



Refletindo sobre a Prática Pedagógica: Os contributos do jogo dramático para a construção de histórias

Relatório de Mestrado

Inês Lopes Custódio

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Maria de São Pedro Santos Silva Lopes

Leiria, junho de 2013

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Finalizada esta etapa, agradeço a todos os que me ajudaram e comigo conviveram durante a concretização deste sonho. A todos o meu sincero agradecimento!

À Professora Maria de São Pedro Lopes, por me abrir as portas às Expressões Artísticas, em especial à Expressão Dramática. Pelos ensinamentos partilhados, pelo incentivo, disponibilidade e compreensão, e, sobretudo pela sua serenidade tão preciosa nos momentos de mais pressão.

À Professora Elza Santos, pela sua abertura, receptividade e cooperação.

À minha parceira de estágio Sara, pela parceria amiga nesta caminhada. Pela aprendizagem conjunta. Obrigada por tornares o percurso mais fácil!

Às crianças com quem trabalhei, pelos ensinamentos, desafios e transformações que contribuíram para a minha evolução. Pelos momentos mágicos vividos Por serem uma inspiração!

À Graça, pela sua atenção para comigo e pela contribuição no enriquecimento deste trabalho.

Às minhas amigas, por acreditarem em mim. Pelos gestos de cumplicidade e amizade, sempre.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional e pelo encorajamento nos momentos de angústia, dúvida e ansiedade. Por sempre me motivarem e serem o meu porto seguro. Pelo amor de todos os dias. Pelo orgulho que demonstram em mim.

RESUMO

O presente relatório visa a apresentação do trabalho realizado no percurso de prática pedagógica em contextos Educativos de Creche, Jardim-de-infância, 1.º ano do Ensino Básico e 3.º ano do Ensino Básico.

Este documento contempla duas partes que se complementam. A primeira parte consiste precisamente na componente reflexiva, na qual são apresentadas de forma devidamente estruturada, reflexiva e fundamentada, as experiências consideradas relevantes e essenciais a serem salientadas.

Na segunda parte é apresentada a componente de investigação, decorrente de um dos contextos de prática pedagógica, mais concretamente a que decorreu no 1.º ano do Ensino Básico. Reconhecendo ao longo das práticas pedagógicas, o valor educativo que a Expressão Dramática assume na Educação do indivíduo, nomeadamente para a sua formação pessoal e social, foi de interesse analisar a sua pertinência ao nível da interdisciplinaridade. Especificamente na relação com a área de Língua Portuguesa, pretendeu-se estimular uma pedagogia do imaginário para a criação de histórias. Teve como objetivos norteadores: I) compreender os contributos do jogo dramático para o desenvolvimento da criança; II) analisar os contributos da prática educativa do jogo dramático na criação de histórias no âmbito da área de Língua Portuguesa; III) desenvolver a espontaneidade e a criatividade dramática individual e em grupo; IV) estimular a reflexão coletiva sobre o trabalho desenvolvido.

O estudo foi desenvolvido numa perspetiva de investigação-ação decorrendo no período de prática pedagógica. Incidiu no estudo de caso de uma turma com 22 alunos a frequentarem o 1º ano de escolaridade de uma escola pública situada na Marinha Grande. Sendo um estudo de cariz qualitativo, utilizámos como metodologia de recolha de dados as vídeograções e o diário de bordo decorrentes da observação direta participante em sala de aula.

Com a realização deste estudo foi possível dar resposta à questão de investigação e concluirmos que através da prática do jogo dramático,

as crianças desenvolveram o gosto e a aptidão para inventar histórias que progressivamente se foram enriquecendo, alongando e se tornaram cativantes para todo o grupo. Através da representação das histórias criadas para dar resposta à problemática, pudemos verificar que as crianças estabeleceram uma relação entre o mundo imaginário e o mundo real, experimentando novas situações. A linguagem foi também desenvolvida, sendo o jogo um meio primordial para a sua vivência.

Palavras-chave

Competências Criativas, Criação de Histórias, Educação Artística, Jogo Dramático.

ABSTRACT

This report has as objective the presentation of the work developed during practice teaching in the Educational contexts of Nursery, Kinder Garden, First and Third grades.

This document is composed by two parts which complement each other. The first part deals with the reflexive component in which are presented in a structured, reflexive and fundamented way the experiences considered relevant and essential that should be highlighted.

In the second part it is presented the research component which comes as consequence of the practice teaching which took place in a First Grade Class (Elementary School). Acknowledging during the practice teaching, the educational value of Dramatic Expression in the upbringing of the individual, namely in his social and personal education, it was important to analyze its relevance when it came to interdisciplinarity. Specifically in its relationship with the area of the Portuguese language, it was aimed to stimulate a pedagogy of the imaginary towards the creation of stories. The main objectives were: I) to understand the contribution of the dramatic play to the development of the child; II) to analyze the contributions of the dramatic play towards the creation of stories in the area of Portuguese language; III) to develop individually or in group spontaneity and dramatic creativity; IV) to stimulate the collective reflection on the work developed.

The study was developed in an action-research perspective during the period of practice teaching. The children involved were a class of 22 students attending the First grade of an Elementary public School in Marinha Grande, Portugal. Being a qualitative study, the research methodology and collection of data involved videotaping and a journal which contained the results of classroom observation.

With the completion of this study it was possible to answer the investigation question by concluding that, through dramatic play, the

children developed the desire and ability to create stories that progressively got richer and that in the end were captivating to the whole group. Through the dramatic representation of the stories created, it was possible to see that children establish a relationship between the imaginary world and the real world, by trying new situations. Being play the main approach, language was also developed.

Keywords

Artistic Education, Creative Skills, Dramatic Play, Story Creation.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	v
Índice Geral	viii
Índice de Tabelas	ix
Introdução	1
Parte I – Componente reflexiva sobre a Prática Pedagógica	3
Introdução	3
Reflexão de Pática Pedagógica em contexto de Jardim-de-Infância.....	4
Reflexão de Pática Pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico - 1.º ano ...	10
Reflexão de Pática Pedagógica em contexto de Creche	15
Reflexão de Pática Pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico - 3.º ano ...	21
Parte II - Componente investigativa	26
Introdução	26
1 - Enquadramento teórico	28
1.1.- Educação Artística.....	28
1.1.1.- Considerações gerais	28
1.1.2.- Orientações programáticas 1.º Ciclo do Ensino Básico	31
1.2.- Expressão Dramática.....	32
1.2.1 - Teatro e Expressão Dramática.....	32
1.2.2.- Jogo e Jogo Dramático	34
1.2.3.- Desenvolvimento da criança em Expressão Dramática	38
1.2.4.- Trabalho de grupo	40
1.2.5.- A criatividade	41
1.2.6.- A imaginação.....	42

1.2.7.- A relação com a criação de histórias	43
1.2.8.- A Reflexão	44
1.2.9.- O papel do professor	45
2 - Metodologia	48
2.1. - Opções metodológicas	48
2.2. - Instrumentos de recolha de dados	50
2.2.1.- Observação direta participante	50
2.2.2.- Diário de bordo e videogravação	51
2.3. - Contexto do estudo.....	52
2.3.1.- Caracterização do meio e da instituição.....	52
2.3.2.- Caracterização dos participantes	53
2.4. - Descrição do estudo	54
3 - Apresentação e discussão de resultados	58
3.1.- Análise e interpretação dos dados	58
3.2.- Discussão dos resultados	74
4 - Conclusões.....	77
4.1.- Conclusão do estudo	77
4.2.- Conclusão do relatório	81
5 – Referências bibliográficas.....	83
Anexos	
Anexo I- Diário de bordo e transcrição da videogravação relativos à experiência 1	1
Anexo II- Diário de bordo e transcrição da videogravação relativos à experiência 2....	12
Anexo III - Diário de bordo e transcrição da vídeo-gravação relativos à experiência 3 .	26
Anexo IV - Diário de bordo e transcrição da vídeo-gravação relativos à experiência 4 .	44
Anexo V - Registo fotográfico das experiências de jogo dramático	59

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Análise da representação dramática	59
Tabela 2 - Análise da reflexão com as crianças.....	60
Tabela 3 - Análise da reflexão do professor/estagiária.....	61
Tabela 4 - Análise da representação dramática	62
Tabela 5 - Análise da reflexão com as crianças.....	64
Tabela 6 - Análise da reflexão do professor/estagiária.....	65
Tabela 7 - Análise da representação dramática	66
Tabela 8 - Análise da reflexão com as crianças.....	68
Tabela 9 - Análise da reflexão do professor/estagiária.....	69
Tabela 10 - Análise da representação dramática	70
Tabela 11 - Análise da reflexão com as crianças:.....	72
Tabela 12 - Análise da reflexão do professor/estagiária.....	73

INTRODUÇÃO

O presente relatório representa a súmula do trabalho desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria.

Neste documento são contempladas duas dimensões que se complementam sendo elas, a análise crítica e reflexiva decorrente dos contextos educativos onde foram realizadas as práticas pedagógicas, e um estudo desenvolvido no contexto de prática no 1.º ano de escolaridade, com 22 crianças na faixa etária dos 6 aos 7 anos de idade.

Na primeira parte é apresentada uma componente reflexiva correspondente ao percurso de prática pedagógica nos contextos Educativos de Jardim-de-infância, 1.º ano do Ensino Básico, Creche e 3.º ano do Ensino Básico. Em cada um dos contextos educativos são abordadas as características das crianças com quem trabalhámos, assim como são alvo de reflexão alguns aspetos que ressaltamos com os mais relevantes da prática pedagógica. Durante os períodos de estágio nos diferentes contextos, foi sentida a necessidade de uma formação contínua dos educadores/professores para uma prática educativa mais direcionada para o desenvolvimento da criatividade, fomentando um desenvolvimento global da criança. Tal perceção estimulou o desenvolvimento da problemática que deu lugar ao estudo.

A segunda parte reporta para a componente investigativa, onde é desenvolvido um estudo acerca do jogo dramático e o seu contributo para a construção de histórias, sendo orientado pela seguinte questão: *“Quais os contributos do jogo dramático para a construção de histórias?”*. Sendo a Expressão Dramática, mais especificamente os jogos dramáticos, a temática que deu mote a este estudo, foi pretendido analisar as reações das crianças quando confrontadas com uma problemática, em que em grupo lhes era solicitado que criassem e desenvolvessem uma pequena história que seria apresentada através do jogo dramático, dando assim resposta à problemática.

Para além destas duas componentes, o relatório abarca um conjunto de anexos que contêm as reflexões semanais do diário de bordo e as transcrições das videograções dos jogos dramáticos, que permitiram a recolha dos dados e sua consequente organização, análise e interpretação.

Por último, neste relatório consta uma conclusão global e final sobre todo o trabalho desenvolvido durante o Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, abarcando as duas componentes: reflexiva e investigativa.

PARTE I – COMPONENTE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

INTRODUÇÃO

A componente reflexiva constitui a primeira parte do presente relatório de Mestrado.

Esta componente constitui-se na passagem por um processo reflexivo sobre o trabalho desenvolvido na prática, processo devidamente fundamentado com base na literatura correspondente. São refletidas as dinâmicas de sala de aula, onde se estimulou uma postura de investigação na ação, fomentando-se uma evolução quer ao nível pessoal, quer na dimensão de profissional de Educação. Este processo reflexivo possibilitou-nos uma melhor compreensão da prática pedagógica e do contexto em que nos inserimos. Conferiu-nos oportunidades de análise e avaliação do trabalho desenvolvido.

Sendo o contexto de prática pedagógica um momento fulcral da formação inicial e profissional para a Educação, consideramos que foi de grande pertinência analisar e refletir sobre algumas das experiências vivenciadas ao longo dos quatro contextos de prática. A primeira reflexão crítica é resultado da experiência de prática pedagógica em contexto de Jardim-de-Infância; segue-se a reflexão crítica do trabalho desenvolvido em contexto de 1.º ano do Ensino Básico; depois a reflexão do trabalho realizado em Creche e, por último, é apresentada uma síntese reflexiva sobre a prática pedagógica no contexto de 3.º ano do Ensino Básico.

Na nossa perspetiva, uma atitude reflexiva, embora não sendo simples, é de todo imprescindível. Conferiu-nos oportunidades para aumentar a capacidade de enfrentar a complexidade do exercício docente.

REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA

Primeiramente considero de extrema importância proceder à **caracterização do contexto** em que me inseri, e que foi alvo da presente reflexão. Deste modo, a prática pedagógica que deu mote a este processo reflexivo foi realizada no Jardim-de-Infância da Azoia, situado na freguesia da Azoia em Leiria, e pertencente ao agrupamento de escolas José Saraiva. É uma instituição de cariz público pertencente ao Ministério da Educação. O grupo com o qual interagi é constituído por 25 crianças, sendo 12 crianças do sexo masculino e 13 crianças do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos, da sala A1.

No início era “assombrada” por um conjunto de dúvidas, anseios e esperanças por estar perante uma nova experiência da qual pretendia usufruir e tirar o máximo de aprendizagens que me fossem disponibilizadas. Presentemente ao olhar para trás, é inevitável o sorriso que esboço na cara e os olhos a brilharem com saudade. Foi de facto uma **experiência** que me surpreendeu de forma positiva, que me estimulou um crescimento ao nível pessoal e profissional, que refutou todos os sentimentos ambíguos sentidos ao início. Acredito que tenha sido uma conquista mútua, resultado de uma experiência gratificante da qual faço um balanço positivo.

Fazer um balanço de todo o processo requer uma reflexão aprofundada acerca de todas as influências que este teve em mim, a evolução pela qual passei. Só assim me construo como ser crítico numa perspetiva de **ação-reflexão**.

Guardo na memória o primeiro contacto com aquelas crianças, como o mais espontâneo. Foi de facto um momento decisivo que influenciou as relações posteriores que daqui advieram. Fui verdadeiramente bem recebida, onde desde logo as crianças se mostraram interessadas em compreender o porquê da minha presença que invadia o seu espaço, saber mais de mim e apresentar-me a sua sala, que iria também passar a fazer parte da minha rotina diária. Acho que o facto de ter sido desde logo tão bem recebida quer pelas crianças, quer pela educadora cooperante Ana Lopes e auxiliares, bem como restante comunidade educativa, fez com que gradualmente me fosse sentindo integrada e com um desejo crescente de experienciar novas aprendizagens.

O **grupo de crianças** caracterizava-se por ser um grupo heterogêneo quer ao nível do sexo, das idades, bem como comportamentos, atitudes e culturas. O grupo era constituído por 3 crianças estrangeiras, sendo 2 de nacionalidade Marroquina e 1 criança Ucraniana. Devido à grande discrepância da faixa etária, o grupo encontrava-se em distintos níveis de desenvolvimento. Um dos aspetos visíveis incidia no desenvolvimento da linguagem. Verificavam-se crianças que falavam fluentemente, enquanto outras crianças da mesma faixa etária, não possuíam a linguagem desenvolvida, sendo por vezes difícil a sua compreensão. Ao nível da interiorização de regras e de rotinas, denotava-se em algumas crianças uma grande lacuna a este nível. Relativamente aos seus interesses, era notório um interesse pelos momentos de leitura que prendiam a sua atenção, bem como pela exploração da pintura. Eram crianças que se encontravam na fase dos "porquês?", sendo frequente esta pergunta. Sendo bastante agitados e energéticos na sua maioria, não conseguiam estar muito tempo a realizar a mesma atividade, dispersando facilmente a sua atenção com as brincadeiras. No geral eram bastante comunicativas, procurando a nossa atenção para a partilha de conhecimentos e acontecimentos ocorridos. Estando ainda em processo de adaptação, verificou-se a existência de subgrupos que se agregavam pela partilha dos mesmos gostos nas brincadeiras, quer no momento do recreio, quer na sala. No grupo verificava-se ainda a existência de um líder, por ser a criança mais velha ao nível etário, bem como pelos anos de frequência no Jardim-de-Infância. Era ainda visível uma distinção do grupo ao nível das preferências dos cantinhos da sala. As meninas preferiam a casinha das bonecas e os meninos optavam pela garagem, o cantinho das construções e o computador. No seu geral, a brincadeira do "faz de conta" era apreciada por tudo o grupo dando asas à sua imaginação e imitação do mundo dos adultos que as rodeiam. Consoante as suas atitudes e comportamentos, verificámos que na sua maioria as crianças eram um pouco individualistas, sendo uma característica da sua faixa etária, o egocentrismo.

Por ser um grupo de crianças heterogêneo com idades distintas, senti um receio relativamente à gestão do grupo e às experiências educativas que iam ser proporcionadas. Senti que este grupo requeria uma grande dinâmica e uma grande motivação da minha parte. A **gestão do grupo** talvez tenha sido um dos aspetos que senti que não consegui superar na sua totalidade, no entanto considero que tenha passado por uma evolução. Sinto ainda que a gestão do grupo, nomeadamente os

momentos em grande grupo em que depois do recreio era necessário o retorno à calma, constituíram de certo modo, uma lacuna. Nem sempre me consegui fazer ouvir e respeitar como pretendia, sendo algumas vezes moroso este processo de retorno à calma. Ainda uma aprendizagem que retive, incide na importância do trabalho desenvolvido em pequeno grupo. Inicialmente esta era estratégia que não praticava, mas com a aquisição de experiência, pude comprovar que em pequeno grupo muitas das vezes o trabalho é mais enriquecedor, pois possibilita-nos dar a cada criança um auxílio, uma atenção mais direcionada.

As **atividades** propostas às crianças foram também um aspeto que me deixava inicialmente reticente. Para o seu sucesso em muito contribuía a motivação e interesse das crianças. Foi importante, gradualmente, ir conhecendo individualmente cada uma das crianças, percebendo melhor os seus gostos e interesses. Assim, a experiência educativa poderia revelar-se mais prazerosa para aquelas, sentindo-me agradada por tê-lo conseguido. No entanto, acredito que nem sempre tenha sido fácil agradar a todas as crianças e dar-lhes a devida atenção e auxílio, embora me tenha esforçado sempre para que a minha presença e apoio a cada uma delas fosse notada e sentida.

Uma enriquecedora aprendizagem que retiro relativamente às experiências educativas proporcionadas às crianças, recai sobre a importância do uso das **linguagens artísticas**. Estas favorecem “(...) uma abertura maior na expressão de um Eu mais criativo, susceptível de uma maior realização pessoal e social.” (Oliveira & Santos, 2004, p.33)

Verifiquei que em atividades que envolvessem a Expressão Dramática, a Expressão Musical e momentos de Dança, era visível que as crianças se sentiam motivadas e empenhadas. Sem terem consciência de tal, estavam a desenvolver competências de forma aprazível, dando liberdade à sua criatividade e imaginação, sendo estas importantes dimensões do pensamento e da existência humana. Em jeito de curiosidade, os momentos vivenciados pelas crianças e observados por mim na área da casinha, como as **brincadeiras do “faz-de-conta”**, fizeram muitas vezes as minhas delícias. Ficava boquiaberta com a vasta imaginação que as crianças impregnavam nas suas brincadeiras. Sendo este um momento de espaço simbólico, as crianças crescem e dão mostras da sua compreensão e análise acerca das relações/situações do mundo adulto, designado por reprodução interpretativa. (Ferreira, 2007). A este propósito Guroli (1990, citado por Barbosa, 2005) menciona que o homem vive em duas dimensões

sendo elas, a da consciência e a dimensão do inconsciente que é experimentada na arte, nos sonhos, no corpo e na expressão de indivíduo.

Outra aprendizagem que retirei, incidiu na importância de respeitar os **ritmos das crianças**. Muitas vezes os tempos das planificações por nós idealizados não eram concretizáveis na íntegra. Por isso, considerei de todo importante respeitar os ritmos das crianças e os seus momentos de brincadeira, não os desvalorizando. São nestes momentos, que em interação com os seus pares, as crianças se desenvolvem, crescem e revelam a sua personalidade, sendo a infância um espaço de construção social.

Outro aspeto que considerei importante ser alvo de reflexão incide sobre a **multiculturalidade** do grupo, com a presença de diferentes culturas. Foi este um aspeto que desde logo me preocupou, pois estava a lidar com crianças que não possuíam conhecimento da língua nem da cultura portuguesa. Se por um lado era necessário, gradualmente, fomentar o contacto com a cultura onde se inseriam atualmente, por outro lado, era minha intenção também proporcionar momentos onde a sua inclusão fosse feita sem esquecer nem desvalorizar a cultura de onde vinham. Foi este um aspeto difícil de gerir que me exigiu uma grande dinâmica e uma atitude investigativa acerca das suas culturas, que eu própria desconhecia. De certo modo, também fomentou em mim novas aprendizagens. Passei a valorizar e a fomentar sempre que possível na minha ação educativa, um diálogo intercultural junto deste grupo multicultural. É importante assim desenvolver uma educação multicultural que segundo Banks (1999, citado por Candau, 2002, p.133) fomente nas crianças “habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para atuar no contexto da sua própria cultura étnica, no da cultura dominante, assim como para interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes dos de sua origem”. Embora me tenha esforçado por valorizar a sua cultura perante o grupo, nem sempre o consegui. Contudo, a inclusão destas crianças nas atividades foi sempre uma preocupação para a qual estava alerta, pois a intencionalidade educativa era direcionada para o grande grupo. A este propósito Gomez (1993) citado pelo mesmo autor defende que “a escola deveria ser concebida como um espaço de cruzamento de culturas e exercer uma função de mediação reflexiva daquelas influências plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações” (*ibidem*, p.137).

A grande aprendizagem que retirei desta experiência em contexto de Educação Pré-escolar, e da qual em muito me orgulho por ter conseguido atingir, recai sobre a **planificação**. Considero que seja de extrema importância para a prática do educador, o ato de planificar com as crianças ao invés de planificar para as crianças. Esta importância da participação das crianças no momento de planificar, onde lhes é dada “voz” respeitando os seus interesses, é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p.26) “ o planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma”. Inicialmente comecei por planificar atividades idealizadas por mim. Uma vez propostas às crianças, aquelas eram como que um mero agente passivo da sua aprendizagem, onde embora eu tivesse em conta os seus interesses, estas não tinham opinião direta acerca das atividades e todo o processo envolvente que iriam realizar. Aquando da realização do **projeto de sala** sinto que alarguei os meus horizontes, as minhas aprendizagens. Meti de lado os receios que poderia sentir e dei voz às crianças. Quando “lançada” a temática do Natal, foram as próprias crianças a mencionar os trabalhos que queriam desenvolver, bem como os materiais que queriam utilizar e as dúvidas às quais queriam dar resposta. Leite, Malpique e Santos (1989) defendem que o trabalho de projeto é uma metodologia que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, tendo como finalidade responder a problemas encontrados e considerados de interesse pelo grupo. Durante a semana da realização do projeto, era visível a motivação, o empenho, o interesse sentido no grupo e o benefício que aquelas experiências educativas estavam a ter para as crianças. O projeto foi de facto um “salto”, uma evolução que dei na minha prática enquanto profissional, pois retive a importância da planificação ser realizada em conjunto com as crianças, sendo estas o alvo principal para quem aquela se direciona. Deste modo, é importante que os seus interesses e vontades sejam respeitados, não descorando da importância da orientação do educador neste processo. Pude também comprovar o quão interessante foi dar continuidade a um trabalho que se desenrolou muito para além de um dia rotineiro de atividades, constituindo-se antes como sequência de atividades.

Ainda relativo às experiências educativas, uma aprendizagem que retive incidiu na importância de experienciar e testar previamente as atividades antes de proporcioná-las

às crianças. Aprendi que nem sempre o idealizado é exequível e considero que seja importante transmitir confiança, segurança à criança. Assim como é importante que o **educador** possua conhecimento científico acerca dos temas que pretende abordar. Acredito que só deste modo seja possível uma melhor pedagogia, pois uma vez que o educador é o mediador, o orientador do processo de ensino-aprendizagem, é impreterível que possua um conhecimento de certo modo superior ao da criança, para que estimule o contacto com novos conceitos, alargando o leque de conhecimentos daquela. Para fomentar aprendizagens significativas nas crianças é igualmente importante que o educador valorize os conhecimentos e experiências prévias daquelas, onde através das interações com o meio, esta seja incentivada ao gosto pela descoberta, construindo o seu próprio conhecimento. Para que tal se suceda é indispensável que o educador assuma uma postura ativa e dinâmica para com as crianças, onde é impreterível assumir igualmente uma vertente criativa na sua prática e gradualmente ir estimulando uma atitude de autonomia naquelas.

Em suma, retiro desta vasta **experiência** que para ser um profissional de Educação é necessária uma dedicação e gosto pela profissão, não se manifestando como algo “entediante”. Acredito que todos somos ao mesmo tempo, educadores e educandos, todos ensinamos e somos ensinados. Foi verdadeiramente enriquecedor e compensador a retribuição da entrega que dei às crianças. Podemos ter tido uma péssima noite e estarmos cheios de problemas, mas uma vez dentro das “portas da infância”, é impossível não deixar os problemas de lado. As crianças, a sua alegria e vivacidade fazem-nos esquecer que lá fora o mundo é mais complicado. Enquanto estamos com as crianças tudo muda e são elas que nos fazem sentir as pessoas mais maravilhosas, mais lindas, são elas que nos dão tudo sem nos pedir algo em troca. Obrigada por terem dado consistência e certeza quanto à minha escolha profissional.

“Amai a infância; favorecei suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não teve alguma vez saudade dessa época em que o riso está sempre nos lábios, e a alma está sempre em paz? “

J.J. Rousseau

REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO – 1.º ANO

Primeiramente considero de extrema importância proceder à **caracterização do contexto** em que me inseri e que foi alvo da presente reflexão. Deste modo, a prática pedagógica que deu mote a este processo reflexivo foi realizada na Escola Básica do 1.º Ciclo João Beare, situada na Embra, freguesia da Marinha Grande e pertence ao agrupamento de escolas Nery Capucho. O grupo era constituído por 22 crianças, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos, da sala B do bloco 5, a frequentar o 1.º ano de escolaridade.

Quando confrontada com uma nova experiência de integração no 1.º Ciclo do Ensino Básico, por ser uma realidade com a qual só tinha contactado enquanto aluna, confesso que foi inevitável sentir um certo receio, um nervoso miudinho e sobretudo, um grande sentimento expectante de dúvida e surpresa.

Eis que o dia chegou e foi um pouco a medo que me dei a conhecer a 22 crianças que com a energia própria da idade, me olhavam com olhos curiosos bem como uma professora que se preocupava em nos integrar no grupo. No geral este **grupo de alunos** caracterizava-se por ser um grupo heterogéneo, quer ao nível de idades e género, bem como comportamentos/atitudes, níveis de desenvolvimento e ritmos de trabalho. Por ser um grupo heterogéneo, as crianças embora se encontrasse na sua maioria no mesmo nível de desenvolvimento, apresentava ritmos diferenciados de trabalho, mais predominante ao nível da área curricular da Língua Portuguesa. No entanto, ao nível da área curricular da Matemática verificava-se ser esta a de maior preferência destas crianças, onde apresentavam menos dificuldades, encontrando-se no seu geral no mesmo nível. A leitura de histórias era igualmente um dos interesses do grupo, onde se apresentam muito atentas. Ao nível dos comportamentos e atitudes, denotava-se que algumas crianças apresentavam ainda algumas dificuldades em interiorizar regras de saber-estar dentro da sala de aula. Constituem um grupo de crianças empenhadas na busca da sua aprendizagem, de novos conhecimentos e saberes. No seu geral eram crianças bem-dispostas e alegres que se relacionavam de forma positiva e tranquila entre si. Eram bastante agitados na sua maioria, não conseguindo estar muito tempo a realizar atividades monótonas, pois dispersavam facilmente a sua atenção, prendendo-se com

brincadeiras. No geral eram bastante comunicativas, procurando a nossa atenção para a partilha de conhecimentos e acontecimentos ocorridos.

Acho que o facto de ter sido desde logo tão bem recebida quer pelos alunos, quer pela professora cooperante Elza Santos e restante comunidade educativa, fez com que gradualmente me fosse sentindo integrada e com um desejo crescente de experienciar novas aprendizagens.

Semana a semana, as 14 semanas de prática pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico foram decorrendo de forma tranquila, contendo períodos de altos e baixos, contribuindo ambos para o meu crescimento pessoal e profissional. Ao olhar para trás, é inevitável o sorriso que esboço na cara e os olhos a brilharem com saudade. Foi de facto uma **experiência** que me surpreendeu de forma positiva, refutando todos os sentimentos ambíguos do início. Acredito que tenha sido uma conquista mútua, sendo que as aprendizagens daqui interiorizadas serão certamente um dos pilares para a minha formação enquanto futura professora.

Após o contacto regular com o grupo de crianças, desde logo a **gestão do grupo** foi um aspeto que me causou algum receio. Por ser um grupo bastante heterogéneo e com ritmos de aprendizagem diversificados, esta era uma preocupação que tinha e que pude comprovar ao longo da prática, ser um dos aspetos mais difíceis na prática do professor, pois condiciona muitas das vezes o desenrolar do processo ensino-aprendizagem. Embora sinta que agora assumo uma postura mais firme em relação à gestão do grupo de crianças, constato que ainda não é a postura que enquanto profissional deverei assumir, onde pretendo ter um maior controle sobre as situações, tratando-se por isso de uma aprendizagem contínua.

A **rigidez do programa** foi também um aspeto que inicialmente me deixou expectante, pois tinha para mim a noção de que o ambiente de sala de aula vivido seria rígido com poucos momentos de atividades lúdicas. No entanto o observado por mim contrastou com esta ideia, pois a professora cooperante assumia uma postura flexível face às planificações, o que nos dava alguma liberdade para proporcionar momentos mais lúdicos e relaxantes. Embora não menos importantes ao nível das aprendizagens, senti que as crianças se empenhavam e motivavam mais nestas atividades.

Ao abordar o conceito de empenho e motivação, é impreterível abordar as **Expressões Artísticas** que pessoalmente, foi uma descoberta pela qual passei. De início confesso que duvidava da sua capacidade de integração no decorrer das aulas do ensino escolar. Ao longo das aulas interiorizei a ideia de que a presença das Artes na Educação era uma mais-valia. Sempre que possível estas eram abordadas estabelecendo conexão com as demais áreas curriculares, pois é importante formar alunos críticos, criativos, confiantes, sensíveis e harmoniosos, adaptados às necessidades das sociedades atuais. O processo envolvente da minha prática permitiu-me aperceber que o trabalho desenvolvido na integração das Artes na Educação é deveras amplo, pois possibilita a integração das diferentes áreas curriculares. E se interligarmos as artes, o trabalho desenvolvido é ainda mais amplo e enriquecedor. É de extrema importância que o professor tenha em conta os interesses e as experiências vivenciadas pelas crianças, para que as aprendizagens sejam suficientemente efetivas e diferenciadas, e que a partir de situações do quotidiano, a criança possa exteriorizar o seu “eu” interior, os seus medos, receios entre outros aspetos tão intrínsecos. Deste modo, o professor deve dar às crianças a oportunidade de observar, explorar, descobrir, manipular e comparar todos os elementos que constituem a realidade que as envolve, e deve proporcionar atividades ricas e desafiadoras que estimulem a criatividade, a sua capacidade de se exprimir livremente.

Para além da minha ação educativa, também a professora supervisora contribuiu em muito para que a minha mentalidade relativa à importância das Expressões Artísticas se alterasse de forma tão significativa. Optei por desenvolver a minha investigação no âmbito das Expressões, nomeadamente na área da Expressão Dramática, sendo esta muito direcionada para o desenvolvimento da pessoa, permitindo “(...) a manifestação da existência, da criatividade individual, e o desenvolvimento da comunicação com os outros” (Aguilar, 2001, p.19). Pude comprovar que ao longo das várias experiências educativas realizadas neste âmbito, houve uma evolução das crianças ao nível do seu desbloqueio, do trabalho de grupo com o outro, da criação de histórias, bem como do seu empenho e motivação nas atividades de jogo dramático, entre outros aspetos abordados nas reflexões semanais, alvo do estudo apresentado à frente no presente relatório.

Também ao longo da minha prática, outro aspeto que passei a valorizar e a aplicar sempre que possível nas diversas atividades realizadas foi o conceito de **interdisciplinaridade**. Acredito que a integração das diversas áreas curriculares

conferiu ao aluno aprendizagens significativas, resultando num enriquecimento do processo de aprendizagem deste. O trabalho desenvolvido tornou-se mais amplo e enriquecedor. Num exercício era mobilizada uma panóplia de conhecimentos das diversas áreas curriculares. A Educação deve ser global sendo o ensino interdisciplinar (Brassart-Fontanel & Rouquet, 1977), sendo que a interdisciplinaridade “(...) apresenta-se como prática de ensino que promove o cruzamento de saberes disciplinares, que suscita o estabelecimento de pontes e articulações entre domínios aparentemente afastados” (Pombo, Guimarães & Levy, 1993, p.16). Acredito que o facto de a interdisciplinaridade ter sido tão abordada nas aulas, conferiu aos alunos a noção da sua importância, pois ultimamente, os próprios alunos faziam alusão a esta interdisciplinaridade ao mencionar que numa atividade de matemática, por exemplo, estavam a abordar igualmente conceitos de Língua Portuguesa ao desenvolver a resposta escrita ao problema. A importância da interdisciplinaridade entre as Expressões Artísticas e as demais áreas curriculares é defendida por Melo (2005), atribuindo às Expressões Artísticas as funções de objectos de aprendizagem, bem como de estratégias de aprendizagem.

Outra aprendizagem que retive deste processo de prática neste nível de ensino, recaiu sobre a importância da **comunicação** estabelecida em sala de aula. Enquanto futura professora e presente estagiária, é de todo impreterível valorizar a comunicação estabelecida entre os alunos e com o próprio professor, pois é um ótimo mecanismo de aprendizagem. Assim como é igualmente importante o professor estar recetivo às diferentes interpretações que surgem do mesmo exercício, resultado da heterogeneidade do grupo, pelo que deve valorizar as mesmas. Deve também formular sempre que possível questões reflexivas de cariz aberto para fomentar nos alunos o desejo de descoberta, o sentido crítico, indo para além das comuns questões de resposta direcionada, formando alunos cada vez mais críticos e intervenientes na sociedade.

Deste modo, é igualmente pertinente o professor assumir uma **atitude reflexiva** sobre as suas práticas onde deve fomentar uma **atitude criativa**, um modo mais imaginativo de trabalhar os conteúdos programáticos das diversas áreas curriculares. Com isto, procurei motivar e captar o interesse das crianças nas suas aprendizagens, estimulando o seu maior envolvimento nas atividades propostas.

Uma vitória pessoal que levo desta caminhada recaiu sobre o **miniprojeto** que realizámos. Iniciado com a construção de um jardim por cada grupo de trabalho, tentámos sempre que este elemento estivesse presente e desse seguimento às atividades posteriormente desenvolvidas. Designo este como uma vitória, pois confesso que inicialmente não acreditava ser possível elaborar e dar seguimento a um projeto tendo em conta a dimensão dos conteúdos a abordar, sendo estes tão distintos. O facto de o termos conseguido, traduziu-se numa experiência enriquecedora, a qual pretendo aplicar em contextos futuros. Comprovei neste processo de ação educativa ser possível e fazer sentido.

Todo o processo de prática em 1.º Ciclo do Ensino Básico culminou na **feira de final de ano letivo** decorrida no último dia de aulas, onde tanto eu como a minha colega Sara, fizemos questão de estar presentes. Foi de todo confortante e o confirmar de uma relação de afetividade que tínhamos desenvolvido com as crianças, onde as várias manifestações de afeto o comprovaram. Quando chegada à escola foi delicioso e ao mesmo tempo emocionante ouvir o grupo de crianças a gritar o meu nome de forma esfuziante no interior da escola, recebendo-me com abraços apertados e palavras carinhosas, manifestando agrado por me ver. Ao longo de toda a festa senti que as crianças nos queriam apresentar à sua família e nos procuravam para receber o nosso mimo, sendo que se trataria possivelmente da última vez que o receberiam, num processo contínuo. A presença nesta festa foi também bastante enriquecedora, pois possibilitou-nos o contacto com os pais que manifestaram, no seu geral, o agrado pelo trabalho que desenvolvemos com os seus filhos, dando-nos as felicitações para o nosso futuro profissional. Sinto que foi um grupo com quem estabeleci uma forte ligação afetiva e com os quais aprendi imenso.

Levo na memória e no coração todos os momentos passados nesta escola, com a turma do 1ºB, em especial o primeiro momento que considero ter sido o mais espontâneo e o último momento, o momento da despedida, onde senti que as 14 semanas ali passadas, tinham agora revelado a sua importância para todos os intervenientes. Um muito Obrigada!

“ Ser bom professor consiste em adivinhar a maneira de levar todos os alunos a estar interessados; e não se lembrarem que la fora é melhor”

Sebastião da Gama

REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE

Primeiramente considero de extrema importância proceder à **caracterização do contexto** em que me inseri e que foi alvo da presente reflexão, ou seja, a Creche e Jardim-de-Infância “Superninho”. Sendo esta uma Instituição de Solidariedade Social, situada na freguesia dos Parceiros em Leiria. Deste modo, a prática pedagógica que deu mote a este processo reflexivo foi realizada mais especificamente na valência de creche, com um grupo de 11 crianças com idades compreendidas dos 12 aos 20 meses, sendo 7 do sexo feminino e 4 do sexo masculino, da sala 2.

Quando confrontada com uma nova experiência de integração em contexto de creche, com crianças tão pequenas com as quais não me tinha relacionado enquanto “educadora”, confesso que foi inevitável sentir um certo receio, um nervoso miudinho e sobretudo, um grande sentimento expectante de dúvida e surpresa.

Eis que o dia chegou e foi um pouco a medo que me dei a conhecer a 11 crianças que com a energia própria da idade, me olhavam com olhos curiosos. No geral este **grupo de crianças**, ao nível do desenvolvimento psicomotor, possuía a marcha adquirida. Ao nível dos comportamentos e atitudes, denotava-se que algumas crianças apresentavam ainda algumas dificuldades em interiorizar regras de saber-estar dentro da sala, bem como manifestavam comportamentos individualistas de cariz egocêntrico, tendo dificuldades no jogo social, nomeadamente ao nível da partilha de brinquedos. Ao nível da linguagem, a maioria das crianças não possuía ainda uma linguagem verbal adquirida, começando a pronunciar balbucios e algumas palavras, através da imitação do adulto. Creio ser importante mencionar a existência de uma criança que se encontrava ainda num nível da linguagem atrasado relativamente ao restante grupo, sendo inexistente a sua comunicação para com o adulto, bem como com os colegas. No seu geral eram crianças bem-dispostas, alegres, curiosas e bastante dinâmicas.

Considero que o facto de ter sido desde logo tão bem recebida quer pelas crianças, quer pelas educadoras Joana Caseiro e Dora Marto e auxiliar Cátia, quer pela restante comunidade educativa, fez com que gradualmente me fosse sentindo integrada e com um desejo crescente de experienciar novas aprendizagens junto deste grupo de crianças.

Presentemente, ao olhar para trás é inevitável o sorriso que esboço na cara e os olhos a brilharem de saudade. Foi de facto uma **experiência** que me surpreendeu de forma positiva, refutando todos os sentimentos ambíguos do início. Acredito que tenha sido uma conquista mútua, resultado de uma experiência gratificante da qual faço um balanço positivo.

Ao longo de todo o processo envolvente desta experiência em creche, foram várias as aprendizagens que retive. Numa primeira fase do contacto com este grupo de crianças senti-me um pouco reticente, pois com idades compreendidas entre os 12 e os 20 meses era muito fácil cair no erro de “desvalorizar” a **comunicação** estabelecida com estas, por acharmos que não somos entendidos. Gradualmente alterei a minha atitude face ao grupo, e a comunicação passou a ser um elemento de primazia, aquando do contacto com as crianças. Como defende Skinner (1957, citado por Papalia, Olds e Feldman, 2001), a aprendizagem da linguagem é baseada na experiência. Uma vez que se encontravam numa fase em que através do diálogo adquirem novos vocábulos e significados, dando sentido ao mundo que as rodeia, era de todo impreterível que o adulto estabelecesse um diálogo correto com a criança, estimulando o desenvolvimento da sua língua, ao mesmo tempo que facilitava a sua interação com o mundo. Ainda os mesmos autores acrescentam que através da linguagem, a criança “pode refletir acerca das pessoas, locais e objectos; pode comunicar as suas necessidades, sentimentos e ideias para exercer controlo sobre a sua vida” (*ibidem*, p.215), estimulando gradualmente a sua literacia. Aprendi que desde tenra idade é de todo necessário valorizar a comunicação estabelecida entre as crianças e o adulto, bem como estimular o diálogo entre as crianças, com os seus pares.

Outro aspeto em que me sentia bastante receosa recai sobre as **experiências educativas** proporcionadas às crianças. Inicialmente confesso que me senti um pouco reticente. Vinda de experiências em contexto de pré-escolar e 1.ºCiclo do Ensino Básico tinha incrementado em mim a grande importância dada às atividades desenvolvidas com as crianças. Esta mentalidade inicialmente apresentou-se como um “entrave”, pois sentia-me bloqueada ao planear experiências educativas palpáveis a desenvolver com estas crianças tão novas. Mais uma vez, com o gradual contacto estabelecido, esta mentalidade foi completamente posta de parte. Aprendi que as coisas mais simples são muitas vezes as mais importantes, fomentando na criança um vasto número de novas experiências dotadas de significado e novas aprendizagens. É de todo importante

adequar as atividades à faixa etária do grupo de crianças, e nunca desvalorizar as suas capacidades, tendo em conta os seus gostos e interesses para que estas se envolvam nas experiências educativas proporcionadas. Sendo também de todo importante respeitar os ritmos das crianças, pois tal como o adulto, são seres únicos e individuais com características que as distinguem umas das outras. A criança deverá estar sempre no centro da nossa intencionalidade educativa, sendo proporcionadas aprendizagens adequadas ao seu desenvolvimento (Hohmann & Weikart, 2004).

Para esta aprendizagem em muito contribuiu o contacto com o **modelo pedagógico High/Scope** que se converteu numa enriquecedora experiência pessoal, e do qual retirei um vasto leque de aprendizagens pertinentes para uma prática futura. Uma vez que a instituição se regia por este modelo, que defende a aprendizagem pela ação, baseando-se no desenvolvimento natural das crianças em que “ (...) o poder para aprender reside nestas, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da ação. (...) O papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela ação” (Hohmann & Weikart, 2004, p.1), proporcionando assim um desenvolvimento harmonioso integrando a dimensão intelectual, social e emocional.

Indo ao encontro do modelo pedagógico High/Scope, a maior aprendizagem que retive foi a importância que a **rotina** tem para as crianças desde tenra idade. Inicialmente quando confrontada com a importância que a rotina conferia à criança, questionei um pouco a sua veracidade, pois nunca antes tinha sido confrontada com esta realidade num sentido tão consistente. Considerei portanto que a melhor maneira de me aperceber que realmente a rotina era importante para a criança, era transpor a importância desta realidade no meu quotidiano. Após um processo reflexivo senti que realmente esta fazia todo o sentido para a criança, pois confere-lhe segurança, conforto e gradualmente a criança vai tomando consciência do seu quotidiano, adquirindo uma maior responsabilidade e autonomia, bem como um sentido de comunidade. Ideia defendida por Post e Hohmann (2004) que afirmam que os horários e as rotinas diárias conferem aos bebés e às crianças, um sentimento de segurança e confiança, adquirindo um sentido de continuidade e controlo das situações. Desde então a presença da rotina foi de todo valorizada por mim.

Ao longo do contacto com este grupo de crianças, a **componente afetiva** foi a mais favorecida. Confesso que para tal, tive que aprender de certo modo a “abrir” mais a minha pessoa, a dar-me mais aos outros. Ao longo de todo o dia eram vários os momentos em que as crianças me procuravam e solicitavam a minha atenção, o meu colo, a minha parceria nas brincadeiras, pelo que me preocupei em nunca as desapontar e retribuir sempre o carinho que me transmitiam. Aprendi que muito mais que proporcionar experiências educativas desafiantes e enriquecedoras, a componente da afetividade é um dos fatores preponderantes do desenrolar da convivência com a criança, pois estas relações estimulam o crescimento e o desenvolvimento daquela. Deste modo, é de todo importante que o educador desenvolva “um gosto e uma sensibilidade genuína relativamente às crianças” (Portugal, 2001, p.164) favorecendo um envolvimento afetivo-emocional. Findo o caminho percorrido, sinto que estabeleci com estas crianças importantes laços de vinculação, o que em muito me satisfaz e atribui sentido à minha ação educativa. Um dos aspetos que englobo nesta componente afetiva está relacionado com a minha postura na sala. Uma vez que valorizo os momentos de troca de afeto “direto” com as crianças, nos momentos de brincadeira onde o adulto está de igual para igual para com a criança, sinto que assumi uma postura mais passiva na sala face à minha colega de estágio. Acredito que tenha melhorado, mas devo continuar a melhorar o aspeto de ser mais dinâmica na sala.

Um aspeto mais direcionado para o grupo de crianças, mais especificamente uma criança com **necessidades educativas especiais** ao nível do desenvolvimento, foi para mim uma grande aprendizagem. Uma vez que nunca antes tinha tido qualquer tipo de contacto com estas crianças “especiais”, o contacto diário com esta realidade conferiu-me grandes e importantes aprendizagens. Ao estabelecer contacto com esta criança foi-me necessário adequar as estratégias educativas para que, embora diferente, esta criança se sentisse integrada no grupo, pois cada criança tem a sua individualidade. No final do percurso foi talvez esta criança com a qual mais satisfação senti em ter conseguido conquistar, e ao mesmo tempo, ter sido conquistada por ela.

Para conseguir gradualmente uma prática pedagógica bem-sucedida, tendo em conta os interesses de todo o grupo, aprendi também a assumir uma **atitude reflexiva** sobre as minhas práticas onde devo fomentar uma **atitude criativa**, um modo mais imaginativo de estimular nas crianças novas aprendizagens, fomentando o seu maior envolvimento nas experiências educativas propostas, assim como ao longo dos diversos momentos de

rotina, contribuindo para o seu desenvolvimento global e harmonioso. Pelo que Lowenfeld (1997) defende que há uma forte linha de criatividade que liga todos os campos do esforço humano.

A componente da **avaliação** em creche foi o aspeto no qual me senti vulnerável e apresentei algumas lacunas. Creio que seja unânime a dificuldade existente em “avaliar” alguém, e neste contexto não foi exceção. Por não haver pontos rígidos a avaliar bem como mecanismos específicos para fazê-lo, senti-me por vezes dispersa sobre como o fazer. Em muitos momentos quando tentei apropriar-me de novas técnicas de avaliação como as grelhas, por exemplo, senti que em nada se adequavam ao meu método de trabalho, o que gerou momentos pessoais de incerteza e dúvida, onde me senti “perdida”, pois tinha dificuldade em partilhar com o Outro, os meus registos. Esta foi uma componente onde gradualmente fui investindo na minha formação, experimentando novas técnicas de registo de avaliação. No fim do percurso, pessoalmente, acredito que me sinta mais confortável com o registo das notas de campo e com o registo fotográfico, ao invés de preencher uma grelha com dados específicos. Sinto que assim não estou “presa” a elementos de avaliação, mas que pelo contrário, posso observar o todo que me rodeia com um olhar mais amplo e globalizante, e posteriormente fazer a análise específica dos dados recolhidos. Aprendi que em detrimento do contexto poderão ser aplicadas diferentes estratégias de avaliação.

Ao falarmos em avaliação é, portanto de extrema importância considerar esta como um processo contínuo pelo qual a criança passa, a sua evolução. Só deste modo é possível desenvolver novas competências, tendo em consideração que cada criança é um caso único, individual, como defende Rosales (1992, p.9), “É necessário avaliar não apenas conhecimentos, mas também habilidades e atitudes. É necessário conhecer as características dos processos e não apenas as dos resultados.” A avaliação assume um papel cada vez mais importante, pois só assim é possível tomar decisões de forma ponderada, analisando os erros e os sucessos, visando o melhoramento da prática educativa do educador. Entendo os erros cometidos, como o caminho para novas aprendizagens, não devendo ser menosprezados ou encarados como algo meramente negativo, mas sim como algo construtivo.

Todo o processo de prática em creche culminou na **feira de Natal** onde tanto eu como a minha colega Sara, fizemos questão de estar presentes. Foi de todo confortante e o

confirmar de uma relação de afetividade que tínhamos desenvolvido com as crianças, em que as várias manifestações de afeto o comprovaram. Inicialmente, quando chegada à sala, foi delicioso e ao mesmo tempo emocionante comprovar que as crianças ainda me reconheciam, passado algum tempo, recebendo-me com abraços apertados e sorriso carinhosos, manifestando agrado por me ver. A presença nesta festa foi também bastante enriquecedora, pois possibilitou-nos o contacto com os pais que manifestaram, no seu geral, o agrado pelo trabalho que desenvolvemos com os seus filhos, dando-nos as felicitações para o nosso futuro profissional. Estes apresentavam-se bastantes recetivos e agradáveis connosco. Tive para mim, este como o último contacto regular com aquelas crianças, e confesso que foi um pouco doloroso, pois foi um grupo por quem estabeleci uma forte ligação afetiva e pelos quais irei sentir certamente, uma grande saudade.

Deste modo, acredito que todo este processo decorrente da prática pedagógica fomentou em mim uma série de aprendizagens. Serão certamente um dos pilares para a minha formação enquanto futura educadora, retirando resultados significativos que contribuíram para o meu desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional.

Levo na memória e no coração todos os momentos passados nesta instituição com as crianças da sala 2, em especial o primeiro momento que considero ter sido o mais espontâneo e o último momento, o momento da despedida onde senti que as 10 semanas ali passadas, tinham agora feito sentido em cada abraço apertado e em cada palavra pronunciada. Um muito Obrigada!

“A capacidade de intervenção no mundo passa por um processo de aprendizagem que começa na infância, no qual a interferência e a opção do educador fazem-se necessárias”

Paulo Freire

REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO – 3.º ANO

Primeiramente considero de extrema importância proceder à **caracterização do contexto** em que me inseri e que foi alvo da presente reflexão. Deste modo, a prática pedagógica que deu mote a este processo reflexivo foi realizada na Escola Básica do 1.º Ciclo de Marrazes, concelho de Leiria com um grupo de 18 crianças, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, a frequentar o 3.º ano de escolaridade na sala 5.

Quando confrontada com uma nova experiência de integração em contexto do 1.º Ciclo – 3.º ano de escolaridade, numa escola que faz parte do Agrupamento de Escolas de Marrazes, sendo este considerado um Território de Intervenção Prioritária - TEIP - confesso que me senti apreensiva, por ser esta uma escola conotada pelo senso comum como bastante complicada ao nível do ambiente vivido entre os alunos, bem como ao nível do défice de aproveitamento destes. Assim, foi inevitável sentir um certo receio, um nervoso miudinho e sobretudo, um grande sentimento expectante de dúvida e surpresa.

Eis que o dia chegou e foi um pouco a medo que me dei a conhecer a 18 crianças. Relativamente a este **grupo de alunos**, inicialmente estavam bastante despertos acerca da nossa presença na sua sala de aula. Constatei logo após o primeiro contacto ser um grupo deveras heterogéneo, bem como bastante participativos com constantes intervenções no decorrer das aulas. No geral eram bastante energéticos, apresentando sérias dificuldades em respeitar algumas regras da sala de aula, como estar em silêncio e respeitar o momento de participação individual, entre outras. Ainda ao nível do processo de aprendizagem, a turma apresentava características diversificadas, sendo que um grupo de alunos usufruía do apoio individualizado de uma professora, duas vezes por semana.

Considero que o facto de ter sido desde logo tão bem recebida quer pelo grupo e professora Alda Lopes, quer pela restante comunidade educativa, fez com que gradualmente me fosse sentindo integrada e com um desejo crescente de experienciar novas aprendizagens junto destes alunos.

Foi de facto uma **experiência** que embora de curta duração, me surpreendeu de forma positiva, refutando todos os sentimentos ambíguos do início e derrubando o conceito estereotipado acerca daquela instituição. Acredito que tenha sido uma conquista mútua, resultado de uma experiência gratificante da qual faço um balanço positivo.

Se numa primeira fase me senti bastante receosa ao enfrentar este grupo de alunos que apresentava acentuadas diferenças a vários níveis, ao longo das poucas semanas de contacto, aprendi a lidar com esta **heterogeneidade** como sendo um aspeto a valorizar. Como defende Sanches e Santos (2000, p.29) “uma turma não é só o conjunto de crianças seleccionadas, os nomes agrupados no princípio do ano – o Manuel, o João Luís, a Carla, o Abel, a Sofia e os outros -, mas sim um grupo com uma identidade própria construída com a contribuição de todos“. Cada um de nós saiu enriquecido desta heterogeneidade, pois através do confronto com o “outro”, que é diferente de mim, são proporcionadas inúmeras oportunidades de construir e reconstruir a identidade pessoal de cada um de nós. É de extrema importância valorizar a alteridade presente no grupo, pois embora seja exaustivo para o professor que tem que assumir-se como estratega, flexível e criativo nas suas práticas de ensino, a diferença deve ser vista como algo enriquecedor. É assim fomentada uma aprendizagem partilhada, cooperativa, de inclusão, onde cada um faz parte do todo, visando o sucesso do grupo turma. Através desta experiência interiorizei o quão importante foi a formulação de atividades que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos. Que não se destaquem os que sabem mais ou os que sabem menos, adequando sempre que necessário o grau de dificuldade das tarefas ao grupo. Resultado destas diferenças acentuadas entre os alunos estão muitas das vezes motivos extrínsecos à escola e que em muito passei a ter em consideração. Este grupo de crianças advinha de uma realidade com a qual não tinha contacto. Deste modo, acredito que o professor deve assumir uma atitude émica, estando desperto para aprofundar o conhecimento sobre os seus alunos e contextos onde se inserem. Muitas vezes, fatores extrínsecos à criança influenciam e perturbam o seu processo de ensino-aprendizagem. Ver a potencialidade do outro, do diferente, exige o reconhecimento e a aceitação da alteridade. Com esta experiência, foi uma vertente que aprendi a estimular e fomentar.

No seguimento da heterogeneidade, outra aprendizagem que retive e que tentei sempre que possível proporcionar ao grupo foi a realização de **trabalhos de grupo**. É de todo importante aprender a lidar com as diferenças e respeitar essa mesma individualidade

característica do ser humano. Retive a aprendizagem do quão é relevante estar atento à singularidade de cada aluno que compõe a turma, promovendo o diálogo entre o grupo, contrapondo ideias, complementando-as numa construção conjunta de novo conhecimento. A este respeito Gourgand (1980, p.15) esclarece que o trabalho de grupo confere oportunidades a cada elemento de “analisar os seus métodos e comportamentos, compará-los aos dos seus colegas, ver como pode melhorá-los”. Deste modo, a heterogeneidade dinamiza o grupo e acredito que garanta o sucesso escolar deste. No entanto, embora a prática dos trabalhos de grupo tivesse sido proporcionada sempre que possível, senti em diversos momentos, que é uma prática que só a longo prazo, após sucessivas experiências do género, se observem resultados significativos. Em alguns momentos foi necessário assumir-me como mediadora de conflitos resultantes desta prática. Senti que era ainda difícil para estes alunos respeitarem a opinião do seu colega e através do diálogo chegar a um consenso. Progressivamente será desejável que os alunos tomem consciência de que “ (...) as suas ideias nem sempre são as melhores, que também os outros podem encontrar boas soluções.” (*ibidem*, p.16), desenvolvendo assim a sua personalidade e as qualidades de cada um dos participantes no grupo.

Outra aprendizagem, não menos importante, incidiu na primazia que deve ser dada à **interdisciplinaridade**, aspeto que ao longo da minha prática pedagógica tem vindo a ser estimulada, bem como neste contexto em concreto. Sempre que possível tentámos envolver numa tarefa conteúdos das diferentes áreas curriculares para que fosse desenvolvido um trabalho contínuo e enriquecedor. Como defende Pombo, Guimarães e Levy (1993, p.35) “a integração de disciplinas aparentemente muito distantes pode revelar-se extremamente rica”, integrando os diferentes saberes envolvidos. Esta foi uma prática que verifiquei ser fomentada pela professora cooperante e à qual fiz questão de dar seguimento. Sinto que resultou em enriquecedoras aprendizagens para mim, e que os alunos usufruíram de uma aprendizagem globalizante, permitindo que estes “construam um saber global, sem barreiras, e não o saber desta e daquela disciplina, mais o da outra” (*ibidem*, p.83). Esta experiência aguçou-me a vontade de trabalhar segundo uma pedagogia de projeto onde a prática da interdisciplinaridade é grandemente desenvolvida, bem como os interesses e gostos dos alunos, numa perspetiva interativa. Ressalvo o quão importante foi ter tido esta experiência no âmbito da interdisciplinaridade no meu processo de formação profissional. Pude comprovar os benefícios que desta advêm, uma vez que aprendi diversas estratégias de integração das

diferentes áreas curriculares numa mesma atividade, integrando aprendizagens e saberes, desenvolvendo as competências interdisciplinares.

Outra experiência que valorizei foi o desenvolver de atividades envolvendo as **Expressões Artísticas**, pelas quais nutro um especial gosto e que em muito me contentou por fazer as delícias deste grupo de alunos. Este aspeto foi comprovado através da sua envolvimento e motivação nas diferentes atividades, bem como através das expressões manifestadas pelos alunos. Uma vez que nunca antes tinha experienciado desenvolver atividades no âmbito da Expressão Musical, nesta prática foi-me conferida a oportunidade de experienciar uma nova vertente, o que em muito me satisfez e me deu ânimo para futuras experiências do género. Com base nos efeitos produzidos, onde os alunos estavam envolvidos e motivados, retirando das atividades aprendizagens ao nível das demais áreas curriculares, acredito ser de extrema importância a integração das artes no currículo. Fróis, Marques e Gonçalves (2000) referem que uma das finalidades da arte é contribuir para o apuramento da sensibilidade e desenvolver a criatividade dos indivíduos, sendo que na Educação esta finalidade é uma dimensão de reconhecida importância na formação do indivíduo, ampliando as possibilidades cognitivas, afetivas e expressivas.

Desde cedo que me apercebi que este grupo de alunos era dotado de uma grande sede de novos conhecimentos, sendo notório o gosto pela descoberta acerca do desconhecido. Por diversas ocasiões quando era lançado um tema, desde logo emergiam diversas perguntas para as quais queriam obter resposta. Confesso que por vezes cai no erro de me sentir demasiado segura e desvalorizar os conhecimentos dos alunos. Após vezes sucessivas, mudei a minha postura e passei a ficar mais atenta à minha formação relativamente ao estudo de temas já esquecidos e à procura de novos saberes. A este propósito, Arends (1995, p.486) menciona que “(o professor principiante) acha que conhece aquilo em que se vai meter. A vida quotidiana do professor reserva-lhe alguns segredos”. Com estes alunos consolidei a importância da **formação contínua do docente**. Embora o professor não seja um sabedor absoluto de todos os temas, numa ou noutra ocasião senti-me de certo modo “envergonhada” quando era questionada pelos alunos sobre temáticas com as quais não me sentia confortável. Assim, passei a investir mais tempo e dedicação na minha formação. Acredito que ao longo deste processo de prática, a **motivação** esteve sempre presente, pois não foram apenas as crianças que me motivaram na procura de novos saberes, bem como é de extrema importância o

professor motivar os alunos, despertando o seu desejo pelo conhecimento. Creio que um aluno motivado, tanto aprende como também ensina, como muitas vezes aconteceu nesta prática.

Por fim, de entre os demais aspetos relevantes desta experiência em contexto de 3.º ano de escolaridade, considero de todo importante referir a **relação de cumplicidade estabelecida entre a professora e os alunos**. Verifiquei que todas as dificuldades eram ultrapassadas com a união do grupo. Apesar das acentuadas dificuldades presentes neste grupo de alunos, comprovei o quão flexível e estratega, bem como criativo tem que ser o professor, para que as dificuldades dos alunos sejam ultrapassadas, visando o sucesso do seu ensino-aprendizagem. Com esta experiência aprendi diversas estratégias para que este fim seja conseguido. Aprendi também o quão importante é a **atitude do professor perante o grupo**, pois há momentos em que é impreterível o professor assumir uma postura mais rígida, e em contrapartida há momentos onde pode ser sentido um ambiente mais relaxado. É de todo importante estabelecer relação entre a didática e o conteúdo, a dimensão humana e os conhecimentos. Como defende Vieira (2011) o ensino é uma arte vivida e exprimida idiossincriticamente, constituída por um conjunto de conhecimentos científicos, técnicas pedagógicas e de reflexividade permanente.

Deste modo, acredito que todo este processo decorrente da prática pedagógica fomentou em mim uma série de aprendizagens, que serão certamente um dos pilares para a minha formação enquanto futura professora, retirando resultados significativos que contribuíram para o meu desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional.

Levo na memória e no coração todos os momentos passados nesta instituição com este grupo de alunos, bem como com a professora cooperante. Apesar de ter sido uma experiência curta, foi cheia de aprendizagens. Acredito que não teria sido tão enriquecedor se tivesse sido num contexto considerado pelo senso comum de “normal”.

“ Ensinar é aprender duas vezes ”

Joseph Joubert

PARTE II - COMPONENTE INVESTIGATIVA

Introdução

A componente de investigação constitui a segunda parte do presente relatório de Mestrado.

Por ser o jogo uma forma de livre expressão da criança, presente nas suas comuns brincadeiras, considerámos pertinente, que de forma estruturada, este fosse transposto para a sala de aula, através de momentos de jogo dramático que encorajam o desenvolvimento da flexibilidade da imaginação na relação do indivíduo com o mundo, opondo-se ao sistematismo (Ryngaert, 2009). Pretendemos que fossem incentivadas práticas de cooperação e que fossem desenvolvidas capacidades sociabilizadoras nas crianças (Rosseto, 2008), para que se desenvolvesse uma aprendizagem motivadora no processo de criação dramática. Foram para isto formulados objetivos que norteiam o estudo: I) compreender os contributos do jogo dramático para o desenvolvimento da criança; II) analisar os contributos da prática educativa do jogo dramático na criação de histórias no âmbito da área de Língua Portuguesa; III) desenvolver a espontaneidade e a criatividade dramática individual e em grupo e, IV) estimular a reflexão coletiva sobre o trabalho desenvolvido.

Assim, elaborou-se o presente trabalho que se encontra organizado de acordo com a dinâmica da pesquisa, teoricamente apoiada. Esta dissertação encontra-se organizada em três partes. Na primeira parte procedeu-se ao enquadramento teórico em torno dos temas que fundamentam a pesquisa: a Educação Artística e a Expressão Dramática, subdivididos nos tópicos elencados no índice. A segunda parte foi dedicada ao trabalho de investigação propriamente dito, apresentado-se as opções metodológicas, os objetivos do estudo, os procedimentos utilizados e os instrumentos de recolha de dados. É apresentada também a caracterização do contexto e dos participantes, bem como a descrição do estudo. A terceira parte integra a apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos.

No tópico seguinte, as conclusões, inicialmente procura dar-se resposta à problemática de investigação e verificar em que medida os objetivos do estudo foram alcançados, tirando-se conclusões acerca do estudo desenvolvido. É ainda feita uma referência a

algumas limitações do estudo bem como recomendações futuras. Procedeu-se igualmente a uma breve conclusão relativa ao presente relatório de Mestrado, abordando a parte reflexiva e a parte investigativa.

Por último constam no relatório as referências bibliográficas e anexos referentes à recolha de dados e aos processos de sistematização dos mesmos.

1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1.- EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

1.1.1.- CONSIDERAÇÕES GERAIS

Tomando como ponto de partida de que a Educação é um direito inerente a todas as crianças, Read (2001) refere que a Educação tem como objetivo primordial, desenvolver o sujeito, propiciando que o crescimento da individualidade de cada ser humano seja desenvolvido em consenso com o grupo social ao qual pertence. A importância que o outro assume no desenvolvimento do sujeito, é também defendida por Mattos (1980), afirmando que como membro de uma sociedade, os fatores de ordem social são os mais significativos no desenvolvimento da criança.

Em Educação é importante que se considere a espontaneidade, bem como a capacidade criadora, conferindo oportunidades para que a formação da personalidade da criança se desenvolva na íntegra, favorecendo a sua adaptação de forma harmoniosa ao mundo no qual se insere. “Ao considerar que se aprende pela vida e com a vida (Dewey, 1976), a Educação deveria, ela própria, ser idêntica à sua experiência de vida” (Aguilar, 2011, p.41), ou seja, a vida da criança deve ser respeitada no ato educativo. A escola deveria ser o espaço ideal para as crianças manifestarem as suas expressões, bem como a componente da imaginação e da inovação deveriam estar ativamente presentes, para que num ambiente propício ao fomentar da criatividade o aluno adquirisse novos conhecimentos e competências (Castro & Carvalho, 2006), estabelecendo uma harmonia entre a vertente da sensibilidade e a vertente da razão (Marin, 1976).

Assim, parece-nos pertinente que seja fomentado o conceito da interdisciplinaridade, integrando as linguagens expressivas, numa perspetiva de um sistema educativo globalizante. Esta interdisciplinaridade sairá enriquecida se a integração disciplinar se desenvolver entre todas as disciplinas e não apenas entre as áreas artísticas (Sousa, 2003). As linguagens artísticas possibilitam ao aluno a sua livre expressão, atribuindo-lhes um carácter de linguagem do sensível e da expressão. Este empenha-se e motiva-se a realizar as tarefas, atribuindo-lhe uma conotação prazerosa como Eisner (s.d., citado por Sousa, 2003, p.18) menciona: “ a coisa mais importante a ser lembrada no tocante às atividades artísticas é que elas proporcionam alegria aos alunos.”. Constatase que as linguagens artísticas são um ótimo promotor de estratégias de aprendizagem, resultante

daqui a prática interdisciplinar tão enriquecedora do processo de aprendizagem do aluno.

A Educação Artística intervém como complemento, havendo uma integração e não a síntese das ações na atividade educativa geral, estabelecendo-se a homogeneidade da missão educativa num sistema de ensino interdisciplinar (Fontanel-Brassart & Rouquet, 1977). Segundo Wolff (1982, p.24), “aprender pela arte pode apresentar perspectivas de aventura no campo das ideias e das ações, às quais as crianças se podem entregar com o mesmo entusiasmo e energia que dedicam a outras disciplinas”.

Atualmente, a sociedade exige que as escolas formem cidadãos dotados de uma grande capacidade criativa, facultando-lhes as competências necessárias para que acompanhem as mudanças vividas no seu quotidiano. Deste modo, é importante que as linguagens artísticas - Dramática, Plástica, Musical, Dança - constituam parte integrante do sistema educativo. Estas linguagens contribuem não só para a melhoria da aprendizagem, como também para o desenvolvimento das capacidades do aluno. Ao fomentarem uma ação educativa globalizante, as áreas expressivas constituem-se como fator imprescindível para uma Educação de qualidade. Santos (1996, p.24) atribui um papel preponderante às Artes na Educação afirmando que, “uma vez que a Educação pela Arte resulta da correlação entre a pedagogia moderna com as novas experiências artísticas, esta promove a formação do sujeito através da integração harmoniosa das experiências realizadas”, fomentando assim o equilíbrio físico e psíquico do seu desenvolvimento. À Educação pela Arte é atribuído um papel base na Educação. O imaginário despoletou a existência da Arte, sendo esta uma maneira de o indivíduo se desenvolver, criar e recriar novos mundos, proporcionando o desenvolvimento da sensibilidade (Ferreira, 2001). Valorizando-se a sua dimensão expressiva e sendo uma forma natural de viver a realidade e compreender o mundo, a integração das artes na Educação constitui-se como uma forma de aprendizagem mais eficaz e significativa.

Pode referir-se, portanto, que a Arte tem como finalidade o apuramento da sensibilidade no indivíduo, bem como o desenvolvimento da sua capacidade criativa (Fróis, Marques & Gonçalves, 2000). Sendo a criatividade uma forma de comunicação e de expressão, fortemente relacionada com a dimensão do sentido, permite que o indivíduo expresse e comunique o seu sentido pessoal da realidade (Leontiev, 2000). Promovendo igualmente o desenvolvimento afetivo e a construção de valores humanos, através do trabalho com

as Artes as crianças podem desenvolver a sua sensibilidade, para que o seu repertório de competências e experiências estéticas seja alargado a um maior conhecimento estético, conferindo oportunidade para formar novas ideias e articular a expressão (Ferreira, 2001). Constitui-se assim como a base para o livre pensamento onde o indivíduo é estimulado a criar formas de pensamento divergente e complexo (Vasconcelos, 2003), bem como de entendimento do mundo. Assumindo-se como uma consciência da experiência (Marin, 1976), baseia-se numa contínua expansão da imaginação (Fonseca, 2000).

Assim, a integração das Artes na Educação, favorecendo uma Educação Artística, fomenta a melhoria do sistema Educativo, visando uma Educação de qualidade. As aptidões naturais do sujeito, quer ao nível individual quer ao nível do grupo em que se insere, são aperfeiçoadas. (Fontanel-Brassart & Rouquet, 1977). Esta ideia é reforçada por Castro e Carvalho (2006, p.39) ao mencionarem que “O desenvolvimento das potencialidades da criança para imaginar e criar, ter sentido estético, desenvolver as capacidades perceptivo-motoras e lúdicas, comunicar com os outros, terá que ser contemplada nas novas políticas educativas”. Deste modo, as linguagens artísticas não podem continuar a assumir um papel de lazer, relegadas para momentos de descontração ao fim do dia, em que as crianças se sentem cansadas para uma pedagogia tradicional de estarem sentados na sua secretária (Fontanel-Brassart & Rouquet, 1977). É por isto de extrema importância que a Educação compreenda que “(...) as artes são áreas do saber e disciplinas com origem, história, questões e metodologia. (...) no domínio da educação artística poderão ser realizadas experiências e práticas muito diferenciadas” (André, 2010, p.54).

Ao contactar com as diversas linguagens artísticas, o aluno está a ser potenciado para o desenvolvimento da sua capacidade imaginativa e criativa, estruturando a sua personalidade. Através da expressão livre e pessoal do seu Eu, a criança conquista o seu equilíbrio físico, intelectual, moral e social. Assim, “esta missão [linguagens artísticas] será aperfeiçoar o indivíduo em todos os planos, aceitá-lo na sua globalidade, como um campo de experiências e de descobertas” (Fontanel-Brassart & Rouquet, 1977, p.24), fomentando a descoberta do indivíduo acerca de si mesmo, através do processo de criação e experimentação numa dimensão lúdica conferida por uma Educação globalizante. A Educação Artística pretende então uma Educação que faça uso da expressão dos afetos, dos sentimentos e das emoções através da Arte (Sousa, 2003),

favorecendo deste modo uma ação educativa respeitando o indivíduo e as suas necessidades, bem como as necessidades do grupo, assim como em relação às exigências do meio e da sociedade em que se insere, tendo em conta as projeções futuras (Fontanel-Brassart & Rouquet, 1977). Constitui-se como um poderoso fator de desenvolvimento emocional e social da criança, desenvolvendo igualmente a sua autoestima e autonomia. (Ferreira, 2001). Sendo estas características essenciais que devem ser desenvolvidas desde tenra idade e essenciais também para o favorecimento da adaptação da criança ao ingresso no 1.º ciclo da escolaridade básica.

1.1.2.- ORIENTAÇÕES PROGRAMÁTICAS 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ao frequentar o 1.º Ciclo da escolaridade básica, a criança, é inserida num sistema de ensino que pretende promover a realização individual de cada cidadão tendo em conta os valores de solidariedade social, bem como preparar esses mesmos cidadãos para uma intervenção responsável e útil na comunidade onde se inserem (Ministério da Educação, 2004). O 1.º ciclo do Ensino Básico confere deste modo,

(...) uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno (*ibidem*, p.23).

Neste sentido, a Educação Artística assume um papel enriquecedor na formação da criança, sendo promovida nos objetivos do Ensino Básico. É importante que sejam proporcionadas oportunidades para o desenvolvimento físico e motor, e que sejam valorizadas as atividades manuais, promovendo assim uma Educação Artística em que as diferentes formas de expressão estética sejam sensibilizadas, estimulando nos alunos, aptidões para tal (Ministério da Educação, 2004).

Afunilando a Educação Artística no âmbito da Expressão Dramática, e considerando os princípios orientadores mencionados no Currículo Nacional do Ensino Básico, pode ler-se que “(...) as atividades de exploração do corpo, da voz, do espaço, dos objetos são momentos de enriquecimento das experiências que as crianças, espontaneamente, fazem nos seus jogos” (Ministério da Educação, 2004, p.77). Sendo que nos jogos dramáticos, é conferida à criança, a possibilidade de gradualmente, desenvolver as potencialidades expressivas do seu corpo, quando confrontado com a resolução de problemas onde lhes é estimulado o desenvolvimento da sua sensibilidade e imaginário (*ibidem*).

Quando confrontadas com a resolução de problemas advindos de uma história, as crianças vão desenvolvendo a sua capacidade de improviso, explorando as suas capacidades expressivas que serão utilizadas para comunicar (Ministério da Educação, 2004). Assim, para o desenvolvimento da expressão oral ao nível da Língua Portuguesa, as atividades de Expressão Dramática, incidindo nos jogos dramáticos, são de todo pertinentes aquando do momento de preparar e representar a história inventada.

1.2.- EXPRESSÃO DRAMÁTICA

1.2.1 - TEATRO E EXPRESSÃO DRAMÁTICA

O conceito de Expressão Dramática insere-se no domínio da Educação, fazendo uso dos elementos da linguagem teatral. No entanto, é importante estabelecer a diferença entre os termos Teatro e Expressão Dramática. Way (1967, citado por Lopes, 2010, p.136) clarifica os conceitos ao defender que “o teatro está altamente preocupado com a comunicação entre os actores e a audiência, e a Expressão Dramática está altamente preocupada com a experiência dos participantes”. Na Expressão Dramática o pretendido não é ensaiar um espetáculo, mas sim representar dramaticamente uma situação problemática tendo em conta uma construção coletiva. (Kowalski, 2005, *cit.* Lopes, 2010). Neste sentido a cooperação é valorizada. Trata-se, portanto, de valorizar o percurso do indivíduo ao invés do resultado final obtido.

Entenda-se por expressão um mecanismo facilitador da espontaneidade e da improvisação, do ludismo e da criatividade, da afirmação individual e da participação em relações de grupo e da experimentação estético-artística (Martins, 2002). Sendo a expressão um reflexo espontâneo das emoções, constitui-se deste modo como essencial para o desenvolvimento harmonioso da criança. É esta uma forma de Expressão Artística, que aliando a expressão ao drama, pode ser utilizada como técnica de aprendizagem de conteúdos de outras áreas. Numa perspetiva dinâmica e criativa da Educação e da aprendizagem, a Expressão Dramática confere oportunidade para o desenvolvimento da literacia e Educação estética das crianças (Kowalski, 2005).

Pode mencionar-se que esta linguagem artística é um bom modo para entender a realidade, o que deste modo favorece a sua autonomia e especificidade na coexistência e na diversidade de outras linguagens (Lopes, 2011), possibilitando a exploração e a descoberta de qualidades não desenvolvidas pelo ensino tradicional (Dasté, 1969, *cit.*

Aguilar, 2001). Sendo as linguagens artísticas, mais especificamente a Expressão Dramática, uma forma de expressão, comunicação e criação, irá assim exercer influência no modo como a criança vê e age perante o mundo, como participante criativo, cooperante e reflexivo (Kowalski, 2003). Tendo em conta a sua dimensão lúdica, esta linguagem artística pode ser integrada para descobertas de conhecimentos vários (Courtney, 1982 *cit.* Kowalski, 2005). O indivíduo ao imaginar uma realidade diferente da sua, desafia a sua compreensão acerca do que o rodeia. (Lopes, 2011).

Pode caracterizar-se a Expressão Dramática como sendo uma disciplina social, pois trata-se de uma atividade coletiva, bem como uma disciplina onde é dada primazia ao corpo, à voz, à emoção (Leenhard, 1977). Ao utilizar os instrumentos de expressão e de comunicação pessoais, ou seja, o corpo e a voz, envolvidos em situações de relação com o outro, o espaço e os objetos, a estimulação da imaginação e da criatividade deve ser inerente ao processo de criação artística. Por este motivo, as atividades de criação artística desenvolvidas na escola deveriam ser de extrema pertinência, ao invés do sucedido em que estas “(...) cerceiam a liberdade e a autonomia do aluno. Elas procuram igualar em vez de enfatizar a originalidade. São realizadas como tarefas a cumprir, e não pelo prazer que podem proporcionar” (Ferreira, 2001, p.35).

Ao assumir a Expressão Dramática com um carácter global onde é estimulado o envolvimento afetivo quer com a situação, quer com os intervenientes e meio envolvente, é importante valorizar as “componentes expressivas, comunicativas, criativas, reflexivas, artísticas e estéticas” (Kowalski, 2005, p.11) envolvidas numa dimensão de carácter lúdico, proporcionando um envolvimento integral. A criança encara a expressão como uma forma natural de compreender o mundo e a sua própria realidade, podendo assim revelar para o exterior o que se passa no seu interior (Aguilar, 2001). Pela Expressão Dramática, a criança passa por um processo permanente de descoberta e crescimento (Fragateiro, 1996).

Estando na Expressão Dramática presentes três dimensões: estar, comunicar e criar (Kowalski, 2005, p.11), definindo-se pela necessidade de expressão e comunicação (Lascar & Faure, 1982) e colocando em ação os dois motores essenciais da arte teatral: a imaginação e a ação (Chevaly, 1978 *cit.* Sousa, 2003), as atividades de Expressão Dramática abrem um espaço de encontro e de diálogo (Mota, 1989 *cit.* Sousa, 2003).

Estas atividades de criação artística permitem a manifestação da criatividade individual e o desenvolvimento da comunicação com os outros (Sousa, 2003) em que, embora seja utilizado o corpo para expressar os sentimentos, emoções, estas atividades não excluem a atividade mental (*ibidem*). Sendo atividades prazerosas e estimulantes para os alunos, em que estes se envolvem na sua realização, Courtney (1980, citado por Aguilar, 2001, p.128) menciona que “na sala de aula onde o drama é utilizado, os alunos são activos, tomam decisões, manifestam-se ruidosamente, estão contentes, entusiasmados, excitados e têm prazer naquilo que fazem”, desenvolvendo projetos imaginados, sentidos e criados pelos próprios alunos (Lopes, 2011).

1.2.2.- JOGO E JOGO DRAMÁTICO

Sendo o jogo dramático uma vertente da Expressão Dramática, e clarificando a diferença entre os conceitos de jogo e jogo dramático, Courtney (1974, citado por Lopes, 2010, p.137) alude ao jogo como sendo uma “atividade meramente exercida porque nos dá prazer”, ao passo que por jogo dramático se entende como sendo um “jogo que contém representação e/ou identificação”.

De entre as atividades de Expressão Dramática, às quais a criança se entrega como forma de “(...) ensaiar a vida, experimentando-se a si e aos outros, para melhor compreender o que a rodeia (...)“ (Aguilar, 2001, p.15), encontram-se os jogos exploratórios e os jogos dramáticos. Em ambos se dá primazia ao movimento, fomentando-se uma pedagogia ativa. As atividades que implicam movimento facultam a desinibição da criança e a melhoria do seu poder de comunicação (*ibidem*), sendo que é através do corpo que a criança se vai relacionar e comunicar com o que a rodeia, com os outros, com os objetos, e desta forma, descobrir o mundo.

Desde tenra idade, o jogo assume-se como uma função da infância (Read, 2001), uma necessidade para a criança, pois é através do jogo que esta se expressa livremente e se relaciona com o outro. Partilhando momentos de brincadeira, em diálogo com o meio (Leitão, 1997) desenvolve a sua imaginação e criatividade, bem como as relações interpessoais, tornando-se progressivamente um ser social, sendo por isso uma atividade promotora do desenvolvimento. A prática do jogo é, portanto, uma atividade espontânea de criação e invenção de realidades que a criança imagina e através da qual vai construindo a sua conceção do mundo em que se insere. Assume deste modo uma conotação lúdica em que a criança se envolve na atividade para compreender o que a

rodeia, experimentar a realidade em que se insere, para ser ela própria (Aguilar, 2001). Aprende a saber quais as suas possibilidades e capacidades (Azevedo, Kooij & Neto, 1997), sendo que deve ser mantido o equilíbrio entre a realidade e o imaginário da criança (Ryngaert, 1981).

Para a criança, o jogo representa um momento de espontaneidade, sinceridade e autenticidade (Magalhães & Gomes, 1974). Ao jogar, a criança conquista a autonomia, a personalidade, e até os esquemas práticos de que na atividade adulta terá necessidade (Chateau, 1975), realizando uma aprendizagem pelo jogo. Moreno (s.d., citado por Aguilar, 2001, p.47) defende o quão prazeroso é o jogo para a criança ao referir que “aquele que gosta de si mesmo, gosta ainda mais da ilusão. Aquele que gosta da realidade, gosta ainda mais do jogo. É por isso que as crianças gostam de jogar.”. Assim, é de todo pertinente que o jogo não seja uma atividade meramente direcionada para o recreio, mas sim que se prolongue para a sala de aula, criando oportunidades para que a criança se expresse a si própria. É benéfico que se fomente uma pedagogia de jogo (Aguilar, 2001), onde através da prática de um jogo estruturado, o aluno seja encorajado a explorar novas áreas (Griffiths, 1992), criando ambientes estimulantes e apropriados para as aprendizagens consideradas fundamentais (Neto, 1997). Deste modo, é pertinente a prática do jogo na ação educativa constituindo-se assim como um prolongamento da vida da criança fora da instituição escolar sendo que “(...) quanto mais efectiva for a descarga lúdica da criança, tanto mais pronta a encontraremos para o trabalho escolar” (Magalhães & Gomes, 1974, p.13).

A prática do jogo dramático é uma atividade espontânea e natural da criança nas suas brincadeiras comuns do faz-de-conta, iniciando-se aí a possibilidade da Educação Artística. O Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2004, p.77) esclarece que,

Os jogos dramáticos permitem que os alunos desenvolvam progressivamente as possibilidades expressivas do corpo – unindo a intencionalidade do gesto e/ou a 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.

É, portanto, aludida a formação global do indivíduo como personalidade em desenvolvimento num contexto em constantes mudanças.

De facto, no jogo dramático, a criança assume-se como um participante ativo no seu processo de crescimento e desenvolvimento, em que o gesto, a palavra, a improvisação e o jogo, são inerentes ao jogo dramático. A criança exprime-se livremente, desenvolvendo a sua força criadora (Leenhard, 1977). Constitui-se assim como uma pedagogia ativa e dinâmica, onde o lúdico e o criativo assumem um importante papel na aprendizagem, em que a procura e descoberta do conhecimento serão efetuadas de maneira mais próxima à criança (Kowalski, 2005). Assume-se como uma atividade de expressão espontânea e de criatividade, em que a criança interage com os outros, o espaço e os materiais. Embora possam ser utilizados materiais durante o jogo dramático, Slade (1978, p.93) defende que “o Jogo Dramático Infantil genuíno se apoia na criação interior, não em materialismo exterior”, não devendo por isso sobrecarregar com objetos a cena para o jogo.

No jogo dramático a criança interpreta papéis e situações reais nas quais se envolve, onde “empresta” o seu corpo e a sua voz, e que apelando à sua criatividade e imaginação, essa mesma realidade é percecionada de forma diferente, ou seja, transfere-se de um espaço real para um espaço simbólico (Aguilar, 2001). Através dos jogos dramáticos, a criança começa a recriar o seu quotidiano e a sua realidade envolvente, mesmo que de forma interpretativa, pelo que fica mais atenta à complexidade do real (Ryngaert, 1981) e de si mesma. Este processo estimula o desenvolvimento das suas capacidades “(...) sensoriais, expressivas, criativas, imagéticas e imaginativas” (*ibidem*, p.25), sendo por isso importante para o desenvolvimento da personalidade e para o desenvolvimento cognitivo. (Piaget, 1964, *cit.* Sousa, 2003).

Este tipo de jogo aliado ao drama constitui um processo dinâmico. Sendo uma atividade coletiva, o grupo improvisa a ação e os diálogos apropriados ao tema que está a ser explorado, partilhando uma realidade que os intervenientes vivenciam ainda que de forma diferente, gerando uma partilha da experiência de cada criança face à realidade. (Sousa, 2003, p.49). Assim, as relações humanas são desenvolvidas de modo a que “O jogo e as actividades dramáticas significam uma possibilidade de experimentação do EU através do OUTRO. O OUTRO é, nesta perspectiva, uma parte revelada do EU” sendo que o “EU revela-se mais global e complexo, mais único e original, menos

distante e menos estranho.“ (Martins, 2002, p.54). Brunner (1976, citado por Sousa, 2003) vai ao encontro da ideia anteriormente referida, pois afirma que o jogo onde é dada primazia ao imaginário, confere oportunidade para a criança de se assumir enquanto individualidade, bem como de desenvolver a sua capacidade de relação social, estimulando assim o desenvolvimento da sua linguagem (Cavalari, 2011).

A prática do jogo dramático desenvolvida neste estudo traduz-se no momento, no aqui e agora (Aguilar, 2001). Deste modo, as improvisações sobre os temas, durante o jogo dramático, nascem espontaneamente (Gauthier, 2000) e assumem um importante papel sendo que é através destas que a criança desenvolve as suas capacidades criativas, exercitando a sua imaginação. Neste processo de criação artística, é estimulado e desenvolvido o seu imaginário, bem como a sua espontaneidade numa realização criadora (Moreno,1970, *cit.* Sousa, 2003), as competências de literacia teatral e as suas capacidades reflexivas.

Tendo em conta a problemática, o jogo dramático consiste numa resposta exteriorizada através da representação (Kowalski, 2005) utilizando os elementos da linguagem teatral, como as personagens, o lugar e tempo, a ação e os objetos. Para a representação do jogo dramático, Lopes (2011) refere que os alunos recorrem à mobilização de conhecimentos das diferentes áreas quando são confrontados com a resolução de problemas que emergem da situação.

De entre as vantagens de uma pedagogia do jogo dentro da sala de aula, Magalhães e Gomes (1974) referem que, através do jogo, a criança descobre conhecimentos que numa pedagogia tradicional a escola normalmente não lhe proporcionaria. Ao nível corporal, a criança está em ação e o corpo tem um papel fundamental na sua intervenção. Ao nível cultural, durante o jogo a criança recorre a capacidades imaginativas e de observação, sendo que o mesmo proporciona à criança experiências interiores e a nível espiritual. Por conseguinte, o ensino torna-se mais variado e o aluno envolve-se de forma mais motivada, pois as atividades dramáticas constituem um método de trabalho estimulante.

Para além de uma disciplina específica, pode ser utilizada como uma ferramenta de ensino para explorar outros assuntos (Griffiths, 1992) fomentando nas crianças o estado de criação dramática (Lopes, 2011), em pode ser aliada a Expressão Dramática a outra

área do saber. Mais uma vez aqui presente a valência da interdisciplinaridade. É importante que o jogo dramático não seja uma atividade isolada, mas sim uma causa ou consequência de outros momentos (Lascar & Faure, 1982).

De uma forma geral, pode concluir-se que os jogos dramáticos desenvolvem a criatividade e a personalidade, contribuem para o desenvolvimento social e emocional e ajudam a desenvolver a capacidade de composição e de expressão oral e física (Rooyackers, 2002). Contudo, aquando da sua prática, faz-se sentir a influência de alguns fatores internos e externos dos intervenientes, que podem condicionar o seu potencial criador, como afirmam Magalhães e Gomes (1974, p.33): “factores externos – constrangimentos sociais, o fardo do trabalho escolar, a incompreensão – juntam-se aos internos – a timidez introvertida da puberdade”. É igualmente preciso ter em conta, aquando do desenvolvimento de atividades de Expressão Dramática com um grupo de crianças, as suas características para que a intencionalidade educativa seja bem conseguida.

1.2.3.- DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA EM EXPRESSÃO DRAMÁTICA

Quando a criança ingressa na escolaridade obrigatória, por norma aos 6 anos de idade, possui um conjunto de características ao nível do desenvolvimento, característico da sua faixa etária (Gesell, 1977). Segundo a teoria de Piaget, relativa ao desenvolvimento da criança, entre os 2 e os 7 anos de idade esta encontra-se no estágio designado por *Período Pré-operacional*, sendo este um estágio intuitivo que,

(...) marca o intervalo, entre o início de representações cognitivas, sob a forma de imagens concretas e brinquedo simbólico rudimentar, e a época em que a concepção que a criança tem de seu ambiente e de suas operações se organiza coerentemente. (Baldwin, 1973, p.232).

Durante este período,

(...) o quadro cognitivo interno, que a criança tem do mundo externo, está gradualmente crescendo, com suas numerosas leis e relações. (...) O estágio pré-operacional é, fundamentalmente, um estágio sensório-motor, não marcado por um equilíbrio estável. (...) Durante o período pré-operacional, a criança está dolorosamente desequilibrada em seu pensamento conceitual. (...) No entanto, grande parte do comportamento diário da criança é estável e integrado, e, na medida em que sua linguagem está estreitamente ligada a esquemas comportamentais, também apresenta muitos sinais de pensamento lógico. (...)

esse período é um dos que oferece maior dificuldade à compreensão. (*ibidem*, p.179).

No entanto, segundo Gesell (1977, p.101)

A mente da criança normal de 6 anos de idade não está preparada ainda para um ensino puramente formal da leitura, da escrita e da aritmética. Só é possível dar vida a essas matérias, associando-as com a actividade criadora e com experiências motoras vividas.

De acordo com a faixa etária do grupo em estudo no presente trabalho de investigação, entre os 6 e 7 anos de idade, ao nível da sua evolução na área da Expressão Dramática, segundo Sousa (2003, citado por Lopes, 2011, p.105), as crianças encontram-se na fase dos “jogos imaginativos: jogos de imitação fictícia; o mágico e o extraordinário apaixonam a criança”.

Numa perspetiva da evolução do drama infantil, e segundo Slade (1954, citado por Sousa, 2003, p.40), o grupo encontra-se no 2.º estágio, o qual incide nas idades dos 5 aos 7 anos, num período do jogo dramático em que a criança começa a perceber a diferença entre si e o outro, sendo que os contactos estabelecidos se vão tornando mais sociais e são marcados pela livre expressão. Pelos 6-7 anos, as crianças começam a tornar-se mais cooperantes, associando-se a outros colegas em pequenos grupos (Sousa, 2003). Entre os 6 e os 12 anos, no processo de aquisição das bases essenciais da aprendizagem social, o trabalho interativo e criativo em grupo é de todo relevante (*ibidem*). Uma vez que convergem esforços para concretizar o trabalho, diminuem as distâncias sociais entre os elementos, é fomentada a cooperação entre estes, estreitando os laços. Há a distinção de papéis e dominâncias de personalidades e preferências pessoais, institui-se a responsabilidade na repartição e execução de tarefas. Neste processo coletivo, cada elemento pode autoavaliar-se tendo em conta o grupo, desenvolvendo-se uma sensação de segurança e proteção.

Relativamente à fase da criatividade em que se encontram as crianças nas idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos, idade aproximada da faixa etária do presente estudo, Torrance (1962, citado por Sousa, 2003) refere que uma vez que rejeitam a fantasia, a sua imaginação apresenta-se empobrecida, pelo que Ligon (1957) citado pelo mesmo autor, reforça a ideia anterior ao acrescentar que nestas idades, a criança foca o realismo pelo que se preocupa em reproduzir de forma detalhada a realidade circundante, no entanto a sua curiosidade e imaginação continuam a desenvolver-se

sendo por isso importante que o adulto não bloqueie este processo de desenvolvimento.

Ainda Sousa (2003) refere que uma vez ingressadas na escolaridade obrigatória, neste período de adaptação, as suas experiências escolares são mais desafiadores do que as produções imaginárias. É importante que lhe sejam dadas oportunidades para desenvolver a sua capacidade para ser criativo, através das formas de expressão criadora, quer seja na descoberta, na invenção e na criação (Castro & Carvalho, 2006). Como referido em cima, é pertinente que estas aprendizagens sejam realizadas com o Outro, tomando a criança a sua perceção enquanto ser social.

1.2.4. - TRABALHO DE GRUPO

Ressalvando que o jogo dramático constitui uma atividade coletiva, nem sempre é fácil a sua concretização/operacionalização. Inicialmente é difícil para a criança aceitar e respeitar a opinião do outro. É pretendido que haja cooperação entre todos os membros do grupo, para que consigam atingir o fim comum, num exercício de ação conjunta de esforço e reflexão, de pesquisa e produção.

No entanto, e embora seja delicado realizar esta aprendizagem, a sua prática é importante, pois como refere Rogers (s.d., citado por Gloton & Clero, 1976, p.32), o outro assume um papel fundamental no desenvolvimento da criança através das interações estabelecidas. Assim, cada individualidade deverá ser respeitada num projeto em que se valorize a espontaneidade, a cooperação e a responsabilidade de cada um dos elementos do grupo numa construção coletiva das representações dramáticas (Kowalski, 2005).

Esta dificuldade sentida no trabalho de grupo com crianças na idade de transição para o 1.º ciclo é esclarecida por Gesell (1997), sendo que se regista um certo egocentrismo nesta fase de desenvolvimento da criança, pois ela coloca-se sempre em primeiro lugar o que transferido para os jogos se traduz numa dificuldade acrescida em aceitar o outro como diferente, estando sempre a levantar questões e a acusar os seus colegas.

Contudo, a Expressão Dramática assume um importante papel no estimular, de forma gradual, as capacidades de trabalho de grupo. Como a realização do jogo dramático se apresenta como uma atividade prazerosa para a criança na qual esta se envolve e se sente motivada, a criança nutre o gosto por participar na construção conjunta da

representação, onde as diferenças de cada elemento são conjugadas, valorizando a otimização do conjunto (Kowalski, 2005). Neste contexto, o processo de interação social é estimulado e desenvolvido, sendo necessária uma abertura à complexidade da realidade de situações (Kowalski, 2003). Com a gradual prática da realização de trabalhos de grupo, tendo neste caso especial referência à área da Expressão Dramática, estas experiências transformam-se em partilhas colaborativas, criativas e divertidas que modificam o grupo na forma como se relacionam e aprendem, refletindo-se sobre as aprendizagens conjuntas (Lopes, 2011). Esta prática leva a realizações cada vez mais elaboradas, através das quais os elementos se expressam livremente e de forma confiante no seio do grupo.

Toda esta prática de trabalho colaborativo visa

(...) a formação de uma personalidade criadora independente, desenvolvida no seio de um grupo votado a actividades criadoras. A competição egoísta é reduzida ao mínimo, sentindo-se cada membro parte integrante do todo grupal, sem que o rendimento crie obstáculos à inspiração. (Sousa, 2003, p.222)

De forma gradativa o aluno toma consciência de que a potencialidade criadora do grupo é superior à sua, enquanto individualidade. Através da reciprocidade, o trabalho de grupo faculta a aprendizagem de que o outro ocupa um papel importante no nosso processo de desenvolvimento pessoal. Pode afirmar-se, então, que o jogo dramático ajuda a criança não só a dominar o corpo e a sensibilidade, mas também a adquirir o domínio da comunicação com os outros na sua experiência imaginária, conferindo uma oportunidade de socialização (Lascar & Faure, 1982). Também neste sentido, o trabalho de grupo impulsiona a capacidade criativa que surge da divergência de ideias, advindo de individualidade de cada criança.

1.2.5.- A CRIATIVIDADE

É pertinente que a criatividade esteja presente quer na formulação de problemas, quer na procura de soluções e sua aplicabilidade (Kowalski, 2005). Sendo a criatividade resultante do pensamento divergente gerado por opiniões diferentes, é importante a criação de um clima aberto para o despoletar da espontaneidade.

Para Ribeiro (2009), a criatividade deve ser um objetivo da Educação, pois para além de impulsionar o desenvolvimento social, é igualmente um importante valor humano.

Também Lowenfeld (1977) menciona que há uma forte linha de criatividade que liga todos os campos do esforço humano, constituindo-se por isso como um elemento fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano.

No desenvolvimento de uma personalidade criativa, o Outro assume uma importante faceta, pois é através de um clima aberto de comunicação ativa com o Outro e num meio estimulante para a imaginação e sensibilidade que consistem as experiências de vida (Gloton & Clero, 1976). A existência de um clima de comunicação é a base para toda a expressão criadora.

É então pertinente que seja desenvolvido e estimulado um potencial criativo na criança baseado “(...) no desenvolvimento da *linguagem corporal* e na capacidade de *movimento perceptivo e expressivo* (...)” (Castro & Carvalho, 2006, p.47), fomentando uma criatividade expressiva, sendo a criança naturalmente criativa. A criatividade assume-se como um objetivo primordial não apenas no decorrer do jogo dramático, como também no delinear de toda a Educação Artística, constituindo um terreno de novas direções que buscam novas descobertas (Castro & Carvalho, 2006).

1.2.6.- A IMAGINAÇÃO

Para que os alunos sejam criativos é preciso estimular a sua imaginação, de modo a que a realidade adquira uma nova dimensão. As faculdades de imaginação apresentam-se como uma atividade natural e necessária à criança, pois constituem a via mais lógica e espontânea de descoberta e aprendizagem (Leenhard, 1977), proporcionando uma forma diferente de estar no mundo, através da recriação que a criança faz deste. Santos (2002) alude a que o imaginário é uma expressão da personalidade da criança

Segundo Magalhães e Gomes (1974), entre os 6 e os 9 anos de idade a criança encontra-se num período imaginativo, recorrendo frequentemente a símbolos para representar os seus conflitos íntimos, deixando emergir lentamente as histórias vividas pela própria criança. É um período onde brota a imaginação. Ainda a este propósito, Araújo e Teixeira (2009, p.8) referem que “a imaginação, enquanto função simbólica revela-se como um fator importante de equilíbrio psicossocial”.

As capacidades de pensamento e imaginação da criança constituem a base da sua atividade expressiva, pelo que a libertação da expressão do imaginário confere o

estímulo para o desenvolvimento do potencial de cada criança. Transforma-se assim num meio para ampliar a sua experiência, sendo fortemente conotada de elementos afetivos, tendo a capacidade de afastar e aproximar o indivíduo da realidade. (Vygostky, 2009). Ainda Santos (2011) confere à imaginação um importante papel relativamente à sua vertente de compreensão do mundo na sua totalidade, defendendo que esta vertente de compreensão possibilita a transmissão da essência das imagens na sua relação com os vários domínios do saber.

1.2.7.- A RELAÇÃO COM A CRIAÇÃO DE HISTÓRIAS

Uma vez que a imaginação pode ser entendida como um estímulo criador, esta capacidade confere à criança um papel de criadora, produtora de histórias, “combinando-as entre si e construindo com elas novas realidades de acordo com os seus afectos e necessidades” (Vygostky, 2009, p.14), sendo para isso o imaginário um lugar privilegiado. O imaginário torna-se assim um espaço, não apenas explicativo da realidade da criança, mas também criador ou transformador dessa mesma realidade onde o carácter simbólico assume uma importante faceta.

Para Castoriadis (1975, citado por Coelho, 2006), a existência de histórias é indissociável de uma imaginação produtora ou criadora, num universo de significações. Quando a criança cria e produz uma história apelando ao seu imaginário, ela não está a representar de forma fidedigna a realidade, mas sim a expressar o que de facto tem significado para si, tendo em conta a interpretação que faz dessa mesma realidade. Assim, as diversificadas possibilidades da imaginação, do pensamento e da comunicação permitem compreender a criança, partindo da sua própria perspectiva acerca da realidade (*ibidem*).

Ainda Coelho (2006, p.117, citando Engels, 2000) afirma que “as histórias inventadas pelas crianças permitem o alargamento e expansão do seu mundo, já que a narrativa é o nosso principal instrumento para dar sentido ao mundo e o primeiro modo de organização da realidade”, permitindo que a criança compreenda a realidade envolvente (Gauthier, 2000), estabelecendo para tal, a ligação entre a sensibilidade e o entendimento (Coelho, 2006).

Quando as crianças estão a brincar, através do jogo, “estão simultaneamente a escrever uma peça, a dirigi-la e a produzi-la” (Holt, 2001, p.219). No processo de criação de

histórias, aquando do ingresso na escolaridade básica, as crianças não detêm capacidades elaboradas pelo que as suas histórias são limitadas, resumindo-se a uma imitação da estrutura dos contos populares ou então construídas por aglutinação entre dois ou mais contos conhecidos pela criança (Albuquerque, 2000).

Através do uso da imaginação, aquando do momento de criação de histórias, é importante que a criança se vá soltando gradualmente das histórias que conhece e invente as suas próprias histórias, utilizando referentes anteriores que já possui. É primordial que se relacionem experiências. Ainda Albuquerque (2000) refere que a imaginação da criança cresce a partir da realidade em que se insere, estabelecendo por isso ligação com esta. No entanto tenta alcançar outra realidade. Entre a realidade vivenciada e a realidade ficcionada que a criança cria, é importante que seja desenvolvida a capacidade reflexiva para que ela tenha noção da discrepância entre estas duas dimensões.

1.2.8.- A REFLEXÃO

Sendo o jogo dramático construído com a integração de sequências progressivas relativas à ação e à reflexão, esta última dimensão – reflexividade - adquire um importante papel nesta atividade de criação. Sousa (2003, p.226) enfatiza esta ideia ao mencionar que “Cada vez que um grupo, em educação artística, cria uma forma de ação, deve experimentá-la actuando, avaliá-la fazendo uma autoanálise considerando a avaliação de outros grupos e, reformulá-la, tendo em atenção os objectivos que pretende atingir”.

No jogo dramático, a reflexão acerca do sucedido é de grande relevância, pois confere a oportunidade de suscitar aprendizagens significativas acerca do sucedido. Esta componente reflexiva sobre as experiências realizadas influencia a formação pessoal e socio-cultural da criança (Kowalski, 2003), pois através do diálogo o aluno toma consciência da sua representação individual bem como do produto realizado pelo grupo, sendo uma aprendizagem que realiza, no modo de assumir uma cidadania desde criança (Kowalski, 2005). Ainda a mesma autora esclarece a importância da reflexividade no sentido de que a reflexão sobre a ação dos grupos, leva a um conhecimento significativo do experienciado (*ibidem*), contribuindo para um aperfeiçoamento nas próximas atividades.

É por isso pertinente que a criança pense, quer de forma individual, quer em grupo, sobre o que foi realizado na experiência de criação artística. Embora as atividades dramáticas sejam estimulantes e prazerosas para as crianças, motivando-as, é importante que compreendam que estas continuam a ser um trabalho e como tal, têm de assumir a responsabilidade sobre as suas ações individuais e enquanto parte integrante de um grupo (Griffiths, 1992), sendo este trabalho colaborativo, um referente da atividade dramática.

Ainda a este propósito, Lopes (2011, p.59) atribui relevância à reflexividade ao referir que “a reflexão que se realiza antes ou depois da experiência é, também ela, despoletadora de flexibilização e sistematização do conhecimento que emergiu da experiência da qual eles foram autores”. Neste momento reflexivo, o professor deve escutar a criança relativamente à sua criação, sem a censurar ou criticar (Gauthier, 2000) sendo que tanto o aluno como o professor são participantes ativos na construção e criação do currículo (Taylor, 2000, *cit.* Lopes, 2011).

1.2.9.- O PAPEL DO PROFESSOR

Tendo como premissa que a função do professor “(...) não é ensinar, mas observar e compreender a evolução da criança, após o que sugerirá e encorajará a forma de expressão que lhe parecer mais adequada a facilitar um desenvolvimento” (Leenhard, 1977, p.17), é desejado que este seja harmonioso e globalizante. Deste modo, pretende-se a formação do espírito crítico e a aprendizagem da comunicação, para que a criança possa estabelecer contacto com o outro e com o mundo que a rodeia, contribuindo para o desenvolvendo da sua personalidade bem como a uma abertura ao mundo das linguagens artísticas (*ibidem*).

O professor deve então criar ambientes propícios para a livre expressão da criança, motivando-a para uma prática criadora onde ela exteriorize a sua vida interior. É necessário que, quer a escola, quer os agentes educativos, se consciencializem de que a aprendizagem não é meramente racional, tendo um importante ponto de partida emocional. (Santos, 1999).

Para tal, o professor deve assumir uma abertura perante este processo do aluno, acreditando no seu valor pessoal e criativo. Deve também procurar ser criativo e cooperativo nas suas práticas, proporcionando situações educativas significativas, pois o

envolvimento afetivo é imprescindível ao sucesso educativo (Kowalski, 2005). Como tal, é importante promover uma envolvimento entre professor-aluno, de modo a que o primeiro fomente uma prática que se conjugue com as reais necessidades da criança, ao invés de cumprir meramente as imposições da sociedade e do sistema educativo. Neste contexto é importante que o professor assuma uma autonomia na sua prática e operacionalize uma pedagogia contextualizada ao grupo de crianças que tem perante si. Aguilar (2001) esclarece que o professor deve estimular na criança, aprendizagens globais, visando a sua autonomia e sociabilidade.

Focando a atenção na vertente do jogo dramático, primeiramente é necessário que o professor tenha a consciência de que não deve obrigar uma criança a representar quando esta não o pretende fazer. No entanto, deve incentivar a participação de todas as crianças na atividade de criação dramática, sendo este um momento envolvente de todo o grupo. De seguida, quando surge alguma situação problemática, o professor deverá assumir a função de orientador, mas deverá igualmente dar oportunidade aos alunos de delinearem autonomamente a estrutura dos seus jogos dramáticos e de resolução de problemas. Para Sousa (2003) o grupo deverá assumir uma postura autónoma e responsável pelas suas criações, devendo o educador manter-se discreto quando não é solicitado e atuar modestamente quando solicitado. O professor deve motivar o grupo na fase inicial para estimular o brotar de ideias, estando sempre presente na altura da discussão, embora de forma discreta. Deve estar atento, dando exemplos e auxiliando os grupos quando solicitado.

Dada a complexidade do que é exigido, é então pertinente que o professor valorize e desenvolva uma Educação Artística, investindo igualmente na sua formação contínua, pois acreditamos que só deste modo pode transmitir confiança e segurança aos alunos. Sentindo-se motivado para a prática de jogos dramáticos, de forma natural irá transmitir essa mesma motivação aos alunos. É importante que o professor seja também um artista criativo, sentindo-se capaz de oferecer a sua ajuda quando necessária (Slade, 1978).

Aquele que fizer uso da Expressão Dramática como técnica de ensino é um professor sábio, pois ao invés de transmitir conhecimentos e os alunos se apresentarem como meros agentes passivos do seu processo de aprendizagem, “(...) pelo contrário, reconhece e permite que a turma constatare que juntos farão descobertas e que todos os contributos, quando feitos com empenhamento, são igualmente válidos” (Griffiths,

1992, p.23). Desta forma, transmitirá aprendizagens com significado, criativas e douradoras, que pressupõe um grande envolvimento e motivação de todos os intervenientes. Criam-se ambientes favoráveis à aprendizagem e à identificação das condições para o sucesso escolar (Martins, 2002). Na opinião de Slade (1978, p.97) as crianças que apresentam baixo rendimento escolar, “encontram esperança e felicidade no Jogo Dramático Infantil. Às vezes essa é a sua única possibilidade de sucesso, e por isso é muito importante para elas”.

Mencionados os benefícios de uma Educação Artística e mais concretamente da prática do jogo dramático no âmbito da área da Expressão Dramática, é importante que o professor invista na sua formação contínua e valorize as áreas de Expressão Artística. Estas proporcionam formas e meios mais apelativos de explorar conteúdos e temas de aprendizagem que podem e devem estar articulados com as outras áreas curriculares do sistema de ensino, envolvendo os alunos numa aprendizagem pela ação. Neste sentido, Fernandes (2000) sublinha a importância do papel do professor como agente de mudança e inovação numa era do conhecimento em que a Educação se centra fundamentalmente sobre a aprendizagem, a criatividade e o pensamento.

Posto isto, procurámos clarificar os conceitos envolvidos na temática da Educação Artística, e de forma mais específica na temática da Expressão Dramática, abarcando os temas pertinentes ao estudo empírico que passaremos a apresentar.

2 - METODOLOGIA

2.1. - OPÇÕES METODOLÓGICAS

Movemos-nos a escolha do tema relativo à Expressão Dramática, mais especificamente sobre a temática dos jogos dramáticos, por ser uma área onde pudemos verificar que as crianças se motivam e se envolvem na íntegra nas atividades propostas. Constituem-se deste modo, prazerosos momentos de descoberta e de aprendizagem. Este aspeto fomentou-nos um especial interesse por esta área, e aguçou-nos a curiosidade de alargar o nosso conhecimento, resultando por isso de uma forte motivação pessoal (Carmo & Ferreira, 1998).

Para tal, foram realizadas atividades que propostas às crianças, permitiam analisar as suas reações perante o desafio colocado. Nas propostas educativas era fomentado o estímulo à sua criatividade, imaginação e improviso no período de jogo dramático. Era igualmente estimulado o desenvolvimento da sua capacidade reflexiva acerca das representações dramáticas das histórias criadas pelos grupos.

Uma vez escolhido o tema e idealizadas as propostas educativas, foi formulada uma questão de partida que impulsionou as respostas pretendidas neste trabalho de investigação: “*Quais os contributos do jogo dramático para a construção de histórias?*”. Por conseguinte, foram delineados objetivos iniciais para o aprofundamento do tema, que se revelaram importantes e norteadores das ações sendo estes: I) compreender os contributos do jogo dramático para o desenvolvimento da criança; II) analisar os contributos da prática educativa do jogo dramático na criação de histórias no âmbito da área de Língua Portuguesa; III) desenvolver a espontaneidade e a criatividade dramática individual e em grupo e, IV) estimular a reflexão coletiva sobre o trabalho desenvolvido.

No sentido de serem alcançados os objetivos estabelecidos, optou-se por uma investigação-ação, sendo que o estudo aqui apresentado decorreu no âmbito da ação pedagógica, aquando das intervenções decorrentes da prática pedagógica. A investigação-ação baseou-se essencialmente na observação de comportamentos e atitudes constatadas no decorrer da ação educativa, investigando enquanto se educa (Sousa, 2009). Sendo impulsionada por hipóteses formuladas na nossa prática, visando

um maior entendimento e aperfeiçoamento do nosso desempenho (Bell, 2004), foi uma investigação levada a cabo a partir da consideração da situação real onde nos inserimos (Carmo & Ferreira, 1998), com vista à produção de conhecimentos sobre a realidade. (Esteves, 1986). As propostas educativas definidas para a dimensão da ação da nossa intervenção eram encadeadas, ou seja, com base no observado na experiência anterior, as posteriores propostas educativas eram reformuladas. Neste sentido, tanto a investigadora, como o grupo do 1.º ano de escolaridade, enquanto objeto de estudo, desempenharam uma colaboração ativa e conjunta na investigação, tornado-se assim num processo coletivo.

Tendo em conta a natureza do estudo e o tipo de informação que se pretendia obter, o presente trabalho de investigação inseriu-se numa metodologia do paradigma qualitativo. A primazia dada a esta metodologia justifica-se pelo facto de se pretender conhecer e compreender o comportamento das crianças face à criação dramática, privilegiando-se o contexto de descoberta como contexto de partida da investigação (Lessard-Hebert, Goyette & Boutin, 1990). Uma das características da investigação qualitativa é o carácter de proximidade estabelecido entre o investigador e os participantes, que se centra na construção de sentido (Kirk & Miller, 1986, *cit.* Lessard-Hebert *et.al.*, 1990). Foi seguido o critério da objetividade, pois foi necessário o confronto dos conhecimentos e das ideias com a realidade empírica (Lessard-Hebert *et. al.*). Assim como foi importante garantir que os resultados traduzissem a realidade estudada, garantido a correspondência entre os resultados e a realidade, o que os tornou válidos. (Carmo & Ferreira, 1998).

O material obtido foi rico em descrições rigorosas dos dados recolhidos, resultantes do contacto direto da investigadora com o contexto, sendo que foi necessário estudar, compreender e explicar a situação alvo da investigação (Carmo & Ferreira, 1998). Foi dada relevância ao processo ao invés de focar a sua atenção no produto. (Bogdan & Biklen, 1982, *cit.* Lüdke & André, 1986).

O presente trabalho de investigação, seguindo o paradigma qualitativo, incidiu no estudo de caso, focalizando a sua atenção, sobretudo na interação de fatores e dos acontecimentos (Bell, 2004). O estudo de caso centrou-se na investigação de um acontecimento atual no seu contexto, não sendo possível exercer controlo sobre os acontecimentos que iam emergindo (Yin, 1988, *cit.* Bell, 2004). Precisamente, o estudo

de caso visou à descoberta, obrigando-nos a estar atentas a novos elementos que pudessem surgir ou transformar-se, assim como ao contexto envolvente (Quivy & Campenhoudt, 2008), para que não fossem descorados aspetos que se pudessem revelar importantes.

2.2. - INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

2.2.1. - OBSERVAÇÃO DIRETA PARTICIPANTE

Há que seleccionar métodos porque são estes que fornecem a informação de que necessita para fazer uma pesquisa integral (Bell, 2004, p.95).

Tendo em conta o cariz qualitativo que enquadra a presente investigação, foi utilizada a observação como método (Lüdke & André, 1986) para efetivar a recolha de dados. Neste processo, a investigadora observou os acontecimentos, situações e comportamentos, apontando-os de seguida de forma mais objetiva possível para que depois os dados pudessem fidedignamente ser interpretados. (Bell, 2004).

Possibilitou que se estabelecesse uma relação estreita e pessoal entre as investigadoras, num contexto de sala de aula amplo e complexo, e o objeto de investigação, sendo o primeiro o principal instrumento de pesquisa (Costa, 1986).

Embora o método da observação se caracterize pela utilização dos sentidos na obtenção de determinado aspeto da realidade em estudo, não pode ser descurada a componente da análise dos factos que se deseja estudar (Lakatos & Marconi, 1989). Sendo esta uma etapa do processo um pouco cansativa, exigiu-nos uma grande envolvimento e entrega aquando dos momentos de recolha de dados através da observação, durante as propostas educativas. Aliando o recurso dos órgãos sensoriais à metodologia científica, foi possível descrever, interpretar e agir sobre a realidade em que nos inserimos.

Uma vez que na observação realizada, os dados foram recolhidos diretamente por nós, constituindo-nos parte integrante do contexto social da pesquisa, pode caracterizar-se como sendo um processo de observação directa. Na perspectiva de Quivy e Campenhoudt (2008, p.196) “(...) os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento (...)”.

Tendo em conta o cariz da investigação, e para além do método de recolha dos dados ser baseado na observação de forma direta, também pode ser caracterizada como uma observação igualmente participante, pois participámos nas aulas e demos orientações aos alunos nas etapas que precediam o processo de criação artística, participando ainda momento reflexivo posterior ao jogo dramático, ou seja, participámos ativamente na concretização das experiências das crianças. Numa observação participante, o observador está envolvido nos acontecimentos que são objeto de estudo, apreendendo a perspetiva interna das situações, percecionando-as como um participante da situação (Lessard-Hebert, Goyette & Boutin, 1990).

Relativamente aos dados decorrentes da observação realizada, maioritariamente descritivos, importou proceder à sua anotação e posterior reflexão (Lüdke & André, 1986), de modo a possibilitar a compreensão da realidade, incitando reflexões e vivências pessoais da investigadora.

2.2.2.- DIÁRIO DE BORDO E VIDEOGRAVAÇÃO

O instrumento é apenas a ferramenta que lhe permite recolher a informação, mas é importante que selecione a ferramenta mais apropriada. (Bell, 2004, p.99)

Procurando responder à nossa opção em termos de método para recolha de dados e tendo em conta os objetivos do estudo, foram utilizados outros instrumentos.

Inicialmente pareceu-nos pertinente realizar uma observação mais estruturada, recorrendo para o efeito a uma grelha de registo de observação, para que fossem obtidas informações válidas da situação observada. No entanto, acabámos por abandonar/substituir este instrumento de recolha de dados para que o registo do observado não fosse tão limitativo, mas sim mais globalizante e espontâneo, pois verificámos que “As situações vão-se sucedendo, quase sempre com escasso controlo por parte do investigador; estão sempre a surgir, mais ou menos subitamente, possibilidades de observação inesperadas, não programáveis, singularmente significativas” (Costa, 1986, p.134).

Desta forma, optou por se utilizar como instrumento de recolha de dados o diário de bordo para que fossem registados os dados pertinentes observados.

Também a videogravação foi utilizada como instrumento de recolha de dados, pois não é fiável confiar apenas na recordação do observado, que pode apresentar algumas vulnerabilidades, que até podem levar à omissão de aspetos importantes para a investigação. Deste modo, o registo audiovisual permitiu perceber aspetos não identificados aquando do período de registo da observação. Sendo a memória seletiva, eliminaria uma grande variedade de comportamentos cuja importância não fosse de imediato reconhecida (Quivy & Campenhoudt, 2008). Depois de realizadas as filmagens durante as 4 experiências de jogos dramáticos, procedeu-se à sua transcrição, tentando obter-se de forma fidedigna dados para a investigação, complementados com os registos nos diários de bordo.

Considerou-se que com o recurso à observação direta participante, sendo a investigadora parte integrante do contexto da investigação, e recolhendo os dados através do diário de bordo e do registo audiovisual, as crianças não se sentiriam inibidas ou bloqueadas. Foi deste modo possível recolher os dados de forma natural e fidedigna no contexto que passaremos a apresentar.

2.3. – CONTEXTO DO ESTUDO

2.3.1.- CARACTERIZAÇÃO DO MEIO E DA INSTITUIÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido na Escola Básica do 1.º Ciclo João Beare, situada na localidade da Embra, freguesia da Marinha Grande, distrito de Leiria, situada, portanto, na região centro de Portugal.

A Escola Básica do 1.º Ciclo João Beare é uma instituição de cariz público, que integra o Agrupamento de Escolas Nery Capucho.

Enquadrada pelo Ministério da Educação, a Escola Básica do 1.º Ciclo João Beare rege-se pelo Projeto Educativo do Agrupamento, respetivo Regulamento Interno e Projeto Curricular do Agrupamento de Escolas. É regida também pelo Regulamento das Atividades de Enriquecimento Curricular (AECS) - nomeia-se como atividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo o apoio ao estudo, o ensino do Inglês, a atividade física e desportiva e ainda atividades lúdico-expressivas. É enquadrada ainda pelo Plano Anual de Atividades, Plano Curricular de Turma, bem como por um conjunto de projetos idealizados e desenvolvidos todos os anos.

Inovar e desenvolver são tidos como grandes referências nesta escola, pretendendo-se desenvolver o espírito de inovação, experimentação e criatividade, bem como perspetivar o futuro da escola.

Durante a manhã, as atividades letivas decorrem das 9h às 12h e da parte da tarde entre as 13:30h e as 15:30h, sendo que as AECs decorrem entre as 15:30h e as 17:30h. A Escola encontra-se aberta entre as 8h30m e as 18h.

2.3.2.- CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Para a realização deste estudo, optou por analisar-se e compreender o comportamento e o desenvolvimento da população do estudo, constituída por 22 crianças da turma B que frequentavam a sala A5 da Escola que acabámos de caraterizar. O grupo é constituído por 9 crianças do género masculino e 13 do género feminino, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. A turma não integra crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Embora numa primeira fase considerássemos ser complexo integrar todo o grupo no estudo, acabámos por analisar o comportamento do conjunto das 22 crianças, no sentido de obtermos uma perspetiva o mais aproximado possível do ambiente vivido em sala de aula, sendo que é tido como um dos objetivos da Expressão Dramática, “Dar espaço e incentivar a afirmação das capacidades de cada aluno e dos diferentes grupos. Existir como espaço de descoberta individual e colectiva.” (Fragaterio, 1996, p.45). Deste modo, cada uma das crianças exerce a sua influência nas interações estabelecidas dentro do grupo, tendo sido alvo do nosso interesse cada criança enquanto parte integrante de um todo heterogéneo. Dada a característica da Expressão Dramática, ser uma arte de grupo.

O grupo em análise caracteriza-se pela sua heterogeneidade, sobretudo ao nível dos comportamentos/atitude – percebe-se que algumas crianças apresentam algumas dificuldades em interiorizar regras de saber-estar dentro da sala de aula – e ao nível de desenvolvimento e ritmos de trabalho - sobretudo ao nível da área curricular de Língua Portuguesa, e mais concretamente no âmbito da comunicação oral e da leitura. A leitura de histórias é igualmente um dos interesses deste grupo de crianças que, globalmente se apresentam atentas, embora por vezes se possam dispersar, sobretudo se as histórias

forem demasiado longas. Não conseguem estar muito tempo a realizar atividades monótonas, pois dispersam facilmente a sua atenção.

No geral são crianças bem-dispostas, alegres e comunicativas que se relacionam de forma positiva e tranquila entre si. Trata-se de um grupo de crianças empenhadas na busca da aprendizagem de novos conhecimentos e saberes.

Uma vez contextualizado o meio e o grupo de crianças onde foi desenvolvida a investigação, passaremos a apresentação da descrição do estudo, nomeadamente ao nível dos procedimentos seguidos e das propostas educativas desenvolvidas.

2.4. – DESCRIÇÃO DO ESTUDO

O presente estudo realizou-se na Escola Básica 1.º Ciclo João Beare, com 22 alunos da turma B do 1º ano escolaridade, durante o 3º semestre do ano letivo de 2011/2012.

Ao longo da Prática Pedagógica observámos que as crianças se apresentavam mais motivadas e empenhadas nas atividades que envolviam movimento e em que se pudessem expressar também através do corpo, ou seja, atividades que envolviam outra dinâmica. Foi possível verificar que as diferentes linguagens expressivas faziam as preferências das crianças, constituindo os momentos da rotina diária mais apreciados. Procurámos promover nas crianças o sentimento de que as atividades desenvolvidas nas áreas artísticas eram igualmente importantes para desenvolver novas aprendizagens, não recebendo a mera conotação de atividades relegadas para segundo plano em momentos de relaxamento. Esta desvalorização educativa atribuída às áreas artísticas estava interiorizada de certo modo nas crianças, como pudemos retirar dos seus comentários iniciais. Deste modo, no âmbito das Expressões Artísticas, optou por se abordar de forma mais aprofundada a área da Expressão Dramática, focalizando a nossa atenção no jogo dramático. Procurámos associar a área da Expressão Dramática à de Língua Portuguesa.

A idealização das propostas educativas desenvolvidas para o presente estudo foi sendo amadurecida, existindo eventuais reformulações sempre que se justificasse, tendo em conta os objetivos que se pretendia alcançar com o estudo. Deste modo, no âmbito da leitura de histórias do Plano Nacional de Leitura na área de Língua Portuguesa, foram desenvolvidas propostas educativas de exploração das histórias lidas, envolvendo para

tal a área da Expressão Dramática. A leitura de histórias era um “hábito” desenvolvido pela professora da turma aquando das aulas de Língua Portuguesa, sempre que era lecionada a introdução a um novo grafema. Foi esta uma das estratégias adotadas, uma vez que a leitura de histórias era do agrado destes alunos, promovendo o desenvolvimento do seu vocabulário e linguagem e permitindo-lhes assumir um papel ativo na construção de significado.

Inicialmente achou-se pertinente aliar a área de Língua Portuguesa à de Expressão Dramática, sugerindo aos alunos, problemáticas suscitadas pela história que estavam a trabalhar, para que o texto fosse explorado de forma mais ativa, integrante. Porém, verificou-se que as crianças tinham dificuldade em se descolar da história/enredo original e acabavam apenas por dramatizar a história lida. Para que as crianças se descolassem das histórias base e criassem novas histórias, foi adaptada outra estratégia. As situações problemáticas passaram a incidir no projeto de sala de aula desenvolvido.

O projeto de sala de aula teve como mote a criação de flores que marcavam a chegada da Primavera, culminando com a construção de jardins. Por conseguinte, preocupámo-nos em integrar a temática do jardim nos diversos tópicos que gradualmente eram lecionados, tendo em conta os interesses das crianças. Para este efeito, foi construída uma personagem em 3 dimensões, o jardineiro dos jardins, o Xavier. Esta personagem deu seguimento ao projeto sala de aula e foi o indutor da introdução ao grafema X, contribuindo para estabelecer a tão enriquecedora e benéfica interdisciplinaridade entre as áreas expressivas e as demais áreas do currículo.

Para que este projeto do jardim fosse contínuo, no desenrolar do trabalho desenvolvido pelo grupo de prática pedagógica, foi de todo imprescindível o trabalho de equipa desenvolvido com a minha parceira de estágio. Uma vez que os momentos de atuação individual eram intervalados, foi de nosso interesse que o trabalho desenvolvido por uma, fosse continuado pela outra. Na perspetiva de Sousa (2009), o trabalho em equipa na investigação em Educação é enriquecedor e motivador, ao invés do trabalho desenvolvido por um único investigador. Este trabalho em equipa foi muito útil e produtivo, possibilitando que coexistissem diferentes competências e perspetivas que enriqueceram o estudo. Foram conferidas oportunidades para maximizar os resultados que nos propunhamos atingir (Bogdan & Biklen, 1994).

A experiência de trabalhar por projeto foi enriquecedora e constatou-se de extrema relevância. Os alunos estavam envolvidos no projeto onde assumiam de certo modo o comando das atividades desenvolvidas na sua construção do jardim, sendo os próprios a sugerirem novos elementos a acrescentar neste, como foi o caso dos animais e do barro para cobrir o chão. Foi apazível sentir de tal modo a motivação das crianças, onde eram as próprias que apresentavam ideias para trabalhar no desenvolvimento do jardim. Inclusivé, em certos momentos distanciados, foi curioso constatar que as crianças estabeleciam conexão entre diversos conteúdos que tinham por base o mesmo indutor, o jardim. Creio que deste modo se fomentaram aprendizagens com significado.

Para a efetiva recolha dos dados, foram assim realizadas 4 experiências educativas, que seguiram a seguinte estrutura de uma sessão de Expressão Dramática: inicialmente era realizado um jogo exploratório que tinha como objetivo desinibir as crianças, estimulando para a construção das personagens. De seguida eram realizados os jogos dramáticos de cada grupo, sendo estes impulsionados por um processo de resolução criativa de uma situação problemática. Assim, as crianças tinham de inventar novas histórias e representá-las para o grupo. Os grupos de trabalho eram constituídos por 4-5 elementos, e foram diferentes nas 4 experiências, pois achámos pertinente que as crianças diversificassem ao máximo o seu contacto com os colegas, seguindo a estrutura existente na sala de aula em que as crianças trabalhavam em grupos, sendo estes rotativos de semana para semana. Por fim, no final de cada representação, era realizado um momento reflexivo sobre o experienciado em que os grupos eram estimulados a um processo de auto e hétero-reflexão, relativo ao processo de criação, de representação dramática e da dinâmica de grupo, entre outros aspetos pertinentes alvos de reflexão.

As propostas educativas foram implementadas nos meses de Abril e Junho de 2012. A primeira foi implementada no dia 11 de Abril, tendo como história “O Nabo Gigante” de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey, que deu mote à problemática do jogo dramático - *No outro dia de manhã quando acordaram, os animais viram que estava outra coisa no sítio onde estava o nabo. Que coisa era essa? O que fizeram os animais com ela?* (Anexo V, fig.1 e 2). A segunda proposta foi implementada no dia 23 de Maio, tendo como história “O Sapo Apaixonado” de Max Velthuijs, que deu mote à problemática do jogo dramático - *O sapo saltou para a nuvem e não sabemos o que aconteceu e quem o encontrou...*(Anexo V, fig.3 e 4). A terceira foi implementada no dia 6 de Junho, tendo como indutor o jardim construído no projeto sala de aula, que deu mote à problemática

do jogo dramático - *inventar uma história passada nos jardins, integrando as personagens ao seu critério* (Anexo V, fig. 5 e 6). Por fim, a quarta proposta educativa foi implementada no dia 13 de Junho de 2012, última semana de aulas, e teve como indutor para a problemática do jogo dramático, o Xavier, jardineiro do jardim - *O Xavier agora também vai de férias de Verão e vai ter uma aventura. Qual será a aventura de férias de Verão do Xavier?* (Anexo V, fig.7 e 8).

Era pretendido que as propostas educativas tivessem a duração de 15 minutos para cada grupo, o que nem sempre se sucedeu. Nomeadamente no momento inicial de criação da história, os tempos destinados nem sempre foram respeitados, sendo que as crianças solicitavam mais tempo para a sua produção, pois não estavam habituadas a criar de imediato uma história. No entanto achámos que não tenha sido este um aspeto pejorativo, pois foi dada primazia aos tempos e ritmos das crianças, tentando progressivamente fomentar nestas um ritmo de trabalho mais estruturado.

Os dados obtidos a partir destas experiências foram recolhidos segundo através da observação direta participante, e recorrendo ao diário de bordo e às vídeogravações, constituindo-se estes instrumentos como complementares. De seguida procedeu-se à organização, análise e interpretação dos dados recolhidos que passaremos a apresentar.

3 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

3.1.- ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Recolhidos os dados resultantes das 4 experiências educativas do jogo dramático, procedeu-se à sua organização, análise e interpretação. Para cada experiência foram elaboradas três tabelas: uma relativa à análise da representação dramática, onde as categorias foram criadas à priori, com base nos elementos da linguagem teatral (Gauthier, 2000); outra tabela alusiva à análise da reflexão com as crianças e a terceira contendo informação resultante da análise da reflexão do professor/estagiária. As duas últimas tabelas referidas foram organizadas por categorias, construídas à posteriori com base nos dados recolhidos, que permitem classificar os dados recolhidos e estabelecer um padrão entre as reflexões das várias experiências (Bogdan e Biklen, 1994). Os dados são resultantes da análise de conteúdo, do diário de bordo bem como das transcrições das videograções. Importante mencionar que durante a organização e análise dos dados, para proteger a integridade das crianças, será atribuída uma letra-código a cada criança.

Começaremos por apresentar a **experiência 1**, realizada com base no jogo dramático da história “ O Nabo Gigante” de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey. Relativamente à contextualização da atividade, a história foi explorada na área curricular de Língua Portuguesa, para conseqüente introdução do grafema *B*, através da referência a palavras onde constasse na história o grafema em estudo. A problemática para o jogo dramático tinha por base a história analisada. Uma vez que este grupo de crianças estava habituado, em atividades anteriores, ao exercício de dramatizar as histórias analisadas, com a presente atividade foi proposta uma nova intencionalidade educativa. As crianças foram estimuladas a representarem uma história criada por elas, mas inspiradas na história lida. Uma vez que na área de Expressão Plástica os alunos criaram a sua máscara, de acordo com as personagens da história, estes adereços foram utilizados para o jogo dramático. Deste modo, a problemática que deu mote ao jogo dramático foi: “*No outro dia de manhã quando acordaram, os animais viram que estava outra coisa no sítio onde estava o nabo. Que coisa era essa? O que fizeram os animais com ela?*”.

Na tabela 1 são sistematizados os dados resultantes das transcrições das videograções

(Anexo I). Os dados são relativos à análise da representação dramática dos grupos.

Tabela 1- Análise da representação dramática

Elementos da representação		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6
Quem? (Personagens)		6 canários	4 galinhas	2 porcos	5 gansos	3 gatos	-1 vaca - 1 rato
Onde? (Espaço)		Campo	Campo	Campo	Campo	Campo	Campo
O quê? (Ação)	Princípio	Canários decidem arrancar nabo	Galinhas brigam pelo nabo	Porcos disputam o nabo	Gansos disputam o nabo	Gatos disputam o nabo	Vaca e rato avistam um nabo e decidem desenterrá-lo
	Problema/ Climax	Comem o nabo e desmaiam com um trovão	Disputam pela sua posse	-----	Um ganso sai vitorioso e decidem comer o nabo	-----	Todos os animais, o homem e a mulher ajudam a tirar o nabo
	Fim	Vão dormir mas a disputa pelo nabo continua	Ficam a cacarejar	Porco perdedor aconselha o porco vitorioso a cuidar do nabo	A disputa pelo nabo continua	Um gato sai vitorioso	A mulher faz uma sopa de legumes e os animais comem-na
Com quê? (Adereços)		-Máscara - Estojo (simboliza nabo)	-Máscara - Estojo (simboliza nabo)	-Máscara - Estojo (simboliza nabo)	-Máscara - Estojo (simboliza nabo)	-Máscara - Estojo (simboliza nabo)	-Máscara - Estojo (simboliza nabo)

Procurando agora dar algum sentido aos dados da tabela 1, podemos dizer que no que respeita à representação dramática da história na 1.ª experiência educativa, foi notório que os grupos sentiram acentuadas dificuldades em se descolarem da história original. A problemática estimulava à invenção de um novo elemento que se encontrava no sítio onde anteriormente estava o nabo, e aquando do momento do jogo dramático, todos os grupos continuaram a utilizar o nabo como o novo elemento da história criada. Também no momento de jogo dramático, as representações basearam-se em conflitos pela disputa do nabo, sendo que, em certos momentos, foi confusa a interação estabelecida pelas personagens. O jogo dramático baseou-se essencialmente na recriação da história original, com um grupo a dramatizar a história na íntegra.

De seguida é apresentada a tabela 2 relativa à análise da reflexão com as crianças, sendo

os dados obtidos através da transcrição das videogravações (Anexo I).

Tabela 2 - Análise da reflexão com as crianças

Identificam:	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6
Personagens	-----	4 galinhas	2 porcos	5 gansos	3 gatos	1 vaca e 1 rato
A sequência de ações	-----	Nós estávamos a brigar por causa do nabo gigante	Nós tínhamos uma história que era o nabo que ia para as nuvens	- Nós tivemos a discutir e a comer o nabo - Depois fomos dançar quando tivemos dor de barriga	-Nós estávamos chateados e ela estava sempre a tirar - Depois eu estava a correr com ela e tirei-lhe, consegui apanhar	-----
Inconsistências no contar da história	-----	Dizem abóbora ali, depois dizem nabo...	-Nós não percebemos nada -Aqui tínhamos uma história e depois ali não percebemos e fizemos outra história	-----	-----	-----
Necessidade de melhorar o desempenho das personagens	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Emitem juízos de valor e apreciação estética	-----	-----	-----	-----	-----	-----

No que diz respeito à análise da reflexão com as crianças, tabela 2, estas apresentaram-se pouco reflexivas. Para as próprias crianças, o seu jogo dramático não tinha sido perceptível, pois no momento de refletir sobre a sequência das ações foram visíveis algumas inconsistências, havendo discrepância de ideias entre os elementos no próprio grupo. As crianças ainda não conseguiram perceber a necessidade de melhorar a sua personagem para que esta se torne mais credível e perceptível para o público/turma. Também não manifestaram uma apreciação estética em relação ao observado.

Por último, a tabela 3 resulta dos dados obtidos nas anotações do diário de bordo. A tabela é referente à análise da reflexão do professor/estagiária (Anexo I).

Tabela 3 - Análise da reflexão do professor/estagiária

Categorias	Exemplos
Bloqueio no jogo dramático	- "(...) <i>aquando do momento de representar esta mesma situação, sinto que estas [crianças] se apresentam bloqueadas, não representando na sua maioria o que tinham previamente planeado</i> " - "(...) <i>não era perceptível a situação que estava a ser representada</i> " - " <i>Houve alguma palhaçada por parte dos grupos</i> "
Dificuldade na reflexão	- "(...) <i>as crianças relatavam uma situação que em nada tinha a ver com o jogo dramático a que tínhamos assistido (...)</i> " - "(...) <i>as crianças não conseguem ter ainda a noção da discrepância que tinha ocorrido entre o que representavam e o que relatavam</i> "
Surpresa na criação das máscaras	- " <i>Embora no início fossem as próprias crianças a sentirem-se bloqueadas, pois não sabiam como desenhar o animal (...), confesso que não me poderia ter surpreendido mais com o resultado final</i> " - "(...) <i>não poderia ter ficado mais realizada com o sucesso da atividade, pois as máscaras finais mostraram ser bastante diversificadas e coloridas, onde surgiram animais criativos</i> "

Indo ao encontro destes dois momentos anteriores, na análise da reflexão realizada por nós estagiárias, sistematizada na tabela 3, concluímos que foi sentido um bloqueio ao nível do jogo dramático, verificando-se que as crianças estavam presas à história que tinha sido lida previamente. Quando confrontadas com novas situações durante o jogo dramático, não faziam uso do improviso. Assim como não foi perceptível a sequência das ações representadas. Também o momento reflexivo com as crianças foi apontado como uma dificuldade, pois estas ainda não conseguiram refletir sobre o que tinham representando, sendo que muitas vezes relatavam a história que tinham planeado representar. Embora a primeira proposta educativa não tenha obtido os resultados esperados, ficámos surpresas com a criação das máscaras. Depois de incentivadas e estimulada a sua competência criativa, surgiram diversificadas máscaras dos animais, sendo atribuída a cada uma o cunho pessoal da criança criadora daquela.

De seguida apresentamos a **experiência 2**, realizada com base no jogo dramático da história “ O Sapo Apaixonado” de Max Velthuijs. Relativamente à contextualização da atividade, a história foi explorada na área curricular de Língua Portuguesa, para conseqüente introdução do grafema X, através da realização posterior de uma ficha de trabalho acerca daquela. A problemática para o jogo dramático teve por base a história analisada. Esta atividade pretendia dar seguimento à estrutura da atividade anterior.

Teve como intencionalidade educativa as crianças serem estimuladas a representarem uma história que as mesmas criassem, no âmbito da história lida. A problemática que deu mote ao jogo dramático foi: “*O sapo saltou para a nuvem e não sabemos o que aconteceu e quem o encontrou...*”.

Na tabela 4 são sistematizados os dados resultantes das transcrições das videogravações (Anexo II). Os dados são relativos à análise da representação dramática dos grupos.

Tabela 4 - Análise da representação dramática

Elementos da representação		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Quem? (Personagens)		-----	-----	<i>Velho</i>	<i>- Pássaro - Sapo - Narrador</i>	<i>- Pata</i>
Onde? (Espaço)		<i>- Casa - Café - Nuvens - Discoteca</i>	<i>- Nuvens - Café</i>	<i>- Café - Nuvem - Hospital</i>	<i>Nuvem</i>	<i>- Nuvem - Casa da pata</i>
O quê? (Ação)	Princípio	<i>Animais estão a dormir quando são acordados por um deles e vão tomar o pequeno-almoço</i>	<i>Animais começam a dar saltos para o céu</i>	<i>Animais estão sentados a beber cerveja</i>	<i>O sapo saltou para a nuvem e viu um pássaro</i>	<i>Animais saltam para nuvem e caem</i>
	Problema/ Climax	<i>Começam a dar saltos para ver quem bate o recorde do salto em altura. Um animal ganha e há um casamento</i>	<i>Dirigem-se para as mesas e vão comer um gelado</i>	<i>Começam a dar saltos para as nuvens</i>	<i>Foram juntos apanhar pássaros</i>	<i>Dirigem-se a casa da pata para beber um chá</i>
	Fim	<i>Vão festejar para a discoteca onde dançam</i>	<i>Um animal desfolheia um livro para os restantes enquanto que um outro emite uns grunhidos para os restantes</i>	<i>Um animal que está nas nuvens vai para o hospital</i>	<i>Comem os pássaros que apanham</i>	<i>Voltam a saltar para a nuvem e encontram lá algo desconhecido</i>

Com quê? (Adereços)	- <i>Puffs</i> (<i>simboliza</i> <i>camas</i>) - <i>Cadeiras</i> - <i>Rolos de</i> <i>cozinha</i> (<i>simboliza</i> <i>copos</i>)	- <i>Puffs</i> - <i>Rolos de</i> <i>cozinha</i> (<i>simboliza</i> <i>copos</i>) - <i>Livro de</i> <i>histórias</i> - <i>Cadeiras</i>	- <i>Puff</i> - <i>Rolos de</i> <i>cozinha</i> (<i>simboliza</i> <i>copos</i>) - <i>Cadeiras</i>	<i>Puff</i> (<i>simboliza</i> <i>nuvem</i>)	<i>Puff</i> (<i>simboliza</i> <i>nuvem</i>)
--------------------------------	--	---	---	---	---

Procurando agora dar algum sentido aos dados da tabela 4, podemos dizer que no que respeita à análise da representação dramática da história na 2.^a experiência educativa, que em alguns grupos não foi perceptível ao grupo/público as personagens que as crianças estavam a representar. No entanto, nesta experiência um dos grupos introduziu a presença do narrador como um novo elemento. No decorrer do jogo dramático, embora já fosse notória uma sequência das ações mais consistente, o conteúdo da história criada era ainda um pouco confuso, embora fossem representadas histórias mais diversificadas. Apenas dois grupos deram resposta à problemática, sendo que no seu jogo dramático as personagens encontravam um novo elemento na nuvem e, por conseguinte, desenvolviam uma pequena ação. Ao nível dos espaços da ação, foram aludidos novos espaços onde decorriam as ações, sendo este um aspeto em que as crianças se descolaram da história original e inventaram outros espaços na história criada. Foi visível uma imitação dos adereços usados pelos grupos anteriores, sendo apenas um grupo a introduzir um novo adereço para a representação da sua história.

De seguida os dados relativos à análise da reflexão com as crianças são sistematizados na tabela 5. Os dados foram obtidos através da transcrição das videograções (anexo II).

Tabela 5 - Análise da reflexão com as crianças

Identificam:	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Personagens	-Pata - Águia - Pássaro - Sapo	- Pata -Joaninha - Sapo -Tiranossauro	Sapos	- Pássaro - Sapo - Narrador	- Porco - Pata
A sequência de ações	- Nós acordámos e depois fomos ao café tomar o pequeno-almoço. - Depois como a pata tinha o "coiso" de bater o recorde, quem fizesse o recorde mais alto ia casar com a pata	- O sapo estava na nuvem -Encontrou a pata, a lebre e a joaninha - Fomos fazer uma festa e eles não gostaram do abecedário - Fomos para uma festa e haviam lá carros e assim	-----	O sapo estava apaixonado pela pata e foi oferecer um pássaro à pata	-Eles estavam a saltar para uma nuvem e depois caíram e foram para casa da pata. - Depois foram todos para a nuvem
Inconsistências no contar da história	-Que personagem era a AL? - Pata. - Não. - Gatinho. -Não.	- A J não fez nada do que era por isso não sei - LC, o que é que o grupo do R encontrou nas nuvens?- Uma estátua de Nova Iorque, dinossauros, abelhas e cavalos.	- O que é que o grupo do LC encontrou nas nuvens? -Uma pedra brilhante	-Qual era a personagem da AL?- Era um pássaro. - Não - O que é que o grupo do R encontrou nas nuvens? - Um pássaro	- O que é que o grupo do D encontrou nas nuvens? -Uma joaninha mesmo pequenina, era vermelha. Era mesmo brilhante
Necessidade de melhorar o desempenho das personagens	- O que é que ela tinha que fazer para mostrar que era um pássaro? - Bater as asas.	-----	-----	-----	-----
Emitem juízos de valor e apreciação estética	- Acho que foi muito fixe e também me ri um bocadinho - Eu gostei muito	- Era giro. Gostei da personagem do JP e gostei dos saltos -Gostei, acho que eles fizeram uma boa história	Gostei muito	Eu acho que a história foi muito pequenina	A história foi muito bonita, gostei

No que diz respeito à análise da reflexão com as crianças, representada na tabela 5,

embora os grupos na sua maioria tivessem conseguido relatar a história que tinham representado, em alguns casos foram sentidas inconsistências. Por exemplo, nem sempre as crianças conseguiram perceber quais eram as personagens que os grupos representavam, assim como, por vezes referiram ações que não eram consensuais entre o grupo. No entanto, ao nível das personagens, as crianças já se pronunciaram acerca da necessidade de melhorar o desempenho de certas personagens representadas, nomeadamente ao nível da forma de deslocação destas. No geral apresentaram mais facilidade em emitirem juízos de valor acerca das representações dos colegas. No entanto, estas apreciações basearam-se em expressões do género “Gostei muito”, relegando para segundo plano as apreciações relativas à sequência da própria história, bem como das personagens. Não obstante, duas crianças teceram comentários mais reflexivos acerca da extensão da história, da personagem e da sequência da ação.

Por último, a tabela 6 resulta dos dados obtidos nas anotações do diário de bordo. A tabela é referente à análise da reflexão do professor/estagiária (Anexo II).

Tabela 6 – Análise da reflexão do professor/estagiária

Categorias	Exemplos
Bloqueio no jogo dramático	- "(...) foi visível ainda um certo bloqueio"
Dificuldade no trabalho de grupo	- "(...) sinto que as crianças tiveram alguma dificuldade em ouvir e respeitar a opinião dos colegas para a construção conjunta da história"
Falta de imaginação/criatividade nas histórias	- "(...) pude verificar que os grupos começaram a imitar a estrutura cénica do primeiro grupo (...) não estavam a apelar à sua criatividade para a realização do seu jogo dramático"
Evolução no jogo Dramático	- "(...) fiquei positivamente agradada quando observei que já tinham mais facilidade em projetar a voz e retratar de forma mais fidedigna a sua personagem" - "(...) houve um grupo em que um elemento se mobilizou e assumiu a postura de narrador, tendo a preocupação para que a restante turma compreendesse o que era representado"

Indo ao encontro destas apreciações, na análise da reflexão realizada por nós estagiárias, e constante na tabela 6, destacámos 4 categorias principais. Foi sentido um certo bloqueio no jogo dramático, nomeadamente no desenrolar das ações. Ao nível do trabalho de grupo sentimos que as crianças apresentam alguma dificuldade em respeitar a opinião do colega para uma construção conjunta da história. No decorrer dos jogos dramáticos, foi comprovado que as crianças não estavam a apelar à sua imaginação relativamente à estrutura cénica, pois utilizavam elementos que muitas vezes não tinham

sido previamente planejados, mas apenas utilizados pelos grupos anteriores. No entanto, sentimos uma evolução no jogo dramático, no sentido em que um grupo introduziu a presença de um narrador, manifestando a preocupação de que a história fosse perceptível para os restantes colegas. Foi igualmente notória uma preocupação por parte de alguns grupos relativamente à sua postura, tendo em conta a personagem que estavam a representar.

De seguida apresentamos a **experiência 3**, realizada com base nos jardins, construídos no âmbito do projeto sala de aula. Relativamente à contextualização da atividade, decorrente da construção dos jardins, no âmbito do projeto sala de aula e aliando os conteúdos das diversas áreas curriculares às linguagens artísticas, foi proposto aos alunos que criassem uma história passada nos jardins, integrando personagens ao seu critério. Deste modo, a problemática para o jogo dramático teve por base os jardins construídos pelos grupos de trabalho. Esta atividade pretendia dar seguimento à estrutura da atividade anterior. Tem como intencionalidade educativa, as crianças serem estimuladas a representarem uma história que as mesmas inventaram, envolvendo a sua construção do jardim. Como problemática para esta experiência educativa, era proposta que *inventassem uma história passada nos jardins, integrando as personagens ao seu critério*.

Na tabela 7 são sistematizados os dados resultantes das transcrições das videogravações (Anexo III). Os dados são relativos à análise da representação dramática dos grupos.

Tabela 7 - Análise da representação dramática

Elementos da representação		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Quem? (Personagens)		<i>Cobra</i>	-----	-----	-----	- 3 esquilos - Cobra
Onde? (Espaço)		<i>Jardim</i>	<i>Jardim</i>	<i>Jardim</i>	<i>Jardim</i>	- Jardim - Nuvem
O quê? (Ação)	Princípio	<i>Um animal entrega um objeto à cobra</i>	<i>Animais juntam-se no jardim</i>	<i>Alguns animais estão a dormir</i>	<i>Animais encontram-se escondidos atrás do jardim</i>	<i>Animais trepam para uma nuvem</i>

	Problema/ Climax	<i>Os animais correm atrás uns dos outros</i>	<i>Regam o jardim</i>	<i>São acordados por um animal que emite grunhidos e tentam afastá-lo do jardim, envolvendo-se numa luta</i>	<i>Um animal tenta invadir o jardim e é expulso. Acaba por estragar o jardim</i>	<i>Deitam sementes e começam a nascer plantas no jardim</i>
	Fim	<i>Um animal morre</i>	<i>Acendem uma luz para o jardim</i>	<i>Voltam a deitar-se e quando acordam ao som do despertador, caem ao chão</i>	<i>Juntos os animais constroem de novo o jardim</i>	<i>Treparam as plantas para ver quem sobe mais alto e acabam por cair todos</i>
Com quê? (Adereços)		<i>- Jardim - Rolos de cozinha - Puffs</i>	<i>- Puffs</i>	<i>- Puffs - Jardim</i>	<i>- Puffs</i>	<i>- Puffs - Jardim</i>

Procurando agora dar algum sentido aos dados da tabela 7, podemos dizer que no que respeita à análise da representação dramática da história na 3.^a experiência educativa, nem sempre a representação das personagens foi perceptível. Relativamente aos espaços da ação, embora a maior parte dos grupos tivesse utilizado apenas o jardim, destacou-se um grupo que fez igualmente alusão à nuvem como espaço da ação. No jogo dramático, foi notória uma maior consistência no desenrolar das ações, havendo uma sequência estruturada daquelas. Todos os grupos responderam à problemática com a criação de diferentes histórias passadas no jardim. Todas as histórias se apresentaram diferentes, constando elementos diversificados. De salientar um grupo que em vez de encarnarem as personagens da sua história, utilizaram no seu jogo dramático como personagens, os animais em plasticina criados para o jardim. Os elementos plásticos criados eram assim manipulados a partir das caixas onde estavam simbolicamente criados os jardins.

De seguida os dados relativos à análise da reflexão com as crianças são sistematizados na tabela 8. Os dados foram obtidos através da transcrição das videogravações (Anexo III).

Tabela 8 - Análise da reflexão com as crianças

Identificam:	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Personagens	- Cobra - Cobra venenosa - 2 esquilos	- Esquilos - Casa de cor	- Tarécio - Cão - Esquilos de plasticina - Jardineiros	- 2 esquilos - 3 cobras	- Narrador - 2 esquilos - Cobra
A sequência de ações	- Os esquilos estavam sempre a fugir das cobras - Depois elas é que me mataram	- Eu estava em minha casa. O RL era a minha casa - Tu disseste para eu acender a luz senão tu morrias porque não te regávamos - Era preciso regar para ter luz	- Estavam a defender o jardim - Eu estava a comer flores e depois o JP tentou comer-me, mas não conseguiu - Porque eu e a AL metemos no chão	- Era a nossa casa, estava a saltar para a nossa casa - Eu estava a destruir a casa para fazer a minha. Depois queria tirar aquelas peças dali e cai	- Primeiro eles saltaram para as nuvens e depois meterem sementes - Depois elas cresceram e eles foram para lá brincar por cima das plantas e um a um caíram no chão
Inconsistências no contar da história	- E a L?-Era uma flor. - Esquilo! - As cobras perderam o juízo e partiram a cabeça e o copo estava roto	Pois eles não perceberam e depois eu disse	- Cobras. - Não.	-----	-----
Necessidade de melhorar o desempenho das personagens	Elementos do grupo rastejam pelo chão para representarem a forma de locomoção da cobra e dos esquilos	- Então e os esquilos andam como as pessoas?- Pois não, esqueci-me.	Tarécio exemplifica como anda a sua personagem	-----	-----
Emitem juízos de valor e apreciação estética	- Gostei muito. Foi muito engraçada. - Achei muito bonito. Gostei da parte que a L estava a fugir e o M estava atrás da L	- Eu gostei muito, mas gostei mais quando a C disse “Acende a luz” - Eu gostei quando o R disse que não acendia a luz	Eu gostei muito	- Quero dizer que a história foi bonita, a parte de estarem a construir a casa - Não gostei da história e achei que a história não teve piada porque eles só andaram no	- Não gostei daquilo. Aquilo não era uma história - Foi muito gira e muito engraçada - Eles em vez de estarem a fazer de esquilos, os esquilos que eles fizeram, usaram

				<i>chão a fazer palhaçadas</i> <i>- Gostei muito da parte que o David estava a saltar para a casa</i> <i>- Eles andaram como animais</i>	<i>- Gostei e só teve um bocadinho de graça</i>
--	--	--	--	--	---

No âmbito da análise da reflexão com as crianças, como podemos ver na tabela 8, no geral a turma conseguiu identificar as personagens que o grupo representava. No entanto foram tecidos comentários para melhorar o desempenho das personagens, nomeadamente ao nível da postura que as mesmas deveriam assumir quando representavam animais. A sequência das ações foi relatada pelos grupos com alguma facilidade, não sendo sentidas muitas inconsistências. Estas foram denunciadas mais ao nível da postura das personagens. No geral a turma apresentou-se mais reflexiva, tecendo comentários acerca do que observaram, nomeadamente, comentando o facto de um grupo ter-se deslocado como os animais, melhorando a sua postura, bem como o facto de outro grupo ter utilizado os animais elaborados para o jardim na sua representação. Porém, no geral as apreciações das crianças baseiavam-se ainda em comentários apreciativos ou depreciativos do género “Foi muito engraçada”.

Por último, a tabela 9 resulta dos dados obtidos nas anotações do diário de bordo. A tabela é referente à análise da reflexão do professor/estagiária (Anexo III).

Tabela 9 - Análise da reflexão do professor/estagiária

Categorias	Exemplos
Mobilização de conhecimentos	<i>- "(...) achei curioso que um grupo, na sua nova criação, tivesse ido buscar momentos de outras histórias"</i> <i>- "(...) interligou a sua criação da histórias com conhecimentos de outras áreas de conteúdo, nomeadamente de Estudo do Meio "</i>
Dificuldade na reflexão	<i>- "no seu geral as crianças nomeiam apenas se gostaram ou não das representações, se tiveram graça ou não, deixando para secundário a identificação das personagens e da sequência da história"</i>
Imaginação/ criatividade nas histórias	<i>- "No seu geral todos os grupos criaram ricas histórias e bastantes diversificadas"</i>
Evolução no jogo dramático	<i>- "(...) sentido no momento de representar, um maior à-vontade, não se encontrando tão bloqueados"</i> <i>- "(...) alguns elementos interiorizaram a sua personagem pois deslocavam-se como tal"</i>

Na análise da reflexão realizada por nós estagiárias, sistematizada na tabela 9,

constatámos que as crianças no seu jogo dramático mobilizaram conhecimentos prévios e integraram-nos na sua história criada, enriquecendo-as. No geral, sentimos que as crianças embora já sejam mais expansivas e estruturadas na sua reflexão baseiam-se ainda em comentários simplistas sobre o jogo dramático dos colegas. No entanto, nesta experiência as crianças já se apresentaram mais imaginativas e criativas nas suas histórias, pois cada grupo inventou uma história diferente, integrando personagens e ações diversificadas. Foi sentida uma maior elaboração na criação das histórias. Por último, salientamos uma evolução no jogo dramático, sendo que as crianças não se apresentaram tão bloqueadas, estando mais desinibidas na sua representação. Foi sentida uma maior preocupação por parte das crianças em representar de forma mais fidedigna a sua personagem.

Por último apresentamos a **experiência 4**, realizada com base no boneco Xavier, construído no âmbito do projeto sala de aula. Relativamente à contextualização da atividade, decorrente da construção do Xavier, jardineiro dos jardins, em atividades anteriores, aliando os conteúdos das diversas áreas curriculares às linguagens artísticas, foi proposto aos alunos que criassem uma história incidente no Xavier, integrando ações ao seu critério. Deste modo, a problemática para o jogo dramático tem por base esta personagem construída pelos elementos da turma. Esta atividade pretende dar seguimento à estrutura da atividade anterior. Tem como intencionalidade educativa as crianças serem estimuladas a representarem uma história que as mesmas criaram, incidindo na personagem criada no âmbito do projeto de sala de aula. A problemática que deu mote ao jogo dramático foi: “*O Xavier agora também vai de férias de Verão e vai ter uma aventura. Qual será a aventura de férias de Verão do Xavier?*”.

Na tabela 10 são sistematizados os dados resultantes das transcrições das videograções (Anexo IV). Os dados são relativos à análise da representação dramática dos grupos.

Tabela 10 - Análise da representação dramática

Elementos da representação	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Quem? (Personagens)	- Prima - Xavier	- Pai - Xavier - Mãe	-----	Cadelinha - Xavier - Velho	- Animais
Onde? (Espaço)	Casa	Casa	- Casa - Rua	- Casa - Praia	- Rua

O quê? (Ação)	Princípio	<i>Vão ter com a prima</i>	<i>Xavier pergunta ao pai se quer ir para o Algarve</i>	<i>Estão todos a dormir</i>	<i>Xavier está a dormir com a cadela ao lado e o velho vai nadar</i>	<i>Animais acordam e deslocam-se pelo espaço</i>
	Problema/ Climax	<i>Compram uma prenda ao Xavier</i>	<i>Família decide se vai ou não para o Algarve</i>	<i>Um elemento continua a dormir e os restantes acordam e brincam às escondidas. Um elemento começa a escavar ao pé do elemento que está a dormir</i>	-----	<i>Elementos encontram os animais e tomam conta deles</i>
	Fim	<i>Cantam juntos os parabéns ao Xavier</i>	<i>Xavier adormece quando a mãe anuncia a viagem</i>	<i>Encontram algo duro</i>	<i>Um elemento corre atrás do Xavier enquanto o cão vai nadar com o velho</i>	<i>Antes de os animais adormecerem, dão-lhes comida</i>
Com quê? (Adereços)		<i>- Puffs (simboliza cadeiras e bolo de aniversário) - Garrafas de plástico (simboliza velas do bolo)</i>	<i>- Estante (simboliza computador)</i>	<i>- Puffs (simboliza camas) - Garrafas de plástico (simboliza comida)</i>	<i>- Puffs (simboliza camas) - Garrafas de plástico</i>	<i>-Puffs</i>

Procurando agora dar algum sentido aos dados da tabela 10, podemos dizer que no que respeita à análise da representação dramática da história na 4.^a experiência educativa, no geral as personagens representadas pelos grupos foram perceptíveis à turma. No desenrolar do jogo dramático, os grupos representaram de forma estruturada a história criada e deram resposta à problemática, inventando uma aventura de Verão para o Xavier. Apenas num grupo foi sentida uma certa confusão no desenrolar da ação, não sendo perceptível a história criada. No geral todos os grupos utilizaram os adereços que se adequavam à sua representação, não havendo uma mera repetição dos utilizados pelos colegas.

De seguida é apresentada a tabela 11 relativa à análise da reflexão com as crianças, sendo os dados obtidos através da transcrição das videograções (Anexo IV).

Tabela 11 - Análise da reflexão com as crianças

Identificam:	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Personagens	- Xavier - Irmã do Xavier	- Xavier - Mãe - Pai - Irmã - Tio	- Mano - Xavier - Amiga - Fóssil	- Xavier	- Esquilos - Xavier
A sequência de ações	- E qual foi a aventura de férias do Xavier? - Fazia anos.	- Qual foi a aventura? - Irem ao Algarve. - Chegaram a ir? - Não porque ele não queria ir. Estava sempre a trabalhar	- E a aventura do Xavier era encontrar fósseis? - Sim	A aventura dele foi ir à praia	- E qual foi a aventura do Xavier? - Foi encontrar os animais, os esquilos. - Mas eles depois só me chateavam
Inconsistências no contar da história	- A I era o Xavier e a J acho que era uma pessoa... - A J acho que era um esquilo. - Não. - Era a irmã do Xavier.	- LU qual era a personagem do LS? - Era o pai. - Não, era o tio.	- A AL era irmã do João? - Não. Ela não tem irmãos. - Ele não era um dinossauro, ele era os ossos. Era um fóssil.	-----	-----
Necessidade de melhorar o desempenho das personagens	-----	-----	-----	- E o Xavier anda de gatas como um cão? - Não	-----
Emitem juízos de valor e apreciação estética	Gostei muito, mas acho que se fosse mais comprida era mais gira	Achei bonita	Gostei muito, teve muita graça	Gostei muito da história porque foi muito engraçada	- E os esquilos andaram como os esquilos? - Sim - E comeram o quê? - Bolotas

Relativamente à análise da reflexão com as crianças, dados presentes na tabela 11, no geral todas as personagens foram identificadas. Todos os grupos relataram a sua sequência de ações, havendo apenas um grupo em que se gerou alguma confusão entre os elementos do grupo relativamente às ações representadas. De notar que uma inconsistência sentida nas crianças foi prontamente clarificada por um elemento do

grupo que tinha representado, relativamente à sua personagem não ser um dinossauro, mas sim um fóssil, pelo que a própria criança clarificou o conceito aos colegas. As crianças detetaram ainda uma necessidade de melhoria de uma personagem que não se estava a deslocar de forma correta. Relativamente às apreciações estéticas referidas pelas crianças, estas foram mais complexas, nomeadamente, quando refletiam sobre o observado e concluía que a representação dos colegas tinha sido boa, pois os colegas assumiam as suas personagens de forma mais completa, partilhando assim a sua opinião. Inclusive, uma criança teceu um juízo de valor para o melhoramento da história. Foi sentida uma reflexão mais elaborada por parte de algumas crianças.

Por último, a tabela 12 resulta dos dados obtidos nas anotações do diário de bordo. A tabela é referente à análise da reflexão do professor/estagiária (Anexo IV).

Tabela 12 – Análise da reflexão do professor/estagiária

Categorias	Exemplos
Bloqueio no jogo dramático	- <i>"(...) um pouco bloqueados e agarrados à história que tinham criado, não fazendo uso do improviso para colmatar as situações de esquecimento das suas falas"</i>
Dificuldade no trabalho de grupo	- <i>"sinto ainda que algumas crianças apresentam sérias dificuldades em ouvir e respeitar o contributo do outro para a construção da história"</i>
Imaginação/criatividade nas histórias	- <i>"no seu geral, todos os grupos criaram aventuras de Verão diferentes para o Xavier"</i>
Evolução no jogo dramático	- <i>"aquando do momento de visualização das representações dos colegas, se mantêm ativos e participativos, sempre curiosos para verem o que está a ser representado"</i>
Mobilização de conhecimentos	- <i>"(...) integrou o jardim no seu jogo dramático e outro, incluiu a presença de fósseis de dinossauro, sendo que foi gerado um momento de partilha conjunta de aprendizagens"</i>

No âmbito da reflexão realizada por nós estagiárias, dados referidos na tabela 12, destacamos ainda um certo bloqueio no jogo dramático, pois quando confrontadas com situações emergentes no momento da representação, não faziam uso do improviso para dar continuidade à representação, estando de certo modo presas à história planeada. Também ao nível do trabalho de grupo, embora seja sentida uma maior tranquilidade na construção das histórias, sentimos ainda que algumas crianças se mostram pouco recetivas à partilha de opiniões. A imaginação e a criatividade estiveram presentes na criação das histórias, pois cada grupo criou sequências de ação diferentes e devidamente estruturadas. Na criação das histórias e conseqüente jogo dramático foi notória uma

mobilização de conhecimentos onde as crianças integraram na sua história, elementos de histórias anteriores, bem como conhecimentos das demais áreas curriculares, sendo com isto gerado um momento de aprendizagem integrada. Por último, constatámos que houve uma evolução ao nível do jogo dramático, havendo uma maior motivação e envolvimento, não apenas no momento de representação, mas também enquanto espectadores, pois as crianças estavam curiosas, participativas e atentas ao que estava a ser representado, criando-se o gosto pela representação dramática e pela criação de diferentes histórias.

3.2.- DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Procurando dar resposta à pergunta de investigação formulada para o estudo “*Quais os contributos do jogo dramático para a construção de histórias?*”, e depois de apresentados e analisados os dados resultantes das quatro experiências educativas do jogo dramático, procederemos de seguida à sua discussão.

Como referido anteriormente, a experiência que o grupo de alunos tinha ao nível da área de Expressão Dramática, baseava-se na dramatização de histórias analisadas. Este aspeto pôde ser comprovado aquando da realização da primeira experiência de jogo dramático, pois as representações mostraram-se um pouco aquém da intencionalidade educativa proposta. Com a sucessiva realização dos jogos dramáticos foi sentida uma evolução, embora não muito acentuada, provavelmente devido ao pequeno número de experiências propostas. Trata-se de uma prática que exige treino, repetição do exercício, para que os resultados possam ser mais significativos.

Consoante as experiências de **jogo dramático** iam sendo realizadas, foi notória uma evolução nas crianças. Podemos referir que ao longo das experiências tenha sido sentido um bloqueio no jogo dramático. Este é um exercício que requer tempo e uma vez que este grupo não estava habituado à sua prática, apresentou algumas dificuldades em fazer uso da improvisação para dar seguimento à ação. Quando confrontadas com situações inesperadas durante a representação, mostravam-se inibidas e pouco à vontade em dar seguimento à representação. Mas, ao longo das 4 experiências, foi sentido uma evolução gradual no jogo dramático, uma vez que as crianças, por estarem envolvidas e motivadas nas atividades revelaram uma maior preocupação em encarnarem de forma mais correta a sua personagem, e em representarem com maior responsabilidade a sua

criação dramática para os colegas. Se de início as crianças apresentavam uma forte tendência para não representarem a história que tinham planeado, assim como não serem constantes no assumir de uma personagem, ao longo das experiências educativas foram interiorizando os elementos da linguagem teatral, e empenhando-se no processo de criação dramática. A sua expressão e motivação no jogo dramático foram evoluindo de forma significativa. Pode inferir-se que se foi criando o gosto pela representação dramática.

A **capacidade reflexiva** foi também uma evolução pela qual o grupo passou. Se primeiramente se apresentavam pouco reflexivos, gradualmente foram percebendo a importância deste momento, e fazendo uso das aprendizagens daqui retiradas para exercícios posteriores. Foi notório que progressivamente, e no geral, as crianças se tornaram mais autónomas e elaboradas na formulação dos seus juízos de valor acerca das representações dramáticas. Eram as próprias que identificavam lacunas na representação e apresentavam sugestões de melhoria. Também a nossa postura no momento reflexivo com as crianças se foi aperfeiçoando, preocupando-nos em estimular nos alunos a comunicação oral de forma reflexiva e estruturada, num processo de aprendizagem conjunta. O momento de reflexão em grupo, posterior aos jogos desenvolvidos, passou a ser valorizado. No geral, as crianças escutavam os seus colegas e prestavam atenção aos comentários tecidos sobre as representações.

Relativamente ao **trabalho de grupo** que era estimulado nestas atividades de criação do jogo dramático, também este aspeto foi evolutivo, ainda que de forma pouco acentuada. Foi consensual que o grupo de alunos, numa primeira fase, registou algumas dificuldades em respeitar e aceitar a opinião do Outro durante o processo de criação dramática. Embora este egocentrismo se mantivesse, podemos referir que o relacionamento foi melhorando, sendo que as crianças se foram mostrando mais recetivas ao respeito pela individualidade. Este foi um aspeto que nem sempre foi regular, sendo necessário muitas das vezes sermos reguladores da relação da criança com o seu grupo, pelo que foi sempre fomentada a socialização entre as crianças, de forma a estas desenvolverem a sua capacidade de interação e relacionamento com o Outro. Foi consensual a apreciação de que na sequência destas experiências educativas, houve uma melhoria do ambiente vivido na sala da aula, bem como nas relações estabelecidas entre os pares. Tendo sido inclusivé manifestado pela professora da turma de que, através da prática do trabalho de grupo fomentado nas experiências educativas,

as relações entre a turma tinham melhorando e o trabalho de grupo decorria de forma mais organizada e fluída. Esta interação fomentou igualmente o desenvolvimento da linguagem dos alunos, pois era necessário comunicar as suas ideias aos colegas, de forma clara e perceptível.

Outro aspeto que consideramos pertinente salientar incide na **mobilização de conhecimentos** que as crianças foram convocando no processo de criação dramática. Uma vez que de forma progressiva a estratégia de prática de jogo dramático se foi alterando, abandonado o recurso a uma história para lançar o desafio de uma problemática, foi notória uma maior envolvimento dos grupos na criação da sua história. Ao longo das representações foram várias as situações em que eram mobilizados conhecimentos prévios de outras áreas curriculares para dar consistência à história criada. Deste modo, os jogos dramáticos ficaram mais enriquecidos. Constatou-se que na prática dos jogos dramáticos foram explorados diversos conteúdos, permitindo às crianças desenvolver o seu pensamento e estimular a sua imaginação. Esta prática educativa revelou ser promotora de aprendizagens entre as crianças. Durante estas experiências foi notório que a aprendizagem e o jogo se complementaram. Ainda a este propósito, considerámos pertinente fomentar uma importante ligação das atividades entre as áreas expressivas de Expressão Dramática e Expressão Plástica, aquando da realização das máscaras posteriormente utilizadas na primeira experiência de jogo dramático.

Se de início a **imaginação e a criatividade nas histórias** eram pouco frequentes, progressivamente estas foram sendo estimuladas e desenvolvidas, estando presentes nas criações dramáticas. Inicialmente os grupos mantinham-se agarrados à história que tinha sido analisada, não criando novas situações, nem inventando novas histórias. No entanto, foi visível que as crianças se foram descolando progressivamente da estrutura narrativa existente e começaram a apelar à sua própria criatividade e imaginação para criarem histórias diversificadas, diferentes das dos seus colegas. No decorrer das experiências de jogo dramático, as crianças foram desenvolvendo as suas potencialidades e estimulando a sua imaginação. Estes jogos permitiram às crianças criar novas histórias inventadas por si e, por conseguinte, experimentar diversas situações. Contribuíram, também, para que as crianças se familiarizassem com as estruturas base envolvidas no processo de criação de histórias, tornando-se elas próprias autoras.

4 - CONCLUSÕES

4.1.- CONCLUSÃO DO ESTUDO

Tomando como ponto de partida do estudo, a observação, a análise e a compreensão dos contributos que advêm do jogo dramático para a construção de histórias, e os seus contributos para o desenvolvimento e crescimento das crianças, foi formulada uma pergunta de partida que delineasse o propósito da investigação: “*Quais os contributos do jogo dramático para a construção de histórias?*”. Findo o trabalho desenvolvido foi-nos possível reconhecer o valor pedagógico que o jogo dramático assume, não apenas relativo ao desenvolvimento global da criança, mas também no que se refere às aprendizagens específicas ao nível da Língua Portuguesa. Quando confrontadas com o desafio de inventarem uma história para depois a representarem, as crianças tiveram oportunidade de explorar as suas capacidades expressivas ao nível da expressão oral em que representaram uma situação imaginada (Ministério da Educação, 2009). O jogo foi então um meio primordial para a criança exprimir a sua imaginação, permitindo-lhe a vivência da linguagem (Postic, 1989; Cavalari, 2011).

Tendo em conta os objetivos definidos para este estudo, podemos tecer as seguintes conclusões. Considerando o objetivo **I) compreender os contributos do jogo dramático para o desenvolvimento da criança**, verificámos ao longo das experiências educativas que com a prática do jogo dramático, as crianças aumentaram o conhecimento de si mesmas, uma vez que construíram o seu pensamento e lidaram com os seus sentimentos, utilizando o corpo e a palavra para comunicarem. Foram também criadas condições para se relacionarem com o outro e com o mundo em que se inserem, criando uma abertura crescente. Deste modo, o aluno esteve implicado na sua totalidade, quer ao nível físico, como emocional e intelectual (Fragateiro, 1996), de uma forma motivadora e prazerosa. Através das experiências realizadas pudemos constatar que a prática do jogo dramático permitiu estabelecer uma ligação entre os vários saberes e áreas curriculares, integrando e fomentando o desenvolvimento de diferentes aprendizagens e competências nas crianças (*ibidem*). Podemos inferir que os jogos dramáticos contribuíram para o desenvolvimento da personalidade, tornando-os mais confiantes e autónomos, melhorando a sua expressão e comunicação, e a sua interação com o outro (Slade, 1054, *cit.* Sousa, 2003). O jogo dramático contribuiu para fomentar uma Educação equilibrada, pois “se o aluno desenvolver as suas capacidades de

expressão, ou seja, espontaneidade, percepção, observação, imaginação e relacionamento grupal, estará aberto para todo o tipo de aprendizagens“ (Reverbel, 2007). Através destas experiências pedagógicas, reconhecemos o potencial de desenvolvimento que está subjacente à prática educativa do jogo dramático, e preocupámo-nos em estimular as competências imaginativas das crianças, aceitando-as como agente ativo no seu processo de aprendizagem.

Relativamente ao objetivo **II) analisar os contributos da prática educativa do jogo dramático na criação de histórias no âmbito da área de Língua Portuguesa**, e para além das considerações tecidas na resposta à pergunta de investigação, podemos concluir que através da prática do jogo dramático, as crianças desenvolveram o gosto e a aptidão para inventar histórias que progressivamente se foram enriquecendo, alongando e se tornaram cativantes para todo o grupo (Gauthier, 2000). Através da representação das histórias criadas para dar resposta à problemática, pudemos verificar que as crianças estabeleceram uma relação entre o mundo imaginário e o mundo real, experimentando novas situações. Como referido anteriormente, foi igualmente desenvolvida a linguagem, pois ao criarem as histórias, as crianças aperfeiçoaram, ainda que de forma pouco acentuada, a sua capacidade de improvisação, tomando um conhecimento crescente dos mecanismos criativos produzidos pela linguagem (Albuquerque, 2000). Aquando do momento de representação da história criada foi desenvolvido nas crianças um determinado nível de comunicação verbal, pois era importante que ao comunicarem com os colegas, se fizessem compreender. O jogo dramático demonstrou ser um estimulante mecanismo para desenvolver o gosto pela leitura. Uma vez que as crianças estavam motivadas para a criação de histórias, começaram a ficar igualmente motivadas para ler outras histórias que não as suas, desenvolvendo assim hábitos de leitura. Ao recorrer ao jogo dramático, fazendo este as preferências das crianças, por se apresentar como uma atividade lúdica e dinâmica em que estas dão largas à sua imaginação e se encontram envolvidas na íntegra, as crianças tomaram o gosto pela criação de histórias que representavam para os colegas, sendo que estas se foram enriquecendo e aprimorando. Chateau (1946, citado por Postic, 1989, p.26) defende que “as histórias inventadas pelas crianças partem de esboços de jogos, de transposições de acções. O jogo modela a história: o que não pode realmente fazer, o que gostaria de fazer, a criança imagina-o”. Sendo a criação de histórias indissociável de uma imaginação produtora (Castoriadis, 1975, *cit.* Coelho, 2006) e sendo o jogo o

meio primordial para expressar a imaginação (Postic, 1989), o nosso trabalho releva também que é importante a sua prática para desenvolver nas crianças a capacidade de criarem histórias. Este deve por isso ser reconhecido como uma possibilidade metodológica a ser trabalhada na área da Língua Portuguesa.

No que concerne ao objetivo **III) desenvolver a espontaneidade e a criatividade dramática individual e em grupo**, constatámos que para que a criança desenvolvesse a sua criatividade, foi importante que vivesse a experiência da sua produção artística, quer como individualidade, quer como elemento de um grupo no qual era necessário respeitar o outro. Embora tivesse sido notório um desenvolvimento da capacidade criativa aquando da criação das histórias, no geral a imaginação das crianças apresentou-se um pouco empobrecida, como é característico da faixa etária do grupo, dando primazia ao realismo (Ligon, 1957, *cit.* Sousa, 2003). O desenvolvimento da capacidade criativa ensinou a solucionar os problemas que surgem na vida, como por exemplo, a resolução de conflitos existentes (Santos, 2002). Preocupámo-nos em desenvolver a espontaneidade e a criatividade dramática coletiva, pois é através do trabalho coletivo que se iniciará a criação das histórias (Gauthier, 2000). O jogo dramático revelou ser enriquecedor, pois apresentou-se como espaço de descoberta individual e coletiva onde foi importante admitir e promover a espontaneidade, a imprevisibilidade (Fragateiro, 1996). Desenvolver a espontaneidade e a criatividade dramática individual e coletiva levou o grupo a produzir novos conhecimentos.

Por último, pretendíamos no objetivo **IV) estimular a reflexão coletiva sobre o trabalho desenvolvido**. Pelo que analisámos pudemos afirmar que a reflexão se tornou uma prática no quotidiano das crianças, tornando-as mais responsáveis e críticas, melhorando igualmente a sua expressão oral. Ao se apresentarem mais reflexivas, as crianças interiorizaram novas aprendizagens, das quais faziam uso em situações posteriores, impulsionando a melhoria do desempenho na criação dramática. Os momentos reflexivos possibilitaram ao aluno tomar consciência da sua representação individual, assim como do jogo dramático realizado pelo grupo (Kowalski, 2005), conferindo oportunidade às crianças para sistematizarem e interiorizarem o conhecimento que resultou na sua experiência da criação dramática (Lopes, 2011). Foi essencial desenvolver uma capacidade de questionar as crianças, para estimulá-las a desenvolver uma discussão ativa entre o grupo (Gauthier, 2000). A crítica construtiva foi surgindo de forma gradual nos momentos de reflexão coletiva sobre o trabalho

desenvolvido, de forma a fazerem melhorias constantes nas suas histórias. Também a capacidade reflexiva foi de grande relevância para nós, enquanto estagiárias, pois conferiu-nos oportunidades para observar, refletir e tecer conclusões acerca das competências e dos comportamentos dos alunos, melhorando assim a nossa prática.

No geral, reconhecemos que foi no decurso da prática pedagógica no contexto educativo de 1.º ano do Ensino Básico, e juntamente com este grupo de alunos, que realizámos as nossas primeiras aprendizagens mais consistentes relativas à área da Expressão Dramática e mais especificamente sobre o jogo dramático. Esta aprendizagem deixou-nos despertas para a prática do jogo dramático, em que as crianças se envolvem de forma ativa no seu desenvolvimento e aprendizagem. Interiorizámos a real conceção de que as áreas expressivas são promotoras de aprendizagens e por isso a sua prática deve ser regular, ao invés de relegadas para tempos secundários de mero relaxamento.

Apesar do estudo ter sido enriquecedor para a nossa formação, e de terem sido atingidos os objetivos a que nos tínhamos proposto, julgamos pertinente mencionar algumas limitações que marcaram o seu desenvolvimento. Numa fase inicial foi difícil afunilar a escolha do tema, devido ao vasto leque de opções no âmbito das Expressões Artísticas, o que tornou o processo de recolha de dados um pouco complexo. Relativamente ao tempo para desenvolver este estudo, pareceu-nos relativamente reduzido, já que com a presente investigação se pretendia observar e analisar a evolução das crianças, em relação a determinadas variáveis. Como era nossa intenção focar-nos mais no processo do que no produto, a realização de apenas 4 experiências educativas não nos permite tecer conclusões tão significativas e abrangentes como desejaríamos. Para uma recolha de dados mais efetiva, seria importante uma prática de repetição dos exercícios, para que os resultados fossem visíveis com o tempo. A nossa inexperiência constituiu também, de certo modo, uma limitação ao estudo, nomeadamente na ativação da componente reflexiva das crianças, pois nem sempre as estratégias reflexivas foram bem estruturadas, o que de alguma forma condicionou o processo de recolha de dados. Por último, de registar que teria sido uma mais-valia importante para o estudo, a realização de uma entrevista à professora da turma, de forma a podermos ter uma perceção mais efetiva dos contributos destas experiências para o desenvolvimento dos seus alunos. Esta não foi realizada por não termos achado necessário na altura, o que se revelou contrário, pois na fase da análise dos dados, consideramos que teria sido enriquecedor.

Numa prática investigativa futura achamos pertinente testar a experiência com outro grupo da mesma idade para analisar a diversidade dos resultados, tornando a experiência mais abrangente. Se cada turma é única, decerto que o processo também o será. Consideramos igualmente pertinente em experiências futuras utilizar adereços, enquanto elemento da linguagem teatral, para que as crianças possam materializar o que têm no pensamento, tornando a representação mais real. Por último, e por ter sido uma intenção inicial que não foi possível realizar, desafiamos uma investigação futura em que seja aliada a Expressão Dramática ao desenvolvimento da escrita no âmbito da área da Língua Portuguesa, uma vez que a presente investigação foi mais direcionada para a produção oral.

4.2.- CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

Findo o percurso decorrido, consideramos que o período de prática pedagógica nos diversos contextos educativos tenha sido importante para o nosso crescimento e desenvolvimento, quer ao nível pessoal quer ao nível profissional. Facultou-nos aprendizagens essenciais e significativas que interiorizámos e as quais fizemos uso na nossa ação educativa. Embora tenha sido por vezes um percurso extenuante, foi sem dúvida a concretização de um sonho de vida. Relativamente à experiência da elaboração do relatório, permitiu-nos consolidar aprendizagens e reviver momentos e experiências gratificantes, constituindo-se como uma súmula do trabalho desenvolvido neste percurso académico. Consideramos de todo essencial na nossa atividade docente futura, continuarmos a desenvolver na nossa ação educativa o complemento entre a componente reflexiva e a componente de investigação, pois foi algo que nos entusiasmou e da qual interiorizámos novas competências.

Relativamente às duas dimensões que se complementam no presente relatório, ressalvamos que a componente reflexiva, derivada da sua prática continuada, nos tornou mais conscientes, reflexivos, flexíveis, críticos e inovares na busca de novos caminhos que favorecessem a aprendizagem na ação educativa. Interiorizámos a importância que uma reflexão permanente assume para uma melhor compreensão das nossas práticas, formulando a nossa conduta e os nossos ideais quando necessário. Acreditamos que assumir uma postura reflexiva tenha sido de todo importante para que refletíssemos sobre as situações e os contextos nos quais nos inserimos, as práticas que realizámos e os conhecimentos que procurámos. A este propósito, Zeichner (1993) reconhece a

tendência de uma formação reflexiva como estratégia para melhorar a formação de professores, uma vez que pode aumentar a sua capacidade de enfrentar a complexidade da instituição escolar. Uma aprendizagem que resultou da prática reflexiva na ação pedagógica recaiu sobre o reconhecimento de que o professor deve trabalhar em equipa, envolvendo todos os elementos com quem trabalha e a comunidade educativa.

No respeitante à componente da investigação, consideramos que a tarefa investigativa a que nos propusemos, tenha sido bastante desafiadora, pois ao conferir-nos outro olhar relativamente ao jogo dramático, tornou esta tarefa mais complexa, exigindo um aprofundamento e aperfeiçoamento acerca do tema e dos processos que abarcava. Com isto, esclareceremos concepções acerca da importância das Expressões Artísticas, permitindo-nos absorver novas aprendizagens. Interiorizámos a importância da formação contínua no domínio das Expressões Artísticas para o aperfeiçoamento docente na sua ação educativa. Findo o trabalho desenvolvido, compreendemos e interiorizámos a importância do jogo dramático no centro da Educação, pois desenvolve as características essenciais humanas e despoleta para aprendizagens nas demais áreas curriculares. Face à experiência adquirida nos períodos de estágio e comprovada com os resultados obtidos no estudo, é inequívoco o reconhecimento do jogo dramático como estratégia pedagógica, sendo por isso enriquecedor desenvolver atividades que impliquem a utilização das diversas áreas expressivas, integrando-se inclusive com as demais áreas curriculares, para que seja desenvolvida uma aprendizagem integrada. O estudo realizado estimulou em nós a vontade de desenvolver aulas lúdicas em que o professor e aluno entram em conjunto num mundo da imaginação durante a atividade criativa que faz uso da própria realidade. Em suma, a componente investigativa incrementou em nós o interesse e a vontade de estruturar projetos e de produzir investigações incitando a descoberta, para uma melhor prática pedagógica.

5 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, L. (2001). *Expressão e Educação Dramática: guia pedagógico para o 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. Campos (Org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior?*. Porto: Porto Editora, 21-31.
- Albuquerque, F. (2000). *A hora do conto*. Lisboa: Editorial Teorema.
- André, T. (2010). A Educação Artística na Escola do Século XXI. In. Oliveira M. & Milhano S. (Org.), *As Artes na Educação: Contextos de Aprendizagem promotores de Criatividade*. Leiria: IPL/Folheto Edições e Design, 49-55.
- Araújo, A. & Teixeira, M. (2009). Gilbert Durand e a pedagogia do imaginário. *Letras de Hoje*, 44 (4), 7-13.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, N.; Kooij, R. & Neto, C. (1997). Brincar: O que pensam os Educadores de Infância. In. C. Neto (Ed.), *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa, 99-117.
- Baldwin, A. (1973). *Teorias de Desenvolvimento da Criança*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Barbosa, M. (2005). *Legislação e propostas curriculares: Há lugar para a imaginação?*. Retirado de http://www.gedest.unesc.net/seilacs/legislacaocurric_mabarbosa.pdf .Obtido a 3 de Janeiro de 2013.
- Brassart-Fontanel, S. & Rouquet, A. (1977). *A Educação Artística na acção Educativa*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Candau, V. (2002). Sociedade, Cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, 79, 125-161.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, G. & Carvalho, M. (Coord.). (2006). *A criatividade na Educação: actas do colóquio*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores – Centro de Estudos Filosóficos.
- Cavalari, A. (2011). Ensino da Língua Portuguesa: o papel dos jogos da inter(ação). *Linha d'Água*, 24(1), 55-70.
- Chateau, J. (1975). *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântida Editora.
- Coelho, S. (2006). *Educação e Imaginário: outras redes de sentido*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.
- Costa, A. (1986). A pesquisa de terreno em sociologia. In. A. Silva & J. Pinto (Org.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 129-148.
- Departamento de Educação Básica. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Esteves, A. (1986). A investigação-acção. In. A. Silva & J. Pinto (Org.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 251-278.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade Perspectivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. (2007). “ –Tá na hora d’ir pr’á escola!”, “- Eu não sei fazer esta, senhor professor!” ou ... brincar às escolas na escola (ji) como um modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola. In P.

- Silva (org.), *Escola, Familiares e Lares: Um Caleidoscópio de Olhares*. Porto: Prodefinições, 39-66.
- Ferreira, S. (Org.) (2001). *O Ensino das Artes: construindo caminhos*. São Paulo: Papyrus Editora.
 - Fonseca, V. (2000). Fundamentos Psicomotores das Expressões Artísticas. In. C. Cabral (Org.), *Educação pela Arte: Estudos de homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte, 191-217.
 - Fontanel-Brassart, S. & Rouquet, A. (1977). *A Educação Artística na acção educativa*. Coimbra: Livraria Almedina.
 - Fragateiro, C. (1996). Teatro e Educação ou emergência de um novo paradigma. In. A. Quadros (Org), *Ensino Artístico*. Porto: Edições ASA, 34-46.
 - Freire, P. (2000). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
 - Fróis, J.; Marques, E. & Gonçalves, R. (2000). A Educação Estética e Artística na formação ao longo da vida. In. J. Fróis (Coord.), *Estética e Artística – abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 201-243.
 - Gauthier, H. (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*. Coimbra: ESEC/ Livraria Minerva Editora.
 - Gesell, A. (1977). *A criança dos 5 aos 10 anos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
 - Gloton, R. & Clero, C. (1976). *A actividade criadora na criança*. Lisboa: Editorial Estampa.
 - Gourgand, P. (1980). *As técnicas de trabalho de grupo*. Lisboa: Moraes Editores.
 - Grácio, R. (1995). *Obra completa: da Educação (vol I)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Griffiths, J. (1992). *Primeiros Passos na Dramatização*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Holt, J. (2001). *Como aprendem as crianças*. Lisboa: Editorial Presença.
- Kowalski, I. (2003). A formação para a Educação Artística/Expressão Dramática na Educação de Infância e no 1.º Ciclo da Educação Básica. In. A. Bárrios & J. Stretch-Ribeiro (Coord.), *Educare Apprendere, N.º1*. Lisboa: CIED – Escola Superior de Educação de Lisboa, 53-64.
- Kowalski, I. (2005) ... e a *Expressão Dramática*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação de Leiria.
- Lakatos, E. & Marconi, M. (1989). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Editora Atlas.
- Lascar, S. & Faure, G. (1982). *O jogo dramático na escola primária*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Leenhard, P. (1977). *A Criança e a Expressão Dramática*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Leitão, F. (1997). Símbolo e Actividade Lúdica. In. C. Neto (Ed.), *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa, 57-70.
- Leite, E.; Malpique, M. & Santos, M. (1989). *Trabalho de Projecto: aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.
- Leontiev, D. (2000). Funções da Arte e Educação Estética. In. J. Fróis (Coord.), *Estética e Artística – abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 127-145.
- Lessard-Hebert, M.; Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Lopes, M. (2010). Teatro e Expressão Dramática: uma discussão de conceitos. In. M. Oliveira & S. Milhano (Org.). *As Artes na Educação: Contextos de Aprendizagem promotores de Criatividade*. Leiria: IPL/Folheto Edições e Design, 135-143.
- Lopes, M. (2011). *O Saber Dramático: a construção e a reflexão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Lowenfeld, V. (1977). *A Criança e a sua Arte*. São Paulo: Editora Mestre Jou.
- Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Magalhães, M. & Gomes, A. (1974). *A criança e o teatro*. Lisboa: Coleção Educativa – Ministério da Educação e Cultura - Direcção-Geral da Educação Permanente.
- Mattos, E. (1980). *Infância e Adolescência – Uma Abordagem Médico-Social*. São Paulo: Livraria Atheneu.
- Marin, A. (1976). *Educação, Arte e Criatividade: estudo da criatividade não verbal*. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais.
- Martins, A. (Coord.) (2002). *Didáctica das expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Melo, M. (2005). O Pensar e o Fazer Artísticos na Formação de Professores. *Currículo sem fronteiras*, 5(1), 96-116.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1ºCiclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Neto, C. (1997). Jogo e Desenvolvimento da Criança. In. C. Neto (Ed.). *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa, 5-9.

- Neto, C. (1997). Tempo e Espaço de Jogo para a Criança: Rotinas e Mudanças Sociais. In. C. Neto (Ed.), *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa, 10-22.
- Oliveira, M. & Santos, A. (2004). A Arterapia: Os Efeitos Terapêuticos da Expressão Plástica e a sua Influência no Comportamento e Comunicação da Criança. *Cadernos de Estudo*, 1, 27-33.
- Papalia, D.; Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Portugal: McGraw-Hill.
- Pombo, O.; Guimarães, H. & Levy, T. (1993). *A Interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Portugal, G. (2001). Ser educador de infância: idéias sobre a construção do conhecimento profissional. In. J. Tavares & I. Brzezinski (orgs.). *Conhecimento profissional de professores – a práxis educacional como paradigma de construção*. Fortaleza: Editora Plano, 153-185.
- Post, J. & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Postic, M. (1989). *O imaginário na relação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Read, H. (2001). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Reverbel, O. (2007). *Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão*. São Paulo: Scipione.
- Ribeiro, A. (2009). Papel da criatividade nos processos de Educação. In. N. Pacheco & M. Araújo (Org.). *Expressões: Espaços e Tempos de Criatividade*. Porto: Legis Editora, 11-23.
- Rooyackers, R. (2002). *101 Jogos Dramáticos: Aprendizagem e diversão com jogos de teatro e faz-de-conta*. Porto: Edições ASA.

- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Ryngaert, J. (1981). *O Jogo Dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha.
- Rosseto, R. (2008) O espectador e a relação do ensino do teatro com o teatro contemporâneo. Retirado de http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica3/10_Robson_Rosseto.pdf. Obtido a 11 de Abril de 2013.
- Ryngaert, J.P., (2009). *Jogar, Representar*. São Paulo: Cosac Naify.
- Sanches, M. & Santos, M. (2000). *Aprender a ensinar: ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, A. (1996). Por uma perspectiva psicopedagógica da arte e educação em Portugal. In. A. Quadros (Org.). *Ensino Artístico*. Porto: Edições ASA, 14-33.
- Santos, A. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Lisboa: Livros Horizonte
- Santos, C. (2011). *A Importância do Imaginário na Intertextualidade Leitora*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Santos, M. (2002). *Todas as imagens*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Slade, P. (1978). *O Jogo Dramático Infantil*. São Paulo: Summus editorial.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Bases psicopedagógicas, 1.º volume*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Drama e Dança, 2.º volume*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vasconcelos, T. (2003). A formação para o ensino da educação artística. Propostas de reconceptualização. In. A. Bárrios & J. Stretch-Ribeiro (Coord.), *Educare Apprendere*, 1, 123-143.
- Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural. Notas de Antropologia da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.

- Vygostky, L. (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Wooff, T. (1982). *Educação Visual no Primário e no Secundário*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: EDUCA.

ANEXOS

Anexo I- Diário de bordo e transcrição da videogravação relativos à experiência 1

REFLEXÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA DE 10 E 11 DE ABRIL DE 2012

Esta que foi a primeira semana onde atuei de forma individual, tendo a meu primordial encargo o processo de ensino-aprendizagem das 22 crianças, não poderia sentir-me mais realizada e mais satisfeita com o trabalho que desenvolvi e com a postura que assumi face ao grupo. Sinto, portanto, que passar agora por um momento de reflexão sobre a minha semana de atuação é todo impreterível. Posso deste modo tomar consciência das dificuldades por que passei, bem como refletir sobre as ansiedades, dificuldades e sobretudo, os avanços que alcancei e as aprendizagens que retive.

Uma vez que vínhamos do período de férias letivas da Páscoa, a melhor maneira de começar a semana recaiu sobre a partilha das novidades ocorridas durante as férias. Senti neste momento que na sua maioria as crianças participaram ativamente, onde partilharam detalhadamente a sua rotina. Houve inclusivé crianças que detalharam dia a dia o que tinham feito, com quem tinham estado e o que lhes tinha acontecido. A capacidade de memorização e a vontade de partilha entre o grupo deixou-me boquiaberta.

Também neste momento foi agradável sentir que o grupo estava atento ao que os colegas iam relatando. Inclusivé achei curioso a partilha que houve de tradições, que pessoalmente desconhecia, como o facto de uma criança ter relatado que o padre tinha ido a sua casa e que a tinha benzido com água benta, pelo que a sua família lhe tinha dado um foliar. São estes pequenos momentos onde me sinto a aprender com as crianças.

Durante o momento das novidades outro aspeto que me deliciou foi ouvir os relatos das crianças que indicavam quantos dentes lhes tinham caído nas férias, retendo este acontecimento para si como um momento de crescimento. Outro aspeto muito mencionado recaiu sobre a passagem para o 2º ano de escolaridade. Foram várias as crianças que referiam, com ar de felicidade, que uma vez vindas das férias já faltava pouco tempo para estarem no 2º ano, sentindo-se vitoriosas.

Na terça-feira, o primeiro dia de aulas depois das férias, os trabalhos recaíram sobre fichas de revisão nas diferentes áreas curriculares. Por conhecimento, através de experiências anteriores, fiz inicialmente uma explicação detalhada acerca dos exercícios constantes naquelas, o que considero ter sido bastante pertinente. Deste modo os ritmos de trabalho das crianças foram respeitados. Autonomamente iam progredindo na resolução dos exercícios.

Durante a resolução das diferentes fichas de revisão, senti uma grande discrepância ao nível da capacidade de resolução dos exercícios. Senti que havia alunos que se denotava que tinham estudado, revisto a matéria e praticado diferentes exercícios durante as férias, pois mostraram-se bastante à vontade a resolver as fichas de trabalho. Enquanto outros alunos, pude observar que estavam de certo modo bloqueados e com ritmos mais lentos de trabalho, parecendo-me que nas férias não se tinham aplicado muito nos manuais escolares. No entanto, com o progredir do dia, e resultante da prática de diversas atividades, gradualmente todas as crianças entraram no seu normal ritmo de trabalho e todas elas concluíram com êxito as fichas de revisão, o que me deixou satisfeita.

Este diferente apoio por parte de familiares em períodos de férias escolares, foi também verificada nos trabalhos que a professora mandou para realizar em casa durante este período. Algumas crianças traziam apenas um ou dois exercícios enquanto outras traziam uma grande panóplia de exercícios diversificados que praticaram durante as férias. Pude comprovar o quão importante é o apoio dos pais em colaboração com a escola. É importante que todos trabalhem e se empenhem no processo de aprendizagem da criança para que este seja alcançado com êxito.

Também me agradou verdadeiramente ver o espírito de entreajuda existente entre as crianças, onde se ajudaram na resolução dos exercícios. Achei curioso que as crianças não resolviam os exercícios aos colegas, mas em vez de isso faziam uma explicação acerca daqueles. Foi interessante ver as diferentes estratégias que utilizavam para facilitar a compreensão dos colegas.

O contacto com as ciências experimentais foi uma novidade para mim, pois nunca tinha realizado qualquer tipo de experiência com as crianças. Deixou-me um pouco expectante e receosa, obrigando-me a uma aprofundada pesquisa e preparação prévia de

todo o material necessário. Deste modo, optei por desenvolver a experiência da dissolução de rebuçados. Comecei por ler uma história sobre a experiência que iriam realizar, o que considero que tenha resultado. As crianças mantiveram-se atentas, comprovando mais uma vez o seu gosto pela leitura de histórias. Para que as diferentes vertentes desta experiência fossem experienciadas, o grupo foi organizado em subgrupos que analisavam diferentes aspetos registados em grelhas de registo onde a competência da escrita era desenvolvida. Neste momento inicial da exploração das experiências senti uma certa agitação na sala de aula, mas creio que tenha sido a melhor opção para fazer a abordagem. Era importante que os grupos tivessem uma ajuda individualizada acerca dos procedimentos e materiais a utilizar para que depois pudessem, autonomamente, concluir os resultados obtidos. Foi com agrado que senti que todos os elementos do grupo estavam envolvidos, pois no momento final onde os grupos apresentavam à turma a sua experiência, gerou-se um enriquecedor momento de partilha de conhecimentos.

Quando questionadas, as crianças manifestaram o seu agrado em desenvolver este tipo de experiências. Inclusive uma criança disse que iria pedir à mãe para experimentar de novo a sua experiência em casa com a família. Matos e Valadares (2001, p.237) consideram que as atividades experimentais “De alguma forma combatem o seu dogmatismo natural, prevenindo-os contra a ideia de que são detentores da verdade absoluta, e que, portanto, têm que admitir que podem estar enganados acerca de muitos dos conhecimentos que têm como certos”. Ainda os mesmos autores citam Trowbridge e Bybee (1990) quando estes referem que o professor ao explorar as atividades experimentais deve criar um ambiente construtivista de aprendizagem, optando por estratégias investigativas.

No momento restante da aula foi explorado o jogo do “rei manda”. Através do jogo pude observar os diferentes conhecimentos das crianças, nomeadamente, se distinguem o lado esquerdo do direito. Neste sentido pude comprovar que este aspeto ainda representa uma lacuna em algumas crianças, o que me deixa de certo modo preocupada, pois considero que seja esta uma noção que as crianças deveriam trazer do ensino pré-escolar.

Na quarta-feira foi ensinada uma nova letra, a letra *b* minúscula. Optei por fazer a leitura de uma história onde no título esta letra estivesse presente, a história do “Nabo

Gigante”. Quando apresentei o livro à turma, verifiquei que algumas crianças já tinham conhecimento deste. Este aspeto não influenciou aquando da exploração daquela, em tentei ao máximo ser expressiva e captar a atenção das crianças. Sinto tê-la conseguido, pois a determinado momento as crianças participavam na interpretação da história aquando do momento de leitura. Roldão (1995) refere que as narrativas revelam as suas potencialidades na organização do pensamento e da realidade e na estruturação de aprendizagens.

Aquando do momento da lista de palavras com a letra *b*, através da análise da história lida anteriormente, senti que as crianças começavam a sentir-se um pouco baralhadas relativamente à letra *b* e à letra *d*, talvez por terem uma forma semelhante. No entanto, quando solicitava a leitura da palavra em questão, as crianças embora não soubessem distinguir o grafema, através do fonema faziam esta distinção sem qualquer dificuldade. Embora estivesse planeada a exploração de mais exercícios para treinar a letra *b*, não foi possível a exploração de todos eles. Deste modo optei por desenvolver os que achei mais pertinentes para uma abordagem inicial da letra. Mais uma vez, o carácter flexível da planificação esteve presente, pois apesar de planificadas mais atividades, não foi possível a sua realização o que não me preocupou, pois as restantes atividades foram exploradas com êxito.

Esta semana tentei implementar uma nova regra para que se mantivesse silêncio na sala, nos momentos em que era necessário. Sinto que inicialmente esta regra foi interiorizada, pois em jeito de “brincadeira” quando eu fazia o gesto representativo da regra do silêncio, as crianças mantinham-se em silêncio e com o passar do tempo eram aquelas que muitas vezes me indicavam que estava muito barulho e aplicavam o gesto representativo. No entanto, com o passar do dia, apesar das minhas indicações, em certos momentos esta regra não era respeitada por todas as crianças. Este aspeto levou-me a pensar que gradualmente, é de minha vontade continuar a fomentar este tipo de interiorização de regras nas crianças, pois acredito que faça sentido, e que estas desenvolvam progressivamente o seu sentido de responsabilidade por se manterem em silêncio respeitando a regra quando solicitada, contribuindo para o bom funcionamento da sala e conseqüentemente do grupo.

A grande aprendizagem que retenho desta semana foi sem dúvida ligada às Expressões Artísticas. Tinha planeado levar máscaras de animais para que as crianças as

decorassem e pintassem, para que pudéssemos dar continuidade à história analisada na parte da manhã através da representação de uma nova situação problemática. Eis que quando solicitada pela professora supervisora, fiquei alerta para o facto de que não devemos, enquanto profissionais de Educação, desacreditar nas capacidades das crianças e bloquear o seu sentido criativo, erro que estava a cometer, pois receava arriscar em algo que desconhecia. Pais (2006) defende que os professores têm que ter sensibilidade para estimular as sensações e a percepção da criança, desenvolvendo as suas capacidades de criação e de experimentação. De cabeça erguida, embora que ainda a receio, dei as indicações às crianças sobre a atividade que consistia em serem elas mesmas a desenhar e a recortar o seu animal, para posterior elaboração de máscaras. No início foram as próprias crianças a sentirem-se bloqueadas, pois não sabiam como desenhar o animal que lhes era solicitado. Com algumas indicações e visualização dos animais da história, confesso que não me poderia ter surpreendido mais com o resultado final e não poderia ter ficado mais realizada com o sucesso da atividade. As máscaras finais mostraram ser bastante diversificadas e coloridas onde surgiram animais criativos que superaram as minhas expectativas e refutaram os meus receios. A partir de agora irei desenvolver e fomentar trabalhos futuros do mesmo género, aguçando-me o espírito de abertura para o papel criativo que as crianças têm nas linguagens artísticas. Estou agora receptiva ao que estas conseguem e sabem fazer, que se encontra muitas vezes retraído. Quando solicitado, estas empenham-se em fazer algo diferente onde esteja presente o seu cunho pessoal, a sua experiência própria. Fróis, Marques e Gonçalves (2000) referem que uma das finalidades da Arte é contribuir para o apuramento da sensibilidade e desenvolver a criatividade dos indivíduos, sendo que na Educação esta finalidade é uma dimensão de reconhecida importância na formação do indivíduo, ampliando as possibilidades cognitivas, afetivas e expressivas. Ainda Nadal (1990, p.19) afirma ainda que “ (...) a visão estética não deve ser dissociada do conhecimento racional e ambos são imprescindíveis na aquisição de conhecimentos e no processo de aprendizagem”.

No momento do jogo dramático, mais uma vez senti que embora seja dado um tempo para cada grupo de crianças planear qual a continuidade que iriam dar à situação problemática surgida, aquando do momento de representar esta mesma situação, sinto que estas se apresentam bloqueadas, não representando na sua maioria o que tinham previamente planeado. Apenas um grupo representou com êxito a situação que tinham

planeado e destaque ainda outro grupo que teve noção de que o que representou não tinha sido a situação que estava planeada. Nos restantes grupos, as representações consistiram apenas em brigas por um objeto, onde as falas e a posição corporal perante a turma não foram respeitadas. Na sua maioria não era perceptível a situação que estava a ser representada. Quando no final foram solicitados para relatarem a situação que tinham representado, as crianças relatavam uma situação que em nada tinha a ver com o jogo dramático a que tínhamos assistido, o que me deixou um pouco confusa acerca deste facto. As crianças não conseguem ter ainda a noção da discrepância que tinha ocorrido entre o que representaram e o que relatavam. Este aspeto aguçou-me a curiosidade para futuramente aplicar diferentes estratégias, para que gradualmente estas crianças se vão conseguindo desinibir no campo da Expressão Dramática. Faure e Lascar (1982, p.11) afirmam que “a expressão dramática se define por uma dupla necessidade: expressão e comunicação. Há, pois, expressão dramática sempre que alguém se exprime pelo gesto e/ou palavra, para os outros com prazer (...) o jogo acaba quando acaba o prazer”. Ainda Lopes (2003, p.13) defende que,

Os alunos ao colocarem-se no papel de uma personagem, atravessam com ela vários mundos, várias perspectivas, várias realidades. (...) Nesta viagem a perspectiva do aluno é confrontada constantemente com a perspectiva de outros. Ao mesmo tempo que vai compreendendo as diferentes perspectivas, vai reflectindo sobre elas.

Sendo este processo desenvolvido através de atividades criativas espontâneas, em que o ponto de partida se encontra na improvisação, pela exploração da espontaneidade e da imaginação.

A exploração do tangram creio que tenha sido bem conseguida. A pares as crianças ajudaram-se na exploração das diferentes figuras que lhes eram solicitadas, sendo que algumas crianças se mostravam bastante à vontade com a exploração do jogo enquanto outras sentiam dificuldades, embora já tivessem contactado com este jogo, como referiram. Deste modo, o nível de exigência da exploração das figuras foi sendo gradual. Neste exercício senti que havia crianças que tinham alguma dificuldade relativa à orientação espacial de figuras, o que em atividades passadas ainda não tinha verificado. Testemunhei que as crianças estavam integradas e empenhadas nesta atividade, em especial no momento final de exploração livre, em que lhes foi dada a oportunidade de criar novas figuras com as peças do tangram, o que era registado em fotografia.

Sentiam-se de certo modo orgulhosas por com as mesmas peças, construírem uma grande variedade de figuras, valorizando assim o seu processo de construção.

Em suma, fiquei satisfeita com a minha prestação desta semana onde senti uma evolução desde primeira semana. Sinto agora uma maior responsabilidade e um maior cuidado sobre como, porquê, para quê e como desenvolver as atividades propostas às crianças. Do mesmo modo, esta semana tomei consciência das minhas próprias aprendizagens realizadas, das conquistas obtidas e das dificuldades encontradas, levando a mudanças conscientes no meu trabalho enquanto futura docente.

Para o meu crescimento e desenvolvimento profissional e pessoal, é de todo importante o contacto com a minha colega Sara, bem como com a professora supervisora e com a professora coordenadora. Enquanto profissionais mais experientes, transmitem-me uma maior segurança e uma maior variedade de conhecimentos e estratégias pertinentes que posso aplicar para o sucesso da minha prática. As dificuldades, as dúvidas e conquistas são partilhadas e as sugestões são trocadas, discutidas e construídas em grupo, segundo as nossas próprias experiências.

Bibliografia:

- Faure, G. & Lascar, S. (1982). *O Jogo Dramático na Escola Primária*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Fróis, J.; Marques, E. & Gonçalves, R. (2000). A Educação Estética e Artística na formação ao longo da vida. In J. Fróis (Coord.), *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian, 201-243.
- Lopes, M. (2003). Sinto que estou no sonho das nuvens: O percurso histórico-cultural dos diversos habitantes de Santo António dos Cavaleiros, através da expressão dramática. *Ensinarte - revista das artes em contexto educativo*, 2, 8-26.
- Matos, M. & Valadares, J. (2001). O efeito da actividade experimental na aprendizagem da ciência pelas crianças do primeiro ciclo do ensino básico. Retirado de

http://200.189.113.123/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/Ciencias/Artigos/matosvaladares.pdf. Obtido em 13 de Abril de 2012.

- Nadal, E. (1990). A Educação Estética. *Inovação*, 3(1-2), 17-27.
- Pais, N. (2006). Abrir as portas dos museus. *Noesis*, 1(67), 34-37.
- Roldão, M., C (1995). As histórias em Educação: A função mediática da narrativa. *Ensinus*, 3, 25-28.

TRANSCRIÇÃO DA VIDEOGRAVAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO DRAMÁTICA E REFELXÃO COM AS CRIANÇAS DA EXPERIÊNCIA 1

- Grupo 1: MM, JP, MG, LC, C e MJ.

- Personagens: 6 canários amarelos.

- Adereços: máscaras e estojo.

- Espaço: campo.

Jogo dramático

(Grupo reúne-se num círculo)

- Olá! Eu sou o pintainho. (LC)

Momento de riso entre o grupo.

- Vamos tirar o nabo. (C)

Grupo agarra em conjunto no estojo que simboliza o nabo enterrado e começam a “comê-lo”. MG, C e MJ caem no chão, simbolizando um desmaio.

- Oh, elas morreram... (LC)

- Não, estávamos desmaiadas. (C)

Momento de agitação entre o grupo.

- Vem ai trovoada. (C)

LC imita os sons de um trovão.

- Vamos dormir para casa. (C)

Grupo abraça-se em forma de aconchego. Crianças disputam novamente o nabo, simbolizado pelo estojo. MM e LC caem desmaiados no chão.

- Grupo 2: MA, J, I e DI.

- Personagens: 4 galinhas sarapintadas

- Adereços: máscaras e estojo.

- Espaço: campo.

Jogo dramático

Elementos do grupo brigam pela disputa do estojo que simboliza o objeto encontrado. Momento de agitação entre o grupo. Elementos do grupo cacarejam.

Momento reflexivo

- Nós estávamos a brigar por causa do nabo gigante. (J)

- Primeiro dizem abóbora ali, depois dizem nabo... (F)

- Grupo 3: M e F.

- Personagem: 2 porcos barrigudos.

- Adereços: máscaras e estojo.

- Espaço: campo.

Jogo dramático

Elementos do grupo disputam o estojo que simboliza o nabo.

- Olha cuidado com o nabo, esta bem? (F para M)

Momento de agitação no grupo.

Momento reflexivo

- Nós não percebemos nada. (F)
- Eu é que percebi que tu é que ... (M)
- Então mas nós não chamamos os velhinhos. (F)
- Contem lá as histórias que tiveram a fazer. (Estagiária)
- Aqui tínhamos uma história e depois ali não percebemos e fizemos outra história. (F)

Grupo sente-se confuso no reconto da história representada.

- Nós tínhamos uma história que era o nabo que ia para as nuvens. (F)

- Grupo 4: S, AP, R, L e LS.

- Personagens: 5 gansos brancos.
- Adereços: máscaras e estojo.
- Espaço: campo.

Jogo dramático

Elementos do grupo disputam o estojo que simboliza nabo e AP sai vitoriosa com a posse do nabo. As crianças tentam tirar-lho. Momento agitado entre o grupo onde falam entre pares.

- Vamos comê-lo. (S)

Grupo disputa novamente o nabo.

Momento reflexivo

- Nós tivemos a discutir. (L)
- E a comer o nabo. (LS)

- Depois eu e a AP fomos dançar quando tivemos dor de barriga. (L)

- Grupo 5: LU e D.

- Personagens: 3 gatos pretos.

- Adereços: máscaras e estojo.

- Espaço: campo.

Jogo dramático

Elementos do grupo disputam o nabo.

- É meu! (D)

Momento reflexivo

- D conta o que se passou. (Estagiária)

- Nós estávamos chateados e depois ela estava sempre a tirar. Depois eu estava a correr com ela e tirei-lhe, consegui apanhar. (D)

- Grupo 6: LA e RL.

- Personagens: 1 vaca castanha e 1 rato.

- Adereços: Máscaras e estojo.

- Espaço: campo.

Jogo dramático

- Olha um nabo, vamos tirar. (RL)

Grupo dirige-se de cócoras para o estojo que simboliza o nabo.

- O homem estava a tentar tirar. A mulher ajudou. O rato ajudou. A vaca ajudou. As galinhas sarapintadas ajudaram. Os canários tiveram a ideia de todos os animais ajudarem. A mulher teve uma ideia – tenho ali um nabo, vamos fazer uma sopa de legumes – e os animais comeram. (RL)

Anexo II - Diário de bordo e transcrição da vídeogravação relativos à experiência 2

REFLEXÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA DE 21, 22 E 23 DE MAIO DE 2012

Esta semana em que atuei como figura principal, ao fazer o balanço final de todo o processo decorrente da semana, não pude deixar de sentir de certo modo um sentimento um tanto ou quanto negativo, uma certa desilusão relativamente a determinados aspetos à frente mencionados.

Esta semana, no âmbito da área de Língua Portuguesa lecionei a letra X. Introduzida com a exploração de uma lengalenga que pela sua musicalidade associada, facilita à memorização e compreensão das crianças relativamente ao grafema em questão. Inicialmente procedi à leitura da lengalenga e de seguida as crianças em grande grupo, procederam à sua leitura através de diferentes ritmos e expressividades. Neste exercício pude comprovar que as crianças se apresentavam motivadas e ativas no seu processo de aprendizagem. No momento de mencionarem palavras que conheciam com a letra em questão, X, pude verificar que sentiram alguma dificuldade em fazer a distinção entre palavras cuja sonoridade se assemelhava ao grafema X, por exemplo, chuva e chinês, No entanto quando confrontados com a palavra escrita no quadro, podiam comprovar que se tratava do dígrafo *ch*. Acredito que só com o treino e a memorização das palavras, esta dificuldade de distinção entre casos especiais de grafema-fonema seja colmatada. Deuschle e Cechella (2009) referem que apesar de a criança dominar as convenções fonema-grafema, ainda não tem a escrita correta das palavras, defrontando-se com dificuldades ortográficas, sendo necessário passar por um processo reflexivo para que seja adquirida a grafia correta e não apenas o treino e a memorização. Ainda os mesmos autores esclarecem que “A criança necessita utilizar diversas informações linguísticas para aperfeiçoar sua escrita alfabética, compreendendo primeiramente que as grafias são geradas por uma sequência fonológica, necessitando também de informações morfológicas e sintáticas” (*ibidem*, p.197).

Relativamente às fichas com exercícios exploratórios do grafema X, adotei a estratégia de inicialmente fazer a sua exploração para fomentar posteriormente a autonomia na resolução dos exercícios. Embora a maioria dos exercícios fosse resolvida de forma

autónoma, quando senti que no seu geral os alunos estavam a sentir dificuldades num exercício em específico, optei por proceder à sua resolução em grande grupo, apelando aos conhecimentos dos alunos. A exploração inicial das fichas de trabalho, sinto ser cada vez mais um aspeto impreterível. Em certos exercícios em que esta exploração não era procedida, era notória a dificuldade dos alunos em resolverem os exercícios.

No âmbito do PNL, Plano Nacional de Leitura, esta semana foi explorada a história “ O Sapo apaixonado”, por ser uma história bastante atrativa e de fácil compreensão, bem como pelo título conter uma palavra com a letra X. Quando confrontados com a análise dos elementos paratextuais, algumas crianças mencionaram que já tinham conhecimento do livro pelo qual me esforcei por fazer uma leitura expressiva que captasse a sua atenção e para que as crianças tivessem uma participação ativa na leitura, e conseqüente exploração da história. Para acompanhar a leitura desta, introduzi um novo elemento. Um sapo fantoche que fazia as vozes da sua personagem correspondente na história. Por ser uma forma diversificada de leitura, as crianças sentiram-se atraídas por este novo elemento e prestavam bastante atenção aos seus movimentos. Pela resolução da ficha exploratória da história ter sido bem conseguida pelos alunos, percebi que a sua atenção tinha sido conquistada por mim, favorecendo a compreensão daquela.

O momento da avaliação da leitura, esta semana, foi realizado segundo uma estratégia diferente que apelava à atenção e concentração dos alunos. Seguindo um texto do livro que tinham levado anteriormente para casa para o seu treino, os alunos liam frase a frase segundo as minhas indicações. Inicialmente o conceito de frase foi explorado e de seguida, procedi à leitura do texto para que os alunos associassem a fonologia aos grafemas correspondentes. Com este exercício pude verificar que no seu geral os alunos não sentiram dificuldades em seguir a leitura que era realizada segundo a estrutura das frases, realizando esta com êxito. Em futuras atividades do género é uma estratégia que pretendo continuar a fomentar, pois considero que tem as suas vantagens e requer uma maior concentração dos alunos. Capacidade importante a ser desenvolvida gradualmente.

No âmbito da área de Matemática, na segunda-feira foram exploradas as contagens até ao algarismo 50, através de contagens de cálculo mental, procedendo posteriormente à resolução de problemas recorrendo igualmente ao cálculo mental. Com o treino deste tipo de exercícios, pude analisar que ainda há alunos que sentem sérias dificuldades em

estabelecer comparações entre, por exemplo, $1+1=2$ e $10+10=20$, ao passo que outros alunos efetuam este tipo de cálculo mental sem qualquer dificuldade. Inclusive munem-se de diferentes estratégias de cálculo mental com diferentes algarismos, o que em certos exercícios me surpreendeu. Como é notória a discrepância dos níveis em que os alunos se encontram relativamente a estratégias de cálculo mental, a resolução dos problemas da ficha de trabalho foi feita em conjunto. Quando lido o problema, era cedido um determinado período de tempo para que as crianças, através das suas estratégias de cálculo mental, resolvessem de maneiras diferentes os problemas. “A resolução de problemas é a actividade considerada fundamental, promovendo o desenvolvimento do raciocínio e da comunicação” segundo Matos (1988, citado por Veia, 1996, p.6), sendo esta essencialmente criativa, onde a criança se envolve na sua aprendizagem, partindo para a exploração e experimentação. Quando solicitados para mencionarem a sua estratégia, comprovei que na sua maioria eram quase sempre os mesmos alunos a participarem. No entanto, senti que os alunos que tinham mais dificuldades no cálculo mental começavam progressivamente a utilizar as estratégias dos seus colegas, gerando um momento de partilha e de aprendizagem conjunta, o que em muito me agradou. Ponte e Serrazina (2000, p.59) defendem esta mesma ideia, referindo que, “As ideias matemáticas são partilhadas num determinado grupo e, ao mesmo tempo, são modificadas, consolidadas e aprofundadas por cada indivíduo (...) permite-nos estender o nosso conhecimento matemático, considerando e interagindo com as ideias dos outros”.

Senti que talvez a maior dificuldade recaísse na capacidade de comunicação do raciocínio utilizado para resolver os problemas, onde no seu geral os alunos se sentiam bloqueados. É este um aspeto que deverá ser trabalho com mais frequência, pois como defendem Ponte e Serrazina. (2000, p.60), “A comunicação das nossas ideias permite que elas se tornem objectivos de reflexão, discussão e refinamento. Trata-se de um passo importante na organização e clarificação do nosso pensamento“. Para tal “Como primeiro passo, precisam de aprender a explicar como obtiveram as suas respostas e descrever as suas estratégias. O professor precisa de os ajudar a falar e escrever acerca das suas ideias matemáticas.” (*ibidem*). Sendo a interação que estabelecemos com o outro, um importante mecanismo para analisar e aperfeiçoar as nossas ideias matemáticas.

Também no âmbito da área da Matemática foi iniciada a medição segundo a noção de unidade de medida. Inicialmente esta exploração foi realizada no geoplano e por se tratar de um exercício lúdico, as crianças apresentaram-se ativas na construção de linhas e figuras com diferentes quantidades da unidade de medida, referidas por mim. Senti no início que algumas crianças tiveram dificuldade em compreender como formar a menor linha possível, mas recorrendo a diferentes exercícios exploratórios, este conceito foi clarificado e interiorizado. No desenrolar dos demais exercícios, as crianças resolveram-nos com uma certa facilidade. Passando para a clarificação do conceito de unidade de medida, foram explorados diferentes exercícios com o recurso da régua graduada até 20, explorando o conceito de centímetro. Quando confrontados com a utilização correta da régua, na sua maioria os alunos sentiram algumas dificuldades em proceder a medições cujo ponto inicial não fosse o algarismo 0. Foi importante clarificar e exemplificar diferentes exercícios em que as crianças tivessem a percepção de que de um algarismo ao outro contamos sempre uma unidade de medida, 1 centímetro, e progredimos na contagem até ao ponto pretendido. Sendo esta a primeira vez que procediam à realização deste tipo de medições com a régua, não fiquei muito alarmada relativamente às suas dificuldades sentidas, pois é algo que requer treino, o que será aperfeiçoado em atividades futuras do género. Acredito que para primeiro contacto com esta realidade, o balanço final é positivo. No geral, no fim da resolução dos diversos exercícios da ficha de trabalho, as crianças conseguiram realizá-los sem grandes dificuldades sendo necessário, como é óbvio, em alguns casos, um auxílio mais individualizado.

No âmbito das Expressões Artísticas, relativamente à Expressão Plástica, esta semana, estabelecendo paralelismo entre um elemento da lengalenga- o Xavier - procedeu-se à construção de um boneco em 3 dimensões que seria o jardineiro dos jardins realizados em atividades anteriores. Quando confrontados com a ideia de construir um boneco do seu tamanho, foi notório o entusiasmo demonstrado pelas crianças que desde logo se empenharam na sua elaboração e conseqüente confeção deste. Quando analisámos o produto final, verificamos que o boneco iria ter dimensões maiores que as inicialmente propostas, pelo que nos foi necessário arranjar uma estratégia recurso de encurtar as pernas e os braços do boneco. Foi surpreendente ver que foram as próprias crianças a referirem que faltava vestuário para que o boneco ficasse completo. Neste sentido, em conversa de grande grupo, apelei às crianças que em conversa com os pais solicitassem que estes trouxessem roupas que já não usavam para vestirem o Xavier. As crianças

desde logo acederam à ideia. Mencionaram prontamente peças de roupa que iriam trazer, e este aspeto pude comprovar no dia seguinte. Assim que chegámos à sala, as crianças correram ao nosso encontro com sacos de roupa, mostrando esfuziantemente as roupas que tinham trazido para o Xavier. Este foi um momento que se repetiu nos dois dias seguintes, onde cada vez a quantidade de roupa trazida para o Xavier era maior pelo que foi necessário fazer uma seleção daquela relativamente ao tamanho de roupa pretendido. O processo de vestir o boneco Xavier foi vivido com grande agitação e entusiasmo. As crianças soltavam gargalhadas quando era acrescentada mais uma peça de vestuário à sua vestimenta. Foi uma atividade que me suscitou grande interesse de realizar. Sempre que mencionava que em determinado momento do dia iria ser continuado o projeto de construção do Xavier, era sentida uma lufada de ar fresco na sala, uma grande envolvência e excitação. No final do dia foi aprazível ver as crianças a despedirem-se com abraços e beijos ao boneco Xavier, sendo notória a envolvência que estava a ser desenvolvida entre o aluno e o boneco. Agradável também foi observar as crianças da sala da frente que espreitavam com olhares curiosos esta nova personagem da nossa sala, o que mostrou interesse e curiosidade pelo diferente, pela novidade. Este aspeto deixou-me verdadeiramente contente por este trabalho começar a surtir efeitos na comunidade escolar.

Relativamente ao trabalho desenvolvido no âmbito da área de Expressão Dramática, esta semana realizamos jogos exploratórios envolvendo as várias personagens da história do “Sapo apaixonado”. Os alunos eram estimulados, através da expressão corporal aliada à expressão vocal, representar as formas de locomoção e os diferentes sentimentos segundo as minhas indicações. Este exercício tinha como objetivo que na atividade posterior, que os alunos se sentissem mais libertos e mais interiorizados relativamente às personagens que iriam representar. Estes jogos exploratórios correram de forma organizada. No geral as crianças cumpriram as indicações que lhes eram dadas e cumpriram a regra, de que quando fosse mencionada a palavra “apaixonado”, se mantivessem estáticas e em silêncio. “As actividades de movimento possibilitam uma desinibição da criança e a melhoria do seu poder de comunicação” (Aguilar, 2001, p. 61), experimentando diferentes possibilidades de utilizar o corpo, a voz e o espaço. Posteriormente os alunos foram desafiados a dar seguimento a uma problemática referida por mim. Teriam de imaginar quem é que o sapo tinha encontrado nas nuvens e o que teria acontecido quando deu um grande salto, como constava na história. No

momento de criação da nova sequência da história, sinto que as crianças tiveram alguma dificuldade em ouvir e respeitar a opinião dos colegas para a construção conjunta da história, o que era atenuado com as intervenções dos adultos. No momento de representação das histórias criadas anteriormente, foi visível ainda um certo bloqueio e pude verificar que os grupos começaram a imitar a estrutura cênica do primeiro grupo, utilizando mesas e cadeiras, o que foi recusado por mim após comprovar que os grupos não estavam a apelar à sua criatividade para a realização do seu jogo dramático. A riqueza do jogo dramático é defendida por Aguilar (2001, p.24) referindo que, “No jogo dramático a criança envolve-se totalmente, e empresta o seu corpo e a sua voz às personagens, deslocando-as de um espaço real para o espaço simbólico”, baseando-se principalmente no domínio da experimentação e no desenvolvimento das capacidades expressivas, bem como do imaginário. Através da vivência de diferentes papéis, conhece-se melhor e entende melhor os outros. Embora ainda fosse visível um certo bloqueio de certas crianças no momento de representar, fiquei positivamente agradada quando observei que já tinham mais facilidade em projetar a voz e retratar mais fidedignamente a sua personagem. Tendo, portanto sido pertinente os jogos exploratórios iniciais, e conseqüentemente notórias evoluções, o que me agrada. Como defende Aguilar “na expressão dramática como meio educativo, é o percurso e o individuo que importam, mais do que o resultado ou a obra” (*ibidem*, p.36). Considero que seja importante mencionar que esta semana, houve um grupo em que um elemento se mobilizou e assumiu a postura de narrador, tendo a preocupação para que a restante turma compreendesse o que era representado, mostrando um maior sentido de entrega à atividade e um maior sentido de responsabilidade perante o que estava a ser desenvolvido.

Relativamente ao aspeto negativo sentido nesta semana mencionado em cima, recai sobre a organização do grupo que sinto não a ter conseguido realizar com sucesso. Creio que por culpa minha, pois o excesso de trabalho do mestrado torna-se exaustivo e cansativo, sinto que esta semana não consegui controlar esta pressão, fraquejando relativamente à organização do grupo. Em diversos momentos os alunos apresentaram-se agitados e desconcentrados, sendo necessário retomar à calma, influenciando assim negativamente o desenrolar da realização dos trabalhos. Apesar de ter criado a estratégia da regra, de que quando era mencionada uma palavra que contivesse a letra X as crianças manter-se-iam em silêncio, algumas destas apresentavam serias dificuldades

em interiorizar e cumprir esta regra. Apesar de esta semana ter sido o ponto que considero mais negativo, em futuras atuações é um aspeto que pretendo estar alerta e manter uma postura firme, porque pude sentir que condicionou o bom ambiente da sala de aula, o que me causou esta semana um sentimento de certa desilusão.

Bibliografia:

- Aguilár, L. (2001). *Expressão e Educação Dramática*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Deuschle, V. & Cechella, C. (2009). O déficit em consciência fonológica e a sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção. *Revista CEFAC*, 11(2), 194-200.
- Ponte, J. & Serrazinha, M. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Veia, L. (1996). *A resolução de problemas, o raciocínio e a comunicação no primeiro ciclo do ensino básico – três estudos de caso*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

TRANSCRIÇÃO DA VIDEOGRAVAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO DRAMÁTICA E REFLEXÃO COM AS CRIANÇAS DA EXPERIÊNCIA 2

- Grupo 1: F, DI, LA e AL.

- Adereços: puffs, cadeiras e rolos de cozinha.

- Espaço: casa, café, nuvens e discoteca.

Jogo dramático

Elementos do grupo encontram-se deitados nos puffs como se estivessem a dormir. F acorda os restantes elementos.

- Vamos tomar o pequeno-almoço. (F)

Dirigem-se para as mesas. Pegam nos rolos de cozinhas, simbolizando serem copos com água.

- Vamos saltar em altura. Alguém bate o recorde? (F)

- Porque é que estas a dizer isso? (LA)

- Vá, vamos bater o recorde. É onde? No círculo? (F)

- Não é na relva. (LA)

- Ok, vamos para a relva, rápido. (F)

Elementos do grupo começam a dar pequenos saltos consecutivos.

- Vamos bater o recorde. 3,2,1 ... (F)

LA mantém-se sentada na cadeira, enquanto os restantes elementos iniciam os seus saltos.

- Foi a DI. (Elemento da turma)

DI e LA cruzam os braços e simulam ser casal. Momento de agitação entre o grupo.

- Vamos para a discoteca. (F)

Elementos do grupo dançam pelo espaço destinado ao jogo dramático.

Momento reflexivo

- Acho que foi muito fixe e também me ri um bocadinho. (D)

- Eu gostei muito. (C)

- E a história falava do quê? (Estagiária)

- Eles iam a um café. (C)

- Não. (LA)

- E que personagem era a AL? (Estagiária)

- Pata. (C)
- Não. (F)
- Gatinho. (MJ)
- Não. (F)
- Sapo. (LC)
- Não. (F)
- Porco. (D)
- Não. (F)
- Então vocês vão dizer quais eram as vossas personagens. (Estagiária)
- Pata. (LA).
- Águia. (F)
- Sapo. (DI)
- Nós acordamos e depois fomos ao café tomar o pequeno-almoço. E depois como a pata tinha o “coiso” de bater o recorde, quem fizesse o recorde mais alto ia casar com a pata.
- E vocês eram pássaros? (Professora supervisora)
- Eu e a AL. (F)
- Vocês não sabiam que a AL era um pássaro. O que é que ela tinha que fazer para mostrar que era um pássaro? (Estagiária)
- Bater as asas. (D)
 - Grupo 2: R, JP, L e J.
- Adereços: puffs, rolos de cozinha, livro de histórias e cadeiras.
- Espaço: nuvens e café.

Jogo dramático

- Vamos ver quem é que dá um salto para o céu. (L)

Elementos do grupo começam a dar saltos consecutivos.

- Olha, vou comer um gelado porque o meu comer não estava nada bom. (L)

- Anda comer. (J)

Dirigem-se para os puffs que simbolizam as mesas. L desfolheia o livro. JP emite uns grunhidos quando os colegas se aproximam de si.

Momento reflexivo

- Era giro. Gostei da personagem do JP e gostei dos saltos. (D)

- Gostei, acho que eles fizeram uma boa história. O JP era o tirrex, a L era a pata, o R era o sapo e a J não fez nada do que era por isso não sei. (F).

- Agora eles vão dizer. Que personagem era a J? (Estagiária)

- Pata. (J)

- L... (Estagiária)

- Joaninha. (L)

- E o R? (Estagiária)

- Sapo. (R)

- E o JP... (Estagiária)

- Tiranossauro. (JP)

- Fomos fazer uma festa e eles não gostaram da história do abecedário. (L)

- Mas então quem estava na nuvem? (Professora supervisora)

- O sapo estava na nuvem. (J)

- E quem é que lá encontrou? (Professora supervisora)

- Foi a pata, a lebre e a joaninha. (J)

- E o que aconteceu na nuvem? (Estagiária)

- Fomos para uma festa e havia lá carros e assim. (L)

- Grupo 3: LC, M, MA e S.

- Personagens: velho.

- Adereços: puffs, rolos de cozinha e cadeiras.

- Espaço: café, nuvem e hospital.

Jogo dramático

O grupo encontra-se sentado nas cadeiras e simular que toma uma bebida.

- Vou buscar mais cerveja. (S)

Restantes elementos simulam que enchem os copos.

- Vou buscar vinho para o velho. (LC)

- 1, 2, 3... (S)

Elementos do grupo começam a dar saltos. Momento de agitação no grupo.

- O que está a acontecer nas nuvens? (Estagiária)

- Ele precisa de ir ao hospital. (M)

Momento confuso entre o grupo.

Momento reflexivo

- Quem eram as vossas personagens? (Estagiária)

- Eu era um sapo velho. (LC)

- Como é que nos percebíamos que ele era um sapo velho? (Professora supervisora)

- Porque ele estava sempre a deixar as coisas caíram no chão e depois partiu a perna. (F)

- Gostei muito. (DI)

- Grupo 4: I, LS, RL e AP.

- Personagens: pássaro, sapo e narrador.

- Adereços: puffs.

- Espaço: nuvem.

Jogo dramático

RL encontra-se fora de cena, sendo o narrador do jogo dramático do grupo.

-Quando o sapo saltou, viu o pássaro numa nuvem e perguntou – Porque não vamos apanhar pássaros? (RL)

I agarra no braço do LS, representando a ação narrada.

- *Minham, Minham*, obrigada. Soube mesmo bem. (RL)

Momento reflexivo

- Qual era a personagem da AL? (Estagiária)

- Era um pássaro. (D)

- Não. (Grupo)

- E o LS? (Estagiária)

- Pássaro. (Turma)

- E a I? (Estagiária)

- Sapo. (Turma)

- E o RL? (Estagiária)

- Narrador. (Turma)

- Eu acho que a história foi muito pequenina. (F)
- Pois eu disse que era como uma lesma. (RL)
- Conta lá a vossa história. (Estagiária)
- O sapo estava apaixonado pela pata e foi oferecer um pássaro à pata. (I)

- Grupo 5: C, MJ, MM e D.

- Personagens: pata.
- Adereços: puffs.
- Espaço: nuvem e casa da pata.

Jogo dramático

- Anda vamos, quem quer saltar até esta nuvem? (C para D e MM)

MM salta para o puff que simboliza a nuvem.

- Saltaste tão alto e agora caíste da nuvem. (C)

D e C tentam um salto.

- Vamos agora para a casa da pata. (C)

Dirigem-se a MJ.

- Olá. Podes-nos preparar chá? (C para MJ)

MJ vai buscar um copo a C.

- Isto é uma delícia. (C)
- Queres experimentar ir à nuvem? (C)
- Eu explico. (D)

Os elementos do grupo saltam para a nuvem e encontram lá algo que não reconhecem.

Momento reflexivo

- D, o que é que tu eras? (Estagiária)
- Eu era o porco. (D)
- Eu era a pata. (MJ)
- Eles estavam a saltar na nuvem. (AP)
- Eles estavam a saltar para uma nuvem e depois caíram e foram para a casa da pata. Depois foram todos para a nuvem. (DI)
- A história foi muito bonita, gostei. (AL)

Momento de reflexão geral dos grupos

- LC, o que é que o grupo do R encontrou nas nuvens? (Estagiária)
- Uma estátua de Nova Iorque, dinossauros, abelhas, cavalos. (JP)
- E o que é que o grupo do LC encontrou nas nuvens? (Estagiária)
- Uma pedra brilhante. (LC)
- E o grupo do RL o que encontrou nas nuvens? (Estagiária)
- Um pássaro. (RL)
- E o grupo do D? (Estagiária)
- Uma joaninha mesmo pequenina, era vermelha. Era mesmo brilhante. (D)

Anexo III - Diário de bordo e transcrição da vídeo-gravação relativos à experiência 3

REFLEXÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA DE 4, 5 E 6 DE JUNHO DE 2012

Esta semana em que assumi uma postura mais ativa na minha prática pedagógica, considero que seja impreterível passar por um momento de reflexão sobre todo o processo envolvente da presente semana. Acredito que uma atitude observadora e reflexiva acerca do meio circundante, é o ponto de partida para o exercício de um professor, para que este possa alcançar resultados significativos, aperfeiçoando a sua prática, quer na tomada de decisões, bem como no ato de planear a ação. Pimenta e Lima (2004, pág. 104) afirmam que “Aprendemos na escola que o ver e o escutar de forma crítica e reflexiva, o que estava em nossa volta propiciava um novo olhar. Um olhar que escuta, ouve e aprender a ver o outro, a realidade e cria e busca a sintonia do outro, do grupo e de outras pessoas”.

Na segunda-feira, dia 4 de junho de 2012, as crianças foram presenteadas com um passeio pedestre por São Pedro do Moel de cerca de 3 km pela marginal da praia, organizado pela Câmara Municipal da Marinha Grande. Esta foi uma experiência que ainda não tinha vivenciado junto das crianças, pois nunca nos tínhamos distanciado da escola em visitas de estudo. Deste modo fui alvo de um desenvolvimento pessoal e profissional, adquirindo novas aprendizagens pertinentes no contexto fora da sala de aula. O dia estava bastante caloroso o que originou um cansaço excessivo no fim do percurso. Pessoalmente achei que a distância percorrida tenha sido muito grande, pelo que mais o sentiram as crianças. Considero que uma falha que tenha existido neste passeio pedestre foi a falta de informação que era fornecida relativamente ao espaço por onde andámos, sendo mais enriquecedor se o passeio tivesse sido acompanhado de alguma história do local, da flora e de outros aspetos que satisfizessem a curiosidade das crianças, aliando um momento prazeroso para adquirir novas aprendizagens. Neste dia, a parte da tarde foi livre, não havendo aulas.

Nos dias seguintes, na área da Língua Portuguesa, foram abordados os dígrafos *nh* e *lh*. Inicialmente foi explorada uma história no âmbito do PNL, “Era uma vez um dia normal de escola” de Colim McNaughton. Nesta atividade, optei por distribuir a cada

par de alunos um exemplar do livro para que pudessem ir folheando as páginas, seguindo a história e deleitando-se com as ilustrações bastante imaginativas e conseqüentemente interpretativas. Comparativamente a atividades anteriores do gênero, considero que esta tenha corrido de forma mais tranquila, onde os alunos seguiram e cumpriram as indicações que lhes eram dadas, seguindo a leitura da história com o dedo, e tiveram mais facilidade em partilhar o livro com o colega. O facto desta vertente do trabalho em grupo ser conseguida gradualmente com êxito, acredito que se deva em grande parte à realização do Xavier e do Jardim, bem como aos jogos dramáticos que têm fomentado momentos de partilha geradores de aprendizagens cooperativas. Sempre que achava pertinente, fazia uma pequena pausa na leitura da história para que usufríssem e explorassem as ilustrações, pois são um elemento que considero de todo importante e integrante da história. Faria (2004, p.39) defende que “Nos bons livros infantis ilustrados, o texto e a imagem se articulam de tal modo que ambos concorrem para a boa compreensão da narrativa”. E ainda Camargo (1995) atribui importante lugar às ilustrações ao mencionar que a formação de cidadãos autónomos, críticos e reflexivos também pode ser alcançada através do trabalho com ilustrações. Vargas (1993) refere ainda a ideia de que a imagem permite ao livro estabelecer essas relações de curiosidade e cumplicidade com a criança, tendo em conta que essa é uma das primeiras formas de leitura manifestadas pela criança que com ela formam uma ligação prazerosa entre a comunicação e o leitor.

Em determinada página surgiram ilustrações de dinossauros e foi delicioso ver o ar de felicidade de uma criança que tem grande devoção por este animal, ao ver a sua presença nas ilustrações. Por conseguinte, na resolução da ficha com exercícios exploratórios da história, primeiro fiz uma explicação e exploração dos exercícios, o que possibilitou que as crianças os resolvessem de forma mais autónoma. Relativamente aos exercícios propostos, o exercício das rimas onde era solicitado que pintassem da mesma cor as palavras que rimavam, senti que foi o que mais despertou a atenção das crianças e onde mais se empenharam na sua resolução, sendo este um bom exercício de relação grafema/fonema. Aperceberam-se que apesar de graficamente serem representados da mesma maneira, nem sempre os grafemas tinham a mesma sonoridade.

Uma lacuna pessoal recaiu no exercício do crucigrama onde estava presente uma imagem que por lapso meu, pensei tratar-se de uma galinha, mas à medida que as crianças iam completando os espaços, verificaram que não se tratava deste animal pois

sobravam espaços em branco. Foi um aluno que por tentativa e erro encontrou a designação para tal animal, que seria “passarinho”. Quando confrontada com a situação gerada por este exercício, comprovei a grande importância que deve ser atribuída à preparação dos materiais. Apesar de ter realizado as fichas, não o fiz de forma exaustiva, detetando posteriormente este meu erro. Em atividades futuras é uma aprendizagem que retiro, a importância da preparação prévia de todos os materiais, bem como as fichas de trabalho, que é algo que me dá cada vez mais prazer realizar, mas sinto cada vez a necessidade de rever e explicitar constantemente os exercícios para que não sejam mal interpretados pelos alunos, condicionando deste modo, o êxito da resolução dos exercícios.

Aquando do momento da lista de palavras com o dígrafo *nh*, inicialmente as crianças procuraram palavras presentes na história, e nomearam algumas palavras com *lh* e *ch*, pelo que foi pertinente no quadro, explorar algumas palavras com os diferentes dígrafos para que as crianças se apercebessem das suas diferenças, sobretudo ao nível fonológico, uma vez que não o tinham reconhecido ao nível gráfico. Quando realizaram a ficha com exercícios exploratórios do poema “Coelho Coelho” de Maria Alberta Menéres, que iria introduzir o dígrafo *lh*, mencionaram prontamente algumas palavras que conheciam. Inclusivé uma criança “brincou” com o seu apelido que era Coelho. Na resolução dos exercícios, senti que não tiveram dificuldades acentuadas, excepto no exercício em que era pedido que segundo uma palavra, descobrissem uma nova palavra que poderia ser formada. Este exercício por ser novo, pois creio que nunca tinham realizado algo do género em atividades anteriores, talvez tivesse sido mais bem conseguido se tivesse sido resolvido com o recurso à oralidade. Teria sido mais fácil reconhecer novas palavras dentro da palavra indicada reconhecendo a importância da competência fonológica, importante igualmente para desenvolver a competência da leitura e da escrita. Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) referem que a consciência fonológica apresenta dois níveis: um inicial que está associado à análise e manipulação de unidades maiores do que os fonemas, e um segundo, mais complexo, que está associado à análise e manipulação das unidades fonémicas e manifesta-se, apenas, quando as crianças já dispõem de algumas competências de leitura. Freitas, Alves e Costa (2007, p.31) defendem a conexão entre o desenvolvimento da competência fonológica e o sucesso obtido na competência leitora esclarecendo que “o desenvolvimento da consciência fonológica é um precursor importante da aprendizagem

da leitura e da escrita e as dificuldades na aquisição da leitura e da escrita associam-se ao desempenho em tarefas de consciência fonológica”.

Esta semana a avaliação da leitura foi feita segundo um conjunto de frases no quadro que estavam escritas segundo diferentes cores, possibilitando aos alunos a sua melhor orientação, pois era previamente indicada a cor da frase que tinham de ler. No final, fiquei verdadeiramente satisfeita com os progressos que a maioria das crianças teve no desenvolvimento da competência leitora, adquirindo resultados bastante positivos nesta componente.

No âmbito da área da Matemática, esta semana incidiu especialmente na consolidação das contagens dos números 45 ao 50. Quando confrontados com alguns problemas envolvendo estes Algarismos, verifiquei que não sentiram dificuldades notáveis na decomposição do número, o que em muito facilitou a explicação prévia da professora que, com o recurso à tabela numérica, explorou algumas decomposições de números bem como a estrutura usual da numeração. Por exemplo, na primeira coluna concentram-se sempre os números 10, 20, 30 e assim sucessivamente e que nas suas linhas, basta adicionarmos a sequência numérica das unidades à dezena indicada na coluna. Para consolidar estas estratégias de raciocínio mental, a resolução das fichas de trabalho foi procedida em grande grupo. Após a exploração inicial dos exercícios, as crianças participavam na sua resolução, indicando as diferentes estratégias usadas para chegar ao resultado final, gerando um momento de construção conjunta de conhecimento.

Também esta semana, aliando as Ciências Experimentais à Matemática, foram realizadas experiências relacionadas com a capacidade de diferentes objetos: um copo de água, uma caixa, um balde e um jarro. Aquando do momento de preencherem a tabela de registo acerca das suas previsões verifiquei que algumas crianças não tinham noção das discrepâncias das capacidades que indicavam para cada objeto, o que puderam comprovar à medida que iam realizando as experiências e completando a tabela com os dados dos resultados obtidos. No momento de reflexão final, senti que uma vez realizadas e exploradas as experiências, já tinham uma maior noção das diferentes capacidades e das relações entre ambas. Como é óbvio, apesar da experiência da capacidade ter sido realizada com base em noções bastante elementares, pois não se justifica estar a transmitir um conhecimento científico em crianças de idades tão

precoces, é importante que gradualmente estas vão contactando com este tipo de experiências. Vão interiorizando conhecimentos, o que pude comprovar pela resolução dos exercícios exploratórios, que serão a base para as aprendizagens mais formais acerca do tema. Por questões de tempo, não foi possível realizar as experiências relativas à noção de volume pelo que será igualmente importante de realizar. São conceitos que gradualmente serão abordados, e deste modo as crianças não terão um contato tão abrupto com aquele conceito, mas sim um contacto gradual, que acredito fomentar significativas aprendizagens.

Uma vez que o fim do ano letivo se está a aproximar e com ele a clássica festa de final de ano, as crianças ficaram encarregues de treinar uma música intitulada “O Verão”, que será apresentada na festa de final de ano. Deste modo, optei por, em vez de nos limitarmos meramente a um momento de memorização da letra da música, construir um instrumento musical para que este acompanhasse a música, tornando este momento um pouco mais apelativo e interessante. O momento de construção das castanholas foi vivido calmamente onde cada criança cortou um quadrado de cartolina, previamente delimitado, e com o auxílio do adulto, colou quatro caricas que iriam produzir o som pretendido das castanholas. Surpreendi-me. As crianças não mostraram dificuldades em manusear o instrumento musical e no momento de acompanhar a música com o novo instrumento, embora inicialmente o tenham feito de forma desorganizada, segundo breves indicações posteriores, conseguiram acompanhar o ritmo desta, o que me satisfiz. Nos dias seguintes, aquando do momento destinado ao treino da música, eram os próprios alunos a utilizarem as castanholas como na atividade anterior, sentindo assim que foi algo que gostaram de realizar e que lhe dão utilidade, ao invés de ficar esquecido e arrumado na caixa dos materiais.

No âmbito das Expressões Artísticas, foi igualmente desenvolvida uma atividade no âmbito da Expressão Dramática que me agradou verdadeiramente. Sinto que gradualmente as crianças contactam de forma prazerosa com esta linguagem artística. “Da relação entre a realidade e simbolização da realidade poderemos enunciar um terceiro princípio: a expressão dramática é a forma de expressão que mais se aproxima da vida, ao permitir a recriação, a simbolização e a representação de uma situação do quotidiano, real ou imaginado.” (Aguilar, 2001, p.30), sendo esta uma forma privilegiada de estar e comunicar com o outro. Moreno (1970, s.p.) menciona que “não se trata de abandonar o universo do imaginário em favor do universo da realidade...

mas antes definir os meios pelos quais o indivíduo pode adquirir um completo domínio de uma situação, vivendo nas duas vias e capaz de passar de uma para a outra”. Tendo como ponto de partida o jardim que cada grupo criou em atividades anteriores, era solicitado que cada grupo imaginasse uma história que tivesse sido passada naquele contexto do jardim. Não poderia ter ficado mais agrada com o resultado final onde surgiram diversificadas formas de representar a história criada. A imaginação e a criatividade das crianças são desenvolvidas e estimuladas, sendo um momento em que se entregam à atividade, exprimindo-se na sua totalidade. Aguilar (2001, p.49) refere que “As situações vividas no jogo dramático privilegiam a acção e o concreto, e permitem à criança, generalizar, adquirir o sentido da realidade, ampliar o conhecimento objectivo e subjectivo, imaginar e exercitar a espontaneidade e, com ela, o gosto pela aprendizagem e a motivação para a criatividade.”

Acredito com base nesta experiência, que o seu sucesso se deveu ao facto da problemática não ter como base nenhuma narrativa, apenas um elemento sem qualquer contexto. Se por um lado as histórias criam espaço para uma grande identificação e as crianças ao darem sequência aquelas, podem sentir receio de se afastarem do seu conteúdo, tendo aquele como norma, por outro lado as crianças vão buscar imagens mentais das histórias para criarem novas narrativas, novas situações. Apesar de não terem um estímulo imediato, é necessário que as crianças tenham presente os seus conhecimentos prévios e as suas experiências passadas. Um dos grupos utilizou um narrador para que a história fosse mais perceptível. Outro grupo utilizou as próprias personagens do jardim, tais como as flores e os animais em plasticina para representarem as próprias personagens da história. No seu geral todos os grupos criaram ricas histórias e bastantes diversificadas, sentindo no momento de representar um maior à-vontade, não se encontrando tão bloqueados. Inclusivé alguns elementos interiorizaram a sua personagem, pois deslocavam-se como tal, como por exemplo, uma cobra ou um esquilo. E ainda achei curioso que um grupo, na sua nova criação, tivesse ido buscar momentos de outras histórias, nomeadamente, na história do sapo apaixonado, o sapo dava um salto até a uma nuvem e nesta sua criação da história passada no jardim, uma personagem dava um salto até uma nuvem. Inclusivamente, este mesmo grupo interligou a sua criação da história com conhecimentos de outras áreas de conteúdo, nomeadamente, de Estudo do Meio, onde referiam que eram sementeas

sementes que originavam flores, nomeando primeiramente que se plantavam sementes, mas corrigindo prontamente a ideia com o conceito de que se semeavam sementes.

O aspeto que considero ainda não ter sido totalmente bem conseguido, o que requer treino, é o momento da reflexão. Quando solicitados a comentar as representações que viram, no seu geral as crianças nomeiam apenas se gostaram ou não das representações, se tiveram graça ou não, deixando para secundário a identificação das personagens e da sequência da história. É necessário colocar questões reflexivas sobre estes aspetos, não partindo ainda das crianças este tipo de apreciações concretas.

Esta semana, muito do tempo da rotina diária foi despendido com a realização das fichas de avaliação de Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio, sendo estas, segundo o Programa de Matemática do Ensino Básico (2007, p. 12) “um instrumento que faz o balanço entre o estado real das aprendizagens do aluno e aquilo que era esperado (...)”. Por ser a primeira vez que contactava com esta realidade enquanto professora, foi uma nova experiência que me fomentou novas e importantes aprendizagens. Testemunhei que ao longo da realização das fichas de avaliação, as crianças não sentiam ainda o peso do que estavam a realizar, sendo na verdade um momento importantíssimo. Muitas das vezes, quando explorados os exercícios, alguns alunos davam prontamente as respostas que achavam ser as corretas, pediam para ir ao quadro mostrar aos colegas as suas estratégias utilizadas e quando acabavam a realização do exercício, solicitavam ao adulto que corrigisse o que tinham realizado. Por um lado, a leveza com que vivenciam este momento pode ser benéfica, pois em idades tao precoces não se justificava serem alvo de tão grandes pressões, condicionando em certos casos, o desenvolvimento do seu trabalho. No entanto, esta leveza pode ser prejudicial quando no 2º ano forem alvo igualmente de fichas de avaliação sendo que aqui a rigidez é sentida. Este “choque” também pode ser sentido ao nível da resolução dos exercícios, pois a professora cooperante opta por fazer inicialmente uma exploração oral detalhada dos exercícios e estes são feitos de forma faseada durante a semana. É certo que a avaliação é uma das componentes mais complexas de consonância e discordância e que cada professor opta por seguir as estratégias que acredita serem as mais eficazes e as mais benéficas para o aluno e, futuramente, esta é uma estratégia que pretendo aplicar para verificar os contrastes sentidos comparativamente à forma mais usual da resolução das fichas que é de forma autónoma e num momento da semana destinado a tal. Com esta estratégia utilizada pela docente, acredito que os alunos se

sintam mais tranquilos, conseguindo melhores resultados, sendo uma postura da professora que prezo e louvo. Retirando esta como uma essencial aprendizagem, indo ao encontro do Programa de Matemática do Ensino Básico que refere que a avaliação deve, “decorrer num clima de confiança em que os erros e as dificuldades dos alunos são encarados por todos de forma natural como pontos de partida para novas aprendizagens”. (*ibidem*).

Por último, fiquei bastante satisfeita com o decorrer tranquilo desta semana em contraposição com a minha última semana de atuação, onde o ambiente de sala de aula se apresentava bastante agitado. Esta semana sinto que consegui manter a ordem e a organização do grupo o que possibilitou o desenrolar de forma continuada dos trabalhos desenvolvidos. Este era um aspeto para o qual estava um pouco receosa e expetante esta semana, tendo em conta os resultados da semana passada. Foi com grande satisfação que senti este receio ultrapassado, superando uma fraqueza que possuía.

Bibliografia:

- Aguilár, L. (2001). *Expressão e Educação Dramática*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Camargo, L. (1995). *Ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte: Editora Lê.
- Faria, M. (2004). *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto.
- Freitas, M.; Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Moreno, J. (1970). *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix.
- Pimenta, S. & Lima, M. (2004). *“Estágio e docência”*. São Paulo: Cortez.
- Sim-Sim, I.; Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa:

Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Vargas, T. (1990). *Como Leer para Aprender*. Bogotá: Espacio Editorial.

TRANSCRIÇÃO DA VIDEOGRAVAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO DRAMÁTICA E REFELXÃO COM AS CRIANÇAS DA EXPERIÊNCIA 3

- Grupo 1: L, MA, LU, LC e LA.

- Personagens: cobra.

- Adereços: jardim, rolos de cozinha e puffs.

- Espaço: jardim.

Jogo dramático

(Grupo de alunos movimenta-se à volta dos puffs)

L dirige-se ao MA para lhe entregar o objeto simbolizado por um rolo de cozinha.

- Bom dia. Tu és o quê? (L)

- A cobra. (MA)

L afasta-se do MA a correr e este corre atrás dela, tentando apanhá-la. O resto do grupo apresenta-se desorganizado. LC encontra-se ajoelhado no chão e toca na LU que foge dele, correndo pela sala. MA apanha a L e aproximam-se do jardim, onde esta tira uma figura de plasticina, assustando aquele. Jogo dramático individualizado onde cada elemento do grupo representa de forma isolada. L foge novamente do MA. LC rola pelo chão, empurrado pela LU. LA interage com este grupo.

- Está morto. (LU para LC)

Momento reflexivo

- Quem é que quer falar deste grupo? (Estagiária)

- Havia duas cobras e acho que eram dois esquilos. (RL)
- Então e o que se passou? (Estagiária)
- Os esquilos estavam sempre a fugir das cobras. (RL)
- O LC era o quê? (Estagiária)
- Era uma cobra venenosa. (LU)
- E estava morta? (Estagiária)
- Eu estava aqui e depois elas é que me mataram. (LC)
- Gostei muito. Foi muito engraçado. (DI)
- Quem é que quer falar mais sobre este teatro que vimos? (Estagiária)
- Achei muito bonito. Gostei da parte que a L estava a fugir e o MA estava atrás da L e pronto. (AL)
- Falem sobre as vossas personagens. (Estagiária)
- Eu era o esquilo. (LA)
- E a LU? (Estagiária)
- Era uma flor. (LA)
- Esquilo! (LU)
- Ela era uma esquilo e depois eles estavam a fugir e eu não estava a perceber. (LA)
- Então qual era a história do jardim? (Estagiária)
- As cobras perderam o juízo e partiram a cabeça, e o copo estava roto. (L)
- O copo? Mas havia copos no jardim? (Estagiária)
- Uma coisa, quem era mais cobra? Era o LC e quem? (Estagiária)

MA levanta o dedo em jeito de afirmação.

- Então e como é que andam as cobras MA? (Estagiária)

Elementos do grupo começam a rastejar pelo chão para representarem a forma de deslocação da cobra.

- Então e o MA estava a andar assim? (Estagiária)

- Não, estava a andar assim. (LU levanta-se e coloca-se na posição vertical)

- Ele só fez o som, não foi? (Estagiária)

MA acena positivamente com a cabeça.

- Os esquilos como é que andam? (Professora supervisora)

Os elementos do grupo representam a forma de locomoção dos esquilos.

- Vocês andaram como os esquilos? (Professora supervisora)

- Não. (LU)

MA e LA mantêm-se pouco participativos neste momento, colocando-se de certo modo, a parte do restante grupo. LC distrai-se com os colegas da turma. L é o elemento do grupo mais participativo neste momento.

- Grupo 2: RL, C, M e MJ.

- Adereços: puffs.

- Espaço: jardim.

Jogo dramático

C encontra-se sentada nos puffs e RL em posição vertical coloca-se atrás dela com os braços esticados em cima da C. MJ aproxima-se dos colegas.

- Pára de discutir. (MJ)

RL aproxima-se da MJ e segreda-lhe ao ouvido.

- Já regaste a tua casa? (MJ para C)

RL segreda ao ouvido de C.

- Não. (C para MJ)

M junta-se aos colegas.

- Vamos regar. (MJ)

M, MJ e C colocam-se de pé e representam a ação de regar um jardim. M afasta-se dos colegas. M e RL entram em diálogo de “bastidores”.

- M? (RL)

- Tavas a dizer para não ir. (M).

RL segreda ao ouvido de M e ao ouvido de MJ.

- Eles estavam a discutir. (MJ para M)

- Acende a luz agora. Ah, finalmente. (C para RL)

- Está muito mais bonito. (M)

Momento reflexivo

Gera-se um momento de conversa imediato entre a turma sobre o jogo dramático assistido.

- Diz lá D, quem eram as personagens? (Estagiária)

- Hum, o M era um esquilo. (D)

- Sim. (RL)

- Então e os esquilos andam como as pessoas? (Estagiária)

- Não. (Turma)

LU, C, D e M representam a forma de locomoção dos esquilos.

- Mas não foi assim que ela andou... (Estagiária)

- Pois não, esqueci-me. (M com ar envergonhado)
- O que era o RL? (Estagiária)
- Era uma casa de cor. (M)
- Eu era o quê? (MJ)
- Eras um esquilo. (LS)
- E eu? (C)
- Era uma pessoa. (Elemento da turma)
- Não. (C)
- Um esquilo. (Elemento da turma)
- Então mas os esquilos andam assim em pé? (Estagiária)
- Não, esqueci-me. (C)

Gera-se um momento de comunicação confusa entre a turma.

- Conta lá a história RL. Porque o RL é que vos estava a dizer o que tinham que dizer, mas tiveram tempo para ensaiar. (Estagiária)
- Pois eles não perceberam e depois eu disse. (RL)
- Conta a vossa história, C. (Estagiária)
- Então, eu estava na minha casa, o RL era a minha casa. (C)
- Tu disseste para eu acender a luz senão tu morrias porque não te regávamos. (RL para C)
- Ah era preciso regar para ter luz. (Estagiária)

Em grupo, tentam lembrar os diálogos que tiveram no jogo dramático.

- Diz L. (Estagiária)

- Eu gostei muito, mas gostei mais quando a C disse “Acende a luz”. (L)

- Eu gostei quando o RL disse que não acendia a luz. (LC)

- Grupo 3: Martim, João Pedro, Ana Luísa e Francisca.

- Adereços: jardim e puffs.

- Espaço: jardim.

Jogo dramático

AL e F estão deitadas em cima dos puffs, MM e JP estão à sua volta. O jardim encontra-se em cima de um puff que está ao pé do MM. F e AL levantam-se e dirigem-se a MM.

- Vai-te embora, vai-te embora. (F empurrando MM)

- Vai-te embora. (AL afastando JP do jardim enquanto este emite uns grunhidos)

- AL, anda para casa, rápido. (F)

JP persegue AL no caminho emitindo novamente grunhidos. MM e JP representam uma luta entre ambos. F luta contra JP.

- Cuidado AL, com a cauda. (F separando AL do JP)

JP abana a anca em jeito de chicotear com a cauda. JP dá indicação a MM que este estava a dormir. AL imita o som de um despertador “Triiiimm” e juntamente com F, levantam-se dos puffs. Todos os elementos do grupo caem no chão.

Momento reflexivo

- Diz lá C. (Estagiária)

- O JP era um *tarécsio*. (C)

- Não. (F)

- O Martim era um cão. (M)

- Então e a AL e a F? (Estagiária)

Gera-se um momento de troca de opiniões entre a turma, pelo que as alunas em questão negam continuamente as referências dos colegas.

- Cobras. (R)
- Não. (F)
- Quem eram as vossas personagens? (Estagiária)
- Nós eramos os jardineiros do jardim. (F e AL)
- Estavam a defender o jardim. MM, o que se passava na vossa história? (Estagiária)
- Eu estava a comer as flores e depois o JP tentou comer-me, mas não conseguiu. (MM)
- Porque eu e a AL metemos no chão. (F)

JP exemplifica como andam os dinossauros, a sua personagem na história.

- E também tínhamos uns esquilos que viviam aqui. (F tira os esquilos em plasticina do jardim)
- Eu gostei muito. (L)

- Grupo 4: MG, LS, R, D e S.

- Adereços: puffs.
- Espaço: jardim.

Jogo dramático

Os elementos do grupo encontram-se escondidos atrás dos puffs que estão amontoados em cima uns dos outros, em três camadas. De seguida, D tenta saltar para cima dos puffs ao mesmo tempo que a S e o LS rastejam em volta dos puffs. Gera-se momento de agitação entre o grupo.

- Sai da nossa casa. (R para D)
- Vamos construir a nossa casa. (MG aproximando-se dos puffs derrubados pelo D)

Gera-se um momento de agitação entre o grupo para a construção da casa com os puffs.

Momento reflexivo

- Quem quer falar sobre este grupo? Quem eram as personagens? (Estagiária)
- O R e a MG eram esquilos e o resto eram cobras. (M)
- Não. Só havia duas cobras, era eu, a S e o LS. (D)
- Eu disse assim: a MG e o R eram esquilos e o resto que és tu, a S e o LS é que são as cobras. (M)
- Quero dizer que a história foi bonita, a parte de estarem a construir a casa. (AL)
- Não gostei da história. (C)
- Não gostaste? (Elemento da turma)
- A C diz o que acha. (Estagiária)
- Não gostei da história e achei que a história não teve piada porque eles só andaram no chão a fazer palhaçadas. (C)
- Gostei quando o D estava a saltar e sempre a cair. (LA)
- Então e porque é que ele estava a saltar para os puffs se era uma cobra? (Estagiária)
- Era a nossa casa, estava a saltar para a nossa casa. (MG)
- Gostei muito da parte que o D estava a saltar para a casa. (MJ)
- O D vai contar a história. (Estagiária)
- Eu estava a destruir a casa para fazer a minha. Depois queria tirar aquelas peças dali e cai. (D)
- Então o que eram os puffs? (Estagiária)
- Era a nossa casa. (Grupo)
- Então o que era o jardim? Não falaram no jardim. (F)

- Eu era para meter em cima da casa e eles não queriam. (MG)
- Houve uma coisa que este grupo fez muito bem... (Professora coordenadora)
- Eles andaram como os animais. (Elemento da turma)
 - Grupo 5: DI, AP, I e J.
- Personagens: esquilos e cobra.
- Adereços: puffs e jardim.
- Espaço: jardim.

Jogo dramático

(Grupo aproxima-se do centro onde estão os puffs e o jardim)

- Era uma vez três esquilos e uma cobra. Eles não tinham plantas para trepar e então subiram para uma nuvem e começaram a deitar plantas... sementes, e começaram a nascer plantas. (AP)

Os restantes elementos do grupo mimam ações com os diversos elementos do jardim.

- Depois eles brincavam nas plantas e trepavam para ver quem subia mais alto. Primeiro o primeiro esquilo caiu, depois a cobra caiu e depois os outros esquilos caíram e acabou. (AP)

Momento reflexivo

- Não gostei da história, não teve graça. (S)
- Mas só o que tem graça é que interessa? (Estagiária)
- Gostei e só teve um bocadinho de graça. (M)
- Não achei nenhuma graça e também não gostei. (LS)
- Não gostei daquilo. Aquilo não era uma história. (MG)
- Quem eram as personagens? (Estagiária)

- A AP era o narrador. (RL)
 - O esquilo era a I e a DI, e a cobra era a J. (MJ)
 - Vês, perceberam as personagens! (Estagiária)
 - Foi muito gira e muito engraçada. (LA)
 - Não gostei. (D)
 - Porquê? (Estagiária)
 - Porque não achei piada nenhuma e não gostei das personagens. (D)
 - Além de não ter muita piada gostei na mesma. (L)
 - Há aqui uma coisa que estes meninos fizeram diferente que mais ninguém fez...
(Professora supervisora)
 - Eu sei! Eles em vez de estarem a fazer de esquilos, os esquilos que eles fizeram, usaram. (LA)
 - Exatamente, isso foi diferente. Há muitas maneiras para contar histórias. (Professora supervisora)
 - J, conta-nos a vossa história. (Estagiária)
- J apresenta-se confusa com o reconto da história representada.
- Primeiro eles saltaram para as nuvens e depois meteram sementes. (J)
 - Depois elas cresceram e eles foram para lá brincar por cima das plantas e um a um caíram no chão. (AP)

Anexo IV - Diário de bordo e transcrição da vídeo-gravação relativos à experiência 4

REFLEXÃO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA DE 11, 12 E 13 DE JUNHO DE 2012

Semana a semana, as catorze semanas de prática pedagógica em 1º ciclo foram passando, sem que fossem sentidas de forma entediante o que me agrada. O receio inicial que tinha em relação a este grau de ensino foi derrubado, deixando-me um certo gostinho de saudade, pois esta irá ser a última reflexão enquanto atuante. Deste modo, é de todo importante refletir sobre o processo envolvente desta semana de onde retiro as últimas aprendizagens desta etapa. Para Alarcão (1996, p.27) “ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” A reflexão baseia-se, portanto, na vontade, na atitude de questionamento e na curiosidade na busca da verdade e da justiça. O conceito de professor como profissional reflexivo sublinha a importância da experiência que resulta da sua prática e valoriza a reflexão sobre o ensino como essencial para a sua compreensão e aperfeiçoamento (Oliveira & Serrazina, 2002).

Esta como foi a última semana, quer eu quer a minha colega Sara assumimos de igual modo uma postura ativa, bem como observante. Para que as semanas de atuação fossem distribuídas igualmente por nós, durante todo o dia de segunda-feira e na manhã de terça-feira, era atribuída à Sara a figura principal da ação educativa enquanto eu fui responsável pela restante semana de prática.

Uma vez chegados ao final do ano letivo, as atividades desta semana basearam-se essencialmente na consolidação de conteúdos e conseqüente conclusão da resolução de fichas de trabalho do manual, que ainda não tinham sido realizadas. Deste modo, optámos por no último dia, quarta-feira, deixarmos ao critério das crianças as atividades que queriam desenvolver.

Esta semana, no âmbito da área de Língua Portuguesa, na segunda-feira, dia 11.06.2012, a Sara procedeu à leitura de um poema intitulado “O Mosquito escreve” de Cecília Meireles. No momento da leitura, a Sara solicitou às crianças que acompanhassem a leitura do poema através do seguimento com o dedo, sendo este um bom mecanismo para que estas interiorizem os vocábulos e a sua associação fonémica através do

exercício da leitura. Posteriormente as crianças procederam à leitura do poema com a Sara, pelo que não verifiquei dificuldades sentidas. Para além de já ter sido lido anteriormente, o poema era de tamanho reduzido e não possuía vocábulos desconhecidos. Nos exercícios exploratórios deste, novamente foi desenvolvido o exercício envolvendo as rimas e mais uma vez, as crianças não tiveram dificuldade em nomear as rimas presentes no poema, pois tem sido algo bastante desenvolvido e trabalhado. Em contrapartida, no momento de exploração do poema, para consequente resolução da ficha de trabalho, verifiquei que algumas crianças ainda sentiram algumas dificuldades em reconhecerem a estrutura do poema. Deste modo, considero que seja de todo importante que gradualmente, desde tenra idade, as crianças vão contactando com diferentes géneros textuais para que o seu processo de ensino seja enriquecido. Ao contactar com vários tipos de texto, a criança está a adquirir um conhecimento sobre as características daqueles. Os alunos ao estarem em contacto com diferentes tipos de textos apercebem-se, e vão assimilando, das características intrínsecas a cada um deles, pois tal como afirma Barbeiro (2003, p.111) “diferentes tipos de texto, mesmo que tomem por base o mesmo tópico, darão origem a formulações linguísticas diferentes. A passagem de um tipo de texto a outro ou o confronto entre textos de diversos tipos permitirá a reflexão sobre essas diferenças”.

Um dos exercícios exploratórios do poema incidia na formação do plural segundo as terminações *as, es, is, os, us*. Como é uma forma comum de formação do plural, não apresentou dúvidas. No entanto, quando confrontados com exercícios de formação de plural com a terminação *ais*, as dificuldades foram acentuadas. As crianças não perceberam a sua sequencialidade, pelo que foi necessária uma explicação detalhada do adulto, recorrendo a diversos exemplos.

Na terça-feira, dia 12.06.2012, as crianças consolidaram mais um conteúdo dos sons e fonemas, sendo o *al, el, il, ol, ul*, igualmente introduzido com um poema “O azul do céu” de Alves Redol. Quando solicitada a sua participação para mencionarem palavras que conheciam onde estivessem presentes estes sons, prontamente fizeram alusão a uma vasta panóplia de exemplos. Foi importante a atitude da Sara, pois valorizou os conhecimentos das crianças, estabelecendo ligação entre os seus conhecimentos prévios com as novas aprendizagens, sendo que daqui retiram uma aprendizagem mais significativa. Deste modo, “As experiências e os saberes anteriormente adquiridos recriam e integram, no conhecimento, as novas descobertas (...) concorrendo para uma

visão cada vez mais flexível e unificadora do pensamento” (Ministério da Educação, 2004, p.24), fomentando aprendizagens integradas.

Na quarta-feira, dia 13.06.2012, assumi eu uma postura mais ativa, e através da fábula d’ “A Corrida da lebre e da tartaruga” de Belmira Ferreira e Rosa Fonseca, foram abordados os fonemas *ar, er, ir, or, ur*. Quando confrontados com o título da fábula, verifiquei que a maioria das crianças desde logo mencionou comentários que indicavam conhecimento da história, sendo por isso dada uma certa ligeireza à sua exploração. Na sua leitura solicitei que fossem os alunos a ler excertos da fábula sob a minha indicação. Na ficha com exercícios exploratórios, o primeiro exercício solicitava aos alunos que fizessem um desenho do que achavam ser a história, apenas pela indicação do título. Quando apresentados os resultados finais, foi bastante engraçado ver alguns desenhos que estavam com um acentuado cunho humorístico. Quando introduzi a fábula, achei pertinente fazer uma elementar referência ao seu conceito para que as crianças interiorizassem outro género textual. Na exploração destes fonemas, por lapso meu, inicialmente procedi a uma incorreta explicação do conceito, mas prontamente emendei o erro e fiz questão de fazer uma exploração exaustiva dos exercícios para que os alunos não ficassem prejudicados. Considero cada vez mais, através dos exemplos que retenho da prática, a importante componente da formação contínua do professor. Não devemos deter o pensamento de que possuímos todo o conhecimento dos conteúdos. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal (Dominicé, 1986).

Relativamente ao âmbito da área da Matemática, na segunda-feira, a Sara consolidou através de fichas de trabalho, a sequencialidade dos dias da semana e da sucessão dos acontecimentos. Por ser um conteúdo programático para o início do ano letivo, nesta fase final do percurso do 1º ano, este conteúdo é abordado como consolidação de conhecimentos, o que foi comprovado, pois as crianças não tiveram dificuldade em reconhecer e identificar a sequência dos dias da semana, por exemplo. No entanto, algumas crianças registaram a resolução dos exercícios na ficha de trabalho de forma incorreta, motivado pela falta de atenção e concentração que manifestam, o que prejudicou o seu processo de aprendizagem.

Na terça-feira, resolveram uma ficha de consolidação de conteúdos matemáticos. De salientar um aspeto que em muito em agradou. Quando confrontados com um problema,

no seu geral, de imediato as crianças nomearam estratégias de cálculo mental que tinham usado para obter o resultado final, evidenciando assim que o seu raciocínio matemático foi estimulado e desenvolvido. Sendo este um propósito da matemática no desenvolvimento desta capacidade transversal, “o ensino da Matemática deve dar ênfase a atividades que encorajem os alunos a explorarem tópicos; desenvolver e refinar as suas próprias ideias, estratégias e métodos; e refletirem e discutirem sobre conceitos e processos matemáticos”. (Garofalo,1989, p.504). Quando as crianças têm oportunidades de aplicar as suas capacidades de raciocínio e justificar o seu próprio pensamento durante o processo de resolução de problemas, elas começam a perceber que ser capaz de explicar e justificar o seu raciocínio assim como saber resolver um problema é tao importante como obter a sua solução (NCTM, 1989).

Incidindo agora na área das Expressões Artísticas, sendo a área pela qual sinto uma maior ligação e a qual, através das várias experiências de prática, passei a valorizar muito mais, esta semana foi um marco importante. Apresentámos à comunidade envolvente o trabalho que tinha sido desenvolvido, quer com a construção dos jardins, quer com a criação do Xavier. Quando a Sara referiu que iriam finalizar a construção do Jardim e do Xavier, de forma espontânea foram manifestados comentários de contentamento, sentindo assim que esta foi uma atividade de grande envolvência para os alunos. Em discussão de grande grupo, foi decidido que materiais iriam ser utilizados para construir os elementos constituintes do Xavier que ainda estavam em falta, tais como os olhos, nariz, orelhas, entre outros. Deste modo, a Sara atribuiu a cada grupo de crianças a função de elaborarem um elemento. Foi aprazível observar o gosto com que elaboravam cuidadosamente a parte na qual tinham ficado encarregues. Nesta atividade, fiquei um pouco desapontada quando verifiquei alguns casos onde as crianças revelaram dificuldades em respeitar a opinião do outro, gerando momentos de conflitos, em trabalhar em grupo.

No projeto dos jardins, cada grupo identificou o seu jardim com uma etiqueta com o nome de todos os elementos e pude ver, no dia seguinte, que o espaço onde os jardins e o Xavier se concentravam, era tido como que como em templo, tratado com muito cuidado e atenção para que nenhum elemento fosse danificado. Mais uma vez, as atividades que envolvem a Expressão Plástica representam o agrado das crianças, pois propicia que estas sejam criadoras de uma expressão viva, representando o mundo que a rodeia de forma pessoal. Gonçalves (1991) afirma que a expressão livre é considerada

um fator imprescindível para o desenvolvimento do indivíduo. Quando a criança se exprime livremente é autora dos seus próprios atos, em que se vai desenvolvendo a responsabilidade e a autoconfiança. Desenvolve de igual modo a sensibilidade e imaginação, como também aprende a conhecer-se e a conhecer os outros, respeitando as ideias, aspirações e sentimentos de cada um.

Quando a Sara lançou o desafio de criarem uma exposição onde abriam as portas da sua sala e apresentavam à comunidade escolar o que tinham realizado neste projeto, a ideia foi desde logo bem recebida pelas crianças que se mostraram entusiasmadas em avançar com a ideia. Inicialmente, mencionaram o que tinham aprendido neste projeto de integração das Expressões com as demais áreas do currículo, sendo satisfatório. Verifiquei que estas tinham conhecimento e noção das aprendizagens que aqueles momentos envolventes de trabalho com as Artes lhes tinham conferido, ficando as ideias registadas num cartaz. De seguida, a Sara referiu a pertinência da criação de um convite para informar a comunidade sobre a exposição, o que desde logo verifiquei que as crianças se esforçaram por escrever de forma correta e por ilustrarem o seu convite de forma harmoniosa, pois os convites iriam ser entregues aos pais e aos professores, pelo que sentiram o peso da responsabilidade. No momento da leitura dos convites aos professores da escola, senti um imenso orgulho por ter contribuído para a formação daquelas crianças, que perante alunos mais velhos, liam de forma exemplar. Com a elaboração do convite foi fomentada a interdisciplinaridade, englobando a Expressão Plástica e a Língua Portuguesa, na criação daquele. Brassart-Fontanel e Rouquet (1977) defendem esta mesma ideia referindo que “a educação tem de ser global, o ensino deve ser interdisciplinar”.

No dia seguinte, terça-feira, foi realmente surpreendente quando chegamos à sala de aula e nos deparamos com a presença de um Encarregado de Educação, que a pedido da filha vinha ver a exposição. Esta envolvência dos pais neste projeto foi igualmente um elemento de extrema importância, pois a Educação que estimulámos nos alunos, enquanto instituição escolar, passa para além desta, sendo de certo modo um reconhecimento da nossa ação educativa junto daquele grupo de crianças. Tal como refere Marques (1997, p. 33) “A escola deve incluir os pais e os alunos nas estruturas participativas e na experiência pedagógica quotidiana. Essa é também uma exigência da Lei de Bases”, deste modo deve-se “abrir as escolas aos pais, criar espaços para eles se reunirem, proporcionar comunicação frequente, tratá-los como verdadeiros membros da

comunidade educativa e dar-lhes a conhecer o currículo escolar” (*ibidem*). Os comentários do Encarregado de Educação não poderiam ter sido mais satisfatórios, dando-nos os parabéns pelo trabalho que tínhamos desenvolvido e pelas aprendizagens que tínhamos conferido ao grupo de crianças. Nos dias seguintes, foi com agrado que recebemos os diferentes elementos da comunidade escolar que se dirigiam à nossa sala para fruir a exposição que a turma tinha realizado. Sendo nestes momentos um orgulho também para as crianças que apesar de tenra idade, produzem trabalhos que estimulam o interesse da comunidade escolar.

No âmbito da Expressão Dramática, sendo que esta área ficou ao meu encargo, esta semana lancei o desafio, que as crianças imaginassem uma história segundo a problemática “*O Xavier vai também de férias de verão e vai ter uma aventura. Qual será essa aventura?*”. Nesta atividade de jogo dramático, senti-me de certo modo um pouco confusa porque foi notória a regressão que, no seu geral, os alunos fizeram em relação à semana passada. Como o Xavier era um elemento por quem tinham grande estima, acreditei que se lançasse o desafio de imaginarem uma história onde esta personagem estivesse integrada, iriam surgir resultados bastantes diversificados. Este aspeto foi consensual, pois no seu geral todos os grupos criaram aventuras de verão diferentes para o Xavier. No entanto, no momento do jogo dramático, senti que alguns grupos estavam um pouco bloqueados e muito agarrados à história que tinham criado, não fazendo uso do improvisado para colmatar as situações de esquecimento das suas falas. Relativamente às representações resultantes, destaco a representação de dois grupos. Um deles integrou o jardim no seu jogo dramático, e outro incluiu a presença de fósseis de dinossauros, sendo que foi gerado um momento de partilha conjunta de aprendizagens. Como existe uma criança que tem grande estima e devoção por este animal, e os restantes elementos da turma na sua maioria não sabiam o que eram fósseis, achei pertinente que o próprio aluno desse uma explicação acerca do tema aos colegas. Senti também nesta atividade que as crianças estão cada vez mais envolvidas no jogo dramático. Aquando do momento de visualização das representações dos colegas mantêm-se ativos e participativos, sempre curiosos para verem o que está a ser representado. No entanto, no momento de criação do seu jogo dramático, sinto ainda que algumas crianças apresentam sérias dificuldades em ouvir e respeitar o contributo do outro para a construção da história. Também neste campo, o professor assume um papel importantíssimo no momento de reflexão final acerca das representações, pois

muitas vezes as crianças limitam-se a mencionar se gostaram ou não do que assistiram, não aprofundado o tema das personagens, da história e da própria representação dos colegas.

Sendo esta a última semana de prática pedagógica com este grupo de crianças, achámos pertinente direcionar a tarde de quarta-feira com atividades livres, que as crianças, após discussão do grupo, manifestaram o seu interesse em realizar. Deste modo, durante a tarde gerou-se um momento espontâneo de unificação do grupo onde todos partilharam brincadeiras e momentos que sinto serem de extrema importância. Assumimos uma postura não tão rígida como a necessária em sala de aula, o que fomentou uma maior proximidade com as crianças. Para a posteridade, para mais tarde recordar, ficou a fotografia de grupo onde as crianças fizeram questão de integrar o Xavier, pois é um elemento do grupo. Foi este um dia bastante atrativo e afetuoso que me contentou e confortou, pois senti que aquelas crianças nos sentiam parte do seu grupo, indo para além da relação professor-aluno assumida nas aulas, envolvendo-nos nas suas brincadeiras.

Bibliografia:

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 9-39.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita: construir a aprendizagem*. Braga: Departamento de Metodologia da investigação da Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Brassart-Fontanel, S. & Rouquet, A. (1977). *A Educação artística na acção educativa*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Dominicé, P. (1986). La formation continue est aussi un règlement de compte avec sa scolarité. *Éducation et Recherche*, 3(86), 63-72.
- Garofalo, J. (1989). Beliefs and their influence on mathematical performance. *Mathematics Teacher*, 82 (7), 502-505.
- Gonçalves, E. (1991). *A Arte Descobre a Criança*. Lisboa: Raiz Editora.

- Marques, R. (1993). *As transformações na estrutura da família: a resposta da escola cultural*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Marques, R. (1997). *A Escola e os Pais: Como Colaborar?*. Lisboa: Texto Editora.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1ºCiclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- NCTM (1989). *Normas para o currículo e a avaliação em Matemática escolar* (Tradução portuguesa da APM). Lisboa: APM e IIE.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, 30-42.

TRANSCRIÇÃO DA VIDEOGRAVAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO DRAMÁTICA E REFELXÃO COM AS CRIANÇAS DA EXPERIÊNCIA 4

- Grupo 1: DI, AP, J e I.

- Personagens: prima e Xavier.

- Adereços: puffs e garrafas de plástico.

- Espaço: casa.

Jogo dramático

- Vamos ter com a prima. (AP)

Elemento do grupo mima o som de uma campainha.

- Vamos comprar uma prenda ao Xavier. (AP para DI)

- Sim. (DI)

- Vamos para nossa casa. (J)

Elementos do grupo endireitam as garrafas que estão em cima do puff. Chamam a I. Sentam-se à volta dos puffs e cantam os parabéns ao Xavier.

Momento reflexivo

- Gostei muito, mas acho que se fosse mais comprida era mais gira. (L)
- E qual foi a aventura de férias do Xavier? (Estagiária)
- Fazia anos. (L)
- E quem eram as personagens? (Estagiária)
- A I era o Xavier e a J era uma pessoa... (L)
- A J acho que era um esquilo. (MJ)
- Não. (DI)
- Era a irmã do Xavier. (J)
 - Grupo 2: MG, S, D, R e LS.
- Personagens: pai, Xavier e Mãe.
- Espaço: casa.

Jogo dramático

(Grupo encontra-se reunido enquanto o D mima que escreve ao computador, afastado dos restantes elementos)

- Pai, queres ir para o Algarve? (S para R)
- Sim. (R)
- Queres ir para o Algarve? (S para D)
- Vou depois. (D)
- O que é que ele disse? (MG)

- Vai depois. (S)

MG dirige-se a D e mima o som de uma campainha.

- Quem é? (D)

- Sou a mãe do Xavier. (MG)

- Oh Xavier o que estas a fazer encostado à parede? (MG para S)

- Estava a brincar. (S)

Momento de agitação entre o grupo. S deitada no chão finge esta a dormir.

- Vamos para o Algarve. (MG)

Momento reflexivo

- Achei bonita. (J)

- Qual foi a aventura? (Estagiária)

- Irem ao Algarve. (AP)

- E chegaram a ir? (Estagiária)

- Não. E a S é o Xavier. (AP)

- A MG é a mãe e o R é o pai. (C)

- O D era o irmão do Xavier, mas estava sempre a trabalhar. (MG)

- LU, o que era o LS? (Estagiária)

- Era o pai. (LU)

-Não, não era. Era o tio. (MG)

Momento de discussão entre os elementos do grupo acerca das personagens.

- Chegaram a ir ao Algarve? (Professora supervisora)

- Não porque ele não queria ir. (MG aponta para D)

- Estava sempre a trabalhar... (Professora supervisora)

- Grupo 3: MM, AL, F e JP.

- Adereços: puffs, garrafas de plástico.

- Espaço: casa e rua.

Jogo dramático

Cada elemento do grupo encontra-se em cima de um puff a mimar que estão a dormir. Levantam-se posteriormente enquanto o JP mantém a ação inicial.

- Queres ir a casa dos amigos para brincar com eles? (F para MM)

- Sim. (MM)

- Então vamos lá. (F mimando o som da campainha)

- Quem é? (AL)

- Somos nós. (F)

- Vamos brincar as escondidas. (AL começa a contar enquanto os outros colegas se escondem)

F procede às contagens de seguida enquanto os colegas se escondem.

- Vamos cavar. (MM mima que esta a escavar, aproximando-se do JP)

Momento de agitação entre o grupo. Estagiária dá indicação de ação de escavação do grupo que deve prosseguir.

- Está duro! (F ao escavar)

Momento de agitação no grupo.

Momento reflexivo

- O JP estava sempre a dormir. (S)

- Não. (F)

- O MM era o mano da F. (S)
- A AL era irmã do JP. (AP)
- Não. Ela não tinha irmãos. (F)
- O MM era quem? (Estagiária)
- Era o Xavier. (Turma)
- E o JP? (Estagiária)

Momento confuso entre a turma.

- Ele não era um dinossauro, ele era os ossos. Era um fóssil. (F)
- E a AL? (Estagiária)
- Era a amiga. (Turma)
- E o que é um fóssil? O JP vai explicar a personagem. (Estagiária)
- O fóssil é ossos de dinossauro que passado tanto tempo são encontrados em pedra e são muito frágeis. (JP)
- E a aventura do Xavier era encontrar fósseis? (Estagiária)
- Sim. (Grupo)
- Gostei muito, teve muita graça. (L)
 - Grupo 4: L, LA, LU, MA e LC.
- Personagens: cadelinha, Xavier e velho.
- Adereços: puffs e garrafas de plástico.
- Espaço: casa e praia.

Jogo dramático

LU encontra-se deitada no puff e LA esta sentada ao seu lado.

- Olá cadelinha. (L para LA)
- Xavier, acorda! (L para LU)
- Fica aqui que eu vou nadar. (LC para MA que mima um cão)
- Eu sou um velho. (LC mimando que se despe)

L corre atrás de LU enquanto LC mima que esta a dar braçadas de natação. Momento de agitação entre o grupo onde representam diferentes ações em simultâneo.

Momento reflexivo

- Quem era o Xavier? (Estagiária)
- Era a LU. (Grupo)
- E o Xavier anda de gatas como um cão? (Estagiária)
- Não. (Grupo)
- Gostei muito da história porque foi muito engraçada. (RL)
- Então e qual foi a aventura do Xavier? (Estagiária)
- É ir à praia. (LC)
- A aventura dele foi irem à praia. (AL)
- Nem vi ninguém na praia. LA, conta a aventura do vosso teatro. (Estagiária)

LA tenta descrever de forma confusa as ações desenroladas no jogo dramático.

- A aventura foi ir à praia. (LA)
 - Grupo 5: C, MJ, M e RL.
- Personagens: animais
- Adereços: puffs.
- Espaço: rua.

Jogo dramático

Os elementos do grupo encontram-se deitados nos puffs. C, M e MJ levantam-se e mimam um animal que se desloca sobre as duas patas inferiores.

- Oh, que lindos animais. Querem ser os meus animais? (RL para os restantes elementos do grupo)

Os restantes elementos acenam a cabeça de forma positiva e deitam-se novamente nos puffs.

- Não é hora de dormir. (RL)

RL acaricia a cabeça dos colegas enquanto mima que lhes dá comida.

Momento reflexivo

- O M, a C e a MJ eram os esquilos. (MM)

- E o RL era o quê? (L)

- Era o Xavier. (AP)

- Sim. (RL)

- E qual foi a aventura do Xavier? (Estagiária)

- Foi encontrar os animais, os esquilos. (Turma)

- Mas eles depois só me chateavam. (RL)

- E os esquilos andaram como os esquilos? (Estagiária)

- Sim, andamos assim. (M e os restantes colegas mimam a forma de locomoção que representaram)

- E comeram o quê? (Estagiária)

- Bolotas. (Turma)

Momento reflexivo final

- Quais foram as aventuras do Xavier então? (Estagiária)
- Encontrou um fóssil, foi para o Algarve, fez anos, foi à praia e os animais. (Turma)
- Acho que o Xavier está muito contente pelas suas aventuras. (Estagiária)

Alguns elementos da turma observam o Xavier.

Anexo V - Registo fotográfico das experiências de jogo dramático



Fig.1 - Jogo dramático experiência 1



Fig.2 - Jogo dramático experiência 1



Fig.3 – Jogo dramático experiência 2



Fig.4 – Jogo dramático experiência 2



Fig. 5 – Jogo dramático experiência 3

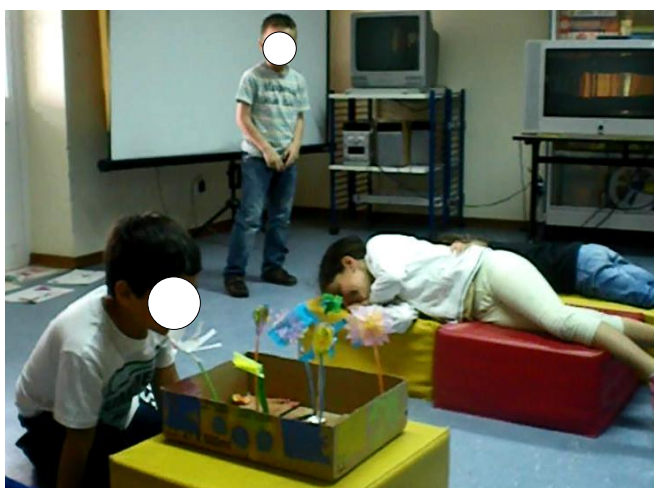


Fig. 6 - Jogo dramático experiência 3



Fig.7 – Jogo dramático experiência 4



Fig.8 – Xavier e os Jardins – Projeto sala