do Projeto “Dançar para Recordar” _____	86
Figura 9 – Crianças a experimentarem tocar Viola da Terra _____	88
Figura 10 – Projeto “2.º B em Festa!” _____	90

Índice de quadros

Quadro 1 – Educadoras de Infância entrevistadas _____	45
Quadro 2 – Síntese da ação educativa desenvolvida no Estágio Pedagógico I _____	46
Quadro 3 – Visão geral das áreas trabalhadas no Estágio Pedagógico I _____	48
Quadro 4 – Professoras entrevistadas _____	72
Quadro 5 – Síntese da ação educativa desenvolvida no Estágio Pedagógico II _____	74
Quadro 6 – Visão geral das áreas trabalhadas no Estágio Pedagógico II _____	76

Índice de anexos

Anexo 1 – Consentimento informado _____	106
Anexo 2 – Guião de Entrevista _____	107

Índice de siglas

EA – Expressões Artísticas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

PFI – Projeto Formativo Individual

PCE – Projeto Curricular de Escola

PEE – Projeto Educativo de Escola

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PCT– Projeto Curricular de Turma

PAA – Plano Anual de Atividades

A decorative horizontal banner with a watercolor background in shades of red, purple, and blue. The banner is framed by ornate, colorful scrollwork in blue, purple, and red. The word "INTRODUÇÃO" is centered in a bold, black, serif font.

INTRODUÇÃO

Introdução

O presente Relatório de Estágio tem como título *As Expressões Artísticas na valorização dos costumes e tradições açorianas: uma reflexão no âmbito do Estágio Pedagógico na Educação Pré-Escolar e no Primeiro Ciclo do Ensino Básico*, tendo como principal intenção refletir de que forma se podem conciliar as Expressões com a difusão daqueles que são os nossos costumes e tradições.

Este documento vem no seguimento do Estágio Pedagógico I e do Estágio Pedagógico II, unidades curriculares integradas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, oferecido pela Universidade dos Açores.

A escolha deste tema está intimamente ligada ao interesse da estagiária pelas nossas tradições. Desde pequena, viu a mãe a bordar bandeiras do Divino Espírito Santo, a fazer registos do Senhor Santo Cristo e presépios de “lapinha”. Por outro lado, quando, aos onze anos, iniciou o percurso num grupo folclórico local, houve um despertar pela essência deste aspeto da cultura regional. Desde então, foi aperfeiçoando a dança e começou a dedicar-se à viola da terra, nosso tão querido e apreciado instrumento regional. Contudo, cedo percebeu que, na escola, nem todas as crianças tinham o mesmo gosto e o nosso património cultural, o nosso artesanato, a nossa música e o nosso folclore, eram realidades que passavam ao lado da maior parte dos colegas.

Deste modo, a escolha do tema foi motivada pela nossa crença de que a educação, através do recurso às Expressões, é capaz de proporcionar aos alunos um vasto leque de situações em que podem explorar a sua criatividade e motivações, sendo estes momentos capazes de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Para além disso, é importante salientar que a área das Expressões é ampla e multifacetada, uma vez que engloba várias formas de expressão, sendo necessário distinguir as mesmas. Por outras palavras, quando nos referimos às Expressões, estas dizem respeito à Expressão Físico-Motora e às Expressões Artísticas (Dramática, Musical, Plástica e Dança). Centrando a nossa atenção sob as linguagens artísticas diferentes, estas enriquecem “as possibilidades de expressão e comunicação das crianças” (Silva et al, 2016, p. 47). Todas têm como função o desenvolvimento da criatividade, da curiosidade, da expressão verbal e não-verbal, bem como o sentido estético (Silva et al, 2016).

As expressões artísticas assumem-se assim com uma inegável importância na educação, por promoverem uma aproximação entre as pessoas; proporcionarem prazer e

um espaço de liberdade; desenvolverem a motricidade na utilização de diferentes técnicas artísticas e desempenharem um papel facilitador na inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais. Neste sentido, defendemos com Cunha (2015) que “as expressões artísticas são meios que possibilitam promover nos indivíduos, não apenas capacidades, qualidades pessoais, o sentido da responsabilidade, a flexibilidade e a criatividade, ou seja, o desenvolvimento integral de si próprios e os torne abertos à mudança”.

Podemos então afirmar que a Expressão Artística nos dá “a possibilidade de a criança se exprimir de forma pessoal e o prazer que manifesta nas múltiplas experiências que vai realizando” (ME, 2004, p. 89).

Este Relatório aponta para as vivências que advieram dos Estágios Pedagógicos. Estes são dos primeiros contactos concretos com a realidade educativa. Assim sendo, e segundo Viveiros & Medeiros (2005), é seguro afirmar que a escola e a sala de aula tornam-se os “campos de experimentação” (p. 48), possibilitando uma “articulação entre a experiência de campo e a formação teórica veiculada no contexto universitário” (Caires, 2001, p. 15). Jarimba (2015), tem também esta perceção no seu Relatório de Estágio, quando declara “que é neste momento que os futuros docentes têm a oportunidade de aplicar, na prática diária, tudo o que aprenderam ao longo do seu curso, assim como de mostrar as suas competências no domínio educacional” (p. 42).

Com o ritmo de vida agitado e as alterações sofridas na constituição familiar ao longo dos tempos, as rotinas familiares alteraram-se e os conhecimentos e tradições que se transmitiam de geração em geração, de pais para filhos, são cada vez mais raros. Na realidade, entendemos que a família tem vindo, de forma gradual, a demitir-se do seu papel de agente transmissor da nossa cultura, função esta que passa a estar delegada, em grande parte, nas nossas escolas.

Como sabemos, o Currículo Regional para o Ensino Básico (2011) contempla diversas competências, de entre elas, a cultural e artística, que se baseia na capacidade de a criança reconhecer a sua própria cultura, em primeiro lugar, proporcionando, à mesma, a possibilidade de desenvolver um sentimento da sua identidade. Neste sentido, a vertente artística possibilitará um desenvolvimento da comunicação e interpretação do mundo que rodeia a criança, quando confrontada com as artes, estimulando a sua sensibilidade estética e o seu desenvolvimento emocional, valorizando a expressão individual e coletiva e a criação enquanto processo.

As crianças de hoje em dia já não sabem o que é uma boneca de trapos, um pião ou um carro de madeira. Muito menos sabem os passos de um *pezinho da vila* ou a

melodia do *balho furado*. Vivemos na era tecnológica e tudo o que outrora era um “mundo novo”, hoje em dia está apenas “fora de moda”. A este propósito, Fortunado (2013, p. 1) cita Dewey (1978) para justificar que as crianças crescem e amadurecem quando lhes são transmitidas as crenças, os costumes, os conhecimentos e as práticas da geração dos seus avós. Uma eventual resolução para o problema acima descrito pode estar na utilização da área das Expressões Artísticas e do lugar por ela ocupado no Currículo Regional para funcionar como um elemento integrador de saberes e um laboratório de experiências de aprendizagem diversificadas, com um denominador comum ligado à preservação do nosso património cultural, da cultura e das tradições do Arquipélago dos Açores

Partindo de uma motivação muito pessoal já mencionada pela área em questão, procuramos compreender o papel e o lugar das Expressões Artísticas na valorização do nosso património cultural, dos nossos costumes e tradições. Para tal, definimos os seguintes objetivos:

- 1) Perceber a importância do trabalho desenvolvido em Expressões Artísticas;
- 2) Compreender de que forma as tradições e costumes têm sido trabalhadas nas salas de aula;
- 3) Conhecer as conceções de alguns educadores/professores sobre a melhor forma de explorar /abordar/lecionar as Expressões na sua ação educativa diária;
- 4) Conhecer as conceções de alguns educadores/professores sobre a melhor forma de explorar /abordar/lecionar as tradições e costumes na sua ação educativa diária.

No que diz respeito à própria estrutura deste Relatório, clarificamos que a primeira parte englobará uma revisão de literatura referente à componente investigativa, neste caso, a importância que as Expressões Artísticas assumem no crescimento da criança, na valorização dos costumes e tradições açorianas e na sua difusão em contexto de escola. Posto isto, abordaremos ainda aquele que é entendido como sendo o papel do professor atual, na sua resposta aos recorrentes e renovados desafios que se colocam à sua ação educativa diária.

A segunda parte do nosso trabalho tem por base o trabalho realizado no contexto dos nossos estágios pedagógicos, recorrendo à reflexão sobre as práticas letivas desenvolvidas, com especial realce para aquelas que convocaram o tema que esteve em destaque na nossa prática letiva e decidimos aprofundar no presente relatório. Assim

sendo, apresentaremos as principais linhas de força da nossa ação educativa, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, destacando as experiências de aprendizagem utilizadas para recriar os nossos costumes e tradições, bem como a sua influência no desenvolvimento da criança.

Paralelamente, serão partilhados os resultados do estudo realizado e a análise dos dados recolhidos. O Relatório será concluído com algumas considerações finais sobre o todo o trabalho realizado.



CAPÍTULO I

Os suportes de expressão como veículos promotores de aprendizagens

- O lugar e a importância das Expressões Artísticas na Educação Básica
- Expressões, costumes e tradições: à descoberta de conexões

1. Os suportes de expressão como veículos promotores de aprendizagens

1.1. O lugar e a importância das Expressões Artísticas na Educação Básica

As Expressões Artísticas assumem uma grande importância na educação por promoverem uma aproximação entre as pessoas; proporcionarem prazer e um espaço de liberdade; desenvolverem a motricidade na utilização de diferentes técnicas artísticas e desempenharem um papel facilitador na inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais.

Como sabemos, e de acordo com o Ministério da Educação e Ciência (2001):

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 (p. 149).

A Lei de Bases do Sistema educativo, lei n.º 46/86, publicada a 14 de outubro de 1986, foi a primeira lei que fez referência ao ensino das Expressões Artísticas em Portugal. Se analisarmos atentamente os artigos 5.º, 7.º e 8.º desta mesma lei, constatamos que a mesma preconiza para o ensino das Expressões Artísticas a sua divisão, essencialmente, em quatro grandes áreas: expressão plástica, musical, dramática e corporal.

Segundo a lei supramencionada, tendo por base a alínea f) do n.º1 do artigo 5.º, pretende-se, na Educação Pré-escolar, “desenvolver as capacidades de expressão e

comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica” (Lei n.º 46/86) e para o Ensino Básico, de acordo com a alínea c) do artigo 7.º, propõe-se “proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios”.

As Expressões Artísticas tornaram-se, assim, um pilar fundamental, quer no contexto da Educação Pré-escolar, como no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A partir da Lei de Bases do Sistema Educativo foram criados vários documentos norteadores que, desde então, orientam o professor nas suas práticas, neste caso na abordagem das Expressões Artísticas, nomeadamente as Orientações Curriculares para o Ensino do Pré-Escolar (OCEPE) e o Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

As OCEPE definem-se como “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Silva, et al., 1997, p. 13). Já na Organização Curricular e Programas 1.º Ciclo do Ensino Básico, verifica-se que os objetivos traçados para o Ensino Básico fundem-se:

no quadro de uma formação universal, porque abrangente de todos os indivíduos, alargada, por se ter estendido a nove anos de escolaridade, e homogénea, na medida em que não estabelece vias diferenciadas nem opções prematuras, susceptíveis de criar discriminações. Como tal, o ensino básico constitui-se como a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade (p. 11).

Nesta linha de ideias e no que às Expressões Artísticas diz respeito, o Ministério da Educação e Ciência (2001) diz-nos 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 perspetivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive”. Neste sentido, adianta-nos ainda que

a vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do cotidiano. 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 (p. 149).

Considerando tais linhas orientadoras, procurámos entender o relevo que é dado a estas áreas do currículo e, neste contexto, realçamos os “recortes” que se seguem, que nos parecem bastante relevantes para compreendermos o lugar que devem ocupar nas nossas práticas diárias.

- **Expressão Plástica:** “As crianças exploram espontaneamente diversos materiais e instrumentos de expressão plástica (...) [isto] implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora (...). Valorizar o processo de exploração e descoberta de diferentes possibilidades e materiais supõe que o educador estimule construtivamente o desejo de aperfeiçoar e fazer melhor. (...) A expressão plástica enquanto meio de representação e comunicação, pode ser da iniciativa da criança ou proposta pelo educador, partindo das vivências individuais ou de grupo” (pp. 61-62);
- **Expressão Motora:** “Ao entrar na educação pré-escolar a criança já possui algumas aquisições motoras básicas (...). Tendo em conta o desenvolvimento motor da criança, a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo” (p. 57);
- **Expressão Dramática:** “A expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro (...). Na interacção com outra ou outras crianças, em actividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reacções, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e nãoverbal. (...) A acção do educador facilita a emergência de outras situações de expressão e comunicação que incluem diferentes formas de mimar e dramatizar vivências e experiências das crianças. (...) A intervenção do educador permite um alargamento do jogo simbólico através de sugestões que ampliam as propostas das

crianças, criam novas situações de comunicação, novos “papéis” e sua caracterização” (pp. 59-60);

- **Expressão musical:** “A expressão musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e vai aprendendo a identificar e a produzir, com base num trabalho sobre os diversos aspectos que caracterizam os sons (...). A expressão musical está intimamente relacionada com a educação musical que se desenvolve, na educação pré-escolar, em torno de cinco eixos fundamentais: escutar, cantar, dançar, tocar e criar” (p. 63-64).

Nesta ordem de ideias, entendemos ser pertinente realçar, em traços gerais, as competências que se desenvolvem nestas áreas, no contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A Expressão Físico-Motora apresenta oito blocos com os seguintes objetivos:

- 1) Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas (resistência geral, flexibilidade, controlo da postura, entre outros);
- 2) Cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas na turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e o professor;
- 3) Participar com empenho no aperfeiçoamento da sua habilidade nos diferentes tipos de actividades, procurando realizar as acções adequadas com correcção e oportunidade (Ministério da Educação, 2004, p. 45).

A Expressão corporal, também, tem um papel relevante no desenvolvimento da criança, uma vez que é através daquela que a criança começa a desenvolver a consciência do corpo, a noção de lateralidade (direita, esquerda, para cima, para baixo) e a sua motricidade geral.

Neste sentido, podemos afirmar que é através da expressão corporal que a criança “desenvolve todas as suas funções” (Sousa, 2003, p. 136). Para além disso, é através do movimento que a criança desenvolve o seu sistema nervoso (H. Wallon, 1992, referido por Sousa, 2003), a “sua sensibilidade motora” (Reis, 2004, p. 128) e a sua “capacidade para: comunicar sensações, emoções, ideias e mensagens; conhecer a sua própria corporalidade e dominar as estruturas espaço temporais e relacionais; obter ganhos de

controle motor, autonomia, interação em grupo, capacidade para realizar jogos (de movimento, simbólicos e dramáticos)” (Condessa, 2009, p. 43).

No que diz respeito à Expressão e Educação Musical, refere-se que “os instrumentos, entendidos como o prolongamento do corpo, são o complemento necessário para o enriquecimento dos meios de que a criança se pode servir nas suas experiências, permitindo ainda conhecer os segredos da produção sonora” (p. 73).

Relativamente à Expressão e Educação Dramática, “pretende-se fundamentalmente que as crianças experimentem, através de diferentes meios, expressar a sua sensibilidade e desenvolver o seu imaginário” (p. 83) para além de que “os jogos dramáticos permitirão que os alunos desenvolvam progressivamente as possibilidades expressivas do corpo – unindo a intencionalidade do gesto e/ou palavra, à expressão, de um sentimento, ideia ou emoção. Nos jogos dramáticos, as crianças desenvolvem acções ligadas a uma história ou a uma personagem que as colocam perante problemas a resolver: problemas de observação, de equilíbrio, de controlo emocional, de afirmação individual, de integração no grupo, de desenvolvimento de uma ideia, de progressão na acção” (p. 83).

Feito este breve apontamento, é também fundamental explicitar as designações e trabalhos que podem ser desenvolvidos a partir de cada Expressão mencionadas anteriormente. A área em causa é designada de Artes Visuais na Educação Pré-Escolar e de Educação e Expressão Plástica no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim sendo, afirmamos que representa “o modo de expressão-criação através do manuseamento e modificação de materiais plásticos” (Sousa, 2003, p. 159). O Ministério da Educação (2001) aponta que o principal objetivo desta área é a expressão de sentimentos e emoções recorrendo a materiais plásticos para que a criança satisfaça as suas necessidades de expressão e de conceção, sendo esta composta por atividades espontâneas direcionadas para o desenvolvimento das crianças (Sousa, 2003). Segundo o CNEB (2001), através da Expressão Plástica, “a criança enriquece o seu imaginário, aprende novos saberes, integra-os no que já sabe, e experimenta criar novas imagens, desenvolvendo progressivamente a sua sensibilidade estética e expressividade” (Silva et al, 2016, p. 49).

Ao analisar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e o Programa do 1.º Ciclo, em específico o da Expressão e Educação Plástica, verifica-se que esta área de conteúdo incentiva as crianças a desenvolver “formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade” (ME, 2004, p. 89), que ocorrem sob a

forma do desenho, da pintura, da modelagem, da escultura, das construções, do recorte, da colagem e da dobragem, por exemplo. Especificando um pouco cada uma destas formas de exploração da Plástica, Sousa (2003c, p. 193) diz-nos que esta “é uma das mais antigas manifestações expressivas do ser humano” embora, segundo Telmo (1994), os desenhos só começaram a ser valorizados recentemente. É imperativo compreender, em primeiro lugar, que o desenho é uma atividade espontânea da criança, pois representa sensações, experiências e vivências da mesma, sendo que “o desenho infantil [reflete] o desenvolvimento do crescimento mental” (Almeida, Santos & Santos, 1971, p. 11), ou seja, permite “a evolução de variáveis inter-relações de natureza fisiológica e ambiental” (Almeida et al, 1971, p. 11).

Para além disto, a Expressão Plástica é complementada com a modelagem e com a escultura, dando a possibilidade às crianças de manusearem diferentes materiais, estimulando a sua motricidade. Com isto, a criança dá forma à realidade que observa, isto é, “[transporta] o seu saber para algo mais real” (Delgado, 2015, p. 27), além de promover o desenvolvimento da destreza manual que fomenta os movimentos coordenados.

Quando falamos em recortar, embora pareça uma tarefa simples, pode envolver o uso da tesoura que, “pode parecer uma atividade trivial, mas abarca algumas competências de aprendizagem importantes” (Morris, 2011, p. 62) visto que permite que a criança fortaleça os músculos da mão e melhora a coordenação de dois sistemas do cérebro – visual e manual.

Em síntese, podemos concluir que a área de Expressão Plástica permite tirar partido da exploração de todo um conjunto de materiais e técnicas, naturalmente prazerosos, que possibilitam o desenvolvimento de habilidades, tais como: a imaginação, a criação, a motricidade fina, a destreza manual e a coordenação mão-olho. Neste sentido, a exploração correta das diversas modalidades desta área permite a aquisição de diversas capacidades que serão fundamentais ao desenvolvimento de atividades do quotidiano das crianças, tornando-as assim mais autónomas no seu dia-a-dia.

A Expressão Dramática é definida como Jogo Dramático/Teatro na Educação Pré-Escolar e como Expressão e Educação Dramática no 1.º Ciclo do Ensino Básico e aborda diferentes formas de comunicação e representação “através do gesto, da palavra, do movimento do corpo, da expressão facial e da mobilização de objetos” (Silva et al, 2016, p. 51), sendo considerada integradora porque pode envolver a plástica, o som e o

movimento. Segundo o CNEB (2001) esta é “uma área privilegiada na educação artística” (p. 177) e Sousa (s.d. a) acrescenta que o seu principal objetivo é a expressão, mais concretamente, “a motivação da criança para que expresse livremente todos os seus desejos e tensões interiores” (p. 9).

O corpo deve ser um elemento trabalhado uma vez que ele centra em si muita curiosidade e riqueza e, através da Expressão Dramática, dá oportunidade à criança de desenvolver a sua imaginação, principalmente, através do “faz de conta” ou, em termos mais pedagógicos, do jogo simbólico que “desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas da comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza)” (Silva et al, 2016, p. 52). Castanho (2014, p. 12) destaca que “[todas] as práticas realizadas em torno da Expressão Dramática são promotoras de competências sociais, traduzidas no convívio, no respeito pelas opiniões e tempos de intervenção das outras pessoas, nas interações que há que estabelecer”. Neste sentido, Ferreira (2014, p. 24) realça que o principal objetivo desta área de expressão é “a formação integral da criança e pressupõe o seu desenvolvimento pessoal e social a um nível tão importante como o seu desempenho intelectual”.

Não nos podemos esquecer da voz, por ser um elemento que a Expressão Dramática permite explorar, através da produção de diversos sons, mesmo que improvisados. O uso de textos na dramatização permitirá a “memorização dos diálogos, [o que] numa atividade verbal coletiva, favorece o desenvolvimento de técnicas autorreguladoras do discurso interior do [indivíduo]” (Pinto & Soares, 2014, p. 18).

Pinto & Soares (2014, p. 19) asseguram que a Expressão Dramática “totaliza, em si, todos os recursos expressivos que caracterizam o ser humano, entre os quais, a expressão linguística, a expressão corporal, a expressão rítmico musical, a expressão plástica”. Verificamos, então, que a expressão em causa é imprescindível na educação das crianças, porque desenvolve múltiplas capacidades fundamentais ao seu crescimento, sendo elas: a imaginação, a memorização, o domínio do espaço, a linguagem verbal e não-verbal e ainda a autoconfiança.

A expressão sob a qual nos debruçamos agora é integrada no Currículo do Ensino Básico, sendo designada de Música na Educação Pré-Escolar e de Educação e Expressão Musical no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Sendo a música recorrente no dia a dia das

peessoas, é importante definir a mesma que, segundo Hohmann & Weikart (2004, p. 657) poderá entender-se como “uma série de sons organizados através do ritmo, da melodia e da harmonia, que desencadeiam uma resposta emocional naquele que ouve”. Em função disso, Sousa (2003c, p.15) acrescenta que a música tem um impacto no estado emocional e, acima de tudo, “permite a expressão dos sentimentos” sendo um recurso fundamental a utilizar no desenvolvimento da criança, para uma “boa integração [no] mundo sonoro que [nos] rodeia” (Sousa, s.d. b, p. 68).

Ao longo do percurso escolar da criança, são vários os objetos de estudo na expressão em causa, mas o principal “[objetivo] da educação pela música é a criança, [mais concretamente], a sua educação, a sua formação como ser, como pessoa, o desenvolvimento equilibrado da sua personalidade” (Sousa, 2003, p. 18). Temos de ter em conta que a música estimula diferentes competências como a audição (identificação e descrição dos elementos musicais), a interpretação (reprodução de frases musicais, através do canto, recorrendo à voz) e a criação (escolhas de intencionalidades expressivas, possibilitando à criança experimentar diversos materiais sonoros e musicais, podendo improvisar). Estas competências, que envolvem esta área curricular têm como finalidade a expressão e criação da criança recorrendo “de forma integrada, harmoniosa e criativa” (ME, 2004, p. 68) à música, a jogos de exploração, que envolvem a voz, o corpo e instrumentos. Por outras palavras, a Expressão Musical “[tenta] motivar os impulsos que levam a criança a mergulhar no mundo da música e a anular as inibições que a impedem de explorá-lo convenientemente” (Sousa, s.d. b, p. 69).

Assim, a Expressão Musical procura desenvolver “o conhecimento e a compreensão da música como construção social e como cultura” (ME, 2001, p. 172), uma vez que permite o desenvolvimento de aspetos físicos, (como a voz, sua projeção e colocação), na integração social (cantando em coro), sendo uma forte aliada ao desenvolvimento psicológico das crianças.

Nesta linha de ideias, reforçamos tais fundamentos com a opinião de Stern (s.d.), que realça que “a expressão tem uma função precisa: formular o que não pode ser dito verbalmente. Concretiza-se em símbolos cuja configuração, coloração, tamanho e situação espacial obedecem a formulação de capital importância, porque é a única possível e a sua ausência provoca na criança um desequilíbrio, para não dizer perturbações graves” (p. 14).

Apesar das Expressões serem importantes para o desenvolvimento holístico da criança, sabemos que, na realidade, tal como alertam muitos estudos feitos nesta área em trabalhos com a natureza do nosso (Dias, 2013; Rodrigues, 2014; Sousa, 2014; Garcia, 2015; Medeiros, 2018), nem sempre são valorizadas no ensino. Verifica-se assim que, por regra, é na Educação Pré-Escolar que a criança tem, de certa forma, mais oportunidade de entrar em contacto com as várias áreas de Expressão, ao contrário do que acontece no 1.º Ciclo, em que há maior tendência para desvalorizar a sua exploração e dar maior ênfase ao ensino das disciplinas ditas tradicionais, como a Matemática e o Português. A este propósito, Sousa (2003) reforça que

a arte é em geral considerada como uma perda útil de tempo. Nas escolas não há espaços adequados destinados a estúdios de arte, as artes têm pouca ponderação nos currículos da escolaridade geral e ainda se atribui, nos currículos académicos, um certo sentido depreciativo às disciplinas e aos professores de arte, como se fossem de natureza secundária, - quando é exactamente o contrário (p. 81).

Ao trabalharmos as expressões na escola, os nossos alunos terão oportunidade de desenvolver um conjunto bastante amplo de competências comunicativas. Ao criarmos contextos favoráveis à sua expressão, tornar-se-ão mais sensíveis ao mundo que as rodeia, tirando partido das potencialidades expressivas do seu corpo, desenvolvendo a sua autoconfiança, despertando para um sentimento de autoconhecimento, mas também de coletividade.

Tal como nos refere Sousa (2003), “uma Educação Artística pressupõe, antes de tudo, que na organização curricular, letras, ciências, técnicas e artes tenham a mesma ponderação, haja equilíbrio e não preferências ou predominâncias, concorrendo em igualdade de circunstâncias para proporcionar aos alunos uma equilibrada formação cultural geral, homogénea e congruente – a harmonia estética na harmonia educacional” (p. 63). Além disso, acrescenta que “a educação artística, ao propor-se como uma via de formação do ser, não pretende substituir a transmissão do saber mas apresentar uma equacionação educacional valorizando as artes como meio não só de formação do ser como de intervenção metodológica activa, ao serviço do próprio ensino de saberes” (p. 113).

Nesta ordem de ideias, acreditamos que o que acabará por dificultar o trabalho que se faz no contexto educacional, no que às Expressões diz respeito, poderá ser a época

globalizada que vivemos. Por outras palavras, e na linha de pensamento deste autor, a atual conjuntura do sistema capitalista e sua consolidação no mundo leva a que a sociedade valorize apenas os conteúdos programáticos de Português, Matemática e Ciências, sendo que as áreas expressivas acabam muitas vezes por ser contornadas nas práticas diárias, como se fossem de uma natureza menor, esvaziadas de conteúdo ou curricularmente mais pobres.

Neste sentido, é importante que lembremos os contributos de Cunha (2015) que afirma, e muito propositadamente, que as expressões servem para “encaminhar para uma formação que proporcione, além do desenvolvimento das chamadas competências técnicas, um conjunto de competências transversais e sociais, que promovam nos indivíduos” tais como qualidades pessoais, a responsabilidade, a flexibilidade e a criatividade. Contudo, deve ser uma aprendizagem individual inclusiva, mas não privada de contacto com outras crianças, visto que a interatividade dos alunos desenvolve, por exemplo, competências cognitivas, emocionais, sociais e instrumentais, que serão úteis para socializarem de forma eficiente em todos os aspetos das suas vidas.

Martins, Fernandes e Palha (2000, citados por Cunha, 2015), adiantam ainda que as crianças devem ser estimuladas a desenvolverem os seus meios de expressão conforme os seus conhecimentos, os materiais e as técnicas já adquiridas por elas, para participarem produtivamente no seu contexto sociocultural, contribuindo produtivamente e transformando o seu desenvolvimento num processo contínuo de aprendizagens e de reconstrução de modos de expressão.

Para a sensibilização crescente acerca da importância das Expressões é fundamental implementar estratégias e medidas que possam enriquecer estas práticas. Para isso, é necessária a articulação e cooperação entre todos os agentes educativos (família, serviços, empresas, movimentos associativos) numa responsabilização conjunta, de maneira a melhorar os contextos educativos. No entanto, sabemos que tal realidade nem sempre se verifica.

A criança é, por natureza, muito curiosa e isso é uma realidade que acaba por não ser valorizada como seria de esperar. Na realidade, esta questão é muitas vezes desvalorizada, aquando da convivência com adultos, o que deve ser contrariado, até porque devemos aproveitar a sua natural curiosidade como forma de valorizar a sua

aprendizagem, a forma peculiar de se exprimir, de se relacionar com os outros e de descobrir o mundo que a rodeia.

Neste sentido, defendemos com Cunha (2015) que as expressões não se encerram numa “mera transmissão de informação, nem dependem de um dom,” são sim “processos integrados e abrangentes no sentido do desenvolvimento do ser humano”. Deste modo, a criança é estimulada a ler e questionar o mundo da sua própria maneira, para que se torne numa observadora atenta, crítica e ativa na realidade que a envolve. Para isto, é fundamental que se realizem atividades de experiência e criação artística para que a mesma se sinta valorizada e importante no que diz respeito aos processos de educação que realiza na escola.

A este propósito, Silva et al. (1997) adiantam que “a área de expressão e comunicação engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (p. 56), acrescentando ainda que “o domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectivos” (p. 57).

Nesta ordem de ideias e nunca perdendo de vista o tema que entendemos aprofundar no presente Relatório de Estágio, entendemos que a área das Expressões se assume como uma área integradora e interdisciplinar, podendo ser abordada nas várias áreas de conteúdo. Esta opinião é partilhada por Pombo, Guimarães e Levy (1994), que adiantam que “ao envolver diferentes áreas da cultura (corporal, musical, visual e plástica), favorece-se um maior alcance de experiências de integração interdisciplinar em prol do desenvolvimento cultural das nossas crianças”. Nesta linha de pensamento, Martins (2002) diz-nos que a área das Expressões, “enquanto via de acesso às atitudes e aos mecanismos facilitadores da espontaneidade e da improvisação, do ludismo e da criatividade, da afirmação individual e da participação em interações de grupo, da experimentação estético-artística e da retroação”, deve ser aproveitada para valorizar o património cultural regional, conexão esta que se assume central no contexto do nosso trabalho. É sobre este aspeto que nos debruçaremos no ponto que se segue.

1.2. **Expressões, costumes e tradições: à descoberta de conexões**

Tal como vimos no ponto anterior, ao trabalharmos as Expressões na escola, os nossos alunos poderão desenvolver, de uma forma integrada, relevante e significativa, as suas competências comunicativas, bem como uma maior afetividade e sensibilidade, relativamente aos outros e ao mundo que as rodeia. Ao participarem em experiências individuais e coletivas, aprendem a conhecer o seu corpo, desenvolvem a sua autoconfiança e o seu autocontrole e despertam para um sentimento de coletividade.

Nesta ordem de ideias, Martins, Fernandes e Palha (2000, citados por Cunha, 2015), defendem que devemos criar condições para que as crianças sejam estimuladas a desenvolver os seus meios de expressão pessoal, transformando o seu desenvolvimento num processo contínuo de aprendizagens e de reconstrução de modos de expressão. Todas estas potencialidades das Expressões devem ser encaminhadas, então, para a aprendizagem cultural das crianças.

A este respeito, Condessa et al. (2009, p. 284), recorrendo a Torres (1998), lembram que o património de um povo se baseia em diversos valores humanos e sociais. Assim sendo, o património cultural, conjunto de bens, tangíveis ou intangíveis, e de valores que se herdaram por transmissão humana da cultura de um povo e/ou grupo social, é uma forma de manter o contato de uma geração para a(s) seguinte(s).

Numa visão menos tradicional, este património inclui não só os bens artísticos palpáveis (escultura, pintura, arquitetura) como também obras imateriais, ou seja, manifestações culturais: tradições orais, a música, as festividades, os costumes e o comportamento emocional. Para além disto, e no que respeita à definição do conceito de “tradição”, o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa define-o como uma “via pela qual os factos ou dogmas são transmitidos, de geração em geração, sem mais prova autêntica da sua veracidade que essa transmissão”.

Por seu turno, a cultura é vista como um suporte e uma referência fundamentais ao entendimento social, dando relevância à manutenção da identidade e da tradição de qualquer povo ou sociedade (Reimão, 1996, p. 1). A cultura recebe-se do passado e transmite-se para o futuro e se algum elemento cultural deixar de ser transmitido acabará por deixar de fazer parte da cultura de determinada sociedade (Reimão, 1996, p. 2). A “cultura deve ser compreendida como um campo de oportunidades de entender o mundo

de uma forma mais rica e como um património do qual somos herdeiros” (Reis, 2011, p. 85).

Neste sentido, Condessa (2012) defende que a “cultura de cada povo ou região permite dotar os indivíduos de um conjunto de saberes que deverão ser transmitidos pela educação, com vista à construção de uma identidade pessoal e coletiva”. É fundamental reconhecer que o povo açoriano possui determinadas especificidades que vêm dotar estas gentes de particularidades que deverão ser ressaltadas. Neste particular, a educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico assumem-se como etapas fundamentais para garantir a sua exploração, numa etapa tão importante na vida das crianças.

No caso do nosso arquipélago, esta realidade ganha contornos muito específicos e, tal como defendem Condessa e Fialho (2011, p. 11), “desde os primórdios do povoamento que as manifestações de cariz cultural têm estado presentes na vida das gentes dos Açores” e “a muralha de mar que sempre separou cada uma das ilhas do resto do mundo conservou, durante séculos, os costumes trazidos pelos primeiros habitantes, pelo que tais manifestações, jogos e brincadeiras, danças e cantares, embora variem de ilha para ilha e mesmo de freguesia para freguesia, tendem a apresentar elementos comuns”. Na opinião destes autores,

esta identidade coletiva tem-se manifestado na cultura *sui generis* do povo insular que, embora de pequena dimensão, apresenta algumas diferenças que são reflexo do isolamento geográfico a que esteve sujeito até há muito pouco tempo. Foram assim conservadas memórias, nas quais se concretiza a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais, que caracterizam a sociedade açoriana quanto ao seu modo de vida, aos seus valores, às suas crenças e tradições (p. 12).

Dos principais marcos da cultura açoriana, realçamos aqueles que se prendem com a sociedade, que na sua grande maioria, desempenha funções em harmonia com a natureza, nomeadamente ao nível da agricultura, da pecuária e da pesca, estando, da mesma forma, associada ao setor industrial que, por sua vez, se dedica à transformação de produtos do setor primário - como o barro, os vimes, as folhas de milho, as escamas de peixe, os bordados e os ossos de baleia - em preciosas obras de arte.

Neste particular, Condessa e Fialho (2011) lembram também a importância de recuperar as brincadeiras das crianças, inspiradas nessas vivências quotidianas, relacionadas com os momentos passados

no seio da família, dos amigos do bairro ou da escola; com festividades insulares ou outras cerimónias de cariz religioso, tão características da vivência religiosa dos açorianos, em especial as festas do Divino Espírito Santo (...) ou, ainda com as festas de cariz popular, típicas de cada ilha (touradas à corda), ligadas a quadras festivas (Páscoa e Carnaval), aos santos populares ou aos momentos de convívio do quotidiano, quase sempre associados à lida do campo (matança de porco, o debulhar do milho...) (p. 12).

Atualmente, as crianças tendem a ter menos facilidade em se identificar com as brincadeiras ou costumes dos antepassados, talvez por influência da era tecnológica em que vivemos ou também pelo reconhecimento de novos perigos da sociedade atual, em que os pais não se sentem confortáveis a deixar as crianças brincar na rua, por sua própria segurança enquanto que, há cerca de trinta anos, isso não acontecia. Nas palavras de Condessa e Fialho (2011),

os nossos dias vão sendo animados por outros ritmos e as alegres risadas atrás do arco, que rolava livremente pela rua, deram lugar ao monólogo estabelecido em frente à televisão; as pedrinhas e os berlindes trocadas pelas teclas do computador; a corrida de sacos pela internet e a tração à corda pela teimosia de mais uma passagem de nível, nas consolas e jogos de vídeo. As tardes livres, passadas nos parques e nos jardins, são agora solitariamente ocupadas na companhia dos cada vez mais aliciantes desafios tecnológicos (p. 12).

Uma eventual resolução para o problema acima descrito pode estar na utilização da área das Expressões Artísticas e do lugar por ela ocupado no Currículo Regional para funcionar como um elemento integrador de saberes e um laboratório de experiências de aprendizagem diversificadas, com um denominador comum ligado à preservação do nosso património cultural, da cultura e das tradições do Arquipélago dos Açores.

Neste sentido, assumimos o desafio de explorar as potencialidades pedagógicas de tais conexões, na nossa prática letiva diária, certos de que tal contexto formativo em muito contribuirá para alargar os nossos horizontes, quer do ponto de vista profissional, quer do ponto de vista pessoal.

Nesta ordem de ideias, tal como recordam Condessa e Fialho (2011), a “(re)descoberta” do potencial pedagógico do nosso património cultural, encontrado naquelas que são as atividades lúdicas tradicionais mais lembradas, pode “potenciar

inúmeras e significativas aprendizagens das crianças, nos diferentes domínios das expressões artísticas – oral, musical, corporal e dramática – mas numa dinâmica que a interação com a sociedade atual suscita” (p. 14).

Um dos recursos que entendemos realçar na nossa ação educativa, não só na Educação Pré-Escolar como também no Primeiro Ciclo, é a Viola da Terra, por ser um instrumento típico açoriano, mas não tão reconhecido pelas gerações mais novas. Segundo Ferreira (1990, p. 11), a viola, com variações de tipo, formato e encordoamento, advém do início da Idade Média e era comparada com uma pessoa uma vez que consideravam que o mesmo tinha corpo e alma, uma identidade própria, capaz de tocar em corações frágeis.

Assim, a Viola da Terra, a sua música e as suas peculiaridades, chamou a atenção de muitos musicólogos, folcloristas e intérpretes eruditos que tinham o interesse de a conhecer melhor. Segundo Carreiro da Costa (1972), a Viola da Terra estava presente em todos os cantares festivos, modas, balhos, desgarradas, devaneios e despiques entre pessoas e, sempre que tangida, desencadeava o início de um bailinho. Para além disso, dificilmente era realizado um serão, matança de porco, desfolhada e trilhas em geral nas quais o trinar da Viola não estivesse presente bem como nos trabalhos coletivos, gratuitos e recíprocos que juntavam muitas pessoas (casamentos, procissões...).

Tal como acontece com esta realidade, muitas são as manifestações das nossas tradições e da nossa cultura que se podem e se devem explorar na escola.

Como sabemos, o Currículo Regional para o Ensino Básico (2011) contempla diversas competências, de entre elas, a cultural e artística, que se baseia na capacidade de a criança reconhecer a sua própria cultura, em primeiro lugar, proporcionando, à mesma, a possibilidade de desenvolver um sentimento da sua identidade.

A este propósito, Fortunado (2013, p. 1) cita Dewey (1978) para justificar que as crianças crescem e amadurecem quando lhes são transmitidas as crenças, os costumes, os conhecimentos e as práticas da geração dos seus avós.

Neste sentido, a vertente artística possibilitará um desenvolvimento da comunicação e interpretação do mundo que rodeia a criança, quando confrontada com as artes, estimulando a sua sensibilidade estética e o seu desenvolvimento emocional, valorizando a expressão individual e coletiva e a criação enquanto processo.

Como vimos, as Expressões Artísticas assumem-se assim com uma inegável importância na educação, por promoverem uma aproximação entre as pessoas; proporcionarem prazer e um espaço de liberdade; desenvolverem a motricidade na utilização de diferentes técnicas artísticas e desempenharem um papel facilitador na inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais. Neste sentido, defendemos com Cunha (2015) que “as expressões artísticas são meios que possibilitam promover nos indivíduos, não apenas capacidades, qualidades pessoais, o sentido da responsabilidade, a flexibilidade e a criatividade, ou seja, o desenvolvimento integral de si próprios e os torne abertos à mudança”.

Nesta ordem de ideias, e considerando os contextos educativos em que nos movemos, entendemos que, em vez de estarmos a transmitir apenas oralmente as tradições como era feito antigamente, é muito importante deixar as crianças experienciarem o artesanato, o folclore a música e as demais marcas culturais que herdamos dos nossos avós, por elas mesmas, em contextos relevantes e que façam sentido para elas, num desafio contínuo que nos convida a (re)pensar a nossa ação educativa diária, por forma a melhor contrariarmos as dificuldades que encontramos neste domínio e respondermos aos apelos que nos são lançados pelas tendências curriculares atuais, aspeto que procuraremos aprofundar no ponto que se segue.



CAPÍTULO II

O papel do Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

- A importância do Estágio Pedagógico
- Observar, planificar, avaliar e refletir na Prática Pedagógica
- O Projeto Formativo Individual como documento orientador da ação
- A investigação como complemento da ação

2. O papel do Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores

2.1. A importância do Estágio Pedagógico

Para que um professor possa exercer funções na sua área, tem de passar por um determinado processo de formação. De facto, segundo o Decreto-Lei n.º 32/2014, de 12 de junho, tem habilitação profissional para a docência, no âmbito da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o titular e que obtenha grau de mestre nestas especialidades.

A formação inicial do educador/professor é a que ocorre em contexto de estágio, sendo esta de extrema importância, na medida em que o estagiário adquire diversas competências, essenciais para a vida profissional futura. Nesta perspetiva, Cró (1998, p. 67), afirma que a experiência de estágio confirma o educador e o professor num papel que reconhece ser o seu, tendo em conta a avaliação das aprendizagens, preconizando para tal uma preparação de competências fundadas em tarefas essencialmente formativas para as crianças, como para o próprio educador/professor.

Como existem diversos modelos de formação de educadores/ professores, é importante abordar algumas perspetivas teóricas que corroboram a nossa formação. Veiga (2000, citado por Pereira & Galeão, 2003, p. 10) refere que a formação de professores deve assentar em aspetos como

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

Nesta linha de ideias, Nóvoa (2002) defende que “os programas de formação têm de desenvolver três “famílias de competências”, tais como “saber relacionar e relacionar-

se, saber organizar e organizar-se, saber analisar e saber analisar-se – que são essenciais para que os professores se situem no novo espaço público da educação” (p. 22).

Roldão et al. (2009) enaltecem a importância de haver uma fase investigativa na formação, visto que isto permite que o futuro docente se afirme como investigador e responsável pela produção de conhecimento, aquando de um posterior exercício da sua profissão (p. 156). Sendo assim, as instituições responsáveis pela formação de docentes têm o dever de orientar as suas práticas mediante processos investigativos. Por outro lado, temos de salvaguardar o facto de que a formação de Educadores de Infância e de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico não se deverá encerrar na formação inicial. É fundamental que haja uma perspectiva de formação contínua, de forma a complementar e atualizar a formação inicial já adquirida, numa perspectiva de educação permanente, a qual se espelha na alínea b) do artigo 33.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, republicado pela Lei 49/2005, de 30 de agosto.

O decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto enuncia os aspetos comuns à atividade dos docentes e, em detrimento disto, são, também, apresentadas quatro dimensões principais:

- 1) **Dimensão profissional, social e ética:** o professor tem, a seu cargo, ensinar, apoiando-se num saber que resulta da profissão, da investigação e da reflexão sobre as suas práticas pedagógicas;
- 2) **Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem:** o professor deve desenvolver aprendizagens significativas, tendo por base processos de diferenciação pedagógica, de regras de convivência democrática e de cidadania;
- 3) **Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade:** o professor assume um carácter participativo e colaborativo nos projetos que conduzem o trabalho escolar, enriquecendo as suas práticas e motivando a participação da comunidade envolvente, no processo de ensino-aprendizagem;
- 4) **Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida:** a formação docente é um elemento integrante da prática profissional, fazendo parte desta análise, a reflexão e a investigação, em cooperação com outros colegas.

Cunha (2008, p. 26) realça a mudança significativa no papel e nas funções do professor, tendo em conta a evolução constante, tanto da escola como da sociedade. Por outras palavras, dado a crescente heterogeneidade de alunos, ritmos e estilos de

aprendizagem e de contextos socioculturais, que são partes integrantes e importantes a ter em conta nas escolas, são fatores que desafiam os docentes no exercício das suas funções e na busca de alternativas claras e coerentes. Desta forma, evidencia-se que, como Altet (2000, p. 27) afere, é imprescindível que o profissional de educação seja capaz de ser “o homem da situação”, capaz de “refletir em acção” e de se adaptar a qualquer situação nova que, eventualmente, surja, para dar resposta e adaptar-se às ao que a realidade que assim o envolve, nunca deixando de ter aspetos previamente estabelecidos, que definam os alicerces para a formação de um profissional assertivo e competente.

Em contexto específico das práticas pedagógicas realizadas, foi implementado modelo pedagógico de ensino sócio construtivista, que defende uma adaptação do ser humano ao ambiente que o envolve de maneira a que tenha sempre que modelar as suas ações conforme as experiências que tem. É importante ressaltar que o processo de ensino-aprendizagem é complexo. Portanto, exige que sejam utilizados outros métodos e estratégias de atuação de forma a desenvolver os objetivos propostos nas planificações. O nosso “método-chave” foi baseado na aprendizagem pela descoberta, visando uma amenização e estimulação das curiosidades. Neste contexto, as crianças sentem-se úteis por ter um papel ativo na sua aprendizagem, sendo da nossa responsabilidade criar as condições necessárias para que estas alcancem as suas próprias aprendizagens. Além disso, de acordo com Mayer (2004), o método pela descoberta encoraja os alunos a colocar questões, formular hipóteses e realizar experiências.

O foco de estudo de muitos autores baseou-se na importância do estágio pedagógico para o educador/professor, aquando da sua Formação Inicial. Caires (2001, p. 20) diferencia os tipos de estágios, sendo um deles, uma capacitação de um aprendiz, definido como uma aprendizagem ativa, experimental e indutiva, com um contacto direto com a realidade, garantindo ao aluno uma experiência de domínio de competências importantes na sua área, visando a realização das tarefas propostas. Ressalta-se que este estágio é desenvolvido num contexto de trabalho, com um cooperante que é o titular da turma e um supervisor da Universidade, que tem como responsabilidades observar o aluno, bem como estimular e nortear as suas aprendizagens. Acrescenta-se ainda, na linha de pensamento de Caires (2001, pp. 48-49), a relevância deste estágio aquando a sua entrada no mundo profissional, visto que, nesta fase, o estagiário tem a oportunidade de conhecer e explorar as diferentes facetas da profissão que escolheu, pondo em prática quatro anos de teoria e de casos hipotéticos em contexto real, dando-lhe a hipótese de

comparar a realidade com as suas perspetivas iniciais e averiguar se é realmente este tipo de atividade que pretende para a sua vida.

O estágio pedagógico, do ponto de vista de formação inicial, ocorre em oito fases distintas, segundo Formosinho (2002), que passamos a explicar:

- 1) **Primeira fase - “imersão nos contextos e compreensão das dinâmicas do início do ano lectivo”** (pp. 107-108): sendo os principais objetivos estabelecer uma relação com a instituição acolhedora, o seu contexto educativo, as crianças, a supervisora cooperante, a equipa educativa, o espaço, a sala e os materiais educativos, bem como criar uma rotina de trabalho e promover a compreensão das dinâmicas da sala (p. 108);
- 2) **Segunda fase - “exploração do conhecimento da escola e da comunidade envolvente”** (pp. 108-109): em que se aprofunda a compreensão da instituição de acolhimento e a caracterização da comunidade envolvente, assim como se define a planificação da ação educativa a desenvolver, a análises das observações feitas relacionadas com as crianças, entre outros aspetos relacionados com o estágio;
- 3) **Terceira fase - “observação da criança no contexto da sala de actividades”** (p. 109): por forma a tomar conhecimento das realizações, interesses e motivações das crianças, podendo, assim, iniciar uma planificação a partir do que estas já sabem;
- 4) **Quarta fase - “entrada progressiva na actuação prática e experimentação inicial da rotina diária”** (pp. 110): ou seja, já se pressupõe uma envolvência do estagiário na prática da sala de aula por via da elaboração da planificação e a experimentação inicial da rotina diária;
- 5) **Quinta fase - “desenvolvimento das práticas e prática integral da rotina diária”** (p. 111): isto é, o momento em que o estagiário inicia a prática (planificação, ação e reflexão), desenvolvendo a rotina diária e semanal. É fundamental que haja uma evolução das capacidades de reflexão e de autoavaliação, consistindo também na elaboração de um projeto para que possa haver uma organização das ações do estagiário com base no que observou e nos objetivos que delineou;
- 6) **Sexta fase - “avaliação da aprendizagem profissional já alcançada e projectação colaborativa da fase seguinte”** (p. 112): neste momento já há um

documento norteador do processo de aprendizagem das práticas, bem como deve ser feita a reflexão e diálogo sobre o mesmo;

- 7) **Sétima fase - “a experiência de concretização de um projecto de aprendizagem profissional apoiada”** (p. 112): quando é elaborado um projeto com determinados objetivos a cumprir tendo em conta o próprio estagiário, a sala, a instituição educativa e a comunidade envolvente, o chamado Projeto Formativo Individual que será caracterizado posteriormente;
- 8) **A oitava fase - “a avaliação de todo o processo e a identificação de um projecto de desenvolvimento profissional futuro”** (p. 113): nesta fase, há uma avaliação da aprendizagem profissional alcançada que é partilhada por todos os intervenientes, mas, principalmente, pelo estagiário. Esta avaliação faz-se em reuniões finais, na instituição de formação, quando estão concluídas todas as atividades do estágio.

Estas fases, embora estejam assim definidas, podem não corresponder, em alguns casos, à realidade, como foi o exemplo das Práticas Pedagógicas relativas a este documento, uma vez que, tanto na Educação Pré-Escolar como no Primeiro Ciclo, a elaboração do PFI precedeu a prática propriamente dita.

Neste sentido e em jeito de síntese, nas palavras de Cró (1998, p. 21), “a competência para educar é apresentada como uma aprendizagem da autonomia profissional e pessoal que implica uma interiorização das responsabilidades inerentes às tarefas do educador” (p. 21), sendo fundamental que o educador seja autónomo, criando as suas próprias atividades e estratégias de atuação.

2.2. Observar, Planificar, Avaliar e Refletir na Prática Pedagógica

A Prática Pedagógica é, como vimos, uma aproximação da realidade profissional do que espera ao estagiário. Deste modo, todas estas etapas são essenciais para a formação do mesmo.

Em primeiro lugar, antes de qualquer prática, há um período de **observação** tanto em contexto de estágio, como no contexto do dia-a-dia pois, tal como é descrito nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 25), esta é uma das etapas por que passa a “intencionalidade do processo educativo”. O objetivo desta etapa passa

por “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, a fim de adequar o processo educativo às suas necessidades”. Para além disso, e nas palavras de Cró (1998, p. 60), a observação “deverá ser objectiva e de carácter psicológico. (...) Deverá ser também sistemática não deixando nada ao acaso, isto é, por observar”.

Segundo Machado, Alves & Gonçalves (2011, p. 22),

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

Dias (2009, p. 28) diz-nos que, neste processo, já alguém (sujeito que observa) que se coloca perante algo (objeto de observação) com a finalidade de melhor perceber as estratégias mais adequadas para recolher as informações relativas aos seus objetivos, havendo, por isso, um armazenamento da informação sobre o que se vê, se ouve e se diz, para posteriormente se seleccionar a informação mais pertinente para ser analisada e interpretada. Na mesma linha de pensamento, Estrela (1994, p. 26) adianta que “o professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)”. Nesta ordem de ideias, a observação participada consiste, segundo o autor supramencionado (1994, p. 128), em observar “o aluno (ou o grupo de alunos), através de uma técnica de tipo naturalista (observação directa e distanciada), que permita um descritivo comportamental coerente. As inferências formuladas referem-se a causas ou, principalmente, a finalidades imediatas dos comportamentos registados” e “o observador intervém no trabalho que o aluno está a realizar, ajudando-o ocasionalmente ou limitando-se a pedir-lhe alguns esclarecimentos acerca do que ele está a fazer – modos, razões, fins imediatos (o “como”, o “porquê”, o “para quê”).

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

planificar, faz todo o sentido falar em currículo. Neste sentido, e nas palavras de Damião (1996, p. 51), o currículo é visto como “opções educativas que acompanham os diversos momentos dos processos educativos e que são tomadas pelos diversos agentes (especialistas, professores, pais, alunos...), intervenientes nesses processos, situados em diferentes instâncias de decisão (desde o ministério da educação até às escolas)”. Segundo a mesma autora, “a gestão do tempo implica um conhecimento aprofundado do currículo, dos sujeitos que interagem, das situações pedagógicas” (p. 103).

Segundo Pacheco & Morgado (2002), o currículo é um projeto que crenças, valores, atitudes e saberes que definem um sistema, uma estrutura que molda a aprendizagem. Como refere Cró (1998, p. 37), “o educador e o professor devem utilizar as informações sucessivas recolhidas das suas intervenções, a fim de orientar a sua acção”. Assim, “a planificação feita pelo educador tem por função facilitar toda a tomada de decisão relativa aos meios de realização dos objectivos pedagógicos” (p. 61).

Antes desta ser feita, no âmbito da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, delineiam-se objetivos, atividades, estratégias, recursos e metodologias de avaliação uma vez que, tal como defende Zabalza (1992, pp. 47-48, citando Escudero, 1982), é necessária a previsão de eventuais ações, desejos, aspirações e metas para, posteriormente, serem postos em prática, por forma aos Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico organizarem a sua ação educativa, estando conscientes daquilo que, realmente, querem alcançar. Segundo Barbier (2003, p. 52) a planificação do ensino é um “processo que consiste em preparar um conjunto de decisões tendo em vista agir ulteriormente para atingir certos objectivos”.

Acrescenta-se ainda que Clark & Peterson (s.d., citados por Zabalza, 1992, p. 48), defendem que a planificação se trata de

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

Nesta ordem de ideias, Altet (1993), referido pelo mesmo autor (2000, p. 113), defende que “os professores geralmente planificam as suas aulas em função do programa

e de uma progressão. Eles reúnem a documentação, definem os objectivos, escolhem um método, optam por determinadas estratégias e material e, antecipadamente, constroem um cenário, sem verem que este determina as acções que se irão desenrolar durante a aula”. Salienta-se ainda que as planificações são uma previsão e estão sujeitas a reajustes e/ou reformulações, de modo a ir ao encontro dos interesses, necessidades, dificuldades dos alunos.

Assim sendo, a planificação tem como objetivo “transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino” (Cró, 1998, p. 54). Sendo assim, é necessária a participação de todos os mediadores da escola nesta responsabilidade para que o ensino decorra e seja fluido. Este desenvolvimento deve ser feito de uma forma ativa e, para auxiliar esta realidade, Vilar (1993, p. 57) adianta que o ensino já não pode significar a transmissão, pura e simples, dos conhecimentos. Pelo contrário, o ensino há-de ser, antes de mais, uma actividade propiciadora de aprendizagens significativas” (p. 24). Neste sentido, o professor, ao planificar, deverá pensar em alguns aspetos, sendo estes: para que vai ensinar, como vai ensinar, o que vai ensinar e como vai saber se os alunos aprenderam.

Tal como mencionado anteriormente, a **avaliação** e a **reflexão** acerca da prática são fundamentais para os docentes, quer em fase de formação inicial, quer no ativo das suas funções, uma vez que possibilitam uma introspeção das suas ações, avocando uma atitude deliberada e consciente.

Nesta lógica, Zeichner (1993, p. 25) esclarece que quando os Educadores e Professores são mais reflexivos, deliberados e intencionais nas suas ações, é apreciável todo o seu apoio e reconhecimento. Pacheco (1995, p. 59) reflete também sobre este particular, considerando que “o ensino ocorrendo num contexto reflexivo, revela um sentido histórico que se relaciona com os conhecimentos pessoal e profissional do professor e que se situam num continuum pessoal”. Deste modo, é seguro afirmar que um profissional reflexivo promove o desenvolvimento de diversos aspetos, principalmente, ao nível das suas práticas escolares. Desta forma, percebe-se que a atitude reflexiva resulta do aperfeiçoamento do professor e, conseqüentemente, de uma melhoria nas suas práticas, dando prioridade às aprendizagens dos alunos. O processo reflexivo é, segundo Dias (2009, p. 32), o meio através do qual o docente cogita e pondera sobre determinada experiência de aprendizagem, questionando os seus atos, num processo de auto avaliação.

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

- abertura ao espírito, que se refere à disponibilidade e à abertura para aceitar opiniões distintas e de ter consciência do erro;
- responsabilidade que vem implicar a ponderação das consequências de uma determinada acção - reflexão e sinceridade subjacentes à atividade que é, acima de tudo, responsável pelo seu processo de aprendizagem.

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

Nesta lógica, Cró (1998, p. 37) defende que “o educador e o professor devem utilizar as informações sucessivas recolhidas das suas intervenções, a fim de orientar a sua acção, isto é, explicitar os resultados da sua educação, para pôr permanentemente em questão os progressos realizados pelos alunos, os métodos em vigor e a sua própria acção”. Ainda seguindo a linha de pensamento deste autor, o ensino/educação detêm-se pela reflexão não só durante, como também após a acção.

2.3. O Projeto Formativo Individual como documento orientador da ação

Segundo Costa (2007, p. 97), “os projectos constituem uma das modalidades mais conhecidas no que diz respeito ao planeamento, organização e gestão do trabalho nos contextos educativos”. De facto, tal como defende Barbier (1993, p. 44), “um projecto não aparece a propósito de qualquer realidade: aparece a propósito de uma acção específica, não repetitiva, com carácter eventualmente experimental, implicando uma estrutura particular, inédita, de operações que permitem realizá-lo e para o qual os actores implicados não dispõem, portanto, de uma imagem prévia dessa estrutura de operações”. Assim, a elaboração do Projeto Formativo Individual (PFI) tem como finalidade expor as componentes necessárias para atingir os objetivos pretendidos nas ações educativas. Antes de se iniciar os estágios em contexto Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, é-nos proposta a organização deste documento. Nele pretende-se apresentar todos os

elementos norteadores do Estágio Pedagógico, referentes à realidade educativa. Como explicitação dos objetivos indicados, é feita a caracterização do meio envolvente, da escola, da sala de aula, do grupo/turma de crianças/ alunos, a análise dos elementos subjacentes a determinados documentos pertencentes à escola que nos recebe, como por exemplo, o PCE (Projeto Curricular de Escola), PEE (Projeto Educativo de Escola), o PCG/PCT (Projeto Curricular de Grupo/ Turma) e o PAA (Plano Anual de Atividades). Além dessas informações recolhidas e analisadas, há a preocupação de definir a(s) problemática(s) a analisar, os modelos e metodologias a utilizar nas ações educativas, as estratégias a recorrer, uma proposta de calendarização de todas as atividades a implementar ao longo do estágio e a avaliação após a implementação deste documento.

Finda esta interpretação, é importante ligar, de forma coerente e precisa, os documentos disponibilizados, estabelecendo uma relação entre eles e, a partir daí, elaborar o projeto. Desde o início, há o cuidado de haver um fio condutor ao longo do mesmo por forma a não prejudicar a ação. É de realçar que o documento referido constitui um ponto de partida para as nossas práticas, uma vez que contém quase toda a informação fundamental para a integração do(s) estagiário(s) nos dois contextos da prática educativa. Assim, afirma-se de forma segura que, tal como aconselha Barbier (1993, p. 57), “o projecto é, então, definido como a combinação dos meios que permitem atingir o objectivo final fixado. É utilizado como sinónimo de processo a utilizar, de processo a pôr em prática, de acção a desenvolver, de sequência de actividades a realizar. (...) Trata-se de uma antecipação que apresenta um carácter dinâmico devido a ser menos relativa a um estado do que a um processo”. No entanto, há sempre a hipótese avaliar e refletir sobre o PFI, de forma a verificar e reformular os objetivos ou situações que não haviam sido previstas inicialmente, justificando sempre a razão pela qual se registaram essas alterações. Através do documento do Projeto Formativo Individual e do documento relativo à sua Avaliação/Reflexão, admite-se que é importante para os futuros educadores/ professores terem, desde o início, acesso a todos os documentos que fornecem informações sobre os meios que envolvem a instituição, para poderem perspetivar as suas ações e terem a capacidade de refletir e ponderar acerca da sua prática educativa.

2.4. A investigação como complemento da ação

Como forma de complementar a reflexão acerca da nossa ação educativa na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, aspeto central do nosso Relatório de Estágio, realizámos ainda um trabalho empírico paralelo, que teve por base a recolha de informação, sobre a forma como os educadores e professores exploravam a cultura e as tradições com os seus alunos, bem como o lugar e o papel das expressões artísticas neste domínio.

A observação foi um instrumento a colocar ao serviço da investigação. Segundo Fortin (2009, p. 371), “o estudo de observação consiste em recolher dados por meio da observação. Constitui frequentemente o meio privilegiado de medir comportamentos humanos ou acontecimentos”.

A pesquisa documental assume-se, apenas, como passagem do testemunho, dos que investigaram antes no mesmo terreno, para as nossas mãos. O recurso a este tipo de técnica fez-se em duas etapas: a primeira correspondeu à recolha dos documentos em causa (todos aqueles que nortearam as nossas práticas letivas) e a segunda etapa cumpriu-se com a análise destes mesmos documentos.

Salientamos ainda que, para o nosso estudo empírico, privilegiámos uma metodologia de investigação de natureza qualitativa. Neste contexto, “os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 16), sendo este o método que mais se adequava à abordagem da temática em estudo. Para além disso, e segundo os autores referidos anteriormente, podemos acrescentar que, neste tipo de investigação, no qual se usa com frequência a entrevista, privilegia “essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (...) [e] recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais”.

Neste sentido, acrescenta-se ainda que, segundo Bogdan e Bliklen (1994, p. 134) a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam [aspetos] do mundo”. Assim, “esta é um modo particular de comunicação verbal entre duas pessoas, um entrevistador que recolhe dados e um respondente que fornece a informação” (Fortin, p. 375). Sobre o processo de análise documental, Carmo & Ferreira (1998, p. 59) lembram que “o investigador necessita de recolher o testemunho de todo um trabalho anterior.

A entrevista, enquanto instrumento de recolha, é um ato verbal, realizado entre duas pessoas, sendo uma delas o entrevistador, que recolhe os dados, e a outra o entrevistado, que fornece a informação ao entrevistador para ser depois analisada (Fortin, 2009). É de salientar que a nossa entrevista obedeceu a três etapas caracterizadas por Carmo e Ferreira (1998, citadas por Silva, 2015, p. 84), como o antes, o durante e o depois. *Antes* da entrevista, definiu-se os objetivos, elaborou-se o guião com as questões, escolheu-se a população alvo e, ainda, informou-se a população do tema em estudo, acerca da data, da hora e do local onde iria decorrer a entrevista. O momento denominado por *durante* integra um breve resumo, inicialmente, de modo a enquadrar a entrevista e, por fim, o *depois* que consiste no decorrer da entrevista, altura em que são feitas as questões ao entrevistado, as quais devem ser anotadas pormenores sobre a linguagem verbal e não verbal. Logo, as nossas entrevistas basearam-se nestas três etapas.

É importante referir que apenas houve a possibilidade de realizar as entrevistas presencialmente às inquiridas das ilhas de São Miguel e da Graciosa, uma vez que tivemos oportunidade de nos encontrar, fora de horário letivo. Todas as outras inquiridas das restantes ilhas mencionadas foram entrevistadas via videoconferência (Skype) uma vez que, embora não tivéssemos tido oportunidade de nos deslocarmos às ilhas em que se encontravam, consideramos que eram uma mais valia para enriquecer o nosso estudo, optando por esta forma de obtermos as respostas das mesmas.



CAPÍTULO III

Práticas educativas em contexto de estágio: Educação Pré-Escolar

- Caracterizações
- Ações educativas desenvolvidas em contexto de Estágio
- O lugar das Expressões no dia a dia dos Educadores de Infância

3. Práticas educativas em contexto de estágio: Educação Pré-Escolar

3.1. Caracterização

3.1.1. O meio

Na freguesia que a escola se inseria, a população tinha profissões ligadas, principalmente, aos setores terciário e secundário, embora existissem profissões do setor primário. Ao nível socioeconómico, verificava-se a heterogeneidade entre as famílias. Eram perceptíveis, num elevado número de lares, as carências relacionadas com dificuldades económicas, decorrentes da obtenção de rendimentos diminutos ou mesmo de desemprego, de um ou de ambos os pais/encarregados de educação. Verificava-se, tendencialmente, um acréscimo de famílias monoparentais e uma redução do número de filhos, por casal. A par desta situação, a maior exigência no mundo do trabalho e o afastamento geográfico em relação ao local de residência levava a que muitas das competências que antes pertenciam às famílias, nomeadamente, de carácter educativo e social, tendessem a ser transferidas para a escola ou para organismos que desenvolviam atividades de ocupação de tempos livres.

3.1.2. A Escola

No ano letivo de 1992/1993, as escolas secundárias do concelho estavam lotadas e decidiram incorporar cinco turmas do 7.º ano nesta sendo que, em 1994, devido a uma previsão da rutura do sistema, a Secretaria Regional da Educação e Cultura decide proceder à ampliação da escola em questão e à sua passagem a Escola Básica de 2º e 3º ciclo.

Depois de algum tempo e de muitas reparações e ampliações na escola, os alunos e professores do 3.º Ciclo começaram a regressar, gradualmente, para as escolas secundárias que, em 2003/2004 já tinham melhores capacidades para mais alunos. Deste modo, em 2004, é criada a escola em questão, sendo a sua sede composta por cinco núcleos escolares.

Em 2007, iniciou-se um projeto base de arquitetura que visava a remodelação e ampliação do edifício escolar. No momento em que realizámos o nosso estágio, a escola ainda tinha em curso uma remodelação e ampliação do edifício sede, que já incluía salas destinadas à Educação Pré-Escolar.

Em termos de dificuldades, ao nível das instalações, embora estivessem em processo de renovação, havia algumas dificuldades a serem superadas como era o caso de, quando as condições climáticas eram adversas, as crianças não poderem ir para o recreio, uma vez que o mesmo se encontrava encharcado, passando o intervalo no corredor, espaço onde não podiam correr e brincar livremente. Para além disso, tínhamos a questão das salas serem contíguas, separadas apenas por uma porta interior, aspeto que se tornava um pouco incomodativo porque o barulho de uma sala acabava por interferir nas atividades da outra.

Contudo, é importante realçar o facto de esta ser uma escola que estava perto de diversas infraestruturas de serviços, o que facilitava a organização de visitas de estudo às mesmas, como já foi o caso da visita que se fez a uma loja de venda de animais. Como a escola estava organizada para lecionar até ao segundo ciclo, pudemos aproveitar para fazer um convívio com aqueles alunos de forma a potencializarmos aprendizagens, tal como aconteceu no dia em que os alunos do quinto ano, auxiliados pela sua professora, organizaram a leitura de um livro para duas turmas do pré-escolar, incluindo a nossa. Entendemos que esta foi uma atividade que permitiu aos alunos mais velhos ficarem mais sensíveis aos mais novos e os mais novos acabaram por ficar mais atentos ao que os maiores tinham para transmitir. Por último, e como também planeámos e desenvolvemos aulas de Educação Física, tivemos também a possibilidade de sair do pavilhão e utilizar a pista da escola, que era partilhada com outra, diversificando assim as experiências das crianças.

3.1.3. A sala

A nossa sala era a primeira do corredor. Era muito ampla e clara devido a uma janela que estava no lado oposto à porta de entrada que ocupava praticamente toda a parede. No entanto, é de referir que, como o sol batia de frente, a sala era muito quente, impossibilitando que as crianças utilizassem batas durante os primeiros meses do ano letivo, mais concretamente, setembro e outubro. Tal situação prejudicava a realização de

algumas atividades relacionadas com a Expressão Plástica, uma vez as crianças ficavam com receio de se sujarem.

Por forma a facilitar a compreensão da forma como a nossa sala de atividades estava organizada, a figura que se mostra, em termos de espaço, como estavam distribuídas as mesas, as áreas e os recursos (ver figura 1).

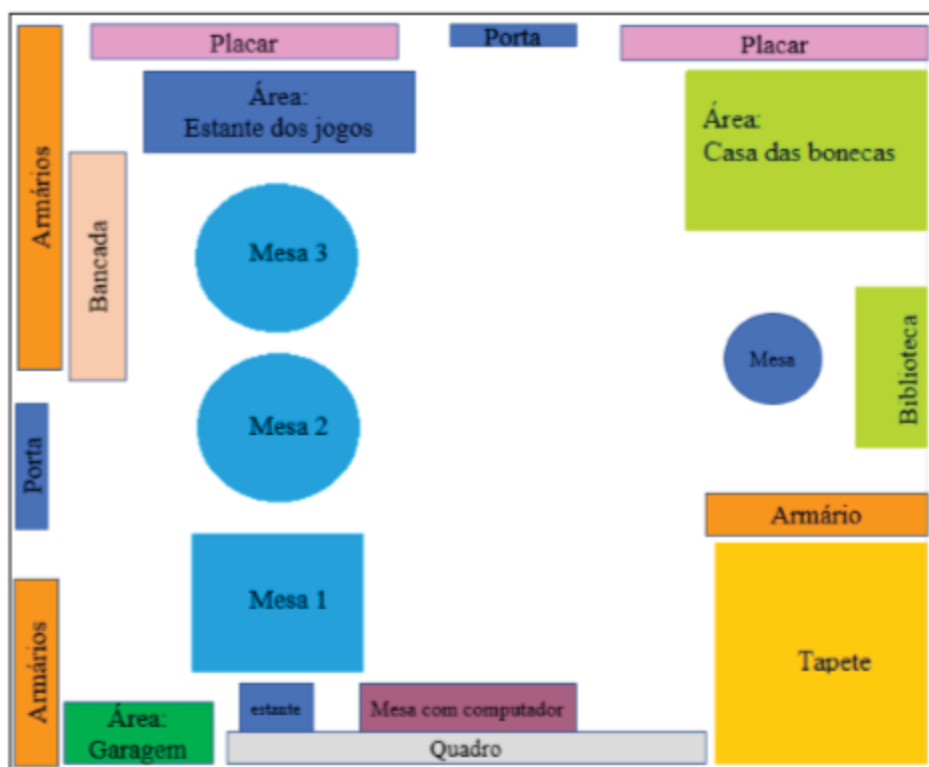


Figura 1 – Planta da sala de Pré-Escolar

As mesas estavam numeradas para diferenciar as crianças que nelas se sentavam, sendo que a mesa 1 era aquela em que se sentavam as crianças mais irrequietas e a mesa 3, aquela onde se reuniam as mais autónomas e sossegadas. Junto à mesa 1 encontrava-se uma estante onde se guardavam as capas de todas as crianças do grupo para se arquivarem os trabalhos feitos ao longo do ano.

O computador tinha ligação direta ao projetor, o que evitava muitos problemas a nível de ligações. Próximo do tapete estava um pequeno armário de madeira onde se guardavam os lápis de cor, de cera e de carvão e a parte de trás do mesmo era utilizada para afixar o quadro das presenças.

A biblioteca tinha muita variedade de livros, incluindo revistas e jornais. Tinha também uma mesa e cadeiras de vimes para que as crianças se pudessem sentar e disfrutar das leituras que podiam fazer. Os placares no fundo da sala serviam para se afixar alguns trabalhos e a porta no meio deles era aquela que fazia a ligação para a sala contígua. Na bancada, encontrava-se um lavatório, alguns arquivos, o aquário com o peixe da sala, adquirido aquando de um projeto realizado no ano anterior, e os utensílios referentes à modelagem com plasticina. Os armários eram embutidos na parede e, como se pode verificar, ocupavam toda uma parede da sala. Nas áreas da casa das bonecas e da garagem as crianças podiam brincar com os brinquedos. Os jogos encontravam-se numa estante e deviam ser jogados nas mesas.

3.1.4. O grupo de crianças

No geral, podemos afirmar que era um grupo muito desafiante, principalmente ao nível de comportamento e por serem muito curiosos.

- Criança A – menino, 5 anos.

A criança A, do sexo masculino, com cinco anos de idade, era uma criança que tínhamos sempre perto de nós por ser muito irrequieta e desestabilizadora. Era prima da criança O e, segundo o que verificámos, comporta-se muito por influência da mesma. Era autónoma ao nível de higiene e vestuário e, à hora da refeição, comia tudo, utilizando os talheres corretamente e sem ser preciso estarmos sempre a supervisionar. A criança reconhecia o seu nome, sendo isto visível quando era realizada a marcação das presenças. Ao nível motor, dominava movimentos que implicavam deslocamentos, equilíbrios e controlo de movimentos de manipulação, sendo isto visível na aula de educação motora. Quanto à destreza manual, a criança desenhava a figura humana completa: cabeça, tronco e membros, sendo uma das que apresentava uma maior preocupação em representar corretamente a figura humana. Ao nível da Matemática é de realçar que a criança A realizava contagens até 20, reconhecendo outros números maiores que 20, enumerando-os por altura da marcação do tempo, em dias do mês acima do vigésimo. Além disso, a criança em questão já conseguia escrever alguns números sem observar o dígito. Por exemplo, numa atividade de agrupamentos em que era necessário contar o número de elementos, conseguia autonomamente escrever o dígito que representava o número de elementos do conjunto.

- Criança B – menina, 5 anos.

Era uma criança muito tímida que resistia às atividades quando se trata de Educação Física. De um momento para o outro, tendia isolar-se e sentava-se. Já escrevia o seu nome sem auxílio, mas tinha alguma dificuldade na contagem até 10, visto que, como verificámos algumas vezes, saltava a contagem do 3 para o 5. Reparámos que era uma criança que precisava de ser estimulada para interagir com os colegas e participar nas rotinas da sala. Quando lhe era possível, brincava afastada do grupo, a maior parte das vezes sozinha. Quando estava sentada no tapete, tinha tendência a abster-se das atividades que estavam a decorrer, fazendo, por vezes, sons que interferiam com as mesmas. No que toca à sua expressão plástica e quando se dava um tema para desenvolver em desenho, tendia a resistir e desenhar algo que lhe apetecia, não propriamente relacionado com o tema. Quanto ao seu desenvolvimento gráfico, a criança desenhava a figura humana completa: cabeça, tronco e membros e, através da nossa observação, reparámos que representava através do desenho conteúdos lecionados (por exemplo: o carteiro a entregar a carta).

- Criança C – menino, 5 anos.

Esta era uma das crianças que nos desafiava mais, uma vez que percebemos que era muito inteligente, mas sentia a necessidade de se impor às nossas condições, tentando, sempre que possível, contrariar-nos. Nos primeiros dias de observação, reparamos que não sabia escrever o “s” do seu nome. Ensinámos-lhe uma técnica para o fazer e, desde então, sempre que se sentava ao nosso lado, dizia: “- Já viste? Escrevi a letra como me ensinaste!”. Tal atitude mostrava que era capaz de reconhecer quando alguém o ajudava, bem como compreender todas as instruções que lhe eram dadas. Pensámos que seria uma criança que sofria um pouco com a emigração do pai em busca de condições melhores para a família, sendo provavelmente um dos motivos pelo qual ela gostava muito de chamar a nossa atenção. Era muito autónoma em todas as áreas, mas, ao almoço, recusava-se a comer sopa. A criança em causa reconhecia diferentes formas de objetos, assim como reconhecia e identificava as diferentes cores, o que facilitava a realização de outras tarefas que exigiam estes conhecimentos. Ao nível do conceito de número, reconhecia alguns dígitos que lhe permitiam identificar os números e realiza contagens até 20, aprendizagem que mobilizava na marcação das presenças.

- Criança D – menino, 5 anos.

Foi uma criança que demorou muito tempo a desenvolver a fala e, ao nível de aprendizagem, estava em desvantagem em comparação aos seus colegas. Era muito difícil chegar a ele visto que tinha problemas de auto-estima sendo que a primeira coisa que disse quando lhe pedimos para, por exemplo, escrever o nome foi: “- Eu não sei, não consigo e não quero fazer”. Não só não demonstrava tanto interesse em aprender como outros colegas, como também, mesmo sendo estimulado, tinha muita dificuldade em responder questões relacionadas com interpretação de histórias, fazer contagens ou ordenar objetos por grandeza. Por outro lado, era muito autónomo no que toca à área da casa das bonecas, mostrando muito gosto pela arrumação e cuidado da casa, chegando mesmo a confidenciar-nos que gostava muito de limpar a casa com a sua mãe. Tal como acontecia com criança C, o pai também se encontrava emigrado, aspeto que no nosso entender teria algum impacto na sensibilidade dela.

- Criança E – menino, 4 anos.

Esta criança é a única no grupo sinalizada para as Necessidades Educativas Especiais, com problema do foro do autismo. Antes de conhecermos o grupo, fomos alertadas para este caso, que nos surpreendeu muito ao longo da nossa estadia na escola. Era uma criança que, embora ainda usasse fralda e dependesse das auxiliares para ir à casa de banho com ela, era extremamente empenhada em todos os trabalhos que propúnhamos. Demonstrava muito interesse nas atividades embora, às vezes, pedisse a palavra para falar num assunto fora do contexto. Fazia a sua alimentação sozinha, sem auxílio de ninguém. Quando iniciámos o estágio, a criança ainda não escrevia o seu nome, mas, desde que começou a ser estimulada para tal, passou a fazê-lo sempre.

- Criança F – masculino, 5 anos.

Era a única criança que estava pela primeira vez neste grupo. Tal como a criança D, notámos que esta também tinha alguns problemas ao nível de confiança e por isso fomos insistindo com ela, fazendo reforço positivo, mesmo nas pequenas coisas, o que fez surgir melhorias. Ao almoço, era das crianças que mais exigia de nós pois, fosse com comida da escola ou com comida trazida de casa, nunca queria comer muito. Às vezes dava duas garfadas na comida e já não queria mais... Fomos avisadas pela mãe que quando ele não quisesse, não valia a pena insistir. Quando estávamos em momentos de partilha no tapete, era uma criança que gostava de falar sobre o que fazia em casa mas,

tal como a criança E, às vezes desviava-se do tema que estávamos a abordar. Era difícil conquistar a confiança desta criança. Assumimos isto porque, mesmo passado tanto tempo, quando o chamávamos para lhe dar qualquer tipo de carinho, ele vinha receoso.

- Criança G – menino, 5 anos.

Foi transferida de um colégio privado aos três anos e, para a educadora cooperante, desde então, parecia sofrer de um trauma por aquela ser muito exigente. Era uma criança com súbitos ataques agressivos para com os colegas e, para tentarmos contrariar isso, era fundamental valorizar todo o trabalho que fazia bem feito. A professora de Necessidades Educativas Especiais chamou-nos à atenção por possível dislexia, ainda a ser avaliada. Era uma criança também muito inteligente mas, caso o puséssemos em destaque, tinha tendência a utilizar uma linguagem mais infantil.

- Criança H – menina, 5 anos.

Ao acompanharmos a criança diariamente, verificámos que a mesma tinha tendência a mentir em diversos assuntos para desculpar alguns dos comportamentos que tinha. Era uma menina muito prestável, autónoma e participativa. Fazia contagens até 20 sem qualquer problema, tinha facilidade no que toca a interpretar histórias e tinha sempre a tendência de chamar a atenção dos colegas antes mesmo que nós o fizéssemos.

- Criança I – menina, 5 anos.

Se nós não estivéssemos atentas e estimulássemos a sua participação, era uma criança que passava despercebida. Era muito sensível. Estava sempre no seu canto do tapete, sem incomodar ninguém e participava o menos possível, sendo necessário ser estimulada para tal. No início do ano, tinha tendência a escrever o seu nome em espelho, contudo, ao longo do tempo e com algumas chamadas de atenção, corrigiu esse erro. Quando nós pedimos para copiarem algum nome ou frase do quadro, era a criança que mais se destacava pois tinha muita facilidade em realizar essa ação.

- Criança J – menina, 5 anos.

Descendente de brasileiros, adorava Educação Física e o seu esforço destacava-se. Muito autónoma, às vezes preferia nem brincar nas áreas para se sentar connosco a conversar sobre trivialidades da vida como o que havia comido no dia anterior, quem havia feito o jantar ou sobre os seus treinos de voleibol. Era uma criança muito esperta,

sendo de destacar o seu à vontade em recontar histórias, não só pela memória de pormenores, como também pela expressividade com que ela as contava.

- Criança K – menina, 5 anos.

Se há aluna que todo o Educador quer ter na sua sala, esta menina seria uma delas. Extremamente bem-comportada, sempre a participar em tudo, com boa disposição, ajudava os colegas com dificuldades, demonstrando ter muita paciência para isso. Era uma criança muito autónoma que conseguia atingir os objetivos propostos com muita facilidade.

- Criança L – menino, 5 anos.

Esta era uma criança que, se pudéssemos comparar, seria parecida com a criança C. Era extremamente inteligente. Possuía uma fascinante capacidade de formular frases, utilizar palavras novas e encadear ideias. Contudo, ao nível de comportamento, muitas vezes tendia a desobedecer e a portar-se mal com os colegas, sendo que fazia birra quando era chamado à atenção. Não consideramos tais comportamentos muito graves visto que ainda estava em fase de nos desafiar. Gostava muito quando o responsabilizávamos por determinada tarefa e fazia-a com o maior empenho.

- Criança M – menina, 5 anos.

Esta criança esteve muito tempo deslocada no Paquistão, sua terra natal, com a família. Por esta razão não conseguimos reunir informação muito significativa sobre o seu desempenho.

- Criança N – menino, 5 anos.

Esta criança esteve muito tempo deslocada no Canadá com a família. Por esta razão não conseguimos reunir informação muito significativa sobre o seu desempenho.

- Criança O – menino, 5 anos.

Se houve criança que nos desafiou e nos fez querer aprender mais estratégias de controlo de grupo, foi esta. Primo da criança A, era o modelo que o mesmo seguia. Desestabilizava as rotinas com muita frequência. Percebemos que se portava melhor quando responsabilizado por algo, isto é, por exemplo, se o elegêssemos de nosso assistente, fosse para limpar um pincel ou organizar folhas. Reagia muito bem quando acarinhado e chamado à atenção, com muita calma. Quando lhe dizíamos que seria o

exemplo do seu irmão que ia nascer, sentia-se mais responsável e começava a portar-se melhor. Era autónomo em todos os sentidos, mas demonstrava ainda algumas dificuldades em escrever o seu nome, bem como algum receio de participar oralmente em atividades de grupo.

- Criança P – menino, 5 anos.

Era uma criança capaz de completar todas as tarefas de forma autónoma, sendo que demonstrava empenho em todas atividades que realizava. Por vezes, era um pouco instável ao nível de comportamento, mas, depois de chamado à atenção, acalmava.

- Criança Q – menina, 5 anos.

Criança muito calma, com muita facilidade em escrever o seu nome e em efetuar as tarefas que lhe eram propostas. Se algo não corria da maneira que ela idealizava, por vezes também demonstrava agressividade relativamente aos colegas.

- Criança R - menino, 5 anos.

Relativamente a este menino, podemos realçar que escrevia já o seu nome num tamanho bastante aceitável.

De uma forma geral, e em jeito de síntese, podemos afirmar que o grupo de crianças em questão desafiou-nos muito, principalmente ao nível de comportamento. Contudo, permitiu que adaptássemos ainda mais a nossa ação educativa e as nossas estratégias de intervenção, sempre priorizando o bem estar físico, emocional e intelectual das crianças.

3.1.5. Educadoras de Infância entrevistadas

Depois de apresentados e caracterizados os contextos onde decorreu o Estágio Pedagógico em Educação Pré-Escolar, é importante caracterizar as cinco Educadoras entrevistadas de maneira a que melhor se compreenda o estudo empírico realizado. O objetivo destas entrevistas era compreender quais as opiniões e representações das Educadoras de Infância, de diversas ilhas dos Açores, sobre as Expressões Artísticas, as tradições e a articulação das mesmas para a sua valorização. As Educadoras entrevistadas,

tal como as professoras, eram de diferentes ilhas e grupos do Arquipélago dos Açores uma vez que, dada a temática que decidimos aprofundar neste Relatório de Estágio - as “tradições açorianas” -, não faria sentido recolher testemunhos apenas da ilha de São Miguel. Deste modo, o estudo apresenta um carácter mais diversificado e abrangente em termos de amostra, criando-se assim também a oportunidade de termos dados que contempla os vários grupos que formam o nosso Arquipélago.

Concluimos com o quadro que se segue, no qual se apresentam reunidos alguns dados de caracterização das entrevistadas, bem como o código atribuído a cada uma para a interpretação da informação (ver Quadro 1).

Quadro 1 – Educadoras de Infância entrevistadas

Entrevistada	Anos de Serviço	Ilha	Docente
E1	7	São Jorge	Educadora
E2	33	Graciosa	Educadora
E3	2	São Miguel	Educadora
E4	13	Faial	Educadora
E5	19	Flores	Educadora

3.2. Ações educativas desenvolvidas no contexto do Estágio Pedagógico I

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “a educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua autoestima e autoconfiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos” (p. 18). Neste sentido, um dos objetivos da educação de infância é “desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (p. 21).

Posta a análise dos variados contextos do nosso estágio, as suas potencialidades e limitações, segue-se uma apresentação de todas as atividades desenvolvidas ao longo da nossa prática pedagógica no Pré-Escolar, através de um quadro síntese na qual as mesmas aparecem enumeradas cronologicamente e agrupadas por semana de intervenção. As

colunas mais à direita dizem respeito às áreas, aos domínios e subdomínios de conteúdo que foram explorados nas diversas atividades e nas colunas mais à esquerda, por uma questão de organização, encontram-se os dias em que foram realizadas as atividades, bem como a ordem pela qual as mesmas foram dinamizadas (ver Quadro 2).

De forma a facilitar a leitura do quadro que se segue, atribuímos a cada área/domínio/subdomínio de conteúdo uma cor. Quando as cores em causa se apresentam nos seus tons mais escuros, representam situações em que as competências daquelas áreas estiveram em foco na atividade. Por outro lado, nas atividades em que se apresentam nos seus tons mais claros, indicam as situações em que tais competências, de alguma forma, se associaram ao desenvolvimento da competência privilegiada.

Quadro 2 - Síntese da ação educativa desenvolvida no Estágio Pedagógico I

Calendarização		Áreas/ Domínios/ Subdomínios de Conteúdo							
		Área de Expressão e Comunicação					Domínio da Matemática	Conhecimento do Mundo	Formação Pessoal e Social
Intervenção	Atividade	Domínio da Expressão e Comunicação				Linguagem Oral e Abordagem à Escrita			
		Artes Visuais	Dramatização	Música	Educação Motora e Dança				
2 a 4 de outubro	A1								
	A2								
	A3								
	A4								
	A5								
	A6								
	A7								
	A8								
	A9								
9 a 11 de outubro	A10								
	A11								
	A12								
	A13								
	A14								
6 a	A15								

	A16*			Yellow			Orange		Green
	A17*			Yellow				Blue	
	A18				Light Green		Orange	Blue	
	A19				Light Green			Blue	Green
	A20		Light Green	Yellow				Blue	
	A21			Yellow					Green
	A22*					Red		Blue	Green
	A23*			Yellow		Red		Blue	
	A24*	Yellow							Green
	A25	Light Green				Red			
	A26					Red		Blue	Green
	A27	Yellow					Orange		
	A28					Red		Blue	
	A29*		Light Green			Red	Orange	Blue	
	A30*		Yellow			Red			Green
	A31				Yellow	Red			
	A32*					Red	Orange		Green
	A33	Light Green							Green
A34			Light Green		Red			Green	
A35			Light Green				Blue	Green	
27 a 29 de novembro	A36				Red	Orange	Blue	Green	
	A37	Yellow			Red		Blue		
	A38			Yellow		Orange	Blue		
	A39		Yellow		Red				
	A40			Yellow				Green	
	A41					Orange		Green	
	A42						Blue	Green	
4 a 6 de dezembro	A43				Red		Blue		
	A44		Yellow		Red		Blue		
	A45			Yellow				Green	
	A46		Light Green	Yellow				Green	
	A47*			Light Green	Yellow			Green	
	A48	Light Green				Orange		Green	
	A49	Yellow						Green	
	A50	Yellow				Orange		Green	
	A51					Red		Blue	
	A52		Yellow			Red		Green	
11 a 13 de dezembro	A53		Light Green		Red				
	A54	Yellow					Blue	Green	
	A55				Red			Green	
	A56	Yellow		Light Green				Green	
	A57				Yellow		Blue		
	A58	Yellow					Blue	Green	
	A59		Yellow				Blue		
	A60			Yellow			Blue		
	A61		Yellow					Green	
	A62			Yellow			Blue	Green	

Tendo em conta o quadro apresentado, constata-se que, ao longo de todo o estágio em contexto de Pré-Escolar, foram realizadas 62 atividades que permitiram desenvolver competências em diversas áreas de conteúdo. Por forma a melhor compreendermos a frequência com que cada uma das áreas foi trabalhada, agrupámos essa informação no quadro que se segue (ver Quadro 3).

Quadro 3 – Visão geral das áreas trabalhadas no Estágio Pedagógico I

Área/Domínio	Subdomínio	Foco	Associada	Total	
				Foco	Associada
Expressão e Comunicação	Artes Visuais	12	4	38	16
	Dramatização	8	6		
	Música	10	6		
	Educação Motora e Dança	8	0		
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita		8	21	8	21
Matemática		2	11	2	11
Conhecimento do Mundo		6	23	6	23
Formação Pessoal e Social		8	26	8	26

Tal como nos é dado perceber através de uma análise geral da tabela, verificamos um grande número de atividades que convocaram não só as áreas da Formação Social e Pessoal e do Conhecimento do Mundo como também o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. No que ao Domínio de Expressão e Comunicação diz respeito, verificamos que o subdomínio das Artes Visuais foi o mais convocado, logo seguido pelo da Música. Por oposição, vemos que o domínio da Matemática foi aquele que menos trabalhámos, aspeto que entendemos ter sido uma das principais fragilidades e que procuraremos contrariar no futuro.

Outro aspeto que também realçamos é o facto do domínio da Educação Motora que, na organização das nossas tabelas, considerando a temática que entendemos aprofundar, decidimos associar ao subdomínio da Dança, terem assumido sempre um lugar central nas nossas prioridades, aparecendo sempre como competências foco, nunca tendo sido convocadas de forma associada.

Tendo em conta que as intervenções realizadas não podem ser apresentadas ao pormenor, mostrando todas as dinâmicas utilizadas, segue-se um epítome das atividades que nos pareceram mais relevantes, tendo em conta a temática que estava a ser trabalhada. Como forma de clarificar as ideias apresentadas, será feita uma ligação entre as atividades

descritas e as tabelas anteriores, sendo que em cada atividade destacada nesta síntese terá o seu número correspondente na tabela.

A **primeira intervenção** realizada, no contexto do Estágio Pedagógico I, foi em conjunto com o par pedagógico e decorreu de 2 a 4 de outubro. É importante destacar que a nossa orientadora da escola deu-nos toda a liberdade possível para que estimulássemos a nossa criatividade e a puséssemos em prática com os seus meninos. Fez questão que nos aproximássemos deles, interagíssemos em contexto de apoio a atividades e de recreio, permitindo que eles nos comesçassem a encarar também como educadoras, de certa forma, responsáveis por eles. De um modo geral, apesar de ser um grupo muito dinâmico e aberto, era também muito desafiante, não só em termos de comportamento, como também, em alguns casos, em termos de aprendizagem, daí um nervosismo intrínseco e próprio de uma primeira abordagem. Na realidade, as crianças estavam habituadas a ver-nos apenas como auxiliares, apesar de já nos termos começado a relacionar com elas, principalmente, na hora em que iam brincar para as áreas. Como a intervenção foi feita por duas pessoas que estavam responsáveis pelo grupo e pelas atividades, priorizámos, em primeiro lugar, o respeito de uma pela outra na hora de intervir.

O tema principal destes três dias de intervenções foi “Os Animais” tendo em conta que no dia 4 de outubro se celebra o dia a eles dedicado. Convocámos também as datas do Dia Internacional da Música (A1) e da Implantação da República (A5). A nossa sequência didática envolveu muito a Música uma vez que, segundo Souza e Joly (2010), o ensino desta área

pode contribuir não só para a formação musical dos alunos, mas principalmente como uma ferramenta eficiente de transformação social, onde o ambiente de ensino e aprendizagem pode proporcionar o respeito, a amizade, a cooperação e a reflexão tão importantes e necessárias para a formação humana.

Consideramos importante que a criança se sinta integrada no ambiente da escola, mas, principalmente, em contexto de sala de atividades. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016, p. 9) dizem-nos que a criança deve ser sujeito e agente de todo o processo educativo de forma a que as suas vivências e saberes sejam valorizados e que todas as suas experiências sirvam para potencializar as suas competências. Desta forma, como nós produzimos o registo das presenças sem sua ajuda, foi importante para nós que fossem as crianças a construírem a cronologia dos seus aniversários, recorrendo

a técnicas plásticas, de recorte e de colagem. Assim, optámos por construir, em pequenos grupos, uma linha cronológica, com flores, cujas pétalas foram feitas com a estampagem dos dedos de cada criança. Foram também elas que cortaram e colaram os respetivos caules.

A atividade que se seguiu (A3) consistiu numa contextualização da visita de estudo a ser feita no dia seguinte à loja de animais, por forma a trabalharmos certos aspetos como a diferenciação entre animal doméstico e selvagem, os meios de locomoção dos mesmos e os cuidados a ter com eles. Este foi um trabalho feito muito ao nível oral, por ter ocorrido no primeiro dia de intervenção, para as crianças ganharem um maior à vontade connosco e se exprimirem livremente, partilhando opiniões e conhecimentos. A visita de estudo que se seguiu (A5) teve como finalidade a consolidação de tudo o que havíamos abordado anteriormente. Foi uma forma de lhes darmos a conhecer alguns animais com os quais muitas delas nunca tinham tido contacto, como foi o caso do coelho. De maneira a recuperarmos essa informação, propusemos às crianças a criação de um boletim informativo, de maneira a que elas registassem o que haviam visto, o que mais tinham gostado. Assim aprenderam para depois levarem e partilharem tais experiências com os pais, como forma destes também se inserirem, aos poucos, nas dinâmicas que decidimos imprimir à nossa ação educativa.

No último dia de intervenção, por forma a relacionarmos o tema dos animais com o tema da Implantação da República optámos por fazer uma dramatização com fantoches (A7), por forma a avaliarmos a interpretação do “Cavalo do Rei”, mas também para criarmos uma oportunidade para as crianças explorarem a dramatização e se exprimirem livremente.

As atividades planeadas foram implementadas/exploradas em simultâneo por todo o grupo. No entanto, dada a natureza desta última atividade, houve necessidade de agrupar as crianças em grupos, com o objetivo de tornar a atividade exequível e conducente ao propósito pensado, a aquisição/consolidação de aprendizagens por parte de todas elas. A nossa maior dificuldade foi na Aula de Educação Motora (A4), no momento do relaxamento, uma vez que fizemos alongamentos e, a conselho da Professora de Educação Física, deveríamos ter apostado num momento mais propício ao seu relaxamento.

A **segunda intervenção** decorreu entre 9 e 11 de outubro e caracterizou-se por ser a nossa primeira experiência a solo. Tendo em conta também a experiência passada, esta

planificação teve como principal objetivo fortalecer os elos entre as atividades, o menor número das mesmas e o estímulo contínuo do ensino por descoberta. Havia atividades já programadas no calendário escolar: visita da empresa “Picos de Aventura” e ida à Biblioteca Pública. Tais atividades foram incontornáveis por nós, pelo que foi necessário que houvesse uma boa gestão do tema a trabalhar que, neste caso, foi o mar. O nosso principal propósito foi que tais atividades não surgissem de forma isolada.

Tal como defende Maria do Céu Roldão (2009, p. 56), uma estratégia de ensino é uma perspetiva global de uma ação que tem como finalidade a sua eficácia, sendo que engloba uma intenção e orienta as ações. Neste contexto, realçamos uma das atividades que desenvolvemos nesta intervenção (A10), que teve como foco a Linguagem Oral e a Abordagem à Escrita, através da história da *Menina do Mar*, fomentando também a Expressão Dramática através da leitura e da compreensão oral da mesma. A exploração desta atividade ajudou-nos a perceber que o modo como lemos histórias às crianças faz toda a diferença para os cativar. Tal exploração seguiu-se de modo a que as crianças chegassem às palavras “ILHA” e “MAR” e aos contextos que daí advém, isto é, a exploração de objetos e animais ligados ao mar para depois serem utilizados mais tarde, na organização dos cenários. A maior parte desta sequência didática convocou a área das Expressões e desafiou as crianças a tirarem o máximo partido da sua imaginação e criatividade, aspeto que esteve bastante presente quando elaborámos os cenários, atividade na qual estas tiveram um papel bastante ativo, quer na pintura de peixinhos com recurso a várias técnicas (A11), quer no seu recorte para que pudessem ser utilizados na atividade seguinte (A13), na qual, num barco, pescaram os diversos peixes existentes no “mar”. Nesta última situação, organizámos a sala durante o intervalo de maneira que tivesse uma mesa ao centro, a representar uma ilha e o barco no porto. Entretanto, uma criança perguntou “Como vamos para a ilha se ela está rodeada de mar?”. Podíamos ter aproveitado esta deixa mas, infelizmente, não a ouvimos e só nos foi dita pela educadora cooperante no final. Isto fez-nos perceber que temos de estar muito atentas às reações e pequenas intervenções das crianças, aspeto que procurámos melhorar nas intervenções seguintes.

No que diz respeito à Educação Motora, houve alguns problemas. Foram apresentados dois jogos com mais de duas regras e que estimulavam a competição em vez da cooperação. Assim sendo, as crianças como não percebiam o fundamento do jogo, ficaram irrequietas e dispersaram-se muito do

grupo. Como forma de tentar reverter a situação, sentamo-las no banco para ver se conseguíamos ter um melhor controle da situação. Posto isto, numa conversa com a nossa Educadora Cooperante, tivemos a oportunidade de perceber que os jogos tinham de estimular a cooperação entre as crianças, pelo que seria bom repensar o número de regras a adotar. Para além disso, as experiências de aprendizagem que se desenvolvem no contexto deste domínio também funcionam para as crianças relaxarem e voltarem à sala de atividades mais calmas.

A **terceira intervenção** foi, sem dúvida, a mais desafiante de todas. Teve lugar entre os dias 6 a 15 de novembro e ofereceu-nos a possibilidade de trabalhar a temática relacionada com este Relatório. Foi-nos dada liberdade total, desde que fossem convocadas as várias áreas do saber, de forma transversal. Tivemos a mais-valia de podermos observar o nosso par pedagógico nas semanas anteriores. Pudemos por isso apreciar o tipo de reforços positivos que funcionavam melhor com maior parte do grupo. Investimos bastante na relação pedagógica, aproximamo-nos mais do grupo e trabalhámos a nossa cumplicidade com cada criança, enquanto as observávamos.

Tal como aconselha Roldão (2009, p. 64), previmos, nas estratégias a implementar, uma avaliação contínua das crianças, tendo sido possível, por exemplo, verificar se uma atividade de pesquisa prevista está ou não a ser inadequada e pouco eficaz para uma parte do grupo, o que nos ajuda a reorientar a atividade em si.

Segundo Serrão (2009), atualmente, o jogo é muito valorizado pela sociedade em geral uma vez que se afigura como imprescindível para o desenvolvimento da criança, sendo fundamental a sua integração no quotidiano. As Nações Unidas reconhecem, no artigo 31.º, que as crianças têm o direito de “participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística”. Neste particular, houve atividades, como foi o caso dos jogos, que apesar de poderem ser desenvolvidas em grande grupo, acabaram por ser exploradas em grupos mais pequenos, para assim se potenciarem as experiências das crianças. Notámos que, quando realizavam uma atividade todos juntos, se dispersavam mais, nem sempre prestavam a devida atenção, quase nunca a completavam nem dela disfrutavam completamente.

As atividades 17, 23 e 35, trabalharam também a aproximação à comunidade envolvente. As duas primeiras contaram com a colaboração e presença na sala de dois elementos de diferentes filarmónicas e de dois tocadores de viola da terra, enquanto que

a terceira contou com a visita de um grupo de senhoras da Casa de Saúde de Nossa Senhora da Conceição e do Centro de Convívio de São José, de modo a que as crianças pudessem ter oportunidade de se relacionar com realidades diferentes daquelas com as quais, possivelmente, estariam mais habituados a relacionar-se, o que tornou toda a experiência mais enriquecedora.

Ao longo de toda a semana, e como forma de acalmar as crianças, contámos várias histórias originais, com recurso a fantoches e acessórios que as ilustravam, como forma de cativar o grupo e criar uma maior cumplicidade entre nós. Embora o início da semana tivesse sido muito atribulado, começando com uma atividade que consistia na construção de instrumentos (A21), vimos aí uma oportunidade de nos adaptar ao que estava a acontecer à nossa volta. Apesar dos momentos difíceis, a nossa capacidade de resiliência falou mais alto e fomos encontrando motivação para continuar, adaptando as situações consoante a informação recolhida no processo, tanto na gestão do grupo como na organização global das atividades a desenvolver.

Entre os dias 27 a 29 de novembro, ocorreu a **quarta intervenção** que teve como foco o tema das profissões. A primeira atividade que desenvolvemos (A36), teve Conhecimento do Mundo como foco. Contámos com a presença de um guia turístico com o intuito de nos levar num passeio para reconhecimento de várias instituições e das profissões lá desempenhadas. Esta sequência didática culminou com a elaboração de um livro que contou com a participação de todas as crianças, desde a elaboração da capa, passando pelos comentários e pelas descrições das fotografias. Este livro foi colocado na biblioteca da sala, como forma do grupo reconhecer que um trabalho coletivo também era valorizado. Tal como tivemos oportunidade de observar, aquando da semana intensiva, o conto de histórias e a expressividade com que as mesmas são contadas, assumem-se como estratégias de excelência para “agarrar” o grupo. Foi neste contexto que surgiu a história das profissões, animada com fantoches, para que as crianças pudessem visualizar melhor.

A este propósito, defendemos com Pena e Neves (2013, p. 8), que “a importância do espaço lúdico na construção do conhecimento é oportunizar a criança a observar o mundo imaginado por ela, e quando ela vê esta realidade de maneira muito distorcida, procuramos conversar com a mesma, esclarecendo as coisas, fazendo com que a criança fique mais perto da nossa realidade”. Foi com base neste pressuposto que pensámos atividades nesta sequência capazes de convocar a participação da criança.

Ainda neste contexto, a canção do “plim, plim, sai daí, se faz favor” surgiu também na nossa semana intensiva como forma de entusiasmar as crianças para o surgimento de algo, sem esquecer as boas maneiras.

Para finalizar aquela intervenção, fomos dar um passeio de lagarta, um comboio turístico que percorre as ruas de Ponta Delgada, para conhecermos o centro histórico da nossa cidade, seguindo um guia sobre os locais que por onde passámos. Foi também uma oportunidade para “relaxarmos” um pouco com as crianças e fortalecermos laços com elas, num registo mais divertido e diferente.

A **quinta intervenção**, que aconteceu entre 4 e 6 de dezembro, foi desenvolvida a pares. Esta sequência didática, embora tivesse e mantivesse sempre a temática do Natal, sofreu muitas alterações. Por exemplo, para substituir a atividade de construir uma árvore de Natal com as mãos das crianças pintadas, a nossa orientadora de escola sugeriu que fizéssemos uma árvore em 3D (A50)

Como estávamos as duas a intervir, iniciámos a temática com uma pequena dramatização que simulava uma conversa entre uma rena e a mãe Natal, que falavam sobre o Natal e o trabalho que ia ser feito na fábrica do Pai-Natal, sendo que o peluche da rena ficou exposto para ver como os meninos se estavam a sair. A educadora cooperante alertou para o facto de que não só os meninos bem-comportados recebem prendas. Então, tratámos de explorar a questão do arrependimento e da mudança de atitude. Tendo em contra que, por vezes, há crianças que não se portam assim tão bem, é importante que elas reflitam sobre o que fizeram de mal para melhorarem, sendo esse um percurso que pode ser demorado. Assim sendo, esse foi um aspeto que tivemos em atenção durante aqueles três dias.

Sáimos muito do caminho que tínhamos delineado na nossa planificação. Deixámos de tratar das questões do comportamento através das cantilenas que criámos e conseguimos assumir um maior controlo do grupo. A maior parte das atividades planificadas foram substituídas pela elaboração de enfeites de Natal, tarefa que foi desenvolvida em pequeno grupo com as crianças, sendo este um método de trabalho muito eficiente e adequado no contexto daquele grupo. Para além disso, deixámos as crianças explorar a dança na aula de educação física, utilizando este momento para explorar um pouco mais a temática que nos tínhamos proposto aprofundar neste estágio.

No final desta intervenção, conseguimos fazer um balanço positivo, tanto do sucesso das atividades, como da atitude que tomámos. Embora o primeiro dia tenha sido mais atribulado, pela mudança da atividade inicialmente planeada, conseguimos ultrapassar isso, assumir um maior controlo do grupo e atingir os objetivos inicialmente propostos.

A **sexta e última intervenção** decorreu entre 11 a 13 de dezembro. Segundo as OCEPE (2016), “na aprendizagem da escrita, as primeiras imitações que a criança faz do código escrito tornam-se progressivamente mais próximas do modelo, podendo notar-se tentativas de imitação de letras e até a diferenciação de sílabas” (p. 73). Assim sendo, quando as crianças desenhavam algo, não só durante esta intervenção como em todas as outras, era pedido que elas copiassem o título que estava escrito no quadro, bem como que escrevessem o seu nome e a data.

Muitas vezes, enquanto as crianças se encontravam nas áreas, em momentos de brincadeira livre, pediam-nos para fazerem um desenho. Sempre correspondemos aos seus pedidos uma vez que consideramos ser uma tarefa essencial para perceber o seu desenvolvimento a vários níveis. Segundo Quintela e Valadares (1997, pp. 1109-1110),

o desenho Infantil favorece a atualização e a aquisição de conhecimentos. A criança quando desenha o que percebe ou conhece das coisas, potenciando assim a assimilação de conhecimentos. Por outro lado, os êxitos na representação gráfica de novas formas potenciam o conhecimento da realidade. Isto, unido ao carácter de motivação que o desenho tem para a criança, constitui um ponto de ligação entre esta e outras áreas.

Nas atividades 54, 56 e 58, as crianças trabalharam as áreas de Expressão e Comunicação, mais concretamente as Artes Visuais. Tal proposta foi por nós assumida por defendermos, com Reis (2003), que este domínio “implica um controlo de motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão” (p. 183) o que, segundo o que observámos na intervenção anterior, na tarefa de construção dos enfeites, ainda existem crianças com muitas dificuldades ao nível da pinça fina.

Em relação ao subdomínio da música, as crianças cantaram duas canções alusivas ao tema e outras, inventadas por nós, para os incentivar o seu entusiasmo. Fizemo-lo

conscientes de que, tal como nos dizem Hohmann e Weikart (2003) a “música, nesta fase, tem uma enorme importância, pelo facto de as crianças mais novas estarem tão abertas a ouvir e a fazer música, e a moverem-se ao seu som” (p. 658).

As atividades 60 e 62 serviram para por em prática estas situações, não só no ensaio da música e dança para a festa de Natal, como também no canto de diversas músicas de alusivas à época, antecessora da tarde em que o Pai Natal veio para entregar às crianças uma lembrança nossa (fotografia de grupo emoldurada) e o conjunto dos enfeites de Natal que tinham construído connosco num saco que tinha o nome de cada criança pintado.

O facto de as crianças irem levar um postal e um presente ao Conselho Executivo e à Coordenadora Pedagógica (A 55) implicou trabalhar a o valor gratidão por todo o trabalho que fazem, pela escola, sem mesmo que nos apercebamos. Para além disso, vimo-la como uma maneira de valorizar o trabalho colaborativo realizado por todos os agentes da escola.

De uma forma geral, o Estágio Pedagógico I decorreu dentro dos parâmetros indicados inicialmente. Foi para nós um importante período de adaptação e de crescimento. Deixámos as salas de aula da formação inicial, onde aprendemos, na teoria, o que era ser educador, para experimentar assumir no contexto real, esse tão desejado papel. De entre todas as peripécias, pessoais e académicas, a palavra que melhor definiu esta experiência foi, de facto, “resiliência”. Podíamos ter feito muito mais, ter investido muito mais nos materiais ou nas planificações das nossas sequências didáticas, porém, nunca desistimos e estávamos lá prontas para as crianças com um sorriso no rosto, porque realmente eram elas que interessavam.

3.2.1. As Tradições e Costumes no Estágio Pedagógico I

Tal como nos propusemos inicialmente, uma das temáticas que esteve em foco ao longo de todo o nosso Estágio foi a dos costumes e tradições dos Açores. Nesta secção do nosso trabalho, procuraremos evidenciar algumas das atividades que desenvolvemos neste contexto e que tentámos agrupar na figura que se segue (ver Figura 2). Neste contexto, como se pode verificar, destacamos três vertentes: as filarmónicas, a viola da terra e Cultura do Espírito Santo. Para cada uma delas, apresentaremos duas das atividades que desenvolvemos.



Figura 2 –_As Tradições e Costumes, na ação educativa, na Educação Pré-Escolar

3.2.1.1. Costumes e Tradições em Foco: Filarmónica

Uma das tradições que abordámos, ligada às vivências musicais do povo açoriano, foi a Filarmónica. No registo fotográfico que se segue procuramos dar conta desta realidade (ver Figura 3).



Figura 3 –Trabalho relacionado com a Filarmónica

A – Identificação dos instrumentos; **B** – Apresentação dos convidados; **C** – Momento musical.

Esta atividade, por ser a primeira da semana intensiva, permitiu-nos perceber quais as melhores maneiras de explorar as outras temáticas que ainda iam ser trabalhadas no resto da semana. Na sequência desta experiência e da reflexão que a sucedeu,

entendemos que seria necessário apresentar os convidados às crianças de forma mais atrativa, bem como permitir que elas partilhassem o seu conhecimento de forma ordeira. Deveríamos também ter partilhado com a crianças, antes dos convidados chegarem, a pequena lembrança que tínhamos para eles.

Tal como nos é dado perceber na Figura 3 (A, B e C), foi feita uma breve apresentação de dois instrumentos musicais, o bombo e o saxofone, de maneira a que as crianças ficassem mais familiarizadas com o contexto a trabalhar (ver Figura 3A) . Posto isto, partimos para um momento seguinte no qual se estabeleceu um momento de partilha entre as crianças e os seus convidados. Estes tiveram a oportunidade de falar, na primeira pessoa, sobre a experiência de integrar uma filarmónica. Explicaram em que consistia, porque gostavam de lá estar e porque escolheram aquele instrumento (ver Figura 3B). Já na reta final desta visita, fomos presenteados com um apontamento musical, fazendo entender que, para que haja ritmo e harmonia na música, é necessário que os músicos trabalhem em equipa e se preocupem com os colegas da banda (ver Figura 3C).

3.2.1.2. Costumes e Tradições em Foco: Viola da Terra

Outra das tradições que abordámos, também ligada às vivências musicais do povo açoriano, foi a Viola da Terra. No registo fotográfico que se segue procuramos dar conta desta realidade (ver Figura 4).



Figura 4 – Trabalho relacionado com a Viola da Terra
A – Introdução à Viola da Terra; B – Momento musical; C – Momento de dança.

Esta foi a atividade que mais prazer nos deu a desenvolver. O envolvimento das crianças com os tocadores, a dança, as palmas, o grupo todo em sintonia! A introdução feita com a Viola ViTé (ver figura 4A) permitiu que as crianças percebessem melhor o que era aquele instrumento e o que representavam na nossa cultura: os corações, a coroa e o cavalete com a cabeça do Açor, pássaro que deu nome ao nosso Arquipélago.

3.2.1.3. Costumes e Tradições em Foco: Cultura do Espírito Santo

Outra das tradições que abordámos, esta completamente enraizada na comunidade em que desenvolvemos o nosso Estágio, foi a Cultura ao Divino Espírito Santo. No registo fotográfico que se segue, à semelhança do que fizemos para os dois casos anteriores, procuramos dar conta desta realidade (ver Figura 5).



Figura 5 – Trabalho relacionado com a cultura do Espírito Santo

A – Introdução à temática; **B** – Elaboração da bandeira; **C** – Elaboração do registo

A abordagem ao tema do Divino Espírito Santo surgiu muito naturalmente, na sequência do trabalho que vínhamos desenvolvendo. Depois de explorarmos algumas das tradições da nossa cultura musical, entendemos ser muito interessante explorar, também, a religiosidade do povo açoriano. As crianças tiveram oportunidade de ver, tocar e explorar, a Coroa e o Ceptro bem como fazer, de uma forma mais simples, um Registo do Espírito Santo e uma bandeira que, posteriormente, foram oferecidos no dia da festa da Amizade.

3.3. O lugar das Expressões no dia a dia de Educadores de Infância

Em primeiro lugar, consideramos essencial esclarecer se os educadores trabalhavam as Expressões Artísticas no seu dia a dia e a que Expressão trabalha com mais frequência. De uma forma geral, todas as inquiridas responderam que trabalhavam as Expressões, umas com mais frequência do que outras. Há quem trabalhe a Expressão Dramática como modo de se aproximar mais das crianças e de gestão do controlo de grupo, como é o caso da Educadora da Ilha Graciosa, que nos dizia que: “com um grupo muito grande e heterogéneo, temos de ser um pouco “loucas” e dramatizar até pequenas coisas para captar a atenção de todos eles”. Por outro lado, outras educadoras dão privilégio à Música, como a Educadora do Faial que nos assumiu que “uma das expressões que é diariamente trabalhada é a música, com ela inicio ou dou continuidade a uma determinada temática”. Esta Educadora assumiu recorrer à música para desenvolver atividades, por forma a melhor integrar os alunos nas questões a trabalhar. Quando nos falou da exploração das Expressões, assumiu ainda privilegiar o facto de serem as próprias crianças a criar e a imaginar, pondo de parte a hipótese de fazer os trabalhos por elas, “de modo a que sejam elas próprias criadoras dos seus trabalhos, do recorte, colagens, pinturas, modelagens, etc...”. Por seu lado, a Educadora de São Miguel falou-nos na importância assumida pela Expressão Plástica, visto que “os meninos adoram tintas, estão a começar a identificar as cores, os tecidos e as texturas”, o que os deixa interessados no trabalho a ser desenvolvido posteriormente.

Nesta linha de ideias, também perguntámos acerca da sua opinião sobre a relevância das Expressões para as crianças do seu grupo. Destacamos a resposta da Educadora da Graciosa, que nos adiantou que “as Expressões Artísticas são fundamentais”. Acrescentou ainda que “a Expressão Plástica, Dramática, Musical e Motora, são a base de todo o desenvolvimento da criança, sendo elas imprescindíveis”. De uma forma mais particular, a Educadora das Flores salienta que trabalhar as Expressões

permite que a criança se exprima e demonstre o que sente, sem ela própria o entender, o que nos pode alertar para eventuais problemas que se possam passar com ela, de uma forma não tão direta como lhe perguntarmos, deixando-a apenas expressar-se através de um desenho ou pintura (Educadora da Flores).

Neste particular, a Educadora do Faial ressalva ainda o facto de que são imprescindíveis uma vez que “as crianças precisam disto enquanto crianças, para o seu bem-estar físico, psíquico e emocional, para crescerem felizes”.

A pergunta que obteve as respostas mais heterogéneas questionava as inquiridas sobre que tradições têm por hábito trabalhar com o seu grupo. Sendo estas docentes de ilhas diferentes, apesar de mencionarem alguns costumes idênticos, como o pão por Deus, o dia dos amigos ou o folclore, também divergiram um pouco. A título de exemplo, a Educadora da Graciosa deu ênfase ao Carnaval e a de São Jorge à confeção de espécies, um doce típico daquela ilha. Nesta questão, a Educadora que possuía mais anos de serviço docente mencionou que, pelo facto de a Graciosa ser uma ilha muito pequena, é importante dar a conhecer às crianças que o mundo não se restringe à sua ilha. Nas suas palavras,

primeiro abordo as tradições da ilha, nomeadamente o Carnaval que é muito conhecido, e expando também para o resto do Arquipélago, como as touradas à corda da Terceira, ou o Santo Cristo de São Miguel que, apesar de haver cá na ilha, a sua dimensão é maior (Educadora da Graciosa).

De uma forma geral, todas as inquiridas referiram que não se deparam com dificuldades na abordagem às áreas e domínios ligados às Expressões Artísticas, visto que as crianças se interessam bastante por estas iniciativas diferentes. Porém, a Educadora da Graciosa refere que “as mudanças de políticas e diretivas” as deixam “um pouco mais limitados e com carga de trabalho maior” para além de que “às vezes surgem ideias que não se concretizam dada as exigências dos programas e questões económicas de deslocação.”

Seguindo a questão anterior, considerámos pertinente saber as opiniões das entrevistadas sobre a importância de trabalhar as tradições na sala de aula. As opiniões não se dividiram e basearam-se no facto de todas elas considerarem esse trabalho fundamental, por forma a convocar também o Conhecimento do Mundo e do meio que as rodeia em que se inserem, até porque, como respondeu a educadora das Flores, “os Açores têm uma grande riqueza cultural e tradicional que deve ser trabalhada ao longo de todas as gerações, de maneira a também contribuir para a perpetuação das mesmas”. Para além disso, a Educadora do Faial acrescentou, ainda sobre a importância de trabalhar a nossa

cultura, que “as tradições açorianas são a nossa identidade, é muito importante continuar a trabalhar e explorar esses temas, de forma a que a criança cresça açoriana”.

Dadas as respostas à questão anterior, decidimos averiguar se as duas áreas em questão (Expressões e Tradições) se poderiam trabalhar de forma integrada. Também aqui obtivemos variadas ideias e exemplos de atividades, desde “dramatizações e lengalengas” mencionadas pela educadora de São Jorge, como “danças de roda”, mencionadas pela educadora da ilha das Flores, ou até mesmo “canções tradicionais”, como adiantou a Educadora de São Miguel. Neste particular, destacamos o contributo da Educadora do Faial, cujas palavras de seguida transcrevemos.

“Na minha opinião, enquanto educadora, acho que é possível sim trabalhar e explorar estas duas áreas de forma integrada. Para mim, a áreas das expressões são áreas chaves na Educação Pré-escolar, sendo possível, a partir delas, trabalhar todas as temáticas, inclusive as tradições e costumes” (Educadora do Faial).

Quando questionadas sobre que conselhos dariam a futuros Educadores de infância sobre a melhor forma de explorar as Expressões em contexto de trabalho, tanto a Educadora da Graciosa como a do Faial alertaram para a importância de “não ter medo” de abordar as Expressões “mesmo que não se sintam muito à vontade”, uma vez que é uma maneira de elas desenvolverem a sua expressividade e autonomia. Nesta mesma linha, também a Educadora de São Miguel reparou que as Expressões “têm a vantagem de poderem ser adaptadas às diferentes áreas”.

Já quando pedimos conselhos sobre como trabalhar as tradições, a Educadora das Flores salientou a importância de não nos esquecermos de envolver as famílias, seja numa atividade ou em uma pesquisa. A Educadora da Graciosa partilhou connosco algumas das dinâmicas de trabalho por ela implementadas neste contexto, visíveis no excerto que de seguida transcrevemos.

“Ao trabalharmos as vivências da ilha, mandamos vir tecidos de casa, ou lãs, também para envolver as famílias, reutilizando materiais. O Pão por Deus, o Maio, o Carnaval, as Lendas, são tradições que fazem parte do nosso Plano Anual de Atividades. Temos, então, de ter ideias para as mesmas, assim as crianças trazem fotografias de casa e receitas, por exemplo” (Educadora da Graciosa).

Todos os contributos que recebemos da parte das Educadoras que entrevistámos, que foram muito para além do breve apontamento que aqui apresentámos, foram de grande utilidade para compreendermos o papel e o lugar das áreas que decidimos aprofundar no contexto do Estágio em Educação Pré-Escolar. Ao confrontarmos as nossas experiências com as suas, conseguimos perceber algumas das lacunas do nosso trabalho, mas também antecipar um futuro profissional rico em propostas do tipo daquelas que connosco partilharam.

Depois de apresentadas as principais linhas de força do trabalho que desenvolvemos no contexto da Educação Pré-Escolar, no Estágio Pedagógico I, interessa-nos seguir uma metodologia em tudo semelhante no que respeita ao estágio que desenvolvemos no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. É o que nos propomos fazer no Capítulo que se segue.



CAPÍTULO IV

Práticas educativas em contexto de estágio: Primeiro Ciclo

- Caracterizações

- Ações educativas desenvolvidas em contexto de Estágio

- O lugar das Expressões no dia a dia dos Professores do Primeiro Ciclo

4. Práticas educativas em contexto de estágio: Primeiro Ciclo

4.1. Caracterização

4.1.1. O meio

A freguesia onde se localizava a escola na qual desenvolvemos o nosso estágio pedagógico permitiu-nos aceder facilmente a diferentes realidades sociais, o que foi benéfico na nossa intervenção pois, por via da sua localização, pudemos aceder a uma diversidade cultural, social e económica.

Ao nível socioeconómico e cultural, esta área ocupava uma zona de terrenos que servem a agricultura e a pecuária. Quer dentro da freguesia, quer ao seu redor, existiam pastagens para o gado bovino, razão pela qual naquela localidade havia uma grande parte da população que se dedicava ao setor primário.

A população podia ser dividida em dois grandes grupos, um composto por gente que trabalhava a terra e outro constituído por aqueles que, todos os dias, se deslocavam à cidade, para trabalhar no comércio, na indústria e na prestação de vários serviços. É de salientar que, na localidade onde a escola se inseria, a população trabalhava, maioritariamente, por conta de outrem.

Nos últimos tempos, o desenvolvimento da indústria havia sido significativo, tendo aparecido iniciativas no campo oficial (serralharias), no campo industrial (lacticínios e construção civil), no campo comercial (supermercados e outras lojas de comércio) e no campo dos serviços (unidade de saúde, bancos, seguradoras, posto dos CTT, RIAC). Em síntese, era uma localidade bastante rica e diversificada, o que acabou por ter um impacto positivo nas nossas práticas pedagógicas, oferecendo-nos um meio com uma grande diversidade de serviços.

4.1.2. A Escola

A Escola que nos recebeu funcionava como um Núcleo Escolar, sendo representada por uma Assembleia de Escola, pelo Conselho Executivo, pelo Conselho Pedagógico e pelo Conselho Administrativo da Unidade Orgânica em que estava inserida.

O Núcleo Escolar era representado por uma Coordenadora de Núcleo, a qual também desempenhava a função de docente. Enquanto Coordenador de Núcleo, esta profissional procurava mobilizar, coordenar e representar o Núcleo Escolar, além de estabelecer a comunicação entre o Núcleo Escolar e os órgãos superiores.

Para além disso, é de realçar que escola era situada no centro da freguesia, encontrando-se num ponto estratégico, permitindo não só um fácil acesso às diversas instituições pertencentes à freguesia, como também uma visão favorável dos movimentos que ocorriam na área.

Esta escola tinha um edifício de plano centenário. Contudo, há que salientar que a mesma era constituída por dois edifícios deste género e por um bloco, acrescentado posteriormente. Com o crescente número de alunos, houve a necessidade de se utilizar um anexo pré-fabricado, o qual deveria ser provisório, mas devido aos seus custos manteve-se em funcionamento até aos dias do nosso estágio, tendo as condições necessárias ao bom funcionamento das rotinas de uma sala de aula normal.

Analisando a estrutura da escola mais pormenorizadamente, verificámos que nos diversos blocos existiam treze salas, sendo quatro dedicadas à Educação Pré-Escolar e nove ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ainda ao nível das salas, verificámos que não possuía salas específicas para o apoio dos alunos. Eram utilizadas para o apoio e outras funções, como o atendimento aos pais, a sala de professores e, também, os halls das entradas e o refeitório. Podemos realçar isto como uma dificuldade, uma vez que os professores de apoio não possuíam um espaço próprio para trabalharem. Para além disso, registámos ainda que de não havia reprografia. Embora existisse uma fotocopiadora, esta não estava junto do computador, que estava na sala de professores e nem sempre estava disponível devido à ocupação da sala para as horas de apoio. Neste sentido, a todo o momento, poderíamos tirar fotocópias, mas nem sempre era possível imprimir. A biblioteca, talvez por também se encontrar num *hall*, acabava por perder um pouco da sua essência e

funcionalidade. Embora estivesse repleta de livros variados e de boa qualidade, os alunos teriam de requisitá-los e trabalhá-los na sala.

Ao nível da alimentação, é de realçar que grande parte das crianças almoçava na escola, havendo alguns que traziam a comida de casa e outros que recorriam ao sistema de senhas. Neste contexto, foi criado um projeto para uma melhor organização e gestão daquele espaço, uma vez que o número de alunos a almoçar era muito elevado, face ao reduzido número de auxiliares. Sendo assim, a escola tinha dois refeitórios. Além disso, os docentes de cada turma acompanhavam a mesma numa parte do almoço, a fim de auxiliar na vigilância das refeições e apoiar quando necessário. Desta forma, saíamos mais cedo da sala de aula, cerca de dez minutos, para acompanhar os alunos neste momento.

Para além destes dois refeitórios, a escola possuía também uma cozinha, onde se recebiam e preparavam as refeições dos alunos. Este espaço estava disponível para qualquer atividade que a turma desenvolvesse e para a qual necessitasse de utilizar algum dos eletrodomésticos disponíveis (fogão, forno, micro-ondas, etc.).

A escola possuía um ginásio, que era utilizado nas aulas de Educação Física ou mesmo no contexto de outras áreas. Ao nível do recreio, a escola tinha um espaço amplo, constituído por espaços verdes, por um campo de jogos, horta pedagógica e por espaços cimentados. Contudo, é de notar que, devido ao número elevado de alunos, o que existia no recreio tornava-se insuficiente.

No exterior da escola existiam pequenos espaços cobertos. No entanto, estes não eram suficientes para todos os alunos poderem brincar em dias de chuva, recorrendo-se, muitas vezes, ao espaço do ginásio.

4.1.3. A sala de aula

Tal como foi apresentado no capítulo anterior, a figura que de seguida apresentamos pretende ilustrar, em termos de espaço, a sala de aulas onde desenvolvemos o nosso estágio (ver Figura 6).

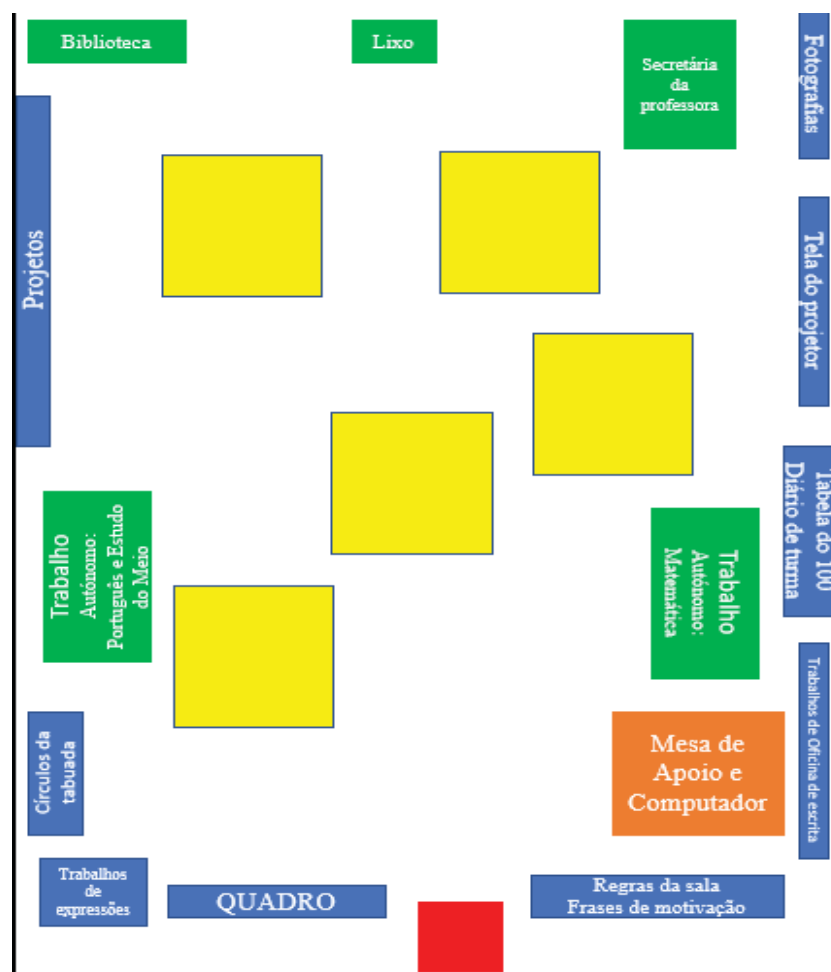


Figura 6 - Planta da sala de Primeiro Ciclo

Ao entrarmos na nossa sala, saltava a vista o facto de as mesas estarem agrupadas. Foi-nos explicado que se tornava de uma disposição mais acessível aquando do desenvolvimento de trabalho por projeto. Em redor de toda a sala, encontrávamos trabalhos elaborados pelas crianças. Havia um computador à disposição para se trabalhar as TIC e dois armários que continham material (fichas e jogos) para que as crianças pudessem desenvolver o trabalho autónomo. A biblioteca estava munida de variados livros e tinha um mapa para registo de leituras por parte dos alunos, onde eram escritos comentários e feitas ilustrações dos mesmos.

4.1.4. A turma

A turma era constituída por dezasseis alunos, seis raparigas e dez rapazes, cujas idades variavam entre os sete e oito anos. Dentro da sala, organizavam-se semanalmente

em cinco grupos de trabalho. Os grupos eram formados à segunda-feira e mantinham-se assim até à sexta. Esses grupos de trabalho potenciavam, essencialmente, a relação entre os alunos uma vez que, primeiramente, tinham de conviver uns com os outros. Tinham a liberdade para discutirem ideias entre si, colaborarem juntos para o plano individual, bem como para o projeto de grupo a ser desenvolvido ao longo daquela semana.

Tal como foi feito no contexto de estágio anterior, também procedemos a uma caracterização global dos alunos desta turma, embora neste caso não tenha havido a mesma “quantidade” de informação sobre todas as crianças. Na nossa apreciação, destacaremos alguns dos aspetos que entendemos como diferenciadores dos vários alunos.

- Aluna A (menina, 7 anos): era uma criança insegura que gostava de chamar a atenção, sendo que às vezes errava os exercícios de propósito e pedia para corrigir só para ficarmos sentadas um pouco com ela a pensar... Muitas vezes tinha a tendência de se afastar do tema que se trabalhava.
- Aluna B (menina, 7 anos): era uma das melhores alunas da turma, muito empenhada e preocupada em ajudar os colegas que estavam com dificuldades, sendo também muito participativa.
- Aluno C (menino, 7 anos): Esta criança foi uma das mais difíceis de nos aproximarmos porque tinha muita dificuldade em interagir connosco. Contudo, era um aluno aplicado e, no final da semana, já pedia para o ajudarmos quando precisava de algo.
- Aluno D (menino, 7 anos): tinha um irmão gémeo na turma. Não gostava de ser contrariado e, quando o era, começava a chorar. Tínhamos de conversar calmamente com ele. Era uma criança com muita imaginação, criando histórias cheias de magia, às vezes, só por ver um objeto. Tinha um ritmo de trabalho lento, pelo que acabava por demorar um pouco na conclusão das tarefas propostas.
- Aluno E (menino, 7 anos): No início também se afastava, mas começou a ganhar interesse à medida que nos fomos mostrando interessadas no trabalho dele. Era um dos melhores alunos na turma e muito participativo.

- Aluno F (menino, 8 anos): Foi avaliado por revelar problemas de comunicação e autismo. Embora fosse um aluno com tendência a isolar-se, tinha muita curiosidade em demonstrar o trabalho que desenvolvia ou algum objeto que levasse para a escola. Distraía-se com alguma facilidade e era preciso estar sempre com atenção para ele não se atrasar a concluir as tarefas.
- Aluna G (menina, 7 anos): a professora cooperante informou-nos que a mãe desta menina revelava problemas de depressão e, quando estava em tratamento, a menina alterava o seu comportamento, vinha mais abatida para escola e ficava mais sensível. Era muito meiga, mas distraía-se com alguma facilidade, tendo a tendência para esperar que os trabalhos fossem corrigidos no quadro para depois copiar.
- Aluna H (menina, 7 anos): esta menina passava despercebida no contexto da turma. Era muito tímida e sossegada, sendo necessário às vezes irmos ao pé dela dar-lhe alguma ajuda.
- Aluno I (menino, 7 anos): era um aluno sossegado, empenhado e curioso, sempre disposto a ajudar os colegas que necessitassem. A mãe era professora na sala ao lado e, por vezes, vinha à nossa sala. Ainda assim, essa presença não interferia com o comportamento do aluno.
- Aluno J (menino, 7 anos): era um menino tímido, que precisava de ser muito estimulado para concluir as tarefas. Contudo, quando apreciávamos o trabalho dele, demonstrava carinho pela pessoa, o que mostrava que gostava de ver o seu trabalho valorizado.
- Aluno K (menino, 7 anos): era um menino irrequieto que não costumava aguentar ficar sentado durante muito tempo. Ainda assim, no que respeita ao seu aproveitamento escolar, era muito aplicado.
- Aluno L (menino, 8 anos): veio de Londres para cá e era a única criança da turma a escrever com letra de imprensa. Houve um pedido para que fosse sujeito a uma avaliação especializada por se suspeitar possuir síndrome de Asperger. Adorava

desenhar e, muitas vezes, no trabalho autónomo, dedicava-se a fazer cadernos de banda desenhada, nos quais ilustrava e escrevia a história. Era a criança mais criativa da sala.

- Aluno M (menino, 7 anos): este aluno revelava alguns problemas do ponto de vista cognitivo. Precisava de alguém que estivesse sempre junto dele a apoiá-lo e a incentivá-lo. Era muito desafiador, mas depois de “conquistado” cedia mais facilmente aos nossos pedidos. As suas principais dificuldades centravam-se na área da Matemática, sendo necessário arranjar determinados truques para que ele pudesse compreender e consolidar a matéria. Quando ajudado, mostrava-se feliz e muito grato.
- Aluno N (menino, 7 anos): Dizia-nos que quando fosse grande queria ser lavrador e tinha um imenso gosto em ir tratar da lavoura, às seis da manhã, antes de ir para a escola. Era uma criança desafiadora, principalmente pelo seu poder de argumentação. Era extremamente dedicado e curioso, mostrando empatia com os colegas quando se magoavam e ajudava-os quando estavam em dificuldade. Contudo, era uma criança que tinha tendência a responder à professora, colocando-a, algumas vezes, em posições difíceis.
- Aluna O (menina, 7 anos): esta menina era insegura e isso era visível pelo facto de estar sempre à procura de aprovação. Era muito participativa e, em trabalhos de grupo, tinha a tendência de se impor sempre como a “chefe”.
- Aluna P (menina, 7 anos): esta menina era muito envergonhada, mas aplicava-se nos trabalhos propostos. Reparámos que trabalhava muito bem ao lado do aluno N.

Feita esta caracterização, o nosso objetivo principal foi que as crianças mais tímidas sentissem um maior espaço para se expressarem. A primeira intervenção, para nós, foi uma forma de nos darmos a conhecer, mostrando aos alunos que éramos capazes de os compreender de forma a que eles, aos poucos, começassem a confiar em nós e a estabelecer uma relação. Um dos principais focos deste estágio foi, precisamente, trabalhar a cidadania. Embora a turma estivesse muito bem desenvolvida ao nível do trabalho de conteúdo, no que dizia respeito às relações interpessoais, estas precisavam de ser fomentadas e estimuladas com praticamente toda a turma.

4.1.5. As Professoras Entrevistadas

Depois de apresentados e caracterizados os contextos onde decorreu o Estágio Pedagógico II, é importante caracterizar as cinco Professoras entrevistadas com o propósito de sustentar o nosso estudo empírico. O objetivo principal destas entrevistas era compreender quais as opiniões e as representações dos Professores do Primeiro Ciclo, de diversas ilhas dos Açores, sobre as expressões Artísticas, as tradições e a articulação entre as mesmas tendo em vista a sua valorização.

É importante referir que, à semelhança do procedimento que adotámos no processo de entrevista às Educadoras de Infância, voltámos a ter em conta alguns critérios na seleção dos entrevistados, com o intuito de alcançarmos uma amostra mais diversificada. Assim sendo, os critérios que seleccionámos foram: a idade do entrevistado, o tempo de serviço e a ilha onde trabalham.

No quadro que de seguida se apresenta procurámos agrupar a informação referente à caracterização das professoras do 1.º Ciclo que entrevistámos (ver Quadro 4).

Quadro 4 – Professoras entrevistadas

Entrevistada	Anos de Serviço	Ilha	Docente
P1	4	Flores	Professora
P2	2	Terceira	Professora
P3	20	Pico	Professora
P4	32	Graciosa	Professora
P5	7	Faial	Professora

Tal como nos é dado perceber através da leitura do quadro que acima se apresenta, procurámos recolher informação de Professoras de diferentes ilhas do arquipélago e com diferentes experiências profissionais.

Passando à apresentação dos dados que recolhemos, começamos por adiantar que ao inquirirmos as Professoras acerca da importância dada às Expressões Artísticas e às nossas Tradições, todas concordaram que as mesmas fomentam o conhecimento do Mundo e, principalmente, da região e ilha onde se inserem, sendo que os subdomínios da Plástica, da Música, da Dramática e da Motora dão, tanto ao professor como ao aluno, uma margem para “aprender a brincar”. Reconheceram que isso capta a atenção das crianças, motivando-as para as atividades propostas.

4.2. Ações educativas desenvolvidas no contexto do Estágio Pedagógico II

Feita a análise dos variados contextos do nosso estágio, das suas potencialidades e limitações, segue-se o esclarecimento de todas as atividades desenvolvidas ao longo da prática pedagógica no Primeiro Ciclo. À semelhança do que fizemos no contexto do estágio anterior, também neste caso utilizaremos um quadro síntese, no qual apresentaremos todas as atividades que desenvolvemos. As colunas mais à direita dizem respeito às áreas, aos domínios e subdomínios de conteúdo que, foram explorados nas diversas atividades e nas colunas mais à esquerda, por uma questão de organização, encontram-se os dias em que foram realizadas tais atividades, bem como a ordem pela qual as mesmas foram dinamizadas (ver Quadro 5).

Tal como aconteceu com o quadro das atividades do Pré-Escolar, de forma a facilitar a leitura também deste, optámos por atribuir a cada domínio de conteúdo uma cor, sendo que os tons mais escuros representam a competência foco daquela atividade e os tons mais claros as competências que, de alguma forma, se associaram ao desenvolvimento da competência privilegiada.

Quadro 5 - Síntese da ação educativa desenvolvida no Estágio Pedagógico II

ATIVIDADES			ÁREAS DE CONTEÚDO																					
Intervenções	Data	Atividade	Português			Matemática			Estudo do Meio		Expressões													
			Oralidade	Escrita	Leitura/Interpretação	Números e Operações	Geometria e Medida	OTD	Conhecimento do Mundo	Formação Pessoal e Social	Expressões Artísticas		Expressão Plástica	Ex Expressão Musical	Expressão Motora									
Março																								
Intervenção 1	6	A1																						
		A2																						
		A3																						
		A4																						
	7	A5																						
		A6																						
		A7																						
		A8																						
abril																								
Intervenção 2	9	A9																						
		A10																						
		A11																						
	10	A12																						
		A13*																						
		A14*																						
	11	A15																						
		A16																						
		A17																						
		A18																						
		A19																						
	12	A20																						
		A21																						
		A22																						
		A23*																						
	13	A24*																						
A25																								
A26																								
16	A27																							
	A28																							
	A29																							
17	A30																							

mais detalhada acerca do trabalho que desenvolvemos, os domínios foram divididos nos seus subdomínios. No caso do Português, subdividiu-se em Oralidade, Escrita e Leitura/Interpretação; a Matemática em Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados; no Estudo do Meio consta não só o Conhecimento do Mundo como também a Formação Pessoal e Social; e as Expressões subdividem-se em Plástica, Dramática, Musical e Motora.

Por forma a elucidarmos o leitor acerca do trabalho que desenvolvemos, agrupámos as atividades pelas respetivas áreas. O quadro que se segue dá conta dessa realidade (ver Quadro 6).

Quadro 6 - Visão geral das áreas trabalhadas no Estágio Pedagógico II

Área / Domínio/ Subdomínio		Foco	Associadas	Total	
				Foco	Associadas
Português	Oralidade	5	30	19	52
	Escrita	5	7		
	Leitura/Interpretação	9	15		
Matemática	Números e Operações	6	7	15	15
	Geometria e Medida	7	6		
	OTD	2	2		
E. Meio	Conhecimento do Mundo	15	16	20	46
	Formação Pessoal e Social	5	30		
Expressões	Expressão Plástica	3	4	12	16
	Expressão Dramática	0	5		
	Expressão Musical	0	4		
	Expressão Motora	9	3		

Quando fazemos uma análise geral da tabela, verificamos uma grande frequência de atividades que promoveram não só a área de Português como também a de Estudo do Meio, nos domínios de Oralidade e Formação Social e Pessoal, principalmente, como áreas associadas. Tanto o domínio da Matemática como o subdomínio da Expressão Motora se destacam por motivos diferentes. A Matemática, em relação a outras áreas, foi menos trabalhada ao longo do estágio, sendo que se deu prioridade a outras questões.

Fazendo uma reflexão de todo o trabalho desenvolvido, chegamos à conclusão que podíamos ter tido mais atenção a este aspeto, tal como aconteceu no Pré-Escolar. Contudo, por ser uma sala na qual se trabalhava numa metodologia centrada no Movimento da Escola Moderna, eram disponibilizadas fichas de trabalho autónomo, que permitiam aos alunos trabalhar todas as áreas. Nessas alturas, os alunos também optavam por trabalhar as fichas de matemática, aspeto que veio colmatar o facto de esta não ter sido uma área muito explorada.

A Expressão Motora é referenciada mais vezes como área foco, tendo em conta que as aulas de Educação Física funcionavam de forma mais isolada. Ainda assim, aparece também como área associada, uma vez que acabámos por convocá-la quando trabalhámos as danças de roda para o projeto “Dançar para Recordar”, aspeto que será explicitado mais à frente.

Tendo em conta que as intervenções realizadas não podem ser apresentadas ao pormenor, mostrando todas as dinâmicas utilizadas e justificadas, segue-se uma sinopse das atividades que nos pareceram mais relevantes, tendo em conta a temática que estava a ser trabalhada. Como forma de clarificar as ideias apresentadas, será feita uma ligação entre as atividades descritas e a tabela síntese apresentada mais acima, sendo que cada atividade aqui descrita terá o seu número correspondente na tabela.

A **primeira intervenção** ocorreu nos dias 6 e 7 de março e, tal como a sua grande maioria, foi desenvolvida individualmente. Na nossa opinião, a prática pedagógica deve potencializar a transversalidade das áreas a trabalhar uma vez que, ao introduzir um conteúdo novo, podemos utilizar exemplos/temas trabalhados noutra área, o que facilita a compreensão da criança. Aquando da nossa chegada à turma, foi referenciado pela nossa orientadora da escola que as questões de cidadania deveriam ser fomentadas. Deste modo, e ao longo da observação, fomos capazes de ver que era fundamental trabalhar a empatia, daí que a nossa primeira abordagem interventiva foi relacionada com as dinâmicas de grupo, por forma a trabalhar a questão do “saber colocar-se no lugar do outro”. Na nossa opinião, é essencial trabalhar estas questões nesta idade, uma vez que é a altura em que as crianças estão num processo de encontrarem exemplos a seguir para formarem a sua personalidade. Mostrando-lhes a empatia e a sua importância, fazemos com que cresçam tendo isso em conta, o que poderá evitar muitas questões relacionadas com o *bullying*, cada vez mais recorrente nas nossas escolas. Não só na primeira intervenção, como também ao longo desta prática, tentámos que fosse notório a prioridade

de serem as crianças a estimular o seu próprio conhecimento. Tal realidade foi mais flagrante aquando do trabalho autónomo em que os alunos se guiavam pelo seu Plano Individual de Trabalho e, de forma muito organizada, escolhiam o que trabalhar e, por vezes, procuravam colegas com tarefas semelhantes para partilharem a atividade. Para além disso, a nossa prioridade nunca foi “debitar” matéria, mas sim promover experiências de aprendizagem, tanto quanto possível, de forma motivadora e divertida.

Assim sendo, quando entrámos na sala, sentimos o peso da responsabilidade e o futuro que nos esperava. Tínhamos à nossa frente crianças disponíveis para acolher o que lhes íamos transmitir, numa dinâmica diferente daquela que tínhamos experimentado no estágio anterior. A ansiedade não era notória da nossa parte, mas estava lá e acalmou quando nos disseram “ – Tão bom que vai dar a aula, professora Beatriz!”. As duas semanas em que observámos a turma permitiram-nos criar laços com a maior parte dos alunos, sendo que sentimos que essa foi uma mais valia para nós. Também nos permitiu saber como agir em situações de conflito, até porque assistimos a um pequeno desentendimento entre dois amigos. Tivemos a oportunidade de trabalhar com eles as relações na turma, bem como de refletir sobre situações que envolviam empatia, seguindo exemplos dados por eles mesmos, o que nos deu uma grande satisfação.

No contexto desta intervenção, destacamos a atividade 6, o jogo “O Bingo das Frações”. Embora esta atividade não tendo decorrido da forma como tínhamos planeado, consideramos importante convocar as dicas que as crianças nos iam dando, sendo que fomos por etapas. A turma estava entusiasmada com todas as atividades que íamos propondo, com exceção para interpretação de texto. Tal aspeto fez-nos pensar e refletir sobre outras formas de trabalhar este tipo de conteúdos de maneira a conseguir cativar os alunos.

A aula de Educação Física (A8) foi o nosso maior desafio, uma vez que as crianças tendiam para dispersar-se no espaço do ginásio, espaço em que a nossa voz se perdia e fazia muito eco. Interligar a matemática com a Educação Física através das frações e dos arcos foi muito interessante e os alunos demonstraram ter o conhecimento do que vínhamos a trabalhar, aspeto que foi muito gratificante para nós.

A **segunda intervenção** decorreu de 9 a 13 de abril e marcou o início daquela que era a nossa semana intensiva. Nesta altura, houve uma primeira abordagem ao projeto “Dançar para Recordar” que será explorado em detalhe mais à frente. Assim sendo,

durante toda esta semana, o nosso objetivo era privilegiar o Ensino por Descoberta, também para instigar cada vez mais as curiosidades dos nossos alunos. O projeto que foi posto em prática também teve, todo ele, uma grande componente de cooperação sendo que esta é uma questão a ter em conta. Para além disso, as questões da área de cidadania também foram muito trabalhadas através das regras de cortesia, sendo que incentivámos as crianças a dizer as “palavras mágicas” como “por favor” e “obrigado/a”. Apesar de haver fichas de trabalho como forma a consolidar a matéria, apostámos na utilização de recursos mais visuais e palpáveis porque, sendo uma turma tão estimulada, era importante estarmos à altura dos seus desafios.

A **terceira intervenção** surgiu no seguimento da anterior, visto que aconteceu de 16 a 18 de abril. Estes três dias foram muito exigentes ao nível de resistência física, acrescentando o facto de haver uma maior preocupação em privilegiar o ensino autónomo. A atitude que adotámos na sala foi de maior “abertura” de modo a permitir que os alunos aprendessem mais por si. Ao iniciar a semana, tivemos em conta o que tínhamos aprendido na semana anterior. Assim, a atividade de, aos pares, um dar a instrução e o outro reproduzi-la no quadro, correu tão bem, que decidi adotá-la novamente, tendo em conta a temática dos polígonos (A27). Nesta segunda atividade, seguindo-se a mesma lógica da primeira, o aluno do par que ficava sentado dava instruções ao colega sobre a figura geométrica a desenhar e a zona em que a mesma seria desenhada.

Outra das atividades que achamos relevante destacar nesta intervenção, consistiu numa abordagem e reflexão acerca do texto “O caçador de borboletas” de José Eduardo Agualusa (A30). Após a leitura coletiva, sugerimos que os alunos interviessem, adiantando perguntas de interpretação para o próprio texto, sugestão em resposta à qual todos se mostraram entusiasmados. Iniciaram logo a pesquisa de possíveis perguntas, sendo que a altura em que puderam fazê-las aos colegas ainda se revelou mais interessante. Dizemos interessante porque os alunos se tornaram mais motivados em responder ao “desafio” que os colegas lhes iam colocar, pelo que tiveram mais cuidado ao falar, queriam todos ter o braço no ar para responderem e não perderem um ponto na classificação. Esta classificação foi definida no início da atividade, tendo em conta uma aula de música em que tínhamos assistido a professora a utilizar esta estratégia com a turma. Contudo, em vez de marcarmos pontos todas as vezes, marcámos só na primeira rodada. Quando todos os grupos obtiveram os 5 pontos, deixámos de contar para não incentivar a disputa entre eles.

Para terminar a semana, ao trabalharmos o sistema respiratório (A31), foram levados para a sala de aula uns pulmões de porco para realizarmos uma experiência. No início, ficámos com algum receio porque eram alunos muito pequenos para verem uns pulmões “ao vivo” mas, motivadas pela sua curiosidade em experimentar coisas diferentes, decidimos arriscar. E ainda bem que o fizemos, porque a resposta foi muito positiva. Só três alunos não quiseram soprar os pulmões porque lhes fazia impressão, mas todos os outros sopraram, tocaram e até repararam que um pulmão era menor que o outro. Quando fizeram esse reparo, pensei: “ainda bem que também trouxe o coração”. Perguntei-lhes onde deveria ficar o coração e eles, imediatamente, perceberam o porquê de haver diferença de tamanho entre os pulmões.

A **quarta intervenção** foi de apenas um dia (26 de abril), sendo que aproveitámos esse tempo, antes do *Festival das Azáleas*, de maneira a também conseguirmos ensaiar mais um pouco com as crianças. Estas estavam muito entusiasmadas com o projeto a desenvolver que não terem oportunidade para ensaiar era, para elas, considerado uma penalização. A intenção era estimular a autonomia, a criatividade, o espírito crítico e a participação das mesmas nas atividades, permitindo que desenvolvessem valores que pudessem levar para a vida, não dependendo dos outros e com capacidade de argumentar e apresentar as suas opiniões e ideias. O sistema de, ao acabarem um trabalho ajudarem quem estava com dificuldades, tornou-se um hábito, permitindo que as crianças desenvolvessem a capacidade de empatia e entreajuda. Os ficheiros autocorretivos surgiram para não ser tão maçador uma correção no quadro das atividades propostas.

A **quinta intervenção** desenvolveu-se nos dias 30 de abril e 2 de maio. A novidade foi utilizar vocábulos ou expressões novas, uma vez que, sendo crianças muito curiosas e investigativas, tentavam sempre perceber o significado da palavra nova e em que contexto a podiam utilizar, sendo esta uma boa forma de alargarem o seu conhecimento lexical.

A intenção desta intervenção foi reforçar o estímulo da autonomia, da criatividade e do espírito crítico, permitindo o desenvolvimento de valores que fomentassem a capacidade de argumentação das crianças, no que diz respeito às suas ideias e opiniões. Assim, as atividades 44 e 45 foram pensadas com essa finalidade. Em grupo, tinham de trabalhar em equipa para apresentarem uma síntese dos sistemas do corpo humano para mostrar aos colegas.

A estratégia de acabarem um trabalho e ajudarem quem tinha dificuldades passou a ser recorrente para que as crianças passassem a desenvolver a capacidade de empatia e entreajuda, aspeto bem visível nas atividades 40 e 41 (ver Quadro 5). Estas consistiram em compreender as unidades de medida através de objetos (estojos, canetas ou cadernos) na medição de espaços da sala de aula, como o quadro, a parede ou a porta. Dizemos que a entreajuda foi aqui trabalhada uma vez que, quando surgiam dúvidas ou dificuldades, as crianças ajudavam-se umas às outras, tendo em conta as diretrizes que tinham sido dadas no início da atividade, assumindo uma posição de intermediárias. Para além disso, e já havendo alguma agitação na turma, decidimos contar-lhes a história da Princesa que queria uma cama nova que medisse 10 pés, e do gigante que a fez gigante, à medida do tamanho dos seus pés. À medida que íamos contando a história, com muitas partes enfatizadas e com a entoação correta, verificámos que a turma estava muito atenta e reagia às expressões de susto ou surpresa que fazíamos. Pensámos então que esta deveria ser uma estratégia a adotar para os acalmar. Embora estivesse um pouco centrada em mim, uma pequena história de cinco minutos estava a ser capaz de acalmar a turma e instigar a sua curiosidade. Deixámos a história em suspenso para que eles refletissem sobre ela até a aula seguinte.

A **sexta intervenção** decorreu de 22 a 25 de maio e funcionou, de certa forma, como uma oportunidade para corrigirmos certas falhas e apresentarmos novas ideias de controlo de grupo, aspeto que estava no centro das nossas preocupações. Uma delas, era fazer cinco minutos de relaxamento depois do almoço, com música clássica de fundo e um pequeno texto de meditação para crianças (A48). Esta rotina acabou por tornar as nossas tardes mais calmas.

Em Educação Física, na atividade 52 (ver Quadro 5), desenvolveram-se jogos cooperativos, sendo estes os favoritos da turma por envolverem dinâmicas de grupo que tinham por objetivo despertar a consciência de cooperação e promover efetivamente a ajuda no grupo. No jogo cooperativo, aprende-se a considerar o outro que joga como um parceiro, e não como adversário, fazendo com que a criança aprenda a colocar-se no lugar do outro.

As atividades 51, 54 e 55, basearam-se numa metodologia de trabalho de projeto, que se desenvolveu em grupos, com diferentes temáticas, opção que contribuiu muito para a gestão de conflitos, bem como para uma maior apreciação do trabalho do outro, enfatizando a participação de cada criança no mesmo.

Há ainda a acrescentar que, durante esta semana, escrevemos no quadro do “Acho Bem” certas atitudes dos alunos, uma vez que os registos no quadro do “Acho Mal” eram quase sempre superiores. Assim, ao escrever elogios e situações boas que se passaram, as crianças podiam seguir o exemplo e começarem a valorizar mais as pessoas e as vivências.

A **sétima intervenção**, de 28 a 30 de maio, veio comprovar o gosto das crianças pelo momento de relaxamento. Como no dia 28 de maio se celebra o Dia Internacional do Brincar, houve um momento da tarde guardado para isso (A57). Contudo, com o intuito de ter uma vertente pedagógica, foram criados diversos ateliês: um de origami, um de exploração de padrões, um de escrita e um último de Expressão Plástica. Tanto no ateliê de origamis como no de padrões, foram disponibilizadas diversas folhas e modelos para que as crianças construíssem o que era pedido. O ateliê da escrita teve histórias incompletas para que eles completassem a seu gosto e um espaço temático se quisessem aproveitar para escrever. O de Expressão Plástica teve desenhos para completar e pintar e um espaço livre para desenharem, consoante as diversas temáticas disponibilizadas. De todos os espaços em causa, o ateliê que apresentou mais dificuldades foi o de Expressão Plástica visto que os pontos que tinham de unir para completar os desenhos eram o resultado de multiplicações, visando o trabalho das tabuadas. Portanto, foi o atelier em que estive mais presente para que as próprias crianças não desmotivassem. Para colmatar essa dificuldade, criou-se um instrumento que pudesse facilitar o estudo das tabuadas. Assim, o recurso, que consta de uma tabela com os números possíveis de serem removidos para trabalharem as diversas tabuadas, auxiliou aqueles que haviam revelado mais dificuldade e incentivou-os a melhorar.

A **oitava e última intervenção** foi a única que se desenvolveu aa pares e decorreu de 4 a 6 de junho. Nesta altura, e como as crianças já haviam trazido materiais de casa, foram organizados e etiquetados os caixotes e embalagens de supermercado nas mesas da sala reservadas para o efeito. Posto isto, foi dado à turma dinheiro para que pudessem simular uma compra. Contudo, haviam itens com preços absurdos como um saco de arroz a 5€. Nestes casos, os alunos tiveram de desvendar e debater qual o preço mais correto a ser estipulado. Posto isto, as crianças deram início ao mercadinho, utilizando o dinheiro que foi disponibilizado. No final, fizemos uma pequena reflexão sobre como gastaram o dinheiro e porquê.

No último dia de intervenção, dia 6 de junho, já tinha sido combinado fazermos pizzas com as crianças. Assim, de forma pedagógica e em pequenos grupos, as crianças fizeram a sua própria pizza, esticando a massa, pondo o molho e os ingredientes que

preferiam. Enquanto três alunos, de cada vez, confeccionavam a sua pizza, os outros desenvolviam trabalho autónomo nas diferentes áreas, consoante o Plano Individual de Trabalho que haviam definido. Depois de feitas as pizzas, foram postas no forno da escola, ainda antes da hora do almoço. Mais tarde, na hora do lanche que fizemos para nos despedirmos, partilharam-se as pizzas entre todos. Esta foi uma atividade pensada e pedida por eles daí a termos posto em prática. Embora o forno da escola fosse muito pequeno o que atrasou a cozedura das mesmas, com muita paciência, tudo se fez e as crianças ficaram muito felizes. Concluimos este processo num clima de alegria, partilha e colaboração entre todos, aspectos que tinham vindo a ser convocados recorrentemente por nós, considerando a realidade que encontrámos na turma que nos acolheu.

Feita uma análise global das atividades desenvolvidas ao longo do nosso estágio, e à semelhança do que fizemos ao apresentarmos o nosso estágio no contexto da Educação Pré-escolar, achámos igualmente pertinente destacar aquelas que foram as atividades desenvolvidas no contexto dos temas que decidimos aprofundar. É o que nos propomos fazer no ponto que se segue.

4.2.1. As Tradições e Costumes no Estágio Pedagógico II

No contexto geral da ação educativa desenvolvida no nosso estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico, e à semelhança do que havia acontecido no estágio anterior, destacaremos o conjunto de atividades que desenvolvemos tendo como temática integradora as Tradições e os Costumes dos Açores. A figura que de seguida apresentamos procura ilustrar essa realidade (ver Figura 7).



Figura 7 – As Tradições e Costumes, na ação educativa, no EPII.

Tanto o projeto “Dançar para Recordar” como o projeto “2.º B em Festa” surgiram no contexto da unidade curricular de Oficina de Didáticas, que funcionava paralelamente ao nosso estágio, no âmbito de dois trabalhos práticos cujo objetivo era convocar e interligar duas ou mais áreas curriculares. Assim, a área foco de ambos projetos foi a Formação Pessoal e Social, sendo que lhe associámos o Estudo do Meio Social, o Português e a Expressão Plástica. O Projeto relacionado com o Folclore envolveu ainda as Expressões Musical e Motora. A exploração de um instrumento musical tipicamente açoriano, a viola da terra, veio colmatar a falta de explicitação dos vídeos de folclore apresentados, uma vez que as crianças eram capazes de reconhecer que o som da melodia destacado não era de nenhum instrumento que conhecessem e estivessem habituados a ouvir nas músicas clássicas ou atuais.

4.2.1.1. Costumes e tradições em foco: Folclore - “Dançar para Recordar”

Em primeiro lugar, como já explicámos anteriormente, esta abordagem foi feita no contexto de um projeto que criámos por forma a tirar partido não só das nossas capacidades, como também das potencialidades do grupo. Deste modo, quando surgiu a ideia, abordámos a nossa orientadora da escola e, com o aval positivo da mesma,

contatámos o responsável pelo Rancho Folclórico de Santa Cecília, que prontamente aceitou o convite para, de certa forma, também participarem no projeto que culminou no dia do seu conhecido Festival das Azáleas, dia 29 de abril de 2018, sendo que propôs uma ida de alguns elementos do grupo para ensaiarem com as crianças por forma a estas se sentirem mais confiantes no grande dia.

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

Assim, foi feita inicialmente uma exploração do tema com as crianças, em grande grupo, de maneira a estimular a curiosidade das mesmas. Posto isto, visionámos alguns vídeos de folclore disponíveis *online*, no canal *youtube*, para que fossem as crianças a escolher três bailes a trabalhar. À medida que o tempo foi passando, percebemos que três danças seriam demasiadas para se ensaiar em apenas três semanas, tempo útil que teríamos até à realização do Festival. Neste sentido, decidimos concentrar-nos apenas em duas: a “Ciranda” e o conhecido “Pezinho da Vila”. Os ensaios foram distribuídos uniformemente por toda a semana intensiva, sem prejudicar os conteúdos programáticos do 2.º ano, mas também integrando algumas noções de matemática, como contagens e agrupamentos, expressão motora, formação pessoal e social e oralidade. Tal aspeto foi importante na medida em que entendemos que “as crianças necessitam de sentir o corpo mover-se, como um todo, e de descobrir como podem usar e harmonizar as suas diferentes partes” (Encarnação, 1972, p. 8).

Há ainda a destacar que quando este projeto foi proposto, não tínhamos bem a noção da realidade que se aproximava. Aos poucos, fomos recebendo confirmações que nos foram fazendo tomar consciência da dimensão e amplitude do mesmo. Quando recebemos a confirmação do Rancho de Santa Cecília a dizer que havia todo o gosto em “apadrinhar” a nossa turma, ficámos muito felizes e, aí sim, percebemos que teríamos de pôr as mãos à obra para fazer valer a elevada responsabilidade que nos estava a ser

dedicada. Numa primeira fase, abordámos as crianças que ficaram radiantes com a ideia e de seguida começámos os ensaios. Ao contrário do previsto, foram precisas mais aulas para ensaiarmos. A aprendizagem da coreografia deu-se de forma faseada. Primeiro ensaiámos com as meninas, depois com os meninos. Só depois iniciámos os ensaios da dança a pares e posteriormente em roda.

Ao longo dos dias, as crianças foram-se mostrando cada vez mais entusiasmadas com a ideia e determinadas nos ensaios, sendo que o facto de terem tido oportunidade de experimentar os trajes que iam utilizar, depois de termos tirado as medidas de cada uma, foi um momento forte do seu compromisso. Pode-se afirmar que a motivação terá, em parte, surgido do facto de esses terem sido desafiados a criarem o seu próprio grupo folclórico, sendo eles os responsáveis pela escolha do respetivo nome.

Os pais foram também convidados a participar, embora nenhum o tivesse feito. Ainda assim, mostraram-se sempre disponíveis e surpreendidos com o que ia acontecer e incentivaram as crianças a irem e a darem o seu melhor. Prova disso, foi mesmo o facto de só terem faltado dois no dia da atuação, por indisponibilidade de horário. Mas todos os outros compareceram e fizeram muitos registos fotográficos não deixando de demonstrar a sua alegria e apoio aos filhos. Na figura que se segue, apresentamos alguns apontamentos fotográficos que se tiraram no momento (ver Figura 8).



Figura 8 – Culminar do projeto “Dançar para Recordar”

A – Criança no dia do festival a participar como músico; **B** – Bandeira representativa da turma para receber a recordação do festival; **C** – A entrada em palco; **D** – Interpretação do baile “Pezinho da Vila”.

4.2.1.2. Costumes e tradições em foco: Viola da Terra

Ricardo Melo, no seu livro *Manual de Apoio ao estudo da Viola da Terra Micaelense* (2005), descreve a viola como uma “caixa alta e estreita, com cintura pouco acentuada, abertura ou boca em forma de dois corações unidos com as pontas para fora”. Por sua vez, o braço é comprido e a escala vai até à boca embutida no tampo que se distingue pela diferença das madeiras, sendo que tem doze pontos sob o braço e nove sobre o tampo.

Sobre este particular, Nascimento (2012) explica que, ao longo dos anos associou-se à Viola da Terra uma possibilidade de construção identitária açoriana. Por outras palavras, o corpo da viola regista símbolos que afirmam a viola da terra como expressão da identidade açoriana.

Os dois corações representam o coração que parte (marido que emigrava para o estrangeiro à procura de melhores condições) e o coração que fica (da mulher e dos filhos). O Padre Ernesto Ferreira afirma que “Estes dois corações centrais e unidos simbolizam a saudade, a gratidão, a ternura, o afeto e o amor. São a expressão dos sentimento do povo micaelense, a exteriorização da sua índole amorável, do seu génio afetuoso e bom”. Unindo os dois corações está um cordão umbilical que se une na chamada “lágrima da saudade” representada pelo símbolo do ás de ouros como representação da busca de fortuna na emigração. Ao virarmos a viola, o cordão umbilical transforma-se na Coroa do Espírito Santo, mostrando a grande espiritualidade que reveste o Arquipélago Açoriano.

Sobre o tampo da viola, as extremidades do cavalete representam o Açor, ave que terá dado o nome ao arquipélago açoriano.

Na parte inferior do tampo encontram-se vários motivos que podem representar elementos vegetais (plantas) ou a lira com duas serpentes viradas para fora (para alguns tocadores representa a grande tentação que é tocar Viola da Terra). Na extremidade do braço, entre as cravelhas, encontra-se em muitas violas um espelho que era utilizado pelos homens para se arranjam e pentear antes de tocarem.

À medida que fomos explorando o projeto “Dançar para Recordar” as crianças questionavam-se sobre o instrumento que fazia a melodia da música que ensaiavam e, aí, pediram para que levasse para que eles pudessem ver, não que já não estivesse planeado, mas vê-los interessados tornou a situação mais harmoniosa. Inicialmente, o contacto tinha

sido estabelecido com o reconhecido artista e tocador açoriano, Rafael Carvalho, para ir lá falar e tocar para o grupo mas, por indisponibilidade do mesmo e com muita pena nossa, não foi possível contarmos com a sua presença. Assim, a viola da terra foi apresentada com o intuito de explorarmos o significado da mesma, primeiramente, por intuição das crianças. Inquiridas acerca da simbologia dos corações, partiram do princípio que estaria relacionada com o amor e com a família, sendo que só acrescentámos a questão da emigração, apelando ao Conhecimento do Mundo. Em relação ao cavalete, partilharam que parecia asas de um pássaro, questionando que pássaro seria aquele, remetemos para o nome do nosso Arquipélago – Açores – e portanto, seria o açor. A questão do espelho também foi mencionada, embora a viola que viram não o tivesse. Um dos alunos disse logo: “ - Isso é óbvio! Para nos vermos se estamos bem!”. Com muito entusiasmo, pediram que tocássemos para eles. Explicámos que iríamos tocar, mas que não sabíamos muitas coisas nem tocávamos de forma exemplar. Nesse momento, responderam que não fazia mal e sabiam que daríamos o o nosso melhor. Foi desta maneira que percebemos que as crianças andavam a prestar atenção às pequenas achegas que íamos dando sobre empatia, melhor compreendermos o outro e incentivá-lo a ser melhor, o que foi, de facto, uma grande conquista. Findo o pequeno momento musical, todas as crianças tiveram oportunidade de segurar a viola e experimentar tocar nela, de forma a estimular também o seu gosto pelo tradicional e por um instrumento musical que, em muito, beneficia o desenvolvimento das mesmas. Na figura que se segue, apresentamos alguns apontamentos fotográficos relativos a esta realidade



Figura 9 – Crianças a experimentarem tocar Viola da Terra.

4.2.1.3. Costumes e tradições em foco: Cultura do Espírito Santo – “2.ºB em Festa”

O culto do Espírito Santo remonta ao século XIV, ao tempo de D. Dinis e da Rainha Santa Isabel. Em Portugal continental, esta prática é quase inexistente, prevalecendo ainda nas cidades de Penedo, em Sintra, e em Tomar (Festa dos Tabuleiros que se realiza de quatro em quatro anos). Contudo, em Portugal insular, principalmente no arquipélago dos Açores, este culto prevalece até então, havendo principal prática nas ilhas Terceira, Santa Maria, Pico, Flores e São Miguel. Tendo em conta que somos ilhas com grande registo de emigração, quem foi à procura de melhores condições para a família levou consigo também um pouco da nossa cultura, sendo que um destes exemplos são as grandes festas que acontecem em *Fall River* (EUA).

Esta tradição foi inspirada pelos franciscanos e enobrece o Espírito Santo, dando-lhe um cariz de celebração da fertilidade da terra e a engrandecimento da fraternidade. Há que explicitar que estas são festas que se iniciam no domingo posterior à Páscoa, tendo como inspiração a partilha do pão pelos mais necessitados. No oitavo domingo depois da Páscoa (Trindade), há o sorteio dos mordomos de cada festa do ano seguinte. O primeiro mordomo guarda em sua casa as insígnias do Espírito Santo até ao ano seguinte. Na Pascoela começam os balhos e arma-se o trono do Espírito Santo.

Durante as festas, é servida a carne com o pão, a massa sovada e o vinho de cheiro. O bodo é acompanhado por cantares e folias diversas e foi esta a essência que quisemos trazer para a turma, ressaltando sempre que o intuito principal era a partilha, sendo que são estas festas do Espírito Santo que concedem à região alguma personalidade etnográfica.

Foi neste contexto que desenvolvemos o Projeto “2ºB em Festa!”. Os alunos tiveram a oportunidade de organizar uma pequena festa de Espírito Santo, que, pelo facto de a escola ser uma instituição laica, se baseou apenas na vertente cultural desta tradição. A festa foi feita no dia 29 de maio.

Embora o nosso trabalho da disciplina de oficina tenha tido um carácter prolongado, tal como no primeiro caso, isso não foi impedimento para as crianças demonstrarem, desde cedo, a sua curiosidade e vontade de participar nele, desde que surgiu a ideia. Ao iniciarmos a discussão de como seria feita a festa, para quem e de que maneira se organizaria, todos se mostraram empenhados a trabalhar na comissão que escolheram, tendo-lhes sido dada essa responsabilidade. Na figura que se segue

apresentamos alguns apontamentos fotográficos a dar conta desta realidade (ver Figura 10).

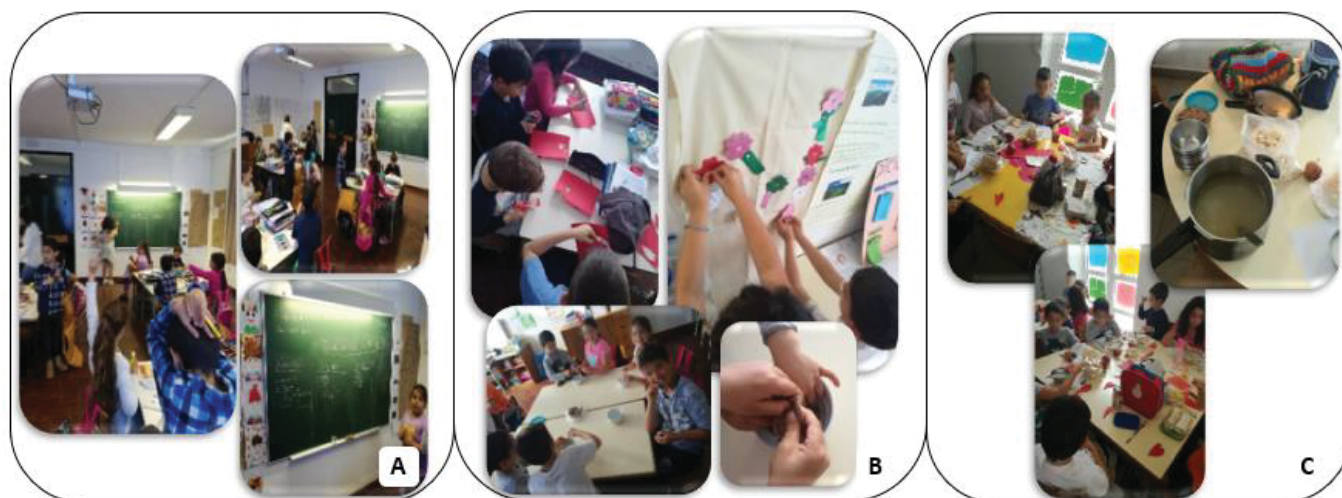


Figura 10 – Projeto “2.º B em Festa!”

A – Organização dos grupos de trabalho; **B** – Trabalho de grupo para preparação da festa; **C** – A festa.

Há que salientar que foram os alunos a definir os grupos de trabalho. A **comissão da cozinha** estava responsável por ler a receita da sopa do Espírito Santo e confeccioná-la, com a ajuda de um adulto; a **comissão da festa** tinha como função ajudar a preparar a sala e colocar as mesas para o evento; a **comissão da decoração** tratava dos materiais que serviriam para embelezar todo o almoço em si.

A Figura 3A mostra a organização da turma por comissões, assumindo eles mesmos essa função, de debate entre si para se distribuírem entre as tarefas que eram propostas. A Figura 3B mostra os grupos já definidos a tratarem das tarefas pelas quais estavam responsáveis e, por fim, a Figura 3C mostra a festa em si, com a sopa para o almoço e as mesas enfeitadas com os corações que tinham feito.

Temos ainda a salvaguardar o facto de esta ser uma turma muito dinâmica que nos desafiava constantemente, em muitos níveis, daí termos optado por este método não só de transmissão de conhecimentos, como também de trabalho. Eram na realidade crianças que estavam habituadas a trabalhar por projeto e sentiam necessidade disso mesmo, de pesquisar, de trabalhar em grupo e de, posteriormente, mostrarem o trabalho desenvolvido.

4.3. O lugar das Expressões no dia a dia dos Professores do Primeiro Ciclo

Uma vez apresentada e refletida a nossa ação educativa, desenvolvida no nosso Estágio Pedagógico II, no contexto de Primeiro Ciclo, com especial realce para algumas das atividades em que foi convocada a área que decidimos aprofundar neste Relatório, este é o momento oportuno para partilharmos as opiniões e representações dos Professores do Primeiro Ciclo entrevistados acerca do lugar das Expressões e Tradições nas suas práticas pedagógicas diárias.

Primeiramente, perguntamos às professoras se trabalhavam as Expressões Artísticas no seu dia a dia e qual delas trabalhavam com mais frequência. Todas as inquiridas responderam que tinham por hábito trabalhar as Expressões, umas com mais incidência do que outras. Há quem tenha oportunidade de trabalhar a Expressão Dramática como modo de se aproximar mais das crianças e de gerir o controlo do grupo, como foi o caso da Professora da Ilha Graciosa, tal como se percebe na passagem que de seguida transcrevemos:

“a Dramatização e associa-a a tudo, o que ajuda muito no desenvolvimento oral das crianças porque se desinibem-se muito neste aspeto” (Professora da Graciosa).

Por sua vez, a Professora da Terceira, focando-se na abordagem à Expressão Plástica, explicou a forma articulada como a trabalha:

“trabalho com mais frequência a Expressão Plástica, mas de um modo um pouco contrário ao que aprendi, ou seja, trabalho a Expressão Plástica associada às outras áreas e domínios e não somente com a intencionalidade de desenvolver a expressão em questão (Professora da Terceira).

Nem todas as professoras que entrevistámos têm a oportunidade de trabalhar as Expressões Artísticas com a liberdade que talvez gostariam, como é o caso da Professora do Faial que trabalha “apenas, a Expressão Plástica, uma vez que as restantes áreas são lecionadas por professores específicos da área” ou da Professora da Terceira que comenta que está limitada em termos de horário, que, no seu entender “é reduzido para as expressões, especialmente expressão musical, dramática e plástica (só 45 minutos semanais)”. Estas são realidades com as quais as Educadoras de Infância não se deparavam, por haver uma homogeneidade da docência e um horário flexível e adaptado

às condições dos seus grupos de crianças. Deste modo, podemos afirmar que, nos casos destas professoras, poderia haver muito mais a fazer e a trabalhar, mas encontram-se limitadas por tais condições que afetam não só elas como também às turmas a que lecionam.

Nesta linha de pensamento, ao analisarmos todas as entrevistas, foi interessante reparar que, para cada inquirida, as Expressões assumiam diferentes papéis, tais como potenciar não só a criatividade dos alunos - segundo a Professora das Flores (“os alunos gostam, empenham-se e dão asas à imaginação, que numa geração tecnológica, é fundamental desenvolver”) - como também estimular o seu intelecto, tal como diz a Professora da Terceira (“as expressões desenvolvem capacidades cognitivas que levam ao desenvolvimento de outras mais complexas”). Além disso, a Professora do Pico salienta que a exploração desta área curricular “desenvolve as suas capacidades expressivas, utilizando o corpo, a voz, o espaço e os objetos, permitindo o desenvolvimento da criatividade e imaginação”. Esta é também a opinião da Professora da Graciosa. Nas suas palavras, isso acontece,

“principalmente nas duas faixas etária mais novas, as EA são importantíssimas porque eles ainda são muito imaturos, pouco concentrados, pouco autónomos e tenho por hábito muito ligar a brincadeira com a aprendizagem e as Expressões têm um papel fundamental neste contexto (Professora da Graciosa).

Quando questionadas se costumavam trabalhar as tradições e costumes dos Açores nas suas aulas, as respostas foram variadas. Uma vez que as inquiridas são de diferentes ilhas dos Açores, daí advêm as diferentes tradições trabalhadas por todas, embora algumas das tradições que trabalham sejam comuns como é o caso do Pão por Deus (P5), do Folclore (P3, P5), da matança do porco e das festas religiosas (P4, P5). A este propósito, a Professora da Graciosa deu-nos o seguinte exemplo:

Na área de Estudo do Meio, em todos os temas, nós começamos sempre pela história ou pelas atividades económicas, dos Açores e particularmente, da Graciosa, e só depois falamos em todo o país. Isso engloba as tradições... nós já fizemos coroações mas, neste momento, os nossos maiores projetos estão direcionados para a Festa de Natal. Aí fazemos umas dramatizações com brinquedos tradicionais e coisas assim. As crianças aqui estão muito viradas para as tradições e para as particularidades da ilha, e claro que nós falamos disso tudo,

do Espírito Santo, do Carnaval, que também é muito importante cá (Professora da Graciosa).

A inquirida da ilha mais Ocidental do Arquipélago afirmou que neste momento ainda não trabalha uma vez que “existe uma área de estudo do meio que será destinada a isso”, mas pretende fazê-lo.

De uma forma geral, todas as inquiridas referiram que não se deparam com dificuldades visto que as crianças se interessam bastante por estas temáticas. Porém, a Professora da Terceira adiantou-nos que “as mudanças de políticas e diretivas” as deixam “um pouco mais limitadas e com carga de trabalho maior” para além de que “às vezes surgem ideias que não se concretizam dadas as exigências dos programas e de questões económicas de deslocação.”

Também questionámos as entrevistadas sobre a importância de trabalhar as tradições na sua sala de aula. Realçamos a resposta da Professora das Flores que de seguida transcrevemos:

“Acho muito importante, principalmente para não as deixar morrer. Na escola onde leciono não há esse hábito, mas a nível de ilha e instituições ainda se vê muito empenho nas tradições açorianas. As crianças da ilha das Flores gostam e participam” (Professora das Flores).

Com uma experiência diferente em relação à envolvimento da escola, a Professora da Graciosa adiantou-nos o seguinte:

“Isso é muito importante para as crianças porque é a nossa cultura. Fazemos visitas ao museu. Num dos projetos que fiz, íamos todas as semanas, uma tarde, e a senhora Teodora organizava uma atividade, como a apanha do milho, barro, tear, por exemplo, e o folclore...”

Na mesma linha de ideias, a Professora do Faial acrescentou que é “muito importante manter e até reacender algumas tradições que nos definem e distinguem enquanto açorianos” e que “será ainda mais importante fazê-las e vivê-las com as nossas crianças” (Professora do Faial).

Também explorámos a opinião das Professoras relativamente a eventuais conexões entre as tradições e as Expressões A Professora da Terceira, embora só com

dois anos de serviço, mostrou uma posição bem fundamentada em relação a esta situação. Tal opinião ficou bem expressa nas suas palavras, que de seguida transcrevemos:

“Sem dúvida. As tradições e costumes englobam muito trabalho a nível de Expressão Plástica na elaboração de instrumentos profissionais e de brinquedos de outros tempos, da Expressão Motora nas brincadeiras antigas, a Expressão Musical para evidenciar canções tradicionais e típicas dos Açores. A Expressão Dramática pode englobar todas as outras expressões e, no caso específico da ilha Terceira, abordamos os bailinhos de carnaval que, para além de haver uma parte musical, tem uma parte teatral cômica ou dramática” (Professora da Terceira).

A Professora da Graciosa, com mais de 30 anos de serviço, partilhando da mesma opinião, adiantou-nos o seguinte testemunho:

“É sempre de uma forma integrada nas outras disciplinas, até porque trabalho sempre tudo ligado. Os costumes e tradições estão mais ligados ao Estudo do Meio. As touradas à corda, o carnaval, o Espírito Santo, o cantar dos Reis, trabalhamos tudo isto nos tempos certos. Coisas Organizadas e planificadas” (Professora da Graciosa).

Ainda neste contexto particular, adiantamos a visão da Professora do Faial que, na sequência da sua experiência pessoal, nos adiantou que:

“Podemos aliar, principalmente a área da Expressão Musical e Dramática às áreas de Português e Estudo do Meio. Penso, por exemplo, na situação do Espírito Santo. Fazemos sempre uma missa cantada, onde os miúdos leem. Depois também podemos trabalhar estas tradições em Estudo do Meio, principalmente no 3.º ano, no bloco onde falamos do passado do meio local” (Professora do Faial).

A Professora do Pico sugere ainda, a título de exemplo, que “o folclore é um tema de tradições e costumes que pode ser trabalhado quer na Expressão Motora, no bloco de atividades rítmicas expressivas, na Expressão Dramática e até na Expressão Musical” (Professora do Pico).

Relativamente aos conselhos das Professoras sobre as melhores estratégias para trabalhar as Expressões, a Professora do Pico referiu que

“a melhor forma de explorar as expressões depende das características da turma que temos, do meio, etc... No entanto, acho que é sempre importante partir da realidade, das vivências e interesses dos alunos. Interligar estas áreas com as outras disciplinas, sempre que possível” (Professora do Pico).

Nesta linha de pensamento esta Professora adiantou ainda que

“embora existam muitos professores que considerem as Expressões Artísticas uma área menor, na minha opinião, ela é uma área importante para “vazar o balão”, isto é, é uma forma dos alunos descomprimirem” (Professora do Pico).

Na reta final da nossa entrevista, quisemos saber que conselhos dariam as Professoras para melhor explorar as Expressões no dia a dia de um professor. De uma maneira geral, todas as professoras aconselharam que este trabalho fosse feito de forma integrada, articulando-se com outras áreas. A Professora da Terceira rematou dizendo que : “5 minutinhos de uma música, um jogo dramático, um recorte, um desenho, uma modelagem, fazem valer o dia aos nossos alunos” (Professora da Terceira).

Neste particular, a Professora das Flores não escondeu a sua preocupação, baseada nos poucos recursos que sua escola possuía, reforçando que a tutela deveria dar mais atenção a este aspeto. Nas suas palavras:

“o meu conselho seria dirigido a quem gere e não para os professores, pois deviam de investir mais em recursos para que possamos criar com os nossos alunos. Se muita coisa acontece é porque nós ainda compramos para que os alunos tenham o prazer de fazer algo diferente”(Professora das Flores).

No que diz respeito à melhor forma de trabalhar os costumes e tradições, os principais conselhos mencionados foram os que de seguida transcrevemos:

“Eu estudo as tradições locais e regionais, à medida que chega à altura delas. Mesmo cá, já abordei as festas do Santo Cristo de São Miguel... Procuo textos para analisarem ou escreverem textos a pares. Podem até fazer uma ligação às festas de cá”(Professora das Flores).

“Não falar ou abordar tradições ou costumes que os alunos não possam experienciar. Tudo o que é e pode ser vivido tem um maior significado. Uma coisa é falar do Espírito Santo...mostrar um vídeo...outra coisa é as crianças viverem um dia desses na sua escola. Com cortejo com foliões, missa com coroação, eles

próprios serem coroados e terminar com um almoço de sopas e massa sovada. E vamos ser realistas...estes costumes e tradições são abordados, oportunamente, em datas festivas. No decorrer do ano letivo é muito difícil incluí-los na nossa prática letiva, uma vez que estamos mergulhados em mil e uma tarefas...” (Professora da Terceira).

Em jeito de síntese, tendo em conta as opiniões e as representações das Professoras do Primeiro Ciclo entrevistadas acerca das temáticas em análise, é importante ressaltar que todas elas consideraram importante a transversalidade das mesmas no currículo. É ainda de destacar que todas elas investem nas Expressões como forma a que as crianças se sintam mais motivadas, conhecendo novas técnicas e pondo-as em prática.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações finais

O nosso Relatório de Estágio resume-se num culminar de aprendizagens e experiências realizadas ao longo de cinco anos de estudo e de trabalho. Deste modo, aplicaram-se saberes teórico-práticos adquiridos ao longo da Licenciatura e do Mestrado, que permitiram organizar os dados disponíveis, analisar as práticas a desenvolver e tomar diversas decisões que auxiliaram a componente prática, desenvolvida aquando da nossa ação educativa. Partindo de uma motivação muito pessoal pela área em questão, este trabalho procurou desvendar o papel e o lugar das Expressões Artísticas na valorização do nosso património cultural, dos nossos costumes e tradições.

Consideramos fundamental referir que os estágios pedagógicos realizados ao longo do último ano permitiram ter uma nova perspetiva sobre o papel do Educador/Professor, numa visão de experimentação e aprendizagem, uma vez que de todas as disciplinas mais teóricas que temos durante todo o curso, nada nos remete para aquela que é a realidade de trabalhar com crianças que são tão sensíveis e suscetíveis a tudo o que somos e fazemos. Tendo em conta o principal objetivo deste trabalho, foi feita uma recolha de dados que nos permitiu verificar o quanto as tradições e costumes açorianos são abordados em contexto de sala de aula por diversos educadores e professores, já em contexto de trabalho. Todas as práticas efetuadas no âmbito das Expressões Artísticas refletiram o quão importante estas se assumem na formação das crianças e na valorização das aprendizagens das mesmas. Para além disso, trabalhar questões relacionadas com os costumes e tradições da Região onde nos inserimos permite que as crianças tenham um sentimento de pertença e curiosidade relativa à comunidade em que se inserem, bem como o envolvimento da família, que se torna fundamental e interessante de se verificar.

Como futura Educadora/Professora, reconheço que existe uma crescente dificuldade na transmissão de valores culturais. Numa era em que se tem verificado um cada vez maior fascínio pelas novas tecnologias, torna-se pertinente não esquecer o que nos foi deixado pelos nossos antepassados.

Para além disso, é importante convocar os objetivos que nortearam o nosso percurso e, com eles, refletir sobre um balanço final de todo o nosso trabalho, desde aquele que incidiu diretamente na nossa ação educativa, até aos aspetos que inspiraram e conduziram o nosso estudo empírico que, paralelamente às nossas práticas pedagógicas, nos convidou

a uma reflexão mais apropriada do tema que entendemos aprofundar no presente Relatório.

Diante do primeiro objetivo, *perceber a importância do trabalho desenvolvido em Expressões Artísticas*, consideramos que este propósito foi por nós atingido de forma bem sucedida, uma vez que houve sempre o cuidado de, principalmente nas entrevistas realizadas, perceber quais as posições das inquiridas sobre este tema. Para além disso, em contexto de estágio, as observações feitas foram sempre com espírito crítico e atento face às situações cuja melhoria estaria ao nosso alcance.

Convocando o segundo objetivo - *compreender de que forma as tradições e costumes têm sido trabalhadas nas salas de aula* – promoveu um desenvolvimento de uma ação educativa diversificada, inovadora e integradora, propósito este que foi alcançado uma vez que a nossa ação pedagógica, em ambos os contextos de estágio, sempre se pautou pela adequação da nossa planificação, pré-refletida e flexível, relativamente a todas as questões com ela relacionadas.

Em relação ao terceiro objetivo - *conhecer as conceções dos educadores/professores sobre a melhor forma de explorar /abordar/lecionar as expressões na sua ação educativa diária* – este foi, sem dúvida, atingido. A diversidade das entrevistas deu-nos a oportunidade de ouvir perspetivas das diversas ilhas dos Açores, ajudando a enriquecer não só este Relatório de Estágio como também a troca de experiência nos fez perceber que há sempre mais ainda a aprender.

O quarto e último objetivo - *conhecer as conceções dos educadores/professores sobre a melhor forma de explorar /abordar/lecionar as tradições e costumes na sua ação educativa diária* – foi muito interessante de se investigar e alcançar uma vez que cada educadora ou professora tinha alguma coisa a acrescentar e algo diferente para contribuir, ficando nós com um grande leque de ideias para, quem sabe, um futuro próximo.

Resta-nos realçar a importância desta experiência formativa no contexto da do nosso crescimento, quer enquanto pessoas, quer enquanto futuros profissionais, pelas oportunidades de aprendizagem, pela reflexão que proporcionou e pela confirmação de um sonho antigo, que se perspetiva agora com contornos diferentes. Trabalhar os nossos costumes e tradições em contexto de estágio foi o juntar o melhor de dois mundos e fechar com chave-de-ouro o nosso percurso de formação inicial, que se revelou rico em experiências e nos devolveu a certeza de que este será um cenário que nos acompanhará, vida fora, sempre que houver uma criança a ensinar e a inspirar...



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências bibliográficas

Abrandes, P. (coord.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Barbier, J. (2003). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora, LDA.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no ensino superior*. Braga: Universidade do Minho.

Cunha, M. (Volume 4 de 2015). *Expressões artísticas na educação: um desafio ao nível do desenvolvimento do aluno*. Revista de estudios e investigación en psicología y educación, pp. 34-38.

Condessa, I. (2009). *A Educação Física na Infância Aprender: a brincar e a praticar*. In I. Condessa(Org.). (Re)aprender a brincar Da especificidade a diversidade. Ponta Delgada: Nova Gráfica.

Condessa, I. (Org.) (2009). *(Re)Aprender a Brincar: Da Especificidade à Diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Cunha, M. (Volume 4 de 2015). *Expressões artísticas na educação: um desafio ao nível do desenvolvimento do aluno*. Revista de estudios e investigación en psicología y educación, pp. 34-38.

Dias, C. M. A. (2013). *Expressão Plástica: Práticas e Dinâmicas em Contexto de Ensino Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Dias, M. I. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: INDEA - Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados IPL.

- Félix, D. (2015). *A Cultura Infantil Açoriana: Um Olhar de Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Ferreira, M., & Carmo, H. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Formação, D. R. (2011). *Currículo Regional para a Educação Básica*. Açores.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas de investigação*. Loures: Lusodidata.
- Fortunato, A. (2013). *O papel das atividades de Expressão Artística na transmissão das tradições culturais no Agrupamento de Escolas de Atouguia da Baleia*. Lisboa: Universidade Aberta
- Garcia, L. J. B. (2015). *A Expressão Plástica e os Materiais Pedagógicos, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: perspetivas e diálogos*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Medeiros, Carla (2017). *Queres que te faça um desenho? O Lugar e o Papel das Imagens na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Morris, D. (2011). *O Desenvolvimento da criança: como pensa, aprende e cresce nos primeiros anos*. Lisboa: Edições Arteplural.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I: Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Pinto, H. & Soares, N. (2014). *Os textos dramáticos na formação global da população estudantil*. In M. G. B. Castanho (Coord.), *A Expressão Dramática ao Serviço do Ensino da Língua Portuguesa: Do Texto à Representação (18-23)*. Cambridge: Portuguese World Language Institute.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Reis, R. (2004). *Educação pela Arte*. Lisboa: Universidade Aberta.

Rodrigues, J. M. (2014). *Os Suportes de Expressão como veículos promotores de aprendizagens no Ensino Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino*. Porto: Fundação Manuel Leão.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

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

Sousa, R. P. S. (2014). *A Expressão Plástica na Prática Pedagógica: Olhares de Educadores e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Música e artes plásticas*. (Vol. 3). Lisboa: Instituto Piaget.

Stern, A. (s/d). *Uma nova compreensão da arte infantil*. Lisboa: Livros horizonte.



Anexo 1 – Consentimento Informado

Consentimento informado

O presente documento esclarece a natureza e o modo de participação numa investigação que será integrada num Relatório de Estágio, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade dos Açores. A investigação em causa visa compreender a forma como Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico exploram as Expressões Artísticas como abordagem aos costumes e tradições açorianas. Este documento clarifica a natureza da participação neste estudo e explicita as normas éticas que presidem à atividade dos investigadores responsáveis pelo mesmo. A investigação será realizada pela mestranda Ana Beatriz Raposo e orientada pelo Prof. Doutor Adolfo Fialho, do Departamento de Educação, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores.

O estudo em causa será desenvolvido em várias etapas. O presente protocolo diz respeito à primeira fase, que consiste em recolher um conjunto de dados através do recurso a entrevistas a Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sobre as suas experiências e opiniões acerca da utilização educativa da Expressão Plástica, Dramática, Motora ou Musical na exploração da temática dos costumes e tradições açorianas em contextos educativos. É de salientar que, neste contexto particular, não existem respostas certas ou erradas, nem se pretende avaliar os desempenhos profissionais de qualquer participante. O que realmente nos interessa é que os entrevistados documentem e partilhem os seus pontos de vista e as suas experiências.

Cada entrevista será efetuada consoante a disponibilidade do entrevistado e será gravada em formato de áudio, para posteriormente ser transcrita.

Importa ainda realçar que a preservação da confidencialidade será salvaguardada, bem como todas as informações de carácter pessoal anotadas no decorrer do depoimento. A cada entrevistado será atribuído um código e o seu nome não será revelado em parte alguma.

Os resultados desta investigação serão defendidos e redigidos no Relatório de Estágio intitulado por *As Expressões Artísticas na valorização dos costumes e tradições açorianas: uma reflexão no âmbito do estágio pedagógico na Educação Pré-Escolar e no Primeiro Ciclo do Ensino Básico*, realizado no contexto do referido Mestrado, na Universidade dos Açores.

A sua participação neste estudo é absolutamente voluntária. Para mais informações relacionadas com a investigação, poderá contactar a mestranda, Ana Beatriz Raposo, através do correio eletrónico beatrizraposo23@gmail.com, ou então o orientador, Prof. Doutor Adolfo Fialho, recorrendo ao correio eletrónico adolfo.ff.fialho@uac.pt.

Sendo assim, considerando as condições asseguradas no presente documento, aceito participar, de forma livre e voluntária, no trabalho de investigação em causa.

_____, ____/____/2017

A entrevistadora: _____

O(a) entrevistado(a): _____

Anexo 2 – Guião de entrevista

Guião de Entrevista

1. Pode falar-me um pouco sobre o seu percurso profissional? O seu tempo de serviço, as escolas por onde já passou...os projetos que mais a marcaram enquanto profissional?

2. Costuma a trabalhar as Expressões Artísticas no seu dia a dia?
 - 2.1. **Se sim**, trabalha todas de igual modo ou há alguma(s) que trabalhe com mais frequência? Pode dar-me alguns exemplos de atividades destas áreas que trabalhe no seu dia a dia (perguntar para cada uma das 4 áreas).

 - 2.2. **Se não**, porque razão não o faz/ não o faz como gostaria?

 - 2.3. Na sua opinião, acha que a exploração das expressões /o trabalho na área das expressões é importante/relevante para os seus alunos? Se sim, Em que medida?

3. Costuma trabalhar as tradições e costumes dos Açores nas suas aulas?
 - 3.1. **Se sim**, Pode dar-me alguns exemplos de atividades/projetos que costuma desenvolver/já desenvolveu nesta área...
 - 3.2. **Se não**, porque razão não o faz/ não o faz como gostaria?
 - 3.3. Tem encontrado dificuldades em explorar estes conteúdos com os alunos? Se si, em que medida?
 - 3.4. Na escola onde leciona tem-se por hábito desenvolver projetos que envolvam as tradições e costumes das nossas ilhas? Se sim, pode dar-me alguns exemplos...
 - 3.5. Na sua opinião acha a exploração das tradições importante/relevante para os seus alunos? Se sim, Em que medida?

4. No seu entender, a exploração destas duas áreas (as expressões e as tradições e costumes) pode ser feita de forma integrada? Se sim, que aspetos/conteúdos/metodologias podem aproximar estas duas áreas?

5. Se pudesse aconselhar futuros educadores de infância/ professores do 1CEB sobre a melhor forma de explorar /abordar/lecionar as expressões na sua ação educativa diária, que principais conselhos lhes daria?

6. E em relação à melhor forma de explorar/abordar/lecionar as tradições e costumes na sua ação educativa diária, que principais conselhos lhes daria?

UNIVERSIDADE DOS AÇORES

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Rua da Mãe de Deus

9500-321 Ponta Delgada

Açores, Portugal