



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação de Santarém

“A Expressão e Educação Dramática: uma área transversal no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico”

Relatório Final apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Prática Supervisionada

Marisa Remédios Pereira

**Orientador:
António Mesquita Guimarães**

**Coorientadora:
Célia Barroca**

2015, Junho

"A arte dramática é a arte educativa por excelência."

João Caetano (1862)

Agradecimentos

“Aqueles que passam por nós, não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

Antoine de Saint-Exupéry (1943)

Aos Professores Mesquita Guimarães e Célia Barroca, pela confiança depositada em mim no decorrer de todo o trabalho desenvolvido.

Às Professoras Supervisoras, por todo o auxílio prestado, força e orientação.

Às três profissionais de educação, Educadoras e Professora Cooperantes, pelo acolhimento, aprendizagens, carinho, amizade e teatralidades.

A todos os professores que me acompanharam durante toda a minha formação inicial.

Aos meus pais e avós, por acreditarem e confiarem em mim ao longo desta etapa da minha vida e por me terem tornado na pessoa que sou hoje.

Ao meu namorado, que sempre me apoio e suportou, apesar de todas as distâncias físicas, pela ternura e pela saudade.

Aos meus amigos e amigas, por todas as horas que gastaram a ouvir a minha voz ou o meu silêncio, por me ampararem as lágrimas, por me fazerem rir até mais não, por me terem cativado e por serem como são.

Às crianças dos vários contextos de estágio, que me acolheram maravilhosamente e tanto me ensinaram.

Quero ainda agradecer a todas as pessoas que me auxiliaram e ajudaram na realização deste relatório.

Foram todos fundamentais no meu percurso. Ajudaram-me a crescer pessoal e profissionalmente e fizeram com que esta etapa tão esperada enfim chegasse.

A todos e a todas o meu
MUITO OBRIGADA!

Resumo

No seguimento de uma síntese da prática pedagógica realizada nos contextos de jardim-de-infância, de escola de 1º ciclo e de creche, respetivamente, reflito sobre as dificuldades encontradas, sobre as potencialidades detetadas e aspetos a melhorar. Também fundamento algumas das minhas aprendizagens e pontos de vista.

No segundo capítulo, pretendo mostrar, com os documentos orientadores, que as expressões artísticas estão incluídas no currículo em Portugal e que, por isso, devem ser desenvolvidas na prática pedagógica. É clarificada a distinção entre os vários conceitos e evidenciada a versatilidade desta área curricular, compreendendo algumas relações possíveis com as restantes áreas de conteúdo presentes nos currículos do Pré-Escolar e do 1º Ciclo, favorecendo a interdisciplinaridade. Sugiro algumas atividades, tendo em conta os fins metodológicos e os conteúdos a abordar relativos ao Meio Físico e Social (Conhecimento do Mundo - Estudo do Meio), à Leitura e Escrita (Língua Portuguesa) e à Matemática, conciliados com a Expressão Dramática.

Deste modo, o auge desta investigação, através de um estudo de caso, com a realização de três entrevistas, recai sobre o modo como a expressão dramática é desenvolvida e se são criadas oportunidades em que se evidencie uma articulação com as outras áreas curriculares, na própria prática profissional, tanto nos contextos de Pré-Escolar, de 1º Ciclo e ainda na concretização de teatro direcionado para o público infantil. Verifiquei que a expressão dramática é mais desenvolvida pela educadora de infância do que pela professora de 1º Ciclo, e que a interdisciplinaridade, por meio da expressão dramática, é uma preocupação constante das mesmas, bem como da contadora de histórias.

Palavras-chave: Expressão Dramática; Criança; Interdisciplinaridade; Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

Speech and Drama education: a cross-sectional area in the pre-school and 1st cycle of Basic Education.

In following one synthesis of pedagogical practice realized in the context of kindergarten, first cycle of Basic Education and daycare, respectively, I reflect about the difficulties found, the opportunities detected and the aspects to improve. Based also on some of my internships and points of view.

In the second chapter, I plan to show, with the guidance documents, that artistic expression is included in the curriculum in Portugal and for that, should be developed in the pedagogical practice. It is clarified the distinction between the various concepts and prove the versatility of this area do the curriculum, understanding some possible connections with the remaining areas of the pre-school and first cycle of Basic Education curriculum, favouring the interdisciplinary. Some activities are suggested, taking into account the methods to achieve and the content relative to Environmental Studies (Physical and Social) (World Knowledge - Social Study), Reading and Writing (Portuguese Language) and Mathematics, reconciled with Dramatic Expression.

Therefore, the peak of this investigation, through a case study and three interviews, relies on the way that dramatic expression is developed and if opportunities are created in a way that shows a link with other curriculum areas, in professional practice, and in the context of Kindergarten, first cycle of Basic Education and still in the implementation of theatre aimed at children. It was ascertained that dramatic expression is more developed by the kindergarten teacher than the teacher of first cycle of Basic Education, and that the interdisciplinary by way of dramatic expression is a constant worry of the same, as well as the storytellers.

Keywords: Dramatic Expression; Child; Interdisciplinary; Kindergarten; First Cycle of Basic Education.

Índice

Resumo.....	IV
Abstract.....	V
Índice de anexos	VII
Siglas	VII
Introdução	1
Capítulo I – Contextos de Estágio	3
1. Contextos de estágio	3
1.1. Caracterização do contexto sociogeográfico das instituições	3
1.2. Estágio em Jardim-de-infância	4
1.3. Estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico	5
1.4. Estágio em Creche	7
1.5. Projetos Educativos, Curriculares e de Turma	9
2. Percurso de desenvolvimento profissional.....	15
2.1. Reflexão de uma atividade.....	15
2.2. Autoavaliação do percurso realizado	18
2.3. Pesquisa(s) efetuada(s) no âmbito da prática pedagógica.....	21
Capítulo II – Prática Investigativa	25
1. Objetivo do estudo.....	25
2. Revisão da literatura.....	25
2.1. A Expressão Dramática nos documentos orientadores.....	25
2.2. A Expressão Dramática e suas hegemonias	26
2.3. A Expressão Dramática e a Interdisciplinaridade.....	29
3. Metodologia	32
4. Recolha e análise dos dados.....	33
5. Apresentação e discussão dos resultados.....	34
6. Considerações Finais	41
Capítulo III – Reflexão Final	45
Referências Bibliográficas	50
Anexos	57

Índice de anexos

Anexo A – Função simbólica

Anexo B – Teia do Projeto

Anexo C – Reflexão e avaliação (1º CEB)

Anexo D – Reflexão semanal (creche)

Anexo E – Registo das observações e verbalizações da criança (creche)

Anexo F – Evolução da Expressão Dramática na criança

Anexo G – Sugestão de uma atividade

Anexo H – Avaliação de uma sessão de Expressão e Educação Dramática

Anexo I – Guião da entrevista

Anexo J – Transcrição das entrevistas

Siglas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

PCT – Projeto Curricular de Turma

PCE – Projeto Curricular de Escola

PGD – Perfil Geral de Desempenho

PED – Perfil Específico de Desempenho

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

TPC – Trabalhos Para Casa

PNL – Plano Nacional de Leitura

PE – Projeto Educativo

PAA – Plano Anual de Atividades

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PPS – Projeto Pedagógico de Sala

MEM – Movimento da Escola Moderna

Introdução

Numa perspetiva de desenvolvimento de uma educação harmoniosa e integral, a expressão dramática surge como impulsionadora, tomando grande parte do foco deste relatório.

O educador de infância e o professor do 1º CEB são os construtores, os guias e os gestores dos currículos em vigor, em Portugal. Em conjunto com a equipa pedagógica de cada um, atentando às características, interesses e necessidades das crianças e famílias e da comunidade envolvente, devem erguer os meios necessários para a formação das novas gerações (OCEPE, 1997).

A instituição escolar deve estar organizada de modo a ser um espaço em prol de valores como a liberdade de expressão da imaginação, para que as crianças possam desenvolver as suas potencialidades, sem que o objetivo seja criar artistas, mas cidadãos plenos de energia, de inovação e de expressão. É desejado que uma educação do sentido estético culmine em práticas que desenvolvam a criatividade, a linguagem, o sentido crítico, a capacidade de análise e de reflexão, de comunicação e, ainda, a autonomia (Laferrière, 1997).

Com este trabalho, mais precisamente no primeiro capítulo, proponho-me caracterizar os três contextos de estágio onde estive inserida, descrever os projetos educativos vigentes de cada contexto, referindo os que implementei com as minhas colegas de estágio, bem como conceber uma análise do meu percurso de desenvolvimento profissional, onde faço uma autoavaliação da minha prática e dou a conhecer as pesquisas que efetivei.

No decorrer do meu percurso pedagógico foram surgindo algumas dúvidas, curiosidades e interesses, que me incitaram a procurar informações, mas foi o gosto pessoal que impulsionou o aprofundamento do tema “A Expressão e Educação Dramática: uma área transversal no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico”.

Como apologista da ideia que “trabalhar na aplicação e desenvolvimento das Expressões é um exercício de prazer e alegria” (Andrea, 2010, p. 49), seja por um profissional da educação ou não, dei por mim a refletir sobre as seguintes questões: “Até que ponto é que a expressão dramática pode ser transversal?”, “Porque é que não é dado o devido valor a esta área?”, “A expressão dramática deve ser desenvolvida em situações isoladas e em situações transversais com outros domínios. Porquê?”.

Este questionamento desencadeou uma atitude reflexiva, nomeadamente se é a expressão dramática desenvolvida no contexto pedagógico, mais precisamente no pré-escolar (em jardim-de-infância) e no 1º CEB.

Mbuyamba (2006), citado por Pereira (2010, p. 28), defende que a educação pela e através da arte tem como objetivo criar “espaços de alegria e paz”. Portanto, decidi afunilar o tema e, no segundo capítulo, sustento a relevância da área de expressão dramática, em primeiro

lugar. Na revisão da literatura, centro-me em três aspetos essenciais: enquadro a expressão dramática nos documentos orientadores, identifico os seus benefícios e ainda, numa perspetiva criativa, pretendo deixar sugestões de atividades transversais e validar a sua importância.

Way (1967) defende que toda a criança deve ter a contingência de praticar drama. Em primeira instância, o conceito de drama tem de ser desnudado de todo e qualquer parecer de que o drama “é fazer teatros”. É muito mais do que isso. É uma atividade completamente diferente e faz apelo a capacidades deveras diversificadas. Num ponto de vista mais amplo, é um modo de educar, de viver, de explorar a própria vida. O drama auxilia a criança a explorar e a encontrar os seus próprios recursos, a descobrir o meio que a rodeia. O jogo dramático é, com certeza, um instrumento de expressão total. Todavia, para a criança é, especialmente, alegria, prazer, do jogo, do movimento e da expressão verbal espontânea.

Posteriormente, pesquisei estudos precedentes relacionados com o conceito de interdisciplinaridade, mais relacionado com a educação. A interdisciplinaridade na educação é um assunto que parece preocupar os profissionais da educação, no entanto, descobri que não existem muitas obras ou estudos realizados neste campo de ação. No presente relatório pretendo focar-me um pouco no modo de inserção de práticas interdisciplinares, essencialmente, relacionados com a expressão dramática. Para averiguar esta problemática, optei por realizar uma pequena investigação, empregando o estudo de caso, como metodologia.

De seguida, é apresentada a etapa referente à análise e tratamento de dados que, segundo Miles e Huberman (1984), citado por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005, p. 118), é a fase de “estruturação de um conjunto de informações” que vão “permitir tirar conclusões”, para que, na etapa sucessora, da interpretação de dados, possa ser-se atribuído significado aos dados recolhidos (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005). Pela simples razão de, com este trabalho, querer representar três casos concretos, sem fazer uma generalização, estamos perante um estudo de caso (Stake, 1994, citado por Afonso, 2005).

Por último, e não menos importante, é integrada uma reflexão final, onde reflito sobre a execução de um percurso conquistado decorrente deste segundo ciclo de estudos, evidenciando a sua relevância para o desenvolvimento profissional e pessoal, a congruência do meu estudo e da área investigada, bem como a apropriação de uma atitude reflexiva e de formação contínua.

Capítulo I – Contextos de Estágio

Este capítulo circunscreve um processo de aprendizagens realizadas ao longo de três semestres, em que dou a conhecer características dos vários estágios. Na passagem de um contexto para o outro, tomei consciência de que a transição pela qual as crianças passam ao longo do seu percurso educativo nem sempre é fácil; sensato será afirmar que o mesmo acontece com os adultos.

El principio curricular de las transiciones es el de la continuidad. Hablamos de continuidad (o transiciones) para referirnos a las conexiones que se establecen entre los diversos agentes de formación y los sucesivos momentos formativos con el propósito de que la acción educativa resulte coherente y progresiva resaltándose su sentido unitario y global.

(Zabalza, 2004, p. 7)

1. Contextos de estágio

1.1. Caracterização do contexto sociogeográfico das instituições

Os três estágios decorreram na zona de Santarém e na sua proximidade, nos anos letivos de 2013-2014 e de 2014-2015, com a duração de dez semanas em cada contexto. As três instituições pertencem ao concelho e ao distrito de Santarém. No global, o meio envolvente é caracterizado por uma grande diversidade cultural e, em termos de contextualização socioeconómica, a população é, maioritariamente, de classe média.

É de salientar o património histórico e cultural presente nesta região, os vários monumentos e sinais de ocupação árabe e romana deixaram a esta cidade um vasto conhecimento dos antepassados.

Em relação ao mundo cultural, especificamente à arte dramática, Santarém possui um passado extremamente rico a este nível. O Teatro Rosa Damasceno, situado no centro histórico da cidade de Santarém, foi construído entre 1877 e 1884¹, servindo a população escalabitana a primeira sala de espetáculos da cidade. Desde meados de 1940 que este espaço recebeu personalidades célebres do teatro português, bem como estreias de filmes com base na ditadura. Este edifício faz parte da história de memórias escalabitanas, no entanto, atualmente, está abandonado e degradado, sem perspetivas de recuperação.

Conquanto, o Teatro Sá da Bandeira está em funcionamento e dá respostas culturais diversificadas nas artes do espetáculo, para que escolas e a restante população possam

¹ Dados retirados do Sistema de Informação para o Património Arquitetónico: http://www.monumentos.pt/Site/APP_PagesUser/SIPA.aspx?id=4607.

enriquecer o seu léxico cultural. Santarém é ainda palco de um festival de teatro para crianças: Festival Internacional de Teatro para a Infância e Juventude (FITIJ)², criado em 1992. No FITIJ são dados a conhecer espetáculos concebidos por jovens atores portadores de deficiência e ainda por grupos estrangeiros com particularidades similares.

Uma das instituições onde decorreram os estágios é exceção de algumas características mencionadas anteriormente. A instituição A está situada numa vila tradicionalmente rural ligada à agricultura de olivais, vinhas e cereais, que influenciam a economia local. Uma grande parte da população residente nesta vila trabalha em Santarém, mais concretamente na área do comércio ou nos serviços. O facto de ser uma vila de pequenas dimensões fez notar a convivência e afabilidade entre os habitantes.

1.2. Estágio em Jardim-de-infância

A passagem pelo jardim-de-infância é uma etapa fundamental na aprendizagem de uma criança. Nos relatórios europeus (Eurydice, 2010) foi verificado que, ao investir na educação de infância, as crianças terão maior facilidade nas aprendizagens futuras.

Katz e Chard (1997) referem que uma educação adequada às crianças mais novas deverá dirigir-se ao pleno desenvolvimento das mentes em crescimento, à medida que se esforçam por compreender melhor as suas experiências. Portanto, é um espaço onde as crianças levantam questões ou dúvidas e onde resolvem dificuldades que possam surgir, enquanto aumentam os seus conhecimentos sobre o mundo e o ambiente que as rodeia.

As crianças aprendem através de um processo de construção activa de conhecimento, em interacção social, um contexto de aprendizagem estimulante será o que fornece novas, activas e significativas experiências, individuais e partilhadas, oportunidades de exploração, envolvimento das crianças na discussão e resolução de problemas, oportunidades de expressão e representação.... (Portugal, 2008, p.18).

A prática no contexto de jardim-de-infância sucedeu-se na data de 21 de outubro de 2013 a 17 de janeiro de 2014, numa vila a cerca de 10km de distância da cidade de Santarém, num espaço construído de raiz. A instituição A contempla duas salas de atividades, um pátio amplo com vários elementos do meio ambiente (árvores, areia, terra, plantas, animais), proporcionando um ambiente muito acolhedor e de cariz familiar. Esta instituição é da rede pública, o que significa que está sob a tutela do Ministério da Educação, oferecendo a componente letiva de cinco horas por dia e, ainda, a componente de apoio à família (almoço e horário pós-letivo – consoante as necessidades das famílias). Em termos de pessoal docente e não docente, estão a exercer as

² Recuperado em 7 de maio, 2015 de <http://teatrinhodesantarem.blogspot.pt/2008/11/fitij.html>.

funções pretendidas duas educadoras de infância, duas auxiliares de ação educativa e uma auxiliar de apoio.

A sala de atividades onde estive inserida é de grande amplitude, o que permite que cada criança possa usufruir do espaço com liberdade de movimentos, explorando e desenvolvendo a sua autonomia. É de salientar que a sala está dividida em oito áreas de atividades e tem um vasto leque de recursos materiais destinados ao uso da educadora e do grupo, promovendo o bem-estar e o desenvolvimento harmonioso e equilibrado das crianças. No final do período de estágio, aproximadamente, a sala de atividades passou a ter mais uma área (implementada por nós, estagiárias, e pela educadora cooperante): a área do mercado; para que as crianças pudessem desenvolver competências a nível do jogo simbólico³ (anexo A) e da matemática, pois têm o cuidado de inventar números, aprimorando o raciocínio lógico-matemático, enquanto brincam.

O grupo revelou-se muito afável, dinâmico e autónomo, interessado e participativo nas atividades oferecidas construtoras de aprendizagem. O grupo tinha idades compreendidas entre os três e os seis anos e, por esta razão, assistiu-se a uma notória discrepância ao nível de atitudes, necessidades, ritmos e capacidades. A turma era constituída por vinte e duas crianças (quinze rapazes e sete raparigas).

Tendo em conta a teoria de Vigotsky (1998), o desenvolvimento do ser humano é influenciado pelo contexto em que está inserido (grupo/cultura) e pelas aprendizagens que daí retira. Consequentemente, o educador desempenha um papel fulcral no desenvolvimento da criança, pois intervém no processo ensino-aprendizagem, proporciona-lhe desafios e auxilia-a na sua resolução. No contexto de estágio pude observar a implementação de estratégias que fossem ao encontro desta teoria. Além de que era evidente a grande preocupação da educadora em relação às necessidades das crianças e à forma como decorria o dia-a-dia no jardim-de-infância, para que se sentissem bem quer física, quer emocionalmente.

1.3. Estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico

A prática pedagógica neste contexto foi realizada numa escola da rede pública, numa turma de 2º ano de escolaridade, do dia 11 de março a 30 de maio de 2014. A instituição B, localizada na cidade de Santarém, não foi construída de raiz. A nível de infraestruturas, é um edifício escolar antigo, contudo encontra-se bem equipado, sendo os recursos suficientes para

³ O jogo simbólico está inserido na função simbólica que consiste na representação mental de algo que não está efetivamente presente, seja objeto, pessoa, acontecimento, ação, conceito, etc. (definições abordadas por Sousa, 1980). A expressão dramática está diretamente relacionada com a função simbólica que, em ações, podem traduzir-se na imitação, no jogo simbólico, no desenho, numa imagem mental e na linguagem (*ibidem*).

as seis salas (cinco salas de aula do 1º Ciclo e uma sala de atividades para o Pré-Escolar). O restante espaço educativo conta com sete casas de banho, um refeitório e uma pequena cozinha, uma biblioteca, uma sala de professores, um pátio amplo ao redor da escola e uma sala polivalente destinada a diversas atividades para fins lúdicos e/ou pedagógicos ou de intervalo (quando chove). A escola possui variados recursos tecnológicos e, em cada sala, há um computador portátil com ligação à internet, uma impressora e um quadro interativo, que proporcionam aos alunos e a todo o pessoal docente uma variedade pedagógico-didática.

Esta escola conta com o apoio de seis docentes titulares de grupo e três de apoio (de educação especial e de apoio educativo). O pessoal não docente é formado por seis funcionários e dez professores dinamizadores de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

A escola é elemento integrante de todo o processo de ensino-aprendizagem. Deve ser um espaço acolhedor e gerador de aprendizagens, pois tal como refere Moreira (2007, p.56) o espaço físico de uma sala de aula deve estar “organizado para promover oportunidades de aprendizagem e que (...) é socialmente construído por alunos e professores a partir das interações que estabelecem entre si e com as demais fontes materiais e simbólicas do ambiente”.

A sala onde estagiei é muito colorida, proporciona um ambiente muito acolhedor e de cariz familiar (característica encontrada também no contexto de estágio anterior). Durante todo o percurso de estágio elaborei, em conjunto com os alunos, com a professora cooperante e com a minha colega de estágio, um leque diversificado de recursos interativos, ou seja, materiais que os alunos pudessem mexer, por exemplo, construídos com velcro, de maneira a ser possível uma interação com o recurso. Pretendo clarificar que o objetivo não era “decorar” a sala, mas sim motivar os alunos e ajudá-los a recordar conteúdos já abordados em aulas anteriores.

Geralmente, a escola do 1º CEB está organizada de forma mais formal, comparando com o jardim-de-infância. Sanches (2001) refere que se deve tentar mudar o aspeto geral da sala de acordo com as atividades que se pretendam desenvolver, pois segundo a autora, o espaço físico em que está inserida a criança deve ser estruturado de forma a desencadear boas aprendizagens. Consequentemente, a criança terá maior probabilidade de se sentir bem e, no contacto inicial, perder algum medo, receio, ansiedade ou dúvidas que a novidade lhe possa ter desencadeado.

Relativamente à turma com a qual tive o privilégio de desenvolver a minha prática, o grupo - constituído por vinte e quatro alunos, dos quais dez são do sexo feminino e catorze do sexo masculino - mostrou ser dinâmico e participativo nas atividades que lhes foram propostas. Assistiu-se a alguma discrepância ao nível de atitudes e de capacidades. Em termos de necessidades e dificuldades observadas no grupo, uma aluna tinha Necessidades Educativas Especiais (NEE) e manifestava algumas carências a nível da linguagem, mais propriamente na verbalização das palavras (expressão e articulação). Quatro alunos que eram repetentes e mostravam algumas dificuldades e/ou menor empenho.

Do que pude observar, a professora cooperante implementava algumas estratégias promotoras de aprendizagens integradas nas várias áreas de conteúdo dos Programas oficiais do 1º CEB, visto que no primeiro ciclo há um regime de monodocência. Uma das estratégias observadas foi o modo como a docente posicionou os alunos na sala. Os alunos estavam sempre sentados em grupos (grupos de quatro). A professora cooperante mostrava atitudes de liderança, fazendo com que os alunos lhe obedecessem.

Outra estratégia observada, com o objetivo de fazer com que a turma obtivesse bons resultados, revendo e reconstruindo os conteúdos abordados em aula, recordando-os (Meirieu, 1998), era mandar Trabalhos Para Casa (TPC), todos os dias. Geralmente, sobre as três áreas curriculares: Estudo do Meio, Matemática e Língua Portuguesa. Com o intuito de motivar os alunos, sempre que era introduzido determinado conteúdo, a docente dava a conhecer algumas curiosidades que estivessem direta ou indiretamente relacionadas com ele. Para além disto, a professora tem a enorme preocupação com a veracidade dos conteúdos, ou seja, em ensinar com o máximo de rigor científico.

1.4. Estágio em Creche

Segundo a Portaria nº 262/2011 de 31 de agosto, artigo 3º (p. 4338):

A creche é um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais.

O último estágio realizou-se entre 28 de outubro de 2014 a 16 de janeiro de 2015, ocorrendo numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), de cariz religioso, católico e sem fins lucrativos, que surgiu da iniciativa da Igreja Católica de Santarém, cujo principal objetivo é dar resposta às necessidades sociais da comunidade envolvente através da prática da solidariedade social. A Instituição C recebe apoios financeiros dos Ministérios da Solidariedade Social e da Educação. Por esta razão, as mensalidades praticadas nas valências de creche e de jardim-de-infância (também existente neste espaço) vão ao encontro dos rendimentos dos agregados familiares. Esta instituição funciona com uma componente letiva⁴ que corresponde a cinco horas de trabalho diário, intencional e planificado, desenvolvido por um educador de infância que realiza atividades diversificadas com o grupo de crianças, proporcionando aprendizagens significativas. As crianças aprendem a aprender, a relacionar-se e a fazer parte de um grupo, a formular as suas opiniões e a aceitar as dos outros, desenvolvem um espírito democrático, num clima de partilha e participação. Há ainda a componente de apoio

⁴ Conforme é designado no Decreto-Lei nº5/97, onde está contemplada a Lei-quadro da Educação Pré-Escolar, dando sequência à Lei de Bases do Sistema Educativo.

à família que corresponde ao serviço de refeições e às atividades desenvolvidas, para além das cinco horas educativas diárias, onde se inserem as atividades de enriquecimento curricular, que são apoiadas por profissionais.

Na Instituição C existem duas creches, situadas no 1º andar do edifício, sendo que uma encontra-se na ala direita e a outra na ala esquerda. A creche 1 é composta por três salas, cada uma delas com um fraldário interior: berçário, sala de um ano e sala de dois anos. Para apoiar as refeições desta valência existe uma copa que serve de refeitório. A creche 2 (espaço onde se sucedeu a minha prática pedagógica) é composta por um berçário com dormitório, uma sala de um ano, uma sala de dois anos e uma sala familiar (em cada uma destas existe um fraldário interior). Todas estas salas usufruem de uma copa, de um refeitório, de uma dispensa e de uma casa de banho para funcionários. Estas salas têm todas ar-condicionado. Neste piso encontra-se, ainda, o gabinete de Recursos Humanos. No piso térreo existe a valência de pré-escolar com seis salas: duas de três anos, duas de quatro anos e duas salas de cinco anos, em que estas últimas encontram-se num anexo ao edifício.

Os utentes destas duas valências podem ainda usufruir de dois espaços exteriores, parcialmente cobertos, devidamente equipados com material didático diversificado e adequado às idades, de forma a proporcionar momentos de brincadeira, de bem-estar e de segurança às crianças. Para enriquecer pedagogicamente as aprendizagens de todas as crianças esta ainda tem uma biblioteca com livros tendo como base o Plano Nacional de Leitura (PNL), e um ginásio devidamente equipado (espelhos, espaldares, colchões, bolas, arcos, bastões, bancos, pines, cordas). Este piso possui ainda uma cozinha, que confeciona diariamente as refeições de almoço e lanche, e um refeitório que se destina aos utentes e funcionários de todas as valências.

Consoante as Recomendações Técnicas para Equipamentos Sociais – Creches (2011), a qualidade dos estabelecimentos não depende apenas da formação humana e técnica do respetivo pessoal, mas também das condições materiais disponibilizadas, que são evidenciadas pela arquitetura e pelo carácter lúdico dos espaços. No que diz respeito às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamentos, materiais e a forma como estão dispostos condicionam o que as crianças podem fazer e aprender, sendo importante a reflexão e a observação de como as crianças reagem e se integram na instituição. A sala onde estagiei, com uma dimensão média, é colorida e dispunha de várias imagens de animais reais afixadas ao teto, proporcionando um ambiente familiar e sereno, sem estímulos excessivos.

Pude estagiar com um grupo de catorze crianças com idades compreendidas entre um e dois anos de idade. Ao nível das características, das necessidades e dos interesses, de forma genérica, o grupo mostrou ser dinâmico e participativo nas atividades que lhes foram propostas. Como é natural da faixa etária, assisti a algumas diferenças quanto ao nível do desenvolvimento de cada criança, por exemplo, enquanto duas crianças ainda não tinham iniciado a marcha, o

resto do grupo já a adquiria. Em termos de necessidades e dificuldades observadas no grupo, nenhuma criança era portadora de Necessidades Educativas Especiais (NEE) identificadas.

A educadora cooperante mostrou atitudes que fomentavam o bem-estar e um clima positivo na sua sala. A relação e colaboração entre a educadora e a família eram notórias e cruciais para o desenvolvimento equilibrado das crianças.

1.5. Projetos Educativos, Curriculares e de Turma

Qualquer projeto requer uma construção progressiva orientada para o futuro, de modo a que seja um processo evolutivo (que não seja previsto desde o início na sua totalidade), pois são necessárias adaptações à medida do contexto, onde este é baseado, nas seguintes dimensões: física, social e temporal, o que permitirá tomar decisões adequadas. Um projeto necessita de uma duração e de uma história, para que ele se desenvolva e faça sentido em cada contexto. Os projetos são organizados consoante a visão das escolas, com o sentido de melhorar e atingir as suas finalidades, dando-lhes uma maior autonomia na gestão do currículo – criação do Projeto Curricular de Escola (PCE). O PCE e o Projeto Educativo (PE) estão intimamente ligados na organização escolar.

No PE estão estabelecidos os princípios pelos quais a instituição se deve reger, a estrutura e as interações que garantem um contexto favorável à realização do PCE. Portanto, tal como refere Peixoto (2007) na sua tese de Mestrado, o PCE é centrado na gestão e articulação do currículo, de modo a proporcionar as melhores aprendizagens aos alunos.

Além destes projetos, salienta-se a relevância do Projeto Curricular de Turma (PCT) que é desenvolvido tendo como eixo os projetos da instituição e as características e necessidades dos alunos de cada turma.

Nos estágios das valências de pré-escolar e de creche, eu e o meu par de estágio ainda desenvolvemos o nosso pequeno projeto educativo de acordo com as características e necessidades que observámos e compreendemos nos contextos em questão.

1.5.1. Jardim-de-infância

Com o PCE pretendia-se criar uma interação com a família, já que “o educador, ao dar conhecimento aos pais e a outros membros da comunidade do processo e produtos realizados pelas crianças a partir das suas contribuições, favorece um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos” (OCEPE,1997, p. 45). Saliento um projeto muitíssimo bem implementado pelas educadoras da Instituição A, em que, a todas as sextas-

feiras, era enviado para os encarregados de educação uma ficha informativa das atividades e ocorrências enfatizadas naquela semana (continha fotografias ilustrativas à comunicação transmitida). À entrada da instituição era ainda afixada uma cópia dessa informação semanal.

No PT estava mencionada a cooperação entre as duas educadoras da instituição e isso era visível a todo o instante, havendo uma grande parceria.

Com a minha colega e em conjunto com a educadora cooperante, decidimos elaborar o nosso projeto a partir de uma problemática identificada - carências a nível da linguagem, especificamente na verbalização das palavras (expressão e articulação). O nosso objetivo era trabalhar esta questão, de modo a melhorá-la, através do conto de histórias (e não só), dando o seguinte nome ao nosso projeto: “Vitória, vitória, vai começar a história”. O conto de histórias traz inúmeras vantagens e, tal como aprendi na unidade curricular de Pedagogia da Educação de Infância, devemos ter em atenção o modo como o fazemos, até porque ler não é o mesmo que contar uma história. Antes de ler um livro, ou melhor, antes de o contar às crianças, a leitura deve ser preparada, ou seja, é necessário todo um trabalho de casa para que, na altura do conto, o grupo de crianças tire o melhor proveito possível. Outros aspetos a ter em conta são: dar importância à pontuação e à situação narrada na história, alterando o ritmo da nossa fala, a altura, o timbre da nossa voz e a melodia/entoação⁵. Algo também de extrema importância e que eu tentei fazer (tal como pretendido com o nosso projeto) foi dar oportunidade à criança para ser ela própria a contar a história, por exemplo, como se fosse o educador (adaptado da sugestão na obra de Rigolet, 2009). Fi-lo também nos intervalos, na área da biblioteca: dava a sugestão de ser a criança a contar a história. Existem ainda outras formas de desenvolver a linguagem: rimas, lenga lengas, adivinhas, diálogo⁶, etc. Todos estes meios de trabalhar a linguagem levam a uma maior articulação da mesma. Assim, as crianças entenderão de uma melhor forma o funcionamento da língua.

Os objetivos que pretendíamos que as crianças atingissem (adaptados a cada ritmo) foram: saber relatar acontecimentos e recontar narrativas ouvidas ler; perceber algumas normas do código escrito e desejar reproduzi-lo; desenvolver o gosto pela leitura; diferenciar a linguagem oral do código escrito; comunicar com os outros; responder a questões demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente; iniciar um diálogo.

Relativamente às estratégias adotadas, menciono as mais implementadas: utilizar adequadamente o diálogo nas explicações das atividades, nas conversas simples do dia-a-dia como meio de aprendizagem; proporcionar conversas (em que a linguagem da criança se faça salientar) sobre o quotidiano da mesma; propiciar momentos musicais (aprendizagem de novas

⁵ Conforme a obra “Ler livros e contar histórias com as crianças - Como formar leitores activos e envolvidos” de Rigolet (2009). Exemplo concreto: quando na história diz que determinada personagem está a correr, enquanto se lê, pode-se fazê-lo a um ritmo acelerado e usar a mímica em simultâneo.

⁶ Tal como está referido na Brochura “Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância”, editada em 2008, as interações proporcionadas no jardim-de-infância constituem situações diferentes de comunicação.

canções) para a aquisição de vocabulário desconhecido; inventar, construir e ilustrar histórias a partir de outras já conhecidas; oferecer momentos de brincadeira livre em que as estagiárias intervêm para corrigir e aplicar novas palavras no vocabulário das crianças; incentivar as crianças a participarem no reconto de histórias oralmente e para o grupo; dar oportunidade às crianças de se sentirem responsáveis e poderem levar livros da escola para casa⁷; ocasionar diferentes tipos de leituras ao grupo de crianças, utilizando a dramatização com personagens (crianças ou adultos) e a dramatização através de fantoches; usar o computador para dar ênfase ao código escrito através de pesquisas sobre os diferentes conteúdos a trabalhar; facultar às crianças diferentes jogos de computador para que possam desenvolver a sua capacidade de decifração da escrita.

No anexo B pode-se observar a teia do projeto desenvolvida por nós, estagiárias. Nela apresentam-se as sete temáticas desenvolvidas. Para a avaliação deste projeto houve em consideração a observação direta, algumas questões orais em grande e pequeno grupo (de acordo com os temas abordados), o registo fotográfico, o registo em cartazes das opiniões das crianças, entre outros. Zabalza (1998, p. 267) alude que “(...) é preciso que o professor(a) seja um observador reflexivo, disposto a analisar e a avaliar em todos os momentos de maneira eficaz às intenções educativas”. Consequentemente, realizei a avaliação e autoavaliação da minha prática a cada semana de intervenção, onde refletia criticamente sobre os episódios significativos encadeados ao longo do estágio, além do desenvolvimento e bem-estar das crianças.

1.5.2. 1º Ciclo do Ensino Básico

Segundo os autores Zehm e Kottler (1993), citados por Day (2004, p. 23), o professor sente que tem “uma missão pessoal a cumprir...aprender o máximo que puderem acerca do mundo, dos outros e deles próprios – ajudando os outros a fazer o mesmo”. Durante o meu percurso, tentei ao máximo seguir esta ideologia, levando-a a cabo com a minha colega de estágio, numa equipa composta também pela professora cooperante e pela professora supervisora.

Relativamente ao PCE, foi-nos dito que este não existia, devido ao facto de ainda estar em construção. No entanto, existia um Plano Anual de Atividades (PAA) onde estavam discriminadas algumas atividades, previamente decididas, de acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA). Alguns dos objetivos e aspetos essenciais mencionados no PEA eram: promover melhorias nas práticas e nos contextos da relação ensino/aprendizagem, proporcionar percursos escolares de sucesso, aprofundar práticas/processos de gestão e articulação

⁷ Projeto de Leitura em Vaivém: projeto desenvolvido pela Instituição A e por outras da zona de Santarém, em parceria com a Biblioteca Municipal de Santarém.

curricular e reduzir as taxas de abandono escolar. Tive sempre em atenção estes objetivos, sendo que os tinha como base, pois quando planificava as aulas sabia que era este o meu dever e, no fundo, o que eu pretendia fazer, aliando-os aos objetivos específicos para cada área curricular. Assim sendo, o trabalho desenvolvido por nós, estagiárias, teve como eixo indicador os Programas Curriculares em vigor das várias áreas de conteúdo, bem como as Metas de Aprendizagem, o seguimento dos conhecimentos abordados até à data pela professora cooperante e ainda as diretrizes definidas no Projeto Curricular de Turma (PCT).

Tal como refere Clark (1995), citado por Day (2004, p. 21), “os professores têm a possibilidade de melhorar a qualidade da educação trazendo vida ao currículo e inspirando alguma curiosidade aos seus alunos sobre a aprendizagem”. Como tenho vindo a aprender, o currículo é um guia oficial da nossa prática enquanto professores e é nosso dever moldá-lo ao grupo que temos em mãos. Portanto, senti que devia motivar os alunos para que conseguissem apreender os conteúdos mencionados nos programas das várias áreas curriculares. Deste modo, tentava partir das conceções alternativas⁸ e interesses da turma. De facto, o professor deve, a partir do currículo, criar uma adequabilidade às características de cada aluno, ou seja, o docente deve adaptar o currículo ao contexto real e, ainda, ao seu método de trabalho (Leite, 2010).

Nesta turma, havia uma criança com NEE, e o seu plano de trabalho divergia um pouco do plano dos seus colegas, pois os objetivos também eram necessariamente outros. Depois de analisado o documento regedor das medidas educativas aplicadas a esta aluna e compreender que este continha as adequações curriculares individuais, ou seja, as adequações no processo de ensino-aprendizagem, as atividades desenvolvidas foram planificadas em parceria com a minha colega de estágio.

Neste contexto, não foi realizado nenhum projeto pelas estagiárias, contudo, foram seguidos o PEA, o PAA e o PCT, cujas prioridades recaem sob as características, os interesses e as necessidades das crianças. Para facilitar a sua organização, a professora cooperante baseava-se na sequência de temas propostos pelos manuais escolares, sem dar uso excessivo a este instrumento de trabalho. O PCT continha estratégias e objetivos adequados à turma em questão.

Este documento pode e deve ser aprimorado em função da evolução ou dificuldades emergidas do grupo, com procedimentos persistentes tais como uma atitude reflexiva do professor e avaliação, que resultem na melhoria da prática educativa. Na sua estrutura estavam consignadas as principais características da turma, algumas estratégias e atividades preestabelecidas de acordo com os objetivos definidos. Realço ainda a presença das capacidades e conhecimentos transversais que também são mencionados nos documentos oficiais, para uma formação transversal e interdisciplinar.

⁸ Conceções alternativas: ideias e perceções que as crianças vão construindo desde cedo, para darem sentido a tudo o que as rodeia (Sá, 2002).

Nas nossas planificações tentámos ao máximo desenvolver uma prática educativa com intencionalidade e que fosse transversal às várias áreas do currículo. É necessário que um profissional da educação tenha criatividade, dinâmica e rigor na sua prática diária, para que todo o processo ensino-aprendizagem seja o mais motivador e rico possível, quer para os alunos, quer para o docente. Além do mais, deve respeitar os ritmos e especificidades de cada aluno, conseguindo uma inclusão evidente.

O facto de haver uma aluna com NEE tornou-se muito rico em aprendizagens, pois além de podermos colocar em prática um pouco do que aprendemos na unidade curricular de Pedagogia Diferenciada a Populações com Necessidades Educativas Especiais, a professora de Ensino Especial forneceu-nos uma alusão de atividades a concretizar tendo em conta os objetivos estabelecidos para aquela aluna. Para esta aluna era sempre executada uma planificação diária que fosse ao encontro dos conteúdos abordados com o restante grupo.

No que diz respeito à avaliação realizada durante o estágio, eu e a minha colega optámos por elaborar grelhas de observação e reflexões semanais onde escrevemos sobre os pontos fortes e menos fortes da semana e se os objetivos propostos foram cumpridos. No anexo C pode verificar-se um exemplo de uma reflexão semanal da minha intervenção.

Outro aspeto de grande relevância é em relação à organização do ambiente educativo, pois é elemento influenciador da aprendizagem dos alunos. A professora titular preocupava-se com a organização das mesas da sala, formando grupos. Deste modo, a cooperação entre os alunos era visível.

1.5.3. Creche

No PC da Instituição C e no PAA são enumeradas algumas prioridades e atividades: satisfazer as necessidades e interesses das crianças nas diferentes etapas do seu desenvolvimento; apoiar e colaborar com a família no processo evolutivo da criança; proporcionar o bem-estar da criança, nos tempos pedagógicos e de lazer, e o convívio entre crianças como forma de integração social; e colaborar de forma eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, assegurando o seu encaminhamento adequado. Estas prioridades estão subjacentes aos valores que constam no ideal do PC desta instituição, com a finalidade de respeitar cada criança.

O Projeto Pedagógico de Sala (PPS), intitulado “A Brincar Conheço o que me Rodeia”, foi construído de acordo com as características, necessidades e interesses das crianças do grupo. Nele estão mencionadas várias finalidades, mais precisamente: sensibilizar as famílias para o seu papel de parceiros privilegiados na educação das crianças; ganhar a confiança das famílias, promovendo laços de parceria, responsabilidade e cooperação; apoiar as crianças na

sua adaptação, realizando uma transição gradual para o novo ambiente; promover o desenvolvimento global harmonioso da criança, oferecendo-lhe o máximo de possibilidades e acompanhando-a no seu jogo, estando atenta às suas dificuldades, desafiando-a e facilitando a sua autonomia em prol do seu bem-estar físico e emocional; e criar e fomentar uma relação baseada na negociação, respeito e sinceridade com a equipa da sala, a fim de obter ajuda para organizar e implementar o projeto na sala.

Durante o estágio na valência de creche, eu e a minha colega concretizámos um leque diversificado de atividades com recursos interativos, ou seja, materiais palpáveis que as crianças pudessem mexer, brincar, etc., de maneira a ser possível interagirem com os recursos. Desenvolvemos oportunidades que, tal como refere Post e Hohmann (2000), permitiram à criança a apreensão da noção que há texturas e sensações divergentes (agradáveis ou não, dependendo dos gostos de cada criança).

Efetivamente, é essencialmente através dos sentidos que a criança aprende e adquire conhecimentos. Assim, surgiu o nosso projeto: “Com o Corpo Conheço o Mundo”; com a intenção de criar situações de aprendizagem, motivando a criança para a construção das suas aprendizagens, à medida que descobre e explora o meio que a rodeia. A meu ver, foi um projeto abrangente e diversificado, pois com o corpo pode-se dar afeto ao outro, pode-se trabalhar a arte, o conhecimento do mundo e, por fim, a componente comunicativa verbal e não-verbal.

Para o desenvolvimento do projeto, baseámo-nos em dois modelos, sendo estes o Movimento da Escola Moderna (MEM)⁹ e o *High Scope*¹⁰. Pois, pretendíamos proporcionar às crianças tempo para brincar, explorar e descobrir, bem como a “existência de um carácter lúdico na exploração de ideias, dos materiais”, para que fossem capazes de se envolverem ativamente e “tentarem compreender o mundo que as rodeia” (Folque, 1999 p.8), através da partilha e cooperação entre o grupo.

Outra estratégia impregnada na nossa prática foi dar intencionalidade às rotinas que, ao serem adquiridas pela criança, trazem-lhe estabilidade, visto que ela começará a conseguir antecipar as atividades seguintes. Neste âmbito, as crianças desenvolvem a autonomia. Portugal (2000, p. 88) contribui com o seu ponto de vista em relação a estes momentos fundamentais em creche: “(...) há que pensar que o principal não são as actividades planeadas, ainda que muito adequadas, mas as rotinas diárias e os tempos de actividades livres”.

Referindo-me ao nosso projeto, tenho ainda a salientar que, como forma de avaliação, optou-se por realizar vários registos (em horário não letivo) das atividades do dia-a-dia. Siraj-Blatchford (2004, p. 21) refere que um “planeamento e uma avaliação eficazes são

⁹ MEM: remete para a importância do tempo em grande grupo, sendo este caracterizado pela partilha e cooperação, no qual existe uma grande interação entre a individualização e a diversidade (Formosinho, 2007).

¹⁰ *High Scope*: destaca a organização do ambiente educativo que tende a promover a aprendizagem ativa num ambiente de aprendizagem de organização prévia (Hohmann & Post, 2007).

interdependentes. O planeamento tem valor quando é influenciado por uma avaliação sistemática do que foi aprendido e ensinado e a avaliação é sobretudo importante quando influencia o que é planeado.” Realizámos reflexões semanais das semanas de intervenção (anexo D) e ainda avaliações individuais das atividades mais significativas¹¹ (anexo E). Observar e escutar a criança torna-se, assim, essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças. Observar e escutar a criança são duas poderosas competências práticas do dia-a-dia e indicadores importantes da qualidade profissional.

Deste modo, considero que passei pelo maior número de experiências possível daquilo que é o trabalho de qualidade de um educador de infância. Graças às aulas, pude abrir novos horizontes e aprender sobre a relevância da documentação pedagógica. No final de todo o período de estágio detivemos a nossa própria documentação pedagógica, auxiliando-nos a nós (meras aprendizes de educadora) e, posteriormente, à educadora cooperante que nos auxiliou na prática do contexto real. Segundo Anning e Edwards (2006) a documentação pedagógica concretiza-se através da elaboração de descrições, análises e interpretações do trabalho realizado, de forma a facilitar a avaliação das crianças, bem como de compreender o percurso evolutivo das aprendizagens desenvolvidas pelo grupo, adequando as próximas atividades a realizar.

2. Percurso de desenvolvimento profissional

No presente subcapítulo, proponho-me a refletir sobre dois momentos específicos da minha prática pedagógica, concretamente no estágio de 1º CEB.

De seguida, faço uma retrospectiva em relação ao percurso realizado até então e algumas referências de pesquisas concretizadas no âmbito do meu desenvolvimento profissional.

2.1. Reflexão de uma atividade – Poesia de Fernando Pessoa

Conteúdos e Objetivos

Oralidade: Escutar declamações de poemas.

- Apresentar, oralmente, ideias e sentimentos suscitados pela leitura de excertos de obras literárias.

Leitura: Ler para apreciar textos variados; Contactar com diferentes tipologias textuais.

- Contactar com diferentes tipologias textuais.

¹¹ Nestas avaliações tivemos em conta a Escala do Envolvimento e do Bem-Estar de Laevers (1994), indicada no Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (2009).

Escrita: Escrever sem erros ortográficos; Escrever um poema.

- Escrever pequenos textos partindo de uma determinada lista de palavras.

De todas as atividades que pude planificar e concretizar, houve uma que se destacou, de forma menos positiva. A meu ver, esta atividade deve ser repensada para os objetivos a que me propus cumprir. Escolhi refletir sobre o modo como foram implementados os objetivos propostos relativos à atividade relacionada com o poema de Fernando Pessoa “Liberdade”.

Contextualizando, decidi trabalhar a poesia, sugerindo Maria Alberta Menéres. No entanto, a docente cooperante pediu-me para introduzir Fernando Pessoa. Com sinceridade, declaro que fiquei bastante receosa, pois não sabia como introduzir tão nobre autor, muito menos, como trabalhar com a turma o poema selecionado pela docente. Senti-me na liberdade de pedir apoio à professora supervisora e, de facto, ajudou-me muito, pois eu não tinha noção de como introduzi-lo.

Após as sugestões da supervisora, elaborei, em conjunto com o meu par de estágio, a planificação com a implementação da atividade. Depois de pesquisar sobre o assunto predominante e sobre a interpretação do poema em questão, fiquei muito mais à vontade para introduzi-lo à turma, todavia, tinha plena consciência que o melhor, talvez, fosse não aprofundar demasiado, visto que o seu significado é de cariz bastante complexo.

Nos documentos oficiais (Programas e Metas Curriculares de Português) é feita a referência a Fernando Pessoa apenas no 12º ano de escolaridade, além do mais, de toda a sua bibliografia, o poema “Liberdade” não consta nas sugestões dadas pelo Ministério da Educação e Ciência. Como mera aprendiz que sou, penso que não é profissionalmente correto implementar determinada atividade ou conteúdo só porque gostamos mesmo. Deve haver uma decisão consciente sobre quais os objetivos a cumprir e qual a melhor forma de o fazer, nomeadamente, quais as estratégias e atividades para concretizá-los.

Para saber mais sobre a poesia, comecei por pesquisar o significado. O conceito de poesia é bastante subjetivo e complexo, no entanto é definida por Shelley (1821), citado por Melo (2011, p. 45), como “a expressão da imaginação, no sentido de inspiração, de visão, do conhecimento do verdadeiro real ou, se quisermos, da reinvenção da realidade.”

Num contexto de conversa informal, a professora cooperante informou-me que a poesia ainda não tinha sido muito trabalhada naquela turma. Tal informação pode ser perceptível pela observação dos manuais escolares, em que o texto poético é pouco ou quase não é proposto. Com esta situação apercebo-me que este tipo de texto, apesar das virtualidades pedagógicas que lhe são aplicadas, não tem tido, na escola, a presença que lhe é devida.

O contacto com a poesia deve ser regular e continuado. A este propósito, Ribeiro (2009, p. 84) cita Franco (1999) quando defende que cada professor deve ter “sempre de reserva um

poema ou uma pequena citação”, de modo a relacionar e a criar uma transversalidade com as restantes áreas curriculares e/ou com alguma conversa pertinente de sala de aula.

Tal como referem Mestres e Salud (2003), citados por Figueiras (2013), a poesia desenvolve a sensibilidade afetiva, relacional e social, o que quer dizer que a abordagem da poesia em contexto de sala de aula traz inúmeras vantagens. Por isso, deve ser trabalhada com maior frequência.

Piqueras (2000) é referenciado por Ribeiro (2009, p. 71), defendendo que a poesia torna o ser humano mais sensível, “entendendo por sensibilidade a capacidade especial para perceber e sentir a música, a arte, a beleza... até chegar a descobrir a magia que determinadas palavras encerram em si mesmas e quando se deixam acariciar pelos outros”.

No dia de implementação da planificação, a professora cooperante decidiu, naquele preciso momento, que cada aluno iria decorar um verso ou dois e declamá-lo às outras turmas. De facto, a ideia não parece totalmente infeliz, uma vez que apela à capacidade de memorização. Júdice (1998), mencionado por Ribeiro (2009), expõe a sua opinião referente ao desenvolvimento da memória proporcionado pela poesia. Para complementar esta linha de pensamento, Sousa (1998, p. 41) alude que a poesia funciona “como o discurso depositário da memória da palavra, como mundo pleno de uma significação inteira”, constituindo uma “arte” da memória, e como pode ser guardada e transmitida de cor.

Como estratégia, tive em conta que, ao propor a poesia à turma, o contacto inicial estaria mais direccionado para os aspetos rítmicos e vocais do que para a estrutura sintática ou com os aspetos formal e semântico. Na verdade, os alunos devem contactar com a poesia de forma individual e também visual. Segundo Jean (1995) este contacto é essencial para que se concretize uma apropriação simultaneamente pessoal e integral do texto como um todo. Por esta razão, planifiquei de modo a dar a oportunidade aos alunos de contactarem com o poema (entregando a fotocópia do poema a cada um e dando-lhes a oportunidade de leitura).

Na minha opinião, a seguir a este momento, devia haver uma breve compreensão do significado do texto, para que pudesse fazer algum sentido para os alunos. Na totalidade do poema, o único verso dito com “sinceridade” por parte do aluno, quero eu dizer que o verso fazia sentido para a criança, foi “mas o melhor do mundo são as crianças”. De todas as palavras descritas no verso anterior, nenhuma é desconhecida e são todas usadas com regularidade pelos alunos.

No momento da memorização, quase todos os alunos revelaram dificuldade, pois era algo que não fazia grande sentido para eles. Sem se dar tempo para interpretações, a professora cooperante insistiu na memorização dos versos para irmos às outras salas mostrar o poema decorado. Com alguns equívocos naturais, provavelmente devidos à pressão e ao nervosismo, foram várias as crianças que se enganaram ou esqueciam-se do verso a que lhes estava destinado memorizar.

Quando finalmente conseguiram dizer todos sem se enganarem, a professora jubilou de alegria. Confesso que se tornou num momento muito “bonito”, mas será que os alunos aprenderam? Será que os objetivos propostos foram cumpridos? Pareceu-me que não... No dia seguinte, alguns lembravam-se muito bem do verso que lhes competia e revelavam felicidade porque o declamaram aos pais.

Contudo, eu aprendi com toda esta “peripécia”: antes de nos restringirmos ao nosso gosto pessoal, devemos envolver-nos nos objetivos propostos e, a partir daí, proporcionar atividades que sejam adequadas, realmente. Assim, os alunos poderão retirar muito mais aprendizagens, quer a nível de conhecimento científico e como indivíduo, dependendo dos objetivos previamente definidos.

2.2. Autoavaliação do percurso realizado

Durante todo o meu percurso como aluna de mestrado, a ação de dar e de receber tem estado intrinsecamente ligada à minha prática profissional. Fui estagiária, educadora de infância e professora de 1º CEB, mas mais do que isso, fui eu própria. Foram tantas as emoções sentidas, boas e menos boas, certamente, construí relações de amizade que ficarão.

A prática pedagógica nos vários contextos proporcionou-me extraordinárias aprendizagens, experiências e reflexão. Perrenoud (2001, p. 14) explicita que “(...) a condição de principiante induz em certos aspetos, a uma disponibilidade, a uma busca de explicação, a um pedido de ajuda, a uma abertura à reflexão”. A constante preparação para o estágio e a procura cuidada e persistente de estratégias e metodologias para concretizar as atividades com as crianças com quem contactei influenciou todo o meu desenvolvimento profissional, enriquecendo-o, sendo que todas as aprendizagens são fruto de um trabalho individual e de cooperação. Depois de “pôr as mãos na massa” (Ulvik & Smith, 2011), pude desenvolver e aplicar as minhas *teaching skills*, sustentadas no meu saber profissional (*phronesis*). Portanto, no desenrolar do meu percurso, parti da observação para a intervenção (ibidem).

No Perfil do Educador de Infância, definido pelo Ministério da Educação, é evidente este propósito, pois o educador concebe “(...) e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”¹². De um modo geral, aprendi que qualquer profissional deve procurar conhecimentos atuais sobre a educação e sobre a saúde, com especial atenção às faixas etárias das crianças com quem está a desenvolver o seu trabalho. Aprendi a observar com maior atenção, reparando mais nos pormenores do dia-a-

¹² Conforme o Decreto-lei n.º 241/2001 - Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância.

dia e nas estratégias usadas pela educadora cooperante. Esta observação permitiu-me recolher e, mais tarde, analisar e refletir sobre a informação recolhida.

Em todos os locais de estágio, mais precisamente nas duas primeiras semanas de cada um, observei com atenção toda a prática da educadora/professora cooperante. Nas semanas seguintes procurei justificar o porquê das estratégias que implementavam e perceber que implicações tinham essas estratégias. Finalmente, refletia se as estratégias aplicadas pela educadora/professora funcionariam comigo. Aquelas que considerei adequadas e semelhantes ao meu método de trabalho adaptei à minha prática. Neste sentido, trabalhei em conjunto com todos os supervisores, numa prática por meio da observação, da análise sobre o que foi observado e da posterior reflexão-avaliação (Alarcão & Roldão, 2008). Mais uma vez, com recurso à observação, conheci um pouco mais sobre a realidade do contexto, bem como sobre o funcionamento de um jardim-de-infância da rede pública, de uma escola de 1º CEB pública e de uma creche de uma IPSS. Considero que adotei uma postura reflexiva, adquiri experiência profissional, uma maior preparação para lidar com as situações do dia-a-dia, a tomar a iniciativa e a realizar escolhas, bem como o hábito de pesquisa de revisão de literatura.

Tentei conhecer os gostos das crianças para que, através dos seus interesses, pudesse chegar a elas, ou seja, motivando-as para a aprendizagem, porque fomenta a persistência e o esforço, derivando na qualidade do aprendizado (Not, 1991). Relativamente a estratégias que as cooperantes usaram comigo, tenho a salientar o facto de comentarem regularmente como ia decorrendo o estágio e oferecidas sugestões sempre que achavam necessário e oportuno (*feedback*¹³). Efetivamente um educador/professor deve reconhecer e acolher os seus próprios erros e tentar superá-los, aprendendo a aprender (Canário, 2002). Li que o adulto deve ter uma atitude reflexiva, de modo a pensar na sua ação. Dada a centralidade desta questão em educação penso que é muito importante aprofundar o meu estudo e leituras neste campo, sempre com a noção de que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática” (Paulo Freire, 2007, citado por Luís & Calheiros, 2008, p. 75).

Numa retrospectiva às atividades desenvolvidas, afirmo que foi meu objetivo gerir os conteúdos de modo a promover e efetivar a interdisciplinaridade. A expressão dramática, tal como as restantes áreas, esteve intercalada com as outras áreas do currículo, por exemplo, lecionar determinado conteúdo matemático com a expressão dramática, de modo a concretizar uma abordagem transversal e com sentido. Refiro ainda que tive sempre em consideração a Lei-quadro da Educação Pré-Escolar, Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, no Artigo 10º, melhor dizendo, os objetivos da Educação Pré-Escolar; as OCEPE; os Programas Oficiais do 1º CEB e outros documentos legisladores e oficiais facultados aos educadores/professores.

No que concerne aos anseios sentidos, houve determinadas dificuldades da minha prática profissional, que se encontram relacionadas com a minha personalidade. Desde que me

¹³ Termo usado por Whitaker (1999), referenciado por Marques (2003).

lembro que sou uma pessoa insegura, com pouca confiança. Por vezes, dou comigo a pensar que não sou competente o suficiente. Não obstante, julgo que esta característica acaba por não ser apenas negativa, sendo profícua, pois leva-me a querer superar as minhas limitações. Não me esquecerei das ternas palavras da educadora da Instituição A: “Marisa, tens de acreditar mais em ti e nas tuas capacidades. És melhor do que tu pensas”. Tenho consciência que levará algum tempo até me apropriar verdadeiramente de tais termos.

Concordo que quando algo é feito com total esforço e dedicação deve dar-se o devido mérito. Quando isso acontece comigo e eis que surge alguém a enaltecer o meu trabalho, passo a acreditar um pouco mais em mim. Só não entendo porque é que esse brilho se desvanece tão rapidamente...

Há certas questões, relacionadas com a prática docente, mas não só, que surgem no meu âmago e para as quais continuo à procura de resposta: “Será que sou capaz? Terei aptidão para esta missão tão essencial que é educar? Será que algum dia vou ser capaz de dar valor a mim própria? E se esse dia chegar, vou deixar de me esforçar para fazer o melhor de que sou capaz?”. Considero então que deambular pelas minhas inseguranças será preferível a tornar-me alguém que acredita ser o sabedor do mundo e que não quer mais aprender. Serão, pois, pequenos passos a dar, sempre.

Caetano (1997) afirma que o educador confronta-se com diversos dilemas interiores no seu dia-a-dia, por razões distintas: sistema educativo, situações com alunos, etc. Como diz Alarcão (1996, p. 180), “é difícil responder a todas as nossas questões, mas com vontade de mudar e inovar chega-se onde se pretende. (...) A formação é, portanto, contínua e não estanque, passa-se a vida a aprender”.

Ainda logo no primeiro contexto de estágio surgiu a dificuldade de planificar para um grupo com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Entretanto, e com a colaboração da educadora cooperante, entendi que, apesar de os objetivos definidos e o grau de complexidade serem um pouco diferentes para cada faixa etária, as atividades podiam ser as mesmas, conquanto, teriam de estar de acordo com o desenvolvimento de cada criança ou com as características da turma (Ministério da Educação, 1997).

Mais uma vez, destaco que esta profissão “(...) exige do professor a consciência de que a sua formação nunca está terminada” (Alarcão, 2001, p. 24). A meu ver, a profissionalidade docente começa a florescer assim que analisamos e adquirimos uma progressiva consciência do papel do educador/professor na missão de educar e o começamos a desenvolver, por assim dizer, de forma quase automática. Apesar de ser o fim de um ciclo de estudos, é o alicerce para a edificação de uma política de formação permanente.

2.3. Pesquisa(s) efetuada(s) no âmbito da prática pedagógica

O início de toda a minha pesquisa deu-se logo nas primeiras semanas do primeiro contexto de estágio. Para o projeto de estágio em jardim-de-infância, em que o tema central era o conto de histórias, senti necessidade de o aprofundar, tornando-o como uma das preferências para aprofundar no meu relatório final. Deste modo, e através da pesquisa, alargaria os meus conhecimentos (Drew, 1980, citado por Bell, 1997).

É imprescindível proporcionar às crianças o contacto com a literatura infantil, para que se desenvolvam em prol de valores como o empenho, a exigência, a imaginação e a intervenção (Riscado, 2001). O conto de histórias é extremamente importante para “promover o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na selecção da informação e no acesso à compreensão” e ainda é potenciador do “desenvolvimento das conceptualizações sobre a linguagem escrita” (Mata, 2008, p. 72).

Com todas estas vantagens, ainda saliento outra de índole pessoal: a alegria sentida por mim e pelas crianças que me ouvem e observam. Por esta razão, faço das palavras de Pereira (2007), as minhas palavras: “As histórias proporcionam o sorriso, a gargalhada, o humor, o carinho, o afeto, a solidariedade, a brincadeira, o divertimento e tantos mais que a criança gosta e necessita.” (p. 21). No entanto, a minha decisão final seguiu outros caminhos, não muito distantes.

Com o propósito de aprofundar determinadas questões, e depois de realizar alguma pesquisa sobre possíveis obras a ler, fiquei interessada em alguma bibliografia. Decidida a ler para o culminar de novas ideias e conhecimentos, encontrei pareceres que considero importantes para o meu desempenho profissional e às quais dei atenção, tentando aplicá-las para melhorar a minha prática.

O assunto “relatório final” começou a “saltitar” dentro da minha mente e senti a necessidade de me informar, de forma ainda muito inicial, sobre a sua essência. Campos e Gonçalves (2010) destacam seis tipos de narrativas para a elaboração de um relatório: crítica social, aprendizagem e indução, prática reflexiva, percurso, esperança e libertação. Em certo modo, tentei passar por estes processos, mesmo que implicitamente. São neste documento igualmente expostos recursos muitíssimo úteis para a nossa formação, nomeadamente a estrutura de um relatório, com a insinuação de que logo a seguir ao período observado dá-se o tempo de tratamento e análise da informação recolhida.

Da bibliografia com que contactei no primeiro semestre, referencio uma obra de destaque: “Educar Sem Gritar”, de Guillermo Ballenato (2008). Uma obra tão simples, mas tão cheia de significado! O motivo principal pelo qual esta obra me cativou foi a feição com que o autor a redigiu. A escolha das suas palavras e a ideia maior de que uma educação é concretizada

através de algo que, para mim, é o “dom supremo”¹⁴: o amor. Para educar deve haver um equilíbrio razoável entre a liberdade e uma autoridade necessária para a criança. Ballenato (2008) enumera algumas estratégias e valores fundamentais à missão de educar, são eles:

(...) o afeto, o carinho, a aceitação e o reconhecimento; o diálogo, a comunicação, a escuta e a compreensão; a autoridade, aplicada com competência e equanimidade, a coerência, o crédito e o senso comum e o respeito, a consideração e os valores humanos (p. 22).

Neste sentido, sempre achei fulcral a oportunidade de o aluno comunicar aquilo que pensa e que considera relevante. Day (2004, p. 107) faz referência à ideologia de Zehm e de Kottler (1993), onde o meu modo de pensar se enquadra perfeitamente, em que o professor procura “constantemente formas mais eficazes de comunicar com as crianças, de dominar o conteúdo e os métodos do seu ofício”. Marques (2003) evidencia a importância da compreensão daquilo que o outro nos diz, de se ser um “bom ouvinte”. Como é óbvio, para que o aluno interaja, é necessário que se sinta à vontade. É aqui que a expressão dramática revela o seu valor. Nem sempre lhe é dado o devido mérito, surgindo como subsidiária das outras áreas ou não existindo mesmo, nas práticas letivas dos educadores de infância e dos professores do 1º Ciclo.

Segundo Claparède (1958, citado por Mendonça, 1994, p. 32), a criança é:

(...) um ser com capacidades, necessidades e talentos em interação dinâmica única e específica, que fala e age à sua maneira, com um ritmo próprio, a seu gosto afrontando os desafios à sua medida, vive o momento presente do aqui e agora da situação de acordo com o que lhe é característico ou único.

Se observarmos a criança a brincar na casa das bonecas, por exemplo, damos conta que ela expressa a sua realidade, bem como se sente em relação a essa realidade. Esta situação faz parte do jogo dramático. Nas suas brincadeiras verificamos que tanto usam materiais realísticos, como usam, talvez porque sentem necessidade, objetos a que lhes atribuem novas funções que não a que lhes pertencem. Dois exemplos concretos são quando usam uma bacia de plástico para fazer de conta que estão a lavar a roupa no tanque, ou usar uma embalagem de iogurte líquido para fazer de microfone. Desta forma, a criança está a pôr em prática a teoria que conhecemos sobre o objeto simbólico de Piaget (1978). É claro que o educador deve preparar o espaço para poder facilitar as aprendizagens.

Conhecendo o Programa do 1º CEB em vigor, compreende-se que há vários domínios da Expressão Dramática: os jogos de exploração e os jogos dramáticos. Nestes dois tópicos estão compreendidas possíveis atividades a realizar com os discentes, desde a exploração do corpo, da voz, do espaço e dos objetos ao desenvolvimento da linguagem não-verbal, verbal e gestual. À luz do programa, entende-se que os “teatros” são apenas uma das variadas atividades que se

¹⁴ *Dom Supremo* – Obra de Paulo Coelho, edição de 1998. Aprecio o termo “dom supremo” preconizado na sua obra que, por sinal, foi uma das obras mais bonitas que li e me fez refletir sobre a vida e o mundo que me rodeia.

podem executar. Além do teatro, há o jogo dramático que, segundo Leenhardt (1997, p. 23), não se trata do mesmo e, geralmente, o jogo dramático “parte de um texto – representação em potência – que traduz uma acção dramática, evolutiva, através de situações vividas pelas personagens”.

Nas semanas de intervenção da minha autoria realizei atividades no âmbito do jogo dramático e do jogo de exploração (as atividades e os objetivos foram cifrados nas várias planificações). Pessoalmente, este assunto é deveras interessante e, é nele que aprofundarei o presente relatório, pois toda esta ambivalência entre o teatro, o jogo dramático e a expressão dramática é ainda pouco conhecida e sinto a necessidade de a desenvolver. Posto isto, abordarei esta temática, definindo e clarificando a distinção entre os vários conceitos que acabam por estar todos relacionados. Orientar-me-ei ainda rumo à versatilidade que esta área curricular pode evidenciar, compreendendo algumas relações possíveis com as restantes áreas de conteúdo presentes no currículo do Pré-Escolar e do 1º CEB.

No decorrer dos semestres, houve algumas situações que despoletaram o meu “querer saber”, resultando em algumas pesquisas alheias à questão selecionada para o relatório final. Por vezes, era visível pouco interesse do agregado familiar em acompanhar os alunos no seu desempenho escolar. Citando Alves e Leite (2005, p. 5), “a família também ensina. Ensina com os hábitos que adquiriu, com os valores que pratica, com a linguagem que usa, com os exemplos que dá, com as regras que instituiu”. Os autores salientam a importância na missão de educar que as famílias devem ter em consideração com os seus educandos. No entanto, é natural que os alunos tenham algumas dificuldades ao longo do seu percurso escolar (tal como nós durante toda a vida) e para que essas dificuldades sejam ultrapassadas, será mais fácil quando há ajuda.

Desta forma, vou ao encontro da linha de pensamento de Villas-Boas (2001, p. 28), pois refere que as crianças “num momento ou noutro sentem dificuldade, quer no processo de aprendizagem escolar, quer nas tarefas que lhes são exigidas”, por conseguinte, “existe a necessidade de haver alguém que apoie a criança nesses momentos e lhe restitua a confiança nas suas capacidades”. Assim, podemos compreender que a relação escola-família tem uma enorme influência em colmatar as dificuldades sentidas pelo aluno, sendo que terá maior confiança em si, o que contribuirá para hábitos de estudo ao longo de toda a escolaridade. Acredito que quando as crianças percebem que a sua família tem uma “aliança” criada com a escola, sentem-se mais protegidas, evidentemente que há estratégias para essa correlação, seja a comunicar sempre que oportuno e/ou a participar nas atividades pensadas para incluir as famílias.

Outra questão para a qual senti necessidade de procurar uma resposta deveu-se ao facto de, no segundo contexto de estágio, alguns alunos terem sido colocados de castigo pela professora cooperante. Acerca deste assunto, li duas obras que falam sobre a educação, especificando algumas atitudes que o adulto (seja ele o professor ou pai/mãe) deve ter em

consideração na educação da criança. Relativamente à questão dos castigos, li que, antes de implementar um castigo, o adulto deve ter uma atitude reflexiva, de modo a ponderar como percutir a ação. Segundo a ótica de Martínéz (1999), a pretensão fundamental é que o aluno se vá responsabilizando progressivamente pela sua atitude. É identificada como estratégia, confrontar a criança, de forma realista e moderada, com as consequências dos seus atos. Além desta questão pesquisada, ainda houve outras também importantes, no entanto, todo o enredo relativo à expressão dramática passou a ser a minha prioridade.

Portanto, o presente relatório tem como propósito a minha apropriação no âmbito da melhor compreensão da expressão dramática, da sua inserção na prática pedagógica e nos currículos do Pré-Escolar e 1º CEB, bem como das representações que alguns professores detêm desta área curricular. Pretendo ainda demonstrar de que modo pode a expressão e educação dramática ser transversal. Em visto disso, defini a problemática do meu trabalho, tendo em conta os contextos em Educação Pré-Escolar e em 1º CEB, desenvolvida no próximo capítulo deste relatório: “A Expressão e Educação Dramática: uma área transversal no Jardim-de-infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico”; conhecendo os benefícios da difusão do processo ensino-aprendizagem à luz da expressão e educação dramática.

Capítulo II – Prática Investigativa

1. Objetivo do estudo

Ao tomar-se conhecimento, por exemplo, do Programa do 1º CEB (2004) depreende-se com os domínios¹⁵ da Expressão Dramática: Jogos de Exploração e Jogos Dramáticos. Portanto, é possível compreender que os “teatros” são apenas uma das variadas atividades que se podem efetivar em contexto de sala de aula. Por sua vez, o jogo dramático e o teatro, segundo Leenhardt (1997), não se trata do mesmo e, geralmente, o teatro é baseado num texto com uma ação própria e um desencadeamento de situações vividas pelas personagens. Depois de clarificar a distinção entre os vários conceitos oriento-me rumo à versatilidade que esta área curricular pode evidenciar, estabelecendo algumas relações possíveis com as restantes áreas de conteúdo presentes no currículo do Pré-Escolar e do 1º CEB.

Na Educação Pré-Escolar e ainda no 1º CEB, os conteúdos curriculares estão relacionados, favorecendo a interdisciplinaridade. Os conteúdos podem ser abordados de forma interligada e por meio da arte, criando essa transversalidade. Autores como Barbosa e Derdyk (1994), citados por Reis (2003, p. 14) salientam que a “interdisciplinaridade é a relação entre a verticalidade da competência e a horizontalidade da curiosidade acerca de outras áreas”, pois é a aglutinação de conhecimentos de uma determinada área com as outras componentes do currículo.

Deste modo, o auge desta investigação recai sobre o modo como a expressão dramática é desenvolvida e se são criadas oportunidades em que se evidencie uma articulação com as outras áreas curriculares, na própria prática pedagógica, tanto nos contextos de Pré-Escolar, de 1º CEB e ainda na concretização de teatro direcionado para o público infantil.

2. Revisão da literatura

2.1. A Expressão Dramática nos documentos orientadores

De acordo com os documentos orientadores (Metas de Aprendizagem, 2010; OCEPE, 1997; Programa do 1º CEB, 2001), as expressões artísticas devem ser incluídas no currículo. No entanto, investigações realizadas neste âmbito demonstram que, na maioria dos casos, os

¹⁵ Nestes dois domínios estão compreendidas possíveis ações a realizar com os alunos, desde a exploração do corpo, da voz, do espaço e dos objetos ao desenvolvimento da linguagem não verbal, verbal e gestual.

educadores e os professores dão pouca importância às expressões (Berta, 2012). No presente trabalho foco-me, essencialmente, na expressão dramática.

Efetivamente, a educação é inerente às artes, pois dela frui um desenvolvimento integral da criança. O teatro e a educação estão intrinsecamente ligados e fazem parte do currículo da educação Pré-Escolar e do 1º CEB.

Como mencionado nas OCEPE, em vigor desde 1997, a “expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (OCEPE, 1997, p. 59).

Relativamente às Metas de Aprendizagem (para o Pré-Escolar e para o 1º CEB), em vigor desde 2010, consta a mesma área curricular, embora com uma pequena alteração na sua terminologia: educação dramática/teatro; surgindo com os domínios¹⁶ do desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação, do desenvolvimento da criatividade, da compreensão das artes no contexto e, por fim, da apropriação da linguagem elementar da expressão dramática. Para cada domínio são definidos os seguintes subdomínios: experimentação e criação, fruição e análise e pesquisa; como está referido nas Metas de Aprendizagem (2010, p. 5):

(...) estes subdomínios, que atravessam complementarmente os domínios, reforçam a perspectiva de que o desenvolvimento da expressão artística, do sentido estético, da criatividade, da comunicação e da capacidade crítica em artes está em direta conexão com a aprendizagem gradual das linguagens artísticas e com o regular contacto com contextos culturais e artísticos, através de práticas diferenciadas e desafiadoras (...).

Conforme consta no Programa do 1º CEB, em vigor desde 1990 e revisto em 2004, a área curricular intitulada “Expressão e Educação Dramática”, mais precisamente “as atividades de exploração do corpo, da voz, do espaço, dos objetos” visam enriquecer “as experiências que as crianças, espontaneamente, fazem nos seus jogos” (Programa do 1º Ciclo, 2004, p. 77). Além de que estes jogos espontâneos permitem que as crianças “desenvolvam as suas possibilidades expressivas” (*ibidem*, p. 78).

2.2. A Expressão Dramática e suas hegemonias

Em virtude do desenvolvimento harmonioso e integral da criança, as artes mobilizam capacidades tais como a espontaneidade e a expressividade que estão relacionadas com a criatividade e, tal como refere Sousa (2003, p. 81), trata-se de uma “educação do sensível, tendo em vista a estimulação e o enriquecimento do racional, numa interação benéfica entre o pensar, o sentir e o agir” (Sousa, 2003, p. 81).

¹⁶ Retirado de <http://www.dgidc.min-edu.pt/eea/formacao.php?c=bloco&id=72> – Metas de Aprendizagem.

Portanto, a expressão dramática é uma disciplina com características, objetivos, metas e conteúdos próprios que proporcionam um ensino com vista à formação pessoal e social enredado com o sentido estético. A expressão dramática vive muito da iniciativa da criança, assim que começa a brincar ao “faz de conta”, essencialmente no jardim-de-infância. Esta evidência remete-nos para o jogo dramático, mais propriamente para a vertente lúdica que o teatro pode disponibilizar. Esta atividade livre irá desencadear todo um processo de aprendizagem que, segundo Laferrière (2000), o teatro é o constituinte fundamental na formação da criança, além de que “a educação e o Teatro são, antes de mais nada, meios ao serviço das pessoas e da cidadania para atuar na melhoria da qualidade das suas vidas” (Teixeira e Teruel, 2009, p. 13).

A confirmação que a Expressão e Educação Dramática é muito mais do que aquilo que muitas vezes se pensa, está presente nas OCEPE e no Programa do 1º CEB, pois procura explorar as potencialidades do corpo, da voz, do espaço e dos objetos. A partir de situações imaginárias e de temas sugeridos, a criança tem a oportunidade de viver diferentes papéis que o faz compreender melhor o “eu” e o outro.

Desenvolver as possibilidades do corpo é outro dos objetivos principais deste tipo de Expressão e Educação, de modo a desenvolver progressivamente o gesto, a palavra, a comunicação com o mundo que a rodeia, o sentimento, a ideia, a emoção, e ainda ajuda a resolver muitos dos seus conflitos internos que possam surgir no dia-a-dia. Na verdade, a expressão dramática representa um dos recursos educativos mais completos, porque permite à criança transferir para as personagens os seus problemas. Essa libertação por meio do “faz de conta” resolve, por exemplo, as suas dificuldades de integração no grupo, otimizando um desenvolvimento emocional saudável.

Os autores Ferraz e Dalmann (2011, p. 37) defendem que as várias expressões fazem com que o aluno aprenda “a saber pensar, criar, inovar, construir conhecimentos, participar activamente no seu próprio crescimento”.

A Expressão Dramática é fulcral para o desenvolvimento da criança, não restam incertezas. Read (2005), citado por Reis (2005, p. 7) considera-a:

“(…) uma das atividades com maior potencial, pois consegue compreender e coordenar todas as outras formas de Educação pela Arte. Partindo-se do ponto de vista que a Educação pela Arte é o método fundamental da educação do futuro, poder-se-á compreender o alto significado da Expressão Dramática.”

A criança começa a desenvolver-se dentro da área da expressão dramática através de gestos simples que, progressivamente, se vão convertendo em expressão corporal, passando pela imitação, mímica, jogo dramático, dando origem à dramatização propriamente dita. Bertrand e Dumont (1973) contextualizam um pouco o desenvolvimento da criança no que diz respeito ao jogo dramático: primeiramente, a criança aprende a usar objetos reais, a manipulá-los, a brincar e a dar-lhes outras funções; ela dá uso à visão, à audição, aproxima-se e toca nos objetos; de

seguida, começa a improvisar a pares, apropriando-se do outro, tornando-se recetiva e ativa; sucessivamente, aprende a improvisar a três e a estar em grupo, mantendo um tema.

Qualquer profissional que exerça uma profissão do foro da educação, contactando essencialmente com crianças, deve estar consciente do processo de desenvolvimento da expressividade da criança, no âmbito da expressão dramática. Uma vez que este não é o foco deste trabalho, e como não poderia deixar de o mencionar, no anexo F está uma síntese das principais características dessa evolução, adaptadas da obra de Sousa (1980). Muito sucintamente, assim que a criança mime algumas histórias ou ações, passará a usar a palavra. Do domínio da palavra coordenada com o gesto, e depois de ter experienciado a improvisação, existirá uma ampla extensão de possibilidades, o que fará com que a criança pretenda dramatizar histórias que já conhece minimamente.

Todavia, quais são as definições que estão em causa? O significado dos conceitos de expressão dramática, de jogo dramático e de teatro são alvo de grandes controvérsias. Há autores que defendem que têm significados idênticos e há quem faça uma grande distinção entre os três. Chancerel (1936) é citado por Sousa (2003, p. 26) ao referir que os jogos dramáticos são “jogos que proporcionam à criança o meio de exteriorizar, pelo movimento e pela voz, os seus sentimentos profundos e as suas observações pessoais”.

O jogo dramático e o teatro são atividades de expressão e comunicação favorecedoras da interpretação e da conseqüente assimilação da realidade. Relacionado com esta ideia, surge o conceito de dramatização. A improvisação no jogo dramático constitui atos espontâneos, sem qualquer texto ou guião escrito, sem qualquer preparação ou ensaio, respondendo a uma reação mínima (geralmente apenas um pequeno tema) do educador/professor. Trata-se de uma atuação individual, mas todos ao mesmo tempo para a livre exploração de temas. Por outro lado, o teatro é “a arte de parecer, de exprimir a realidade representando-a, de a dar a conhecer dizendo-a, a arte de mostrar a vida sem a viver” (Leenhardt, 1974, p. 13).

A expressão dramática proporciona ainda a exploração da identidade, da personalidade e da consciência, como aludem Renault e Vialaret (1994, p. 9), “contribui para melhorar as relações entre os indivíduos e o meio”, uma vez que “as diferentes formas de representação não se limitam a ser veículos de expressão, mas também podem manifestar efeitos sobre o conteúdo que se tenta representar” (*ibidem*). Por esta razão, Rooyackers (2003) defende que o jogo dramático tem diversas bonificações: é relaxante, desenvolve a criatividade, contribui para o desenvolvimento social e emocional.

No que se refere à criatividade, deve haver uma prática intencional que fomente o seu desenvolvimento, sim. Porém, não se consegue efetivamente desenvolver a criatividade apenas com a apresentação de atividades concretas, por exemplo a dramatização de uma história. A dramatização de uma história poderá não estar exatamente de acordo com todas as suas peripécias, porque a história, neste caso, é o ponto de partida.

Para que haja criatividade, a liberdade tem de estar inerente, podendo o aluno interpretar a história pela sua perspetiva, representando-a como desejar. Por vezes, assiste-se a uma representação dissociada da história original, mas são estes momentos que enriquecem a dramatização. Eis a criatividade! Será a altura certa para a incentivar, ao invés de a impedir.

Ao observar e ao analisar os momentos em que as crianças estão a brincar, a fazer-de-conta, apercebemo-nos que põem em prática conhecimentos adquiridos. Quando uma criança brinca na área da casinha revela noções de diferença de género, de alimentação e de higiene, revela conhecimentos ao nível do corpo humano (por exemplo quando brinca aos médicos), de algumas profissões, etc. Quando brinca na área da mercearia põe em prática conhecimentos matemáticos (Costa, 2003).

Conquanto, será a expressão dramática uma área curricular posta em prática, intencionalmente, no dia-a-dia do educador de infância e do professor do 1º Ciclo, mesmo que integrada nos documentos normativos e oficiais? De facto, é uma área vantajosa para o desenvolvimento do ser humano, que pode ser mobilizada e imergir de e em diversos contextos. O objetivo é “encontrar na expressão dramática, sob todas as suas formas, os meios para um mais completo e harmonioso desenvolvimento da criança na perspetiva de uma pedagogia renovada” (Leenhardt, 1974, p. 10).

2.3. A Expressão Dramática e a Interdisciplinaridade

Há que compreender que a expressão dramática na aprendizagem escolar pode surgir isoladamente, não servindo única e exclusivamente para enredar os outros domínios, no entanto, constitui um instrumento pedagógico fulcral para desenvolver as outras áreas do currículo (Ulpiano, 2011¹⁷). A interdisciplinaridade é tão evidente nesta área que, para muitos, é extremamente desafiante concretizá-la. O educador/professor é o sujeito que deve tomar a iniciativa de planificar e dinamizar atividades desta amplitude, abrangendo os vários domínios (referidos anteriormente).

Por vezes, assiste-se a uma “excessiva compartimentação do saber”, constituindo-se como um entrave para que o aluno adquira a noção do “conhecimento como um todo integrado” (Silva, 2009, p. 72). Desta causa ressalta a necessidade de dilacerar com esta fragmentação e desincorporação dos conteúdos.

O conceito de interdisciplinaridade não é uniforme e são defendidos, sobretudo, dois paradigmas. Por um lado, defende-se a ideia de integração entre partes, por outro, salienta-se o desígnio de uma dinâmica tal que emergja no desenvolvimento entre o indivíduo e a realidade

¹⁷ Ulpiano é o autor de um estudo realizado em 2011, num JI do concelho de Leiria, que evidencia que o contacto com experiências pedagógicas através do jogo dramático transversal às três áreas de conteúdo das OCEPE (área de formação pessoal e social, área do conhecimento do mundo e área de expressão e comunicação) promove o desenvolvimento baseado na ação.

(Silva, 2009). Segundo Lenoir (1998), citado por Silva (2009, p. 48), a interdisciplinaridade “pressupõe a existência de ao menos duas disciplinas como referência e a presença de uma ação recíproca”. Fazenda (1999, p. 31) defende que a interdisciplinaridade implica “uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor dizendo, um regime de co-propriedade, de interação, que irá possibilitar o diálogo dos interessados”. Portanto, existe aqui uma conceção de “diálogo” entre as várias disciplinas, da relação/contacto entre elas, resultando numa prática pedagógica interdisciplinar.

Basta querer e ter alguma imaginação para criarmos momentos estimulantes, motivadores e ricos em aprendizagens, seja no pré-escolar, no 1º CEB ou noutra ciclo de estudos. Barret (1989) protagoniza a relevância de um processo de ensino-aprendizagem por meio da expressão dramática. Nos parágrafos seguintes darei algumas sugestões¹⁸ de atividades, tendo em conta os fins metodológicos a atingir e os conteúdos a abordar relativos ao Meio Físico e Social (Conhecimento do Mundo - Estudo do Meio), à Leitura e Escrita (Língua Portuguesa) e à Matemática e Geometria, entre outros.

Sobre a alimentação é possível que, através da mímica, as crianças semeiem, tratem, colham, preparem e comam; ou que cuidem de um animal e dramatizem o processo desde recolher o leite e fazer queijo e a vendê-lo (esta poderá ser uma solução para que as crianças compreendam que os alimentos não “nascem” nos supermercados). Para as matérias-primas (cortar lenha), para os transportes (em grupo, imitar um comboio), para subtemas relacionados com o Homem e a Natureza, as crianças podem usar o faz-de-conta para aprenderem. Pode-se ainda, através do trabalho de cooperação, criar-se “jogos dramáticos em que haja esforços individuais e combinados numa ação comum” (Sousa, 1980, p. 137), por exemplo para compreender a dinâmica de um barco de pesca ou da construção de uma casa, etc.

Através da expressão dramática, há uma série de conteúdos relativos à disciplina de História, seja sobre Portugal sobre o mundo, sobre a região/zona de residência, que podem ser abordados transversalmente. Um exemplo é motivar as crianças para realizarem uma pesquisa sobre determinadas personagens da nossa história, para contactarem com factos reais e, depois de aumentarem os seus conhecimentos, poderão criar uma dramatização simples, talvez mais à base do improvisado, que já terá alguma veracidade de conteúdo. Nestas atividades, os objetivos gerais são, essencialmente, satisfazer as necessidades de expressão e de criação, para não referir que aumenta o saber sobre a história.

No que toca à aventura humana, ela foi imensa e, se formos ao tema da pré-história podemos “pegar” na descoberta do fogo para deixar os alunos a imaginar como se sucedeu esse momento. A conquista das terras e do mar são temas também muito fáceis para criar um

¹⁸ Adaptações das obras de Sousa (1980), de Liebmann (1994), de Reis (2003) e de Andrea (2010).

envolvimento com a expressão dramática, que podem servir de introdução ou conclusão da abordagem dos conteúdos.

Para o desenvolvimento da Leitura, sugere-se que um aluno leia uma pequena história/texto, enquanto as restantes mimam o que é lido. Para a Escrita poder-se-á explorar as letras com o corpo ou em grande grupo, criando frases simples. Outra sugestão poderá ser: o professor pede aos alunos que escolham uma parte do corpo e que finjam que escrevem o seu nome com essa parte do corpo escolhida, como se estivessem a escrever no ar, com a mão, queixo, nariz, ombro, etc.

Nomeadamente para a Matemática, e logo no pré-escolar, as crianças podem mimar conjuntos e subconjuntos, por exemplo, na adição realizar um comboio em que a primeira criança é a carruagem número 1, a segunda é o número 2 e assim sucessivamente. O corpo dá-nos a possibilidade de realizar imensas atividades deste âmbito e, relativamente à geometria, pode-se formar figuras geométricas e/ou desenhá-las “no ar” com uma parte do corpo; em grupo podem construir-se formas geométricas, retas, perpendiculares, paralelas, etc.

Numa situação mais concreta, em que há uma questão pertinente formulada por um aluno sobre determinada temática, pode-se, através do desenho, ilustrar essa problemática e, de seguida, dar-lhe vida através da sua encenação (Liebmann, 1994).

Para um exercício mais extenso e com maior duração, atente-se ao anexo G, onde é proposta uma atividade com vários momentos, com objetivos específicos, uma breve introdução, desenvolvimento, momento de reflexão e possíveis variantes.

Uma intenção educativa desta índole pressupõe ainda uma adequada organização do ambiente educativo (espaço, recursos materiais, tempo) e uma sucessão própria e diversificada, bem como estimulante de dinâmicas (Silva, 2000). Como tal, a sala de aula também pode ser estruturada para o jogo dramático. É possível “dispor do material escolar, mesas, cadeiras, o quadro (...) para lhes dar outra função” (Ryngaert¹⁹, 1981, p. 28). Que tal desafiar a imaginação dos alunos, a partir desse espaço? Um exemplo poderá ser “(...) inventar outras relações entre” os objetos e materiais e “subverter a organização ritual do mobiliário (...)” (*ibidem*). Não vale a pena queixarmo-nos que trabalhamos em condições difíceis, ao invés, procurar-se-á afastar as mesas e transformá-las em “montanhas, navios, cavalos” (Slade, 1978, p. 43), cabendo ao educador/professor improvisar, para atingir os objetivos desejados e proceder à sua avaliação.

Considerando muito brevemente a avaliação: como é que se pode avaliar uma sessão de expressão dramática? Há que ter em conta quatro parâmetros-chave, são eles o interesse das crianças, as capacidades de cada criança, o seu relacionamento com as outras crianças e adulto (auxiliar de ação educativa, educador de infância ou professor) e, claro, o trabalho realizado (Sousa, 1980). Uma vez que a avaliação não é o foco deste trabalho, mas que por ser tão

¹⁹ Jean-Pierre Ryngaert é conhecido por ser um dos autores a defender que o jogo dramático é um instrumento de aprendizagem de grande nível.

relevante, no anexo H encontra-se uma adaptação das sugestões feitas por Sousa (1980) do modo como avaliar.

3. Metodologia

Na procura de definição deste trabalho, com a preocupação de averiguar a ideologia da prática pedagógica, a postura, as convicções e as justificações de três indivíduos face ao desenvolvimento do seu trabalho com crianças, afirmo que esta investigação é de índole qualitativa (Sousa, 2005; Afonso, 2005; Costa et al., 2014).

Tratando-se de uma investigação que se prende essencialmente com os processos da profissionalização, que intenciona justificações ricas e vivas dos acontecimentos relevantes para a definição da questão patente, por parte dos participantes, estamos perante um estudo de caso (Carmo & Ferreira, 2008; Yin, 2005). Esta estratégia de pesquisa respeita a prática e opinião de três indivíduos, ou seja, estão em estudo três situações diferentes, mais propriamente, três unidades de análise.

Para a recolha de dados e prossecução dos objetivos traçados, o instrumento selecionado foi a entrevista semi-diretiva²⁰, que implica um contacto direto entre o entrevistador e o entrevistado (Estrela, 1994; Rosa & Arnoldi, 2008; Sousa, 2005; Vidigal, 1994). Este género de entrevista é conduzido através de um guião, sem que este seja rígido.

O intuito da seleção da entrevista “consiste, em última instância, na recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspetos, os intervenientes do processo” (Estrela, 1994, p. 342).

Assim sendo, contactei vários indivíduos que, de alguma forma, estivessem relacionados com a educação e com o teatro, em simultâneo, selecionando um educador de infância, um professor de 1º CEB e uma pessoa que dinamiza teatro para crianças. O facto de a amostra ser não probabilística e de ser de conveniência, como na maioria das investigações qualitativas, o resultado da análise dos dados recolhidos não pode ser generalizado (Carmo & Ferreira, 2008). Antes de concretizar as entrevistas, testei o equipamento de registo áudio e forneci informações sobre a entrevista, conforme consta no guião previamente elaborado (anexo I), onde estão clarificados os objetivos e as dimensões de análise.

Depois de memorizar minimamente o guião das entrevistas, tornava-se óbvia a maior facilidade em acompanhar o discurso dos depoentes, sem grande preocupação em relação à ordem das questões, com o intuito de assemelhar a entrevista a uma conversa informal e fluida. Assim, vislumbram-se determinadas vantagens da entrevista: estabelecer um envolvimento

²⁰ Também designada de semiestruturada e semi-dirigida. A terminologia usada difere consoante os autores.

pessoal; flexibilidade de adaptação às necessidades do contexto; repetição e/ou esclarecimento das questões; recolha de dados qualitativos; uniformização dos dados (Sousa, 2005). Desejei sempre uma verbalização verdadeira dos entrevistados, além disso, intervim o menos possível, para que as minhas intervenções não limitassem as respostas dos depoentes.

Houve ainda a preocupação de respeitar todas as respostas obtidas, num clima de empatia, de interação humana (Guerra, 2006). Considero que, consoante a filosofia de Powney e Watts (1987), mencionada por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005), trata-se de uma entrevista orientada para a resposta, isto é, o entrevistador gere o decurso da entrevista que, neste caso, é minimamente estruturada, mas não requer uma sequência fixa de resposta.

Assim, pretende-se que o entrevistado responda “pelos suas próprias palavras e com o seu próprio quadro de referência, a uma questão geral” (Ghiglione & Matalon, 1992, p. 88).

Num sentido crítico, na hora de recolha de dados verídicos, foi feito o registo das respostas e justificações dos entrevistados e, no momento de análise de dados, houve uma interpretação cuidada e intencional, para que os objetivos deste estudo fossem cumpridos (Bardin, 2009). Definindo, como plano de trabalho: a descrição, a análise e a interpretação (Wolcott, 1994).

Os dados recolhidos revelaram a pertinência de toda esta temática, bem como as opiniões de quem lida com a realidade escolar. A perspetiva de quem foi entrevistado é agora mais clara, o que originou uma compreensão e consolidação do meu pequeno estudo, tornando-se assim vantajoso, pois são retratados pormenores de contextos verídicos. Portanto, como técnica de análise de conteúdo, disponho de uma dimensão descritiva e de uma dimensão interpretativa (Guerra, 2006).

4. Recolha e análise dos dados

Caracterização dos participantes

Os três participantes neste estudo são: uma educadora de infância (E1) com 56 anos de idade, uma professora de 1º ciclo (E2) com 49 anos de idade e uma contadora de histórias (E3) com 35 anos de idade. Têm todas uma vasta experiência profissional, como se pode verificar na tabela seguinte, entre outras informações:

Quadro 1: Caracterização dos Entrevistados

Entrevistado	Tempo de Serviço	Formação Inicial	Expressão Dram./Teatro na Formação Inicial	Expressão Dram./Teatro na Formação Contínua
E1	36	Educação de infância na Escola João de Deus	Pensa que não	Complemento de formação na área das expressões, <i>workshops</i> de expressão dramática
E2	23	Professor Primário	Sim	Não
E3	12	Psicologia Educacional	Não	Arte-terapia, educação pela arte, participação num grupo de teatro amador, <i>workshops</i> de expressão dramática

Ao considerar os dados acima descritos, apercebemo-nos de que a professora de 1º ciclo (E2) não voltou a adquirir formação ao nível da expressão dramática. Já a contadora de histórias não teve qualquer tipo de formação inicial em expressão dramática, no entanto, concebeu a sua formação contínua e experiência, de modo a que o teatro estivesse sempre presente na sua vida.

A transcrição das três entrevistas está presente no anexo J.

Quivy e Campenhoudt (1992, p. 196) fundamentam que “(...) durante as entrevistas trata-se, de facto, de fazer aparecer o máximo possível de elementos de informação e de reflexão, que servirão de materiais para uma análise [...] de conteúdo”.

No decorrer deste trabalho segue-se a análise de conteúdo que pressupõe uma leitura cuidada e atenta (Bardin, 2008). É considerada a pertinência da expressão dramática no currículo do pré-escolar e do 1º ciclo, o papel da expressão dramática na prática pedagógica do educador e do professor e, por fim, a postura dos depoentes ao lecionar a expressão dramática tendo em vista uma intencionalidade interdisciplinar.

5. Apresentação e discussão dos resultados

Em termos do uso da expressão dramática²¹, os entrevistados afirmam que é uma área integrante na sua profissão, conforme se verifica pela análise das transcrições a seguir apresentadas:

²¹ Bloco II - Prática da Expressão Dramática - consultar o anexo I.

“Sim, a expressão dramática é uma constante na minha prática.” E1

“Ah...uso-a... É usada transversalmente.” E2

“A minha prática na expressão dramática é sobretudo com o público de jardim-de-infância e 1º ciclo. [...] Desenvolvemos atividades de expressão dramática com regularidade durante as férias artísticas.” E3²²

O E3 realiza atividades de expressão dramática todas as semanas e quase todos os dias, pois o facto de dramatizar histórias no seu espaço de trabalho, num jardim-de-infância ou até numa escola, está a dar oportunidade às crianças para contactarem com ela (com a expressão dramática). Além de que, a seguir às histórias ou aos teatros, realiza outras atividades que estejam articuladas.

Conquanto, não basta afirmar que esta área é praticada, é necessário perceber como o fazem:

“Eu uso muito, muito, muito [...] Vou sempre agarrando as histórias que eles conhecem, porque é mais fácil assim e eles começam a representar eles mesmos. Vamos inventar uma história, vamos fazer também.” E1

“Se falarmos em termos da área da língua portuguesa, ao trabalhar os textos... Por exemplo, um texto poético...por vezes pode-se fazer uma leitura ou fazer a dramatização dos textos que vou trabalhando.” E2

“Fazemos um percurso pelas várias artes e onde a expressão dramática está obviamente presente. [...] O que nós praticamos aqui no espaço e nas escolas, porque também vamos às escolas, partimos sempre através de histórias. Histórias tradicionais ou não. Portanto, é a partir do livro, do livro infantil onde nós [...] contextualizamos os jogos dramáticos, as atividades dramáticas. [...] Através das histórias seria muito mais fácil apresentar os jogos dramáticos. [...] Apresentamos a história aos miúdos, partimos as histórias em várias sessões e em cada sessão nós tentamos dramatizar e trabalhar a personagem, [...] a consciência espacial, a consciência corporal...” E3

Verifica-se uma certa tendência para desenvolver atividades de expressão dramática, usando as histórias como indutor. Apesar de o E3 não referir o termo “indutor”, existe uma evidente aplicação deste conceito, como estratégia para dar início a uma sessão de expressão dramática. Sobre esta dimensão, Landier e Barret (1994), numa perspetiva de estimulação, enunciam cinco indutores diferentes: um objeto, uma imagem, um som, uma personagem e/ou

²² O E3 fala, geralmente, na 1ª pessoa do plural, porque, apesar de a entrevista se ter realizado apenas com um entrevistado, existe uma sociedade com uma segunda pessoa que também participa no conto de histórias e na dinamização de teatros.

um texto. Um indutor serve de instrumento para dar início ou fim a uma atividade de expressão dramática. A ideia é clarificada na afirmação seguinte:

“Há várias formas de dar a expressão dramática [...]. Essa é a nossa forma de trabalharmos. Partimos sempre do livro, tendo a preocupação de, através da história, ser mais fácil de eles contextualizarem e de se imaginarem no papel do outro.” E3

Um dos entrevistados, mais precisamente a educadora de infância, enumera outras possibilidades de trabalhar a expressão dramática, nomeadamente o uso de fantoches, de marionetas e de sombras chinesas para as crianças manusearem e contactarem com material diversificado.

Dos três entrevistados, há um que possui um horário estipulado para cada unidade curricular, deixando apenas o tempo da tarde para lecionar as áreas das expressões (Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica).

“Comtempla-se o português e a matemática no período da manhã, estudo do meio e expressões e oferta de escola no período da tarde.” E2

Além de se subentender que o E3 concretiza sessões de teatro em cooperação com uma outra pessoa, o E1 explicita que concretiza teatro com as crianças e com a sua colega, também educadora de infância.

“Nós as duas também nos divertimos muito a fazer peças para as crianças e, com essas peças, também permitimos outras coisas e até como ponto de partida para outros projetos que queremos, por exemplo, de educação ambiental, de conhecimento do mundo... Tudo isso pode surgir pela maneira divertida, lúdica.” E1

Portanto, estão aqui presentes, pelo menos, três aspetos que considero essenciais: a colaboração/trabalho de equipa, a transversalidade entre, neste exemplo concreto, o conhecimento do mundo e a expressão dramática, e, novamente, a presença de um possível indutor, pois será uma atividade que servirá como “ponto de partida para outros projetos” (E1).

Do conhecimento dos entrevistados, tentou-se perceber o porquê de a expressão dramática ser fulcral na aprendizagem das crianças:

“Acho muito importante para a formação global das crianças [...]. A criança faz teatro, exercita competências de oralidade, de expressão motora, de expressão física, de dança, a música, a estética, [...] competências democráticas. [...] Aprende a aceitar, aprende a votar, aprende, aprende...a gerir todas as suas emoções... A capacidade de estar perante uma plateia que é tão importante cada vez mais é treinada com estas brincadeiras de teatro. [...] Tem mil potencialidades [...] a criatividade.” E1

“Eu acho que é importantíssimo o teatro na nossa vida. Eu [...] cresci no meio do teatro, no meio do trabalho de grupo. Porque o teatro envolve uma série de práticas, não é? É o trabalho de grupo é...não perder a consciência individual, mas também a consciência do grupo, não é? [...] No teatro trabalha-se a cenografia...o trabalho de ator, da personagem... Há aquele processo todo criativo de imaginar, desde o início até ao fim da peça, de se criar a apresentação [...]. Estando muito cedo nos miúdos acaba por lhes dar ferramentas que vão sendo importantíssimas para o resto da vida [...]. Não há nada como não perdermos a nossa individualidade dentro de um grupo, não é? Mas também saber trabalhar em grupo e saber mediar os interesses todos para um objetivo final. [...] de todas as artes, na minha opinião, o teatro é aquela que melhor ensina...ensina, enfim, partilha-se.” E3

A questão sobre a importância da expressão dramática foi colocada a todos os entrevistados, porém, o E2 não respondeu exatamente ao que foi solicitado. Mencionou o que, para si, são lacunas e entraves para o desenvolvimento da expressão dramática. Vejamos as seguintes proposições:

“Uma vez que nós temos um programa, temos as metas a cumprir, cada vez mais exigente...essa área [a expressão dramática] é deixada um pouco de lado. [...] Também é importante falar que a falta de tempo também é um aspeto que nos impede... Às vezes falta-nos o tempo... O facto de ter também uma turma com dois anos de escolaridade, ser primeiro e segundo ano, são dois anos muito exigentes, são crianças que não têm praticamente autonomia nenhuma. [...] As exigências nas outras áreas também são cada vez maiores... Exigência e responsabilidade sempre houve.” E2

Assim, identificamos várias declarações: o facto de ser uma turma com dois anos/níveis de escolaridade; de ser o 1º e 2º anos juntos, porque na eventualidade de ser o 1º com o 4º ano, uma vez que o 4º ano tem mais autonomia, a professora podia passar mais tempo com o 1º ano, pois necessitam de um grau de atenção superior; a falta de tempo para desenvolver todas as atividades planificadas e, ainda, a culpa atribuída aos documentos normativos oficiais (programas e metas curriculares).

Uma vez que a expressão dramática consta nas OCEPE (1997) e no Programa do 1º CEB (2004), pressupõe-se que ela seja trabalhada na prática pedagógica do educador de infância e do professor do 1º ciclo. No entanto, assiste-se a uma relegação por parte do E2, uma vez que este a impele para as AEC, ou seja, para a componente não letiva.

“[...] as AEC, nesse aspeto, vem-nos facilitar mais o trabalho. As crianças já têm música, educação musical e expressão dramática, expressão plástica e...é onde desenvolvem mais atividades ligadas a essa área.” E2

As capacidades criativas, de invenção e de descoberta, que um professor certamente expressava enquanto criança, influenciarão a oferta de ferramentas que desenvolvam a sensibilidade, o conhecimento, a afetividade, entre outros valores. É imprescindível que a faceta expressiva e que a sua imaginação, sejam inovadoras, promovendo a dinâmica da sua prática educativa, bem como possibilitem a expressão das crianças (Ostetto, 2006).

“Eu só não percebo é como...porque é que o teatro não é tão usado na educação pré-escolar, porque deveria ser. [...] Eu uso muito, gostaria de usar mais... [...] o teatro é uma caixinha pandora com coisas incríveis que quando abrimos sai tudo o que nós quisermos.”
E1

“Não uso tanto, não uso tanto quanto devia e como gostaria de usar [...]. Aquilo, praticamente que não se pode perder um minuto” E2

Esta última resposta conduz, inevitavelmente, à necessidade de reflexão e de questionamento sobre as potencialidades da expressão dramática na formação integral da criança, por parte do professor de 1º ciclo. O processo de ensino e aprendizagem tem de ser estimulado pelo próprio educador e professor.

O E1 parece focar-se ainda em dois pontos de vista muito importantes: a questão de interferir ou não interferir no jogo dramático:

“Visto que as crianças fazem o faz de conta...surge-lhes espontaneamente e, portanto isso, o educador não interfere, apenas potencia... Quando o educador intencionalmente faz surgir estas oportunidades, de teatro...” E1

Efetivamente, já se contemplou que o faz de conta é espontâneo, surge na ação da criança, porque esta assim o quer e, neste caso, tal como refere a educadora de infância, esta atitude deve ser intensificada. Por outro lado, é o educador e/ou o professor que tem o dever de criar momentos de expressão dramática, ou seja, ser o adulto a desenvolver atividades com intencionalidade pedagógica. No entanto, não deveria deixar estas atividades apenas quando aborda as festividades que vão ocorrendo no ano letivo.

“Ao longo do ano também vão sempre surgindo outras atividades, outras datas a festejar e que nos permitem, nessa altura, então, desenvolver mais a expressão plástica, a expressão dramática, a música e tudo isso. [...] Na altura do Natal, para preparar a festa, trabalhamos mais a expressão musical e a expressão plástica e a dramática. Ao preparar, às vezes, umas músicas, uma pequena dramatização, pronto.” E2

Assume-se, então, que se não fossem essas festividades (são mencionados o dia da mãe e o dia do pai, para realizar atividades de expressão plástica e o Natal para as expressões

musical e dramática), o leque disponibilizado de aprendizagens por meio das expressões seria, provavelmente, ainda mais reduzido.

Para a concretização de atividades dramáticas, podem usar-se diversos recursos, no entanto, a imaginação é imprescindível e o E3 toca nesse ponto-chave:

“Às vezes levamos fantoches, adereços, mas, por norma, a sala se estivesse vazia, podia ficar recheada de muitas coisas. Se a imaginação lá estivesse, não é? Às vezes os miúdos dizem «mas a gente não tem isto» ou «nós não temos aquilo» e eu costumo dizer «não têm imaginação? Têm imaginação! Portanto, podemos ter tudo o que nos apetecer!» não é? Podemos ser tudo aquilo que nós pensarmos e idealizarmos, não é?” E3

Na verdade, a educação por meio do teatro devia ser o expoente máximo na formação e Cavassin (2008, p. 42) defende que “a imaginação é a característica que diferencia o homem dos primatas superiores e, essa é essencialmente humana”.

Relativamente ao terceiro tópico da entrevista²³, os entrevistados asseguram preocupar-se com a área do currículo em estudo, mesmo que não a planifiquem, numa tentativa de a trabalhar transversalmente.

“Não me preocupo [...], eu não planeio...antecipo quando vou fazer o teatro. [...] Portanto, sim, ah... Preocupo-me, não muitas vezes intencionalmente, mas vai surgindo...e depois no fim, às vezes espanto-me. [...] Quando vou fazer a avaliação disse «E! O que nós trabalhámos e o que conseguimos fazer!», e aí, então, as coisas tomam mais forma... A partir do teatro, as coisas surgem naturalmente.” E1

Apesar de este entrevistado referir inicialmente que não se preocupa, no contínuo da resposta comprova que, de facto, há uma preocupação. A meu ver, esta educadora de infância, provavelmente planifica os objetivos a atingir, no entanto, a atividade vai ocorrendo e vai-se desenvolvendo na ação com as crianças, ou seja, no momento, vão surgindo ideias e, conforme se adequarem, são selecionadas e postas em prática.

As restantes entrevistadas referem, de início, que têm preocupação numa prática profissional transversal:

“Sim, sempre. Isso é uma coisa praticamente automática.” E2

“É certo que com a expressão dramática nós conseguimos trabalhar imenso, ah...imensos, imensos temas, não é? [...] Achamos que o principal de tudo é ter capacidade de imaginar e de fazer de conta. Portanto, se nós tivermos a capacidade de imaginar, podemos imaginar que temos tudo.” E3

²³ Bloco III - Transversalidade no âmbito da Expressão Dramática - consultar o anexo I.

É necessário que se valorize a articulação entre as várias áreas curriculares, desenvolvendo uma ação pedagógica o mais qualitativa possível (Barata, 1979). Os excertos seguintes ilustram estas afirmações.

“Vai-me surgindo naturalmente e vou-me lembrando e fazendo alterações. [...] A matemática também [...] a peça dos «Sete Cabritinhos» fizemos uma série de jogos de matemática para fazer com as crianças de: agora saiu um, quantos ficaram, quantos estavam dentro da barriga do lobo? [...] Do conhecimento do mundo, dos países...vamos fazer também um teatro para apresentar no fim, no encerramento do ano letivo que tem a ver com o projeto do «Olá Mundo», com a especificidade de cada país.” E1

“Temos assim uma planificação anual do que vamos fazer e o que é que pretendemos fazer, mas ao longo do tempo vamos adaptando de acordo com aquilo que o grupo nos vai transmitindo também. [...] Algum tema também que o próprio jardim-de-infância ou a escola nos pede para trabalhar. [...] Fazemos sempre questão de, através da expressão dramática, trabalharmos esse tipo de tema, de assunto, [...] problema. Porque, às vezes, também podem surgir problemas que no teatro são...o teatro pode ajudar. Uma coisa muito simples como a relação entre os miúdos, não é? Através do teatro pode-se trabalhar muito as relações sociais...ou problemáticas como...a morte de um familiar, por exemplo. Há problemáticas que se podem, de uma forma muito espontânea, de uma forma muito natural, trabalhar. [...] De uma forma segura, porque ao fim ao cabo estamos ali a fazer de conta de alguma coisa que aconteceu connosco [...] através da história, do brincar [...] conseguimos trabalhar esse tipo de, de assuntos [...] não é de uma forma intrusiva” E3

Estamos perante dois modos um pouco distintos de desenvolver atividades de expressão dramática. De facto, é importantíssimo agarrar naquilo que o grupo sente necessidade de abordar e naquilo que tem para nos transmitir, desconstruindo possíveis receios. Por sinal, o E2 também alude a uma situação deste género, todavia, não é notória nenhuma relação com a expressão dramática:

“Ao falarem das novidades do fim de semana, quase sempre, a gente tem ali um início, a partida de alguma coisa que eles dizem. [...] Um aluno meu vinha bastante perturbado porque um tio dele tinha sofrido um acidente de moto. [...] Depois aproveitámos e voltámos a falar dos cuidados que devemos ter quando andamos na via pública, pronto. Uma preocupação que o miúdo trazia [...] e depois, pronto, partimos daí.” E2

No que diz respeito a este “aproveitar o que a turma nos traz”, a professora de 1º ciclo ainda acrescenta que:

“Trazemos uma coisa planeada, pensamos que vamos fazer uma coisa qualquer, mas houve um assunto que um aluno trouxe que é demasiado importante e a gente tem que deixar aquilo que trazia planeado para trabalhar, para falar noutros assuntos.” E2

A interdisciplinaridade pode surgir nas áreas artísticas e não só, e o seu desenlace pode ser despoletado por variadas razões e situações. No final da entrevista com o E3, achei oportuno pedir um exemplo de um livro infantil em que a transversalidade fosse perfeitamente evidente. Na transcrição posterior é referido um livro²⁴ que aborde a área da matemática e que, a partir desse indutor, as crianças possam realizar atividades dramáticas.

“Ao longo da história vai havendo várias trocas. Há várias operações de multiplicação e de divisão. [...] Na primeira parte é multiplicação e depois é a divisão. [...] Portanto, essa história é muito gira, não só para jardim-de-infância, também por trabalhar vários conteúdos...e vários animais. Mas também pela, pelas operações que se fazem. Umas mais fáceis que outras, não é? Mas é uma história que dá tanto para jardim-de-infância como para 1º ciclo.” E3

6. Considerações Finais

A educação pela arte antevê uma organização curricular em que o português, a matemática, as ciências, as técnicas e as artes estejam perante a mesma consideração, de modo a haver equilíbrio, sem qualquer tipo de predileções ou supremacias, exploradas identicamente, pois pretende-se que o indivíduo usufrua de uma formação equilibrada, cultural, geral, homogénea e coerente (Sousa, 2003).

O jogo dramático surge como uma atividade própria e importantíssima na infância, pois compreende dois pressupostos: a motivação e a possibilidade de um desenvolvimento global, adquiridos/conquistados através das experiências vividas (Silva, 2000). Além de que a prática pedagógica transversal à arte desenvolve a sensibilidade, numa perspetiva de associação entre o pensar, o sentir e o agir. De facto, não se pretende colocar as crianças ao serviço da arte, mas a arte ao serviço do desenvolvimento das crianças (Rodrigues, 2002).

Como sugerido por Becker (1998, referenciado por Yin, 2005), por meio das entrevistas, pude confrontar os participantes com as questões “Como/De que modo?” e “Porquê?”, que implicam alguma reflexão por parte do depoente.

Os participantes revelam consciência de que a área investigada neste pequeno estudo tem em vista o desenvolvimento de uma “aprendizagem global (cognitiva, afetiva, sensorial, motora e estética)” (Landier & Barret, 1994, p. 12), sendo que se procura desenvolver a expressão oral e corporal, o imaginário e a criatividade, a comunicação, a autoconfiança e aumentar a cultura. Como refere a educadora de infância entrevistada: “Cabe ao adulto, de facto, apoiá-lo e lançá-lo para que as coisas vão mais além”.

²⁴ Garilli, Alessia (2005). 200 Amigos (ou mais) para 1 Vaca. Lisboa: Livros Horizonte.

Sabe-se que as crianças não aprendem todas do mesmo modo, logo cada conteúdo deve ser trabalhado em virtude das mais variadas estratégias, intercalando as áreas a desenvolver com a realidade da criança, tal como foi referido pelos entrevistados. Assim, o relatório de cada aluno será amplificado e o que constitui um progresso numa área específica conduzirá a melhorias noutras áreas. Posto isto, toda esta interdisciplinaridade depende de ações e atitudes por parte do educador/professor, em que, por fim, encare a possibilidade de uma prática pedagógica que envolva os domínios desejados e que seja, em simultâneo, criativa (Reis, 2003).

Bem sabemos que a formação inicial é importante e pode ser a base de um futuro promissor, mas a formação contínua é a que nos atualiza e até nos faz recordar aprendizagens ou dinâmicas enriquecedoras para esta área. A formação inicial e contínua dos participantes tem elevada influência na sua prática profissional, predispondo-os para estarem ao corrente e orientarem-se perante as ofertas desta natureza (Ryngaert, 1981). No mesmo sentido, volto a realçar as palavras da educadora:

“Eu acho que o teatro, e essa vontade, a arte... Isso é uma coisa que está dentro de nós. E nós depois com o balançar da nossa profissão e da nossa vida, às vezes isso sai para fora e nós temos que agarrar.” E1

É suposto que o educador/professor detenha qualidades pedagógicas e conhecimentos artísticos, sob uma prática de exigência, pois as artes assim o requerem, mas também firmeza, entusiasmo, motivação e sensibilidade estética e cultural (Laferrière, 2000).

Na perspetiva do E2 compreende-se o facto de não ter a expressão dramática muito presente na sua prática pedagógica. Além disso, ainda confessa que dentro das várias expressões, a plástica é a mais empregada:

“Pronto, todas essas coisas são atividades mais dentro da expressão plástica” E2

Contudo, a expressão dramática demonstrou ser, de certa forma, subvalorizada comparativamente com a expressão plástica, sem mencionar as áreas da matemática, da língua portuguesa e do estudo do meio, que são claramente consideradas, pelo E2, como as mais urgentes.

Ainda assim, persiste um menosprezo justificado pela pressão e excesso de trabalho com as outras áreas curriculares, até porque são exigidos resultados quantitativos diretos (pelo menos no português e na matemática). A meu ver, esta será a principal razão pela qual a professora de 1º ciclo se dedica muito mais no desempenho dessas duas áreas já referidas, deixando um pouco para trás as dinâmicas do teatro. Quanto à formação contínua, embora não seja apontada como um ponto negativo, pelos entrevistados, parece-me haver algumas carências, porque como já se sabe, um educador/professor é um eterno estudante, que não se pode privar de se atualizar com, por exemplo, novas estratégias de implementar a expressão

dramática. As características dos espaços ou dos materiais também não foram indicadas como sendo constrangimentos para o desenvolvimento desta área.

Tendo em conta as respostas fornecidas pelos outros entrevistados, apercebemo-nos que a prática de atividades de expressão dramática é uma constante, seja através de um indutor ou não.

De facto, as constatações dos entrevistados, em geral, convergem na sensatez de que o domínio da expressão dramática deve ser mais desenvolvida, o que é um começo positivo.

Efetivamente, é uma área com inúmeros benefícios quando transversal com outras áreas curriculares, mas como em tudo na vida, há que haver um equilíbrio. Não se pode cair em exagero, muito menos esquecer os objetivos próprios da mesma. Pela conversa com os depoentes, isto parece não se verificar.

No que respeita ao modo como a expressão dramática é desenvolvida, é notória a predominância pela escolha da realização de “teatros”²⁵ sobre uma história ou para exploração de um tema específico. No início deste capítulo, é possível perceber que esta área tem diversas possibilidades de planificação e não apenas em dramatizar uma história. Deve partir, então, do profissional de educação em explorar as outras ramificações que a expressão dramática viabiliza, seja como instrumento para as outras especialidades do currículo ou no desenvolvimento singular de técnicas teatrais.

Conforme os testemunhos transcritos no tópico anterior, destacam-se três ações dramáticas, diferenciadas por Cabral (2008): as aulas de expressão dramática propriamente dita (isolada, ou seja, sem ser transversal com outra área); as aulas de “apreciação teatral” através do contacto com o teatro, tanto pela turma em questão ou com toda a instituição; e, por fim, a exploração da expressão dramática numa prática interdisciplinar. Portanto, estas três variáveis são diferentes modos de concretizar uma dinâmica tendo em vista a expressão dramática enquanto área das OCEPE e do Programa Curricular.

Paralelamente ao terceiro bloco do guião da entrevista, mais propriamente sobre a interdisciplinaridade com incidência na expressão dramática, destacam-se dois modos de desenvolver esta transversalidade: uma é mais presente do que a outra. Esta área é valorizada, sim, mas no caso do segundo entrevistado (E2), é relegada para as AEC. Realmente, a área é incluída no horário semanal estabelecido para todo o ano letivo (para as tardes), todavia, nem por isso é desenvolvida. O tempo é extorquido e são as áreas do português, da matemática e do estudo do meio que prevalecem, dominando as manhãs e ainda as tardes de um dia “normal”. Que malefícios trazem à formação integral e harmoniosa da criança? Uma conseqüente queda

²⁵ Se considerarmos o teatro como um espetáculo, com toda uma logística de luz e cenários, concretizado num palco, em que atores (profissionais ou amadores) representam a sua peça para um público, nesta situação, de sala de aula, o conceito não está totalmente desligado. Na verdade, o cerne do que é realmente o teatro pode estar presente nestes casos, simplesmente, o seu enredo normalmente não é tão elaborado como num espetáculo de teatro propriamente dito. Por essa razão, escrevi teatro entre aspas.

no tempo despendido no desenvolvimento da expressão dramática que, resultará no insuficientemente aprofundamento dos seus conteúdos.

Quando a expressão dramática é enfim trabalhada, na componente letiva, geralmente assoma de modo transversal, o que quer dizer que os princípios regidos pelas OCEPE e pelo Programa do 1º CEB estão a ser cumpridos. É claro que isto não invalida que a expressão dramática é uma área curricular autónoma e que também deve ser desenvolvida como tal.

Para finalizar as considerações obtidas com a recolha e análise dos dados, pretendo deixar uma questão em aberto, para que, quem leia este relatório, possa refletir sobre o que poderá acontecer de futuro. É certo que me cinjo mais nas declarações da professora do 1º ciclo, porque a expressão dramática afigura-se ser posta em prática no pré-escolar. Contudo, ressalto a hipótese mencionada por Pereira (2012), que me deixou deveras preocupada, e que pretendo preocupar os leitores: “retirar a educação artística, neste caso em concreto a área de Expressão Dramática/Teatro, do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico, (...) poderia corporizar-se num retrocesso relativamente às orientações curriculares vigentes”.

O facto de usar a entrevista como instrumento de recolha de dados despoletou uma noção de existência de vantagens, mas também de desvantagens. Desde o início deste estudo que quis que as questões fossem diretas, ou seja, que o seu foco fosse diretamente ao encontro da temática do meu trabalho, e que sortissem inferências de cada contexto (Pré-Escolar, 1º CEB e em contexto de teatro para crianças). A meu ver, houve esta concretização, traduzindo-se, então, num aspeto proveitoso. Por outro lado, apontado como desvantajoso, surge a eventualidade de o entrevistado responder consoante o que pensa ser melhor e não sobre o que faz, efetivamente. No entanto, pareceu-me ser a fonte de evidências adequada, retirando dela o maior proveito, possível.

Capítulo III – Reflexão Final

“O homem, não só a criança mas mesmo o adulto, tem sempre necessidade de qualquer atividade que lhe permita por vezes o abandono do mundo da realidade para entrar no mundo da ficção, do devaneio.” (Sousa, 1980, p. 13).

Sintetizando o que já foi referido até então, pode-se afirmar que a Expressão Dramática satisfaz as seguintes necessidades da criança: evasão (serve de “válvula de escape”, refúgio), compensação (compensa a criança pelos desejos que tem e que não consegue concretizar) e criação e realização (imagina ser e estar o que e onde quiser, pois tudo lhe é possível no jogo do faz-de-conta) (Sousa, 1980). Além do mais, trará outros benefícios para os alunos, pois é uma área que toca na personalidade do indivíduo, construindo um ser solidário e compreensivo, com alguma facilidade de comunicação, com uma imaginação criadora e ativa, com facilidade de adaptação às circunstâncias, com espírito de iniciativa, com sensibilidade estética para a beleza das formas, das cores, dos sons e das linhas, e que tenha atitudes sãs ao longo da sua vida (Magalhães & Gomes, 1964).

Identifico-me com a seguinte expressão de Slade (1978, p. 100): “Ainda não descobri nenhuma matéria que não possa ser abordada por alguma forma de método dramático”. A expressão dramática é tão ampla e tão abrangente que há de se alcançar sempre algum tipo de estratégia para embrenhar esta área com uma outra distinta.

O cerne do desenvolvimento de atividades de expressão dramática, como incitador de aprendizagens, situa-se no facto de a criança aprender a pensar com independência, a conceber e a estruturar o próprio modo de ver o mundo, exprimindo-se através de uma linguagem adequada (Griffiths, 1992).

Na minha prática de atividades de expressão dramática, eu espero que as crianças entrem num clima encorajador e que encontrem alegria e também espero que eu ou outro profissional seja calmo, observador e que instigue os alunos quando necessário. O espaço deve ser aproveitado ao máximo e reorganizado se assim se entender. Gostaria de assistir a representações, mímicas, movimentos e dramatizações nos quais eu não tivesse pensado. Orientar e ser criativa, pronta a oferecer ajuda, respeitar as diferenças de cada criança, amar a profissão e torná-la intencional e adequada. “Junto com a criança, constrói-se uma sabedoria e vivencia-se uma partilha emocional” (Slade, 1978, p. 95).

Sinto que a minha prática pedagógica enriqueceu em prol da descoberta da expressão dramática e da sua extrema relevância para o desenvolvimento harmonioso e equilibrado de uma criança. Ao prosseguir o caminho a que me propus, aliado à expressão dramática, tentarei entusiasmar a profissionalidade docente dos meus colegas, para que se apaixonem pelos benefícios desta área curricular. Um educador/professor terá que estar qualificado para

dinamizar sessões de expressão dramática, sejam elas isoladas ou transversais com as outras áreas do currículo. “Professores comuns que são seres humanos são os melhores para fazer este trabalho. Se eles estudarem drama, podem ficar ainda melhores (...)” (Slade, 1978, p. 95), portanto, qualquer um é capaz!

Agora, consigo identificar o que posso chamar de fragilidades ou pontos menos fortes. Um deles será o facto de ter realizado entrevistas a apenas um educador de infância e a um professor do 1º ciclo, o que acabou por limitar um pouco as conclusões obtidas. Se tivesse entrevistado mais um educador e mais um professor, talvez pudesse aferir outros dados úteis a este estudo.

Com alguma tristeza, obtive provas daquilo que anteriormente previa. Quero com isto dizer que, mesmo sendo a expressão dramática integradora dos documentos orientadores oficiais, ou seja, ser obrigatória (pelo menos no 1º CEB), parece-me que é uma área “encostada à borda do prato”. Na teoria é uma área valorizada, mas não passa muito da valorização... Terei eu tal desiderato para levantar esta área na prática pedagógica dos meus futuros colegas e provar que se trata de uma área prerrogativa? Prefiro crer que sim.

Verdadeiramente, a prática profissional deve desencadear oportunidade, necessidade e competência em atitudes de reflexão e de autoavaliação, nomeadamente sobre a eficiência do trabalho desenvolvido.

Estanqueiro (2010, p. 18) refere, e muito bem, que “ensinar significa ensinar e aprender”. Bem sabemos que o docente, seja ele do pré-escolar ou de outro ciclo de estudos, ensina e aprende em simultâneo, pois é o guia de um processo de ensino-aprendizagem, tanto por parte dos alunos como por si. Deste modo, “a educação deve ser um processo em que todos participam e não algo passivo” (Machado, 2011, p. 94).

Relativamente às aprendizagens que fui desenvolvendo no decorrer da minha formação inicial, e que têm vindo a sustentar toda a minha prática enquanto futura Educadora de Infância e/ou Professora do 1º CEB, tenho uma certa dificuldade em responder de forma clara e objetiva. É óbvio que toda e qualquer aprendizagem construída até hoje seja sempre insuficiente, pois “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre” (Freire, 1996, p. 69).

A investigação e a reflexão andam a par e ambas são deveres de qualquer profissional da educação (e não só). É crucial que, desde cedo, nos questionemos sobre o que sustenta a nossa práxis e também sobre a aprendizagem ou dificuldades das “nossas” crianças, e que saibamos observar e analisar com sentido crítico as vigências do currículo (Alarcão, 2001, p. 6).

Aprendi, sobretudo, que a atividade infantil provém dos interesses e motivação da criança. Dificilmente, a criança será ativa em atividades que não lhe interessam, que não compreende. Há que respeitar sempre a criança e partir essencialmente do seu desejo. Reconhece-se o proporcionar de um ambiente de apoio e de segurança à criança, para que

tenha um impacto positivo no seu desenvolvimento. É de legitimar o papel crucial do educador/professor na sua ação educativa (direta ou indiretamente). É dele que erradica a intencionalidade educativa, é ele que cumpre as metas estabelecidas, que as adapta ao grupo, que parte dos interesses das crianças e canaliza-os para que frua algo educativo, expandindo-os (Palacios, 1993).

Considero que fui uma privilegiada por poder observar várias características que julgo fundamentais num educador de infância, levando comigo, no meu coração e na minha memória, um excelente exemplo de uma profissional. Nomeadamente, nas brincadeiras do grupo de crianças, a educadora participava na ação e, quando achava pertinente, integrava-se como se fosse um jogador comum. Observava as crianças sem as perder de vista, mesmo que estivesse a realizar outra tarefa. Sempre que intervinha na minha prática, fazia propostas orientadas, personalizadas e enriquecedoras. Era impossível não aprender com ela e não fazer dela um dos meus pilares da minha própria ação educativa. Outra característica tão evidente, e a qual não poderia deixar de realçar, era o entusiasmo e alegria, mediante a mímica das suas expressões, o interesse que demonstrava por todas as crianças, valorizando-as e individualizando²⁶ a sua prática com cada uma.

Tendo por base a Lei-quadro da Educação Pré-Escolar (1997), e depois de conhecer o Perfil Geral de Desempenho (PGD) e o Perfil Específico de Desempenho (PED), tomei maior consciência dos deveres de um educador de infância. Este não se pode preocupar apenas com as atividades a implementar, mas também com tudo o que rodeia a criança. Tal como sabemos, o desenvolvimento da criança e o “fazer aprender” consegue-se através de toda uma série de pressupostos com uma verdadeira intenção educativa, pois é isso que se pretende.

O PGD dá-nos a conhecer as incumbências universais de um educador de infância e de um professor. Por outro lado, o PED pormenoriza, subjetivando alguns exemplos, algumas das preocupações do educador, mais propriamente sobre o ambiente educativo, o projeto educativo, a planificação do currículo e sua avaliação, a relação e ação educativa e o desenvolvimento das várias áreas de conteúdo.

No que diz respeito à conceção e desenvolvimento do currículo da educação pré-escolar, posso afirmar que a tarefa de planificar o ambiente educativo tem sido cumprida, pois preocupo-me sempre com a organização do espaço e materiais. De modo a conceber um ambiente propício ao desenvolvimento integral, quando tenho oportunidade, coloco ao dispor da criança um variado leque de recursos. Estes recursos podem estar organizados consoante um tema ou não, o que interessa é que haja intencionalidade educativa, de modo a criar estímulos adequados, havendo uma seleção em conformidade com os objetivos previamente estabelecidos. É também importante gerir o tempo, as condições desses materiais, bem como a segurança dos mesmos

²⁶ Atenção individualizada, conforme Alava e Palacios (1993).

e até conhecer o grupo, de modo a organizar o espaço adequado aos seus interesses e necessidades.

Falando do conhecimento do grupo, que se consegue essencialmente através da observação e da interação, é fulcral a construção de um projeto em que se realizem planificações pensadas em função das necessidades desse grupo. Portanto, torna-se imprescindível partir dos conhecimentos que as crianças já adquirem, para estruturar objetivos que desenvolvam novas competências.

A componente da relação e da ação educativa é dos elementos que mais atenção detém da minha personalidade. Quero com isto dizer que toda a componente afetiva e de vinculação são muito notórias na minha forma de ser e de estar. Acredito que quando a relação entre o educador/professor e a criança é segura, todo o processo de ensino-aprendizagem se dá com maior naturalidade. Importa ainda trabalhar a relação de criança para criança e não só de criança para educador ou vice-versa. Quando o ambiente é o mais educativo possível (onde há segurança e bem-estar), o fator desenvolvimento será muito mais suscetível de acontecer.

No PED do Educador de Infância e do Professor do 1º CEB, há uma referência que considero igualmente pertinente, que tem que ver com esta ação educativa, que terá que acontecer em pequeno e grande grupo, bem como individualmente. Além do mais, como cada criança pertence a uma família, é de extrema importância estabelecer um envolvimento das famílias na instituição. Ainda como estagiária, tive a oportunidade de participar neste envolvimento. Além de receber as famílias durante as manhãs ou contactar com elas à tarde, ainda pude participar numa reunião de pais que, por sinal, ocorreu com os pais das crianças de toda a instituição e não apenas do grupo da sala em que estava inserida. Considero esta experiência benéfica para ambas as partes (instituição e famílias), pois está claro que os pais têm todo o direito em conhecer quem está todos os dias com os seus educandos.

Numa retrospectiva da minha prática profissional, admito que admiro a minha incessante planificação de atividades aliadas às várias expressões. O facto de as crianças se mostrarem motivadas com as várias expressões, fez-me perceber que, a partir daí, podia partir para qualquer área de conteúdo do pré-escolar e, quando mostravam curiosidade, até chegávamos a conversar sobre outros conhecimentos que não estavam contemplados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

O educador/professor, para promover o desenvolvimento da linguagem, pode criar várias situações de conversas sobre determinado tema, ou sobre uma história que acabaram de ouvir, etc. Eu usava várias vezes esta estratégia, deixando as crianças à vontade para conversarmos (em grande grupo). É aqui que se começam a aperceber que a linguagem não acontece apenas oralmente e que através dos gestos (linguagem não verbal) o outro também consegue comunicar connosco. Um exemplo de uma atividade que promova o desenvolvimento da linguagem verbal é a mímica.

Na minha prática profissional hei de continuar a refletir e a atualizar a minha formação, para poder sustentar as minhas estratégias de ensino e educação, tendo em conta esta linha de pensamento, até porque a formação contínua é um direito nosso. É necessário procurar tempo para poder refletir e aprofundar o conhecimento e análise da minha maneira de educar e fazer aprender, da eficácia dos “métodos” que utilizo e da sua adequação ao contexto social atual.

Lutarei por esta minha atitude visionária e sonhadora, a de mudar o mundo para melhor. Porém, como advoga Freire (1996, p. 84) a “educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Será, então, numa linha de pensamento, precisamente na ideia de (trans)formação pessoal contínua, quer a nível de conhecimentos científicos, quer a nível pessoal e profissional, que darei por iniciado o meu percurso contínuo e infindável de formação.

Referências Bibliográficas

- Afonso, Natércio (2005) *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, Isabel & Roldão, Maria C. (2008). *Supervisão – Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, Isabel (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores, in I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, Isabel (2001). “Professor-Investigador. Que sentido? Que formação?” - *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, 15-24. Universidade de Aveiro: INAFOP.
- Alarcão, Isabel (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Brasil: Artmed.
- Alava, Maria J. & Palacios, Pilar (1993). *Será feliz uma criança no infantário?* Porto: Porto Editora.
- Alves, José M. & Leite, Maria J. (2005). *Sucesso na escola – Um guia para os pais*. Coleção Saberes. Porto: Edições Asa.
- Andrea, Isabel (2010). *A cor que eu mais gosto é o cor de rosa “assim assim”*. Coleção DFP/Competências Humanizadas. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Anning, Angela & Edwards, Anne (2006). *Promoting Children's Learning from Birth to Five – Developing the new early years professional*. Open University Press.
- Barata, José O. (1979). *Didática do Teatro/Introdução*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Bardin, Laurence (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, Judith (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação: Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bercebal, Fernando & Laferrière, Georges (2000). *Sesiones de trabajo com los pedagogos*. Ciudad Real: Ñaque Editora.
- Bertram, Tony & Pascal, Christine (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Manual*. Coleção Aprender em Companhia da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Lisboa: Ministério da Educação.
- Caetano, Ana P. (1997). *Dilemas dos Professores. Viver e Construir a Profissão Docente*. Organização de Maria Teresa Estrela, pp. 191 221. Coleção Ciências da Educação, Vol. 26, 2.ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Caetano, João (1862). *Lições Dramáticas*. Recuperado em 26 maio, 2015 de <http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/01874400#page/6/mode/1up>.
- Canário, Rui (2002). “Formação inicial de professores: que futuro(s)?” - Síntese dos relatórios de avaliação dos cursos para o 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário. In N. Afonso

- e R. Canário, *Estudos sobre a situação da formação inicial de professores*. Porto: Porto Editora, 37-63.
- Carmo, Hermano & Ferreira, Manuela (2008). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem*. 2ª Ed. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cavassin, Juliana (2008). *Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica*. Recuperado em 26 maio, 2015 de http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica3/08_Juliana_Cavassin.pdf.
- Costa, António; Souza, Francislê & Souza, Dayse (2014). *Investigação qualitativa: inovação, dilemas e desafios*. Oliveira de Azeméis: Ludomedia.
- Costa, Isabel A. (2003). *O Desejo de Teatro – O Instinto do Jogo Teatral como Dado Antropológico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Day, Christopher (2004). *A Paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Estanqueiro, António (2010). *Boas práticas na educação – o papel dos professores*. Lisboa: Presença.
- Estrela, Albano (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. 4ª Ed. Porto: Porto Editora.
- Eurydice (2010). *Différences entre les genres en matière de réussite scolaire: étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe*. Bruxelas: CE. 2010.
- Fazenda, Ivani C. A. (1999). *Interdisciplinaridade: Um Projeto em Parceria*. 4ª Ed. Brasil: Edições Loyola.
- Ferraz, Marcelli & Dalmann, Everton (2011). *Educação Expressiva – De Aluno ao Expressante*. In, Marcelli Ferraz (Coord.). *Educação Expressiva. Um Novo Paradigma Educativo*. Lisboa: Tittirév Editorial.
- Figueiras, Carla (2013). *Janela aberta para o mundo - Um olhar sobre a poesia na sala de aula*. Relatório Final. Instituto Politécnico de Portalegre.
- Folque, M. Assunção (1999). “A Influência de Vygotsky no Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar”. In *Escola Moderna*, n.º 5 - 5ª série.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Ghiglione, Rodolphe & Matalon, Benjamin (1992). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Griffiths, Jenny (1992). *Primeiros Passos na Dramatização*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Guerra, Isabel C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncipia.
- Instituto da Segurança Social (2011). *Recomendações Técnicas para Equipamentos Sociais – Creche*.
- Jean, Georges (1995). *Na escola da poesia*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Katz, Lilian & Chard, Sylvia (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância: Perfil da Abordagem de Projecto* (Cap.1). (Textos Educação). Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.
- Laferrière, Georges (1997). *La pedagogia puesta en escena*. Ciudad Real: Ñaque Editora.
- Landier, Jean-Claude & Barret, Gisèle (1994). *Expressão Dramática e Teatro*. Porto: Edições ASA.
- Leenhardt, Pierre (1974). *A Criança e a Expressão Dramática*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Leenhardt, Pierre (1997). *A Criança e a Expressão Dramática*. 4ª Edição, Lisboa: Rolo & Filhos – Artes Gráficas, Lda.
- Leite, Teresa (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. Universidade de Aveiro. Situações de Formação.
- Lessard-Hébert, Michelle; Goyette, Gabriel & Boutin, Gérald (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. 2ª Ed. Lisboa: Instituto Piaget.
- Liebmann, Marian (1994). *Exercícios de arte para grupos – Um manual de temas, jogos e exercícios*. São Paulo: Summus Editorial.
- Luís, Helena & Calheiros, Maria J. (2008). “Análise do Empenhamento do Educador: Uma Experiência de Formação e Supervisão no Contexto de Jardim-de-infância”. In *Interações*, 9, pp. 66-79.
- Machado, Joaquim (2011). *Pais que educam, professores que amam*. Lisboa: Marcador.
- Magalhães, Maria & Gomes, Aldónio (1964) *A Criança e o Teatro*. Direção Geral do Ensino Primário.
- Marques, Ramiro (2003). *Motivar os Professores – Um Guia para o Desenvolvimento Profissional*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martínez, Baudilio (1999). *Os castigos na educação*. Porto: Porto Editora.
- Mata, Lourdes (2008). *A Descoberta da Escrita, Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação. Lisboa: Ministério da Educação.
- Meirieu, Philippe (1998). *Os Trabalhos de Casa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Melo, Isabel (2011). *Da Poesia ao Desenvolvimento da Competência Literária: Propostas Metodológicas e Didáticas para o Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho.
- Mendonça, Marília (1994). *A Educadora de Infância, Traço de União entre a Teoria e a Prática*. Porto: Edições ASA.
- Ministério da Educação (1997). *Educação Pré-Escolar – Perguntas e Respostas*. Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, Ministério da Solidariedade e Segurança Social.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

- Ministério da Educação (2001). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico do 1º Ciclo*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Ministério da Educação (2008). Brochura *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem - Apresentação - As Metas no Ensino Básico* (Publicado a 2 de Outubro). Recuperado em 26 fevereiro, 2015 de file:///C:/Users/Utilizador/Desktop/Metas%20Pr%C3%A9-Escolar.pdf.
- Ministério da Educação (2013). *Programas e Metas Curriculares de Português*. Ministério da Educação: Departamento do Ensino Secundário.
- Ministério da Educação (s.d.). *Metas de Aprendizagem - Expressão Dramática/Teatro*. Recuperado em 26 fevereiro, 2015 de <http://www.dgidc.min-edu.pt/eea/formacao.php?c=bloco&id=72>.
- Ministério da Educação e Cultura (s. d.). *Educação Pré-Escolar 5 – 6 anos. Guia de Trabalho*. Lisboa: Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário.
- Moreira, Adelson F. (2007). *Ambientes de Aprendizagem no Ensino de Ciência e Tecnologia*. Belo Horizonte: CEFET-MG.
- Not, Louis (1991). *Ensinar e Fazer Aprender*. Coleção: Horizontes da Didática. Rio Tinto: Edições ASA.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (Org.); Lino, Dalila & Niza, Sérgio (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (3.ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Ostetto, Luciana (2006). *Educadores na roda da dança: formação-transformação*. Tese de Doutoramento em Educação. Brasil: Universidade Estadual de Campinas.
- Ostetto, Luciana E. (2006). “A arte no itinerário da formação de professores: ascender coisas por dentro”. In *Reflexão e Ação*, janeiro/junho (pp. 29 - 43). Santa Cruz do Sul.
- Palacios, Jesús (1993). *Psicología Evolutiva y Educación Preescolar*. In *Encontro sobre Educação Pré-Escolar* (pp. 33 - 38). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Peixoto, Marília C. P. M. (2007). *Projecto Curricular de Escola do Conhecimento à Construção*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação (Teoria e Desenvolvimento Curricular). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Lisboa, Lisboa. 84 pp.
- Pereira, Berta (2012). *A Expressão Dramática/Teatro no 1º Ciclo do Ensino Básico - Conceções e práticas de Professores*. Tese de Mestrado em Educação Artística - Teatro na Educação. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Pereira, Graciela (2007). *A construção das histórias infantis na formação integral da criança*. Faculdade Integradas de Jacarepaguá. Rio de Janeiro: FIJ.
- Pereira, Rui P. (2010). “Bem-Estar e Educação pela Arte”. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44 – 2 (pp. 21 - 37). Coimbra: Universidade de Coimbra.

- Perrenoud, Philippe (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades. Cadernos do CRIAP, 28*. Porto: ASA Editores.
- Piaget, Jean (1978). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho; imagem e representação*. Brasil: Zahar.
- Portugal, Gabriela (2008). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância*. In A educação das crianças dos 0 aos 12 anos (pp.33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Post, Jacalyn & Hohmann, Mary (2000). *Tender care and early learning – supporting infants and toddlers in child care settings. Michigan: Educational Research Founddation* (Trad. portuguesa: Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003).
- Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc Van (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Read, Herbert (2005) *A Expressão Dramática*. In Reis, Expressão Corporal e Dramática. Lisboa: Produções Editoriais, Lda.
- Reis, Luciano (2005). *Expressão Corporal e Dramática*. Lisboa: Sete Caminhos.
- Reis, Sílvia, M. G. (2003). *150 ideias para o trabalho criativo com crianças de 2 a 6 anos*. São Paulo: Papirus.
- Renault, Nöelle; Renault, Bernard & Vialaret, Corinne (1994). *Dramatización infantil*. Madrid: Narcea.
- Ribeiro, João (2009). *A Poesia no Primeiro Ciclo do Ensino Básico: das Orientações Curriculares às decisões docentes*. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Coimbra.
- Riscado, Leonor (2001). *A crítica literária de literatura infantil e as escolhas do público*. Braga: Casa da leitura.
- Rodrigues, Dalila (2002). *A Infância da Arte, a Arte da Infância*. Lisboa: Edições Asa.
- Rooyackers, Paul (2003). *100 Jogos de Linguagem*. LisEdições ASA.
- Rosa, Maria & Arnoldi, Marlene (2008). *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados*. Brasil: Autêntica.
- Ryngaert, Jean-Pierre (1981). *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha.
- Sá, Joaquim (2002). *Renovar as práticas no 1º ciclo pela via das ciências da natureza*. Porto: Porto Editora.
- Saint-Exupéry, Antoine (1943). *O Príncipezinho*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sanches, Isabel (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Silva, Elizabeth N. (2000). *Atividades Recreativas na 1ª Infância*. Rio de Janeiro: Sprint.

- Silva, Maria F. G. (2009). *Para uma Ressignificação da Interdisciplinaridade na Gestão dos Currículos em Portugal e no Brasil*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Siraj-Blatchford, Iram (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.
- Slade, Peter (1978). *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus.
- Sousa, Alberto B. (1980). *A Expressão Dramática: Imitação, Mímica, Expressão Oral, Improvisação e Dramatização*. Lisboa: Básica Editora.
- Sousa, Alberto B. (2003). *Educação Pela Arte e Artes na Educação, 2º Volume – Drama e Dança*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, Alberto B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: bases psicopedagógicas (vol. 1)*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, Alberto B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, Maria (1998). "Agora não posso. Estou a ler.". In R. V. Castro & M. L. D. Sousa (Eds.), *Entre linhas paralelas*. Estudos sobre o português nas escolas (pp.13-27). Braga: Angelus Novus.
- Teixeira, Tânia & Teruel, Tomás (2009). *De Freire a Boal*. Ciudad Real: Ñaque Editora.
- Ulpiano, Rogério (2011). *Reflectindo sobre a prática: o jogo dramático e o desenvolvimento de competências*. Tese de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Ulvik, Marit & Smith, Kari (2011). "What characterises a good practicum in teacher education?" In *Education Inquiry*, vol. 2, n.º 3, pp. 517-536. Recuperado em 21 abril, 2015 de <http://www.education-inquiry.net/index.php/edui/article/viewFile/21997/28739>.
- Vidigal, Luis (1994). *A Entrevista: o que é preciso saber para originar testemunhos orais*. Cadernos do Projecto Museológico sobre Educação e Infância. Santarém: Escola Superior de Educação.
- Vigotsky, Lev S. (1998). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone – Universidade de São Paulo.
- Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: ESE João de Deus.
- Wolcott, Harry (1994). *Transforming qualitative data; description, analysis and interpretation*. London: Sage Publications.
- Yin, Robert K. (2005). *Estudo de Caso: planeamento e métodos*. 3ª Ed. Brasil: Bookman.
- Zabalza, Miguel (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, Miguel (2004). "Práticas educativas em la educación infantil: transversalidad y transiciones". *Infância e Educação Investigação e Práticas*. Revista do GEDEI, Porto, n.º 6, pp. 7-26.

Legislação

Portaria n.º 262/2011 – I Série n.º 167, 31 de agosto de 2011 – *Artigo 7º*.

Decreto-Lei n.º 5/1997, de 10 de Fevereiro: Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto: Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância e do Professor do 1º CEB

Anexos