

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Lúcia Isabel Pinto Magalhães

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para
obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico

Orientado por

Professor Doutor Manuel Luís Pinto Castanheira

Junho

2015

Dedicatória

Aos meus pais, Augusto e Esmeralda e ao meu irmão Miguel.

Agradecimentos

A realização deste trabalho não teria sido possível sem o apoio e o incentivo de várias pessoas que de certa forma foram essenciais ao longo desta etapa, pelo qual quero agradecer e demonstrar-lhes a minha consideração.

Em primeiro lugar, um enorme agradecimento ao meu orientador, Doutor Luís Castanheira - meu supervisor em contexto de Educação Pré-Escolar, por se disponibilizar a orientar este trabalho, pelo apoio, motivação e total disponibilidade, e pelos conhecimentos científicos e pedagógicos que transmitiu.

A todos os docentes da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) que contribuíram para o meu enriquecimento profissional, em especial ao professor João Gomes por toda a ajuda e transmissão de saberes relativamente à temática deste relatório.

À professora Maria do Céu Ribeiro que foi a minha supervisora em contexto de 1º CEB e que me marcou pelo seu profissionalismo e por todas as palavras de incentivo.

Às instituições onde decorreram as práticas pelo acolhimento e pela disponibilidade.

À educadora Filomena, professora Luísa e Professora Conceição, pelo apoio e confiança depositada em mim e pelo excelente profissionalismo que me fez retirar aprendizagens para a vida.

Às crianças agradeço o bom ambiente, o carinho e acima de tudo o que me ensinaram durante o tempo de prática. Guardar-vos-ei na memória com um grande carinho.

À minha colega de estágio em 1º CEB, Carina Jesus, pela amizade, companheirismo e pelo espírito de equipa durante a preparação de cada atividade.

Ao João Lopes, pelo amor, carinho e paciência, e pela confiança que depositou em mim durante todo o meu percurso académico.

À minha família, agradeço do fundo do coração porque foram e são um grande pilar na minha vida, especialmente aos meus pais e ao meu irmão, pelo sacrifício que sempre fizeram por mim, por estarem sempre presentes e me apoiarem nos momentos mais frágeis.

Um sincero obrigado a todos.

Resumo

O presente relatório insere-se na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e visa aprofundar a reflexão acerca da ação educativa que desenvolvemos com um grupo de 19 crianças de 3, 4 e 5 anos de idade, em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) e numa turma de 20 crianças com 8 anos de idade em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB). Reconhecendo a importância da Expressão Dramática (ED) no desenvolvimento das crianças, entendemos ser pertinente aprofundar a reflexão sobre a sua utilização nos dois contextos educativos e as estratégias a promover para que a sua utilização se torne potencialmente facilitadora de aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Desta forma, foi nossa intenção averiguar de que forma a ED pode ser utilizada em ambos os contextos como estratégia de aprendizagem. O trabalho teve como suporte metodológico uma abordagem qualitativa, sendo esta a linha orientadora através do qual se procurou desenvolver uma ação educativa sustentada nos interesses das crianças, envolvendo-as em processos de observação e reflexão bem como a valorização da Expressão Dramática como forma de interligação com as restantes áreas. Neste sentido, procedemos à caracterização do ambiente educativo, à revisão da literatura sobre estas dimensões e à descrição e análise de um conjunto de seis experiências de ensino-aprendizagem em que nos envolvemos, nomeadamente três correspondentes ao contexto de Educação Pré-Escolar e três em contexto de 1º CEB.

Os dados decorrentes do quadro teórico e da ação educativa desenvolvida permitem relevar a importância da Expressão Dramática como uma estratégia de ensino aprendizagem para ajudar as crianças a aprenderem e a desenvolverem-se, podendo constituir uma mais-valia ao nível do enriquecimento das atividades e da concretização dos objetivos e metas de aprendizagem previstos para estas etapas.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, Ensino do 1º CEB, Expressão Dramática, estratégias de aprendizagem, prática educativa.

Abstract

This report is part of the course of Supervised Teaching Practice (PES) of the Master's degree in Pre-School Education and the 1st Cycle of Basic Education and aims to reflect about the educational activities we have developed with a group of 19 children with 3, 4 and 5 years old, in the context of Pre-School Education (EPE) and a class of 20 children with 8 years old in the context of the 1st Cycle of Basic Education (1° CEB). Recognizing the importance of Dramatic Expression (ED) on children's development, we believe it is relevant to improve the reflection about how it is used in both educational contexts and also the strategies, so that this utilization becomes an eventual facilitator of learning and development of children. So, it was our intention to ascertain how the ED can be used in both contexts as a learning strategy. The work was supported methodologically by approach qualitative, being this the guideline by which we seek to develop an educational action sustained in the interests of children, involving them in observation and reflection processes as well the valorization of Dramatic Expression as a way of linking to other areas. In this sense, we proceeded to the characterization of the educational environment, the literature review about these dimensions and the description and analysis of a set of six teaching-learning experiences in which we were involved, including three corresponding to the context of pre-school education and three in context of the first CEB.

The data arising from the theoretical framework and developed educational action allow us to reveal the importance of Dramatic Expression as a teaching and learning strategy to help children to learn and to develop themselves, and can become an added value at the level of enriching the activities and the achievement of objectives and learning goals set for these steps.

Keywords: Pre-School Education, 1st CEB, Dramatic Expression, learning experiences, educational practice.

Índice geral

Dedicatória	i
Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract	vii
Índice de tabelas	xi
Índice de quadros.....	xi
Índice de gráficos:	xi
Índice de figuras	xii
Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas	xiii
Introdução.....	1
1. Enquadramento Teórico.....	3
1.1. A Expressão Dramática e o seu valor pedagógico	3
1.2. A Expressão Dramática como uma necessidade para as crianças.....	4
1.3. Evolução da Expressão Dramática na Educação em Portugal	6
1.4. A integração da Expressão Dramática no quotidiano escolar	7
1.4.1. Expressão Dramática na Educação Pré-Escolar	8
1.4.2. Expressão Dramática no 1º CEB	9
1.4.3. Papel do Educador/Professor na Expressão Dramática	11
1.5. A importância da Expressão Dramática no processo de ensino aprendizagem de crianças de EPE e 1º CEB.	14
2. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada	17
2.1. Caracterização do contexto institucional em Educação Pré-Escolar	17
2.1.1. Organização espacial da sala	19
2.1.2. Caracterização do grupo de crianças	22
2.1.3. Organização do tempo no jardim-de-infância.....	24
2.1.4. Interações na Educação Pré-Escolar	26
2.2. Caracterização do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	27
2.2.1. Caracterização do grupo	28
2.2.2. Organização do espaço	30
2.2.3. Organização da rotina diária	32
2.2.4. Interações no Ensino do 1º CEB	33
3. Opções metodológicas.....	35
3.1 Natureza da metodologia	35
3.1.1. Investigação qualitativa	35

3.2. Problemática e objetivos do estudo	36
3.2.1. Técnicas de Recolha de dados	37
3.2.1.1. Observação participante.....	37
3.2.1.2. Notas de campo.....	37
3.2.1.3. Registos áudio e fotográficos.....	38
3.2.1.4. Questionário.....	38
3.2.1.5. Entrevistas semiestruturadas.....	39
3.2.2. Técnicas de análise de dados.....	40
3.2.2.1. Análise de conteúdo	40
4. Apresentação e análise dos dados.....	41
4.1. Reflexão e análise do questionário	41
4.2. Apresentação e análise da entrevista	44
4.2.1 Crianças do Pré-Escolar.....	44
4.2.2 Crianças do 1º CEB	46
4.3. Análise da observação das crianças.....	48
4.4. Síntese final dos resultados.....	54
5. Apresentação, análise e discussão das Experiências de Aprendizagem	55
5.1. Experiências de aprendizagem em contexto Pré-Escolar.....	55
5.1.1. Aprender a semear.....	55
5.1.2. Os Animais e os seus habitats	63
5.1.3. Musical “Indiozinhos”	69
5.2. Experiências de aprendizagem em contexto de 1º CEB.....	74
5.2.1. O fato novo do sultão.....	74
5.2.2. Os Reis Magos.....	84
5.2.3. A Carochinha.....	87
Considerações finais.....	91
Referências Bibliográficas.....	95

Índice de tabelas

Tabela 1 - Justificação apresentada pelas crianças sobre a preferência das diferentes áreas	45
Tabela 2 - A criança prefere brincar sozinha/acompanhada.....	46
Tabela 3 - Interação entre criança-criança.....	46
Tabela 4 - Definição de Expressão Dramática	47
Tabela 5 - Jogos dramáticos preferidos	47
Tabela 6 - Sentimentos quando estão a representar.....	47
Tabela 7 - Preferência em brincar sozinho/acompanhado.....	47
Tabela 8 - Interação entre criança - criança.....	48

Índice de quadros

Quadro 1 - Caracterização do grupo - Quadro síntese.....	23
Quadro 2 - Rotina diária do Pré-escolar	25
Quadro 3 - Componente não letiva.....	26
Quadro 4 - Enquadramento Sócio familiar das crianças do 1º CEB	29
Quadro 5 - Horário da turma	32
Quadro 6 - Intervenção/acompanhamento.....	43
Quadro 7 - Áreas de preferência na Educação Pré-escolar	45
Quadro 8 - Grau de interesse, capacidade e relação das crianças em pré-escolar	49
Quadro 9 - Interesse, capacidades e relação das crianças de 1º CEB	52

Índice de gráficos:

Gráfico 1 - Atividades realizadas com mais/menos frequência	42
---	----

Índice de figuras

Figura 1 - Planta da sala de EPE	19
Figura 2 - Planta da sala do 1º CEB	31
Figura 3 - Colocar o bolbo na terra	60
Figura 4 - Aconchegar o bolbo na terra.....	60
Figura 5 - Regar as sementeiras.....	60
Figura 6 - Registo semanal das sementeiras	61
Figura 7 - Prenda para o dia da família	63
Figura 8 - Construção do lago artificial.....	67
Figura 9 - Colocação da água no lago	67
Figura 10 - Desenhos dos habitats.....	68
Figura 11 - Cocares de índios realizados pelas crianças	71
Figura 12 - Confeção do guarda-roupa.....	71
Figura 13 - Ensaio geral para o musical	72
Figura 14 - Sultão de cartão e tecido	75
Figura 15 - Caixa de primeiros socorros	77
Figura 16 - Simulação: Queimaduras	79
Figura 17 - Simulação: Hemorragias.....	79
Figura 18 - Fatos dos árabes e do sultão.....	82
Figura 19 - Desfile do sultão "em cuecas"	82
Figura 20 - 1ª criança a refletir	84
Figura 21 - Resultado final da reflexão	84
Figura 22 - Exposição de artesanato.....	87
Figura 23 - Visita guiada à exposição de artesanato	87
Figura 24 - Teatro de fantoches "A carochinha"	88
Figura 25 - Debate	89

Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas

CEB - Ciclo do Ensino Básico

DEB - Departamento de Educação Básica

ED - Expressão Dramática

EPE - Educação Pré-Escolar

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES - Prática de Ensino Supervisionada

NEE - Necessidades Educativas Especiais

ME - Ministério da Educação

MSI - Missão para a Sociedade de Informação

Introdução

A educação de infância e os primeiros anos do ensino básico são etapas cruciais no processo de aprendizagem das crianças ao longo da vida, tornando-se cada vez mais essencial suscitar o interesse das mesmas e proporcionar-lhes vivências enriquecedoras para que estas desenvolvam competências que lhes facilitem um percurso de aprendizagem com sucesso, tendo em conta a individualidade de cada uma. Se nos focarmos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 1997, p.19), estas afirmam que “todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade em que as suas necessidades, interesses e capacidades são atendidos e valorizados”, neste sentido, a importância de educar torna-se cada vez mais imprescindível e irrepreensível sendo que desta forma é necessário promover experiências significativas, admitindo o papel ativo de cada criança nas atividades que desenvolvem.

Hoje em dia, a escola e o professor estão confrontados com uma dificuldade acrescida em exercer a sua ação, tendo que encontrar soluções para acompanhar a complexidade do mundo atual, sendo-lhes solicitado cada vez mais o encontro de estratégias para motivar as crianças. Consideramos que a integração das artes no contexto educativo, nomeadamente a Expressão Dramática, pode contribuir para uma melhoria da qualidade de ensino.

O presente relatório realizado no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) pretende analisar, refletir e fundamentar experiências pedagógicas desenvolvidas em dois contextos educativos, nomeadamente na EPE e no 1º CEB, situados na zona urbana de Bragança. O objeto de estudo deste trabalho centra-se na utilização da Expressão Dramática (ED) em ambos os contextos como uma estratégia de aprendizagem evidenciando como é que esta pode contribuir, de forma articulada e integradora, para o desenvolvimento da criança nas diferentes áreas. Segundo Read (1943) “A Expressão Dramática é fundamental em todos os estádios da educação. Considero-a mesmo como uma das melhores actividades, pois consegue compreender e coordenar todas as outras formas de educação pela arte” (*as cited in* Sousa, 2003, p.20). Parece-nos fundamental levar os educadores/professores a reconhecer o interesse de tais atividades que vão, por um lado, melhorar as suas relações com as crianças e, por outro, trazer às crianças de EPE e 1.º CEB a ajuda que lhes permite estruturar melhor o seu eu profundo e que, de facto, as ajudam a construir a sua personalidade. Tal como nos dizem as OCEPE (1997), “O desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (p.3). A ED tem sido cada vez mais alvo de estudo por parte de vários investigadores, como por exemplo Chancerel (1936), Nóvoa

(1986), Barrete & Landier (1999), Marechal (1989) e Sousa (2003), entre outros que serão apresentados ao longo deste relatório. Sendo estes a nossa base de sustentação, este relatório terá como principais objetivos apresentar os benefícios da ED tanto a nível escolar como a nível pessoal, no decorrer da nossa ação educativa, uma vez que estes contribuem significativamente para o desenvolvimento das crianças. Também é do nosso interesse evidenciar como a ED pode contribuir de forma articulada e integradora para o desenvolvimento da criança nas diferentes áreas, seja em contexto Pré-Escolar ou em 1º Ciclo do Ensino Básico.

No enquadramento metodológico, baseamo-nos numa investigação de carácter qualitativo onde foram utilizados instrumentos de recolha de dados como notas de campo, registos áudio e fotográficos, inquérito por questionário e inquérito por entrevista, como forma de conhecer as perceções das crianças e da educadora/professora cooperante sobre a ED. Tendo em conta a autonomia que nos é proporcionada, o educador deve escolher metodologias de trabalho segundo as características do grupo de crianças, dos objetivos a cumprir, da formação científica e pedagógica recebida, do trajeto profissional, do seu pensar e da sua filosofia de vida. As opções metodológicas devem basear-se na observação e reflexão sobre as práticas pedagógicas e numa atitude de abertura à introdução de mudanças no quotidiano educativo.

Para uma melhor compreensão deste trabalho, organizámo-lo em cinco partes. Na primeira parte, apresentamos o enquadramento teórico no qual referimos o valor pedagógico da ED, a sua evolução na educação em Portugal; faremos também uma abordagem à integração desta área no contexto de EPE e 1.º CEB, o papel do educador/professor bem como a forma como esta área pode ser trabalhada nestes contextos, sendo este o foco principal desta investigação. No ponto dois, procedemos à contextualização da prática educativa onde caracterizamos as instituições, os grupos de crianças, a organização dos espaços, as rotinas diárias e as interações de ambos os contextos. No ponto três descrevemos a metodologia utilizada, onde referimos as motivações e os objetivos do estudo, bem como, as técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha e análise dos dados. No ponto quatro abordamos a apresentação, análise e discussão de dados, que foram recolhidos ao longo dos contextos. No ponto cinco apresentamos e refletimos sobre as experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas com as crianças em ambos os contextos, onde tentamos destacar os aspetos que consideramos mais relevantes.

Por fim, apresentamos as considerações finais sublinhando aspetos que nos pareceram fundamentais para a concretização da prática educativa e as referências bibliográficas utilizadas e consultadas.

1. Enquadramento Teórico

Sendo este relatório baseado em dois contextos educativos diferentes, houve a necessidade de nos posicionarmos face a um dos fatores que os torna comuns, as crianças. Neste item pretende-se aprofundar e refletir sobre todos os aspetos inerentes à área da ED e a forma como esta é essencial para o desenvolvimento das crianças, tanto na EPE como no 1º CEB. Esta recolha teórica conceptual é muito importante para criarmos uma linha orientadora que será a base deste estudo. Tal como afirma Oliveira-Formosinho (2013) “uma prática sustentada na teoria e não uma prática derivada diretamente da teoria” (p. 81). Será apresentada uma revisão da literatura centrada na importância da ED para o processo de ensino-aprendizagem em crianças de EPE e 1.º CEB, revisitando as ideias de alguns autores que sustentaram a temática apresentada seguidamente. Este ponto encontra-se dividido em subpartes, sendo elas referentes à evolução e ao valor pedagógico da ED, a integração da ED no quotidiano escolar e as formas deste domínio poder ser trabalhado em ambos os contextos (EPE e 1º CEB).

1.1. A Expressão Dramática e o seu valor pedagógico

A palavra *Expressão*, segundo Aristóteles é designada como *katharsis* (catarse, saída, alívio, purificação) e associa-se às exteriorizações psíquicas que uma ação desenrolada num palco provoca no público que assiste (Sousa, 2003). Numa definição clássica, *Expressão* deriva do verbo latino *exprimere*, que significa fazer sair, revelar-se, manifestar-se ou exteriorizar, e a palavra *dramática* origina do termo grego *drama*, que significa ação. Desta forma, podemos afirmar que a ED consiste, então, na expressão de sentimentos e ideias, num contexto de jogo que usa a linguagem específica da ação (dramática) para dar forma à comunicação, ou seja, é uma prática que coloca em ação o desenvolvimento do indivíduo na sua totalidade, beneficiando, através de atividades lúdicas, o desenvolvimento de uma aprendizagem global (cognitiva, afetiva, sensorial, motora e estética).

O desenvolvimento do ser humano através da Expressão Artística, nomeadamente da ED, tem sido objeto de interesse e estudo por parte de vários autores. Na perspetiva de Read (1943, *as cited in* Sousa, 2003, p.20), “A ED é fundamental em todos os estádios da educação, considera-a mesmo como “uma das melhores atividades, pois consegue compreender e coordenar todas as outras formas de educação pela arte”. Segundo Melo (2005), esta pode traduzir-se como uma estratégia de criação numa melhor compreensão das temáticas de natureza social, mobilizando os intervenientes, através dos quadros de referência do passado, para a compreensão e resolução dos problemas que a modernidade

apresenta. Desta forma, podemos considerar a ED com um (re) encontro consigo próprio, uma (re) descoberta dos outros e até mesmo uma nova aprendizagem da vida.

Nestas atividades dramáticas, a criança pode ser ela mesma, depositando toda a sua criatividade na exposição livre das suas ideias, o que dá origem a uma (re) descoberta dos outros na medida em que desenvolvem este processo de socialização, todas acabam por conhecer o verdadeiro “eu” de cada criança.

As atividades de ED são de igual forma uma excelente aprendizagem nova da vida uma vez que as crianças inventam para descobrir, e é nestas improvisações que elas experimentam a vida e descobrem o mundo real em que vivem.

Na perspetiva de Sousa (2003) “Os objetivos da ED, visam essencialmente o desenvolvimento da personalidade, auto educar-se, satisfazer algumas necessidades fundamentais tais como: expressão de sentimentos, criatividade, ludismo, desempenho de papéis” (p. 39). Esta deve ser considerada como uma forma natural de educar e ajudar as crianças na relação consigo próprias, com o seu corpo, com os outros e com o mundo, respeitando as suas características individuais, a sua liberdade, as suas opiniões e o seu poder criativo. Chancerel (1936) afirma que os jogos dramáticos são para as crianças um meio de exteriorização, pela voz e pelo movimento, dos seus sentimentos e das suas observações pessoais aumentando os seus desejos e possibilidades de expressão. Ora, os jogos dramáticos têm pormenores que os distinguem dos outros jogos. São uma forma de desenvolver a criatividade, aumentar a capacidade a nível de exploração do mundo envolvente e de relacionar todos os intervenientes nas atividades, engendrando novas ideias individualmente e em grupo. Citando Cavadas (2011), “podemos ampliar o sentido da ED como o uso da arte, da educação e até mesmo da terapia pelo *Ser* pessoal e social para se expressar e comunicar no ambiente do drama”, ou seja, através deste processo de aprendizagem, pretende-se que a criança extraia todos os seus sentimentos e emoções.

1.2. A Expressão Dramática como uma necessidade para as crianças

A ED é um dos meios mais importantes e completos de educação (Sousa, 2003). A sua ação pode ser tão ampla que pode abranger todos os aspetos importantes do desenvolvimento da criança e a diversificação de atividades que esta engloba pode ser regulada conforme os objetivos, as idades e os meios de que se dispõe, tornando-a, desta forma, uma área de excelência no que refere à educação (Sousa, 2003, p.9). Ainda na perspetiva do mesmo autor “Tal como tem necessidade de respirar e de comer, a criança tem também necessidades lúdicas” (Sousa, 2003, p.11), ou seja, se a criança não vive sem comer nem respirar também não pode viver sem brincar. Esta é a atividade mais importante e séria da vida da criança. O principal objetivo desta forma de educação é a Expressão, ou seja, a motivação da criança para que expresse livremente todos os seus desejos e tensões

interiores. Tal como afirma Sousa (s/d), “jogando a criança é actora e expectadora, porque exprime-se e observa a expressão dos outros simultaneamente. A criança tem necessidade de evasão, ou seja, de procurar no mundo do faz-de-conta a oportunidade de viver experiências do mundo real. Para além desta necessidade de evasão, a criança também necessita de uma compensação, de criação e de realização, isto porque através do jogo dramático a criança arranja forma de concretizar, imaginariamente que seja, aquilo que mais deseja e não o tem na realidade. Através da ED, a criança cria o seu próprio mundo do faz-de-conta e realiza todas as suas satisfações. Sousa (2003) refere a existência de várias fases sobre a evolução da criança na ED. Releva as características inerentes à criança em cada idade e a forma como as mesmas se correlacionam com a ED.

Fazendo uma análise das faixas etárias em que o nosso estudo se insere, e baseando-nos em Piaget, podemos verificar que aos “2 - 3 anos” (etapa da criança referente ao jogo simbólico de Piaget) dá-se o aparecimento na criança da capacidade de expressar melhor as suas emoções nomeadamente as de alegria (bailar, saltar, bater palmas, gritar e rir) como também manifestam expressões espontâneas de carinho (abraça e beija os objetos por sua livre iniciativa). Nestes jogos de mímica, a criança vai mimando rudimentarmente as histórias que lhe contam, expressando e imitando os sentimentos transmitidos pelo conto e pelas personagens. Este tipo de atividade remete, em primeiro lugar, ao meio familiar e desenvolve-se em jogos variados de imitação de inúmeras cenas da vida familiar, da vida da escola e da vida doméstica. Não consegue juntar ainda o diálogo à ação, mas consegue e gosta de acompanhar os gestos com sons (imita um cão, andando de gatas e ladrando). Dos “4-5 anos” (correspondendo à fase da imitação do real de Piaget) a criança gosta de imitar os adultos admirando as suas manipulações e de realizar teatro de sombras e de fantoches. Sente a necessidade de usar trajes e acessórios para a realização dos jogos de ED, conseguindo dramatizar situações imaginárias, mimar histórias, recorrendo a ruídos de fundo sonoro ao contar uma história. Aos “5-6 anos” (equivalendo à Imitação exata do real Piaget), através dos jogos de imitação exata, a criança reproduz aspetos reais do dia-a-dia, como por exemplo, manejar a vassoura como a mãe, falar ao telefone, pôr a mesa, arrumar a casa entre outros. Nesta fase, a criança já possui uma maior noção de tempo e de ordem, executa jogos dramáticos simples, com sucessão de ações, que se enriquecem cada vez com mais detalhes, desenvolvendo-as com espírito mais atento. Aos “6-7 anos” (etapa referente ao jogo imaginativo), a criança imagina que é um cavalo, um barco, um carro entre outros. Consegue dar asas à sua imaginação e imitar o real. Nesta fase gostam de se vestir com roupas de adultos, de realizar jogos dramáticos em que reproduzem cenas da escola, de casa, polícias, médicos, ladrões, guerra entre muitos outros. Aos “7-8 anos” as crianças aperfeiçoam o jogo dramático e complicam-no com acessórios. Gostam de representar a vida familiar, e a vida da escola, com especial ênfase, para o papel do professor. Escolhem jogos de imaginação, do «faz-de-conta», normalmente de ficção: cavaleiros, soldados,

índios, etc. Jogam com coisas que eles mesmos constroem: armas, utensílios, fortalezas, esconderijos, castelos, etc. Aos “8-9 anos” possuem a capacidade de integrar no jogo dramático, de representação de obras (dramatização). Imaginam e orientam as dramatizações, desde fábulas, histórias, canções, etc. e deixam de utilizar adereços, enquanto elementos de motivação para as suas dramatizações. Em vez disso, trocam ideias em grupo sobre o que fazer. Os elementos do grupo dão ideias, escolhem um tema e elaboram uma história, que em seguida põe em ação. Verifica-se um aperfeiçoamento das improvisações, tendo a criança capacidades para avaliar e repetir. Aos “9-10 anos” já conseguem, no jogo dramático, seguir histórias inventadas no momento, representando cenas fictícias ou da vida quotidiana, sem grandes dificuldades e com ordem e sucessão de ideias.

1.3. Evolução da Expressão Dramática na Educação em Portugal

As expressões artísticas têm um papel muito importante na história da humanidade. Na verdade, tudo é expressão; cada ser humano exprime os seus sentimentos e criatividade à sua maneira, desde pinturas, movimentos corporais, dança, escrita, entre muitas outras formas. Se refletirmos um pouco e lembrarmos os nossos antepassados, todas as civilizações deixaram a sua marca na história da humanidade através da sua arte refletindo a sua cultura e história. Em tempos, a ED foi frequentemente tratada como secundária na formação da criança ou até mesmo considerada como um momento de diversão. Corroborando com a opinião de Bártios & Ribeiro (s/d), nem sempre foi dada a merecida relevância e lugar de destaque que legitimamente esta área deve ocupar dentro da globalidade do espaço curricular, designadamente na educação de infância e nos níveis iniciais de Educação Básica. No entanto, a prática das atividades expressivas contribui declaradamente para a expressão da personalidade, para a estruturação do pensamento e para a formação do caráter da criança. De certa forma, estas podem desenvolver a sua sensibilidade, imaginação e sentido estético.

O percurso da ED como atividade artística integrada no sistema de ensino, foi significativamente influenciado pelo processo sociopolítico que dominou o século passado. Segundo Nóvoa (1986) a história da ED tem que ser vista à luz da evolução dos sistemas educativos, do pensamento pedagógico e dos métodos escolares. Continuando na linha de pensamento do mesmo autor, este elabora uma abordagem sociopolítica para caracterizar a evolução da ED nas suas diversas facetas. Podemos então distinguir três períodos diferentes no modo de entender a criança e a sua educação no séc. XX:

Num primeiro período, nomeadamente o final da Monarquia e República (1900-1926), a ED é encarada sob três aspetos distintos: autoeducação, sensibilização estética e instrumento de aprendizagem. Este período priorizava a infância tendo uma especial

atenção às necessidades da criança. O respeito pela educação integral da criança abre as portas da sala de aula a uma série de disciplinas até aí afastadas nos programas escolares inclusive a ED. Neste período histórico, a utilização desta expressão obedecia a três vetores:

1-Primo, enquanto instrumento de autoeducação, uma vez que esta estimula o autocontrolo e desenvolve a autonomia das crianças; 2-Secundo, enquanto educação estética. Trata-se, sobretudo, da participação crítica em espetáculos artísticos de diversa índole, nomeadamente de representações de peças de teatro. 3-Tertio, enquanto meio de aprendizagem, isto é enquanto instrumento de apoio às aprendizagens ditas de base, na medida em que a Expressão Dramática desencadeia uma atitude lúdica que torna mais fácil a aquisição de conhecimentos (Nóvoa, s/d, p.29).

Com a entrada do Estado Novo (1926-1974) o ensino primário foi reduzido à aprendizagem da trilogia – ler, escrever e contar. Em poucos anos, o ensino primário recuou quase um século: “toda e qualquer intenção inovadora foram banidas das práticas escolares, as quais passaram a ter como único objectivo a aprendizagem da leitura, da escrita, da aritmética e da doutrina cristã”.

No período do Regime Democrático (1974-1985), os acontecimentos políticos em abril de 1974 desencadearam um processo de renovação pedagógica da escola portuguesa, o que permitiu novamente a entrada da ED nas salas de aula. A censura de uma educação centrada exclusivamente no intelecto e no domínio cognitivo dá lugar ao desenvolvimento de atividades e de projetos diversos na área expressiva e artística. Em poucos anos, as escolas primárias e de formação de professores recuperam um atraso de várias décadas.

Hoje, assiste-se a uma mudança de atitude, uma vez que os profissionais da educação reconhecem a sua importância no desenvolvimento global das crianças. Na atualidade, a ED é vista como uma prática que desenvolve competências criativas, estéticas, físicas, técnicas relacionais, culturais e cognitivas, não só ao nível dos seus saberes específicos, mas também ao nível da mobilização e sistematização de saberes oriundos de outras áreas do conhecimento (Currículo Nacional do Ensino Básico).

1.4. A integração da Expressão Dramática no quotidiano escolar

A utilização de linguagens artísticas, nomeadamente a dramática, enquanto forma de expressão, comunicação e criação, desde a EPE até ao 1.º CEB torna-se num fator educativo importante, uma vez que terá influência no modo de ver e agir no mundo como particularmente criativo, cooperante e reflexivo (Kowalski, 2000). Desta forma, a educação artística é fundamental para o crescimento intelectual, social, físico e emocional das crianças e jovens, onde destacámos a ED como uma área globalizadora e privilegiada uma vez que contempla as dimensões plástica, sonora, da palavra e do movimento em ação. Trabalhar a ED numa sala de atividades/aula, proporcionando variadas experiências, permite às crianças o desenvolvimento de componentes tão importantes como a autonomia,

a autoconfiança, a linguagem, a leitura, a escrita e a relação com os outros, logo podemos considerá-la como um dos processos educativos mais completos, baseado, em larga medida, num conceito essencial, que é o de jogo simbólico (Antunes, 2005).

Piaget (1975) afirma que a criança conhece a realidade, trazendo-a até si sob a forma de jogo e transpõe para a realidade o que viveu através do jogo. Processa-se, assim, por este movimento de assimilação, a sua adaptação harmoniosa ao mundo que a rodeia (*as cited in Machado, 2012, p.55*).

1.4.1. Expressão Dramática na Educação Pré-Escolar

Reconhece-se à EPE cada vez mais importância, no que diz respeito ao grande universo que é a educação sendo este contexto deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Ao consultar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) deparamo-nos com a seguinte definição:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, art. 2º)

Neste sentido, pretende-se que a EPE proporcione às crianças espaços, nos quais, as crianças possam adquirir experiências positivas para o seu desenvolvimento, respeitando as suas necessidades e características. As Orientações Curriculares (*Despacho 5220/97 de 4 de agosto; ME/DEB, 1997*) e as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (ME, 2010) constituem-se como os documentos de referência para a ação educativa a desenvolver com as crianças nesta etapa educativa, já que, ao contrário de todos os outros níveis de ensino, não existe um programa para ser seguido. Entre o conjunto de princípios que neles se encontram para apoiar e conduzir o processo educativo Pré-Escolar, constam as áreas de conteúdo a ter em consideração para promover respostas educativas de qualidade. Neste sentido, deparamo-nos com área de Expressão e Comunicação que compreende os domínios de Expressão Motora, Plástica, Musical e Dramática. A base deste estudo foca-se principalmente no domínio da ED, considerando-a como uma das áreas mais completas para trabalhar com as crianças porque se considera que na prática no jardim-de-infância as áreas não se devem trabalhar isoladamente, mas sim “procurar uma construção articulada do saber, em que as áreas devem ser abordadas de uma forma globalizante e integrada” (ME/DEB, 1997, p. 49).

A ED inicia-se na criança, através de gestos simples que, de forma gradual, se vão convertendo em expressão corporal, passando pela imitação, mímica, jogo dramático,

finalizando na dramatização em si. Importa referir que esta sequência, que se inicia do patamar mais simples para o mais complexo, não torna nulo o patamar “mais simples” pois este é fulcral para o enriquecimento do patamar seguinte (Almeida, 2012). Acreditamos que, de todas as atividades possíveis de desenvolver em contexto de jardim-de-infância, com vista ao desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal, o jogo dramático seja aquele que contribui de forma mais natural para estimular a criança a interagir e a cooperar com o outro. Como refere Spodeck (2002) “é no jogo que a aprendizagem ocorre na sua forma mais natural e espontânea e onde ela tem um significado particular para a criança” (p. 187). No jogo dramático, a criança fala de si, daquilo que sente e da maneira como entende o mundo. Sabemos que ao falar de si, a criança expõe as suas ideias, recria e reinventa situações, canaliza esperanças, ultrapassa contrariedades, adquire mais coragem e confiança em si para lidar com os seus problemas do dia-a-dia, desenvolvendo assim a sua autoestima e a sua personalidade. Consideramos que o jogo dramático constitui também uma atividade de grande interesse pedagógico, no sentido de que permite que a criança tome consciência da importância da linguagem e de todas as suas capacidades expressivas enquanto instrumentos de comunicação que tem ao seu dispor.

Relativamente à importância do jogo no desenvolvimento da criança, Vygotsky afirma que o jogo é insubstituível na educação da infância:

(...) para o desenvolvimento da imaginação, das competências sociais e comunicativas, da auto-regulação, e como motivação para a aprendizagem; o jogo de faz de conta ajuda a criança a desenvolver a capacidade de auto-regular o seu comportamento físico, social e cognitivo isto é, a realizar esses comportamentos seguindo regras externas ou interiorizadas, em vez de agir por impulso; no jogo é como se estivesse uma cabeça acima da sua, a aprendizagem ocorre duas vezes, primeiro em conjunto, depois a sós. Em cooperação com os outros a criança consegue realizar uma cabeça mais acima. (Vygotsky, *as cited in* cf. revista Noesis, nº 77, pp. 5-21)

Desta forma, acreditamos que a ED contribui, claramente, para a promoção da autoconfiança, para o desenvolvimento da aprendizagem, da confiança no outro, da desinibição e da interação entre as crianças.

1.4.2. Expressão Dramática no 1º CEB

A Expressão Dramática/Teatro é parte integrante do currículo do 1º CEB constando nas orientações curriculares para este grau de ensino como área curricular obrigatória. Todavia esta ainda é deixada um pouco para segundo plano, em relação às outras áreas, embora a maioria dos profissionais reconheçam o seu valor educativo, nomeadamente para a formação pessoal e social dos alunos.

No Programa para o 1º CEB, publicado em 1990, revisto em 2004 e atualmente ainda em vigor, está contemplada a referida área de Expressão e Educação Dramática. Nos

princípios orientadores, pode-se ler que “as actividades de exploração do corpo, da voz, do espaço, dos objectos, são momentos de enriquecimento das experiências que as crianças, espontaneamente, fazem nos seus jogos” (p.77) e ainda que, como as crianças usam naturalmente a linguagem dramática nos seus jogos espontâneos, a existência destas actividades de exploração irá “permitir que desenvolvam as suas possibilidades expressivas” (ibidem, p.78).

Atualmente estão também, em vigor as Metas de Aprendizagem que têm como referências axiais as linhas orientadoras do Currículo Nacional para o Ensino Básico: Competências Essenciais e da Organização Curricular e Programas, estando organizadas em finais e intermédias e definidas de forma progressiva. Com a implementação das Metas de Aprendizagem, a Educação Artística no Ensino Básico desenvolve-se em quatro grandes áreas (Expressão Plástica e Educação Visual; Expressão e Educação Musical e Expressão Dramática/Teatro). As referidas Metas para as Expressões Artísticas pressupõem a sua organização em quatro domínios: apropriação das linguagens elementares das artes, desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação, desenvolvimento da criatividade e compreensão das artes no contexto. No que respeita às Metas para a Expressão Dramática/Teatro, e no âmbito de cada um daqueles quatro domínios, definem-se três subdomínios: experimentação e criação, fruição e análise e pesquisa.

Segundo o documento orientador das práticas artísticas no ensino básico, CNEB (2001), a arte é um elemento essencial no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural, influenciando a forma de aprender e comunicar, contribuindo para o desenvolvimento integral do indivíduo com a aquisição de novos saberes, estimulando a relação com outras culturas, como espaço de liberdade e vivência lúdica, sendo uma oportunidade para cada um desenvolver a sua personalidade de forma crítica e autónoma. Em tempos, o ensino tradicional baseava-se numa pedagogia transmissiva no qual o professor era um mero transmissor e a criança tinha como atividade memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade. Hoje em dia, cada vez mais se valoriza a pedagogia participativa na qual se dá cada vez mais importância e voz à criança. Nesta pedagogia a criança é um ser com competência e atividade. O papel do professor é conseguir organizar um ambiente favorável à aprendizagem e também observar a criança para a conseguir entender e lhe responder. Assim sendo, “as pedagogias participativas produzem rutura com uma pedagogia tradicional transmissiva” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 15). Neste panorama, o aluno/criança consegue aprender conteúdos e desenvolver competências, através da partilha de saberes e experiências, alarga as suas perspectivas e constrói ativamente o seu conhecimento. Neste contexto, o jogo dramático é visto como uma ferramenta importante para a aprendizagem, ajudando a criança a construir novas descobertas, desenvolvendo e enriquecendo a sua personalidade. A criança não consegue viver sem jogar, ou o jogo não fizesse parte complementar da sua natureza. Para

além do ludismo que lhe é inerente, é o meio favorecido de expressão, a forma mais autêntica de estar no mundo, e o aqueduto expressivo mais potente, diverso e criativo. Através do jogo, a criança consegue dedicar toda a sua atenção e concentração naquilo que realiza, envolvendo-se de forma integral e completa. Através do jogo, conhece a realidade, a sua identidade, a sua forma de estar, de se situar, definindo o seu comportamento perante si mesmo e os outros. Desta forma, ao assimilar de forma gradual o real, desenvolve e afirma a sua personalidade. De acordo com Chancerel (1936)

(...) jogos dramáticos serão, portanto, jogos que proporcionam à criança o meio de exteriorizar, pelo movimento e pela voz, os seus sentimentos profundos e as suas observações pessoais. Têm por objecto aumentar e guiar os seus desejos e as suas possibilidades de expressão”. (as cited in Sousa, 2003, p.26)

O jogo dramático, para além do seu teor lúdico, apresenta também um rico teor educacional, tendo em conta que a educação escolar não tem necessariamente que se encontrar voltada para o ensino das disciplinas escolares, de forma expositiva e massiva, mas pode ser um rico auxiliar para a exposição dos mesmos, ao mesmo tempo que contribui para um desenvolvimento equilibrado da personalidade da criança.

1.4.3. Papel do Educador/Professor na Expressão Dramática

Para haver uma integração da ED no quotidiano, é fundamental o papel do educador/professor para que haja sucesso neste processo de ensino-aprendizagem. Segundo o *Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto*, no âmbito da expressão artística, surge a área das Expressões integrada no currículo, onde se inclui a ED no qual é traçado o perfil do Educador e do Professor. Relativamente à EPE, no *anexo I, capítulo III, alínea d)* deste *Decreto-Lei*, o Educador “Promove, de forma integrada, diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora) inserindo-as nas várias experiências de aprendizagem curricular” e no anexo II, capítulo III, alínea:

a) Promove, de forma integrada, o desenvolvimento das expressões artísticas e das competências criativas e utiliza estratégias que integrem os processos artísticos em outras experiências de aprendizagem curricular; b) Desenvolve a aprendizagem de competências artísticas essenciais e de processos de pensamento criativo, utilizando os materiais, instrumentos e técnicas envolvidas na educação artística.

No que diz respeito ao currículo do 1.º CEB compete ao professor, segundo a *alínea c) do Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de agosto* “Desenvolver nos alunos a capacidade de apreciar as artes e de compreender a sua função na sociedade, valorizando o património artístico e ambiental da humanidade.” Ora, qualquer um destes profissionais deve encarar a ED como uma área potencialmente interdisciplinar, porque esta pode ajudar a enriquecer o surgimento de todas as outras áreas do saber.

Na perspectiva de Jenger (1975) “se para a criança, a ED é ocasião de fazer, para o educador/professor é um meio para que a criança faça” (*as cited in* Guimarães & Costa, 1986, p.19. A utilização deste meio de expressão favorece de forma significativa o processo de aprendizagem da criança, uma vez que as atividades são de caráter lúdico, transformando-o assim numa experiência viva e integrada, isto porque a ED é, de todas aquela que mais se aproxima da realidade inclusive do jogo espontâneo da criança.

A ED rompe com a monotonia do quotidiano, e desta forma cabe a cada educador/professor atualizar os seus antigos métodos de ensino, adquirindo desejo de ir mais além, experimentando novas atividades, proporcionando às crianças o prazer de alcançar novos saberes. Esta área não exige ao docente, nem uma longa formação nem um excesso de documentação; exige apenas que possua um espírito aberto, criativo, que esteja atento à criança, de forma a estar apto a encontrar respostas para situações pedagógicas que forem surgindo. Desta forma, um educador de infância ou professor de 1.º CEB pode e deve ser considerado um professor de ED, na medida em que deve ter em conta a evolução psicológica e o desenvolvimento físico de cada criança para adaptar as intervenções dramáticas à maturidade de cada uma. Este docente é um elo insubstituível na prática desta temática, logo deve possuir um espírito de abertura, uma grande flexibilidade e imaginação para conseguir compreender o pensamento da criança e perceber os sentimentos que tenta expressar. De facto, não existe nenhuma receita ou poção mágica para trabalhar a ED, mas como nos referimos a esta área, serve de igual forma para todas as restantes áreas disciplinares e não-disciplinares.

Cada criança é uma pessoa diferente, com pensamentos e atitudes diferentes bem como com ritmos de aprendizagens extremamente distintos. Daí o papel importantíssimo do educador/professor, isto porque em primeiro lugar este deve conhecer meticulosamente cada criança para que as intervenções sejam adequadas ao público alvo, tornando-as experiências de aprendizagem excepcionais e estimulantes.

Segundo Barret (1989) e Maréchal (1993) as características da pedagogia da ED podem ser agrupadas em três categorias:

1-Pedagogia coletiva: A ED deve ser trabalhada em grupo, isto porque trata-se de uma pedagogia de participação total e permanente, onde ninguém é observador nem espetador. O trabalho pode ser feito individualmente, pequenos grupos ou grandes grupos, mas o importante é que todos estejam a trabalhar ao mesmo tempo para que desta forma seja evitado o exibicionismo ou a inibição, a imitação e a repetição, as comparações e os julgamentos. A utilização desta pedagogia permite que a criança se exprima sem constrangimentos e sem prejudicar a expressão do outro; 2- Pedagogia não diretiva: O professor/educador não tem nada para ensinar às crianças que fazem ED. Este deve assumir-se como apenas mais um participante. Assim, deve participar no jogo mantendo a postura mais adequada à situação, ao grupo bem como à sua personalidade. Deve de igual

forma, propor, estimular e explorar sem impor, criticar ou corrigir. É muito importante que o docente encarne o papel de participante tornando-se apenas mais um elemento do grupo. Deve sim, dar a sua opinião e sugestões para melhorar o jogo tal como todas as outras crianças, mas nunca impor que a sua vontade prevaleça. Por fim, deve estar atento a tudo o que se passa, com o objetivo de ajudar o grupo a progredir e a resolver os problemas que vão surgindo; 3-Pedagogia indireta: Este tipo de pedagogia pode parecer um pouco semelhante à anterior. Só o pedagogo sabe o que quer receber das crianças, a direção em que deseja orientá-las, aquilo para que as quer sensibilizar, o que pretende que elas aprendam. Ao longo da nossa prática utilizamos um pouco de cada uma destas pedagogias, todas elas são apropriadas para trabalhar com as crianças e cada uma destas enquadra-se melhor numa determinada atividade.

Estas pedagogias (coletiva, não diretiva e indireta), requerem duas qualidades fundamentais: implicação e criatividade. Implicação porque embora o professor não deva impor as suas ideias, este também não deve manter-se numa posição neutra. Deve opinar de forma subtil, entrar na brincadeira com uma postura verdadeira sem qualquer tipo de infantilismo. Criatividade, na medida em que não podemos exigir que a criança seja criativa se o professor também não o for. As experiências proporcionadas às crianças devem ir mais além do que estas já fazem diariamente; o professor não pode, de maneira alguma fazer da ED uma atividade que se torne uma rotina e até mesmo uma atividade banal.

Tal como afirma Almeida (2012), o educador/professor é um elemento essencial, pois é para a criança um modelo que proporciona o jogo, os papéis imaginários, que esta irá representar tendo em conta a sua experiência pessoal, preferências, gostos e aptidões. De uma forma generalista,

Encontramos (...) em todos os grandes pedagogos que, cada um a seu modo consideraram o professor ou o educador um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não se reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência (Perrenoud, 2002, p.13).

Através do jogo, o Educador/Professor conhece a criança, compreende as suas características, motivações, expectativas, dificuldades, medos, facilidades, num todo a sua identidade, sendo estas, informações valiosíssimas para adequar a sua ação educativa ao processo de ensino-aprendizagem.

1.5. A importância da Expressão Dramática no processo de ensino aprendizagem de crianças de EPE e 1º CEB.

A ED não é de todo uma área “nova” mas sim pouco explorada e utilizada nas salas de atividade/aula, mas que resulta em possíveis bons resultados por parte das crianças, que ao aprenderem através das vivências, adquirem e consolidam conhecimentos. O uso da ED tanto na EPE como no 1º CEB, é de extrema importância. Os professores/educadores podem e devem recorrer a esta área como forma de colmatar as suas lições expositivas orais de uma forma lúdica e através da aprendizagem pela ação. Tal como afirma Reis (2005),

(...) os exercícios de expressão dramática tornam-se excelentes auxiliares educativos e culturais de determinadas disciplinas como a História, a Língua Portuguesa, a Matemática, as Ciências, a Filosofia, a Psicologia, a Saúde, a Psiquiatria, a Geografia, a Educação Física, entre outras, porque enquanto nas aulas os alunos ouvem passivamente a explicação dos professores, em expressão dramática eles “vivem” dinamicamente o tema que dramatizam, incarnando personagens, elementos e ações (pp.24-25).

Para que uma criança possua uma aprendizagem segura e confiante, desde a EPE até ao 1º CEB, é necessário respeitar o seu desenvolvimento pessoal e social. Tal como refere Zabalza (1998), “entre outras coisas, a criança tem o direito a ser educado em condições que permitam alcançar o pleno desenvolvimento pessoal (pp.19-20).

No que diz respeito à EPE, é um facto que com o passar dos anos, a aderência e inserção das crianças neste contexto tem aumentado significativamente. Para que tal proeza tenha acontecido houve necessidade de (re) organizar os espaços educativos, bem como formar os Educadores, preparando-os para receber estas crianças. Relativamente à área da ED neste contexto, podemos focar o jogo dramático nas brincadeiras espontâneas da criança. Desde cedo, estas encarnam representações de pequenas cenas do quotidiano, elas mascaram-se, brincam ao faz-de-conta nas diferentes áreas, ou seja como afirma Mendonça (1994) num estudo de caso baseado numa Educadora de Infância, “A criança deve ter uma aprendizagem da vida pela vida!”. Neste sentido, e corroborando com ME (2001), “através de situações semelhantes à vida real, as práticas dramáticas fornecem processos catalisadores que podem motivar os alunos para o prosseguimento de investigação e aprendizagens na sala de aula e fora dela” (p.177).

Desde os primórdios da humanidade que o brincar ou jogar fazem parte do mundo das crianças. “É no faz-de-conta que a criança desenvolve relações interpessoais e atesta a sua personalização” (Dias, 2008, p.36). É a brincar que a criança satisfaz os seus interesses e necessidades sendo um meio de se inserir na realidade.

Relativamente ao 1º CEB, segundo Oliveira-Formosinho (2000) este “carateriza-se por se constituir como uma iniciação às aprendizagens académicas e possuir uma organização escolar que propicia a “integração curricular”, e a interdisciplinaridade entre as

áreas curriculares que configuram o respetivo plano curricular” (p.13). A ED é parte integrante do currículo do 1º CEB constando nas orientações curriculares para este grau de ensino como área curricular obrigatória. Nesta faixa etária, este é um processo de trabalho que tem como base o jogo, o qual se torna um meio imprescindível para o pleno desenvolvimento da criança e da sua forma natural de expressão e socialização. É através do jogo que a criança conhece o mundo e se adapta a ele e tal como tem necessidade de respirar e comer, ela tem necessidades lúdicas. Segundo Costa (2003), os jogos de faz de conta são “ocasiões estruturantes para o desenvolvimento das crianças. Potenciam o seu raciocínio, desenvolvem a comunicação e, particularmente, a linguagem, enriquecem o seu imaginário, a expressão e o domínio das suas emoções” (p. 340).

Ao chegar à escola do 1º CEB, a criança encontra um espaço cheio de mesas e cadeiras onde tem que passar, sentada, várias horas. Devemos possibilitar à criança fazer um caminho de aprendizagem com alegria, onde corpo e mente trabalham de forma integrada com vista à aquisição de capacidades e competências, que podem ser promovidas através da ED. Esta deve ser trabalhada em ambos os contextos de forma interdisciplinar, de modo a quebrar as situações rotineiras, não recorrer somente às atividades/jogos dramáticos mais usuais; ir mais além do que isso, tirando partido das potencialidades que esta área de expressão possui no âmbito do desenvolvimento da criança. Devemos ser criativos para que a criança também o seja, e como tal deve usar-se materiais extremamente diversificados. No âmbito do trabalho a desenvolver na ED, podemos recorrer a várias técnicas para trabalhar com as crianças, aproveitando as suas brincadeiras para trabalhar a imitação, o teatro, a mímica, teatro de fantoches ou sombras chinesas, proporcionando à criança a capacidade para desenvolver improvisações e criatividade. A grande maioria das crianças ao ouvir uma história, sente imensa vontade de a recontar e até mesmo de a representar. Tal como afirma Gauthier (2000) improvisações e histórias surgem, de forma espontânea, a partir de jogos inventados. Se juntarmos adereços, música, luz, já estamos a dirigir-nos subitamente para o teatro o qual se torna numa excelente possibilidade para a criança exprimir o seu pensamento.

Estas atividades são aprendizagens que partem das necessidades das crianças. Logo encaminha as crianças no sentido de uma tarefa que é muito mais que uma brincadeira. É um trabalho sério, com objetivos definidos e com responsabilidade. A criança reconhece perfeitamente isso, isto é, se ela colocar em todas estas atividades o seu entusiasmo é porque as atividades correspondem aos seus interesses.

Torna-se cada vez mais necessário, que estas atividades sejam baseadas na realidade. Deixar de recorrer excessivamente ao misticismo, utilizar sempre em todas as atividades uma linguagem acessível à criança e acima de tudo sempre que possível, substituir a explicação oral pela exemplificação. Desta forma evitamos a fadiga psíquica na criança a qual pode tornar-se o principal fator para a irrequietação. O educador/professor

deve permitir que a criança seja livre de fazer o que gosta, mas isto não significa que não possa intervir ou até mesmo induzi-la a algo, porque desta forma poderíamos substituir este docente por alguém sem formação “que gosta de crianças”. Como nos diz Cardoso (1984), “A questão está, não em deixá-la fazer aquilo de que gosta, mas em GOSTAR DAQUILO QUE FAZ” (p.9).

São inúmeras as atividades que se podem trabalhar com as crianças nestas idades. No que refere à *mímica*, uma das possíveis atividades que se pode trabalhar com as crianças, Sousa (S/d) diz-nos que “Mímica significa imitar ou contar algo (usualmente o ar, gestos e maneiras de alguém), de uma maneira engraçada, utilizando apenas gestos, sem se recorrer ao uso da palavra”, ou seja o centro das atenções reside totalmente na forma da ação e nas atitudes. A mímica traduz desejos, gostos, sentimentos e ideias elementares por um código de sinais, de gestos, de feições, de poses e de atitudes de certa forma conhecidas e compreendidas universalmente. Na mímica podemos englobar uma atividade muito usual no Pré-Escolar nomeadamente a *canção mimada*. As crianças cantam e ao mesmo tempo executam ações gestuais que traduzem o que a música lhes transmite.

A *imitação*, outra atividade baseada no âmbito da Expressão Dramática, esta surge sobretudo entre o 3 e os 6 anos de idade onde a criança sente uma forte necessidade de, inicialmente, imitar os adultos, principalmente os pais. Na brincadeira, esta imitação dos adultos tem um papel fundamental na estruturação e conquista da identidade e na estruturação da personalidade da criança. A constante imitação dos adultos não é obstáculo à sua originalidade, unicidade e irreversibilidade pessoal, embora condicione o seu carácter, marcando-o com muitos dos traços presentes no meio em que cresce e se desenvolve.

É de igual forma importante que se trabalhe a *expressão do andar* e a *expressão das mãos* pois estes ajudam criança a expressar um grande número de emoções e ideias. A *expressão facial* é outra etapa fundamental. A face é a parte mais expressiva do nosso corpo e é geralmente aquela que mais usamos naturalmente para expressar emoções ou comunicar pensamentos. Alicerçada a esta expressão aparece também a *expressão verbal e oral*. Nos primeiros anos de vida a criança exprime-se com dificuldade no que compete à oralidade. A sua dicção é confusa por isso ela recorre aos gestos para se expressar e naturalmente surge a expressão verbal de forma a que esta consiga, posteriormente, utilizá-las simultaneamente.

Ao trabalhar estas atividades, posteriormente a criança vai sentir necessidade de *dramatizar*, ou seja, representar um enredo com muito mais elaboração e cuidado, utilizar vestuários, maquilhagem, som, luzes, cenários, ou seja criar um ambiente mais expressivo para mostrar aquilo que são capazes de fazer. Com o evoluir do tempo, a criança começa a utilizar outras formas de dramatizar recorrendo, por exemplo, à criação e execução de *fantoches* e *sombras chinesas* como forma de representação.

2. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada

Neste ponto do relatório serão abordados algumas especificidades dos contextos da EPE e do 1º CEB, onde constará uma descrição das suas estruturas física e funcional bem como a caracterização dos grupos com os quais se trabalhou ao longo da PES. Os dados apresentados foram recolhidos com base na observação direta e na informação fornecida pela educadora cooperante. A organização do ambiente educativo dos dois contextos requer particular atenção e reflexão, pois a sua boa organização é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

2.1. Caracterização do contexto institucional em Educação Pré-Escolar

O contexto da Educação Pré-Escolar onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada trata-se de um jardim-de-infância integrado num Agrupamento de Escolas público situado na cidade de Bragança e criado em agosto de 1979 (*Portaria n.º 394/79 de 3 de agosto*). Funcionou em instalações provisórias no antigo quartel militar entre janeiro de 1989 e setembro de 1981, altura em que foi inaugurado o atual edifício, construído de raiz com cinco salas de jardim-de-infância, dimensionado para cento e vinte e cinco crianças, dos 3 aos 6 anos de idade (Castanheira, 2013).

As instalações do jardim-de-infância encontram-se ao nível do rés-do-chão, constituído por um *hall* de entrada, cinco salas de atividades e dois corredores sendo que num deles encontram-se cabides para as crianças guardarem os seus pertences. Estes estão devidamente identificados com o número de sala, a fotografia e o nome de cada criança. Nestes corredores encontram-se também placares expositores que servem para as crianças colocarem trabalhos que vão realizando ao longo do ano. Este estabelecimento contém instalações sanitárias de dimensões reduzidas adequado às crianças, contribuindo deste modo para a sua autonomia. Existem também instalações sanitárias para adultos, um gabinete de coordenação que integra uma biblioteca de adultos, um gabinete de apoio às atividades pedagógicas, uma biblioteca para as crianças, uma cozinha, uma arrecadação e ainda uma sala de arrumos de materiais. Possui ainda um salão polivalente destinando-se à prática de diferentes atividades socioeducativas, muito utilizado na componente social e apoio à família, funcionando também como recreio interior. É de salientar que o salão polivalente possui iluminação natural, contendo várias janelas que permitem à criança ter contacto visual com o exterior. Por esta descrição, podemos afirmar que se trata dum excelente espaço que para além de todas as atividades referidas, também pode ser aproveitado para explorar e aprofundar a área da ED uma vez que é bastante amplo

(aproximadamente 80 m²), proporcionando às crianças uma multiplicidade de atividades fora da sala normal de trabalho. Todo o jardim-de-infância está dotado de um sistema de aquecimento central, muito importante devido às condições climáticas de baixas temperaturas que se fazem sentir nesta região, por longos períodos do ano em especial durante os meses de inverno.

O espaço exterior da instituição integra uma área considerável (aproximadamente 320 m²), de superfície plana, toda ela vedada por um muro com grades, de forma a possibilitar uma maior segurança para as crianças. Este espaço encontra-se organizado de modo a potenciar uma diversidade de atividades, com espaços amplos, onde estão fixas algumas estruturas/equipamentos de recreio adequado para as crianças em idade pré-escolar. Possui pavimentos diferentes, no que respeita ao espaço com equipamentos de recreio é um aglomerado de borracha macia, adequando-se desta forma a eventuais quedas das crianças, diminuindo a possibilidade de se magoarem durante as horas do recreio. Possui também um pavimento de areia com duas balizas para as crianças se divertirem. Podemos observar ainda pavimentos de relva e de cimento, como também uma horta maioritariamente produzida pelas crianças em atividades orientadas pela equipe pedagógica. A respeito deste tipo de espaços, Hohmann & Weikart (2009) lembram que é fundamental para o desenvolvimento das crianças que usufruam do contacto com espaços ao ar livre, sendo neles que elas se assumem como construtores imaginativos. Por isso, trata-se de um espaço muito adequado para a realização também de atividades de ED.

Este jardim-de-infância funciona de acordo com o calendário escolar da rede pública e complementa-se com um horário adequado às necessidades dos pais das crianças, estando aberto nos dias úteis da semana das 8:00 às 19:00. A equipe educativa era composta por uma educadora de infância coordenadora de estabelecimento e departamento, três educadoras de infância titulares de grupo, uma educadora de educação especial, uma educadora com dispensa especial, uma educadora com dispensa da componente letiva ao abrigo do *artigo nº 79*, duas educadoras com condições específicas, duas educadoras a aguardar colocação, uma assistente operacional do quadro do agrupamento e por fim quatro assistentes operacionais contratadas pela autarquia. Estas assistentes operacionais apoiavam a componente social (das 8:00 às 9:00, das 12:30 às 14:00 e das 16:00 às 19:00) bem como a componente letiva (das 9:00 ao 12:00 e das 14:00 às 16:00). Todos estes membros estabeleciam uma relação agradável e acolhedora, proporcionando um ambiente propício ao desenvolvimento de todas as crianças e adultos, pois é num ambiente acolhedor em que se criam relações de amizade, respeito e confiança. Tal como referem Hohmann & Weikart (2009), “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e respeito mútuo” (p.130). Por esta razão, esta interação é benéfica para toda a comunidade educativa.

2.1.1. Organização espacial da sala

A sala onde realizamos a prática educativa possui uma área de 42 m², de forma hexagonal e dividida por diferentes áreas de trabalho. De referir que apesar de as instalações terem sido construídas em 1980, a área da sala está dentro da área exigida pela legislação atual de funcionamento de uma sala de Jardim-de-infância que é entre os 40 e os 50 m², e com mais de 2m² por crianças (ME, 1997, p.93). Estava organizada com um espaço central que permitia a reunião em grande grupo de todas as crianças, bem como a sua movimentação e o acesso fácil às áreas que se encontravam em volta. As áreas sustentavam as diferentes formas de expressão (motora, dramática, plástica, musical, simbólica artística, oral/escrita, matemática entre outras). O espaço central de partilha comum constituía um alargamento do espaço individual e do próprio grupo complementado pelo uso do espaço do salão polivalente, que sustentava uma dinâmica interativa entre crianças/adultos e vice-versa, com características, especificidades, regras e saberes, que aí eram discutidas e debatidas por todos. Gradativamente as crianças tornaram-se responsáveis pela sua interligação e pela sua transversalidade, alteração/modificação, ao longo do ano, conforme projetos/situações e ou desafios.

Para um melhor entendimento, podemos visualizar a planta da sala:

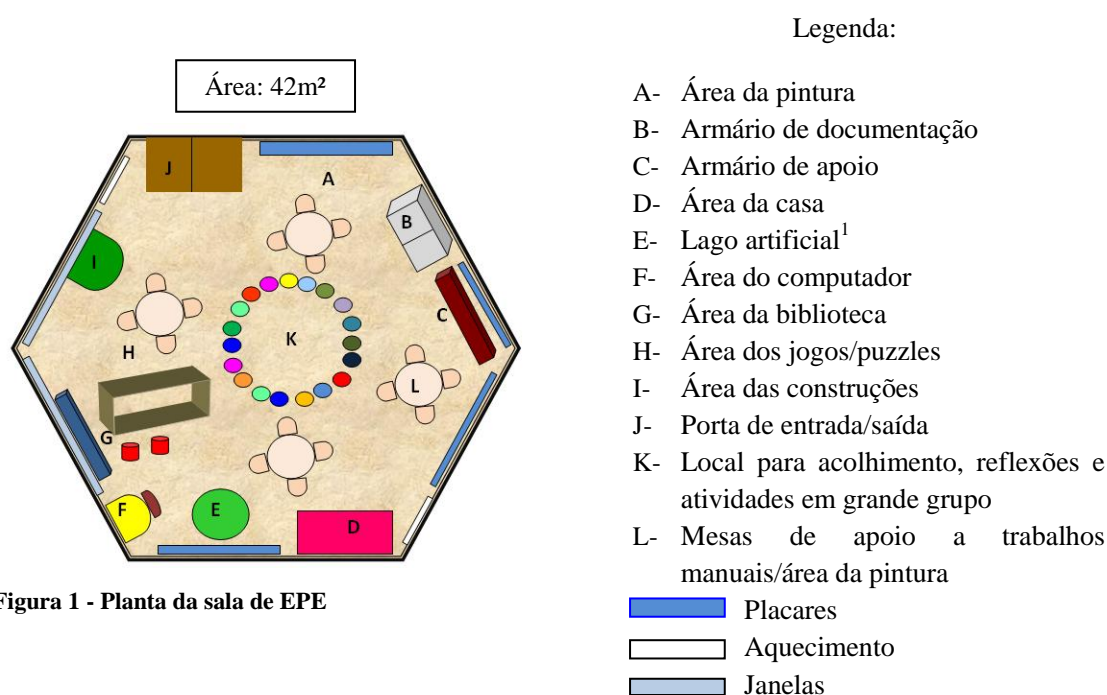


Figura 1 - Planta da sala de EPE

¹ Área implementada ao longo da intervenção

A sala estava organizada em seis áreas principais: a da casa que continha o quarto e a cozinha, a dos jogos/puzzles, a biblioteca, as construções, a área da pintura e o computador. A área da casa (D) tinha vários brinquedos, na parte da cozinha havia uma mesa no centro com quatro cadeiras, um fogão, um lava loiças, armários, uma cesta com frutas e outros alimentos de faz de conta. No quarto havia uma cama de bebê e uma cómoda com alguns utensílios de beleza. A área da casa revelou-se essencial na realização de atividades de ED livres ou orientadas ao longo do tempo da nossa PES. Na área dos jogos (H) permanecia um armário com alguns puzzles, jogos relacionados com a matemática, com as horas, e outros, bem como, uma mesa servindo de suporte para a execução dos mesmos. A área da biblioteca (G) era constituída por uma estante com livros diversificados, uns que davam resposta ao Plano Nacional de Leitura, outros que as crianças escolheram livremente na biblioteca do jardim-de-infância, bem como outros que continuamente introduzimos. Esta área possuía também dois sofás que se revelaram muito importantes para as crianças consultarem os livros. A localização da área da biblioteca sugere a existência de um ambiente calmo, tal como referem Hohmann & Weikart (2009) “é importante que esta área fique situada numa zona longe das brincadeiras vigorosas” (p. 203). De facto, esta encontrava-se entre a área dos jogos e a área do computador, ambas são áreas que desenvolvem bastante agitação por parte das crianças, logo não podemos considerar que seja o local ideal para a localização de uma biblioteca. Foram introduzidos, ao longo das intervenções, alguns fantoches relacionados com atividades realizadas sobre a ED nesta área, o que levou ao aumento da sua frequência. A sala continha um computador e impressora (F) que eram utilizados pelas crianças e também pela educadora. A área das construções (I) continha dois cestos onde existiam vários legos com cores, tamanhos e feitios diferentes. Na área da pintura (A) as crianças podiam usufruir de um suporte com tintas de várias cores e um leque de pincéis de vários tamanhos. Outra componente da sala era a existência de mesas (L) onde as crianças executavam determinados trabalhos e atividades manuais, de aprendizagem e jogos coletivos. Relativamente aos momentos de reflexão/atividades em grande grupo, eram executados no centro da sala como podemos verificar na letra (K) da figura 1. As áreas encontravam-se identificadas, trabalho que foi co-construído com as crianças bem como o número de elementos por área. No entanto, consideramos que, para se proporcionar às crianças um crescimento global, é necessário, uma reorganização constante nas áreas de aprendizagem, e foi o que fizemos sempre ao longo do tempo da PES. Como refere Silva (1997), “a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (p.38). Como podemos observar na planta da sala (*Vide* fig. 1) não existia uma área específica para a expressão dramática, esta foi introduzida envolvendo os pais e as crianças

na sua construção contribuindo com diferentes materiais e acessórios para a criação da mesma.

Relativamente ao mobiliário, a sala possui um armário para arrumação do material de apoio ao adulto (B) e uma estante que servia para arrumar trabalhos efetuados pelas crianças, tais como portefólios, pastas de trabalhos, arquivos e ainda outro tipo de materiais por elas utilizados, para uso pessoal, (garrafas de água, lenços, entre outros). Para além deste material referido, disponibilizava também material de livre acesso às crianças, que servia de apoio ao desenho e pintura (lápiz de cor, marcadores, folhas brancas, folhas de cor, etc.). As paredes da sala eram brancas e possuíam duas enormes janelas exteriores que proporcionavam uma iluminação natural tornando-a num espaço arejado e luminoso. Continha grandes placares expositores os quais estavam distribuídos pelas paredes por toda a sala, facilitadores da exposição/afixação das produções das crianças que ao longo do ano davam um *feedback* do trabalho realizado. A sala possuía uma porta principal, que dava acesso aos outros espaços da instituição. Tal como refere Hohmann & Weikart (2009), esta visualização pode ser considerada uma mais-valia pois proporciona “uma melhor percepção das crianças relativamente às variações diárias e sazonais do ambiente em que vivem” (p. 167), ajudando-as a construir uma visão mais precisa sobre o mundo que a rodeia. A porta interior é de madeira e o mobiliário (armários, estante, mesas e cadeiras) estão adequadas ao tamanho das crianças. O chão de cor clara é de corticite, material confortável, resistente, lavável, antiderrapante e pouco precursor do som, o que abona em favor de atividades ditas mais barulhentas.

A organização do espaço e materiais da sala de atividades era flexível e fez-se de acordo com as necessidades e evolução do grupo e dos projetos que foram surgindo e se foram desenvolvendo ao longo do ano, pelo que decorreram algumas modificações. Por isso, introduzimos a área da Expressão Dramática e foi aquela onde essas modificações tiveram mais visibilidade, visto que os únicos materiais existentes limitavam-se à área da casa (algumas roupas e acessórios, para que a criança brincasse ao faz-de-conta). Procedemos ao seu constante melhoramento ao longo de toda a PES, envolvendo os pais e as crianças em vários projetos, acrescentando novos recursos a esta área desde pórticos, um baú com disfarces, máscaras, sombras chinesas e fantoches. Houve também a implementação de uma área nova, nomeadamente a construção de um lago artificial que permitiu à criança explorar o seu lado mais responsável sendo que a cada dia, uma das crianças encontrava-se responsável pela alimentação do peixe que ali fora colocado. Foram feitas também algumas alterações relativamente à localização das áreas, procurando desta forma dar total liberdade às crianças de experimentarem determinada área em outros locais. A decoração dos expositores da sala era feita praticamente todas as semanas dando assim a possibilidade de expor os vários trabalhos executados pelas crianças.

2.1.2. Caracterização do grupo de crianças

Tratava-se de um grupo heterogéneo, com idades de três, quatro e cinco anos de idade, contendo uma criança já com os seis anos, sendo que dez são do género feminino e nove do género masculino, fazendo um total de dezanove crianças. O grupo apresentou um rendimento produtivo na execução das diferentes atividades e revelou uma constante e permanente motivação em trabalhar os assuntos que foram abordados. Relativamente ao nível sócio afetivo, o grupo patenteou uma grande empatia entre as crianças. No geral, gostavam de brincar acompanhados, gostavam de falar com todos e tinham iniciativa própria para tal. Contudo, ocorreram alguns conflitos e existiram determinadas crianças que não apresentavam um total à-vontade no que respeitava à expressão-comunicação e socialização o que por vezes dificultou o aperfeiçoamento de determinadas atividades.

Duas crianças do grupo, uma do género masculino com quatro anos de idade e uma do género feminino com seis anos de idade, encontravam-se integradas num programa de Necessidades Educativas Especiais (NEE), a primeira criança devido a limitações significativas permanentes ao nível das funções do corpo, abrangido pelo *Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro*, e a segunda devido a ataques de epilepsia, beneficiando de um programa reabilitativo em terapia da fala e do apoio de uma educadora da educação especial. Foi promovida a sua integração e participação em todas as atividades, tendo em conta que o princípio da integração de crianças com NEE em classes regulares tem subjacente o direito que tem a uma vida tão normal quanto possível (Madureira & Leite, 2003).

Tendo em conta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), compreendemos que toda esta diversidade de características, ou seja, que a heterogeneidade do grupo possa facilitar o desenvolvimento das crianças, pelo facto de se criar uma interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversificados, criando-se assim a oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista (Silva *et al.*, 1997). No grupo estavam incluídos três crianças de etnia cigana (duas do género feminino e uma do género masculino).

Quanto à zona de residência verifica-se que a maioria das crianças habitavam em contexto urbano, nomeadamente bairros entre outras zonas habitacionais, situados nos arredores da instituição. Para um melhor entendimento do enquadramento sócio familiar das crianças apresentamos a seguinte quadro:

Quadro 1 - Caracterização do grupo - Quadro síntese

Identificação Individual	Enquadramento sócio familiar						Percurso no pré-escolar			
	Pai		Mãe		Nº Irmãos	1ª Vez	2ª Vez	3ª Vez	N.E.E.	
Nome	Idade	Profissão	Escolaridade	Profissão						Escolaridade
A	3	Assistente de venda de alimentos ao balcão	Licenciatura	Assistente de venda de alimentos ao balcão	Licenciatura	X				
B	3	Diretor de indústrias de construção e de Eng.ª Civil	Secundário	Profissão desconhecida	Secundário	X				
C	5	Pasteleiro	2º Ciclo	Formadora	Licenciatura			X		
D	3	Motorista de veículos pesados de mercadorias	3º Ciclo	Empregada de mesa	3º Ciclo	X				
E	5	Eng.º Informático	Licenciatura	Doméstica	3º Ciclo			X		
F	5	Motorista de transporte de passageiros	1º Ciclo	Assistente de comunicação	Secundário		X			
G	6	Escriturário	Secundário	Secretária	Bacharelato			X	Sim	
H	4	Motorista	2º Ciclo	Doméstica	2º Ciclo	X				
I	5	Sem profissão	S/D	Não tem profissão	Desconhecida			X		
J	3	Vendedor	3º ciclo	Estudante	Secundário	X				
K	5	Polícia	3º Ciclo	Economista	S/D			X		
L	4	Prof. Ensino Básico	Mestrado	Prof. Ensino Básico	Mestrado		X			
M	5	Servente	2º Ciclo	Doméstica	1º Ciclo			X		
N	5	Empregado de balcão	2º Ciclo	Cabeleira	Secundário			X		
O	4	Diretor de construção	S/D	Doméstica	S/D		X			
P	5	Eng.º Ambiente	Licenciatura	Técnico de nível intermédio de apoio social	Secundário			X		
Q	5	Sem profissão	S/D	Sem profissão	S/D			X		
R	5	Sem profissão	S/D	Sem profissão	S/D			X		
I	4	Motorista	3º Ciclo	Escrituraria	Secundário			X	Sim	

Legenda: SD- Não existem dados.

Observando o quadro 1, podemos constatar que a maioria das crianças provém de meios socioeconómicos estáveis, contudo, diferenciados. Observam-se agregados familiares nucleares, constituídos por pai, mãe e filhos. As profissões dos pais assentam principalmente no setor 8 – Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem (D, F, H, T) e no setor 9 – Trabalhadores não qualificados (A, M, N). Encontramos também pais que trabalham no setor de quadros superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa (B e Q), seguidos do setor de Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas (E,P), Técnicos de Profissionais de nível Intermédio (L,K), e em menor número temos o setor de Pessoal Administrativo e Similares (G), Pessoal de serviços e vendedores (J), Operários, Artífices e trabalhadores similares (c). Temos também a presença de 3 pais com profissão desconhecida, tratando-se os mesmos provenientes da etnia cigana. No que concerne à escolaridade, estes abrangem na maioria o 3º ciclo (4) e o 2º ciclo (4), seguindo-se de três pais com o grau de licenciatura, três com o secundário e apenas 1 pai com o 1º ciclo e outro com o grau de mestrado. Observamos também 4 pais que não fornecem qualquer dado em relação à sua escolaridade. Relativamente às mães, as suas profissões estão maioritariamente centradas no setor de trabalhadores não qualificados (A; D; F, N), Técnicos de profissionais de nível intermédio (L,P) e Pessoal administrativo e similares (G,T). Predominam também quatro mães que se encontram na categoria de domésticas e mais quatro sem dados relativamente à sua profissão. As escolaridades rondam pronominalmente o secundário (6), seguindo-se duas mães com o grau de licenciatura, duas com o 3º ciclo, uma com o 2º ciclo, uma com 1º ciclo e também apenas uma com o grau de mestrado e outra com o antigo bacharelato. Observamos também que cinco mães não apresentam também o seu grau de escolaridade.

Relativamente ao número de irmãos, a maioria incide sobre nenhum irmão (5) ou com apenas um (6). Com dois irmãos existia apenas duas crianças, outra com cinco irmãos e cinco crianças que se desconhece este ponto. A maioria também já possui cinco anos de idade e já frequentam o jardim-de-infância pela 3ª vez, seguindo-se de três crianças que frequentam pela 1ª vez e três que já estão pela 2ª vez.

No que concerne à nacionalidade, existe uma criança natural do Brasil, sendo os pais também de nacionalidade brasileira, outra é oriunda de Angola e outra possui dupla nacionalidade Francesa – Portuguesa.

2.1.3. Organização do tempo no jardim-de-infância

Como refere Oliveira-Formosinho (2007) “criar uma rotina diária é fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas de interações positivas” (p.69). Ao estabelecer a rotina diária pedagogicamente sustentada, procura-se coorganizar o dia-a-dia da criança. Apresentamos a rotina diária no quadro seguinte:

Quadro 2 - Rotina diária do Pré-escolar

Componente letiva	
Período da manhã:	
Tempo	Explicitação
9:00 - hora do acolhimento	Momento de receção e diálogo com as crianças.
9:15 - Tempo de grande grupo	Momento em que todo o grupo se encontra envolvido, podendo partilhar informações importantes sobre a sua vida, ou sobre acontecimentos do quotidiano.
10:00 - Lanche e recreio	Momento em que as crianças lanchavam no espaço sala e seguidamente iam para o recreio, interior ou exterior se assim as condições climáticas permitissem.
10:30 - Atividades em pequeno/grande grupo	Neste momento são realizadas as experiências de aprendizagem propostas.
11:30 – Almoço	As crianças que almoçam na cantina do agrupamento. Dirigiam-se para o autocarro, e as que não iam a casa permaneciam na sala até os familiares as virem buscar.
Período da tarde	
14:00 – Relaxamento	Tempo de relaxar, numa manta localizada no salão, sentados no chão ouvindo uma música ou assistindo a um filme de desenhos animados.
14:30 – Atividades em pequeno/grande grupo	Neste momento são realizadas as experiências propostas pela educadora e pela educadora estagiária.
15:30 – Planear, fazer e rever	Momento em grande grupo para refletir sobre as atividades realizadas e planear as atividades do dia seguinte.
15:55 – Tempo de beber o leite	Momento em que as crianças bebem o leite escolar.
16:00 – Final das atividades	As crianças que tinham prolongamento de horário eram organizadas no salão pela componente de apoio à família enquanto aguardavam que as famílias as fossem buscar.

A construção desta rotina diária permitiu obter um ambiente ordenado onde se podiam observar as crianças em ação, dar apoio à extensão da sua ação, fazer recolha de material da observação para, posteriormente, planificar. É de salientar que, à terça-feira decorriam atividades motoras no salão polivalente, no entanto não é possível apresentar o horário uma vez que este era rotativo entre todas as salas, ou seja, todas as semanas tinham um horário diferente. No que diz respeito à componente não letiva, os estabelecimentos de Educação Pré-escolar necessitam de “encontrar condições para que exista um horário de funcionamento de acordo com as reais necessidades dos pais”, assumindo assim, a componente sócio educativa, uma função importante na cooperação com a família (Vilhena, 2002, p.12). Esta componente rege-se por horários específicos que colmatam as lacunas existentes entre os tempos letivos e os não letivos. Para um melhor entendimento, podemos observar o quadro 3:

Quadro 3 - Componente não letiva

Horário	Atividades	Local
8:00h às 9:00h	-Acolhimento das crianças	-Salão Polivalente
11:30h às 14:00h	-Almoço Receção das crianças que foram almoçar a casa	-Cantina do agrupamento -Salão polivalente
16:00h às 19:00h	-Atividades lúdicas não curriculares: atividades de expressão motora, conto de histórias, visualização de filmes para crianças, entre outras atividades.	-Salão polivalente -Espaço exterior

Observando o quadro, verificamos que a abertura do jardim-de-infância se faz às 8:00h e encerra às 19:00h. Cada horário representa um conjunto de atividades diferentes para as crianças, iniciando pelo acolhimento matinal, passando pela hora de almoço e terminando ao final da tarde onde são proporcionadas às crianças atividades lúdicas diferentes. A componente social tem também um papel importante na relação entre a instituição pré-escolar e a família, na medida em que transmite às crianças segurança, oferecendo-lhes a possibilidade de, em grupo, criarem novos laços afetivos, mobilizarem conhecimentos através da interação e adquirirem uma relação mais próxima com os assistentes operacionais desta componente.

2.1.4. Interações na Educação Pré-Escolar

As crianças entendem o mundo através das relações e interações com as pessoas que as rodeiam. Através das interações, as crianças partilham experiências, conhecimentos e constroem valores de solidariedade, cooperação e respeito pelo outro. Para que as interações se desenvolvam entre todos os participantes é necessário construir oportunidades para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. A construção de um clima de cooperação entre adultos e crianças foi um aspeto que valorizámos no decurso da prática de ensino supervisionada. Na sala de jardim-de-infância estabelecia-se um bom ambiente de interação, tanto criança-criança como de educadora-criança e criança-educadora baseando-se na confiança e no respeito. A educadora interagiu nas atividades realizadas dando apoio e encorajando a criança para que ela se tornasse mais independente. Como referem Hohmann & Weikart (2009) “encorajar as crianças a resolver os problemas que encontram oferece-lhes mais oportunidades para aprender do que fazer as coisas por elas (p.49) ”.

O apoio na construção da personalidade das crianças é essencial, mas não é efetivado apenas pela educadora. Este também é influenciado pela família e por outros agentes. As entradas e saídas do jardim-de-infância foram privilegiadas no sentido de partilhar conhecimentos, experiências e dúvidas relativamente às crianças. Os pais demonstravam grande interesse em saber o que os filhos realizaram ao longo do dia e,

maioritariamente, disponibilizavam-se para a participação em situações educativas planeadas como por exemplo nos aniversários. Sempre que uma criança festejava o seu aniversário no jardim-de-infância, os pais faziam questão de estarem presentes organizando um ambiente de festividade, tudo para que as crianças sintam que o seu ambiente educativo também pode ser um ambiente de diversão.

2.2. Caracterização do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A instituição de 1.º Ciclo onde se desenvolveu a PES localiza-se na cidade de Bragança, entrando em funcionamento no ano letivo de 1961/62. Situa-se numa zona maioritariamente habitacional, com acesso rápido a outras infraestruturas que tornam o meio envolvente atrativo e que permitem uma ação educativa de qualidade. Em contrapartida fica situada numa Zona Residencial, junto a uma avenida principal, que por ser bastante movimentada representa um perigo constante para as crianças que têm de atravessar diariamente quando se dirigem para a escola e regressam a casa. Parte das crianças deslocavam-se através do transporte escolar pertencente ao agrupamento, sendo deixadas, devidamente em segurança, junto ao portão principal da escola. As restantes eram acompanhadas maioritariamente pelos seus encarregados de educação ou então por algum familiar sendo que este, a maioria das vezes, acompanhava-a até à sala de aula. O edifício escolar possui um piso com boa iluminação natural e duas entradas com canteiros de flores, luz elétrica e aquecimento a gás, água canalizada e saneamento e um átrio de entrada coberto.

Relativamente às instalações interiores contêm quatro salas de aulas com uma configuração retangular e dimensões iguais. Existem duas pequenas salas, na qual uma delas foi aproveitada para o serviço de secretaria e ainda para fazer reuniões. A outra é utilizada para biblioteca de Escola, para guardar o leite escolar direcionado às crianças e para arrumação de material. Tem instalações sanitárias diferenciadas por género para professores e alunos. O recreio exterior é bastante espaçoso, e sofreu alguns melhoramentos, tendo sido instalados um parque e balizas para as crianças.

Relativamente ao corpo docente do 1º ciclo, a escola contava, neste ano letivo, 2014/2015, com uma docente coordenadora de estabelecimento, cinco docentes com turma atribuída, uma docente para o Ensino Especial e quatro docentes colocadas no apoio às várias turmas. No que diz respeito ao corpo discente, a escola conta com 83 alunos do 1º ciclo de Ensino Básico.

2.2.1. Caracterização do grupo

A turma era formada por 20 alunos que frequentavam o 3º ano de escolaridade e tinham maioritariamente 8 anos de idade, (alguns estavam quase a completar), sendo 11 crianças do género feminino e 9 do género masculino.

Tratava-se de uma turma constituída por alunos provenientes de meios sociais diversos e com níveis de interesse pela aprendizagem um pouco diferentes, pois nesta turma, encontrava-se integrada uma aluna com Necessidades Educativas Especiais, estando abrangida pelo *Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro*, a beneficiar de medidas educativas a nível de apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares e adequações no processo de avaliação. Eram alunos motivados, com boa participação, bastante ativos, a maior parte, realizava as tarefas e atividades propostas sem grandes dificuldades. Podíamos identificar dois grupos: os alunos que participavam regularmente, mesmo quando não eram solicitados e os que raramente participavam. O primeiro grupo, formado pelos alunos que participavam espontaneamente na aula, constituía, por vezes, um aspeto positivo, designadamente quando a sua participação incitava nos colegas a vontade de interagir com eles e, assim, de também participarem oralmente. Contudo, muitas vezes constituía um fator negativo pois, devido ao enorme interesse destes, a sua participação tornava-se excessiva ao ponto de não darem espaço de intervenção aos colegas. No segundo grupo, apesar de ser muito menor, puderam ainda fazer-se dois subgrupos: o dos alunos que participaram corretamente quando solicitados e o dos alunos que, mesmo solicitados raramente respondiam acertadamente. Três alunos apresentavam dificuldades de aprendizagem, causadas talvez pelo pouco empenho ou pela lentidão com que realizam as tarefas. Os restantes alunos, apesar de não demonstrarem sentiam dificuldades, apresentando ritmos de trabalho variados. Havia alguns extremamente rápidos, outros com alguns aspetos a ser melhorados e alunos muito lentos na realização dos trabalhos, mas que os realizavam com correção. Ao longo do tempo, foram evoluindo positivamente demonstrando mais aptidão e facilidade na resolução das atividades.

Relativamente ao enquadramento sócio familiar, podemos observar o quadro seguinte:

Quadro 4 - Enquadramento Sócio familiar das crianças do 1º CEB

Identificação Individual	Enquadramento sócio familiar						N.º Irmãos	N.E.E.
	Pai		Mãe		Escolaridade			
Nome	Idade	Profissão	Escolaridade	Profissão	Escolaridade	Escolaridade		
A	8	Empresário	3º Ciclo	Doméstica	3º Ciclo	3º Ciclo	1	
B	8	Diretor de serviço de negócios e de administração	Licenciatura	Especialista em métodos de ensino	Licenciatura	Licenciatura	1	
C	8	S/D	3º Ciclo	Ajudante de cozinha	1º Ciclo	1º Ciclo	0	
D	9	Professor	Licenciatura	Dirigente de limpeza	2º Ciclo	2º Ciclo	0	
E	8	Comerciante	3º Ciclo	Psicóloga	Licenciatura	Licenciatura	0	
F	8	Jardineiro	3º Ciclo	Ajudante de cozinha	2º Ciclo	2º Ciclo	1	
G	8	Agricultor	2º Ciclo	Educadora de infância	Licenciatura	Licenciatura	2	
H	8	Comerciante	2º Ciclo	Psicóloga	Licenciatura	Licenciatura	0	
I	8	S/D	S/D	Empregada de limpeza	3º Ciclo	3º Ciclo	0	
J	8	Agente de seguros	S/D	Professora	Licenciatura	Licenciatura	1	
K	8	Agricultor	1º Ciclo	Doméstica	1º Ciclo	1º Ciclo	0	
L	8	Agricultor	1º Ciclo	Doméstica	1º Ciclo	1º Ciclo	0	
M	8	Empresário	2º Ciclo	Professora	Licenciatura	Licenciatura	2	
N	8	Empregado de balcão	S/D	Educadora de infância	Licenciatura	Licenciatura	4	
O	8	S/D	S/D	Esteticista	1º Ciclo	1º Ciclo	1	Sim
P	8	S/D	S/D	Doméstica	3º Ciclo	3º Ciclo	1	
Q	8	Professor	Licenciatura	Técnica de análises	Licenciatura	Licenciatura	1	
R	8	Serralheiro	2º Ciclo	Administrativa	2º Ciclo	2º Ciclo	1	
T	8	Mecânico	S/D	Empregada de balcão	2º Ciclo	2º Ciclo	1	
U	8	S/D	S/D	Auxiliar de ação educativa	2º Ciclo	2º Ciclo	1	

Legenda: S/D – Sem dados.

Observando o quadro 4, comprova-se a informação referida anteriormente, sendo que o grupo era constituído maioritariamente por crianças com os 8 anos de idade. A maioria destas provém de meios socioeconómicos estáveis, contudo, diferenciados. O grupo revelava a predominância de um ambiente familiar nuclear, destacando-se uma minoria que vivia somente com a mãe, contendo mesmo o pai em anonimato. A maioria das crianças são filhos únicos, sendo poucos aqueles que possuem entre 1/2 irmãos, destacando-se apenas uma criança com 4 irmãos. Relativamente às figuras paternas, a maioria possuía habilitações literárias no 1º/2º e 3º ciclo, havendo também alguns com o grau de licenciatura. Estes desempenhavam funções sobretudo na categoria Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pesca e Pessoal administrativo e similares. Em relação às mães, estas predominavam no grau de licenciatura, distribuindo-se entre as funções de professora, psicóloga, técnica de análises e educadora de infância. As restantes enquadravam-se no ensino básico e secundário, distribuindo-se pelas profissões de empregada de limpeza/cozinha, esteticista e doméstica.

Relativamente à nacionalidade do grupo em questão, todos são de nacionalidade portuguesa, incluindo os pais. Existia apenas uma criança com necessidades educativas especiais sendo que esta recebia o apoio específico de uma professora de NEE duas vezes por semana o que dava um total de 4 horas semanais.

2.2.2. Organização do espaço

A sala encontrava-se organizada no formato tradicional de uma sala de aula (mesas em paralelo), mas esta foi alterada ao longo do ano letivo. No pensamento de Arends (1995), “a forma da sala de aula deve adequar-se às suas funções, sendo que diferentes formações são utilizadas para diferentes funções” (p.94). Por isso, “acima de tudo, os professores devem ser flexíveis e experimentar diferentes arranjos das carteiras” (Arends, 1995, p. 95).

Trata-se de uma sala pouco ampla o que dificulta a deslocação tanto das crianças como do mobiliário, mas, em contrapartida, existia uma grande diversidade de material que as crianças e a professora podiam recorrer a qualquer momento. Podia ainda encontrar-se mais materiais educativos na sala dos professores, sendo que este só podia ser retirado desta sala pelos professores. Para uma melhor perceção do espaço da sala, apresentamos a planta da sala na figura 2.

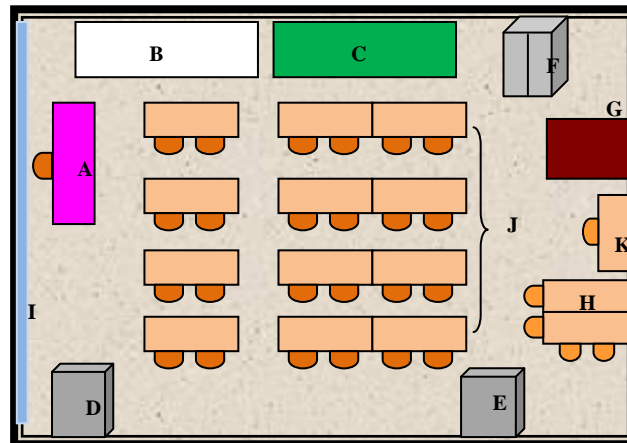


Figura 2 - Planta da sala do 1º CEB (50 m2 de área)

A organização da sala não aparentava ser a mais confortável e prática, como podemos ver no esquema atrás representado, a disposições das mesas (J) estava desta forma porque a sala possuía muita claridade o que dificultava que as crianças vissem o que estava no quadro interativo, como podemos observar na posição I, que a sala é bem iluminada com a luz do dia. A organização das crianças também foi meticulosamente pensada, pois houve a preocupação de colocar as crianças com dificuldades de visão à frente, e colocar sempre uma criança mais loquaz ao lado de alguém que seja mais calmo e calado.

Na legenda do esquema da sala, na posição A, encontra-se a secretária da professora cooperante, onde constava um computador equipado com impressora e conectado ao quadro interativo que se encontra na posição B. A presença deste quadro numa sala de aula é importante para ajudar na aprendizagem das crianças, pois, para além de poderem acompanhar textos, exercícios e vídeos também podem resolvê-los neste mesmo quadro. Como afirma Ferreira (2009) “O Quadro Interactivo além de trazer uma nova dimensão tecnológica para a sala de aula vem reforçar o debate sobre a utilização da tecnologia em contexto educativo”. Na atualidade, as novas tecnologias ganham cada vez mais força, e esta realidade aumenta a responsabilidade da escola, dado que esta terá de se adequar rapidamente, repensando e promovendo o uso da tecnologia em benefício de um ensino que atraia as crianças, que as mobilize para a aprendizagem, dotando-as de competências essenciais à plena integração na sociedade atual.

Portanto, hoje, a escola e professores encontram-se confrontados com novas tarefas: fazer da Escola um lugar mais atraente para os alunos e fornecer-lhes as chaves para uma compreensão verdadeira da sociedade de informação. Ela tem de passar a ser encarada como um lugar de aprendizagem em vez de um espaço onde o professor se limita a transmitir o saber ao aluno; deve tornar-se num espaço onde são facultados os meios para construir o conhecimento, atitudes e valores e adquirir competências. Só assim a Escola será um dos pilares da sociedade do conhecimento (Missão para a Sociedade de Informação, 1997, p. 43).

A letra C corresponde ao quadro de registos, seguido das letras D, E, F correspondentes a armários para guardar material tal como os livros que as crianças não necessitam de levar para casa num determinado dia bem como os cadernos diários. Ao levarem apenas o material que necessitam para fazer os trabalhos de casa, não têm de andar sobrecarregados com uma enorme quantidade de livros desnecessariamente. A letra G representa a porta de entrada/saída, sendo esta a única entrada de acesso a esta sala. Na posição H é chamada a área da biblioteca, onde existia um dicionário de português, um caixote com vários livros de histórias e contos infantis. Continha também a área da reciclagem onde as crianças depositavam as rolhas que usavam nos seus lanches para posterior reutilização. A letra H trata-se uma mesa que funcionava como suporte de materiais como o ábaco, lápis de cor e marcadores, tudo à disposição das crianças. As paredes da sala estavam decoradas com trabalhos realizados pelas mesmas, estes estavam devidamente identificados nomeadamente nas áreas do português, estudo do meio e matemática. A exposição destes trabalhos, bem como materiais de apoio são de extrema importância para a criança, permitindo assim o desenvolvimento da sua autonomia. Relativamente a esta organização da sala, a posição das mesas não favorece, embora sejam poucas as possibilidades para a modificar uma vez que a iluminação da sala não o permite, como já referido anteriormente.

2.2.3. Organização da rotina diária

Para permitir uma melhor perceção da organização da rotina do grupo de crianças do 3.º ano de escolaridade, a qual se verificou bastante organizada, segue-se a apresentação de um quadro informativo relativo a esta (*vide* quadro 5).

Quadro 5 - Horário da turma

Tempo/ Início	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9h00m	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
9h15m	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
9h30m	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
9h45m	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10h00m	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10h15m	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10h30m	TE.V.INT				TE.V.INT
10h45m	E.V.INT				E.V.INT
11h00m	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
11h15m	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
11h30m	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
11h45m	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
12h00m	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
12h15m	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
12h30m					
13h30m					
13h45m					
14h00m	Of compl	Português	Est. Do Meio	Português	Expressões
14h15m	Of compl	Português	Est. Do Meio	Português	Expressões
14h30m	Of compl	Est. Do Meio	Est. Do Meio	Est. Do Meio	Expressões
14h45m	Expressões	Est. Do Meio	Est. Do Meio	Est. Do Meio	Expressões
15h00m	Expressões	Est. Do Meio	Est. Do Meio	Est. Do Meio	Expressões
15h15m	Expressões	Apoio ao Estudo	Apoio ao Estudo	Est. Do Meio	Expressões
15h30m	Expressões	Apoio ao Estudo	Apoio ao Estudo	Est. Do Meio	Expressões
15h45m	Expressões	Apoio ao Estudo	Apoio ao Estudo	Est. Do Meio	Expressões
16h00m					

Como se pode verificar o horário é preenchido, maioritariamente, pelas áreas disciplinares de português e matemática, sendo que estas preenchem todas as manhãs. Em seguida, temos a área do estudo do meio, trabalhada sempre da parte da tarde propositadamente, visto que neste momento as crianças já se encontravam um pouco cansadas, esta área, devido ao seu carácter mais interativo permitia um ambiente mais facilitador para a apreensão dos novos conteúdos. Neste horário, podemos verificar também, que as expressões se trabalham nas tardes de segunda e sexta-feira, sendo este tempo relativamente pouco para abordar devidamente todas as expressões. No entanto, nem todas as turmas se organizavam da mesma forma, pois cabia a cada professor organizar o processo de ensino-aprendizagem da sua turma, sendo que o tempo se revela “o recurso mais importante que o professor tem de controlar: não só quanto tempo deve ser gasto numa matéria específica, mas como gerir e focalizar o tempo dos alunos nos assuntos escolares em geral” (Arends, 1995, p. 79). Ainda assim, o horário não funcionava como um entrave para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que facilmente se podia alterar a ordem das áreas disciplinares de modo a proporcionar aprendizagens significativas e integradoras, o que permitiu, integrar de uma forma mais significativa e interdisciplinar a área da ED como o fizemos ao longo da PES, e como veremos mais adiante.

2.2.4. Interações no Ensino do 1º CEB

As interações entre criança-criança, criança-professor e escola-família desempenham um papel fulcral no sucesso escolar de cada criança. Relativamente a este grupo de crianças de 3º ano, era evidente a amizade e companheirismo entre todos, inclusive na organização da sala, houve sempre em atenção manter uma criança com mais facilidade de aprendizagem junto daquelas com mais dificuldades para que desta forma o ambiente fosse mais calmo e produtivo, sendo que uma poderia ajudar e incentivar a outra. Posto isto, o professor deve sempre evitar um ensino fechado, sendo que a criança não aprende apenas dentro de sala de aula e somente com o professor, eles aprendem sempre algo uns com os outros e têm a necessidade de se movimentarem por vezes para fora da sala para que possam observar outras coisas e perceberem que não é o único local onde se aprende.

No que diz respeito às famílias, estas também são de uma enorme importância para o sucesso da criança, sendo que os pais são os primeiros e os principais responsáveis pela educação e cuidados dos filhos, logo também é de considerar o importante papel que lhes cabe assumir na sua aprendizagem e desenvolvimento. Segundo Sarmiento (2005) “a importância da interação escola-família tem vindo a ganhar espaço quer em termos de experiências educativas, quer em termos legislativos, quer em termos de investigação e credibilidade científica” (p. 53). Sempre que era solicitado às crianças uma pesquisa na

internet, um trabalho mais elaborado, algum material para a realização de alguma atividade, trabalhos de pesquisa entre outras, notou-se perfeitamente o empenho e a participação dos pais na educação dos seus filhos. Várias vezes ao longo deste período, os pais vieram falar connosco fazendo questões sobre os filhos como por exemplo, “*como é que o meu filho(a) se porta na escola*”, “*Ele (a) fala muito de vocês em casa*” entre outras. É muito gratificante apercebermo-nos da importância do elo de ligação que criamos com as crianças bem como a relação que formamos com os pais. Este elo, é que nos permite chegar cada vez mais próximo dos nossos objetivos. Desta forma é possível professor e famílias criarem ambientes que ajudem a sustentar as aprendizagens das crianças. Montandon (1987) apresenta esta ideia, afirmando que os pais sejam considerados como parceiros dos filhos, “sem pretenderem tornar-se profissionais de ensino ou gestão das aprendizagens, não são apenas consultados, mas participam nas decisões” (*As cited in Diogo, 1998, p. 71*).

Acreditamos que para haver esta envolvimento dos pais e das crianças nas atividades é necessários que estas sejam extremamente motivadoras, e devem ter como principal pressuposto preparar o sujeito para o ambiente que o rodeia. Assim, torna-se fulcral contextualizar as atividades e, sempre que possível, proporcionar, à criança, a oportunidade de contactar diretamente com as suas famílias.

3. Opções metodológicas

As opções metodológicas adotadas numa investigação clarificam as decisões tomadas relativamente à escolha dos instrumentos que melhor justificam e sustentam os objetivos estabelecidos. Os métodos apresentados para uma investigação confluem no pressuposto “da tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (Tuckman, 2000, p. 5). Desta forma, neste tópico pretende-se explicar as opções metodológicas seguidas neste relatório, apresentando as fases que operacionalizaram a ação desenvolvida e os instrumentos que permitiram recolher os dados pretendidos para efetuar posteriormente uma análise e interpretação mais sustentada.

3.1 Natureza da metodologia

Primeiramente, tivemos a necessidade de perceber o que é a investigação e como se processa. Para tal, baseamo-nos na linha de pensamento de Sousa (2005), afirmando que investigar refere-se em termos etimológicos, entrar nos vestígios, procurar nos sinais o conhecimento daquilo que os provocou. Para que o processo metodológico responda aos objetivos estipulados neste estudo, vamos utilizar um método de análise qualitativa.

3.1.1. Investigação qualitativa

Bogdan & Bilklen (2013) dividem a investigação qualitativa em três modelos: a investigação avaliativa e decisória, a investigação-ação e a investigação pedagógica. Relativamente à investigação avaliativa e decisória, o investigador tem como função descrever e avaliar um determinado programa com o intuito de o melhorar ou eliminar se necessário; na investigação-ação, os investigadores recolhem informações com o objetivo de promover uma mudança social, e por fim, na investigação pedagógica, o investigador pretende utilizar a investigação qualitativa para melhorar aquilo que faz, ou seja tornar-se mais eficaz no seu trabalho pedagógico (Bogdan & Bilklen, 2013). Segundo os mesmos autores, são múltiplas as características da investigação qualitativa como por exemplo: a) Acontece em ambientes naturais e frequentemente o investigador vai ao local dos participantes para recolher os dados detalhadamente; b) É profundamente interpretativa e descritiva, o investigador faz uma interpretação dos dados, descreve os participantes e os locais, analisa os dados para configurar temas ou categorias e por fim, retira conclusões; c) É indutiva, o investigador recolhe e analisa os dados indutivamente, para que não existe a preocupação em arranjar dados ou evidências para provar ou rejeitar hipóteses; d) É significativa, na medida em que o investigador se preocupa com as perspetivas pessoais dos

participantes; e no que diz respeito ao investigador qualitativo, este é sem dúvida o principal instrumento de recolha de dados, passando imenso tempo no local para compreender os contextos (pp.47-50).

A investigação qualitativa é enraizada na compreensão de significados de ações e palavras dos participantes e permite recorrer a estratégias diversas de recolha e análise da informação (Bogdan & Biklen, 2013). Desta forma, a investigação qualitativa é de caráter descritivo e interpretativo, sendo os dados recolhidos apresentados em forma de palavras, imagens e números.

3.1. Problemática e objetivos do estudo

Considerando que as crianças têm direito a um ensino de qualidade, existe uma vasta necessidade de implementar atividades que as motive para que isso aconteça. Como o quadro teórico permite entender, atualmente cada vez mais atribui-se uma grande importância ao papel da Expressão Dramática no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Entende-se, ainda, que embora esta tenha vindo a ser reconhecida como um importante suporte às práticas educativas ainda se revelam dificuldades em adotá-las como princípio de orientação desta. Neste sentido, coloca-se a seguinte questão: *De que forma as atividades de Expressão Dramática podem ser utilizadas na EPE e no 1º CEB como estratégia de aprendizagem?*

A procura de resposta para esta questão é orientada por alguns objetivos, tais como:

- Evidenciar como a Expressão Dramática (ED) pode contribuir, de forma articulada e integradora, para o desenvolvimento da criança nas diferentes áreas;
- Contribuir para a valorização da ED na educação Pré-escolar e no 1º CEB;
- Percecionar quais as condições que existiam nas salas para trabalhar a ED;
- Conhecer as perceções das crianças e da Educadora/Professora cooperante sobre a ED;
- Verificar quais as atividades de ED mais aconselhadas para trabalhar com as crianças nestas idades.

A recolha de dados decorreu ao longo do processo de ensino-aprendizagem, apoiando-nos, para o efeito, em procedimentos e técnicas de registo que apresentamos no ponto que se segue.

3.1.1. Técnicas de Recolha de dados

Em qualquer investigação, independentemente da metodologia seguida, é necessário definir as formas como será realizada a recolha de dados. Como refere Ponte (2002), num trabalho investigativo “o mais importante não é recolher muitos dados, mas recolher dados adequados ao fim que se tem em vista e que sejam merecedores de confiança” (p.15). De Bruyne, divide algumas das técnicas em três grandes grupos: o inquérito, que pode ser por entrevista (oral) ou por questionário (escrito), a observação, que pode ser direta ou participante e a análise documental (*as cited in* Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin, 1990, p.143). Para a realização desta investigação, as técnicas utilizadas foram a observação participante, notas de campo, registos áudio e fotográfico, questionário e entrevista, no sentido de permitir dar alguma consistência a este trabalho investigativo.

3.1.1.1. Observação participante

A observação é uma técnica de recolha de dados bastante vantajosa na medida em que permite a existência de um conhecimento direto dos factos, o que ajuda a compreender melhor o contexto tal como, as pessoas que dele fazem parte podendo também observar as suas reações às diferentes estratégias de ensino-aprendizagem. Como afirma Amendoeira (1999) “Na observação participante, o investigador é o principal instrumento da investigação, dada a possibilidade de estar disponível para colher dados ricos e pormenorizados (...)” (*as cited in* Correia, 2009). Assim, a pesquisa participante valoriza a interação social e deve ser compreendida como o exercício de conhecimento de uma parte com o todo e vice-versa que produz linguagem, cultura, regras e assim o efeito é ao mesmo tempo a causa. Outro princípio importante da observação participante é integrar o observador à sua observação, e o conhecedor ao seu conhecimento.

3.1.1.2. Notas de campo

Para registo dos dados recorreremos a notas de campo, as quais são uma técnica bastante utilizada nas investigações qualitativas. Como refere Coutinho, *et al*, (2009), estas aplicam-se sobretudo nos casos em que o professor pretende estudar as suas práticas pedagógicas em contexto sala de aula/atividades. Esta técnica desenvolveu-se, por vezes, no decurso da ação e, outras, no fim de cada atividade/aula, anotando as ideias, sentimentos e comentários realizados pelas crianças. Tal como sugerem Bodgan & Bilklen (2013) a nossa preocupação foi captar a imagem de cada situação através das palavras das crianças, procurando transcrever o mais fielmente possível as suas ideias e sugestões. Como referem

Bogdan & Biklen (1994) as notas de campo podem originar “um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projecto” (pp. 150-151). Recorremos a dois tipos de notas de campo uma de cariz mais descritivo para registar o que as crianças diziam ou faziam e outras de cariz mais reflexivo, nas quais incluímos inferências nossas sobre o observado ou o trabalho realizado.

3.1.1.3. Registos áudio e fotográficos

Estes foram instrumentos importantíssimos ao longo de todo este processo, porque através destes foi-nos possível visualizar a informação em qualquer momento, para que a análise fosse feita da forma mais correta possível. Todos os registos áudio e fotográficos elaborados foram concedidos pelos pais das crianças, assegurando a privacidade das mesmas, e acima de tudo foram consentidos pelas próprias crianças, sendo que estas tinham a total liberdade de não o fazer caso não fosse a sua vontade. Através dos registos fotográficos que fomos adquirindo, foi-nos possível obter “informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e sua forma de apresentação em determinadas situações (Bogdan & Biklen, 1994, p. 141). Importa referir que muitas vezes era complicado conciliar o registo do diálogo das crianças nas áreas e os registos fotográficos, optando por anotar o diálogo para depois refletir sobre ele.

3.1.1.4. Questionário

Segundo Máximo-Esteves (2008), o inquérito por questionário é uma técnica utilizada “quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro” (p.92). Esta técnica foi utilizada tanto em contexto da EPE como no 1º CEB, aplicando-se à educadora e à professora cooperante com o objetivo de conhecer a opinião de ambas relativamente à inserção da ED na rotina/horário das crianças bem como perceber como é que estas trabalham esta área da Expressão com as crianças. O inquérito por questionário (vide anexo 1), constitui outra técnica escolhida para a nossa pesquisa, recorrendo ao tratamento quantitativo dos resultados, sem descurar alguns aspetos qualitativos. Sendo o questionário um método simples e rápido de apreensão de opiniões sobre determinado objeto de estudo, este é aplicado tendo em conta o objetivo que se pretende atingir. Este questionário foi composto por um conjunto de questões fechadas (12 questões), e questões de resposta aberta (4 questões). As questões fechadas foram apresentadas em várias escalas: dicotómica (SIM, NÃO); escolha múltipla e ordenação. As questões abertas corresponderam a um aprofundamento do assunto abordado. Os dados serão apresentados em forma de gráfico, quadros e tabelas, seguido da respetiva reflexão para que desta forma seja proporcionado uma leitura mais fácil e uma melhor compreensão. Este inquérito foi aplicado apenas a dois

elementos, nomeadamente uma Educadora de Infância e uma Professora de 1º CEB sendo que este questionário foi aplicado no início da prática supervisionada, para perceber mais facilmente quais as atividades que as crianças mais necessitavam na área da ED e, de forma alguma, se irá apresentar qualquer comentário relativamente se esta é forma mais adequada ou não de trabalhar com as crianças, sendo que cada profissional dirige as suas atividades segundo o seu processo metodológico.

3.1.1.5. Entrevista semiestruturada

O objetivo da entrevista é coletar os dados e obter informações questionando diretamente cada sujeito, criando um diálogo agradável com o entrevistado, procurando alcançar as respostas que se precisa (Sousa, 2003). Sabemos que a qualidade dos dados decorrentes das entrevistas com crianças depende, entre outros fatores, do entrevistador, por isso, Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) referem que devemos utilizar as entrevistas semiestruturadas pois “têm sido consideradas o formato mais adequado para entrevistar crianças” (p. 23). Esta técnica foi aplicada em ambos os contextos de forma a perceber mais quais as atividades relacionadas com ED que as crianças costumam trabalhar, observando as suas reações antes e depois da intervenção.

Antes de iniciar este processo de questionamento, foi estritamente necessário informar e explicar às crianças o porquê e qual o seu fundamento. Tal como afirma Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), é necessário instruir a criança para a forma como vai decorrer a entrevista, realizar as questões de forma natural, de modo a não impor uma resposta. Foi utilizado um gravador para recolher estes dados, o qual foi consentido pelos entrevistados. Foi criado um diálogo informal e descontraído com a criança, sem obrigatoriedade na ordem das questões; estas iam surgindo quando a criança assim o permitia. Tal como salientam Graue & Walsh (2003), nas “conversas usadas como entrevistas (...) o truque é estar atento e descobrir maneiras de registar o que vai sendo dito durante essas breves interações” (p. 143). A amostra desta entrevista foi constituída por 19 crianças do grupo de EPE com idades de 3, 4, 5 e 20 crianças do 3º ano tendo estas 8 anos de idade.

3.1.2. Técnicas de análise de dados

3.1.2.1. Análise de conteúdo

Após a recolha dos dados com base nas técnicas anteriormente descritas, procedeu-se ao tratamento e análise detalhada para uma melhor compreensão dos mesmos. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações. São técnicas que utilizam procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens e que se aplicam a discursos sobre temas diversificados. Esta autora afirma que a análise de conteúdo possui um carácter qualitativo e não quantitativo.

Relativamente à informação obtida pelas entrevistas, estas foram organizadas e sistematizadas em categorias, sendo posteriormente integrados os dados e organizados em tabelas. No que diz respeito às notas de campo e às observações foi sempre feita uma leitura de modo a perceber os factos ocorridos, tal como eles foram vivenciados no momento. Por fim, quanto aos questionários, os dados foram agrupados por categorias e organizados em forma de gráfico, quadros e tabelas de modo a permitir uma fácil leitura, análise, compreensão e discussão. Esta triangulação dos dados constituiu-se como uma tarefa complexa, mas que nos permitiu uma reflexão mais alargada do processo educativo, bem como uma melhor compreensão do mesmo.

4. Apresentação e análise dos dados

Quando encaramos um processo de investigação pela primeira vez, a apresentação e a análise de dados torna-se fundamental uma vez que os investigadores quando não são experientes, não possuem quadros de referência suficientemente sólidos que lhes permita desenvolver aspetos e temas importantes para a sua investigação.

Segundo Bogdan & Biklen (1994)

(...) a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (p.205).

Os resultados que iremos apresentar relativamente aos questionários, entrevistas e observação são expostos em forma de gráficos e tabelas, sendo que pretendemos que a análise seja descritiva, analítica e interpretativa e complementada com algumas experiências de ensino/aprendizagem.

4.1. Reflexão e análise do questionário

Aplicamos o questionário à Educadora de Infância e à Professora Cooperante das salas dos contextos onde realizamos a PES. Ambas as inquiridas são do género feminino, tendo como habilitações literárias a licenciatura respetivamente em EPE e em 1º CEB. As idades estão compreendidas entre os 40/50 anos de idade. Primeiramente foram questionadas relativamente à utilização da ED nas suas atividades docentes, sendo que ambas reponderam “Às vezes”. Nas perguntas inerentes ao papel da ED no processo de planificação das suas atividades/aulas e organização do grupo e quanto à questão “Planifica as suas atividades/aulas de Expressão Dramática?”, ambas responderam NÃO. Desta questão, ramificavam-se duas opções: a) “Se a sua resposta foi SIM, refira a frequência com que faz.” b) “Se a sua resposta foi NÃO, assinale a(s) opção (ões) que melhor justifica (m) a sua situação. Como a totalidade da amostra incidiu sobre a resposta NÃO, surge a análise à questão b, sendo que esta se dividiu em quatro categorias: a) É necessário adquirir uma formação especializada; b) Não me sentir motivado; c) Não ter por hábito planificar esta área; d) Outro motivo. Mais uma vez, a amostra total incidiu sobre a mesma opção, sendo que estas não têm por hábito planificar as atividades de ED, afirmando que esta surge naturalmente relacionada com outras atividades, principalmente através da dramatização de uma história que esteja a ser abordada ou através de jogos de imitação.

Relativamente à questão “Quem costuma propor as atividades relacionadas com a Expressão Dramática?”, esta permitia a escolha entre as opções: a) Programa; b)

Educador/Professor; c) Criança; d) Os pais. Desta forma, o Educador/Professor e a criança foram as escolhidas constituindo um total de 80%, seguido do programa com 20%.

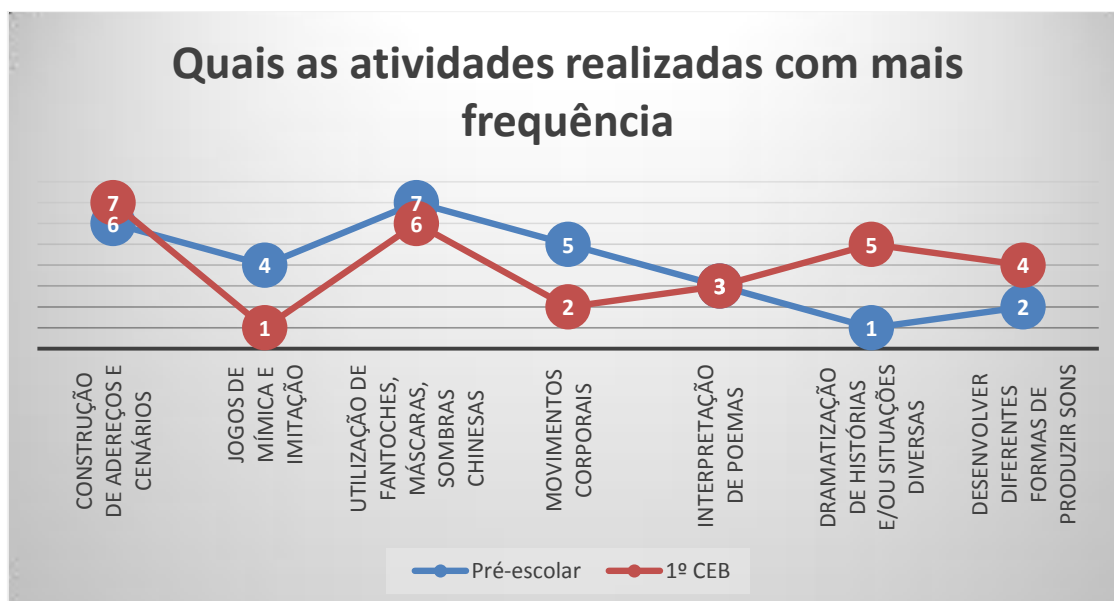
Segue-se a questão “Como organiza o grupo para as atividades de Expressão Dramática?” as opções de escolha baseavam-se na utilização de pequenos grupos, uma criança de cada vez, os mais experientes com os menos experientes e por fim rotatividade de crianças pelas atividades. As respostas incidiram sobre a opção pequenos grupos, relativamente ao pré-escolar, e Os mais experientes com os menos experientes, correspondente ao 1º ciclo.

A pergunta seguinte permite-nos compreender onde decorrem as atividades de ED, sendo que a resposta foi unânime em ambos os contextos. A sala foi o local de eleição para a realização desta área, deixando assim com 0% a opção do ginásio e o recreio, nem havendo a proposta de outro local não identificado nesta questão.

Sobre a questão: “Os recursos materiais estão presentes na sala?”, os materiais no contexto Educação Pré-Escolar encontravam-se todos na sala, e estes eram limitados à área da casa, onde as crianças gostavam de brincar ao faz de conta imitando os seus pais na lida da casa entre outras brincadeiras. Relativamente ao contexto de 1º CEB, a resposta incidiu sobre opção “às vezes”, sendo que os materiais tanto podiam estar na sala como em outra sala presente no contexto direcionada para arrumo de materiais.

A questão que se seguia, pedia para que ordenasse as seguintes atividades da 1ª à 7ª, sendo que a primeira será aquela que utiliza com mais frequência e assim sucessivamente até chegar à 7ª que será a atividade que utiliza com menos frequência.

Gráfico 1 - Atividades realizadas com mais/menos frequência



Observando o gráfico 1 com atenção, podemos constatar que os dados a azul referem-se ao contexto de Educação Pré-Escolar e os dados a vermelho são do 1º CEB. Relativamente ao Pré-escolar, as atividades mais valorizadas e frequentemente mais utilizadas pelas crianças são as *dramatizações de histórias e/ou situações diversas*, seguindo-se da *experimentação de diferentes formas de produzir sons*. Entre outras, podemos constatar que as atividades realizadas com menos frequência destacam-se a *Invenção, construção e utilização de adereços e cenários* e *Construção e utilização de fantoches, máscaras, sombras chinesas*. No que diz respeito ao 1º CEB, as atividades realizadas com mais frequência focam-se na *realização de jogos de mímica e improvisação de movimentos corporais*. As atividades utilizadas com menos frequência são *Invenção, construção e utilização de adereços e cenários* e *Construção e utilização de fantoches, máscaras, sombras chinesas*, tal como na Educação Pré-Escolar.

O seguinte quadro (*vide* quadro 6), corresponde à segunda parte do questionário focando-se na intervenção/acompanhamento que o educador/professor mantém com o seu grupo. No quadro 6 constam três questões mais focadas para a criança, sendo que estas perguntas eram de resposta aberta.

Quadro 6 - Intervenção/acompanhamento

Intervenção/Acompanhamento		
Questões	Pré-escolar	1º CEB
Quais as reações que as crianças apresentam a atividades desta área?	“Gostam muito de dramatizar e imitar.”	“Boas, as expressões são sempre do agrado delas.”
O que valorizam?	“A dramatização de histórias/situações.”	“A participação na atividade.”
Quais as dificuldades que apresentam?	“Desenvolvimento de diálogos.”	“Orientação espacial e improvisação.”

Relativamente à Educação Pré-Escolar, as crianças reagem com mais entusiasmo e empenho às atividades de dramatização e imitação, sendo que estas são de igual forma o que mais valorizam, contudo apresentam mais dificuldades no desenvolvimento de diálogos. No 1º CEB, tudo o que tenha a ver com expressões, o grupo reage muito bem interagindo e participando ativamente. O que estas crianças valorizam mais é a participação, a mínima coisa que lhes mostre que elas são necessárias para o bom desempenho da atividade aumenta significativamente o ego da criança. Por fim, as maiores dificuldades que apresentam referem-se à orientação espacial e capacidade de improvisação.

Relativamente ao papel do educador/professor durante as atividades de Expressão Dramática, as respostas das inquiridas dividem-se pelas respostas *orienta (e dá dicas de*

como deve fazer), faz elogios autênticos e adequados e garante a autonomia à criança, respeitando a sua autonomia e criatividade,

Por fim, a última questão, refere-se à interdisciplinaridade da ED com as restantes áreas, sendo que no que se refere ao facto da ED poder ser articulada com outras áreas do saber, as inquiridas responderam afirmativamente. Surgiu então outra questão referente a qual área pode ser considerada mais fácil de articular com a ED. No que diz respeito à Educação Pré-escolar, foi considerado que a área do português, ou mais corretamente dizendo a linguagem oral e abordagem à escrita são os domínios mais acessível para articular com a ED, uma vez que esta pode surgir facilmente após a leitura de uma história ou interpretação de um poema. Já no primeiro ciclo, foi considerado que a ED pode ser articulada com todas as outras áreas embora a maior parte das vezes é deixada de parte porque o tempo é escasso para abordar todos os conteúdos necessários que o programa define para o 1º ciclo. Acrescenta ainda, que a criança trabalha no seu dia-a-dia a ED, casualmente, isto porque, o corpo e a linguagem estão ligados à expressão. É um facto que existe um horário específico para as expressões, mas normalmente esse é maioritariamente ocupado pela expressão plástica.

4.2. Apresentação e análise da entrevista

Neste ponto apresentamos e analisamos os dados recolhidos através da entrevista realizada às crianças, procurando conhecer quais as suas áreas de interesse e quais os trabalhos/atividades que realizam e que se relacionam com a Expressão Dramática.

4.2.1 Crianças do Pré-Escolar

Foram entrevistadas 19 crianças do grupo, processo que foi desenvolvido no início do ano letivo. A entrevista realizou-se enquanto as crianças brincavam livremente nas áreas.
Pergunta: Qual a tua área preferida? E porquê?

Observando o quadro 7, referente às preferências das crianças relativamente às áreas de eleição, obtivemos respostas de natureza diferente, sendo que cada criança poderia escolher mais do que uma área se assim o entendessem. As crianças indicaram a área da casinha (N=9), área do computador (N=8), área das construções (N=4), área dos jogos (N=4), área da pintura (N=4) e a área da biblioteca (N=1).

Quadro 7 - Áreas de preferência na Educação Pré-Escolar

Áreas de eleição e utilizadas com mais frequência						
Áreas Crianças	Área Da Casa	Área das Construções	Área dos jogos	Área da biblioteca	Área do computador	Área da pintura
A			X			
B	X					
C	X					
D	X				X	
E			X		X	
F					X	
G	X	X				
H	X				X	
I		X				
J			X			X
K						
L						
M	X				X	X
N	X				X	
O		X				
P					X	
Q	X					
R	X	X	X	X	X	X
S						X

Pergunta número dois: E porque gostas mais desta área?

Tabela 1 – Justificação apresentada pelas crianças sobre a preferência das diferentes áreas

	Área da casa		Área das construções		Área dos jogos/puzz les
Categorias emergentes	Nº de respostas	Categorias emergentes	Nº de respostas	Categorias emergentes	Nº de respostas
Gosto de imitar o pai/mãe	3	Gosto de construir casas grandes	1	Posso construir muitos puzzles	3
Gosto de cozinhar	2	Gosto de construir camiões	1	É divertido	1
Gosto de brincar com as bonecas	1	É divertido brincar com os legos	2		
Gosto de vestir roupas	3				
	Área da biblioteca		Área do computador		Área da pintura
Categorias emergentes	Nº de respostas	Categorias emergentes	Nº de respostas	Categorias emergentes	Nº de respostas
Gosto de ver as imagens do livro e ouvir histórias	1	É fixe	4	Gosto de pintar desenhos para o meu pai que está longe	3
		Tem muitos jogos divertidos	3	Gosto de fazer bonecos de plasticina	1
		Gosto de fazer desenhos no computador	1		

Observando a tabela 1 podemos constatar que a criança recorre a respostas simples para justificar a sua escolha, partindo do pressuposto que é a área em que se sente melhor.

Relativamente à área da casa, sendo esta a área de eleição da maioria, as crianças gostam de recorrer ao faz de conta, imitando momentos vivenciados na sociedade em que estão inseridos, recorrendo aos materiais que lhes são proporcionados. Na área das construções, estas gostam de construir coisas que lhes chamam a atenção como por exemplo casas, castelos, camiões ou tratores. Na área dos puzzles, os diferentes “quebra-cabeças” chamam a atenção da criança, permitindo a partilha e a entajuda com os outros colegas. Na área do computador, outra das áreas mais eleitas pelas crianças, elas são fortemente tentadas pelas novas tecnologias, onde podem recorrer a uma série de jogos didáticos. Na área da biblioteca, apenas uma criança a elegeu como predileta, afirmando que gosta de ver as imagens que contém nos livros bem como ouvir histórias. Por fim, na área da pintura, mais uma vez as crianças podem dar asas à sua imaginação criando pinturas, molduras em plasticina onde depositam toda a sua criatividade e autonomia.

Pergunta número três: Gostas de brincar sozinho (a) ou acompanhado (a)?

Tabela 2 - A criança prefere brincar sozinha/acompanhada

Categorias	Nº de respostas
Sozinho	0
Acompanhado	19

Pergunta número quatro: Gostas de todos os meninos da sala ou só de alguns? Porquê?

Tabela 3 - Interação entre criança-criança

Categorias	Nº de respostas	Justificativa
Todos	18	“Porque são todos fixes...”
Alguns	1	“Porque alguns meninos não sabem brincar e magoam-me”

Observando a tabela 2 e a tabela 3 podemos constatar que as crianças sem dúvida alguma preferem brincar acompanhadas, sendo com outras crianças ou com adultos, embora uma criança referiu gostar apenas de alguns colegas, alegando que alguns não sabem brincar, magoando-o por vezes no meio de certas brincadeiras.

4.2.2 Crianças do 1º CEB

A entrevista realizada às crianças do 1º CEB, foi realizada no início da prática supervisionada, sendo que os entrevistados são crianças que frequentam o 3º ano, as questões foram ligeiramente diferentes, sendo que estas focaram-se nas suas perceções e conhecimentos relativamente à área da Expressão Dramática.

Pergunta número um: O que é a Expressão Dramática?

Tabela 4 - Definição de Expressão Dramática

Categorias emergentes	Nº Respostas
Teatro	11
Representar	5
Imitar algo	3
Cinema	1

De acordo com a tabela 4, a maioria associa a ED ao teatro, enquanto cinco crianças definiram-na como algo que se representa, três associaram-na aos jogos de imitação e por fim uma das crianças fez referência ao cinema.

Pergunta número dois: Quais os jogos dramáticos que mais gostas?

Tabela 5 - Jogos dramáticos preferidos

Categorias emergentes	Nº Respostas
Representar (fazer teatro)	12
Jogos de imitação	4
Brincar os fantoches	2
Brincar com as sombras chinesas	1

Relativamente aos jogos dramáticos preferidos, a maioria refere-se às representações (ex.: dramatizações de histórias), havendo também quatro crianças elegendo os jogos de imitação como os prediletos; duas crianças preferem brincar e fazer interpretações com o recurso de fantoches e, por fim, uma criança fez referência às sombras chinesas conforme a tabela 5.

Pergunta número três: O que sentes quando estás a representar?

Tabela 6 - Sentimentos quando estão a representar

Categorias emergentes	Nº Respostas
Alegria	9
Felicidade	3
Liberdade	4
Que sou importante	2
Ansiedade e nervosismo	2

Sendo a representação a atividade ED preferida das crianças, a questão seguinte focou-se nos sentimentos que estas nutrem quando o estão a fazer, destacando-se a alegria (N=9), a felicidade (N=3), a liberdade (N=4), o sentimento de ser alguém importante com (N=2) e por fim ansiedade e nervosismo (N=2) conforme a tabela 6.

Pergunta número quatro: Gostas de brincar sozinho ou acompanhado?

Tabela 7 - Preferência em brincar sozinho/acompanhado

Categorias emergentes	Nº Respostas
Sozinho	3
Acompanhado	17

Pergunta número cinco: Gostas de todos os teus colegas de turma ou só de alguns?
Porquê?

Tabela 8 - Interação entre criança - criança

Categorias	Nº de respostas	Justificativa
Todos	18	São todos divertidos; somos todos colegas, temos que nos ajudar uns aos outros;
Alguns	2	Tenho um feitio complicado; alguns meninos são maus;

Quanto ao processo de socialização entre as próprias crianças, 17 afirmaram preferir brincar acompanhadas, alegando gostar de todos os colegas e como tal devem ajudar-se uns aos outros e 3 crianças referiram que preferem brincar sozinhas a maioria das vezes, uma vez que possuem um feitio complicado e nem sempre concordam com as brincadeiras que os colegas gostam de fazer.

4.3. Análise da observação das crianças

Apresentamos também a análise à observação relativamente aos interesses, capacidades e relacionamento das crianças na execução de atividades de Expressão Dramática.

Através da observação, foi-nos possível “avaliar” a nossa intervenção enquanto educadores/professores para tentar perceber se a intervenção é ou não adequada para aquele grupo de crianças bem como analisar o grau de empenho das crianças na realização de atividades de ED. No que concerne à Educação Pré-Escolar e ao observamos o quadro 8 que se segue podemos constatar que:

Quadro 8 - Grau de interesse, capacidade e relação das crianças em pré-escolar

O INTERESSE DAS CRIANÇAS:						CAPACIDADES DE CADA CRIANÇA:						A RELACIONAÇÃO COM AS OUTRAS:			
	Gosta e deseja realizar as atividades de Expressão Dramática?	Está satisfeita(o) e concentrada durante as atuações?	Faz perguntas e levanta problemas?	Continua interessada(o) pelo trabalho, mesmo fora da aula?	Fora da aula e em casa conta aos colegas e aos pais o que fez?	Adquiriu elasticidade e controlo dos movimentos?	Tem perfeito domínio do seu corpo? Utiliza-o total e coordenadamente?	Tem facilidade de expressão?	É capaz de improvisar espontaneamente qualquer tema de forma razoável?	Tem capacidade de observação e aperfeiçoamento?	É segura (o), estável e autoconfiante?	É independente/autónomo?	Demonstra concentração nos trabalhos em grupo?	É cooperativa (o) e sensível às outras crianças, no trabalho de grupo?	Consegue escolher com facilidade as suas atividades ou papéis nos jogos de Expressão Dramática?
Nome:															
A	F	P	R	P	F	P	P	P	R	P	F	F	F	F	F
B	F	F	R	P	F	F	F	P	R	R	F	P	F	F	F
C	S	F	F	F	S	F	F	F	S	F	S	F	F	F	S
D	S	S	R	F	S	P	P	P	F	F	F	P	P	P	P
E	S	F	F	F	F	F	F	F	P	F	F	F	F	F	F
F	S	S	S	S	S	F	F	F	S	S	S	S	S	F	F
G	F	P	R	F	F	P	P	P	R	P	P	P	P	F	P
H	F	F	P	P	F	F	F	P	P	P	P	P	F	F	P
I	S	F	P	P	P	F	P	P	R	P	F	P	P	P	F
J	F	F	R	P	F	P	P	P	R	R	R	P	P	P	P
K	F	F	P	F	F	F	F	F	P	P	F	F	F	P	F
L	F	P	R	P	F	P	P	P	R	P	F	F	F	F	F
M	S	F	P	F	F	F	F	F	R	P	F	P	P	P	F
N	S	S	S	S	S	F	F	F	S	S	S	S	S	F	F
O	S	S	F	F	F	F	F	F	P	P	F	F	F	F	F
P	S	S	S	S	S	F	S	F	S	S	S	S	S	F	F
Q	S	S	F	F	F	F	F	P	P	P	P	F	F	F	F
R	S	S	F	F	F	F	F	F	F	F	P	P	P	F	F
S	F	F	N	P	P	R	R	P	P	N	P	P	P	P	P

Legenda: N- Nunca R- Raramente P- Por vezes F- Frequentemente S- Sempre

Analisando o quadro podemos observar que no que diz respeito ao *nível de interesse das crianças*, a maioria (11) manifesta *sempre* interesse nas atividades; elas gostam de participar em atividades de ED demonstrando esse gosto através de atitudes de empenho e comentários favoráveis em relação a esta área. Desta forma destacamos uma minoria que incide sobre a opção frequentemente. Embora gostassem deste tipo de atividades podemos observar reações diferentes o nível de atuação, sendo que 9 manifestam *frequentemente* satisfação e concentração, 7 crianças estão claramente *sempre* empenhadas nas suas atividades e apenas 3 manifestam esta concentração por vezes. É de referenciar que estas 3 crianças são as mais novas do grupo (3 anos de idade) o que influência bastante na recolha destes dados, visto que ainda estão a desenvolver os seus gostos e capacidades manifestando mais interesse em determinadas atividades e menos em outras. O fator da idade também pode influenciar o ponto seguinte, nomeadamente a colocação de questões e levantamento de problemas, para estas três crianças este é um acontecimento raro, ainda estão a ganhar estas pequenas noções. Seis crianças raramente colocam questões, três crianças ainda não sentem essa necessidade, 5 crianças deste grupo fazem-no frequentemente e 3 crianças têm por hábito questionar sempre algo relativamente às atividades. Temos também uma criança que nunca coloca questões porque se trata de uma criança com NEE a nível psicomotor; A observação foi feita de uma forma mais cuidada, valorizando todas as pequenas evoluções desta criança. Fora da sala de atividades sete crianças apresentam, por vezes, um interesse contínuo dependendo muito da atividade em si. Nove crianças estavam frequentemente interessadas seja dentro ou fora da sala de atividades; elas comentavam com as outras crianças no recreio, falavam com os pais e, por vezes, tentavam recriar estas atividades de ED nos momentos de brincadeira livre.

Relativamente às capacidades adquiridas pelas crianças na realização de atividades de ED, a grande maioria do grupo atingiu sempre ou frequentemente elasticidade e controlo do seu corpo, bem como dos movimentos. Os jogos de expressão corporal permitiram que as crianças adquirissem uma maior facilidade de expressão, de improvisação espontânea, poder de observação e aperfeiçoamento, segurança, coordenação e confiança em si mesmas.

Como podemos observar no quadro, a maioria evoluía frequentemente as suas capacidades, seguindo-se de outras que apenas manifestavam essas capacidades, por vezes, e uma pequena minoria a destacar-se relativamente à segurança, estabilidade e autoconfiança demonstrando estas atitudes raramente.

Por fim, a relação com as outras nas atividades de grupo de ED foi evoluindo ao longo do tempo. Inicialmente esta relação não era tão visível notando-se algumas dificuldades em colaborar umas com outras. Relativamente à sua própria autonomia, quatro crianças são extremamente independentes manifestando sempre esta atitude em todas as suas atuações, nove crianças são frequentemente independentes, cinco crianças manifestam independência, por vezes, e, por fim, apenas uma criança raramente o

demonstra, tratando-se de uma criança que sente necessidade de chamar a atenção da educadora como forma de auxílio. No que se refere à concentração na realização de trabalhos de grupo, todas, no geral, manifestam esta concentração, sendo que oito fazem-no frequentemente; oito, por vezes, e três crianças demonstram sempre concentração.

Relativamente à cooperação, os dados variam um pouco sendo que 13 crianças esforçam-se frequentemente para cooperarem com os restantes elementos do grupo e uma pequena minoria de seis crianças só manifestam essa cooperação por vezes. Para finalizar, quanto à forma como escolhem as suas atividades ou papéis nos jogos de ED, o grupo é bastante equilibrado, sendo que a grande maioria o faz com grande facilidade, destacando-se apenas cinco crianças que, por vezes, apresentam alguns conflitos querendo interpretar os mesmos papéis de outras crianças.

Posteriormente podemos observar um outro quadro de observação com as mesmas categorias direcionado para o contexto de 1º CEB. O grupo é bastante homogéneo no que compete aos parâmetros que pretendíamos observar constatando as suas evoluções através das suas vivências ao longo de atividades ED. Para uma melhor compreensão podemos observar o quadro 9 que se apresenta a seguir:

Quadro 9 - Interesse, capacidades e relação das crianças de 1º CEB

O INTERESSE DAS CRIANÇAS:						CAPACIDADES DE CADA CRIANÇA:						A RELACIONAÇÃO COM AS OUTRAS:			
	Gosta e deseja realizar as atividades de Expressão Dramática?	Está satisfeita(o) e concentrada (o) durante as atuações?	Faz perguntas e levanta problemas?	Continua interessada(o) pelo trabalho, mesmo fora da aula?	Fora da aula e em casa conta aos colegas e aos pais o que fez?	Adquiriu elasticidade e controlo dos movimentos?	Tem perfeito domínio do seu corpo? Utiliza-o total e coordenadamente?	Tem facilidade de expressão?	É capaz de improvisar espontaneamente qualquer tema de forma razoável?	Tem capacidades de observação e aperfeiçoamento?	É segura (o), estável e autoconfiante?	É independente/autónomo?	Demonstra concentração nos trabalhos em grupo?	É cooperativa e sensível às outras crianças, no trabalho de grupo?	Consegue escolher com facilidade as suas atividades ou papéis nos jogos de Expressão D.?
Nome:															
A	S	F	R	F	F	F	P	P	P	P	P	F	P	F	F
B	S	S	F	S	S	S	F	S	S	S	F	S	S	S	S
C	S	F	F	F	F	F	F	S	S	S	F	S	F	F	F
D	S	S	F	F	F	F	F	S	S	F	F	F	P	P	F
E	S	S	F	S	S	S	F	S	S	S	F	S	S	S	S
F	S	S	F	F	F	P	P	F	F	P	F	F	F	F	F
G	S	F	P	F	S	F	P	S	P	P	P	F	F	F	F
H	S	S	S	S	S	F	S	S	F	S	S	S	F	F	F
I	S	S	F	F	S	S	F	S	F	F	F	S	F	F	S
J	S	S	S	S	F	S	S	F	F	S	F	S	F	F	S
K	S	F	R	P	F	F	F	F	P	P	F	F	F	F	F
L	S	F	R	F	F	P	F	F	F	P	F	F	F	F	F
M	S	F	F	F	S	F	F	F	P	F	P	F	F	S	F
N	S	S	S	F	S	S	S	F	P	S	F	F	F	S	S
O	S	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
P	S	S	P	P	S	F	F	F	F	P	F	F	P	F	P
Q	S	S	F	S	S	F	F	P	F	F	P	F	F	F	P
R	S	F	P	F	S	F	F	F	F	P	P	F	P	F	F
S	S	F	P	F	S	F	F	P	P	F	P	F	F	P	P
T	S	S	S	F	F	F	F	P	F	P	P	F	P	P	P

Legenda: N- Nunca R- Raramente P- Por vezes F- Frequentemente S- sempre

Analisando o presente quadro referente à observação das atividades de ED em 1º CEB podemos constatar que esta turma de 3º ano é homogénea no que se refere ao gosto e desejo por atividades desta área, sendo que várias vezes eram as crianças que pediam espontaneamente para que fizéssemos atividades de ED. A maioria (N=11) demonstrava sempre uma enorme satisfação nas suas atuações destacando-se 7 crianças que o faziam frequentemente, pois demonstravam mais concentração em determinadas atividades do que em outras. Embora esta satisfação fosse notória, nem todos reagiam da mesma maneira. Já por natureza umas crianças são mais curiosas e empenhadas do que outras, sendo que 4 delas tiveram sempre alguma questão a colocar ou um simples comentário a fazer; 9 crianças fizeram-no com frequência, 4 apenas, por vezes, e 3 crianças raramente fizeram questões ou levantam qualquer tipo de problema. Mas, regra geral, todos continuam muito interessados pelo trabalho mesmo fora da sala; elas comentaram com os colegas no recreio e com os pais em casa pedindo várias vezes para repetir determinadas atividades nomeadamente jogos de mímica, dramatizações e jogos de expressão corporal. Várias vezes ouvimos comentários de crianças a dizer “*Uau! Estamos a dar português e expressão dramática ao mesmo tempo*”. Relativamente às capacidades de cada criança, estas evoluíam de dia para dia, cada uma ao seu ritmo sendo que esta evolução era mais notória em algumas crianças do que em outras. No que se refere à aquisição de flexibilidade, 13 crianças evoluíam frequentemente, cinco crianças demonstravam sempre evolução por mais pequena que fosse e apenas duas crianças, por vezes, sendo que para estas era mais difícil mostrar elasticidade nos movimentos. Relativamente à aquisição do domínio do seu corpo, regra geral, a grande maioria (N=14) frequentemente dominava os seus movimentos corporais, 3 crianças eram extraordinárias nos seus movimentos e na sua coordenação e apenas 3 crianças, por vezes, porque embora soubessem dominar o seu corpo tinham dificuldades de coordenação. Todas as crianças possuíam capacidade de expressão, contudo percebeu-se que era mais fácil para umas do que para outras. Cerca de 10 crianças da turma eram totalmente capazes de improvisar espontaneamente destacando-se 4 crianças que o faziam sempre com muita criatividade, espontaneidade e expressividade.

Por fim, na relação com os outros, o grupo era bastante unido passando essa união para o contexto sala de aula, inclusive nos trabalhos de grupo. Se observarmos o quadro, todas elas eram independentes, umas frequentemente e outras sempre. Tal como nas aulas, umas eram mais concentradas e empenhadas do que outras sendo que 13 estavam frequentemente concentradas, duas crianças estavam sempre muito concentradas e cinco apenas por vezes. Embora os níveis de concentração fossem diferentes, todas elas se esforçaram para cooperar com os colegas nos trabalhos de grupo. No que concerne à escolha de papéis, o grupo tinha plena consciência, sendo que raramente havia conflitos nestas situações.

4.4. Síntese final dos resultados

De acordo com a análise realizada, a ED pode ser considerada uma área transversal e que pode ser trabalhada sempre que assim o seja pertinente, uma vez que esta contribui significativamente para o processo de aprendizagem e é do inteiro agrado das crianças.

Relativamente aos objetivos, sendo que um deles era perceber como é que cada Educadora/Professora encarava e trabalhava esta área, constatamos que estas não têm por hábito planificar as suas atividades de Expressão Dramática uma vez que esta surge através de outras atividades. Outro objetivo era clarificar quais as atividades que as crianças realizam com mais e menos frequência ao longo do seu percurso escolar, sendo que a conclusão que podemos obter é que as dramatizações de histórias e jogos de imitação são as mais realizadas. O Educador/Professor tem a importante tarefa de trabalhar esta área na vida das crianças, referindo novamente os contributos desta para o desenvolvimento da criança.

A forma como o educador/professor trabalha a ED é muito importante para promover a ED, se esta for introduzida de forma cativante vai conseguir retirar de cada criança expressividade e desinibição, os quais são fatores importantíssimos para o seu desenvolvimento. Um outro objetivo deste relatório, enunciado anteriormente trata-se de “verificar e explorar as potencialidades interdisciplinares da ED”, e tal como as próprias inquiridas referiram, as atividades de ED surgem maioritariamente de outras atividades, sendo que desta forma permite a existência uma interdisciplinaridade íntegra e coesa, ou seja, a ED pode funcionar como suporte para abordar ou reforçar outras áreas e conteúdos. Analisando e observando as reações das crianças ao realizarem atividades de ED podemos verificar que aquelas que mais se adequam ao gosto delas e aptidões são os jogos de expressão corporal onde se pode trabalhar simultaneamente a expressão facial, a expressão das mãos, a expressão verbal e oral. Os jogos de mímica e as dramatizações também são do inteiro agrado das crianças. Observamos várias vezes o seu interesse pela criação de acessórios, a preocupação com os trajes e a maquilhagem; elas gostam de assumir esta personificação e representarem outras personagens. Inicialmente o material existente nas salas não era muito nem tão pouco específico. Na Educação Pré-Escolar havia a área da casa com algumas roupas e objetos de faz de conta e no 1º ciclo não havia qualquer tipo de material. Inicialmente começamos por realizar atividades de ED que não necessitavam de qualquer material, e a quantidade de jogos dramáticos que se podem realizar com as crianças são inúmeros; basta ser-se criativo. Não existe necessidade de nos restringirmos às pequenas dramatizações de histórias no final do ano ou na festa de Natal. Ao longo do tempo foram inseridos na sala de atividades/aula e criados pelas crianças novos materiais que podem ser utilizados para realizar atividades diferentes de ED como podemos verificar no ponto seguinte onde serão descritas as experiências de ensino e aprendizagem realizadas em ambos os contextos.

5. Apresentação, análise e discussão das Experiências de Aprendizagem

Neste ponto serão apresentadas as experiências de ensino-aprendizagem selecionadas relativamente à prática exercida em contexto de EPE e 1º CEB, sendo que a escolha destas recaiu sobre a importância da utilização da ED em ambos os contextos, tendo em conta a leitura da análise dos dados recolhidos. O nosso projeto focou-se no objetivo de proporcionar atividades motivadoras e diversificadas, utilizando como recurso pedagógico atividades de ED, uma vez que esta “(...) dá franca vazão à fantasia da criança, à sua necessidade de expressão, de criação e de relacionamento social” (Sousa, 2003, p.34).

5.1. Experiências de aprendizagem em contexto Pré-Escolar

5.1.1. Aprender a semear

A experiência de aprendizagem que se apresenta surgiu com a entrada da primavera. Como já se notavam várias diferenças relativamente ao meio ambiente que nos rodeava, foi solicitado às crianças para que fôssemos até ao exterior do jardim-de-infância e observássemos as modificações que têm vindo a acontecer na natureza. O exterior do jardim-de-infância em questão é dotado de uma belíssima paisagem com várias árvores e espaços preenchidos de relva o que proporciona o crescimento desta, bem como diferentes flores espontâneas. Ao longo desta observação estabeleceu-se o seguinte diálogo:

- Na primavera já está mais calor. Quando estou a correr no recreio só me apetece andar de t-shirt... (Diogo)²

-Olha, aquelas árvores estão a ficar com muitas folhinhas e primeiro não tinham... (Ana)

-E também estão a crescer florezinhas ali. Vou buscar uma para ti Lúcia!(André)

-Muito bem meninos. Como podem ver, a primavera é uma estação muito bonita, começam a aparecer as flores, o tempo fica mais quente. Quando o tempo fica assim o que gostam de fazer? (Edª estagiária)

-Gosto muito de passear. (Diogo)

-E agora podemos brincar cá fora no parque. No inverno temos que brincar quase sempre lá dentro porque está sempre a chover e está muito frio! (Beatriz)

(...) - Como vocês próprios disseram, estão a nascer muitas flores. Como será que estas nascem? Alguém sabe? (Edª estagiária)

-Sim, temos que por a semente na terra. (André)

Nota de campo nº 3 – 31 de março de 2014

Estávamos perante uma questão que nos remetia para a área do conhecimento do mundo, pelo que era necessário auscultar os saberes das crianças e proporcionar-lhes momentos de construção do conhecimento sobre os seres vivos, nomeadamente as sementeiras e o processo de germinação.

² Todos os nomes que constam nas notas de campo são nomes fictícios para que desta forma seja respeitado o anonimato das crianças.

Regressando à sala, e para que desta forma déssemos as boas vindas à nova estação que acabara de chegar, cantamos uma canção que se chama *Adivinhem quem chegou*. Esta canção foi adaptada a um novo ritmo, tendo o acompanhamento da guitarra para que desta forma as crianças se sentissem motivadas para a entoação da mesma. A ideia era que esta permanecesse nas suas memórias ao longo de muito tempo. Para tal, foi utilizado o método da imitação, sem guitarra; apenas com o ritmo cantávamos a primeira quadra e as crianças repetiam. O processo repetiu-se várias vezes ao longo de toda a música. Para finalizar foi introduzida a guitarra, e o grupo cantava entusiasmado. A utilização da guitarra revelou-se fundamental nesta atividade; primeiramente todos queriam mexer, tocar e experimentar os sons que esta emitia. Queriam logo de início cantar com a guitarra e quiseram repetir a canção várias vezes.

Consideramos que uma educadora pode ser também encarada como uma professora de música na medida em que cultiva o gosto pela música nas crianças, seja através das suas canções preferidas ou de dramatizações. A música é ótima para ajudar a criança a desenvolver várias capacidades, e a educação musical deve estar sempre integrada na totalidade de uma sala de atividades, na medida em que não seja apenas usada para cantar a canção dos *bons dias* ou as músicas específicas para lavar as mãos ou guardar os brinquedos, mas sim propor e dar liberdade às crianças

Para compor, improvisar, explorar o seu corpo como um instrumento musical, conhecer, manipular, classificar, registar, identificar, escutar sons e músicas, tocar, movimentar-se no espaço, apreciar a literatura universal da musica, refletir, participar de performances, enfim, produzir e pensar música (Cunha, 2004, p.68).

Posteriormente, dirigimo-nos para o salão polivalente para as crianças interpretarem as modificações que observaram na natureza recorrendo ao jogo dramático. Em primeiro lugar, foram estabelecidas as personagens sendo estas escolhidas pelas crianças mediante o que observaram. Assim, o grupo dividiu-se entre as personagens de primavera, passarinhos, grilos, abelhas, árvores, vento, flores e sol. Ajudámos na criação do enredo, sugerindo a presença de duas crianças para o início da história, sendo atribuído à educadora o papel de narrador para que desta forma fosse estimulando a imaginação da criança criando momentos de improvisação e criatividade. Posto isto, demos início à encenação:

(Narrador) - Era uma vez, um dia cinzento de inverno As ruas estavam num silêncio absoluto, não se ouvia o canto dos passarinhos, nem os grilos...apenas o vento frio a abanar os galhos secos das árvores.

(Todas as personagens estavam deitadas no chão enquanto o vento passava a correr entre elas. Apenas as árvores abanavam os braços ritmadamente ao som do vento como se fossem os galhos.)

(Narrador) - Passado alguns dias acontece algo maravilhoso! O dia amanheceu com um belo sol mas um pouco envergonhado. (Levanta-se o sol, espreguiçando-se).

(Narrador) -A Carolina e o Marcos vão para a rua e ficam muito entusiasmados com o que observam. (Fazem -expressões de admiração, observando a natureza que os rodeia).

(Narrador) -Andava pelas ruas uma menina com um vestido comprido preenchido de cores fortes e garridas e com uma bela coroa de flores na cabeça. O nome dela era primavera. (Entra a primavera cantarolando e saltitando).

(Narrador) -Ouvia-se ao longe os passarinhos a cantar formando os seus ninhos.
(Entram os passarinhos cantando «piu-piu» saltando num pé e no outro).
(Narrador) -As ruas e os jardins estavam a ganhar uma nova vida, por onde a primavera passava as flores elevavam-se com suavidade todas elas de cores diferentes e as suas pétalas dançavam ao som de um vento muito levezinho e agradável.
(Abrem os braços como se fossem as pétalas).
(Narrador) -Em volta das flores aparecem as abelhas com o seu som inconfundível sugando o néctar das flores (Entram as abelhas a fazer «zum-zum» simulando a recolha de néctar das flores)
(Narrador) -Ouviam-se os grilos cantando alegremente entre as folhas secas que andavam no chão. O sol torna-se cada vez mais forte e quente, iluminando tudo à sua volta com os seus raios! (Abre os braços como se fossem raios de sol).
(Narrador) -A Carolina e o Marcus estavam muitos felizes e ao chegar junto dos seus amigos que se encontravam no parque a brincar, perguntaram-lhes:
(Narrador) -Vocês já viram o que está a acontecer? Adivinhem quem chegou?
(Narrador) -A primavera! Respondem todos alegremente.
(Nota de campo nº 4 –31 de março de 2014)

Após esta pequena sessão de movimentos corporais, imaginação, criatividade e improvisação, as crianças juntaram-se todas e cantaram a canção *Adivinhem quem chegou* que aprenderam anteriormente para comemorar a chegada da primavera.

Nota-se que a educação artística é essencial para o crescimento intelectual, social, físico e emocional das crianças e sendo a atividade dramática fortemente globalizadora (uma vez que contempla as dimensões plástica, sonora, da palavra e do movimento em ação), torna-se uma área privilegiada na educação artística. As práticas dramáticas desenvolvem competências criativas, estéticas, físicas, técnicas, relacionais, culturais e cognitivas, não só ao nível dos seus saberes específicos, mas também ao nível da mobilização e sistematização de saberes oriundos de outras áreas do conhecimento.

Com esta atividade atingimos alguns objetivos com as crianças, tais como questionar a realidade a partir de improvisações, tendo como suporte as vivências pessoais, a observação e interpretação do mundo e os conhecimentos do grupo; utilizar a linguagem corporal e vocal; trabalhar a dinâmica de grupo a partir da ação simultânea, em grupo alargado, pequeno grupo e a pares; desenvolver a postura, flexibilidade e mobilidade corporal; exploração dos instrumentos expressivos: corpo, voz, espaço; exploração temática pela improvisação, e criação de dramatizações.

Posteriormente e relembrando o diálogo anterior sobre as sementeiras, foram colocados três objetos ao dispor das crianças: um fantoche de um homem, uma semente e um caixote com um pouco de terra. Foi-lhes dito que estes três objetos faziam parte de uma história que iríamos ler posteriormente, mas antes foi solicitada a ajuda das crianças para que adivinhassem qual o título da história. Fomos apontando as suas sugestões no quadro de registos: *A primavera, O senhor que planta coisas, O agricultor, O agricultor e a semente* foram algumas das sugestões das crianças. Como refere Mata (2008):

Escrever na presença das crianças de forma natural e intencional, mostrando estratégias e cuidados na elaboração do texto escrito (por exemplo, verbalizando o que escreve para evidenciar correspondências entre oral e escrito; realçando o cuidado com a letra; referindo aspectos da orientação da escrita para que as crianças se vão apercebendo do

seu convencionalismo; revendo o texto que escreveu; verbalizando as emendas necessárias para que as crianças integrem o processo de revisão; assinalando semelhanças entre palavras, para que as crianças despertem para essas comparações (p. 57).

Posto isto, demos início à leitura e interpretação da história *Ainda Nada* de Christian Voltz. A história foi apresentada em formato digital para que as crianças tomassem contacto com as imagens e em simultâneo ouvissem a história contada pelo fantoche do Sr. Agricultor, lida de forma expressiva e pausadamente. No fim desta leitura, e de forma a trabalhar um pouco o domínio da oralidade e fomentar o interesse para a escrita, observamos pormenorizadamente a capa, analisando a imagem deste.

-O que é que está na capa do livro? Tem alguma coisa a ver com os objetos que eu trouxe? (Ed^a Estagiária)

-Ai que homem tão feio que está na capa. É o agricultor? (Maria)

-O Sr. que tu trouxeste também é agricultor não é? É mais bonito! (José)

- Sim, este é o agricultor. E afinal qual é que acham que é o título? Alguém acertou? (Ed^a estagiária)

-Não sabemos professora. Ainda não disseste! (Diogo)

-Pois não! Vamos olhar bem para o título. Por qual letra começa? (Ed^a estagiária)

-Começa pelo A tal como o meu nome. (Ana)

-Muito bem. E a seguir? (Ed^a estagiária)

-É a letra N. (Núria)

-Muito bem. Agora olhem para o quadro. Algum dos títulos que vocês disseram começa pela letra A seguido da letra N? (Ed^a estagiária)

-Oh! Realmente não. Então ninguém acertou. Diz qual é professora? (José)

- Ao longo da história, houve uma frase que se repetiu muitas vezes. Pensem um bocadinho. Alguém sabe? (Ed^a estagiária)

(Fez-se algum silêncio e observavam atentamente a capa)

-O Sr. agricultor ia todos os dias ver a sua semente para ver se já tinha crescido. E cada vez que ele lá chegava o que é que acontecia? A flor já tinha crescido? (Ed^a estagiária)

-Não, ainda não tinha nada. (Carla)

-Então o que é que ele dizia? (Ed^a Estagiária)

-Ainda Nada? (respondeu a maioria)

-Exatamente, esse é o título da história. (Ed^a Estagiária)

(...) Nota de campo nº 5 - 31 de março de 2014

As crianças solicitaram que lêssemos novamente a história, mas queriam ser elas a manipular o fantoche. Acharmos a sugestão ótima, uma vez que permitiu que cada criança tomasse contacto com o fantoche, mostrando vontade e capacidade para o manipular corretamente. Desta forma, foi detetada a necessidade das crianças relativamente à manipulação de materiais, tendo surgindo por iniciativa delas a vontade de experimentar algo novo. Segundo Bedos & Col. (1974), um fantoche caracteriza-se como

(...) todo o boneco articulado, directa ou indirectamente animado pela mão humana, com exclusão do autómato. (...) Sendo construído e manipulado por uma pessoa, a movimentação do fantoche expressa as emoções e sentimentos de quem o movimenta, por processos de projecção e transferência psicológica, possuindo por isso grande valor educativo, preventivo e terapêutico (as cited in Sousa, 2003, p.89).

Um simples boneco inanimado ganhou vida nas mãos das crianças, através do qual estas exprimiram toda a sua perceção relativamente à história. Costa & Guimarães (1986) referem que o fantoche, quando utilizado pela criança revela: "uma abertura de espírito,

imaginação, os interesses e necessidades mais prementes das crianças, as suas aspirações, os seus desgostos, os seus conflitos, as possibilidades da criança, quanto ao domínio do seu próprio corpo" (p.84). Ainda referem que os fantoches desenvolvem na criança, "o raciocínio, o vocabulário, liberta e controla as relações emotivas através da projecção do boneco, proporciona o jogo, as capacidades preceptivo-motoras" (Costa & Guimarães, 1986, p.84). Nesta atividade, assumimos uma pedagogia não diretiva, deixando que fossem as próprias crianças a decidir qual a melhor forma de manipular o fantoche. Para alguns a tarefa foi muito fácil, fazendo o restante grupo tomar atenção aos seus movimentos. As crianças foram bastante autónomas e criativas, mostrando uma grande capacidade de imaginação, acompanhando a leitura e efetuando movimentos que correspondiam a partes da história. Desta forma, evidenciamos como a ED pode contribuir, de forma articulada e integradora, para o desenvolvimento da criança. A sua natureza globalizante permitiu abranger vários aspetos do desenvolvimento da criança, constituindo assim um excelente instrumento de trabalho, na medida em que facultou a vivência de experiências reais/imaginárias ajudando a criança a interagir com o outro e a lidar com diferentes realidades e situações. Corroborando com Sousa (2003),

O valor educativo da Expressão Dramática é "gigante" para a criança " (...) ajuda-a eficazmente no seu processo de desenvolvimento bio-psico-sócio-motor, pondo em jogo a sua expressividade, a sua criatividade e a sua consciência de valores ético morais e estéticos, ao mesmo tempo que a ajuda na sua relação social (p.33).

A história mostra-nos todas as fases do crescimento de uma flor e tal como deve ser semeada. Ensina-nos de igual forma, que as coisas não acontecem de um dia para o outro, é necessário ter paciência e ter certos cuidados com esta. Seguidamente recapitulamos todas as fases do processo de germinação presente na história para de seguida semearmos a nossa própria flor na sala. Para tal, formou-se uma roda com todos os elementos do grupo. Seguidamente, a educadora estagiária narrava pausadamente o nascimento e posterior crescimento da flor ao mesmo tempo que o imitava estabelecendo assim o seguinte desenvolvimento:

-Primeiro colocamos uma semente na terra (as crianças sentavam-se de cócoras no chão, simulando com as mãos o colocar da semente na terra);

-Depois alguém rega e a planta vai crescendo muito devagarinho (as crianças erguem um pouco o tronco);

-Depois o Sol aquece a planta e ela cresce mais e mais; (erguem mais um pouco o tronco)

-Já cresceu muito; está muito grande! (colocar de pé, com o corpo bem direito);

E como já é a primavera, a planta ganhou folhas e flores de todas as cores (as crianças estendem os braços);

Quando o vento sopra, a planta mexe-se. (as crianças balançavam os braços).

Nota de campo nº 6 – 31 de março de 2014

Posteriormente, o papel de narrador passou para as crianças; uma a uma narravam as fases das sementeiras efetuando os diversos movimentos corporais e as restantes crianças do

grupo imitavam os movimentos. Foi-lhes dito que se quisessem modificar algum movimento estavam completamente à vontade, sendo que estas colocaram em prática a sua criatividade inventando outros movimentos similares. Com esta atividade as crianças representaram mimicamente, numa dramatização simples, o nascimento de uma planta de modo a consolidar de forma ativa e divertida as experiências do dia, desenvolveram a imaginação e a capacidade de simbolização tal como também desenvolveram a capacidade de observação e memorização. Coordenar e ajustar o comportamento ao das outras crianças durante o jogo dramático, também foi dos objetivos trabalhados através desta simples dramatização, bem como desenvolver a coordenação, equilíbrio e o controlo dinâmico do próprio corpo.

Passando à prática efetivamente, levamos todos os materiais necessários, tal como bolbos de gladiolos, terra e copos de plásticos transparentes para que pudessem visualizar da melhor forma o crescimento da flor. A escolha de um bolbo foi propositada, em primeiro lugar porque verificámos que era a forma de semente menos conhecida da maioria das crianças quando dialogamos sobre o assunto, sendo que estas ficaram muito surpreendidas quando ouviram esta palavra e também porque este grupo é constituído por crianças que já frequentam o jardim-de-infância pelo segundo e terceiro ano, e todos os anos são confrontados com a sementeira do feijão. Tentamos desta forma tornar esta experiência de aprendizagem um pouco diferente para que retirassem algo de novo.

Com a nossa ajuda, as crianças realizaram todas as fases mexendo na terra e colocando a mesma no copo até que o bolbo estivesse bem enterrado e aconchegado. De seguida, todos regaram a sua sementeira e colocamo-las no parapeito da janela (*Vide fig. 3, 4 e 5*).



Figura 5 - Colocar o bolbo na terra



Figura 3 - Aconchegar o bolbo na terra



Figura 4 - Regar as sementeiras

A participação ativa das crianças em todas as fases do desenvolvimento das atividades proporcionou o seu envolvimento, dado que elas revelam interesse por experimentar e observar as consequências das ações (Martins *et al*, 2009). As crianças foram questionadas acerca do porquê de terem escolhido aquele lugar junto da janela:

-Porque é onde tínhamos mais espaço! (Diogo)

-Não é só por isso. Para que a nossa flor cresça ela precisa de cuidados muito importantes, quais são? (Ed^a Estagiária)

-Precisa de ser regada! (Carla)

-Muito bem, precisa de água e precisa de outra coisa muito importante. As nossas sementes estão ao pé da janela, porque assim recebem mais? (Ed^a Estagiária)

-Luz? (Marta)

-Exatamente! (Ed^a Estagiária)

Nota de campo nº 7- 31 de março de 2014

Posteriormente, foi apresentado ao grupo um cartaz relativo às sementeiras, com a identificação das crianças através da fotografia e respetivo nome, e uma vez por semana, estas registaram o crescimento da flor, colocando um X no símbolo que estas considerassem mais adequado relativamente à sua semente. Os símbolos eram o +(mais) o qual ficou esclarecido que correspondia: *a flor cresceu*, o – (menos) correspondente: *a flor diminuiu*, e o =, ou seja, *a flor ainda não apresenta diferenças nem crescimento* (Vide fig.6). O facto de preencherem este placar semanalmente, permitiu à criança adquirir poder de observação bem como se tornar capaz de registar o que observa, analisando os símbolos que lhes foram apresentados distinguindo o + do – e do =.

À posterior, foi proporcionado ao grupo um momento para desenharem com os materiais que bem entendessem, as fases que concretizaram relativamente às suas sementeiras, para que estes desenhos fossem colocados no placar expositor junto do local onde estas se encontravam como forma de identificação da atividade.

Observando pormenorizadamente os seus desenhos, praticamente todos, desde os mais pequenos conseguiram desenhar à sua maneira as fases necessárias para semear algo, ordenando-as corretamente. É de constatar que a maioria do grupo já identifica os seus trabalhos, escrevendo corretamente o seu nome, enquanto outros utilizam a sua capa pessoal para “imitar” as letras do nome. Assumimos desta forma a importância que a ED teve nesta atividade, ajudando a criança no processo de memorização contribuindo para realização da associação e ordenação das diferentes fases das sementeiras.

Aproveitando o facto de estarmos a trabalhar a importância da água para as plantas, alargamos o assunto para fazer referência à água ser um elemento de extrema importância para todos os seres vivos. Inclusive, utilizamos o globo terrestre para que as crianças observassem que o nosso planeta é constituído maioritariamente por água, logo devemos preservá-la respeitando o meio ambiente. Compreendemos, como refere Sunal (2002) que o uso do globo terrestre como instrumento de compreensão cartográfica deve preceder o uso de mapas formais, uma vez que “o globo é uma representação da terra mais realista e concreta. As crianças conhecem outros modelos, a partir dos seus brinquedos, e são capazes de compreender um globo como um modelo mais facilmente do que um mapa” (p. 409). De



Figura 6 - Registo semanal das sementeiras

forma a tornar esta experiência mais completa, analisamos as propriedades da água. Foi distribuído pelas crianças um copo transparente com um pouco de água. Foi-lhes solicitado para que a observassem referindo qual a cor desta:

- É transparente! (Maria)
 - Não é nada. É mesmo branca! (Francisco)
 - Branca? Procura aqui na sala algum objeto branco. (Ed^a estagiária)
 - Está aqui. (Francisco)
 - (A criança dirigiu-se à área das construções e trouxe um lego branco)
 - Muito bem. Esse lego é branco. E achas que a água é da mesma cor? (Ed^a estagiária)
 - Claro que não. Eu disse que era transparente professora. (Maria)
 - (...) -E a que é que cheira a água? (Ed^a Estagiária)
 - Cheira a banana! (risos) (José e Lara)
 - Ai cheira a banana? (Ed^a estagiária)
 - Não, não cheira a nada... (Maria)
 - Muito bem! Agora vamos todos beber um pouco e ver ao que é que sabe! (Ed^a estagiária)
 - Não sabe a nada! (Lara)
 - Será? Vamos beber mais um pouco para termos a certeza! (Ed^a estagiária)
 - Continua sem saber a nada... (Lara)
 - Exatamente! A água não tem sabor, não tem cor nem cheira a nada! (Ed^a estagiária)
- (Nota de campo n^o8 – 1 de abril de 2014)

Observar, tocar, cheirar, explorar a natureza e as suas alterações são atividades que sugerem o acompanhamento, o incentivo, a estimulação do adulto para ajudar a descobrir e a construir significados sobre o que as rodeia (Hohman & Weikart, 2009). Aproveitando o facto de estarmos a abordar a importância da água, achamos pertinente explorar e verificar as diferentes fases em que a água se pode encontrar desde o estado líquido, sólido e no estado gasoso. Para tal realizamos três experiências para que as crianças observassem e comprovassem estes factos. De seguida e de forma a consolidar recorreremos à imitação das diferentes transformações dos estados da água, ou seja, as crianças representavam a água, passando sucessivamente pelas diferentes transformações. A educadora estagiária dizia:

A água está no estado sólido. As crianças permaneciam imóveis como se fossem blocos de gelo. *Fusão!* E as crianças baixavam-se lentamente como se estivessem a derreter. *Agora a água está no estado líquido!* As crianças deslizavam pelo chão efetuando movimento de ondulação com o corpo como se fossem as ondas do mar. *Vaporização!* As crianças imitavam o barulho da água a ferver. *Agora a água é vapor e surge a condensação.* Nesta atividade cada criança criou o seu próprio movimento à sua maneira. Inicialmente foi necessário fazer uma pequena demonstração mas foi-lhe dito que era um mero exemplo e, de maneira alguma, teriam que seguir estes movimentos, cada um deveria inventar e expressar-se por si. Neste tipo de atuações deve haver um tempo para exploração e para pensar. De uma forma geral todas as crianças participaram na atividade conforme o seu ritmo, observamos que algumas tiveram mais dificuldades do que outras e por vezes manifestavam tendência para “copiar” o colega do lado.

Após algum tempo, os bolbos semeados tornaram-se em belos gladiolos prestes a desabrochar. Já há algum tempo que crianças manifestavam várias vezes a sua vontade de os levar para casa, até que surgiu o dia da família e em consenso com o grupo decidiu-se que este seria um ótimo presente para a família de cada criança (*Vide fig. 7*).



Figura 7 - Prenda para o dia da família

O desenvolvimento deste trabalho teve como ponto de partida a chegada da primavera envolvendo o meio ambiente, e posteriormente ramificou-se em pequenos projetos, que se foram desenvolvendo de uma forma integradora, dando resposta às questões colocadas pelas crianças. A vida é mesmo um ciclo e tudo está interligado, basta olharmos com atenção. Acima de tudo pensamos que estas experiências valeram a pena tanto para nós como para as crianças, foram integradoras e estimulantes e exigiram muito a participação de todos, até os casos mais desafiantes.

5.1.2. Os Animais e os seus habitats

Um dos objetivos deste estudo é valorizar a interdisciplinaridade entre a ED e as restantes áreas, mas também entre as atividades realizadas com as crianças. A seguinte experiência de aprendizagem deu continuidade à abordagem dos constituintes do meio ambiente, focando-nos mais para os animais e os seus habitats, sendo que estes são igualmente seres vivos como as plantas. Este tema já havia sido abordado informalmente pela educadora de infância cooperante, daí as crianças já dominarem vários conceitos como distinguir os animais mamíferos, anfíbios, répteis, distinguir animais domésticos de animais selvagens, entre outros.

Para fazer uma revisão dos conceitos já adquiridos pelas crianças, deu-se início à leitura e interpretação da história *O Nabo Gigante* de Alexis Tolstoi (2005), para que desta forma fossem abordados conceitos relacionados com o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, com a intencionalidade de as crianças explorarem e compreenderem a mensagem da história e alargar o capital lexical associado à temática dos animais. Esta obra foi utilizada para iniciar as atividades pois pensamos que a literacia precoce tem um grande impacto na capacidade de leitura, sendo que permite o “desenvolvimento da linguagem, a literacia emergente e o desempenho na leitura” (Bus *et al.*, 1995, *as cited in* Beard, 2010, p. 21). Ou seja, é importante estimular-se o gosto pela leitura desde cedo para aumentar o nível de sucesso da criança na leitura, e consequentemente noutras áreas.

Foi realizado um diálogo coletivo em que houve a necessidade da participação de todas as crianças para partilhar as informações que já possuíam sobre este tema. Este diálogo remeteu-nos para o domínio da matemática, nomeadamente fazer a contagem do número de animais presentes na história. Entrando na área do conhecimento do mundo, e para que houvesse uma coerência lógica das atividades realizou-se um jogo a *batata quente*. Dentro de uma caixa havia variadas imagens de animais, e, ao som de música, a caixa ia rodando pelo grupo. Quando a música parasse, a criança que continha a caixa nas mãos tinha que retirar uma imagem e dizer todas as características que conhecia sobre esse animal, nomeadamente fazer a distinção entre animais domésticos e selvagens, qual o habitat desse animal, modo de locomoção e qual o som que esse emite. Desta forma, e no nosso ponto de vista, abordou-se simultaneamente o domínio da ED, o domínio da expressão musical e o domínio da expressão físico-motora. Trabalhar a imitação com as crianças nesta idade é muito fácil, pois estas já têm por hábito incluí-la nas suas brincadeiras de faz de conta. Tal como afirma Sousa (2003), “As imitações são representações simples de coisas, pessoas ou animais, que a criança executa naturalmente, quase sem sentir necessidade de qualquer motivação” (p.40). De igual forma, a expressão musical teve um papel fulcral nesta atividade. Esta teve o poder de guiar a criança a desenvolver movimentos específicos relativamente ao modo de locomoção de cada animal.

Como afirma Gloton & Clero (1976) esta “contribui com a sensibilidade, criatividade, imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, a socialização, afectividade, assim também como uma efectiva consciência corporal e de movimentação”.

Refletindo um pouco sobre o desfecho da atividade, pensamos que esta tenha sido propícia para que as crianças interagissem umas com as outras numa atividade de faz de conta e para que desenvolvessem a sua criatividade. Sentiu-se um certo desconforto por parte de algumas crianças quando se encontravam no centro, por se sentirem talvez o “centro das atenções”. Para Zabalza (1992) “a função do educador é a de providenciar um clima de segurança e reconhecimento que estimule as crianças e lhes combata a inibição” (p. 127). Realizar este tipo de jogos é importante para as crianças enfrentarem grandes grupos sozinhas, desde apresentações a leituras em alta voz. Este jogo permitiu estimular para além da criatividade, as características do som de cada animal; verificou-se que há animais em que não é fácil imitar o seu som, e a satisfação foi notória com a capacidade da criança em encontrar soluções.

Nos momentos de brincadeira livre e mais propriamente na área das construções existiam alguns animais bem como outros construídos através de legos e da imaginação das crianças. Perante isto, observamos várias vezes as crianças a criarem situações imaginárias com os animais, criando diálogos e enredos como o exemplo que se segue:

-Oh tartaruga tens que andar mais depressa se não o Sr.º coelho ganha a corrida” (Ana);

-Oh tigre eu sei que estás triste porque não podes dormir em casa, mas tu não podes és muito grande

tens que ficar na floresta. Mas eu vou fazer-te uma casa para não dormires à chuva. (Carla)
-O tigre está cheio de ciúmes do gato... (Ana)
(...) (Nota de campo nº 9, 2 de abril de 2014)

Sentimos que as crianças espontaneamente exploravam os diferentes habitats integrando essa exploração no contexto de jogo livre, brincando e interagindo umas com as outras, ao mesmo tempo encarnando personagens de diferentes animais. Aproveitando esta situação decidimos integrar todo o grupo nesta situação criando um jogo para trabalharmos a expressão facial e expressão corporal representando várias situações. Iniciamos o jogo no papel de animador e posteriormente esse papel passou para as crianças. Por exemplo, iniciamos com a expressão: *Imagina que és um peixe e estás a ser pescado por um pescador no mar! Como é que reagias?* Era escolhida uma criança aleatoriamente para se dirigir ao centro da roda e representar a situação. Foram criadas várias situações semelhantes a esta, abordando diferentes animais, habitats e situações. A atividade desencadeou um ambiente muito agradável na sala; as crianças riam-se e solicitavam para que jogássemos várias vezes criando cada vez mais situações engraçadas como por exemplo:

-Imagina que és um hipopótamo e estás a tomar um banho de lama. De repente aparece um crocodilo e quer te comer. Como é que reagias? (Sugestão do Manuel)

À medida que o jogo avançava as crianças também iam evoluindo na criação dos enredos sugerindo até a presença de duas ou mais crianças no centro da roda, como por exemplo:

- Imagina que és uma andorinha e estás a chocar os teus ovos no ninho. Aparece uma cobra e quer comer-te a ti e aos teus ovos. O que vais fazer?

Para este enredo foi solicitada a presença de uma criança para fazer de andorinha e de mais três para fazerem de ovos. Para tal, as crianças deitaram-se no chão em forma de concha fingindo que eram os ovos e a criança que fazia de andorinha estava agachada, simulando que estava sentada em cima deles. Aparece outra criança a rastejar com a língua de fora simulando o som da cobra e faz uma expressão agressiva com o rosto como se estivesse prestes a atacar. A andorinha ficou aflita, abanando fortemente as suas asas para tentar afastar a cobra e pica-a na cabeça. As crianças que estavam a observar soltaram fortes gargalhadas. Mais uma vez manifestou-se a importância destes jogos dramáticos para que as crianças se exprimam e libertem a sua capacidade de criatividade e improvisação. Como afirma Sousa (S/d), “Jogando, a criança é ao mesmo tempo actora e expectadora. Exprime-se e observa a expressão dos outros até que se sente capaz de actuar em conjunto com os outros, não temendo integrar-se no jogo colectivo.” (p.11). Na mesma linha de pensamento situa-se Bertrand & Dumont (s/d) que nos diz que “é pelo jogo dramático que a criança aprende a improvisar a dois, a “sentir” o outro, tornar-se “receptivo” e “activo”. Em seguida aprende a improvisar a três e a adquirir o “senso de grupo” e simultaneamente aprende a manter um tema, curto e simples”. (as cited in Sousa, s/d, p.8). De facto, verificamos nesta

atividade que as crianças quando se deparam com estas situações, criam o seu próprio mundo de ilusão envolvendo-se profundamente no ambiente criado pela sua imaginação identificando-se plenamente com a personagem a que brinca, como por exemplo a criança que encarnou a personagem de andorinha transmitiu que se sentia exatamente como se fosse um pássaro, desde a expressão facial ao seu corpo, neste caso até aos braços a fazer de asas.

Focando-nos ainda nos habitats, as crianças foram questionadas sobre os diferentes habitats que existem; a maioria referiu as florestas, as selvas, o mar, os rios entre outros. Posto isto, as crianças foram solicitadas para fazerem a contagem dos habitats existentes. Como refere Castro e Rodrigues (2008) “O desenvolvimento inicial do cálculo em crianças é simultâneo com as competências de contagem” (p. 29). Em grande grupo associamos esses habitats a dois grandes grupos: os habitats aquáticos e os habitats terrestres do qual resultou o seguinte diálogo:

-Então meninos, já viram a quantidade de animais e habitats que existem? São muitos não são? (Ed^a Estagiária)

-Sim são muitos, mas eu já os conhecia quase todos. (Sara)

- A sério, que bom. E qual é o habitat de que gostam mais? (Ed^a Estagiária)

(Instalou-se a confusão, o grupo ficou dividido entre o mar e a selva)

- Então a que grande habitat pertence a mar? E a selva? (Educadora Estagiária)

-O mar é um habitat aquático e a selva é um habitat terrestre. (Filipa)

Nota de campo nº 12 – 1 de abril de 2014

Seguidamente começaram a referir quais os animais que habitavam tanto no mar como na selva, identificando estes como a razão de serem os seus habitats preferidos.

- Muito bem. Sabem, eu gostava muito de fazer um habitat aqui na nossa sala. O que acham da ideia? (Ed^a Estagiária)

Nota de campo nº 15 – 19 de maio de 2014

A maioria respondeu imediatamente que sim, que era uma ótima ideia. Então questionamos sobre qual o habitat que se iria construir e de que forma. Foram propostos vários habitats aos quais foi sempre acrescentado a questão - *como vamos fazer isso na sala?* Foram-se apercebendo que era muito complexo construir um mar, por exemplo, porque algumas crianças disseram que não podíamos fazer as ondas, muito menos uma selva porque os animais são muito perigosos, entre outros argumentos. Tal como nos refere Martins *et al* (2009), “A discussão de ideias entre o(a) educador(a), a criança e os seus colegas permite-lhe atribuir significado ao que vê e experimenta” (p. 20). Passado algum tempo, as crianças foram solicitadas a refletir um pouco sobre os animais que possuem em casa, fazendo referência aos gatos, cães, hamsters e os peixinhos. Questionamo-los sobre o habitat de cada um desses animais:

-O meu gato vive dentro de casa. É um animal doméstico. (Paulo)

-O meu cão também é um animal doméstico mas a minha mãe não o deixa dormir dentro de casa porque ele está sempre a roer os sapatos. (Tomás)

-Eu tenho um aquário enorme cheio de peixinhos! (Beatriz)

-E achas que os peixinhos só vivem nos aquários? (Ed^a estagiária)

-Não, também existe muitos peixes no mar. (Beatriz)

-E mais? (Educadora estagiária)

Instalou-se o silêncio na sala, até que uma criança se lembrou:

- A minha avó tem uma quinta com muitos animais, e tem um lago com patos e muitos peixinhos. (Patrícia)

-Muito bem! Isso chama-se um lago artificial. (Ed^a estagiária)

-Então podíamos fazer um na sala, não podemos professora? (Patrícia)

-Eu acho que era uma ótima ideia. (Ed^a estagiária)

(...)

(Nota de campo n° 16 – 10 de maio de 2014)

Perguntamos como se poderia construir esse lago e quais os materiais que iríamos precisar. As crianças sugeriram materiais como pedras, água e peixes. Foi-lhes solicitado para que pensassem nisso e no dia seguinte realizávamos o lago na sala. Foram-lhes proporcionados vários materiais, como uma bacia, um caixote de cartão, terra, pedras, plantas e água. Observando estes materiais, estas (crianças) discutiam entre si como é que os iriam utilizar. Como referem Moreira & Oliveira (2003) “devem estar sempre disponíveis materiais que as crianças possam usar para a compreensão das situações” (p.160). É fundamental a participação direta das crianças ao longo da realização das atividades, dando-se espaço para a aprendizagem pela descoberta, em que há espaço “para errar e acertar, mas tudo acompanhado por muita pesquisa pedagógica



Figura 8 - Construção do lago artificial

para aprender com os erros e para partilhar os sucessos” (Monteiro, 2013, p. 4). Começaram por encher um caixote com terra, deixando um espaço no centro para colocar a bacia. De seguida, colocaram as pedras em volta da bacia seguindo-se das plantas e heras para contornar o lago (Vide figura 8).

Por fim, colocaram a água e o peixinho, concluindo assim o lago (Vide figura 9). A agitação era enorme; no meio das plantas estava um caracol. Este foi descoberto por uma criança, o que espalhou a euforia entre o grupo, todos queriam ver e mexer. Devido a agitação que se fez sentir, o caracol saiu da



Figura 9 - Colocação da água no lago

carapaça o que nos permitiu observar pormenorizadamente as suas características.

Cantamos várias canções para o peixinho e para o caracol, até que uma criança sugeriu que escolhêssemos um nome para os nossos animais. Para tal, foram ouvidas as várias sugestões das crianças, seguido de uma votação para que estes fossem escolhidos e aprovados pela maioria. Os nomes escolhidos foram muito originais, o peixe ficou como “Lindinho” e o caracol é o “trinca-folhinhas”.

No dia seguinte, por proposta das crianças, fizeram um desenho do habitat aquático e outro do habitat terrestre para expor no placar que se encontra por cima do lago, e depois organizou-se o grupo para que a cada dia da semana fosse uma criança diferente alimentar o peixinho (Vide fig. 10).



Figura 10 - Desenhos dos habitats

Para finalizar, foi solicitado às crianças para refletirem um pouco sobre esta atividade:

- Meninos, gostaram da atividade? O que gostaram mais?(Ed^a Estagiária)
 - Eu adorei andar pelo chão a imitar um porco «oinc-oinc» (risos) (Paulo)
 - Eu gostei mesmo mesmo foi do nosso lago! Está muito bonito! (Patrícia)
 - Eu também gostei muito professora, o Lindinho, é mesmo bonito! Vou pedir um à minha mãe! (Beatriz)
 - Vocês prometem que vão cuidar bem do nosso peixinho? (Ed^a estagiária)
 - Sim sim! Vamos dar-lhe comida todos os dias e cantar-lhe uma canção. (Lara)
 - (...)
- Nota de campo n^o 20 – 20 de abril de 2014

Dialogámos sobre todas as atividades realizadas, solicitando que enumerassem o que tínhamos aprendido ao longo da semana. A consolidação de temas é um dos momentos que o educador deve privilegiar ao longo da sua prática pedagógica, sendo que lhe cabe “mediar conhecimento historicamente acumulados bem como os conhecimentos atuais, possibilitando, ao fim de todo o processo, que o educando tenha a capacidade de reelaborar o conhecimento e de expressar uma compreensão da prática” (Bulgraen, 2010, p. 37). Esta etapa da criança é muito gratificante para o educador porque a cada instante desenvolvem-se mais aprendizagens. Podem parecer aprendizagens pequenas e sem importância mas observadas atentamente verifica-se o seu valor real. Neste sentido, como refere Guedes (2004),

Educar significa, etimologicamente, “elevar”, “tornar maior” e aplica-se ao desenvolvimento das faculdades do homem, intelectuais e físicas. Há educação quando alguém (...) ajuda a descobrir os seus próprios limites e a superá-los. (...) a educação não consiste em transmitir ao aluno o saber acumulado pelo mestre; deve antes levá-lo a ser capaz de encontrar por si próprio o alimento que mais lhe convenha. (...) o objectivo de um ensino ideal não é atulhar a memória, mas formar espíritos independentes e ágeis (p. 2965).

Com esta experiência de aprendizagem pretendia-se trabalhar todas as áreas e domínios do saber, tirando sempre proveito das propostas das crianças, de modo a estimular a capacidade de criatividade e autonomia, explorar e utilizar de forma autónoma diferentes materiais, organizar de forma coerente os pensamentos em relação ao habitat de cada animal, classificar diferentes animais pelas suas características, interagir umas com as outras numa atividade de faz de conta e acima de tudo, referir a importância de incentivar a criança a realizar descobertas por ela própria, através do diálogo, resolvendo, assim situações problemáticas às quais estejam sujeitas. É de realçar a relevância de se utilizar jogos educativos para estimular e cativar as crianças para a aprendizagem, porque é nestas idades que começam a assimilar conhecimentos, e não haja dúvida que uma criança estimulada aprende significativamente muito melhor.

Esta experiência teve sempre presente a interdisciplinaridade, trabalhando todos os domínios de uma forma lógica e coerente e valorizando sempre a utilização da ED de forma a trabalhar as diferentes formas de expressão desde verbal, facial e corporal. Nesta fase a criança tem mais facilidade em exprimir-se corporalmente do que oralmente. O importante é não as pressionar, trabalhar fluentemente várias técnicas e diversificar atividades que explorem aos poucos as capacidades da criança para se exprimir.

5.1.3. Musical “Indiozinhos”

Chegada a reta final da prática de ensino supervisionada em contexto de EPE e após várias atividades relacionadas com a ED (jogos de imitação, mímica, expressão corporal, manipulação e construção de fantoches), houve necessidade de enveredar num projeto mais específico com as crianças nomeadamente a dramatização. Depois de trabalhar com as crianças o uso coordenado da palavra e do gesto e de estas viverem várias experiências de improvisação, a criança começa a desejar dramatizar histórias que conhece embora nos jogos de mímica já tenham representado várias histórias, mas com o domínio da palavra surgem novos campos de interesse. As atividades em grande grupo possibilitaram a aquisição da capacidade de interagirem e respeitarem o outro permitindo assim realizações cada vez mais elaboradas. As atividades expressivas permitiram que a criança se fosse desinibindo aos poucos, alcançando assim um novo à-vontade, procurando e desejando ter outras crianças a observarem-nas nas suas atuações.

Como primeira etapa deste projeto, foi necessário escolher um tema para ser abordado, e ao longo das várias intervenções, apercebemo-nos que ainda existia um certo preconceito por parte das crianças em relação aos colegas de cor diferente, para tal, foi abordado, mais especificamente, o multiculturalismo. A finalidade das próximas atividades desenvolvidas era de proporcionar às crianças experiências que lhes despertassem interesse e motivação. Para tal houve a preocupação em criar uma ligação entre as diferentes áreas de

conteúdo, de forma a promover nas crianças aprendizagens diversificadas e significativas. Em concordância com Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) “os educadores podem, e devem, desenvolver um conjunto de tarefas e experiências variadas que criem oportunidades desafiantes para as crianças relacionarem e integrarem aprendizagens diversificadas” (p.69).

Começámos com a leitura e interpretação da obra, *Meninos de todas as cores* de Luísa Ducla Soares (2010), que trata o povo indígena, a variedade de raças e etnias existentes, juntamente com a moral da história, pois não importa a cor, raça ou etnia, porque é bom ser diferente. A ideia que as crianças têm vindo a construir sobre este povo através da sociedade que estão inseridos é muito vaga, e por vezes, até errada. As únicas coisas que conhecem são através dos meios de comunicação, mais propriamente a televisão que transmitia uma série de desenhos animados. Baseando-nos em comentários feitos pelas crianças sugerimos que dialogássemos um pouco sobre este povo e a aderência foi imediata.

Iniciou-se um diálogo sobre os índios onde pudemos averiguar as perceções que as crianças tinham sobre o tema. Foram colocadas algumas questões pelas crianças e a curiosidade era evidente, como se pode verificar no diálogo seguinte:

-Os índios são aqueles que vivem no meio do mato, não usam roupa e andam todos pintados. (Manuel)

-Sim, é mais ou menos isso! E mais? Alguém sabe mais alguma coisa sobre os índios? (Ed^a Estagiária)

- Eu sei tudo sobre os índios. Eu vejo todos os dias “O pequeno Hiawatha”, ele é um índio muito corajoso e luta contra os maus para defender a sua tribo. (Tomás)

-Aí sim? Muito interessante. E o que é uma tribo? (Ed^a Estagiária)

-São os amigos do Hiawatha. (Tomás)

-E como é que ele luta contra os maus? (Ed^a Estagiária)

- Os melhores amigos dele são uma águia e o seu cavalo branco, são eles que o ajudam. Ele também tem uma flecha. (Tomás)

- E como é que ele se veste? (Ed^a Estagiária)

-Tem uma saia, e um arco com uma pena na cabeça. (Tomás)

Nota de campo nº 24 – 26 de maio de 2014

Como referido anteriormente, confirma-se que as especulações das crianças em relação a este povo são muito vagas e com uma imagem muito ingénua. Mediante estas informações avançámos para a apresentação de um *PowerPoint* com as informações mais relevantes, nomeadamente como surgiu este povo, onde vivem, o que comem e como comem, como pintam os corpos e de que são feitos os seus trajes. Toda esta informação era acompanhada com variadas imagens para suscitar um maior interesse e para que entendessem os conceitos como “Índio”, “oca”, “cocar”, “tribo”, “bote”, “canoa” entre outros.

Como se aproximava o fim do estágio, foi proposto às crianças a realização de uma peça musical sobre os índios, mas para que esta acontecesse era necessário responder a um conjunto de questões e organizar uma série de preparativos. Dialogámos sobre a questão do cenário, as roupas, qual a música que iríamos cantar e qual a coreografia que iríamos fazer. Ouvidas as suas opiniões sobre esta proposta, e após dialogarmos acerca dos materiais que

eram necessários para a sua concretização, fomos registrando sempre as suas propostas. Surgiu o seguinte diálogo:

- Oh professora, nós também vamos vestir as saias como as dos índios e pintar o corpo?
- Claro que sim, vocês não gostam de se mascarar de outras personagens como se fosse carnaval? (Ed^a Estagiária)
- Siiiiim!
- Eu quero fazer um cocar muito bonito. Vai ser ainda mais bonito do que os que nos mostraste.
- Boa ideia, assim é que eu gosto. O que me dizem de começarmos por fazer uns cocares lindos para usarmos no nosso musical? (Ed^a Estagiária)
- Todos: Sim professora, vamos a isso.
- Nota de campo n^o 25 – 26 de maio de 2014

As crianças dividiram-se pelas mesas da sala de atividades, nas quais foram colocadas vários e distintos materiais para que as crianças pudessem imaginar e criar cocares todos diferentes e originais. A diversificação de materiais é fundamental para que assim a criança possa escolher o material que mais se adapta ao seu trabalho. Como referem Hohmann & Weikart (2007) “neste ambiente de proximidade as crianças recebem os seus próprios materiais, tomam decisões sobre como os usar e conversam umas com as outras e com o adulto sobre o que estão a fazer” (p. 374). Ao longo desta fase, as crianças solicitavam várias vezes a ajuda da educadora bem como das auxiliares para perguntarem se achávamos que aquela peça ficava bem ali, entre outras questões (Vide fig. 11).



Figura 11 - Cocares de índios realizados pelas crianças

Passado algum tempo, as crianças começaram a levantar-se dos seus lugares com entusiasmo para apresentarem os seus trabalhos, perguntando repetidamente se estavam bonitos e esperando, da nossa parte, um reforço positivo, uma palavra de admiração em relação às suas obras de arte. De igual forma, procedemos à construção do guarda-roupa recorrendo a um tecido plástico resistente formando o vestuário completo dos índios. Estes foram novamente decorados pelas crianças recorrendo a diferentes materiais (papel autocolante, papel crepe, cartolinas diversas, cola, tecidos de várias cores entre outros). (Vide fig. 12).



Figura 12 - Confeção do guarda-roupa

Os trabalhos ficaram todos diferentes e muito originais; as crianças sentiam-se extremamente orgulhosas do resultado final mostrando-os uns aos outros e experimentando-os neles próprios. A agitação dentro daquela sala começava a instalar-se. Sugerimos que aprendêssemos uma canção nova relacionada com os índios. Esta intitulava-se “Índiozinhos”.

No dia seguinte, e como forma de abordar a expressão físico motora iniciamos com danças de roda, ou seja, o grupo dispôs-se em roda para executar uma série de movimentos indígenas, nomeadamente, saltar, bater palmas, imitar o som dos índios entre outros. Seguidamente fizemos o jogo “o chefe manda”. Este jogo já era conhecido pelas crianças por causa das semelhanças com o jogo “o rei manda”. A diferença é que neste, todos juntos formavam uma tribo. Aleatoriamente foi escolhida uma criança para ser o chefe, e os restantes eram a tribo. O índio chefe ordenava à restante tribo para executar uma série de movimentos e assim sucessivamente. Passado algum tempo trocava-se o índio chefe assim que as crianças o entendessem. Sem que estas se apercebessem já tínhamos introduzido todos os “passos” para o musical, só faltava fazer a junção destes da forma mais organizada e cativante para ambas as partes. A série de movimentos indígenas deram origem a uma dança ao som da música “Vem brincar de índio”, e posteriormente, através de um diálogo em grande grupo fez-se a votação para eleger quem seria o índio chefe. Foi unânime a escolha deste e foi notável a perspicácia das crianças para eleger aquele que é considerado o menos inibido para falar em público.

Foi uma semana de muito trabalho e empenho; criaram-se as roupas e os acessórios, foram realizados apenas três ensaios para o musical, o qual iniciava com a dança, seguido de uma encenação entre o índio chefe e a sua tribo, terminando com a música *Indiozinhos* (Vide figura 13).



Figura 13 - Ensaio geral para o musical

As crianças revelaram capacidade de apreensão e expressão, fluidez na execução dos movimentos e boa disposição.

No início da atividade, as crianças estavam um pouco apreensivas, era notável o nervosismo e a preocupação ao olharem para nós com medo de se esquecerem de algo. Os ensaios foram muito divertidos e muito importantes para a criança, e é fundamental para o educador receber o *feedback* desta no fim de cada atividade, principalmente quando estes nos dizem *podemos fazer outra vez...repetidamente*.

A ED permite que a criança brote o melhor que há dentro dela, pois esta é um meio através do qual a criança pode, de uma forma criativa, dar livre curso à sua imaginação. Em algumas atividades realizadas, a criança inventava para descobrir. Tal como afirma Billing (s/d), “é nas improvisações dramáticas que elas experimentam a vida, que aprendem, educam-se, exploram e descobre o mundo em que vivem”. (as cited in Guimarães & Costa, 1986, p. 18). Para que esta atividade fosse concretizada, foram ultrapassadas várias fases. Em cada fase foi trabalhado um domínio diferente, para que desta forma as crianças retirassem uma aprendizagem nova a cada momento. Iniciamos com a formação social e pessoal, isto porque foi necessário dialogar com as crianças acerca da importância da cidadania e o respeito pela diferença. As crianças têm que aprender a respeitar desde cedo

as necessidades, sentimentos, opiniões e culturas dos outros para que também respeitem as suas. Desta forma, foi introduzido o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita através da história de Luísa Ducla Soares. Não é apenas mais uma história, ela tem uma ótima mensagem o que permite que as crianças retirem uma forte aprendizagem para a sua vida, mantendo-as motivadas e incentivadas para se tornarem bons leitores.

As histórias são um elemento motivador que podem mostrar vários interesses nas diferentes áreas. Estas podem ser apresentadas de várias formas; algumas devem ser apresentadas pelo educador para assim estabelecer vínculos com as crianças. Concordamos com Castro citado por Arribas (2004) ao referir que:

Um conto pode ser apresentado de várias maneiras, além de ser narrado por um adulto, que é sempre a forma mais directa e necessária, sobretudo no início, para estabelecer vínculos com a plateia e adaptar as crianças a essa actividade tão gratificante (p. 190).

Partindo da história, decidimos trabalhar a área do conhecimento do mundo, o que nos permitiu dialogar sobre outras culturas, observando o modo de vestir, agir, a alimentação, entre outros aspetos muito relevantes, para que desta forma detetassem as diferenças e comparassem com a nossa cultura. Este tema suscitou a curiosidade das crianças, principalmente no que diz respeito à cultura indígena. Então solicitamos que fizessem uma pesquisa com os pais sobre este povo; bem como se tivessem algum objeto em casa poderiam trazer para mostrar aos colegas.

Passando para a concretização do musical em si, foram trabalhadas todas as áreas da expressão, iniciando com a expressão plástica na concretização do guarda-roupa, acessórios bem como os cenários. O domínio da expressão musical esteve presente no momento em que foi entoada a canção dos *indiozinhos*, trabalhando desta forma o ritmo e melodia, explorando as potencialidades e características dos sons bem como o acompanhamento da melodia com gestos, entrando desta forma, o domínio da expressão físico-motora, onde a criança aprende a utilizar o corpo para executar diferentes movimentos de locomoção através da dança. De igual forma esteve presente o domínio da matemática, trabalhando a orientação espacial, percecionado a esquerda/direita, cima/baixo e frente/atrás. Por fim, isto resultou numa belíssima peça musical, trabalhando a ED, através da encenação do *índio chefe* onde as crianças aprenderam a interagir umas com as outras numa atividade de faz de conta.

Uma das principais dificuldades com que nos deparamos foi a timidez manifestada por três crianças do grupo. Já por natureza algumas são mais tímidas, falam pouco, não se manifestam e deixam-se guiar pelas crianças mais ativas. Consideramos que a ED esteve sempre presente ao longo de toda esta experiência de aprendizagem porque permitiu a evolução da criança, digamos no “tempo certo”. Queremos com isto dizer que trabalhar atividades dramáticas em grupo faz com que a criança desenvolva o seu senso social, isto é, ela passa do egocentrismo para a consciência do espírito de grupo, adquirindo, pela prática,

a forma de relação em coletividade. A ED ajudou significativamente essas crianças mais tímidas a desinibirem-se um pouco mais, a começaram a participar mais nos diálogos coletivos, sentindo-se mais à vontade com os elementos do grupo que primeiramente não demonstravam uma relação próxima, tornando-se assim crianças mais ativas. Sabemos que cada criança tem o seu ritmo e de estar com o outro, por isso tentamos não expor a criança a situações em que esta não se manifeste confortável. Apesar de tudo, vale a pena explorar e por em prática esta vertente, pois a ED explora tantas potencialidades na criança que se torna interdisciplinar, o que é sem dúvida uma mais-valia. Através da ED, procuramos criar momentos em que esta componente estivesse presente e se integrasse nas restantes componentes curriculares. Como nos afirma o Ministério da Educação (2004),

(...) actividades de exploração do corpo, da voz, do espaço, e de objectos, são momentos de enriquecimento das experiências que as crianças, espontaneamente, fazem nos seus jogos. A exploração de situações imaginárias, a partir de temas sugeridos pelos alunos ou propostos pelo professor, dará oportunidade a que a criança, pela vivência de diferentes papéis, se reconheça melhor e entenda melhor o outro (p.77).

Por sua vez, Gomes (2011) defende que “o aluno deve ter oportunidade de vivenciar aprendizagens diversificadas e interdisciplinares incluindo práticas de investigação em artes” (p.30). Neste sentido, estas atividades que foram exploradas permitiram às crianças intervir de uma forma expressiva e comunicativa, promovendo momentos de imaginação e socialização com todos os agentes educativos.

5.2. Experiências de aprendizagem em contexto de 1º CEB

Neste ponto serão apresentadas as experiências de ensino-aprendizagem selecionadas relativamente à PES em contexto de 1.º CEB nomeadamente aplicadas numa turma de 3º ano. A escolha recaiu evidentemente sobre a importância da utilização da ED como estratégia de aprendizagem semelhante ao que aconteceu na descrição das experiências de aprendizagem em contexto de EPE.

5.2.1. O fato novo do sultão

Como proposta da professora cooperante, foi-nos solicitado para abordar uma obra literária de Guerra Junqueiro, autor que as crianças já tinham realizado uma pesquisa detalhada, bem como alguns trabalhos práticos que estavam em exposição na sala de aula. Segundo o horário estabelecido, a primeira área disciplinar da semana era o Português. Portanto, esta foi o ponto de partida para lecionar as outras áreas ao longo da semana e todas abordadas na íntegra.

Com o intuito de lecionar todas as áreas disciplinares, desenvolvemos diferentes tipos de atividades, baseado-nos na obra literária: *O fato novo do sultão*, obra com referência nas Metas Curriculares de Português, como sendo de leitura obrigatória no 1.º Ciclo.

O plano de atividades iniciou-se com a apresentação de um “sultão” em cartão e tecido (*Vide* fig. 14). Dialogou-se com as crianças acerca desta personagem, questionando-as se já tinham visto algum desenho animado semelhante a este. Obtivemos respostas imediatas, manifestaram que as crianças perceberam logo do que se tratava fazendo referência aos desenhos animados do “Alladin”.



Figura 14 - Sultão de cartão e tecido

Desta forma, foi proposto às crianças para que respondessem à questão: “O que é para mim um sultão?” através de mímica. Um a um, dirigiam-se ao centro da sala e improvisaram uma série de movimentos para que as outras crianças adivinhassem do que se tratava. Um “empinavam” a barriga para fora dando a ideia que o sultão era um homem gordo, outras simulavam uma coroa na cabeça, outras faziam uma expressão facial de arrogância, entre outras sugestões inventadas pelas crianças. As crianças mostraram-se participativas, tomando a iniciativa para fazer papel de mímico enquanto outras davam várias sugestões tentando adivinhar. O empenho foi tanto que começavam a “atropelarem-se” uns aos outros falando cada vez mais alto para serem os primeiros a adivinhar. Posteriormente analisamos o sultão de cartão ao pormenor, dialogando acerca do possível título da história e fomos registando as várias hipóteses no quadro: “o Sultão”, “o sultão bem vestido”, “o sultão das arábias”, entre outras sugestões.

Iniciou-se a leitura da obra literária analisando apenas as primeiras quatro páginas para que desta forma se fizesse suspense. Após esta leitura, comparámos as respostas dadas pelas crianças com o texto que estiveram a ouvir, o que os remeteu para o verdadeiro título: “o fato novo do sultão”. Esta história baseia-se num sultão ganancioso e extremamente vaidoso, investindo todo o dinheiro em roupas novas para desfilar pelas ruas, até que um dia surgem dois charlatões fazendo-se passar por tecelões prometendo ao sultão que lhe iriam fazer o fato mais belo e admirado do mundo, sendo que este iria ter uma característica muito especial, apenas os inteligentes o conseguem ver. Posto isto, foi solicitado às crianças para redigirem um pequeno diálogo entre duas personagens da história: o velho ministro do sultão e os tecelões (charlatões), imaginando se o velho ministro iria confessar que não havia fato algum ou se iria mentir e elogiando o fato “invisível” para que desta forma não o chamassem de tolo.

A maioria das crianças da turma é dotada de uma enorme capacidade de imaginação o que lhes permite explorar ao máximo a criatividade. Isso comprovou-se na leitura dos textos elaborados. No desenrolar da atividade, observamos que estavam duas crianças no

fundo da sala, sentadas nos seus lugares simulando que estavam a costurar. Aquilo chamou-nos a atenção e questionamos as crianças sobre o que estavam a fazer, sendo que estas reponderam que estavam a “fingir” que eram os tecelões. Neste tipo de situações, é necessário que a criança “sinta o professor como um apoio e não como um observador que a está a julgar” (Sousa S/d, p.28). Aproveitando esta situação e de forma a introduzir a área da matemática, as crianças foram questionadas sobre os materiais necessários para a realização de um fato, mas estas não poderiam falar; teriam que usar o corpo, desde o nariz, cabeça, cotovelos, joelhos, braços, pernas e etc. para escrever essas palavras no ar e os restantes elementos da turma teriam que adivinhar. À medida que o jogo avançava íamos registando no quadro as suas propostas (linha, agulha, tecido, tesouras...). Neste tipo de atividades de mímica, o mais importante não são os aspetos comunicativos mas sim os aspetos expressivos e criativos. Através deste jogo, pretendíamos promover a criatividade das crianças, mostrando-lhes que através do nosso corpo até podemos escrever sem papel nem caneta. Tal como nos diz Sousa (S/d),

Motivar a criatividade será também provar à criança que se confia nela, nas suas possibilidades de realização, levando-a a descobrir que a criação é mais importante que a execução. Ela própria reparará que afinal a técnica é apenas um meio para dar forma à sua imaginação criativa (p.22).

Posteriormente, sugerimos que fizéssemos uma estimativa do valor de cada um desses materiais e posteriormente que os somassem de modo a obtermos o dinheiro que iríamos necessitar. Como ainda não se abordou na turma os números decimais, tivemos o cuidado de utilizar apenas números naturais e desta forma foi introduzido o conceito de adição. Dialogamos com as crianças, de forma a induzi-las para a operação inversa estabelecendo assim o seguinte diálogo:

- *Vamos imaginar que a escola tem tesoura e agulha. Se retirarmos o dinheiro destes materiais, afinal quanto dinheiro seria necessário? (estagiária)*
- *oh professora, isso é fácil! Para isso temos que ver a diferença! (Filipa)*
- *Muito bem, a diferença. E já agora o que é a diferença então? (estagiária)*
- *Temos de fazer uma conta de menos. (Filipa)*
- *Explica melhor o teu raciocínio. (estagiária)*
- *(utilizando as mãos como auxílio) Professora se a cinco tirarmos três ficamos com dois euros.*
- *Vem ao quadro e explica direitinho o teu raciocínio (estagiária)*
- *Então, se para comprarmos os materiais todos gastamos 5 euros e se a tesoura custa 2 euros e a agulha custa 1 euro, temos que somar em primeiro lugar o dinheiro da agulha com o da tesoura que dá três. E depois, tiramos aos cinco euros os três euros destes dois materiais. (Filipa)*
- *Muito bem, excelente! (Estagiária)*
- *(Explicuei novamente o raciocínio para que as outras crianças entendessem...)*
- *Já agora tu chamaste-lhe uma conta de menos, mas esse não o nome correto. Quem sabe o nome correto desta operação? (Estagiária)*
- *(sentiu-se algum silêncio na sala, até que uma criança olha para o livro)*
- *É uma subtração professora. (Diogo)*
- *(Nota de campo nº 13 - 24-11-2014)*

Registaram as definições e todos os cálculos no caderno diário. Para solidificar estes conceitos foi proposta a seguinte questão problema: *Vocês sabem que todos os supermercados têm os preços diferentes, vamos imaginar que no supermercado do sultão os preços são x e no supermercado dos tecelões o preço é y .* As crianças efetuaram os devidos cálculos para descobrir qual dos supermercados ficaria mais em conta.

Para introduzir a área do estudo do meio, foi pedido às crianças para que imaginassem que o sultão estava a desfilar o seu fato novo, e acidentalmente foi picado por uma vespa e, para desinfetar a picadela foram necessárias 6 gotas de álcool (A agitação e os risos foram imediatos imaginando o sultão a ser picado). Questionámo-las se, caso ele fosse mordido 6 vezes, quantas gotas iriam ser precisas para desinfetar a ferida. O grupo refletiu sobre a questão registrando no caderno diário os respetivos cálculos, obtendo a operação 6×6 . Posteriormente dialogámos sobre estas ocorrências, questionando-os sobre o que se deve

fazer numa situação destas, de modo a introduzir o conteúdo: Os primeiros socorros. Este conteúdo foi abordado através de um *PowerPoint* que apresentámos, para posteriormente enumerarem os materiais necessários para colocar numa caixa de primeiros socorros e construindo uma para permanecer na sala de aula (Vide figura 15). Foi uma aula muito produtiva. As crianças participaram ativamente contando casos variados da sua vida, como podemos verificar pelo seguinte diálogo:



Figura 15 - Caixa de primeiros socorros

-Eu já fui mordida por uma abelha. (Laura)

-Hum, e o que fizeste? (professora estagiária)

-Doía muito, então a minha mão tirou o ferrão da abelha com uma pinça e depois pôs-me gelo. (Dina)

- Eu também já fui mordido por uma abelha, mas a minha mãe levou-me logo para o hospital porque eu sou alérgico. (Dina)

- A sério? (Laura.)

-Sim, sim é verdade. (Dina)

-Dina a tua mãe agiu corretamente e tu ficaste logo bem, certo? Já a Laura teve que ir para o hospital porque algumas pessoas são alérgicas e nestes casos retirar o ferrão e por gelo não é suficiente, temos que recorrer imediatamente a um médico. (professora estagiária)

(Nota de campo nº 17 - 25-11-2014)

Para finalizar, acabamos a leitura da obra “o fato novo do sultão” e refletimos sobre o desfecho do conto resumindo oralmente o mesmo. Através de alguns comentários das crianças percebemos que estas manifestaram agrado pela história devido ao seu caráter cómico envolvendo-as de certa forma do início ao fim. Para consolidar o conceito de primeiros socorros, sugerimos que realizássemos uma simulação, ou seja, dividimos a turma em grupos e estes improvisaram uma pequena encenação de primeiros socorros. Cada grupo escolheu o seu tema (nomeadamente: queimaduras, picadas, mordeduras e hemorragias)

bem como “o enredo” que iriam desenvolver em torno deste tema. As crianças envolveram-se na atividade com empenho o que comprova mais uma vez a importância que a ED tem, bem como se torna imprescindível e deve ser sempre interligada com as outras áreas do saber. A partir do momento em que a proposta foi feita às crianças, estas aproveitaram até os intervalos, momento este em que as crianças querem abstrair-se de tudo e podem brincar livremente. Ao observarmos o recreio das crianças verificamos que estas se organizavam em grupos, levavam o caderno diário e o livro para o recreio e imaginavam todas as situações possíveis e mais algumas, criando enredos, distribuindo papéis e criando falas. Imediatamente todas as restantes crianças da escola e professores sabiam que iria haver uma simulação de primeiros socorros. A ED é uma área transversal, pode e deve estar sempre presente em outros domínios, sendo sempre possível o seu desenvolvimento e envolvimento com outras temáticas em outras áreas de conteúdo.

Chegado o dia da apresentação, apercebemo-nos que eram várias as emoções, regra geral observamos as expressões faciais de ansiedade e frases como o seguinte exemplo: “estou tão nervosa (o)” “já podemos começar?”. Nem todas se sentiam suficientemente à vontade para esta tarefa. Inclusive, foi necessário dialogar a sós com uma criança porque esta estava extremamente nervosa, revelando muita ansiedade e vergonha de falar e se expor em público. Nem todas as crianças são iguais, e nem todas lidam com a exposição da mesma forma. Para umas pode ser fácil ler, falar e representar em público mas para outras pode ser mesmo um tormento, porque são levadas pelo medo de falhar e dizer algo errado, têm medo que se riam delas.

Segundo Dextreit (1981) e Torrescana (1989) o agregado familiar da criança é um dos principais fatores que provoca a inibição da criança. Esta cria uma relação tão próxima com os seus progenitores que a tendência é para “imitar” esses mesmos comportamentos, logo, se os pais forem pessoas pouco sociáveis isso pode influenciar que a criança também tenha dificuldades em se relacionar com os outros. Os mesmos autores acrescentam ainda, que fatores genéticos também são fortes potenciais da inibição uma vez que a genética de cada ser humano tem como função responsabilizar-se pelas características de personalidade de cada um, tornando uns mais inibidos e outros mais extrovertidos.

Torrescana (1989), menciona também a novidade e a mudança como potenciais fatores deste comportamento. Isso explica um pouco a questão em causa porque a criança que experimenta pela primeira vez esta exposição, por vezes, em frente de pessoas desconhecidas pode gerar a insegurança e retração na criança. Trabalhar a ED com as crianças desde cedo é uma solução para “combater” a inibição da criança e isso comprova-se nos resultados que obtemos ao longo de cada experiência de aprendizagem realizada. Esta área permite que a criança se explore a si mesma, no seu próprio ritmo de forma a desenvolver e a “desabrochar” todas as suas capacidades. A prática de atividades de ED

permitiu que estas crianças se fossem desinibindo aos poucos, ganhando confiança em si mesmas, despertando vontade de se expressar em diferentes formas.

Aguilar (2001) destaca três dimensões complementares a partir do conceito de ED nomeadamente “estar, comunicar e criar” (pp. 27-28). Estar, diz respeito à forma de estar no mundo. Na exposição dos sentimentos e ideias, por parte do sujeito, sem haver qualquer intenção de comunicação. Como consequência desta forma de estar é suscitado ao sujeito a necessidade de comunicar com o outro. Comunicar, expressa-se na necessidade que o sujeito tem em interagir com o outro, comunicando, seja através da expressão corporal, seja da expressão verbal. A dimensão a criar abrange as duas dimensões atrás abordadas (estar e comunicar). O seu objeto é a linguagem e ao centrar-se no produto, “enquadra-se na intervenção, no meio e no desenvolvimento da criatividade” (p.28). Pudemos constatar que, devido às atividades de ED que realizaram, estas crianças tornaram-se melhores alunos, melhores cidadãos, tornaram-se menos tímidos, ajudando-os a falar em público sem receio e de igual ajudou-as a estarem mais atentas às aulas.

Os enredos escolhidos pelos grupos foram os seguintes: relativamente ao primeiro grupo, o tema escolhido foi as queimaduras, interpretando as personagens de mãe, filha, operador de 112 e enfermeiro da ambulância. Resumidamente, nesta situação a mãe estava a passar a roupa a ferro, entretanto entra a filha a correr completamente distraída e queima-se no ferro. A mãe tenta acalmar a filha pondo a queimadura em água fria e vai buscar a caixa de primeiros socorros. A queimadura foi grave, então decidiu ligar para o 112. Desenvolveram um diálogo, respondendo às questões: quem fala, qual a ocorrência e qual a localidade. (Vide fig. 16). Para finalizar desconstruíram algumas ideias pouco corretas que as pessoas fazem, nomeadamente que não se deve por manteiga nem margarina nas queimaduras, o que muitas pessoas pensavam ser um comportamento muito adequado à situação.



Figura 16 - Simulação: Queimaduras

O segundo grupo tinha como tema as hemorragias, e neste caso optaram por imaginar que estavam dois amigos a brincar ao “apanha apanha” no parque e que um deles cai ao chão fazendo uma ferida no joelho (vide fig. 17). O desenvolvimento foi um pouco semelhante ao grupo anterior modificando apenas os primeiros socorros a serem prestados.



Figura 17 - Simulação: Hemorragias

O grupo seguinte escolheu como tema as picadas, contendo como personagens novamente dois amigos a brincar no recreio, uma abelha, operador do 112 e dois enfermeiros de ambulância. O desenrolar da história foi muito divertido. Este grupo estava

muito descontraído e extremamente bem preparado para esta simulação. E por fim, o último grupo dedicou-se às mordeduras, focando-se na mordedura de um cão. Esta história foi muito semelhante à anterior modificando claramente os primeiros socorros a realizar numa situação destas. Como é possível verificar, a Expressão Dramática esteve sempre presente nesta atividade ajudando a criança a expressar-se e, em simultâneo, compreender a sua ação, ou seja, a importância dos primeiros socorros.

Para finalizar, refletimos um pouco sobre esta atividade. Todas as crianças são diferentes; umas confessaram que estavam nervosas, outras muito ansiosas, outras extremamente descontraídas. Foram várias as sensações sentidas numa atividade muito simples, mas no fundo todos disseram o mesmo: *Foi muito divertido e assim aprendemos muito melhor os primeiros socorros!* (Nota de campo nº 18 – 25-11-2014).

Estas atividades de jogos dramáticos tiveram um caráter mais improvisacional e não existia muito cuidado com o acabamento, pois o interesse desta atividade residia principalmente na relação entre os participantes, no prazer do jogo e na aprendizagem dos conteúdos de uma forma mais divertida. Para a realização desta atividade apenas foi solicitado imaginação, criatividade, empenho e que acima de tudo se divertissem. O cenário foi criado pelas próprias crianças; apenas tiveram o auxílio de uma bata branca e a caixa de primeiros socorros devidamente equipada. O resto ficou ao critério das próprias utilizando objetos fictícios para interligar com o objeto real. Segundo Leon Chancerel os jogos dramáticos são “(...) jogos que dão à criança o meio de exteriorizar, pelo movimento e pela voz, os seus sentimentos profundos e as suas observações pessoais. Têm por objetivo aumentar e guiar os seus desejos e as suas possibilidades de expressão” (as cited in Sousa, 2003, p.25). Ou seja, aprender de forma lúdica será, certamente, a melhor forma de a criança progredir significativamente na sua aprendizagem. Contribuindo “(...) para o desenvolvimento equilibrado da personalidade da pessoa, o jogo dramático será, sem dúvida alguma, um dos melhores, senão o melhor, método educacional” (Sousa, 2003, p.32).

É de realçar a relevância de se utilizar jogos educativos para estimular e cativar as crianças para a aprendizagem e a importância da realização de trabalhos cooperativos tanto a nível sócio afetivo como cognitivo. Tal como refere Sendim (2013), torna-se cada vez mais importante que o professor valorize e estimule os alunos em todos os momentos do processo de ensino e aprendizagem, proporcionando, assim, um ambiente de descoberta e de trabalho, onde os alunos possam criar, comparar, discutir e questionar. Só assim as aprendizagens são realmente significativas para as crianças. Na ótica de Neto (1997) um dos fatores mais relevantes que estimulam o jogo socio dramático na aula é o ambiente que o educador proporciona, a sua envolvência e a capacidade de criar um ambiente de jogo semelhante ao da vida real. É desta forma que a criança é influenciada a explorar o jogo simbólico.

Posteriormente, surgiu a necessidade de introduzirmos uma teatralização, e, para dar início a este projeto, em primeiro lugar foi necessário escolher o que iríamos representar na festa de natal e como o iríamos fazer. Alguns dias atrás, um dos conteúdos lecionados foi a obra literária “O fato novo do sultão”. Como esta história marcou bastante as crianças graças ao seu caráter cômico, estas sugeriram que a “aproveitássemos” para fazer uma peça de teatro. Estava decidido o que se iria representar, mas imediatamente surgiram várias questões para se resolverem, nomeadamente como iríamos adaptar a história a um guião, onde estivessem todas as falas adequadas, pois as personagens da história não chegavam para toda a turma. Então, colocamos a seguinte questão problema como podemos verificar no diálogo seguinte:

- Meninos, na história existem quantas personagens? (Professora estagiária)
 - Existem 9 professora. (Carlos)
 - Mas a turma é constituída por quantos elementos? (Professora estagiária)
 - Somos 20. (Tatiana)
 - Neste caso não temos personagens para todos. Como resolvemos esta situação? (Professora estagiária)
 - Temos que inventar professora. (Tatiana)
 - Parece-me uma boa ideia. Então quantas personagens temos de inventar? (Professora estagiária)
(fez-se algum silencio, alguns efetuavam os cálculos mentalmente enquanto que outros utilizaram o caderno).
 - Temos que inventar 11 personagens. (Carina)
 - Hum. Está correto. Mas eu e as outras duas professoras também queremos participar na festa. Afinal quantas personagens faltam? (Professora estagiária)
 - Isso é fácil, faltam 14. (Carina)
- (Nota de campo nº 22 – 15/12/2014)

Levantaram-se também outras questões, nomeadamente qual o sítio onde se iria realizar a festa, se o espaço se adaptava a um espaço dramático, se iria haver apresentador, bem como se os pais iriam participar. Estas questões são muito importantes para que o projeto avance. O espaço é importantíssimo, pois deve aproveitar-se ao máximo o espaço que nos for proporcionado e decorá-lo o mais simples possível para que permita ao público usar a imaginação ao longo da representação. Por sua vez, a presença dos pais é um elemento muito relevante; isso mexe com a criança, algumas ficam ainda mais nervosas e ansiosas porque receiam “falhar” e desiludir os pais. Para enaltecer um pouco mais a representação da história, optamos pela existência de um “bobo”. Este seria o elemento “chave” que iria ligar/explicar a história. Como este papel era de extrema importância optamos por dividi-lo entre duas crianças. Decidimos também que ambas as educadoras estagiárias e a professora cooperante também iriam participar na história para estabelecer uma relação de parceria com as crianças, para que estas se sentissem mais à vontade. Estas tiveram papéis muito pequenos, deixando os papéis principais para as crianças; a nossa presença seria apenas para criar um ambiente de segurança.

Resolvidas estas questões, existiu um segundo momento onde surgiram novas questões, nomeadamente escolher e negociar com as crianças a distribuição das personagens. Houve o bom senso da parte de todos, uma vez que os papéis que exigiam um

pouco mais de empenho, à vontade e memorização foram atribuídos às crianças que gostavam deste tipo de atividades e “enfrentavam” a exposição com mais facilidade. A distribuição de papéis realizou-se facilmente, e esta permaneceu igual até ao fim. Outro processo muito importante foi a escolha do cenário e como se iriam realizar os fatos. Optámos por um cenário muito simples, uma vez que o espaço era muito pequeno, aproveitou-se o quadro interativo para projetar imagens que representassem o interior e o exterior do castelo do sultão. Em relação aos fatos, as crianças apresentaram algumas sugestões de como é que nos poderíamos vestir, estabelecendo-se assim o seguinte diálogo:

- Professora esta história tem um sultão, e o sultão deve viver nas Arábias. (André)
 - Nas Arábias? Sim, pode ser. E como se vestem os árabes? (Professora estagiária)
 - Os árabes andam com tudo escondido, só se vê a cara. (Carina)
 - Hum. Então se nos vestirmos de árabes, como vamos fazer os nossos fatos? (Professora estagiária) (fez-se silêncio na sala)
 - Vamos pesquisar na internet como é que os árabes se vestem? (Professora estagiária)
 - Sim é melhor professora. (André)
 - Oh, eles vestem-se todos de branco e têm uns lenços na cabeça. (Carla)
 - Oh! As mulheres só se vêem os olhos! (Carina)
 - Sim, na cultura deste povo as mulheres devem andar assim vestidas, é um sinal de respeito para que os homens não olhem para elas. (Professora estagiária)
 - Nós podemos vestir-nos assim. É fácil, compramos tecidos brancos e enrolamos à nossa volta. (risos) (Tomás)
 - Parece-me um boa ideia. Mas será necessário comprar o tecido? Pensem um pouco, existem alguns materiais que tenhamos em casa que possamos aproveitar para não gastarmos dinheiro? (professora estagiária) (...)
 - Um tecido assim tão grande só se for um lençol! (André)
 - É um ótima ideia. Todos devemos ter em casa pelo menos um lençol velho que já não se utiliza. Podemos aproveitar para fazer os nossos fatos. (professora estagiária)
- (Nota de campo n° 24 – 16/12/2014)

Desta forma, durante a semana, as crianças iam trazendo os seus lençóis para procedermos à confeção dos fatos. Fizemos apenas um buraco no centro do tecido para colocar a cabeça, e depois este era colocado em volta do corpo da criança, abrangendo a cabeça e deixando apenas o rosto de forma visível (vide fig. 18).



Figura 18 - Fatos dos árabes e do sultão

De seguida este permanecia fixo com um lenço na cabeça e outro na cinta. O fato de sultão foi uma exceção, visto que este se devia destacar pela elegância e exuberância. As cuecas do Sultão para utilizar na procissão foram feitas em cartolina, ideia sugerida e concretizada pelo pai da criança que interpretou este papel (Vide fig. 19). Foram feitos alguns ensaios ao longo da semana, sempre que havia disponibilidade no horário para que desta forma as crianças não se prejudicassem em relação às outras áreas. Foi notório o empenho de todos, em poucos dias já manifestavam facilidade na dramatização quase



Figura 19 - Desfile do sultão "em cuecas"

sem recorrer ao guião, logo o ponto fulcral foi o ensaio da transição de personagens,

entradas e saídas, organização espacial e o principal, a forma como deveriam interpretar a personagem. A colocação da voz também foi um ponto muito importante que trabalhamos; esta tinha que ser bem colocada uma vez que não havia microfones.

Chegado o dia da apresentação, a sala de aula (local onde decorreu a festa) estava cheia de crianças e professores, logo havia um imenso ruído de fundo combinado com muita agitação. Todas as turmas tinham algo para apresentar. Seguindo a ordem da organização da festa, esta turma foi a última a intervir. As crianças mostraram-se um pouco ansiosas no início mas foram-se envolvendo no momento e libertando-se de todos os seus condicionantes desde o medo, a timidez e deixaram-se levar pelo desejo de serem admirados. Desta forma, cativaram o público e fizeram com que este admirasse e compreendesse a história. A satisfação do público foi evidente, porque sentiu-se o silêncio para ouvir a peça de teatro o que foi raro ao longo desse dia nas restantes atividades apresentadas.

Como referido anteriormente, o texto para a peça não foi escolhido ao acaso. Tratava-se de uma obra literária que contém uma mensagem muito importante, logo as crianças retiraram uma componente formativa desta peça. Através da dramatização, as crianças aprenderam que para além de viverem em sociedade, (tal como diz o ditado popular, “quem tudo quer, tudo perde”), a luxúria, o imperialismo e o exibicionismo não são virtudes. O trabalho de teatralização realizado na festa de natal, dirigido às crianças das escolas, envolveu um conjunto de tarefas multifacetadas realizadas pelos alunos, sendo necessário produzir uma atividade que despertasse o interesse dos mais pequenos, encontrando no texto o ponto de partida para uma adaptação à linguagem dramática que proporcionasse, em contexto de formação, um contacto com a prática teatral. A atividade realizada foi ao mesmo tempo exigente e gratificante, pois criaram-se grandes expectativas com a sua realização, nomeadamente com o facto de ser apresentada diretamente às crianças e paralelamente, ao facto de se ter acordado que não se daria a conhecer o trabalho de grupo antes da representação, o que criou uma motivação adicional nesta ação, que culminaria todo o processo de formação. Na atuação prática com crianças é importante manter a união entre a imitação, mímica, jogo dramático e a dramatização pois não são elementos dissociáveis na sua realidade, pelo que não devem ser separados quando se fala desta prática com crianças. São um todo global e intimamente interligado. Nesta atividade estiveram presentes as outras áreas de expressão, que segundo Sousa, (2003) “Dança, Música, Drama, Artes Plásticas, na sua prática não deverão ser separadas mas utilizadas em simultâneo, globalmente, intermotivando-se e interagindo-se mutuamente” (p.5).

Para finalizar, as crianças refletiram sobre esta atividade; cada um dirigiu-se ao quadro e desenhou algo, escreveu uma palavra; algo que caracterizasse a atividade; algo que os tivesse marcado.

Através de um simples desenho, ou até mesmo um sarrabisco as crianças exprimiram o que sentiram, ou seja, o importante desta reflexão não era a qualidade do desenho mas sim o que este lhes transmitiu e, desta forma, partilharem com os colegas as suas emoções (Vide fig. 20 e 21). Como referido anteriormente, esta atividade incluiu todas as áreas das expressões, na medida em que foi trabalhada a dramatização, a expressão plástica através da concretização dos fatos bem como os desenhos livres na reflexão; incluiu a expressão musical na medida em que esta fez toda a diferença na peça de teatro. Através da música as crianças conseguiram expressar outro sentimento interligando os movimentos com a melodia. De igual forma, esta também é muito importante para o público na medida em que torna a peça mais atrativa e expressiva. A expressão físico-motora está sempre presente em qualquer atividade semelhante, pois o nosso corpo é como um meio de comunicação, e todos os movimentos corporais executados são fundamentais para tornar a personagem mais expressiva. Para além das áreas das expressões, o português também esteve sempre presente, trabalhando a oralidade e colocação da voz bem como a escrita ao longo da reflexão que fizeram no quadro.

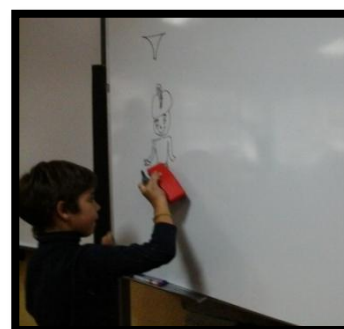


Figura 20 - 1ª criança a refletir



Figura 21 - Resultado final da reflexão

O estudo do meio também esteve presente na medida em que dialogamos um pouco acerca de outra cultura, os árabes. Abordamos o modo de vestir, de pensar, como agem as mulheres e os homens, entre outras informações relevantes. E por fim a matemática, onde surgiu a questão problema sobre a falta de personagens para todos os elementos, relembrando assim os conteúdos da adição, subtração e cálculo mental.

Consideramos, pois, que a Expressão Dramática é um dos meios mais valiosos e completos de educação.

5.2.2. Os Reis Magos

A seguinte experiência de aprendizagem surgiu no seguimento das férias de Natal e Ano Novo. O primeiro momento da aula foi dedicado ao diálogo, as crianças tiveram a oportunidade de contar experiências vivenciadas durante as suas férias, contando atividades realizadas que consideraram importantes, tal como o local onde passaram esta época festiva entre outras coisas que acharam pertinente partilhar com o resto da turma. Como a maioria referiu os desejos que pediram para o novo ano que se iniciou, posteriormente refletiram um

pouco sobre os mesmos de forma a escolher apenas um em particular para partilhar com o grupo. Através deste diálogo que fomos desenvolvendo, observamos as reações das crianças ao revelarem os seus desenhos, analisando as suas expressões faciais e orais. Através deste tipo de expressões, muitas vezes as crianças manifestam sentimentos reais, problemas que possam ter eventualmente em casa. O facto de partilharem com o grupo, estes aspectos por vezes ajuda a criança a libertar-se e a afirmar-se. Recordamo-nos de alguns desejos mais emotivos, tais como “desejo que o meu pai ficasse comigo para sempre” isto porque três crianças da turma têm o pai a trabalhar em outro país, sendo que as saudades se acumulam e de certa forma isso atormenta a criança. Outras desejaram amor, paz e alegria. Ouve também um caso um pouco mais cómico, isto porque uma criança revelou que o seu maior desejo era que lhe saísse o euro milhões porque é o que os pais dizem constantemente em casa. Fomos apontando estes desejos no quadro e sempre que algum se repetia colocávamos um X e, assim sucessivamente. Desta forma, organizamos estes dados numa tabela o que permitiu relembrar os últimos conteúdos a serem abordados antes das férias, nomeadamente: moda, mediana, frequência absoluta e o diagrama de caule e folha. Posteriormente colocamos todos estes dados numa cartolina representando-os através de rolhas de garrafas de plástico.

Recordando ainda esta época festiva, foi solicitado às crianças para refletirem acerca das personagens tradicionais que se colocam num presépio para que desta forma descobrissem qual a festa que se comemora em honra de uma dessas figuras. Rapidamente referiram os Reis Magos, isto porque era um assunto que já tinham ouvido falar em casa através dos pais ou outros familiares. Para assinalar este dia, aprendemos uma nova canção *As Janeiras e* realizamos coroas em cartolina. Para a criança, a coroa é o elemento que mais fácil se associa aos Reis Magos, neste caso e, a construção de materiais alusivos ao tema em questão ajuda a criança a interpretar mais facilmente o tema. Tal como afirma Sousa (s/d.), “Os acessórios são pequenos objetos que se podem por vezes utilizar para sublinhar e dar mais autenticidade a algumas acções” (p.55). Relativamente à música cantamos um pouco, estrofe a estrofe, de forma a facilitar a memorização da letra e ritmo e, de seguida, inventamos em grande grupo uma coreografia para a mesma. Depois fomos cantar as janeiras pelas restantes salas da escola. A princípio, as crianças estavam nervosas mas correu tudo pelo melhor; conseguimos arrancar vários sorrisos das crianças das outras turmas, o que proporcionou uma grande satisfação às crianças. No final tiveram direito a um lanche como forma de agradecimento ao momento de diversão que proporcionaram.

Regressando à sala de aula, demos início à leitura e interpretação do texto *Os Reis Magos*. Aleatoriamente fomos solicitando a uma criança para que lê-se um pouco do texto de forma a percorrer todos os elementos da turma. À posterior foram escolhidos quatro elementos da turma para fazerem uma simulação improvisada dos reis magos a entregarem os presentes ao menino Jesus. Clarificamos o significado de palavras que as crianças

desconheciam e refletimos um pouco sobre o nome dos reis: Belchior, Baltazar e Gaspar. Os três nomes estavam escritos em letra maiúscula, logo questionamos as crianças acerca do porquê, clarificando desta forma o conceito de nomes próprios fazendo a comparação entre os nomes comuns e dando exemplos do texto. Relembrando novamente as personagens do presépio constatamos que existe a presença de vários animais, inclusive um conjunto de ovelhas. As crianças foram questionadas acerca do nome que se dá a esse conjunto, o qual identificaram corretamente como um rebanho, visto que a maioria vive em aldeias provenientes de Bragança e mantêm o contacto com este tipo de animais. Partindo desta situação clarificamos o conceito de nomes coletivos, abordando outros exemplos.

Apelando à imaginação das crianças, foi-lhes dito que, enquanto os Reis Magos estavam a caminho de Belém, passaram por Bragança e ficaram encantadíssimos com a beleza do património local bem como com o artesanato existente nas diferentes regiões de Portugal. Para tal necessitam da ajuda da turma do 3º ano para pesquisarem detalhadamente dos monumentos existentes na zona. Neste sentido, as crianças foram organizadas em grupos, pesquisando em vários documentos que lhes foram fornecidos o significado de alguns destes monumentos. Como cada monumento tem a sua história, inclusive os monumentos de Bragança. Cada grupo ficou encarregue de pesquisar sobre um monumento diferente e de seguida improvisarem uma pequena dramatização para explicar aos restantes grupos o passado de cada monumento. O grupo que ficou com o Castelo de Bragança teve mais facilidade devido ao conhecimento que já possuíam sobre a lenda da “Princesa do Castelo”. Ao circular pelos grupos, apercebemo-nos do empenho das crianças; distribuíram papeis, inventaram falas e apresentaram à turma já com outro à vontade, mostrando mais confiança em si mesmos. Isto comprova a evolução das crianças, as quais inicialmente nas primeiras atividades de ED que realizamos, desde jogos dramáticos e dramatizações propriamente ditas, já manifestavam outro tipo de maturidade e criatividade. Evoluíram nas suas capacidades de improvisação, a dicção das palavras e a colocação da voz já era diferente, manifestavam essa preocupação para que as restantes crianças entendessem a peça, as próprias crianças já começavam a solicitar atividades de ED espontaneamente.

Relativamente ao artesanato, abordamos este assunto através de um *PowerPoint*, visualizando todas as zonas do País bem como o artesanato típico de cada região. Ao longo desta atividade as crianças mostraram-se muito ativas e participativas, enumerando e fazendo referência a várias peças que possuíam em casa que iam comparando com as imagens que visualizavam. Como o entusiasmo foi tanto, propusemo-nos organizar uma exposição na escola para que todas as outras turmas pudessem ver a quantidade de artesanato diferente que existe em Portugal. Ao longo da semana a aderência foi imediata; todos trouxeram algo para a nossa exposição. No final realizamos então a exposição; colocamos as peças por categorias, nomeadamente cestaria, barro, porcelana, bordados entre outras. Assim que esta estava pronta as outras turmas foram solicitadas para a ir

visitar, e a turma do 3º ano fazia a visita guiada, completamente orgulhosos e entusiasmados, fazendo referência ao seu objeto (Vide fig. 22 e 23).

Fazendo uma retrospectiva e análise reflexiva desta experiência de aprendizagem, as áreas estiveram todas presentes, com especial destaque para a ED, respeitando sempre a interligação entre as mesmas. Este grupo de crianças apresentava, individualmente, ritmos e dificuldades diferentes. Por isso, para atingir os objetivos estabelecidos é necessário respeitar essas diferenças, pois “para atingir os mesmos conceitos não é necessário que



Figura 23 - Exposição de artesanato



Figura 22 - Visita guiada à exposição de artesanato

todos os alunos tenham de percorrer os mesmos caminhos. No entanto, pretende-se que todos se vão tornando observadores activos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender” (Ministério da Educação, 2004, p. 102). Foi proporcionado, às crianças, tempo e explicações necessárias para a resolução de atividades, de modo a respeitar o ritmo e as dificuldades de cada uma.

5.2.3. A Carochinha

Ouvir e ler histórias é entrar num mundo encantador, com a presença de mistérios e surpresas, é interessante, curioso, diverte e ensina. É na relação lúdica e prazerosa da criança com a obra literária que temos uma das possibilidades de formarmos o leitor. É na exploração da fantasia e da imaginação que se cultiva a criatividade e fortalece-se a interação entre texto e leitor. Desta forma, a próxima experiência de aprendizagem foca-se na obra literária “A Carochinha” (in *Robertices* de Luísa da Costa). Para que haja interação entre a criança e a obra literária, esta tem que possuir uma riqueza de aspetos formativos apresentados de forma lúdica e simbólica. A intensificação dessa interação, através de procedimentos pedagógicos adequados, leva a criança a uma maior compreensão do texto e a uma compreensão mais abrangente do contexto. Para que a obra literária seja utilizada como um objeto mediador de conhecimento, ela necessita estabelecer relações entre teoria e prática, possibilitando ao professor atingir determinadas finalidades educativas. A seleção

da história também é fundamental para o desenvolvimento do interesse pela leitura porque “se forem escolhidas boas histórias e implementadas atividades adequadas” (Marques, 1999, p. 33, *as cited in* Sendim, 2013, p. 68) a probabilidade de cativar a criança é maior.

Desta forma optamos por iniciar com a dramatização da história da carochinha através de fantoches. Como afirma Carvalho (2012), “Através dos contos com fantoches é uma forma de criar um vínculo afetivo com essas crianças. Transmitindo assim não só o conhecimento, mas também valores” (p. 2). Antes de interpretar a história, as crianças observaram atentamente o fantocheiro construído na sala de aula, e foram muitas as questões tentando identificar do que se tratava. De seguida tiveram a oportunidade de observar e contatar com os fantoches tentando, desta forma, adivinhar qual o título da história. As reações foram imediatas porque esta já era conhecida por alguns e identificaram logo a carochinha e os seus “pretendentes”. Demos início à leitura do conto através da dramatização com fantoches e respetivo fantocheiro (*Vide* fig. 24).

A realização de uma leitura expressiva recorrendo a sons onomatopáicos, tais como “oinc, oinc” (grunhido do porco), “miau, miau” (miar do gato), “olarilolé” (expressão de felicidade da Carochinha) cativou a atenção das crianças. Tal como refere Sim-Sim (2007), “A leitura oralizada é mais atractiva quando acompanhada de gestos e movimentos, os quais contribuem para uma maior facilidade na memorização dos textos” (p. 47).



Figura 24 - Teatro de fantoches "A carochinha"

Posteriormente, apresentamos o livro *Robertices* às crianças, para analisarmos e interpretarmos as ilustrações e o título presente na capa deste. Estabeleceu-se um diálogo relativamente ao título e aos restantes elementos paratextuais da capa. Constatamos também que este livro continha mais do que uma história, e dialogamos um pouco sobre o título *Robertices*, identificando o respetivo significado. Posto isto, houve necessidade de reler a história para clarificar palavras/expressões cujo significado as crianças desconheciam. A história da carochinha é rica em expressões populares como por exemplo: «Tenho de arranjar forma para o meu pé», «Que fazes tu pra manducar?» entre outras. As crianças adoraram a história e todos os materiais envolventes. A primeira reação foi logo de querer explorar e experimentar o fantocheiro e os fantoches. Posto isto, propusemos que refletíssemos um pouco sobre a moral da história para de seguida produzir a seguinte composição: “escolhe um animal de que gostes e imagina o que dirias para conquistar a carochinha”. Após realizada, lida e corrigida, todos tiveram a oportunidade de contar a sua história no fantocheiro. Tal como afirma ME (2009),

A intervenção do educador, pode levar também, a que as crianças elaborem situações de jogo e assim possam chegar, a um encadeamento de ações e ao desempenho de diferentes papéis, podendo assim, chegar a dramatizações mais elaboradas, como por exemplo, a dramatização de uma história, “ (...) dramatização de histórias conhecidas ou inventadas que constituem ocasiões de desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não-verbal. (p. 60).

As crianças imaginaram histórias fantásticas e muito criativas, desde a escolha do animal (ex.: pulga, cavalo, golfinho entre outros) até à escolha do final para a história. No dia seguinte, a turma foi dividida em quatro grupos para organizar um debate. Em primeiro lugar foram esclarecidos quanto à forma como se realiza um debate e em que consiste. Cada grupo iria defender um animal da história e argumentar o porquê de este ser o melhor pretendente para a carochinha. Para que não houvesse conflito na escolha do animal para o grupo, foi realizado um sorteio, e cada porta-voz retirou um papel. O primeiro debate foi entre «porco vs gato» e o segundo entre o «rato vs cão». Antes de iniciar o debate, as crianças puderam conferenciar durante 15 minutos, discutindo e apontando alguns argumentos para utilizar no debate (Vide fig. 25). Seguidamente iniciamos, o qual passo a citar, um excerto do que aconteceu:



Figura 25 - Debate

- O gato seria o melhor marido para a carochinha porque aquecia – lhe os pés, assim não precisa de cobertores!
 - Mas o porco é cor-de-rosa, que é a cor preferida das raparigas, é fofinho, tem um roncar engraçado para fazer rir a carochinha e toma banho na lama para não gastar dinheiro em água!
 - Mas o gato pode usar a cauda para varrer a cozinha, assim também não gasta dinheiro em vassouras!
 - O porco é mais forte e corajoso, porque come muita abóbora, e a carochinha adora fazer doce de abóbora!
 - Pois, por isso é que o gato é melhor, a carochinha poupa mais dinheiro com gato. O porco come muito, cheira mal e deixa a casa toda suja!
 - Não gasta nada, porque a carochinha pode aproveitar a lama do porco para fazer tratamentos de beleza, e o gato não faz nada disso!
- (...) (Nota de campo nº 32 20-01-2015)

Esta atividade foi bem-sucedida. Ficamos muito surpreendidos com a capacidade de argumentação das crianças, com a criatividade e com a compreensão tão rápida do que é um debate. No final, os restantes elementos da turma elegeram o grupo vencedor do debate através de uma votação. Posteriormente, seguimos o mesmo processo para o próximo debate, os grupos conferenciaram durante 15 minutos e de seguida iniciamos, e obtivemos o seguinte resultado como podemos constatar no diálogo a seguir:

- O rato devia ser o marido da carochinha porque é pequenino e o cão é muito grande e estorva muito à carochinha.

-O cão é melhor porque aquece a Carochinha com as suas belas e grandes orelhas. O ratinho é tão pequenino que nem para isso serve!

-O rato não precisa de gastar o dinheiro da carochinha em comida, o cão é que come muito e ainda por cima baba tudo!

-Não não. O rato é que suja a casa toda com o queijo. O cão acorda a carochinha com a sua bela voz, e defende-a com os seus músculos e rugidos.

-O ratinho é muito melhor, pode andar em cima dos móveis a limpar o pó, e o cão não porque estragava e partia tudo!

(...) (Nota de campo nº 33 20-01-2015)

Mais uma vez, as crianças foram criativas mostrando cada vez mais evolução nas suas capacidades de retórica e poder de argumentação.

Partindo do nome da personagem principal da história (carochinha) solicitamos às crianças que identificassem o grau em que se encontra e o número de letras que compõem esta palavra. Posteriormente, as crianças teriam que retirar a terminação “inha” e contar novamente o número de letras. Partindo disto, representaram estes dados em forma de fração no caderno diário. Foi fundamental esta interligação entre as diferentes áreas. Uma criança até comentou com grande espanto: “Ah! Estamos a dar português e matemática ao mesmo tempo!”. À posterior, foi pedido às crianças para que observassem a sala de aula referindo qual o símbolo ali presente que representava Portugal, o qual o identificaram como sendo a bandeira. Solicitamos a ajuda de uma criança para desenhar a bandeira no quadro pintando-a com as suas respetivas cores. Seguidamente pedimos para que a dividisse em cinco partes iguais. Toda a turma observou o desenho. Então questionamos a criança sobre qual a cor da bandeira que foi dividida em mais partes, representando a mesma em forma de fração. De seguida, repetimos o mesmo processo para a outra cor da bandeira (a que foi dividida em menos partes). Utilizando como recurso o manual e o quadro interativo, dialogamos sobre a Bandeira de Portugal e o Hino Nacional, identificando-os como os principais símbolos que representam a nossa Pátria; clarificamos o significado da esfera armilar, a faixa com os sete castelos e o escudo com as cinco quinas, isto tudo através de vários jogos no quadro interativo permitindo a participação ativa de todos os elementos da turma. Para concluir, cantamos em grande grupo o Hino Nacional *A Portuguesa*, o qual já era conhecido por algumas das crianças. Foi fundamental a interligação entre as diferentes áreas, para “que as crianças não as encarassem como áreas compartimentadas, antes pelo contrário, e que a mudança entre elas fosse a mais ténue e discreta possível” (Mota, 2013, p. 23). Esta experiência de aprendizagem foi muito importante para as crianças, pois foram exploradas sequencialmente todas as áreas disciplinares.

Considerações finais

Procurando refletir sobre o processo de intervenção desenvolvido em contexto de Pré-Escolar e 1º CEB, e tendo em conta as várias dimensões que o sustentaram, nomeadamente a questão de investigação que rege este relatório *De que forma a Expressão Dramática pode ser utilizada na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico como estratégia de aprendizagem?* Constatamos que os momentos de observação e cooperação vivenciados nos contextos antes da intervenção educativa foram necessários e fundamentais para conhecermos os contextos e as necessidades das crianças. Tal como refere Estrela (1994), o “professor, para poder *intervir* no real de modo fundamentado, terá de saber *observar* e *problematizar* (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). *Intervir* e *avaliar* serão acções consequentes das etapas precedentes” (p. 26). Assim, o educador/professor deve assumir um papel reflexivo durante toda a prática educativa ou seja, antes, durante e depois da intervenção. Tendo sempre em conta as necessidades das crianças, planearam-se atividades que foram trabalhadas de forma contínua e sequencial e tentando estabelecer uma articulação importante entre as diferentes áreas do saber, tendo sempre presente a área da ED. A recolha de dados iniciais é de extrema importância, para além da observação referida; a recolha e análise dos questionários colocados a ambas as profissionais cooperantes, permitiu-nos compreender de que forma é que estas trabalhavam esta área bem como perceber quais as atividades que as crianças realizavam com mais e com menos frequência, para que desta forma as nossas experiências de aprendizagem aquando a prática educativa fossem precisamente de acordo com essas necessidades das crianças. Dialogar com as crianças sobre as suas próprias necessidades, áreas de preferência bem como a interpretação destas sobre a área da ED também foi muito importante para o desenvolvimento desta investigação. Segundo as mesmas, a ED é sempre do agrado delas, embora os sentimentos sejam diferentes, enquanto que para umas ED é liberdade, abstração dos conteúdos mais expositivos para outros é sinal de inibição, vergonha e até de um certo desconforto com a exposição, por isso existem várias formas para abordar esta área com as crianças, sendo que uma das soluções encontradas para “combater” esta vergonha seria que todas (individualmente ou em grupo) realizassem a (s) atividade (s) realizassem ao mesmo tempo.

O enquadramento teórico permitiu sustentar a importância da ED no panorama programático da EPE e 1º CEB. Posto isto, pretende-se sensibilizar futuros educadores e professores para a utilização desta área, uma vez que esta traz imensos benefícios para o desenvolvimento da criança. A ED não deve ser trabalhada esporadicamente nos Jardins de Infância e nas escolas de 1º CEB, mas diariamente seguindo sempre um projeto com

diversas etapas. O Educador/professor tem um papel fundamental na implementação desta área nas suas atividades. Este deve assumir uma postura um pouco mais livre e acima de tudo ser criativo para que a criança também o seja. A ED é extremamente interdisciplinar, o que se torna uma vantagem tanto para o docente como para a criança, melhorando significativamente a sua integração no quotidiano escolar bem como, um melhoramento do seu processo de ensino aprendizagem.

Uma das dificuldades com que nos deparamos foi relativamente aos equipamentos e materiais, existentes no Jardim de Infância e no 1º CEB. Estes são escassos e a sua produção é mínima. Entendemos que estes são fundamentais para a criança, e como tal esta deve ter a oportunidade de poder trabalhar com diversos materiais para desenvolver a sua criatividade e autonomia. É um facto, que a ED tem vindo a conquistar o seu lugar nas práticas educativas, mas ainda existem profissionais que mesmo tendo uma formação adequada para desenvolver esta temática nas suas práticas, continuam a deixá-la um pouco de lado dando preferência sempre a outras áreas. Na EPE, por exemplo, deparamo-nos com o uso maioritariamente da expressão plástica, e no 1º ciclo onde a preocupação incidia maioritariamente sobre a área do Português e a área da matemática.

A ED é um excelente processo de adaptação e socialização em todas as vertentes. É um facto que o elo de ligação entre docente/criança em contexto de estágio fortaleceu significativamente ao longo da execução de atividades relacionadas com a ED, uma vez que a criança sentiu que o educador/professor não ensina apenas, ele também aprende muito com elas, fomentando assim uma relação de colegas/parceiros. Cada criança tem a sua forma de estar, pensar e de interpretar aquilo que vai aprendendo, e é através desta interação entre educador/criança que existe uma troca mútua de saberes que nos torna melhores profissionais tanto a nível pessoal como a nível social. No processo de ensino aprendizagem, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina a aprender, sendo desta forma patenteada a influência mútua do educador/professor e da criança. A “barreira” que existe inicialmente entre o educador e a criança tem que ser quebrada para atingir um processo de ensino aprendizagem de qualidade porque é um facto *que ninguém ensina nada a ninguém, se este não quiser aprender e não estiver motivado para aprender*. O saber, o fazer, o conviver e o ser são aspetos que estão presentes todos os dias na nossa vida e são orientados pela educação.

Os jogos dramáticos surgem nas atividades espontâneas da criança, como mediadores das suas aprendizagens, tendo como característica principal o desenvolvimento do trabalho coletivo e o estímulo à compreensão das relações que estas estabelecem. Esta prática pedagógica favorece o desenvolvimento global, tanto da criança como do adulto, a nível cognitivo, afetivo, sensorial, motor e até mesmo estético. Permite também explorar outras expressões como a expressão corporal, a expressão facial, a expressão das mãos,

todas estes elementos essenciais que ajudam as crianças a conhecerem-se, a ganharem uma maior expressividade bem como melhorar os seus movimentos, postura e formas de ser.

Ao utilizarmos a ED estamos a desenvolver um conjunto de competências sociais e de personalidade, através da utilização do “faz de conta”, de fantoches, de representações, de sombras chinesas, diversos tipos de roupa e vários adereços. Esta área artística abrange quase todos os aspetos importantes do desenvolvimento da criança, e a grande diversificação de formas que pode tomar, tornam-na, por excelência, num importante instrumento de trabalho, uma vez que visa processos de experimentação que ampliam o potencial cognitivo, fazendo com que a criança seja capaz de expressar, com autonomia, uma visão crítica do mundo. Os adultos devem apoiar as ideias e as brincadeiras das crianças, ouvindo com atenção e fazendo comentários pertinentes, transmitindo sentimentos de confiança e liberdade de expressão.

Ao logo da prática e do presente relatório, houve sempre a preocupação de tentar enriquecer o trabalho desenvolvido de uma forma ponderada tendo em conta aprendizagens plenas no que diz respeito à temática da ED. Encaramos este projeto como um desafio e com determinação para alcançar os verdadeiros objetivos, para que desta forma seja alcançado um futuro profissional promissor enquanto educadora/professora. Todas estas experiências vivenciadas só nos permitiram ter ainda mais certeza que este é o caminho que desejamos seguir, trabalhando cada vez mais para proporcionar às crianças momentos únicos que contribuam para a sua vida futura. Parece ser possível concluir que, em relação à ED nestes contextos ainda existe um longo caminho a percorrer quer do ponto de vista da formação dos docentes quer da definição das políticas educativas que atribuíram a esta área o valor educativo merecido. Pensamos que o trabalho que acabámos de apresentar testemunha o quanto a educação com recurso à Expressão Dramática contribui de forma decisiva para que crianças possam usufruir, ao longo de todo o seu percurso escolar, de um ensino e aprendizagens de qualidade. De facto, ainda existe um longo caminho para percorrer no que se refere à frequente utilização desta expressão, por isso, deixamos aqui o desafio para os futuros educadores e professores comprovarem pessoalmente os benefícios que a ED traz não só para as crianças como também para o bom funcionamento das atividades.

Este momento de reflexão aqui apresentado é de extrema importância para a formação de qualquer profissional e, de facto, sentimos que o tempo de prática encontra-se um pouco reduzido, pois apesar de termos conseguido realizar e proporcionar várias experiências de aprendizagem fica o desejo e a necessidade de fazer mais. Um dos fatores que nos leva a ter esta opinião deve-se ao facto de que, quando terminamos a prática educativa, sentimo-nos devidamente preparados para assumir este “ritmo” de trabalho em ambos os contextos.

Consideramos também as interações um ponto fundamental para a integração inicial de um profissional, pois tal como afirma Mesquita-Pires (2007) “ (...) as relações que se estabelecem com as educadoras-cooperantes, no decurso da formação inicial, são consideradas como fatores potenciadores na integração profissional” (p.155). Estas relações que se estabelecem tanto com as crianças como com os adultos são importantíssimos para o bem-estar das crianças.

A presente investigação permitiu dar resposta à questão levantada e os resultados contribuíram para compreendermos como é potencializada a Expressão Dramática no desenvolvimento das crianças em contexto EPE e 1.º CEB. Porém, os resultados desta investigação não esgotam os campos de ação sobre as potencialidades da ED no processo de ensino-aprendizagem da criança e não pretendiam ser receitas didático-pedagógicas, mas um contributo sobre a problemática do estudo. Nesta investigação, apesar de se ter atingido os objetivos pretendidos, ainda há, sobre o tema, muito caminho para percorrer.

Contudo, este estudo conteve algumas limitações nomeadamente na recolha de dados através das grelhas de observação. Embora tenhamos utilizado bastantes grelhas, estas podem ser consideradas um pouco superficiais e mecânicas perante a complexidade do estudo em questão, por isso, tentamos sempre complementar esta informação com algumas notas de campo pois como afirma Bell (2004) “ é impossível registar tudo” (p.164). Por outro lado, a construção do questionário foi inspirado nos autores revisitados e com base no enquadramento teórico, mas possui vantagens e desvantagens. Embora tenhamos aplicado um pré-teste numa população equivalente àquela a quem foi aplicado posteriormente, esta amostra pode ser considerada relativamente pequena. Desta forma, uma das potencialidades deste trabalho para investigações futuras pode ser alargar o universo da população do estudo, ou seja, conhecer a conceção de todos os educadores de infância e professores de 1.º CEB das instituições onde são realizadas as práticas bem como os pais/encarregados de educação, percecionando qual a opinião destes sobre a importância e contributos da ED para o processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Para concluir, voltamos a referir a importância que a PES teve na nossa formação enquanto futuras educadoras/professoras, desenvolvendo vários conhecimentos, aprendizagens e consolidação de aprendizagens. As experiências de prática educativa que nos foram proporcionadas em contexto de EPE e de 1.º CEB foram muito importantes para a consolidação dos conhecimentos que adquirimos ao longo da licenciatura em Educação Básica e deste mestrado. Acima de tudo contribuiu para o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre o que observamos, proporcionamos e vivenciamos. Aprendemos que devemos olhar cada criança como um ser único e especial, com a sua forma de pensar, de agir e de evoluir, responder de forma diversificada às necessidades e interesses de cada criança, conscientes que através da nossa ação poderemos marcar positivamente as suas vidas.

Referências Bibliográficas

- Aguilar, L. (2001). *Expressão e Educação Dramática. Guia Pedagógico para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Almeida, F. M. (2012). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação.
- Antunes, C. (2005). *As inteligências múltiplas e os seus estímulos*. Porto: Edições ASA.
- Arends, I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arribas, T. L. (2004). *Educação Infantil-Desenvolvimento, Currículo e Organização Escolar* (5ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barrett, G., & Landier, J.-C. (1999). *Expressão Dramática e teatro*. Porto: Edições ASA.
- Beard, R. (2010). *O ensino da literacia nas escolas primárias em Inglaterra*. In L. S. In R. Beard, *Como se aprende a ler?* (pp. pp. 13-69). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Bento, A. (2012). *Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementariedade*. In *Revista JA* (Vol. 64, pp. 40-43). Associação Académica da Universidade da Madeira.
- Bilklen, R. B. (2013). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bulgraen, V. C. (agosto/dezembro de 2010). *O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento*. In *Conteúdo*.
- Cardoso, F. S. (1984). *O Movimento no jardim-de-infância*. Lisboa: Mira-Estudios Gráficos S, Lda.
- Carvalho, M. V. (17 de janeiro de 2012). *O fantoche enquanto ferramenta na contação de histórias*. Obtido em 10 de março de 2015, de Psicopedagogia : <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1432>.
- Castanheira, M. P. L. (2013). *Para a história da Educação de Infância em Portugal: O caso de Bragança (1934-1986)*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados - Textos de apoio para Educadoras de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cavadas, L. (2011). *Um olhar sobre o meu perfil na orientação de práticas em Expressão Dramática - Um estudo de Investigação-Ação na Escola Superior de Educação de Viseu*. Viseu: Universidade Aberta.
- Chancerel, L. (1936). *Jeux dramatiques dans l'éducation*. Paris: Librairie Théâtrale.
- Correia, M. (2009). *A observação participante enquanto técnica de investigação*. Pensar Enfermagem.
- Costa, I. A. (2003). *Desejo de teatro: o instituto do jogo teatral como dado antropológico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Costa, I. A. & Guimarães, A., (1986). *Eu era a mãe- Perspectivas psicopedagógicas de expressão dramática*, Ed. M.E., Lisboa.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-
ação: Metodologia Preferencial nas práticas educativas*. XIII, 2, 355-379. Colégio Internato dos Carvalhos.
- Cunha, S. R. (2004). *Cor, som e movimento*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Damas, E. V. (2010). *Alicerces da Matemática: Guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal Editores.
- Dias, E. (2008). *Pedagogia do Imaginário Infantil*. In *Possíveis Percursos Pedagógicos para o desenvolvimento do Imaginário Infantil* (pp. 19-79). Lisboa: Instituto Piaget.
- Dextreit, J. (1981). *Crianças Saudáveis*. Lisboa: Itau Edições;
- Diogo, J. M. (1998). *Parceria Escola-Família: A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Educação, M. d. (2009). *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB.
- Educação, M. d. (2004). *Programa Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, P. M. P. (2009). *Quadros interactivos: novas ferramentas, novas pedagogias, novas aprendizagens*. Braga: Universidade do Minho.
- Gauthier, H. (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*. Coimbra: Livraria Minerva.
- Gloton, & Clero, C. (1976). *A actividade criadora na criança*. Editorial Estampa.
- Gomes, J. (2011). *O Papel Das Práticas Dramáticas no Desenvolvimento Pessoal e Profissional*. Vila-Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Guedes, F. (2004). *A Enciclopédia* (Vol. III). Lisboa: Editorial Verbo.
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003). *Investigação Etnográfica com crianças - Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homann, D., & Weikart, M. (2009). *Educar a criança* (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jean-Claude, G. B. (1999). *Expressão Dramática e Teatro*. Porto: Edições ASA.
- Kowalski, I. (2000). *A avaliação na área da expressão dramática no 1º ciclo*. Leiria: Escola Superior de Educação .
- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas* . Lisboa: Instituto Piaget.
- Machado, L. M. (2012). *Expressão Dramática como fator de desenvolvimento em crianças com necessidades educativas especiais*. Vila- Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Madureira, I. P., & Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta .

- Marechal, A. (1989). *L'interaction entre formation et intervencion dans les pratiques d'animation et de création en art dramatique. Rapport présenté au colloque franco Québécois Art-Education*. Paris: Colloque Art-Education.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., & al, A. V. (2009). *Despertar para a Ciência - Atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Melo, M. d. (2005). *A Expressão Dramática. À procura de percursos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mendonça, M. (1994). *A Educadora de Infância, Traço de União entre a Teoria e a Prática*. Lisboa: Edições ASA.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância - Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério, E. (1997). *Orientações Curriculares para Educação de Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Missão para a Sociedade de Informação. (1997). *Livro verde para a sociedade de informação em Portugal*. Lisboa: MSI.
- Monteiro, R. (março de 2013). *Pedagogia - Reggio Emilia - Construir o Conhecimento. Coisas de Criança - O Guia para os Pais e os Educadores*, 61, pp. 4-5.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2004). *Iniciação à matemática no jardim de infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mota, A. A. (2013). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança/ Escola Superior de Educação.
- Noesis, nº 77, (2009). *Redescobrir Vigotsky*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (s.d). *Para a história da Expressão Dramática em Portugal (1900-1985)*. In Fragateiro, *Uma aprendizagem da descoberta: expressão dramática na educação*. (documento policopiado).
- Nóvoa, A. (1986). *Para a história da expressão dramática em Portugal*. In *Uma Aprendizagem na Descoberta III Encontro Internacional da Expressão Dramática*. Lisboa.
- Neto, C. (1997). *Tempo & espaço de jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais*. In C. Neto (Ed.). *O Jogo e o Desenvolvimento da Criança* (pp. 10-22). Lisboa: Edições FMH.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). *O desenvolvimento profissional de educadores de infância principiantes: Relato de uma investigação. Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 2, 109-124.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). *Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas*. In O.-F. (org), *A escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Gâmbôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *A Contextualização do Modelo Curricular HighScope no âmbito do Projeto Infância*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed.
- Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. In G. (Org), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa : APM.
- Reis, L. (2005). *Expressão Corporal e Dramática*. Lisboa: Produções Editoriais, Lda.
- Ribeiro, A. &. *Educare Apprendere - Formação para Educação Artística e Físico-motora em Educação de Infância e 1º ciclo do Ensino Básico* (CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais ed.). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Sarmiento, T. (2005). *(Re)pensar a interacção escola-família*. In R. Portuguesa. Universidade do Minho.
- Sendim, P. J. (2013). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança/ Escola Superior da Educação.
- Silva, I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação* (Coleção Horizontes Pedagógicos ed., Vol. 3º). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2005). *Instrumentos de avaliação in Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Sousa, A. (s/d). *A Expressão Dramática - Imitação - Mímica - Expressão Oral - Improvisação e Dramatização*. Básica Editora
- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sunal, C. S. (2002). *Manual de Investigação em educação de infância* . In B. Spodek, *Os estudos sociais na infância* (pp. 391-425). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Torrescana, J. (1989). *Os nossos filhos: guia dos pais para uma educação integral das crianças*. Lisboa: Verbo. (pp. 130 – 131)
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vilhena G. et al (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Asa.

Legislação Consultada:

Lei nº 5/1997, de 10 de Fevereiro, nº 34 – Lei-quadro da Educação Pré-escolar – Define a Educação Pré-escolar como primeira etapa da Educação Básica.

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro

Anexos



Questionário

Exmo.(a). Senhor (a) Professor (a),

Sou aluna do Instituto Politécnico de Bragança (IPB). Este trabalho de investigação realiza-se no âmbito do Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico com a seguinte temática: “De que forma a Expressão Dramática pode ser utilizada na Educação Pré-escolar e no Ensino do 1º CEB como estratégia de aprendizagem?”.

Este questionário obedece a critérios de confidencialidade e os dados recolhidos serão exclusivamente utilizados para o estudo em questão.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Parte I

Assinale com um **X** no correspondente.

1. Sexo:

Masculino Feminino

2. Idade:

Até 30 anos De 36 a 45 anos

De 26 a 35 anos De 45 a 50 anos.....

3. Habilitações literárias:

Bacharelato Licenciatura Mestrado

Parte II

4. Desenvolve a área da Expressão Dramática nas suas atividades/aulas?

Nunca Raramente Às vezes Sempre

5. Planifica as suas atividades/aulas de Expressão Dramática?

SIM NÃO

5.1 Se a sua resposta foi SIM, refira a frequência com que faz.

(assinale com um X a sua opção)

Menos de 50% das atividades Mais de 50% das atividades

5.2. Se a sua resposta foi NÃO, assinale a(s) opção (ões) que melhor justifica (m) a sua situação.

- É necessário adquirir uma formação especializada nesta área;
- Não me sinto motivado;
- Não tenho por hábito planificar esta área;
- Outro motivo;

Qual? _____

6. Quem costuma propor as atividades?

Educador/
Professor Pais Crianças Programa

7. Como organiza o grupo para as atividades de Expressão Dramática?

- Pequenos grupos
- Uma criança de cada vez
- Os mais experientes com os menos experientes
- Rotatividade das crianças pelas atividades

8. Em que local realiza as suas atividades/aulas de Expressão Dramática?

- Sala de atividades/aula Recreio Ginásio

9. Os recursos materiais estão presentes na sala?

- SIM NÃO Às VEZES

10. Das seguintes atividades, numere de 1 a 7 aquelas que utiliza com mais frequência.

- Construção de adereços e cenários;
- Jogos de mímica e imitação;
- Utilização de fantoches, máscaras, sombras chinesas;
- Movimentos corporais;
- Interpretação de poemas;
- Dramatização de histórias e/ou situações diversas;
- Desenvolver diferentes formas de produzir sons;

11. Quais as reações que as crianças apresentam a atividades desta área?

R. _____

12. O que valorizam?

R. _____

13. Quais as dificuldades que apresentam?

R. _____

14. Qual o papel do educador/professor durante a atividade de Expressão Dramática?

Observa;

Ajuda a criança;

Orienta (dá dicas de como deve fazer);

Faz elogios autênticos e adequados;

Incentiva a criança a melhorar;

Garante a autonomia à criança respeitando as suas iniciativas e criatividade;

15. Considera que a Expressão Dramática pode ser articulada com as outras áreas do saber?

SIM

NÃO

15.1. Se a sua resposta foi afirmativa, selecione a área que considera mais fácil interligar com a Expressão Dramática justificando seguidamente a sua resposta.

- Português
- Matemática
- Estudo do meio
- Formação pessoal e social
- Todas

Justificação:

15.2. Se a sua resposta foi negativa, refira o porquê.

R. _____

Obrigado pela sua colaboração!

