

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Marta Maria Freitas Faria

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

outubro | 2018

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Marta Maria Freitas Faria

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTADOR

José Paulo Gomes Brazão



Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Ano letivo 2018-2019

Marta Maria Freitas Faria

**Relatório de Estágio para Obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar
e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Orientador: Professor Doutor José Paulo Gomes Brazão

Funchal e UMa, outubro de 2018

*Dedico esta, bem como todas as minhas demais conquistas,
à minha família que sempre acreditou e investiu em mim.*

Agradecimentos

Ao homem da minha vida, Hugo, pelo apoio incondicional em todos os momentos, principalmente nos de incerteza.

À minha família que dignamente me mostrou a importância da perseverança.

A todos os participantes, professores e crianças que me acolheram nas suas salas com todo o apoio e carinho.

A todos os docentes, orientadores e colegas de curso por trilharam este caminho junto comigo, partilhando experiências e saberes.

A todos aqueles que de alguma forma estiveram próximos de mim ao longo desta jornada.

Resumo

Integrar as artes no espaço educativo, particularmente a Expressão Dramática, pode contribuir para uma panóplia de melhorias na ação educativa. Através delas, surgirá um rizoma que possibilitará a criação de um espaço de expressão e comunicação propício ao desenvolvimento individual e coletivo e, conseqüentemente, de um clima favorável à aquisição de conhecimentos cognitivos.

O presente relatório tem por base as experiências adquiridas através das práticas pedagógicas I, II e III desenvolvidas ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade da Madeira. Neste, pretendo expor, de forma crítica, o porquê da valorização da Expressão Dramática no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico e fomentar a utilização de outros recursos, além da Expressão Dramática, para evitar a monotonia e não significação das sessões de trabalho.

Através das Práticas Pedagógicas I e II procuro responder à seguinte questão: “Qual o contributo da Expressão Dramática na aquisição de competências sociais e cognitivas no grupo da Sala dos Pandinhas e no grupo do 2.ºA?”. Assim, pretendo demonstrar a importância de criar uma *práxis* assente em didáticas lúdicas.

Através da Prática Pedagógica III tenciono demonstrar que a Expressão Dramática não é o único recurso significativo a ser utilizado no cotidiano escolar e que existe um oceano de possibilidades, algumas delas desenvolvidas ao longo do último estágio com o grupo do 3.ºA.

Neste sentido, desenvolvi uma metodologia de investigação-ação, caracterizada pela sua componente qualitativa, com a finalidade de compreender e interpretar um contexto educativo para a melhoria do conhecimento no domínio em estudo.

Os resultados obtidos mostram que, no que concerne à vertente social, a implementação de atividades com base em didáticas lúdicas, entre elas a Expressão Dramática, proporciona o desenvolvimento da cooperação, comunicação, autonomia, autoestima e respeito pelas regras e pelo outro. Relativamente à vertente cognitiva, possibilitou verificar um crescimento de aptidões e conhecimentos nas diferentes áreas do currículo.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Investigação-ação; Expressão Dramática; Didática.

Abstract

Integrating the arts into the educational space, particularly the Dramatic Expression, can contribute to a panoply of improvements in educational action. Through them, a rhizome will emerge that will enable the creation of a space of expression and communication conducive to individual and collective development and, consequently, a favorable climate for the acquisition of cognitive knowledge.

This report is based on the experiences acquired through pedagogical practices I, II and III developed during the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education at the University of Madeira. In this, I intend to critically expose the reason for the valorization of the Dramatic Expression in the Pre-school and the 1st Cycle of Basic Education and to encourage the use of other resources, besides the Dramatic Expression, to avoid the monotony and not signification of the sessions of work.

Through Pedagogical Practices I and II, I try to answer the following question: "What is the contribution of the Dramatic Expression in the acquisition of social and cognitive competences in the Pandinhas Room group and in the 2nd A groups?" Thus, I intend to demonstrate the importance of creating a praxis based on playful didactics.

Through Pedagogical Practice III, I intend to demonstrate that the Dramatic Expression is not the only significant resource to be used in everyday school life and that there is an ocean of possibilities, some of them developed during the last stage with the 3rd group.

In this sense, I developed an action research methodology, characterized by its qualitative component, with the purpose of understanding and interpreting an educational context for the improvement of knowledge in the field under study.

The results show that, with regard to the social aspect, the implementation of activities based on play didactic, among them the Dramatic Expression, provides the development of cooperation, communication, autonomy, self-esteem and respect for rules and the other. With regard to the cognitive aspect, it was possible to verify a growth of aptitudes and knowledge in the different areas of the curriculum.

Key-words: Pedagogical Practice; Preschool; 1st Cycle of Basic Education; Action research; Dramatic expression; Didactics.

Sumário

Dedicatória	III
Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract	IX
Sumário	XI
Lista de figuras	XV
Lista de tabelas	XVII
Lista de gráficos	XIX
Lista de siglas	XXI
Apêndices	XXIII
Introdução	1
Parte I- Enquadramento teórico e metodológico	3
Capítulo 1 - A Qualidade Educacional: Um Caminho Possível	4
1.1- Pressupostos para desenvolver uma educação de qualidade	4
1.1.1. Observar, planificar e refletir: três competências básicas	4
1.1.1.1. A observação como base para a ação	4
1.1.1.2. A planificação como esboço da ação	6
1.1.1.3. A reflexão como meio para melhorar a ação.....	8
1.1.2. A Flexibilidade e Articulação curricular	9
1.1.3. Formação docente: um processo permanente.	10
1.1.4. Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	11
1.1.5. Estratégias Pedagógicas	13
1.1.5.1. Aprendizagem significativa.....	14
1.1.5.2. Aprendizagem construtivista.....	15
1.1.5.3. Trabalho cooperativo.....	16
Capítulo 2- A Expressão Dramática E O Seu Valor Pedagógico	21

2.1- A importância de uma educação pela arte	21
2.2- Resumo histórico sobre a Educação Dramática em Portugal	23
2.3. O lugar da Expressão Dramática nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e no Currículo Nacional do Ensino Básico	26
2.3.1. Competências desenvolvidas através de atividades dramáticas	29
2.3.1.1. Físico	29
2.3.1.2. Criativas.....	30
2.3.1.3. Sociais.....	30
2.3.1.4. Estéticas	31
2.3.1.5. Cognitivas.....	32
2.3.1.6. Emocionais	33
2.4. Evolução da Expressão Dramática na infância	33
2.5 A integração da Expressão Dramática no quotidiano escolar	35
Capítulo 3 – Opções Metodológicas Na Práxis Educativa	39
3.1 A investigação qualitativa	39
3.2. Características transversais	40
3.2.1. Fases dos projetos	40
3.2.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	42
3.2.3. Métodos de análise de dados	43
Parte II- Enquadramento Empírico.....	45
Capítulo 4 – Intervenção Pedagógica Em Contexto De Educação Pré-Escolar	46
4.1 Contextualização e caracterização do ambiente educativo	46
4.1.1 O meio envolvente – São Pedro	46
4.1.2 O Infantário Semi-internato de Santa Clara	47
4.2. A sala dos pandinhas	48
4.2.1. Caracterização do ambiente físico e recursos materiais e humanos	48

4.2.2. Caracterização do grupo	49
4.2.3. Organização do tempo e rotinas	51
4.2.4. Questão de Investigação-Ação	52
4.2.5. Atividades desenvolvidas	55
4.2.5.1. <i>Sou um Índio!</i>	55
4.2.5.2. <i>Sou um jogador de futebol</i>	57
4.2.5.3. <i>Dia de São Martinho</i>	58
4.2.5.4. <i>Regras do tapete e das áreas</i>	60
4.2.5.5. <i>O Maquinista</i>	62
4.2.5.6. <i>Sou um pirata</i>	64
4.2.5.7. <i>Sou uma rena</i>	66
4.2.6. A avaliação do grupo da sala dos pandinhas	68
4.2.7. A intervenção com a comunidade	72
4.2.8. Reflexão crítica da intervenção pedagógica na sala dos pandinhas	74
Capítulo 5 - Intervenção Pedagógica Em Contexto De 1ºCiclo do Ensino Básico..	79
5.1 Contextualização e caracterização do ambiente educativo	79
5.1.1 <i>O meio envolvente – Santo António</i>	79
5.1.2 <i>A Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira</i>	80
5.2. A Sala do 2.ºA	81
5.2.1. <i>Caracterização do ambiente físico e recursos materiais e humanos</i>	81
5.2.2. <i>Caracterização do grupo</i>	82
5.2.3. <i>Questão de Investigação-Ação</i>	84
5.2.4. <i>Atividades desenvolvidas e respetivas reflexões</i>	88
5.2.4.1. <i>Caixa do Teatro- Sessão n.º 1</i>	88
5.2.4.2. <i>Fantoches- Sessão n.º 2, 3 e 4</i>	89
5.2.4.3. <i>Máscaras- Sessão n.º 5, 6 e 7</i>	95
5.2.4.4. <i>Sombras chineses- Sessão n.º 8, 9 e 10</i>	100

5.2.5. <i>A avaliação do grupo da sala do 2.º A</i>	105
5.2.6. <i>A intervenção com a comunidade</i>	110
5.2.7. <i>Reflexão crítica da intervenção pedagógica na sala do 2.ºA</i>	112
5.3. A Sala do 3.ºA	114
5.3.1. <i>Caracterização do ambiente físico e recursos materiais e humanos</i>	114
5.3.2- <i>Caracterização do grupo</i>	115
5.3.3. <i>Didáticas desenvolvidas</i>	116
5.3.4 <i>A avaliação do grupo da sala do 3.º A</i>	128
5.3.5. <i>Reflexão crítica da intervenção pedagógica na sala do 3.ºA</i>	131
Considerações Finais	133
Referências	135
Legislação Consultada	144

Lista de figuras

Figura 1 – Banda desenhada alusiva ao método de ensino-aprendizagem tradicionalista.	15
Figura 2 – Esquema síntese das fases de implementação da aprendizagem cooperativa.	19
Figura 3 – Finalidades e Competências gerais da Expressão Dramática.	28
Figura 4- Procedimentos adotados pelo investigador no processo de Investigação-ação.	40
Figura 5- Freguesia São Pedro, Região Autónoma da Madeira, Portugal.	46
Figura 6- Infantário Semi-Internato de Santa Clara.	47
Figura 7- Planta em 3D da Sala dos Pandinhas.	48
Figura 8- Crianças da sala dos Pandinhas com a cara pintada de índio e realizando a mímica da história.	55
Figura 9- Circuito de EF: aventura do índiozinho.	57
Figura 10- Atividade de EF: crianças realizando o jogo do lençol.	58
Figura 11- Exploração livre do biombo e dos fantoches da história de São Martinho.	59
Figura 12- Exploração livre da capa e do cavalo da história de São Martinho.	60
Figura 13- Regras do tapete.	61
Figura 14- Organização dos lugares no tapete por cores.	62
Figura 15- Regras do comboio.	63
Figura 16- Primeira estação do circuito 2.	65
Figura 17- Presentes produzidos pelas salas do infantário.	73
Figura 18- Convívio do dia 13 de dezembro.	74
Figura 19- Escola Básica com Pré-Escolar da Ladeira.	80
Figura 20- Planta em 3D da sala do 2.ºA.	81
Figura 21- Dramatização da história <i>A borboleta e o caracol</i> .	90
Figura 22- Caixa utilizada para o projeto <i>A caixa do teatro</i> .	91
Figura 23- Dramatização da história <i>A Lia e a Lua</i> .	92
Figura 24- Dramatização da história <i>A galinha dos ovos de ouro</i> .	94
Figura 25- Dramatização da história <i>A elefanta</i> .	96
Figura 26- Dramatização da história <i>O cavaleiro cansado</i> .	98
Figura 27- Processo de compreensão oral.	98
Figura 28- Dramatização da história <i>O gato com bigodes de chocolate</i> .	99
Figura 29- Dramatização da história <i>A lebre e a tartaruga</i> .	101
Figura 30- Dramatização da história <i>O leão e o rato</i> .	103
Figura 31- Dramatização da história <i>O macaco de rabo comprido</i> .	103

Figura 32- Puzzle criado no projeto em comunidade.....	111
Figura 33- Planta em 3D da sala do 3.ºA.....	115
Figura 34- Brainstorming inicial sobre a temática <i>Alimentação saudável</i>	119
Figura 35- Brainstorming inicial sobre a temática <i>Alimentação saudável</i>	119
Figura 36- Jogo da roleta.....	122
Figura 37- Atividade <i>Como socorrer alguém</i>	124
Figura 38- Pesquisa para a elaboração dos cartazes.....	126
Figura 39- Cartazes finalizados.....	126

Lista de tabelas

Tabela 1- Estágios do desenvolvimento cognitivo.....	32
Tabela 2 - Cronograma das fases do estudo em investigação-ação na PP I.....	41
Tabela 3 - Cronograma das fases do estudo em investigação-ação na PP II.....	41
Tabela 4 - Cronograma das fases do estudo em investigação-ação na PP III.....	42
Tabela 5- Síntese das sessões do projeto <i>A caixa do teatro</i>	87

Lista de gráficos

Gráfico 1- Avaliação sumativa na área da Formação Pessoal e Social.....	70
Gráfico 2- Avaliação sumativa na área da Expressão e Comunicação.....	72
Gráfico 3- Avaliação sumativa do subdomínio da compreensão escrita.....	106
Gráfico 4- Avaliação sumativa do subdomínio da expressão escrita.....	106
Gráfico 5- Avaliação sumativa do subdomínio da compreensão oral.....	107
Gráfico 6- Avaliação sumativa do subdomínio da expressão oral.....	108
Gráfico 7- Avaliação sumativa do domínio pessoal.....	108
Gráfico 8- Avaliação sumativa do domínio social.....	109
Gráfico 9- Avaliação do domínio social.....	129
Gráfico 10- Avaliação da motivação dos alunos.....	130
Gráfico 11- Avaliação do pensamento crítico dos alunos.....	130

Lista de siglas

PP- Prática Pedagógica

CEB- Ciclo do Ensino Básico.

EA- Expressões Artísticas.

ME- Ministério da Educação.

ED- Expressão Dramática.

OCEPE- Orientações Curriculares para o Pré-Escolar.

OCPEB1C- Organização curricular e programas do 1º Ciclo do Ensino básico.

PEE- Projeto Educativo de Escola.

PCG- Projeto Curricular de Grupo.

EF- Educação Física.

PAP- Plano de Acompanhamento Pedagógico.

PAT- Plano Anual de Turma.

Apêndices

Apêndice I- Prática Pedagógica I: Pré-escolar

Apêndice 1- Constituição do grupo da Sala dos Pandinhas.

Apêndice 2- Planificação do dia 26/10/2016.

Apêndice 3- História *Índiozinho*.

Apêndice 4- História Índiozinho com mímica.

Apêndice 5- Esquema do circuito 1.

Apêndice 6- Cenário simbólico do circuito 1.

Apêndice 7- Planificação do dia 2/11/2016.

Apêndice 8- Planificação do dia 7/11/2016.

Apêndice 9- História de São Martinho.

Apêndice 10- Planificação da sessão do dia 21/11/2016.

Apêndice 11- História *Atchuuu! O guia completo das boas maneiras* de Mij Kelly.

Apêndice 12- Planificação da sessão do dia 23/11/2016.

Apêndice 13- Mapa do tesouro.

Apêndice 14- Esquema do circuito 2.

Apêndice 15- Cenário simbólico do circuito 2.

Apêndice 16- Planificação da sessão do dia 30/11/2016.

Apêndice 17- Esquema do circuito 2.

Apêndice 18- Cartas para a atividade das renas de natal.

Apêndice 19- Cenário simbólico do circuito 3.

Apêndice 20- Avaliação diagnóstica sobre as regras do tapete, das áreas e do comboio.

Apêndice 21- Avaliação formativa na área da Formação Pessoal e Social e na área da Expressão e Comunicação.

Apêndice 22- Planificação a longo prazo do projeto de investigação-ação.

Apêndice 23- Exemplo de uma planificação em que foi utilizado o recurso a histórias e à Expressão Plástica.

Apêndice 24- Exemplo de uma planificação com recurso à Expressão Musical.

Apêndice II- Prática Pedagógica II: 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice 25- Constituição do grupo do 2.ºA .

Apêndice 26- Planificação a longo prazo do projeto de investigação-ação.

Apêndice 27- História *A borboleta e o caracol*.

Apêndice 28- História *A Lia e a lua*.

Apêndice 29- História *A galinha dos ovos de ouro*.

Apêndice 30- História *A elefanta*.

Apêndice 31- História *O cavaleiro cansado*.

Apêndice 32- História *O gato com bigodes de chocolate*.

Apêndice 33- História *A lebre e a tartaruga*.

Apêndice 34- História *O leão e o rato*.

Apêndice 35- História *O macaco de rabo comprido*.

Apêndice 36- Planificação do dia 03/05/2017.

Apêndice 38- Planificação de 8 a 10 de maio de 2017

Apêndice 37- Guião de pesquisa.

Apêndice 39- Produção escrita do final da história *A borboleta e o caracol*.

Apêndice 40- Produção escrita do final da história *A Lia e a Lua*.

Apêndice 41- Primeira versão da produção escrita do final da história *A galinha dos ovos de ouro*.

Apêndice 42- Rascunho da produção escrita do final da história *A galinha dos ovos de ouro*.

Apêndice 43- Última versão da produção escrita do final da história *A galinha dos ovos de ouro*.

Apêndice 44- Representação gráfica da compreensão da história *A elefanta*.

Apêndice 45- Produção escrita do final da história *A elefanta*.

Apêndice 46- Produção escrita do final da história *O cavaleiro cansado*.

Apêndice 47- Produção escrita do final da história *O gato com bigodes de chocolate*.

Apêndice 48- Exemplo de um desenho decorrente da compreensão oral da história *A Lia e a Lua*.

Apêndice 49- Produção escrita do final da história *A lebre e a tartaruga*.

Apêndice 50- Produção escrita do final da história *O leão e o rato*.

Apêndice 51- Produção escrita no *O macaco de rabo comprido*.

Apêndice 52- Avaliação dos alunos no subdomínio da compreensão escrita.

Apêndice 53- Avaliação dos alunos no subdomínio expressão escrita.

Apêndice 54- Avaliação dos alunos no subdomínio da compreensão oral.

Apêndice 55 - Avaliação dos alunos no subdomínio da expressão oral.

Apêndice 56- Comparação entre a avaliação social e de Português antes da realização projeto *A caixa do teatro* e após a realização do projeto.

Apêndice 57- Avaliação dos alunos no domínio pessoal.

Apêndice 58- Avaliação dos alunos no domínio social.

Apêndice 59- Planificação do dia 24/04/2017.

Apêndice 60- Planificação do dia 22/05/2017.

Apêndice 61- Planificação do dia 02/05/2017.

Apêndice 62- Planificação do dia 7/05/2017.

Apêndice 63- Jogos de Matemática.

Apêndice 64- Jogos de Português.

Apêndice III- Prática Pedagógica III: 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice 65- Constituição do grupo do 3.ºA.

Apêndice 66- Planificação do dia 24/10/2017.

Apêndice 67- Planificação do dia 6 e 8 de novembro de 2017.

Apêndice 68- Texto *Sebastião e a Prova dos Vegetais*, Rosário Alçada Araújo.

Apêndice 69- Planificação do dia 6/12/2017.

Apêndice 70- Planificação do dia 28/10/2017.

Apêndice 71- Cartões da atividade *Como socorrer alguém*.

Apêndice 72- Planificação do dia 21/11/2017.

Apêndice 73- Guião de trabalho.

Apêndice 74- Quadro avaliativo do domínio social.

Apêndice 75- Quadro avaliativo da motivação.

Apêndice 76- Quadro avaliativo do pensamento crítico.

Introdução

O presente relatório tem como principal objetivo relatar e descrever as atividades realizadas ao longo dos estágios no Infantário Semi-Internato de Santa Clara e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira com três grupos distintos. Mediante as problemáticas encontradas em cada grupo, encontrei na área da Expressão Dramática um meio lúdico para trabalhar e resolver algumas dificuldades das crianças. Assim, as duas primeiras práticas pedagógicas tiveram como elemento comum o recurso à Expressão Dramática e a última prática, focada nas didáticas em sala de aula, mostra como existem inúmeros caminhos possíveis para efetivar com sucesso o processo de ensino-aprendizagem, moldando uma nova forma de trabalho pedagógico que atenda aos desafios postos à escola contemporânea.

Para iniciar este relatório tentei, nos limites de uma leitura, apresentar os princípios teóricos que estão na base desta pesquisa e consequentemente das práticas pedagógicas desenvolvidas.

A comunidade educativa está, numa perspetiva atual, exposta no exercício da sua função à complexidade do mundo atual em constante mudança. Este fator requer um maior esforço por parte da escola, educadores e professores para criar atividades lúdicas que motivem os alunos sem descurar: o estímulo à concentração para as matérias curriculares; a promoção da expressão; o respeito pelas identidades de cada um e o incentivo ao exercício de uma cidadania plena e responsável.

Uma vez que as artes são um elemento fundamental na promoção de domínios sociais, pessoais e culturais podemos através dela unir a imaginação, a razão e a emoção trazendo novas perspetivas e visões do mundo que a criança ainda está a conhecer. Assim, o carácter lúdico inerente à Expressão Dramática responde a uma necessidade primordial do sujeito: a exteriorização do seu “eu” em situações de comunicação e de busca pelo prazer na construção da aprendizagem.

Considero que as práticas dramáticas ampliam as competências criativas, estéticas, físicas, técnicas, relacionais e cognitivas, não só ao nível dos seus saberes específicos, mas também ao nível da instigação, mobilização e sistematização de saberes provenientes de outras áreas do conhecimento.

Contudo, para que isto ocorra é necessário que a escola e os seus discentes iniciem, valorizem, reforcem e ampliem experiências neste campo. A introdução da área da

Expressão Dramática no ensino sempre foi alvo de constantes discussões e apontamentos que causaram uma evolução em várias direções mormente no que diz respeito à criação de novas metodologias de ensino. Esta evolução só foi possível devido à preocupação de muitos pedagogos e psicólogos em estudar o que realmente permitiria a um indivíduo, na infância, adquirir competências globais para ser um adulto de sucesso.

Seguindo estas ideias, o relatório encontra-se estruturado em duas partes fundamentais. A primeira parte, referente ao enquadramento teórico, apresenta-se subdividida em três capítulos. No primeiro, é feita uma análise geral de como podemos atingir qualidade na educação, debruçando-me nos pontos que considero fundamentais para o efeito. No segundo capítulo, exponho a evolução que área da Expressão Dramática sofreu ao longo dos anos no ensino, o valor pedagógico que a Expressão Dramática adquire no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, quais as práticas essenciais e o quadro metodológico em que as mesmas se podem desenvolver nos dois níveis de ensino. Por fim, no terceiro capítulo, abordo o estudo e a metodologia de investigação qualitativa que orientou toda a ação em campo, dando a conhecer ao leitor as fases gerais dos projetos, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e o método de análise desses dados.

A segunda parte do relatório, reserva-se à prática em si e está dividida em dois capítulos, destinados, respetivamente, à prática pedagógica desenvolvida em contexto de Pré-Escolar e à prática pedagógica desenvolvida em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao longo dos capítulos farei referência ao grupo com que estive em contato, às instituições/meio em que estavam inseridos, às questões relativas à problemática que desencadeou o estudo em cada grupo, às atividades por mim desenvolvidas para fazer face a essas questões e à avaliação dos discentes. É importante referir que toda esta segunda parte, bem como a primeira, caracteriza-se por uma reflexão crítica constante expondo os meus pontos de vista em relação ao que é tratado em cada exposição teórica e empírica.

Parte I- Enquadramento teórico e metodológico

Capítulo 1 - A Qualidade Educacional: Um Caminho Possível

1.1- Pressupostos para desenvolver uma educação de qualidade

Cada vez mais nos dias de hoje é possível ouvir-se que o ensino em Portugal, assim como em muitos outros países, necessita de uma “reforma”, de um novo rumo em direção à qualidade. Mas quais os indicadores de qualidade na educação?

Não existe um padrão, uma receita infalível para uma escola de qualidade. Qualidade é um conceito dinâmico, que se reconstrói a cada instante. Assim, cada instituição tem em si o poder de refletir e agir na sua busca pela qualidade educacional.

Atualmente, sabe-se da necessidade de formar docentes¹ capazes de refletir e atuar dentro da sua sala. De acordo com Alarcão (2010), um professor não pode circunscrever-se apenas à reprodução de conhecimentos que lhe foram expostos. O mesmo terá de ter a capacidade de refletir mediando todo o processo de ensino-aprendizagem para atuar de forma flexível, atualizada e contextualizada.

Ser um educador/professor reflexivo, na atualidade, requer além de uma formação permanente, um planeamento para que a ação possa prosperar. Assim, o trabalho docente gira em torno de um ciclo: refletir, planejar, praticar, avaliar e recomeçar. Só assim será possível criar um plano coerente com a turma em questão desenvolvendo estratégias adequadas para que as crianças possam construir aprendizagens duradouras.

1.1.1. Observar, planificar e refletir: três competências básicas

1.1.1.1. A observação como base para a ação

Para saber intervir, exercer e avaliar, o docente deve antes de mais observar, questionando-se sobre a realidade e construindo hipóteses, de forma a criar uma ponte entre a teoria e a prática (Estrela, 1994).

Neste método científico (observação), como em tudo, existem vantagens e desvantagens. Nas vantagens destaca-se a possibilidade do observador² confirmar dados que obteve em questionários e entrevistas ou o facto de poder colher informações que não estão acessíveis numa biblioteca ou noutro meio de pesquisa. No que concerne às

¹ Para fins de simplificação, sempre que fizer referência ao termo “docente” estarei a referir-me não só ao Professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico, mas também ao Educador do ensino Pré-Escolar.

² Para fins de simplificação, sempre que fizer referência aos termos “observador” estarei a referir-me a mim, estagiária, na fase de observação na Prática Pedagógica.

desvantagens a presença do observador pode provocar alterações no comportamento dos observados³, destruindo a espontaneidade dos mesmos. Outro aspeto a ter em conta é a forma como são recolhidos os dados analisados pois se os mesmos não forem bem organizados podem depender apenas da memória do observador, vindo a gerar interpretação subjetiva ou parcial do fenómeno estudado.

É por isso importante ter uma visão holística que englobe todos os momentos. Esta, abarca uma relação de interdependência entre a prática e teoria. Nas palavras de Freire (1983, p. 40), "(...) a *práxis*, (...), é ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo". Assim, é através da prática, aliada à teoria, que agimos sobre o mundo para transformá-lo.

Deve haver um planeamento anterior à observação para que o observador possa definir o que quer e como vai observar os acontecimentos, nomeadamente se a sua observação vai ser estruturada, ou seja se vai ter um guião e um tempo rigoroso ou se vai ser não-estruturada, observando de um modo geral o que o analisado está a dizer/fazer. Para o sucesso desse planeamento prévio os envolvidos, nomeadamente o observador, professor cooperante, crianças e alunos precisam estar cientes de que o processo irá ocorrer, e a gestão do mesmo deve ser estabelecida à priori. Assim, datas, conteúdos a serem trabalhados, quem observa quem, como será feita a observação, troca de informações entre observador e observado são aspetos que não podem ser descurados podendo comprometer os resultados esperados.

Na perspetiva da observação de aula em contexto de estágio considero importante não limitar o observador a redigir notas dos procedimentos das aulas, da postura do educador/professor e das crianças/alunos. Acredito que as observações podem e devem propor formas de participação diferenciadas por parte dos observadores. No caso específico de estágio, o observador deve tomar parte ativa em qualquer momento da aula auxiliando o docente e discentes⁴ realizando, assim, uma observação participante.

De certa forma, com a observação participante e o registro dessas observações estimula-se o “aprender a olhar”, no sentido proposto por Sousa (2005): “a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo educativo” (p.109). Por outras palavras, o observador não observa aulas para

³ Para fins de simplificação, sempre que fizer referência aos termos “observados” estarei a referir-me às crianças e alunos da Prática Pedagógica.

⁴ Para fins de simplificação, sempre que fizer referência ao termo “discente” estarei a referir-me não só às crianças de Pré-Escolar mas também aos alunos de 1.ºCiclo do Ensino Básico.

aprender algo, aprender um “como se faz”, uma receita, mas sim para poder refletir sobre estar naquela posição, a de professor responsável por uma turma, questionando-se e questionando o professor cooperante sobre as múltiplas escolhas e decisões tomadas antes, durante e depois da aula.

Conclui-se, então, que a observação como método científico passa pelo estudo rigoroso de um ambiente, pessoas e objetos, realizando uma descrição detalhada do sucedido, descrição essa que pode ser acerca dos acontecimentos verbais ou não verbais. Esta observação não tem um tempo definido para acabar, só termina quando o observador tiver visto tudo o que necessita para o seu estudo. Com o prévio planeamento o observador irá também definir se irá ser participante, fazendo parte do grupo de observados, ou será não participante, estando mais afastado do grupo de observados. Desta forma, a observação é uma técnica privilegiada, que permite ao investigador um contacto direto com o contexto onde ocorre os fenómenos que pretende estudar permitindo, assim, a criação de uma base para a ação pedagógica (Máximo-Esteves, 2008).

1.1.1.2. A planificação como esboço da ação

Superada a primeira fase da ação pedagógica, seguimos para a segunda fase: a planificação. Estando a planificação intimamente ligada com o currículo, convém aqui abordarmos de forma superficial o que se entende por currículo. Este vocábulo tem origem no latim *currere* e significa corrida, ou seja, o percurso de vida. Para Kelly (1981) o currículo é tudo o que acontece na escola, são todas as atividades a ela ligadas. Neste sentido, podemos afirmar que o currículo engloba todo o conjunto de aprendizagens que se realizam na escola, quer sejam elas formais ou informais.

Planificar tem origem no latim *Planumfacere*, que significa tornar evidente. Assim sendo, podemos entender por planificação o ato de pensar e organizar a ação futura, tendo em conta um conjunto de aspetos que irão influenciar a mesma.

Para Morgado (2003) a planificação e programação do trabalho em sala de aula deve ser realizado tendo em conta as necessidades específicas dos discentes. Para isso, torna-se essencial prestar atenção a aspetos como a definição de objetivos, métodos de avaliação, recursos e materiais necessários para o desenrolar do processo educativo, as estratégias de apoio individual e ainda a previsão relativamente ao calendário.

Um dos aspetos fundamentais aquando da planificação é a definição de objetivos educacionais extremamente claros, onde exista uma articulação com os conteúdos. Neste

sentido, o professor deve adaptar o currículo aos diferentes alunos, pois “o trabalho diferenciado pode ajudar-nos a ensinar a mesma questão a um grupo de diferentes alunos, envolvendo diferentes modos de ensinar e de aprender.” (Tomlinson, citado por Morgado 2003, p. 81).

No entanto, o professor não deve esquecer também o contexto cultural dos alunos, e assim aproximar as suas práticas a essa mesma realidade. É através da planificação que os professores têm oportunidade de gerir e adaptar o currículo aos seus alunos.

Para Kyriacou (2007) ao planificar o docente deve procurar atingir o progresso do discente, tendo sempre em conta os seus pré-conhecimentos, a sua faixa etária e o nível de conhecimento em que se encontra. Este autor defende ainda, que é essencial a sequencialidade de conteúdos e exercícios, bem como a promoção de um conjunto diversificado de tarefas que promovam a igualdade e a inclusão entre os alunos.

Para melhor compreender este processo é importante compreender os diferentes tipos de planificação que existem, consoante o tempo e o processo de ensino-aprendizagem. Assim, podemos encontrar uma planificação a longo prazo, na qual se encontram os conteúdos a lecionar ao longo do ano letivo. É por isso, uma planificação pouco detalhada, geralmente realizada em equipa e antes do início do ano letivo.

Seguidamente, temos a planificação de médio prazo, na qual desenvolve-se cada unidade de ensino, tendo em conta a contextualização dessa unidade com as anteriores e posteriores, as competências que se pretendem desenvolver, os conteúdos e os meios de avaliação.

Por fim, a planificação de curto prazo, que se caracteriza por ser mais específica e descritiva. Contrariamente às outras, esta planificação é realizada individualmente pelo docente responsável, de modo a atender às especificidades do grupo a que se destina. Este tipo de planificação irá incluir assim todas as estratégias, atividades e modos de avaliação de uma aula. Terá, portanto, em conta as competências a desenvolver, bem como, o tempo destinado a cada tarefa.

No entanto, precaução. Todas estas planificações são apenas um esboço (um esboço!) da ação pedagógica, não sendo fixas e podendo sempre ser alteradas. Assim, e segundo Kyriacou (2007) afirma: o profissional de educação deve criar uma planificação que seja flexível e que possa ser adaptada aos diferentes imprevistos que possam surgir.

1.1.1.3. *A reflexão como meio para melhorar a ação*

Após a fase de planificação e conseqüentemente de implementação segue-se para a terceira fase: a reflexão. Com base nos estudos realizados por Schön (1992; 2000), Alarcão (2003) e Gómez (1992), estruturou-se um modelo reflexivo a partir de quatro conceitos básicos: o conhecimento da ação; a reflexão na ação; a reflexão sobre a ação; e a reflexão para a ação. Neste ponto entende-se por ação toda a atividade profissional dos discentes.

Apreende-se por conhecimento na ação o conjunto de conhecimentos interiorizados (conceitos, teorias, crenças, valores), que são obtidos através da experiência e da atividade intelectual, mobilizados nas ações diárias do professor, em situações reais do exercício profissional.

A reflexão na ação é aquela resultante durante a realização da ação pedagógica, sobre o conhecimento que está implícito na ação. Autores como Sacristán, manifestarem contrariedade quando se fala da positividade da reflexão na ação alegando que só através do distanciamento do fenômeno é que se pode analisá-lo de modo pormenorizado. Assim, o autor considera pertinente substituir a expressão de “reflexão na ação” por “reflexão sobre a ação” referindo que é “(...) quase impossível a coexistência da reflexão sobre a prática enquanto se atua. (...) o distanciamento nos permitirá utilizar toda a cultura para racionalizar as ações, que é o que dá sentido à educação e à formação do professorado. (1999, p. 70).

Considero, no entanto, que este tipo de reflexão (reflexão na ação) é o melhor meio de aprendizagem do professor, pois é no contato com situações da prática que o docente constrói novas teorias, esquemas e conceitos, tornando-se um profissional flexível e aberto aos desafios impostos pela complexidade da interação com a prática. No entanto, a reflexão realizada sobre a ação é também de máxima importância, uma vez que pode ser utilizada como estratégia para fortalecer a reflexão na ação.

Por fim, mas numa perspectiva inicial, a reflexão para a ação é a reflexão desencadeada antes da realização da ação pedagógica, através da tomada de decisões no momento do planejamento da ação que será desenvolvida pois, segundo Perrenoud (2002), ensinar é, antes de tudo, agir na urgência, decidir na incerteza. Esta reflexão é executada também durante todo o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a cada novo dia se realiza uma nova prática e conseqüentemente uma nova decisão no momento de planificar essa *praxis*.

Perante o exposto concluo com a ideia de Dewey (s.d), citado por Amaral, Moreira & Ribeiro (1996), que afirma que para ocorrer uma ação reflexiva é necessário a presença de três atitudes fundamentais no professor, sendo estas a abertura de espírito, a responsabilidade e o empenhamento. Segundo o dicionário Aurélio, a reflexão é a modificação da direção de propagação de uma onda que incide sobre uma interface entre dois meios e retorna para o meio inicial. Esta explicação mostra a reflexão sobre a prática pedagógica (docente, discente e atividades pedagógicas) e o retorno ao ponto inicial do ensino, partindo das experiências já realizadas, reformulando as estratégias trabalhadas de modo a reestruturando a *práxis* de acordo com as reais necessidades dos educandos.

1.1.2. A Flexibilidade e Articulação curricular

Tendo como base o tópico anterior, para que haja uma reestruturação da *praxis* de acordo com o que os educandos necessitam será preciso uma flexibilidade curricular. Esta flexibilidade irá permitir ao docente o reajuste de metodologias de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, o reajuste de conteúdos a serem abordados na sala de aula.

De acordo com o Despacho n.º 5908/2017 que aborda a flexibilidade e articulação curricular, a escola tem o poder de executar um projeto de autonomia e flexibilidade curricular, definindo os princípios e regras orientadoras da conceção, operacionalização e avaliação do currículo dos ensinos básico e secundário. Essas medidas devem ser de carácter pedagógico devendo estimular de forma harmoniosa e global o desenvolvimento das crianças tendo sempre em conta a dimensão intencional de abordar conteúdos e metodologias de ensino possibilitando, assim, a operacionalização do currículo (Pacheco, 2008).

Tal como Zabalza (1994) e Morgado (2003) defendem, é necessário conhecer o grupo com quem vamos trabalhar, de forma a adaptar os conteúdos às características dos aprendizes. É por isso que a flexibilidade é essencial quando se fala em planificar pois poderá ser necessário adaptar ou alterar a atividade por motivos diversos, como por exemplo, o tempo, o ritmo dos discentes, entre outros fatores (Morgado, 2003).

Assim, e segundo Leite (2003) o docente enquanto responsável por um currículo flexível, deve considerar o projeto educativo; a aceitação da diversidade cultural dos alunos e a adaptação do currículo à sua realidade; a visão da escola como instituição que educa e por fim, a articulação entre as diversas áreas disciplinares. O currículo passa,

assim, a ser um espaço integrador e dialético que permite criar um projeto em coletivo que procure conciliar as propostas curriculares de âmbito nacional com as expectativas, necessidades e critérios definidos a nível local (Morgado, 2000), para que, assim, se possa propiciar um conjunto de aprendizagens significativas.

No que concerne ao conceito de articulação curricular, enquanto pressuposto essencial do processo de desenvolvimento curricular, é visto como uma interligação de saberes provenientes de diferentes campos do conhecimento e tem como objetivo facilitar a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento global e integrado. O conceito de articulação curricular abrange, ainda, a ideia da sequencialidade. Esta, deve orientar todo o processo educativo uma vez que o desenvolvimento de aptidões e competências por parte de cada discente deve ser feito de forma contínua e gradual.

É nesta ordem de ideias que a flexibilização, a integração e a articulação curricular assumem-se como pilares estruturantes de práticas curriculares de qualidade. De acordo com Sá-Chaves (2000), Esteves (2004) e Tomaz (2007) esta qualidade de respostas educativas depende na sua maioria dos professores, uma vez que qualquer transformação que se pretenda concretizar na educação deve fazer-se com os professores, já que eles constituem “a principal força propulsora da mudança educativa e do aperfeiçoamento da escola” (Morgado, 2005 p. 10).

1.1.3. Formação docente: um processo permanente.

Apesar do que muitos possam pensar a formação de um profissional de educação não termina com a obtenção de um diploma. É necessário que o professor busque a participação em palestras, seminários e outros eventos. Deste modo, estará a comprometer-se com uma formação contínua que privilegie a reflexão crítica para que possa valorizar os seus saberes e os saberes dos outros. Assim, o sucesso do professor sucede da procura por uma formação constante, intencional e adquirida em diferentes situações da sua vida profissional.

Todo este processo irá tornar real a ideia de Freire (2003) que apela a uma visão do professor não como uma autoridade máxima do conhecimento a transmitir, mas sim, na “posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo” (p.29).

Para haver mudança não basta transformar o profissional, é preciso também mudar os contextos em que este atua. Assim, é importante que a escola deixe de ser

completamente ordenada por contextos externos e comece a introduzir os seus próprios projetos, sendo estes últimos mediados pelos agentes educativos que nela atuam.

O espaço de formação do docente será também a escola e o conteúdo dessa formação a sua *práxis*. O professor será “um investigador da sala de aula, formula suas estratégias e reconstrói a sua ação pedagógica” (Almeida, 2002, p.28), pois como afirma Silva (2002, p.28), “a prática transforma-se em fonte de investigação, de experimentação e de indicação de conteúdo para a formação”. Assim, é dentro da escola que o professor aprende colocando em prática os conhecimentos, as habilidades e as atitudes adquiridas em situações concretas do dia-a-dia pois por meio desta formação continua o professor poderá entender os problemas de seu cotidiano, agindo de forma consciente na sua prática educativa.

Ao compreender a importância desta formação contínua para uma prática reflexiva compreende-se o pensamento de Freire (2002) que afirma que a formação permanente é resultado da “condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento”. Segundo Freire (2002), o homem é um ser inconcluso e deve ter consciência dessa inconclusão.

Conclui-se, assim, que a formação contínua de professores é importante, pois amplifica o conhecimento, leva à reflexão, à solução de problemas e mantém o docente atualizado levando-o a uma autoavaliação. Nesta concepção, o docente deve incentivar-se à apropriação de novos saberes rumo à autonomia e a uma prática crítico-reflexiva.

1.1.4. Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico

Perante uma formação docente adequada serão desenvolvidas competências e características específicas no profissional de educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Tendo como base dois documentos orientadores, sendo eles o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico referidos no Decreto Lei n.º 240/2001 e Decreto Lei n.º 241/2001 serão expostas e refletidas as competências profissionais fundamentais para o exercício da profissão de educador de infância e professor do 1.º CEB.

A profissão de educador de infância desenvolve-se num espaço privilegiado de relações humanas, direcionadas para um público-alvo caracterizado pela baixa faixa

etária, cuja vulnerabilidade exige dos profissionais, um grau de responsabilidade acrescido e de respeito pela autonomia e individualidade dos educandos (Vasconcelos, 2004).

De acordo com Loureiro (2012), ser educador não implica só a preocupação pelo bem-estar físico e o prazer da criança. É muito mais que cuidar do físico, do emocional e do cognitivo, pois o cuidado que o educador deve ter é diferente do cuidado do médico, da família ou da comunidade envolvente. É um cuidado educativo que proporciona aprendizagens significativas, criando um adulto próspero e ativo. De modo a construir aprendizagens ativas no Pré-Escolar o educador deve ter em atenção três linhas orientadoras, nomeadamente: criar uma flexibilidade e organização no ambiente físico; oferecer bem-estar e segurança e ajudar na abordagem/aquisição de aprendizagens globais (Post e Hohmann, 2003).

Cabe ao educador orientar a sua relação com as crianças por um constante incentivo ao desenvolvimento da autonomia, que necessariamente se relacionará com valores como a responsabilidade e a autoestima, importantes na área da formação pessoal e social. O educador deverá de igual modo introduzir as crianças nas rotinas diárias de forma a desenvolver a sua responsabilidade, tornando-as progressivamente mais autónomas. Também o estímulo da cooperação e atitudes de partilha entre as crianças preveem a interiorização de valores como a colaboração, o respeito e valorização do outro, aspetos estes que formam a base da socialização e da vivência democrática. Desta forma, é dever do educador, e não só, formar indivíduos que respeitem os direitos e os deveres de cada um, criando na criança limites e tornando-a ciente de que liberdade não significa permissividade.

Segundo o Decreto-Lei n.º 214/2011 o educador deve fazer uma observação do ambiente e do perfil individual de cada criança de modo a criar processos educativos específicos para cada grupo. Assim, conseguirá compreender as necessidades das crianças, criando atividades que incentivem as mesmas a construir o seu próprio mundo aprendendo com as suas experiências e interações.

Por fim, cabe ao educador fomentar um desenvolvimento de um currículo integrado, ponderando sobre a expressão, os saberes e as comunicações que a criança deve desenvolver. Deste modo, o educador deve assegurar contextos promotores de sucesso recorrendo à observação, planificação, avaliação, reflexão, criatividade e sentido de justiça, respeito e companheirismo (Santomé, 2006).

No que concerne ao perfil do professor de 1.º CEB é da sua competência organizar, desenvolver e avaliar o processo de discência, integrando neste os conhecimentos científicos das várias áreas curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais, Educação Física e Educação Artística e ao nível de competências sociais pertinentes, no âmbito da educação para a cidadania. Faz parte, igualmente, das suas funções: promover a autonomia dos alunos; valorizar os seus saberes e experiências pessoais; garantir uma construção sustentada do saber, que proporcione a articulação e a continuidade educativa das aprendizagens e proporcionar um ambiente educativo que facilite a participação das famílias e da restante comunidade educativa, num ambiente de bem-estar propenso à aprendizagem (Decreto-Lei n.º 241/2001).

Perante o exposto anteriormente considero que a formação cultural de base, a especialização científica nas áreas disciplinares, a formação pedagógica e didática e a prática pedagógica orientada em contexto de sala de aula e de escola são os ingredientes chave para que o educador e professor do 1.º CEB cumpram a sua missão com sucesso.

1.1.5. Estratégias Pedagógicas

Enquanto responsável pela mudança educativa o docente deve ter a capacidade de gerir e adequar a aula: ao ritmo de aprendizagem de cada criança/aluno; à sua motivação; ao tempo diário que possui para o estudo de determinado conteúdo; ao cumprimento das tarefas atribuídas e aos objetivos comportamentais. Assim, o docente deve dotar-se de ferramentas/estratégias de apoio pedagógico específico, utilizando todas as suas vertentes, tornando-se assim mais eficiente na sua prática.

As estratégias adotadas, segundo Whitley (2006) devem estar focadas nas dificuldades dos alunos e no desenvolvimento da motivação dos mesmos e devem conduzir “à resolução desses problemas, ajudando os miúdos a tomar novas decisões que libertam o seu potencial e a aprender a motivarem-se a si próprios” (p. 211).

Perante a experiência resultante das práticas pedagógicas por mim desenvolvidas, destaco a importância de criar estratégias que permitam às crianças ter um papel ativo na sua aprendizagem (Veiga, 2013), realizando, se necessário uma intervenção diferenciada (Gomez, Mir e Serrats, 1993; Jesus, 2003) de forma a promover oportunidades de participação individual (Remédio, 2014), de trabalho de pares (Gomez et al., 1993; Jesus, 2003; Veiga, 2013), de trabalho cooperativo (Lopes & Silva, 2010) e por fim, da

utilização do lúdico (Gomez et al., 1993, p.77) como forma de recompensa ou combustível de motivação.

Assim, e indo ao encontro da percepção de Santos (2008) é necessário “provocar a sede de aprender”, tornando o conteúdo interessante sem tirar o sabor da descoberta ao dar respostas prontas.

1.1.5.1. Aprendizagem significativa

Ante o exposto anteriormente é de extrema importância referir, antes de prosseguir, que essas estratégias não podem ser introduzidas sem qualquer fundamento. De acordo com a teoria de Ausubel (1976), quando a aprendizagem significativa não se efetiva, o aluno utiliza a aprendizagem mecânica, decorando o conteúdo e armazenando-o de forma isolada.

O docente terá então de fazer uma extensa observação, planificação e reflexão para que toda a intervenção seja contextualizada (Jesus, 2003). Sendo assim, o desafio que se coloca aos profissionais de educação é o de despertar motivos para a aprendizagem, planejar sessões atraentes para as crianças/alunos, trabalhando conteúdos relevantes que possam ser compartilhados em outras experiências (além da escola) criando, assim, um ambiente estimulante para as novas aprendizagens.

Este pensamento é reforçado por Anastasiou e Alves (2006) que declaram ser importante compreender quem são os alunos enquanto indivíduos com sonhos, aspirações e até aflições, pois dessa forma serão planeadas atividades nas quais eles se sintam chamados a “fazer aulas” com o docente. Assim, e de acordo com Santos (2008), o docente deve parar de dar aulas e parar de tentar impor a todo o custo um espaço de silêncio onde o aluno não pode expressar-se de forma plena.

O desafio de desenvolver aprendizagens significativas pode surgir da criação de desafios através de perguntas, um recorte de jornal, uma fotografia, um filme, um vídeo ou uma pequena história. São diversos os recursos que podem servir de ponto de partida para a introdução dos diversos conteúdos. Além destes recursos, Santos (2008) expõe alguns comportamentos que devem ser adotados na sala de aula: dar sentido ao conteúdo; especificar o que está sendo estudado; compreender: através da construção do conceito; definir: esclarecer um conceito; argumentar: após definir, o aluno precisa relacionar logicamente vários conceitos e isso ocorre por meio do texto falado, escrito, verbal e não verbal; discutir o conceito; levar para a vida.

Perante estas atitudes o educando conseguirá generalizar, diferenciar, abstrair e simbolizar os conceitos trabalhados produzindo, assim, três momentos essenciais: a mobilização para o conhecimento, a construção do conhecimento e a elaboração da síntese do conhecimento. Deste modo, os conteúdos propostos serão incorporados às experiências de aprendizagem. Mas será que isto ocorre no cotidiano escolar?

Para muitos docentes alterar uma prática pedagógica assente no modelo tradicional é sinónimo de desgaste pessoal que não irá produzir resultados. Contudo, o docente deve refletir e chegar à conclusão de que a mudança começa na sua sala e na sua prática. Esta busca por estratégias adequadas irá ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental do indivíduo para que o mesmo seja capaz de relacionar e aceder a novos conteúdos. Atenção que não estou afirmando que as estratégias por si só irão resolver e alterar magicamente o processo. No entanto, elas são instrumentos valiosos para os professores realmente comprometidos com a educação de qualidade.

Deste modo, através de aprendizagens significativas, recorrendo a diversas metodologias, os alunos irão adquirir autonomia aprendendo significativamente e não com o intuito de responder a avaliações escolares.

1.1.5.2. *Aprendizagem construtivista*

Como referido anteriormente e segundo Sousa (2012), são diversas as estratégias que podem ser aplicadas em contexto de sala de aula no momento de ensino-aprendizagem.

O método construtivista surgiu como uma alternativa para eliminar as perturbações do sujeito passivo (discente) com o sujeito ativo detentor de todo conhecimento (docente).

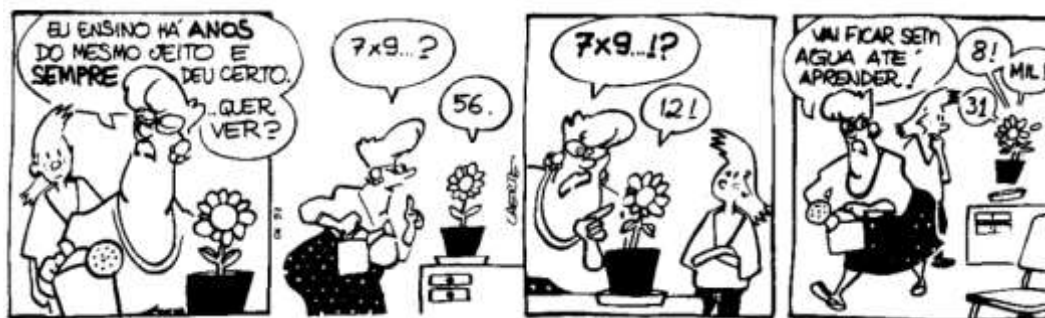


Figura 1 – Banda desenhada alusiva ao método de ensino-aprendizagem tradicionalista.

Fonte: Becker (1994, p. 1).

Estas perturbações decorreram, segundo Becker (1994) do método tradicional que persiste em repetir e ensinar o que já está pronto, ao invés de criar aprendizagens mediante a realidade do indivíduo. Nesse contexto o autor afirma que a educação deve ser um processo de construção de conhecimento ao qual ocorrem, em condição de complementaridade, por um lado, os alunos e professores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído.

Uma teoria construtivista, baseada nas ideias de Jean Piaget, procura criar no aluno um interesse e curiosidade sobre determinado assunto, sendo o mesmo orientado a descobrir por si mesmo as respostas através da interação com o meio que o rodeia, da pesquisa em grupo ou mediante a experimentação.

Como em tudo, o educando necessitará de orientação e aí entra o docente: “(...) o professor age como “instigador” da aprendizagem, combinando disciplina e rotina num ambiente de relativa liberdade para as crianças, valores esses fundamentais para a satisfação (do “desejo”) de educadores e educandos para o sucesso da aprendizagem (...)” (Airas & Yera, 1996, p. 13). Seguindo esta linha de pensamento, o professor deve ser um observador participante, envolvido neste paradigma teórico que tem implicações metodológicas. Com essa interação obtém-se uma aprendizagem de forma circular onde o aprendiz é visto como um ser interessado em compreender a realidade que o cerca.

Deste modo, a aprendizagem será interiorizada no subconsciente de forma a não ser esquecida pois aquilo que não se entende e que apenas se decora esquecemos facilmente, uma vez que o cérebro não consegue agregar o que se decorou a nenhum fato ou condição para guardá-lo.

Concluo referindo que ao transportarmos para a sala de aula metodologias baseadas na teoria construtivista estamos a dar ao educando o direito à aquisição de conhecimento pois, como disse Rosseau, não importa o método o que é preciso é resgatar no aluno o desejo de aprender.

1.1.5.3. Trabalho cooperativo

Em conformidade com o que Damon e Phelps (1989) afirmam, gerar competição entre os discentes, no passado e numa perspetiva capitalista, era crucial no mercado de trabalho para aumentar a produção. No entanto, esta competitividade conduzia a uma desigualdade entre indivíduos criando, assim, dificuldades de interação entre os grupos, não só de estratos sociais distintos, mas também entre culturas diferentes.

Vygotsky (1982) é um dos autores que publicou um grande número de estudos voltados para o trabalho colaborativo na escola. Ele argumenta que as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada.

Contudo, é importante distinguir trabalho colaborativo de trabalho cooperativo. Apesar de terem o mesmo prefixo (co), que significa ação conjunta, os termos distinguem-se porque o verbo cooperar é derivado da palavra *operare* – que, em latim, significa operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema – enquanto o verbo colaborar é derivado de *laborare* – trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim.

Nesta perspectiva, no trabalho colaborativo os discentes adotam papéis distintos ao resolverem a tarefa proposta pelo docente, ficando cada um responsável por uma parte da mesma. Com esta subdivisão do trabalho, os indivíduos acabam por trabalhar, a maior parte do tempo, isoladamente, mantendo-se o elemento de competição referido inicialmente.

Já no trabalho cooperativo, quando os indivíduos trabalham juntos com um mesmo propósito produzem um produto final comum, aprendendo, assim, cooperativamente. Os mesmos, quando trabalham com esta metodologia entendem que podem atingir os seus objetivos se e só se os outros membros do grupo também atingirem os seus, ou seja existem “objetivos de grupo”. Com esta pedagogia de cooperação e segundo Fontes e Freixo (2004) os sujeitos envolvem-se ativamente no trabalho intelectual de organizar os materiais de apoio necessários à realização da tarefa, explorando-os, explicando-os e integrando-os nas estruturas conceptuais existentes.

Saliento, em modo de conclusão da exposição da distinção entre os termos, que apesar de ambos terem diferenças teóricas e práticas possuem em comum dois postulados: a rejeição ao autoritarismo e a promoção da socialização não só pela aprendizagem, mas, principalmente, na aprendizagem (Torres, Alcântara e Irala, 2004).

Como acontece em outras estratégias de aprendizagem, a aprendizagem cooperativa apresenta um conjunto de características que a identificam bem como uma metodologia que deve ser seguida pelo docente criando, assim, um “plano” estratégico que se divide em três partes: a pré-implementação, a implementação e a pós-implementação (R. Johnson, D. Johnson e Smith, 1991).

Na pré-implementação o docente deve começar por especificar os objetivos de ensino, ou seja, expor as razões que o levam a usar a aprendizagem cooperativa, descrevendo os seus benefícios e os efeitos normalmente conseguidos com a sua implementação. Deve ainda definir o tamanho dos grupos (entre 2 a 4 elementos) bem como quais os indivíduos que o constituem de modo a haver heterogeneidade no ceio do grupo. Apesar de ser uma metodologia em que todos os elementos do grupo trabalham de igual forma é crucial a atribuição de papéis de acordo com as competências dos discentes, garantindo, assim, a organização de trabalho sem nunca descuidar da rotatividade de tarefas. Para que todo esse trabalho seja possível é também importante que o professor organize o espaço e os materiais para que haja interação entre os discentes e autonomia dos mesmos na execução das tarefas.

Ainda na fase inicial supracitada é essencial que o docente transmita regras de convivência em grupo e faça com que os discentes as respeitem pois só assim esta estratégia de aprendizagem terá as portas abertas para o sucesso. O discente terá então de compreender que tem de controlar os seus impulsos agressivos, deve superar o seu egocentrismo e respeitar as demais normas estabelecidas. Por fim, o educador deve informar as competências que serão avaliadas.

Na segunda fase desta metodologia, a implementação, o docente tem um papel ativo fundamental. O mesmo deve circular constantemente pela sala controlando o trabalho/tempo e intervindo caso se justifique. Esta intervenção será justificada quando o docente verificar distrações ou conflitos, quando desejar fornecer recursos ou pontos de vistas adicionais e fazer os estudantes refletirem sobre o trabalho que esta sendo realizado. Outro ponto, na minha perspetiva um dos mais importantes, o docente deve elogiar o trabalho realizado motivando os alunos para que continuem o bom trabalho.

Por fim, mas igualmente relevante, dá-se a fase de pós-implementação. Nesta, o educador/professor deve, de forma sintetizada, expor os pontos mais importantes da aula ou pedir a cada grupo que sintetize o seu trabalho apresentando-o à turma. Esta etapa irá permitir ao docente verificar o nível de conhecimento das crianças/alunos, avaliando, assim, a sua aprendizagem fornecendo *feedback* dos trabalhos executados. Toda esta reflexão sobre o trabalho desenvolvido possibilitará aos discentes refletir sobre as coisas boas que aconteceram e as que ainda precisam melhorar.

Todas estas fases podem ser sintetizadas na Figura 2 abaixo:

P	• Especificar os objetivos de ensino;		• Prestar ajuda;	P	• Refletir sobre o que aconteceu;
R			• Controlar o comportamento;	Ó	
É	• Especificar os critérios de implementação;	I	• Intervir se necessário;	S	• Avaliar a aprendizagem.
-		M		-	
I	• Especificar os comportamentos desejáveis;	P	• Elogiar.	I	
M		L		M	
P	• Determinar o tamanho dos grupos;	E		P	
L		M		L	
E	• Distribuir os alunos por grupos;	E		E	
M	• Planificar o espaço e materiais para promover a interdependência;	N		M	
E		T		E	
N	• Estruturar a responsabilidade;	A		N	
T		Ç		T	
A	• Distribuir tarefas e atribuir papéis.	Ã		A	
Ç		O		Ç	
Ã				Ã	
O				O	

Figura 2 – Esquema síntese das fases de implementação da aprendizagem cooperativa.

Fonte: elaboração própria de acordo com Lopes e Silva (2009).

O trabalho de grupo irá proporcionar o desenvolvimento cognitivo e social dos educandos em processo de formação. Segundo Lopes e Silva (2009) numerosos trabalhos de investigação têm demonstrado a eficiência da aprendizagem cooperativa na aquisição pelas crianças/alunos, de todos os níveis de ensino, de competências sociais, a par da realização de aprendizagens cognitivas. Para além da aquisição dos conteúdos curriculares específicos, os alunos desenvolvem competências sociais que permitam a sua intervenção e transformação na sociedade de que fazem parte.

É certo que os membros do grupo vão adquirir um compromisso social uns com os outros, assim como com os objetivos comuns. Esta coesão social dá-se devido à união do grupo, isto é, os alunos ajudam os outros porque também desejam o seu sucesso. De acordo com as perspetivas cognitivas, estas interações vão melhorar a aprendizagem uma vez que a interação entre as crianças e os alunos em tarefas apropriadas aumenta o seu domínio de conceitos fundamentais, domínio esse resultante de uma coordenação de saberes entre os elementos do grupo e o estímulo do pensamento crítico que ajuda os educandos a clarificar ideias na discussão e no debate. Este trabalho cooperativo será

extremamente vantajoso para os alunos mais fracos que irão melhorar o seu desempenho por meio da ajuda dos alunos com maior facilidade de aprendizagem.

De entre os muitos métodos de aprendizagem cooperativa gostaria de ressaltar, tendo como justificativa a minha prática pedagógica, a tutoria entre pares. Segundo Lopes e Silva (2010) este é um método de aprendizagem cooperativa que possibilita que os alunos se tornem “professores” dos seus colegas, aprendendo tanto como aqueles a quem ensinam. Na perspectiva de Gisbert (2002) esta aprendizagem baseia-se na criação de pares com uma relação distinta, em que um deles faz de tutor e o outro de tutorado, mas com um objetivo comum. Esta metodologia é altamente motivadora e os alunos com dificuldades em determinadas áreas são colocados com pares que consigam suprir as suas necessidades.

Neste sentido, concluo com a ideia de Leitão (2006) que defende que a aprendizagem cooperativa é uma estratégia centrada no discente e no trabalho cooperativo entre grupos, tendo a capacidade de se organizarem com base na diferença, recorrendo a uma diversidade de atividades, formas e contextos em que os indivíduos aprendem, de uma forma ativa, responsável, crítica e reflexiva, a construírem a sua compreensão do mundo que os rodeia.

Capítulo 2- A Expressão Dramática E O Seu Valor Pedagógico

2.1- A importância de uma educação pela arte

Numa sociedade atual onde a instituição escolar constitui uma das maiores influências na criança é, sem dúvida, iminente que se reconheça que as Expressões Artísticas (EA) no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico devem ser parte integrante e enriquecedora da interdisciplinaridade escolar.

Neste sentido, as EA têm um papel decisivo na construção de competências transversais para uma evolução global do indivíduo num mundo em transformação. É crucial que cada criança vivencie experiências variadas, vocacionadas para o desenvolvimento das suas aptidões artísticas, e para a consolidação da sua identidade pessoal e cultural. Tal como afirma Sternberg e Lubart (1999) em Fleith e Alencar (2005), a criança necessita de um ambiente que a encoraje e que a faça reconhecer as suas ideias criativas pois o indivíduo pode ter todas as condições internas necessárias ao desenvolvimento do pensamento criativo, mas sem o estímulo adequado, a sua criatividade nunca se manifestará.

O pensamento dos autores supracitados vai ao encontro da ideia da psicopedagogia moderna que reconhece a criatividade como um elemento básico no desenvolvimento integral do ser humano e, ao mesmo tempo, um caminho para a autorrealização de um eu autêntico. Acredito, baseando-me nas ideias de Gordon (2000), que se a prática artística se realizar será oferecido à criança a oportunidade de obter as aptidões e habilidades artísticas necessárias para dominar no futuro este tipo de expressão. Tomemos como exemplo duas crianças nascidas com idênticas capacidades e motivações, aquela que for exposta à arte numa idade mais tardia nunca aprenderá tanto quanto a outra, que recebe uma formação similar em tenra idade.

Promover a criatividade é um meio de modelar o futuro no sentido de maior bem-estar pessoal. No entanto, o que geralmente acontece é que “matamos o imaginário no ovo, para melhor adaptar as crianças à realidade do seu meio ambiente social” (Aznar, 2006, p.1). Considero que nesta citação encontra-se um resumo da realidade de muitas crianças que frequentam o Pré-Escolar e, com certeza, das que frequentam o 1.º CEB. Uma escola ou um docente com metodologias tradicionalistas pode impedir à nascença o potencial desenvolvimento da criatividade, não a fortalecendo e inibindo as suas manifestações naturais. O que ocorre é que muitas instituições de caráter educativo

colocam uma série de “(...) entraves à criatividade, como sejam o apelo ao conformismo, a comparação, a pressão para o realismo, a falta de espaço e de tempo para o desenvolvimento da curiosidade e, ainda, a supervisão e avaliação constantes” (Moraes e Bahia, 2008, p.233).

Assim, aquele que deveria ser um lugar de libertação da expressão do imaginário com a intenção não de gerar arte com intencionalidades profissionais, mas sim como desenvolvimento do potencial de cada um, age como um espaço de bloqueio do potencial criativo.

Neste contexto, é importante que a EA adquira um papel de destaque na formação individual devendo ser parte integrante de uma organização curricular equilibrada e homogênea permitindo, também, uma integração interdisciplinar de todas as áreas curriculares e não apenas das artísticas.

Segundo o Ministério da Educação (ME), as Expressões são indispensáveis para o desenvolvimento integral das crianças e são essenciais para o desenvolvimento da sua expressão pessoal, cognitiva, social e cultural. Esta vivência influencia fortemente o modo como o discente se comunica, aprende e como interpreta os significados do quotidiano. As Expressões influenciam o desenvolvimento de competências e capacidades, refletindo-se no modo de pensar e de agir. Promovem, ainda, a autoestima, a auto percepção e a autorrealização, sendo fundamentais para a estimulação das crianças ao longo do seu desenvolvimento. Assim, através das Expressões haverá uma oferta de experiências diretas e amplas de vivência emocional basilar na construção das interligações afetivas que formam a personalidade.

Todos os pós referidos anteriormente estão apresentados no Currículo Nacional do Ensino Básico (2004), que mostra as EA como parte significativa do património cultural, como promotoras do desenvolvimento integral do individuo, mobilizadora de todos os saberes que o individuo detém permitindo a afirmação da singularidade de cada um e proporcionando a oportunidade de desenvolver a sua personalidade de forma crítica e criativa. Ademais, as EA são um espaço de prazer, de liberdade, de vivência lúdica, de partilha de sentimentos, emoções e conhecimentos e permite que o conhecimento adquirido nas escolas não se torne obsoleto.

Neste sentido, a Educação Artística no Pré-Escolar e no 1.º CEB desenvolve-se, essencialmente, por meio de quatro áreas artísticas, a Expressão e Educação Plástica, a Expressão e Educação Musical, a Expressão e Educação Dramática e ainda, a Expressão

e Educação Físico-Motora/Dança. Todas estas áreas contribuem de forma única na formação do discente, mas foquemos numa delas: a Expressão Dramática⁵ (ED). Esta focalização faz-se necessária para compreender, mais à frente, a prática por mim desenvolvida em contexto de sala de aula com as crianças do Pré-Escolar e com os alunos do 1.ºCEB.

2.2- Resumo histórico sobre a Educação Dramática em Portugal

A história da Expressão Dramática, uma(a) forma de expressão humana, no ensino em Portugal é repleta de avanços e recuos. Nesta altura, e conforme pudemos verificar na exposição anterior, podemos afirmar que os avanços vieram (e ainda vêm) daqueles que encontram na educação uma forma de desenvolver plenamente o indivíduo e os recuos por parte dos que recorrem à educação como uma ferramenta de transmissão de ideais políticos e de valores religiosos e morais.

Foi no decorrer da primeira República (1910-1926), que surgiram as primeiras ações para introduzir o teatro na escola. Nessa época, respirava-se os “ares” da Escola Nova em Portugal e iniciavam-se os ideais de que o desenvolvimento harmonioso do indivíduo dependia de fatores fisiológicos, sensório motores, afetivos, estéticos e intelectuais. Por consequente, a arte, mais precisamente o teatro, invade a escola portuguesa com três finalidades, segundo Nóvoa (s.d): estimular a autoconfiança e autonomia da criança através de montagens de peças de teatro por si preparadas e representadas; criar na criança uma sensibilização estética, através da visualização e análise de espetáculos de teatro; recorrer a atividades lúdicas como metodologias de ensino-aprendizagem.

Reverter o modelo de escola tradicional num modelo que respeitasse a identidade da criança iria colocar Portugal no mesmo patamar de qualidade educativa de muitas potências europeias. Nesta época, um dos pedagogos portugueses de referência é Adolfo Lima (Silva, 2007). Este, apoia a ação educativa do teatro como metodologia de trabalho e começa a escrever peças de teatro dirigidas aos alunos do ensino primário, a traduzir peças de autores importantes e a escrever obras sobre o ensino e a pedagogia, sendo que uma dessas obras se relaciona com a importância do teatro para a educação – O Teatro na Escola, 1914. Contudo, o sistema educativo vigente no país ainda não estava disposto a

⁵ Entende-se por Expressão Dramática toda a atividade que retire ideias do Teatro mas que não funciona como o mesmo pois os seus objetivos são inteiramente pedagógicos visando o pleno desenvolvimento do indivíduo em processo de formação.

acolher e generalizar práticas educativas relacionadas com este tipo de arte (Torres, 2008). Assim, o aluno ideal, recorrendo à representação de Lapièrre (1997), continuava a ser aquele que era composto apenas de: olhos, orientados para ver o que lhe ensinavam; orelhas para ouvir o que lhe diziam; boca para replicar quando lhe perguntavam e uma mão, de preferência direita, para escrever e pedir autorização para falar.

A situação agrava-se com o Estado Novo levando a um retrocesso no campo da educação. A escola tradicional regressa ao sistema educativo português tornando irrealizável as ideias de Adolfo Lima e de outros pedagogos para um ensino voltado para as artes. Vive-se, assim, um momento em que a educação passa a ser um meio transmissor de ideais políticos, religiosos e morais (Torres, 2008).

Posteriormente, nas décadas de cinquenta e sessenta, o vento volta a soprar a favor de uma educação pela arte. Assiste-se, então, ao nascimento de algumas associações entre elas a Associação Internacional de Educação pela Arte (1954) e a Associação Portuguesa de Educação pela Arte (1956) (Torres, 2008). A partir deste momento, reúne-se as condições necessárias para acolher a arte na educação e em 1972 é criada pelo ministro Veiga Simão a Escola Superior de Educação pela Arte (Silva, 2007).

Tratando-se de uma área nova, no contexto educativo português, foi necessário, à época, investir na formação contínua de professores, tornando-os aptos para lecionar. Ao mesmo tempo, as escolas de formação de professores incluíram no seu currículo a formação nesta área, circunstância que se verifica até hoje, embora com cargas horárias e formas de abordagem diferentes, de acordo com cada instituição de formação.

Contudo, não só de avanços será marcada esta época. Findada já a era do Estado Novo, em 1981, por despacho ministerial, o curso de Professores de Educação pela Arte é suspenso e, dois anos mais tarde, encerrado através do Decreto-Lei nº 310/83 (Valente e Lourenço, 1999).

Uma vez que a Educação Artística implica uma disposição curricular em que todos os domínios tenham o mesmo peso para proporcionar aos alunos uma formação equilibrada, nos anos 80 a Lei de Bases do Sistema Educativo, vinda à luz em 1986, publica a Lei nº 46/86 de 30 de setembro afirmando que a Educação Artística desempenha um importante papel no desenvolvimento e formação integral da criança, nomeadamente no desenvolvimento das suas capacidades afetivas, lúdicas, expressivas e cognitivas. Nesta onda de positividade para as Expressões surge em 1990 o Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de novembro que admite que a educação artística é parte integrante e imprescindível

da formação global e equilibrada do indivíduo, independentemente do destino profissional que venha a ter. Desta forma, a educação artística é organizada por áreas distintas (Decreto-Lei nº 344/90: artigo 1º) - música, dança, teatro, cinema e áudio-visual e artes plásticas – sendo-lhes estipulados diferentes objetivos (Decreto-Lei nº 344/90: artigo 2º).

No 1.º CEB, a lecionação das EA passa a ser parte integrante do currículo e deve ser garantida pelo docente da turma, podendo este ser coadjuvado por um especialista.

Neste sentido, a descurricularização que afetou o ensino básico e primário caracterizou-se pela inclusão das EA, entre elas a Expressão Dramática, no currículo. Esta iminência por criar uma educação inerente às artes deveu-se à possibilidade das mesmas desenvolverem integralmente as competências das crianças. Esta ideia é perceptível nas Orientações Curriculares para o Pré-Escolar (OCEPE) de 1997: “expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (p.59) e no Programa do 1º CEB, em vigor desde 1990 e revisto em 2004: “as atividades de exploração do corpo, da voz, do espaço, dos objetos” tencionam enriquecer “as experiências que as crianças, espontaneamente, fazem nos seus jogos” (p. 77).

Assim, a ED no ensino primário e básico em Portugal caracterizou-se, inicialmente, pela sua difícil introdução. Contudo, com o passar dos anos e com o desenvolvimento de estudos sobre a psicologia e pedagogia infantil (Piaget (1962); Erickson (1965); Brunner (1976); Vigotsky (1970); Bolton (1983)) o sistema educacional foi introduzindo esta área expressiva no currículo e conseqüentemente no cotidiano escolar. Até hoje esta é uma questão em progresso e aperfeiçoamento por ser um tópico que ainda deve ser trabalhado em muitas escolas de 1.ºCEB para que sejam ultrapassadas metodologias retrogradadas que em nada contribuem para o desenvolvimento das crianças.

2.3. O lugar da Expressão Dramática nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e no Currículo Nacional do Ensino Básico

As Orientações Curriculares para o Pré-Escolar e as Organização Curricular e Programas do 1.ºCEB proporcionam um conjunto de princípios gerais pedagógicos que referem algumas diretrizes para a prática pedagógica do discente, visando uma melhoria da qualidade de ensino e fornecendo um documento de referência a todos. De um modo geral, perante um quadro legislativo concreto e sustentável, como o que enquadra a EA atual, o Pré-Escolar é o período onde as orientações curriculares e as práticas pedagógicas articulam-se melhor. Já no 1.º CEB, existe uma lacuna no cumprimento do estabelecido pelo ME. Isto ocorre devido à formação dos docentes e à subvalorização das EA em detrimento das outras áreas curriculares, o que, naturalmente, provoca a redução do número de horas dedicadas às práticas artísticas.

As Expressões ocupam nas OCEPE um papel de supremacia, assim sendo, e no que diz respeito à EA, podemos verificar que esta surge como um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com os outros e como um meio para que o sujeito se adapte a situações sociais. Ao interagir com outras crianças, através, por exemplo, do Jogo Simbólico⁶, os diferentes intervenientes criam a consciência das suas reações, do seu poder sobre a realidade criando situações de comunicação verbal e não-verbal.

As OCEPE (2016) fazem uma referência explicativa dos vários tipos de atividades existentes neste domínio, tais como o Jogo Simbólico e o Jogo Dramático⁷.

No Jogo Simbólico, surge uma atividade espontânea, onde a criança recorre ao próprio corpo para se expressar apoiando-se, sempre, pelos recursos existentes. Estes recursos têm de permitir o brincar ao faz-de-conta, de modo a que a criança possa recriar experiências da vida quotidiana ou situações imaginárias. No domínio do Jogo Dramático poderá recorrer-se à utilização de fantoches, de vários tipos e formas, que facilitem, uma vez mais, a expressão e comunicação através de “um outro”, servindo de apoio à criação de um pequeno diálogo ou histórias desenvolvendo, assim, as possibilidades expressivas do corpo através da união intencional do gesto e/ou a palavra, à expressão de um sentimento, ideia ou emoção.

⁶ Também chamado de faz-de-conta, caracteriza-se por recriar a realidade usando sistemas simbólicos, ele estimula a imaginação e a fantasia da criança.

⁷ Atividades que envolvem a encenação de uma história através de uma estrutura de jogo, onde os jogadores são os atores.

Em todas estas atividades a ação do educador será decisiva para ampliar as propostas a serem trabalhadas. Com a criação de novas situações de comunicação reais ou imaginárias, a partir de temas propostos pelo docente ou temas sugeridos pelas crianças, estes últimos terão a oportunidade, pela vivência de diferentes papéis, de se reconhecer melhor e entender melhor o outro. Assim, algumas destas aprendizagens podem ser conseguidas através de uma ação proativa do educador através da realização de atividades diversificadas.

Sintetizando, exponho, de acordo com o OCEPE (2016), as aprendizagens a serem promovidas no Pré-Escolar para desenvolver a ED: utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos; inventar e representar personagens e situações; apreciar espetáculos teatrais e outras práticas performativas.

Faz-se necessário então que o educador crie oportunidades de exploração com recurso a diversos objetos e formas de expressão/comunicação progressivamente mais complexas, sendo exemplo as seguintes metodologias: proporcionar espaços, materiais e adereços estimuladores de representação; propiciar o desenrolar do Jogo Dramático, para além do espaço da sala; envolver a criança no desenvolvimento de projetos de representação dramática; promover o contacto, apreciação e reflexão sobre práticas teatrais de diferentes estilos, géneros e origens culturais. (OCEPE, 2016).

Na Organização Curricular e Programas do 1ºCEB, a Expressão e ED está dividida por dois blocos: Bloco 1: Jogos de exploração; Bloco 2: Jogos Dramáticos (ME, 2004).

De um modo geral as propostas deste documento oferecem ao aluno oportunidades únicas de aprender a: explorar e valorizar diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão; respeitar e valorizar a diversidade dos indivíduos e dos grupos; construir-se a si próprio, tomando consciência da sua identidade pessoal e social.

Na Figura 3 podemos verificar, com base na Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico (OCPEB1C) (2004) e na síntese feita por Abrantes (2001), algumas finalidades e competências gerais que a ED pode desenvolver no 1.º CEB:

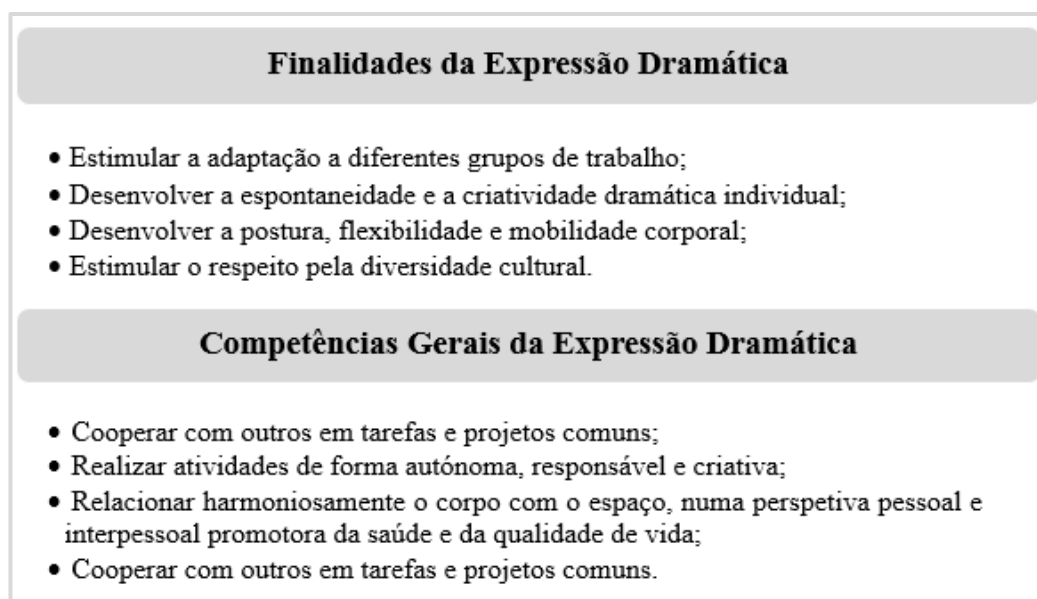


Figura 3 – Finalidades e Competências gerais da Expressão Dramática.

Fonte: elaboração própria de acordo com as OCPEB1C (2004) e Abrantes (2001).

Assim, serão trabalhados domínios como a autoestima; relação com os outros; capacidade de comunicação verbal e não verbal.

No que diz respeito ainda à área da ED o currículo afirma que podemos usá-la como meio de exploração de conteúdos e temas de aprendizagem de outras disciplinas.

Acerca deste aspeto, Couto (2008) afirma que deve haver uma promoção da interdisciplinaridade, para se rentabilizar aprendizagens em todas as áreas. Na perspetiva do autor, as EA são essenciais para que tal aconteça, uma vez que potencializam a “expressão do ser de cada aluno” (Couto, 2008, p. 207). Para opulentar a sua afirmação, o autor recorre à seguinte citação: “o aluno que sente com o seu corpo a música durante uma dança talvez seja mais capaz de entender a lógica da matemática ou a construção de uma frase” (Tormenta, citado por Couto, 2008, p. 207).

Assim, seguindo a ideia dos autores é fundamental que o aluno tenha oportunidade de vivenciar aprendizagens diversificadas e interdisciplinares incluindo práticas de investigação em artes, através da produção de projetos, da observação de espetáculos, exposições e outros eventos artísticos. Ao proporcionar às crianças vivências artísticas, estamos a criar e a desenvolver as suas potencialidades, bem como as suas capacidades cognitivas e expressivas. Assim, o currículo salienta que as atividades dramáticas proporcionam formas e meios expressivos para explorar conteúdos e temas de aprendizagem que podem estar articulados com outras disciplinas do currículo escolar.

Concluo referindo que, após a análise detalhada dos documentos acima expostos o desenvolvimento da criatividade é um dos objetivos transversais verificados entre os diferentes níveis educativos e que o educador/professor é a chave para que se abra uma caixa de pandora, no presente caso não uma caixa de pandora que contém males, mas que contém todas as potencialidades positivas inerentes à ED.

2.3.1. Competências desenvolvidas através de atividades dramáticas

Mas quais as potencialidades específicas que a ED pode oferecer à criança/aluno além das já referidas no ponto anterior?

Se, como foi referido, a ED propicia o desenvolvimento integral do indivíduo importa, pois, apresentar sucintamente os domínios desenvolvidos por esta área. Destaco, então, os seguintes domínios: físico, criativo, social, estético, cognitivo e emocional.

2.3.1.1. Físico

Quando falamos de instituições educativas, mais precisamente instituições que contemplem o 1.ºCEB, espera-se que não ostracizem o elemento corpo quando estão a desenvolver atividades de ensino-aprendizagem. Contudo a realidade é outra. Muitas vezes, os alunos são obrigados a estar mentalmente empenhados enquanto exercitam a imobilidade do pescoço para baixo. De acordo com Neto (2003): “o esforço em manter a criança intelectualmente activa e corporalmente passiva implica uma atenção especial (...) A necessidade de actividade física e jogo espontâneo nesta fase de desenvolvimento (infância) é crucial, se não mesmo decisiva na delimitação de hábitos saudáveis para uma vida activa” (p.11).

O corpo assume um papel preponderante na ED, uma vez que permite às crianças exteriorizar, pelo movimento os seus sentimentos profundos e das suas observações pessoais. Partindo deste pressuposto, atividades que privilegiem esta área em detrimento de atividades tradicionalistas irão possibilitar ao indivíduo catapultar acuidades motoras e desenvolver a sua consciência corporal.

Percebesse, assim, que o papel do movimento na ED é fundamental. Os gestos das crianças são práticos e eficazes e fazem com que a mesma adote um gesto à situação e à dramatização.

2.3.1.2. *Criativas*

Por meio do desenvolvimento do Jogo Dramático é possível que o discente vivencie atividades que ampliem a sua imaginação e criatividade. Numa floresta, num navio ou numa missão dada pelo Pai Natal a criança é um índio, um pirata ou uma rena e o seu poder de imaginação é de tal forma intenso, que ela, naquele momento, deixa de ser o Rui, a Diana ou o Paulo e passa a incorporar livremente cada papel que habita no seu imaginário.

Esta capacidade de imaginar novos objetos ou cenários dotará o indivíduo de meios para “avançar para além do conhecimento e da mera inteligência associativa” (Sousa, 2003, p. 197).

Segundo muitos autores, entre eles Leenhardt, a presença de um texto físico representa um obstáculo à tão desejada exploração saudável da criatividade e da imaginação do indivíduo. Ao ignorar a representação e limitar-se à palavra a criança/aluno estará a mutilar a obra ou história em causa. Assim, torna-se necessário juntar, no presente caso, o texto a ser trabalhado à arte de representar criando algo novo, diferente do original, distinto do que já foi realizado. Desta forma, a ED surgirá como um meio para pôr em prática a integral manifestação da personalidade da criança rompendo com a tradicional reprodução de algo já criado.

Deste modo, e de acordo com Sousa (2003), é através da ED que o indivíduo cria um mundo todo seu, num contexto de imaginação, criatividade e fantasia, identificando-se com a personagem ou situação a que brinca ou estuda.

2.3.1.3. *Sociais*

Tal como é referido nas OCEPE (2016) um dos objetivos gerais pedagógicos definidos para a Educação Pré-Escolar prende-se com a promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania. Assim, a ED, valoriza o indivíduo como um ser social.

Tomemos o exemplo de uma criança na faixa etária de 3 anos que frequenta o Jardim de Infância. Ao brincar ao “faz de conta” ela está a participar de um jogo coletivo (Costa, 2003) interagindo com os outros e desenvolvendo o sentido do eu do outro e a sua socialização. Por meio de imitações, de mímicas de jogos dramáticos e de outras dramatizações, a criança estará a obter moldes válidos efetuando vivências das mais

diversas formas de relacionamento social. Assim, e indo de encontro da ideia de Sousa (1980), as atividades em grupo vão proporcionar o desenvolvimento da capacidade de gestão de relações interpessoais complexas, relações essas, alimentadas por conflitos e reconciliações que vão preparar a criança para a futura vida social.

Tomemos agora o exemplo de uma criança que frequenta o 1.ºCEB. Ao adquirir aprendizagens mediante trabalhos em grupo, com recurso à ED haverá, segundo Bolton (citado por Sousa, 2003), um encorajamento da capacidade de ouvir e entender, respeitar os outros, adquirindo a consciencialização de liderança e crença na democracia. Deste modo, o desenvolvimento da comunicação interpessoal torna-se evidente neste tipo de atividades pois irá estimular a comunicação e interação entre os vários elementos do grupo.

2.3.1.4. Estéticas

O desenvolvimento estético é um dos aspetos intrínsecos à vivência artística. Por educação estética pode entender-se o conhecimento da arte, a sua descodificação e leitura.

Numa perspetiva educativa, o contato com a ED oferece ao indivíduo a oportunidade de desenvolver o seu espírito crítico, o gosto pela arte, mas também contribui para o conhecimento do mundo e serve “(...) como um meio de organizar o pensamento, os sentimentos e as perceções numa forma de expressão que sirva para comunicar aos outros estes pensamentos e sentimentos” (Lowenfeld & Brittain, 1970, p. 34).

Assim, e conforme a Lei de Bases n.º 46/86, de 14 de outubro (artigo 2º) a sensibilidade estética a par de outras aptidões necessárias à formação integral e harmoniosa do indivíduo irá formar indivíduos aptos de julgarem com sentido crítico o meio social em que se integram.

Nas práticas de dramatização com um teor mais ambicioso, nomeadamente de construção de um produto artístico, distribuído por várias componentes (texto, projeto de encenação, trabalho de ator, cenografia, luz, etc.), está associada essa vertente estética pois irá permitir a interiorização de conhecimentos na área ao requerer uma participação ativa e uma prática reflexiva, inerente à expressão e criação e produção artística.

Por fim, a ED irá familiarizar o discente com obras de arte criando, assim, um contato precoce e regular com a cultura local ou internacional.

2.3.1.5. Cognitivas

Como verificamos no breve resumo histórico da ED em Portugal, os espaços educativos tendem a valorizar os saberes científicos, tendo estes últimos um papel dominante na moldação das sociedades contemporâneas. Não obstante, os progressos das investigações na área possibilitaram o emergir de uma outra opinião sobre a detenção do conhecimento. Para o efeito, as pesquisas de Piaget e de outros autores contribuíram para a área da psicologia da criança, ao sugerir um desenvolvimento progressivo do conhecimento, através de diferentes estádios, denominando quatro estágios: sensório-motor, pré-operacional, operatório concreto, operatório formal. Assim, para os autores as estruturas cognitivas ocorrem pelo comportamento do indivíduo, isto é, na maneira como interage com o meio físico e social. Uma síntese sobre este aspeto pode ser observada na Tabela 1:

Tabela 1- Estágios do desenvolvimento cognitivo

Estágio	Faixa etária	Características
Sensório-motor	0-2 anos	Ocorre o desenvolvimento de uma ação reflexa e instintiva para uma função simbólica. Neste período, a criança constrói e percebe o mundo pela coordenação de experiências e ações físicas
Pré-operatório	2-7 anos	A criança começa a representar o mundo com as suas próprias palavras e imagens demonstrando o desenvolvimento da capacidade simbólica e indo além das pistas fornecidas peças ligações sensoriais e motoras.
Operatório concreto	7-11 anos	A criança apresenta um pensamento lógico a respeito dos acontecimentos concretos e consegue classificar objetos em diferentes categorias.
Operatório formal	+ 11 anos	O adolescente manifesta um pensamento lógico, mais abstrato e mais idealístico

Fonte: elaboração própria de acordo com Piaget (2010).

Esta renovação pedagógica originada pelas teorias construtivistas coloca em causa as tradicionais formas de memorização. Com a ED a criança deterá a oportunidade de experimentar, tocar e trabalhar os materiais, conduzindo a um maior empenhamento e envolvimento e, por consequência, a uma maior interiorização de conceitos cognitivos. Assim, esta área de expressão é um veículo de aprendizagem e desenvolvimento de

capacidades relacionadas com a construção do saber bem como um instrumento transdisciplinar para conseguir atingir outros objetivos.

2.3.1.6. *Emocionais*

Um dos problemas quando um discente está em fase de aprendizagem é o de não saber gerir as suas emoções ou exprimir os seus sentimentos. Perante este facto, Figueira (2002) defende como prioridade educativa desenvolver capacidades relacionadas com a autoexpressão, autocontrolo, comunicação, domínio das frustrações e motivações, capacidade em tomar decisões e resolver problemas.

Os alunos precisam de veículos educacionais que lhes permitam essa exploração. Através da experiência de dramatização, os indivíduos em processo de formação têm a oportunidade de vivenciar situações que conduzem à expressão de sentimentos e emoções. Assim, este tipo de arte contribui para o conhecimento pessoal, o que permite às crianças encontrem os seus próprios sentimentos, assim como dos outros indivíduos (Gardner, 1990).

2.4. Evolução da Expressão Dramática na infância

Todos os domínios referidos anteriormente serão desenvolvidos em determinado momento da vida da criança e conseqüentemente em determinado nível de ensino. Uma vez que a *práxis* por mim desenvolvida nas práticas pedagógicas recaiu sobre crianças com faixas etárias entre os 2-3 anos, 8-9anos e 9-10 anos importa fazer referência a sete fases da evolução da ED na infância para que se possa verificar a evolução que ocorre desde o Pré-Escolar até o 1.ºCEB.

Sousa (2003) refere que na 1.º fase, que ocorre entre os 2-3 anos, a criança inicia o contato com o drama através do Jogo Simbólico. Neste, surgem os jogos de imitação onde a criança, primeiramente, reporta ao meio familiar ou, num sentido mais lato ao meio social imediato, conseguindo expressar melhor as suas emoções, por exemplo, as de alegria (dançando, saltando, batendo palmas, gritando e rindo). Ainda nesta idade, apesar de inicialmente a criança não conseguir juntar ainda o diálogo à ação, ela consegue e gosta de acompanhar as histórias com gestos e sons, mimando e fazendo ruídos de fundo sonoro enquanto uma história é contada.

Já na 2.º fase, dos 4-5 anos, os jogos de imitação incluem uma imitação do real onde a criança procura, por exemplo, manipular uma panela como a mãe, falar ao telefone

como o pai, pôr a mesa, arrumar a casa, etc. Nesta fase a criança adora fazer o outro rir conseguindo, assim, captar a sua atenção. Desta forma, ela interessa-se pelo aspeto cómico das coisas e gosta de mimar palhaçadas, apresentando um gosto de exibição perante a audiência (Jacquin, G. (1960) & Piaget (1964, 1975), citado por Sousa, 2003).

Na 3.º fase de evolução da ED na infância, que ocorre entre os 5-6 anos, o indivíduo realiza jogos de imitação exata, reproduzindo, de forma mais requintada, aspetos reais do dia-a-dia. Esta melhoria na imitação com cada vez mais detalhes dá-se devido ao espírito mais atento da criança.

Na 4.º fase, dos 6-7 anos, ocorre a etapa referente ao jogo imaginativo. Neste, a criança brinca ao faz-de-conta sem intencionalidade de exibição para observadores ou “plateia”. É frequente imaginarem que são um animal ou um objeto e gostam de se vestir com roupas de adultos representando personagens como cowboys, índios, polícias, ladrões, etc. A criança passa a preferir os jogos de imitação fictícia em detrimento dos jogos de imitação exata da realidade. Assim, a criança torna-se uma fada ou um explorador trazendo para a realidade algumas das suas fantasias e sonhos (Gesell C. (1940) & Jacquin, G. (1960), citado por Sousa, 2003).

Na 5.º fase, dos 7-8 anos, a imitação torna-se refletida. Aprimoram o Jogo Dramático fazendo uso de cenários e adereços. 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. (Piaget (1964), Gesell (1946) & Jacquin, G. (1960), citado por Sousa, 2003).

Aos 8-9 anos, na 6.º fase, as crianças possuem a aptidão de integrar no Jogo Dramático a 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 colocam em ação. Verifica-se um aperfeiçoamento das improvisações, tendo a criança capacidades para avaliar e repetir (Gesell (1946), Lequeux (1973) & Slade (1953-1954), citado por Sousa, 2003).

Na 7.º fase, que ocorre entre os 9-10 anos, as crianças conseguem, no Jogo Dramático, acompanhar histórias inventadas no momento, apresentando cenas fictícias ou da vida quotidiana (Lequeux (1973) citado por Sousa, 2003).

As fases que se seguem caracterizam-se por um Jogo Dramático mais estabilizado, temas mais elaborados, definição cuidadosa de papéis e de sequência de cenas e um maior aperfeiçoamento de improvisações.

Expostas as fases do desenvolvimento da ED na infância, concluo que esta arte se inicia através de gestos simples que, de forma progressiva, converte-se em expressão corporal, passando pela imitação, mímica, Jogo Dramático, finalizando na dramatização em si. Assim, esta sequência, como em qualquer momento de aprendizagem, inicia-se do patamar mais simples para o mais complexo, pois só é possível atingir o patamar seguinte, quando o primeiro já estiver bem consolidado.

2.5.A integração da Expressão Dramática no quotidiano escolar

Perante a panóplia de potencialidades que a ED traz para o desenvolvimento da criança faz-se necessário romper com a rotina na escola e desestruturar o que estava equilibrado (Dolci, 2004). Mas como podemos fazê-lo? Quais os entraves que podem surgir à implementação deste “projeto” e como podemos ultrapassá-los?

No presente tópico irei debruçar-me essencialmente no nível de ensino do 1.ºCEB. São grandes os desafios enfrentados pelo profissional docente para desenvolver práticas artísticas no 1.ºCEB, mas manter-se atualizado e desenvolver práticas pedagógicas eficientes faz desse profissional o diferencial necessário à profissão.

O comportamento de resistência de alguns professores de 1.ºCEB à implementação das Expressões na parte curricular de forma integrada atém-se a, pelo menos, duas questões determinantes. Uma refere-se à formação desse professor e outra refere-se ao sentido de obrigação em cumprir o que está estipulado no currículo.

Todo o professor que tenha uma boa bagagem académica saberá que o desenvolvimento das Expressões no dia-a-dia do aluno é fulcral para um bom desenvolvimento cognitivo e emocional. Assim, é evidente que o papel das Expressões na educação não deve ser encarado apenas como uma forma de ocupar o tempo, mas, paralelamente, como um meio útil e indispensável na aquisição de outros conhecimentos das diferentes áreas do currículo. O professor pode introduzir na rotina de aula uma interdisciplinaridade constante onde as diferentes Expressões possam ser um caminho

para introduzir conceitos de Matemática, de Português ou de Estudo do Meio (Caldas e Vasques, 2014).

Segundo Manuela Encarnação (2012), as Expressões, cada vez mais, são um parente pobre do currículo, não só devido às tradições culturais, mas também, devido à fraca intervenção docente. Cabe ao professor curricular rever a posição das Expressões no currículo, organizar e alterar as suas metodologias e remodelar programas, resultando, assim, num ensino completo e integrado. Esta revisão, só será possível se o docente for capaz de conciliar o seu currículo académico com o seu currículo interno: as suas vivências, bagagens culturais e leituras de mundo deixando transparecer para as suas aulas o que considera ideal para a plena formação do aluno.

Claro está que o cumprimento do currículo até o final do ano interpõe-se como um fator decisivo na hora de planear uma aula. Contudo, a flexibilidade curricular existe e deve ser utilizada como estratégia para introduzir as Expressões em momentos de aprendizagem curricular de forma simples, mas eficaz. Deste modo, torna-se essencial que o docente organize bem as suas aulas com orientações bem definidas e objetivos específicos.

Seguem alguns exemplos de atividades de Expressão Dramática (AED) que podem servir para modificar um pouco das rotinas na sala de aula, tornando-as mais lúdicas e motivadoras.

No início de cada aula, o professor pode recorrer a esta expressão para “aquecer” os alunos, para introduzir um tópico a lecionar ou a rever, ou simplesmente para captar a atenção dos discentes.

Através de textos nas aulas de Português o professor pode criar uma dinâmica de Jogo Dramático, onde o aluno pode trabalhar a comunicação oral, desenvolvendo a expressividade e entoação; a comunicação escrita através da criação de finais alternativos às histórias; a compreensão textual, ouvindo e analisando o que o outro diz e compreendendo o que é dito na dramatização, e conseqüentemente o que estará expresso no texto trabalhado.

O mesmo pode acontecer em contexto da aula de língua estrangeira. As AED vão trazer enormes benefícios ao nível linguístico, social e psicológico. De acordo com Ronke (2005), os alunos sentirão no seu trabalho, maior autoestima, empatia pelas outras pessoas, maior motivação para aprender a língua e ainda um prazer particular no processo. Todos estes elementos ajudarão para reduzir a ansiedade e a inibição dos indivíduos,

dando-lhes a oportunidade de praticar as suas competências orais e escritas, o vocabulário e as estruturas gramaticais.

Em outras disciplinas como a Matemática ou Estudo do Meio, o professor pode recorrer à mímica, improvisação, simulação e interpretação de papéis para trabalhar temáticas em estudo. Não só tornará a aula mais atrativa como irá permitir que o aluno crie experiências significativas conseguindo compreender melhor a matéria.

Desta forma a ED pode ser introduzida na rotina escolar do 1.ºCEB através da sua interligação com as áreas curriculares consideradas fundamentais (Português, Matemática e Estudo do Meio). O lúdico irá trazer à aula um momento de felicidade, seja qual for o nível de ensino, acrescentando leveza à rotina escolar e fazendo com que o aluno registre melhor os ensinamentos que lhe chegam, de forma mais significativa.

Capítulo 3 – Opções Metodológicas Na *Práxis* Educativa

3.1 A investigação qualitativa

Este capítulo apresenta a metodologia que enquadra o presente estudo. Este estudo utiliza como metodologia o paradigma qualitativo recorrendo ao método de investigação-ação. A escolha desta metodologia torna-se pertinente pois o estudo foi realizado no decorrer da prática pedagógica (situação real) com diferentes grupos. Um grupo de Pré-Escolar com crianças de 2-4 anos e dois de 1.ºCEB, um com crianças de 8-9 anos e outro com crianças de 9-10 anos. Assim, a metodologia está assente numa base descritiva e interpretativa.

A investigação qualitativa surge, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), como uma técnica de recolha de dados descritivas cuja análise é feita de forma cuidada. Esta investigação caracteriza-se por retirar da situação natural/real os dados a serem tratados. Primeiramente, este tipo de investigação pretende recolher os dados e só depois analisá-los, dando importância a todo o processo e não só ao resultado final. Assim, a metodologia qualitativa foca-se mais nos processos de descrição das ações, interações e discursos dos sujeitos (Bogdan e Biklen, citados por Tuckman, 2005).

De acordo com Máximo-Esteves (2008), a investigação-ação assume-se como um processo ativo e aberto que permite uma reflexão sistemática sobre a prática educativa com o intuito de a transformar e melhorar através de um processo cíclico, de pensar-fazer-pensar para pesquisar e criar a mudança. Assim, importa ter em atenção algumas fases neste processo: a) planear com flexibilidade; b) agir; c) refletir; d) avaliar, e) dialogar (Fischer citado por Máximo-Esteves, 2008).

Em educação, a investigação-ação preocupa-se em investigar para compreender e atuar de forma fundamentada de modo a enfrentar os desafios do dia-a-dia. Segundo Dewey (1933), a investigação-ação em educação pretende colocar questões e procurar obter respostas que conduzam a um entendimento e conseqüentemente a um melhoramento dos ambientes de aprendizagem. Indo ao encontro desta ideia, Matos (2004) refere, igualmente, que com esta metodologia o professor irá desenvolver estratégias adequadas e fará uma constante reflexão sobre a sua prática.

Em suma, a investigação-ação pretende estudar a realidade educativa e despertar para a intervenção dos seus profissionais para que haja uma mudança na prática pedagógica (Mesquita-Pires, 2010). Esta reflexão e intervenção deve ser feita de forma cooperativa envolvendo todos os agentes no problema ou na sua resolução. Assim, este

será um processo que alterna ciclicamente entre a ação e a reflexão crítica que, de um modo contínuo, apura os seus métodos, na recolha de informação e na interpretação que se vai desenvolvendo à luz da compreensão da situação em causa.



Figura 4- Procedimentos adotados pelo investigador no processo de Investigação-ação.

Fonte: Adaptado de Silva & Lopes (2015).

3.2. Características transversais

3.2.1. Fases dos projetos

Sendo a investigação-ação um processo dinâmico, esta desenvolve-se com base numa metodologia em espiral, repetindo-se sempre que se justifique. Primeiramente é definido um problema ou temática com base na observação realizada. Em seguida constrói-se um plano de ação segundo os objetivos que pretendemos atingir e as características dos participantes do estudo. Por fim, realiza-se a proposta prática e reflete-se sobre os seus resultados. É importante que desde o início do processo haja uma reflexão para melhorar toda a intervenção (Baskerville, 1999; Santos, Morais & Paiva, 2004).

Ao longo das Práticas Pedagógicas I, II e III segui estas etapas como é possível verificar nos cronogramas (Tabela 2, 3 e 4) referentes a cada *práxis*:

Tabela 4 - Cronograma das fases do estudo em investigação-ação na PP III.

Mês	Cronograma 2017						
	outubro			novembro			dezembro
Intervenção	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º
1º fase- Observação participante.							
2º fase- Seleção da temática/problemática.							
3º fase- Construção do plano de ação.							
4º fase- Proposta prática							
Reflexão							

Assim, e de acordo com Cohen e Manion (1994), existe uma pré-intervenção que tem como base a observação, a escolha do problema ou temática e a planificação do que será implementado em campo. Seguidamente ocorre a *práxis*, que compreende a intervenção prática, a observação e registo da intervenção. Por fim, dá-se a avaliação dos resultados da intervenção prática e respetivas conclusões.

Em suma, temos três grandes fases: planificação, ação e reflexão (Kuhne, & Quigley, 1997).

3.2.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A investigação qualitativa reúne diversas estratégias de investigação. O presente estudo utilizou algumas delas, nomeadamente entrevistas etnográficas informais e a observação participante.

De acordo com Morgan, 1988, citado por Bogdan e Biklen 1994, a entrevista é uma conversa propositada com o objetivo de obter informações sobre determinado assunto ou

pessoa. Além das conversas informais obtidas ao longo das PP com a educadora, professor cooperante e auxiliares sobre as problemáticas que poderiam existir nas salas, realizou-se também entrevistas informais à educadora e professor cooperante. Assim, “em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” (Bogdan e Biklen, 1994, p.134).

Outra técnica utilizada foi a observação participante. Esta surge como uma observação direta em que está implícito a participação do investigador durante o processo. Neste método científico é feito um estudo do ambiente e recursos humanos/materiais fazendo uma exposição em detalhe dos acontecimentos verbais ou não verbais (Graue e Walsh, 2003).

Relativamente aos instrumentos utilizados, destaca-se os diários de bordo, diários de campo, análise documental e registo fotográfico. O diário de bordo é uma técnica que serve para registar observações, reflexões e hipóteses para os casos observados ajudando, assim, a desenvolver uma ação com base na reflexão crítica.

O recurso a documentos teóricos e da instituição educativa constitui igualmente uma opção importante na investigação qualitativa, revelando informações já obtidas em outros estudos ou desvendando novos aspetos da problemática (Ludke & André, 1986). Ao longo desta investigação realizou-se pesquisas em bibliotecas, arquivos, projetos educativos de grupo/escola procurando informação adequada à temática e informações mais detalhadas do grupo de crianças a que se aplicou o estudo.

A fotografia surge, também, neste estudo como um instrumento de excelência, na medida em que prova a prática realizada.

3.2.3. Métodos de análise de dados

Com o objetivo de responder às questões investigativas colocadas inicialmente, chegou o momento de analisar os dados recolhidos. Uma vez que a metodologia utilizada está apoiada na flexibilidade e diversidade de técnicas e instrumentos, é feita uma triangulação teórica e metodológica. A primeira com base em múltiplas perspetivas teóricas e a segunda com base em várias abordagens práticas da prática pedagógica. Assim, o uso da triangulação neste estudo consistiu no uso de múltiplas técnicas de recolha de dados para investigar como as práticas de ED podem desenvolver

competências nas áreas de: formação pessoal e social; conhecimento do mundo; expressão e comunicação. Assim, foi conseguido um cruzamento de informações e uma maior reflexão.

No que diz respeito aos resultados obtidos, foi feito um tratamento e análise de dados a partir de uma reflexão crítica sobre os comportamentos e as atitudes observadas ao longo da prática pedagógica aquando das estratégias utilizadas com cada grupo de crianças.

Parte II- Enquadramento Empírico

Capítulo 4 – Intervenção Pedagógica Em Contexto De Educação Pré-Escolar

4.1 Contextualização e caracterização do ambiente educativo

4.1.1 O meio envolvente – São Pedro

A Freguesia de São Pedro é, segundo Sousa (1999), a segunda freguesia mais antiga do concelho do Funchal. Esta freguesia é também uma das mais populosas, uma vez que, foi nesta área que se deu início ao povoamento da ilha, tendo o próprio João Gonçalves Zarco feito o seu primeiro assentamento aqui (Silva & Meneses, 1978).

Atualmente, esta conta com 7.273 habitantes, segundo os dados recolhidos pelos censos de 2011.

Nos dias de hoje a dita freguesia é muito dinâmica, albergando diferentes serviços como escolas, museus, estabelecimentos comerciais e de restauração, igrejas, entre muitos outros. É de notar que nesta freguesia encontram-se também muitas capelas, entre elas a capela de São João da Ribeira, São Paulo, Santa Catarina, entre outras. No que toca ao seu núcleo histórico e religioso, a freguesia de São Pedro é muito rica com especial destaque para: a igreja matriz; o Convento de Santa Clara, onde se encontra o túmulo de João Gonçalves Zarco; a Fortaleza de São João Batista e a Quinta das Cruzes.

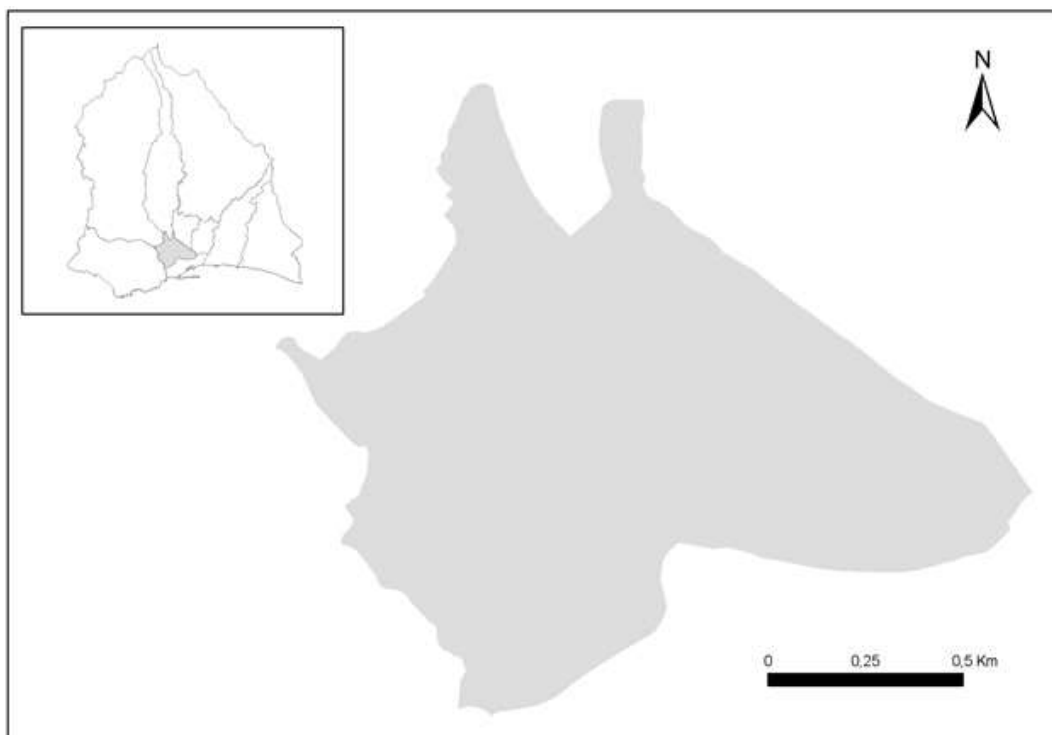


Figura 5- Freguesia São Pedro, Região Autónoma da Madeira, Portugal.

Fonte: Site do Município do Funchal (2018).

4.1.2 O Infantário Semi-internato de Santa Clara

Situado na freguesia de São Pedro, cidade do Funchal, o Infantário Semi-Internato de Santa Clara funciona no Convento de Santa Clara, edifício pertencente aos Monumentos Nacionais.

Esta Instituição, segundo o Projeto Educativo de Escola (PEE) (2016), abriu as suas portas em outubro no ano 1898 por intermédio do Dr. Romano Santa Clara Gomes, tendo como nome de Colégio de Santa Clara, onde era lecionado o Ensino Elementar e Ensino Secundário para meninas.

Atualmente o seu objetivo geral é educar a criança no amor e para a liberdade, responsabilidade e criatividade, à luz dos valores humano-cristãos incentivando-a a ser: artífice do seu processo de desenvolvimento integral; agente de transformação de uma sociedade que que tenha como base a verdade, justiça, solidariedade e



Figura 6- Infantário Semi-Internato de Santa Clara.

Fonte: *Site* das Franciscanas Missionárias de Maria (2018).

fraternidade; sujeito promotor de relações consigo própria, com os outros e com Deus.

A Instituição está aberta a todos os estratos sociais, dando prioridade às famílias mais carenciadas. Assim, as famílias participam mensalmente, conforme o mapa de escalões que é apresentado pela Secretaria de Educação a cada ano letivo.

No que diz respeito ao PEE em vigor aquando da minha prática pedagógica este, pretendia promover o desabrochar das capacidades da criança e acreditar na possibilidade de transformação da sociedade e na construção de um mundo novo, aberto à vida, à esperança e à fraternidade. Pretendia, igualmente, educar para os valores que levam a viver a experiência de ser feliz consigo, com os outros, com Deus e com toda a criação.

Para que isto ocorra, a instituição dispõe de espaços interiores e exteriores adequados: dez salas de atividades, refeitórios, copa, cozinha, lavandaria, balneários, sala de computadores, duas bibliotecas, salão polivalente, sala para reuniões, sala de música,

dois quartos para cacifos do pessoal docente e auxiliar, uma sala de apoio ao ensino especial, dois parques, espaços cobertos e ao ar livre, arborizados, ajardinados e hortícolas.

Em relação aos recursos humanos possui 46 trabalhadores: 1 Diretora de Serviços, 1 Coordenadora Pedagógica, 10 Educadoras de Infância, 1 Educadora destacada de Ensino Especial, 1 Professor de Educação Musical destacado pela Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia, 1 Administrativa, 20 Ajudantes da Ação Educativa e 12 Auxiliares de Serviços Gerais.

4.2. A sala dos pandinhas

4.2.1. Caracterização do ambiente físico e recursos materiais e humanos

A Sala dos Pandinhas caracteriza-se por ser um espaço arejado e amplo tendo assim as condições necessárias para um bom funcionamento. A grande luminosidade também se encontra presente, proporcionando às crianças o aproveitamento da luz natural. Este espaço oferece às crianças a oportunidade de aprendizagem num ambiente motivador, seguro e estimulante, na medida em que as mesmas desenvolvem globalmente as suas capacidades devido à serenidade do espaço. Assim, a Sala dos Pandinhas encontra-se organizada por áreas, nomeadamente a área polivalente, da biblioteca, do faz de conta, bem como a área da Expressão Plástica e das construções.

Esta sala, dispõe de três armários que se encontram à direita, ao entrar na sala. Nestes, estão guardados os materiais de Expressão Plástica, os objetos pessoais de algumas crianças (fraldas, pomadas, remédios, etc.) e alguns jogos de



Figura 7- Planta em 3D da Sala dos Pandinhas

Fonte: Elaboração própria através do programa *Floorplanner*.

mesa (os blocos de madeira, tampas, jogos de encaixe, etc.). Em frente destes armários encontram-se duas mesas redondas e cadeiras para a realização das atividades de Expressão Plástica e para realizar jogos de mesa.

Na parede estão afixados um placar e um calendário com o aniversário das crianças, o mapa do tempo e os trabalhos das crianças. Na zona junto à janela estão guardadas as tintas e pincéis.

Ao entrarmos na sala, à esquerda, encontramos a área da casinha que possui um armário pequeno de madeira, uma mesa com quatro cadeiras, um baú e um espelho. Nesta zona do faz-de-conta podemos encontrar vários materiais do cotidiano, utensílios de casa e bonecas. Ao lado desta área encontra-se a área da biblioteca e do tapete onde as crianças reúnem-se em grupo, partilhando aprendizagens, vivências e opiniões.

Ao lado da porta, à esquerda, encontra-se disposta uma placa de informação onde esta afixado as atividades a serem realizadas em cada dia da semana e do lado direito as camas das crianças. Por fim, do lado de fora da sala encontra-se um cabide para casacos onde as crianças penduram os mesmos e seus objetos pessoais.

Relativamente aos recursos humanos a Sala dos Pandinhas é constituída por: uma educadora de infância, Andreia Gomes; duas assistentes operacionais de educação de infância e um grupo de 21 crianças.

4.2.2. Caracterização do grupo

O grupo⁸ ao qual dediquei a minha PP I era composto por 14 crianças do sexo feminino e 7 do sexo masculino com idades compreendidas entre os dois, três e os quatro anos.

Segundo informações fornecias pela educadora cooperante e pelo Projeto Curricular de Grupo (PCG), algumas crianças estavam a frequentar esta instituição pela primeira vez e as restantes tinham já frequentado a creche da mesma instituição.

De um modo geral, este grupo encontrava-se bastante desenvolvido tendo em conta a idade em questão. Segundo os estádios de Piaget, as crianças encontravam-se no estágio pré-operatório, onde predominava um egocentrismo uma vez que elas não concebiam uma realidade da qual não fizessem parte.

Este grupo tinha algumas crianças tímidas, contudo, depois de algum tempo de interação, revelaram-se ativas e bastante participativas, mantendo comigo uma relação de

⁸ Constituição etária/gênero do grupo no Apêndice 1.

amizade e mostrando-se bastante meigas e carinhosas. O grupo apresentava também crianças mais agitadas, que nem sempre estavam dispostas a realizar as tarefas e outras que se apresentavam bastante desenvolvidas a nível cognitivo e muito interessadas em compreender os diversos assuntos abordados. Algumas crianças eram muito comunicativas, enquanto outras participavam apenas quando eram solicitadas. Porém, quando se realizavam tarefas nas mesas, em pequenos grupos, estas crianças “soltavam-se” um pouco mais.

Na área de Formação Pessoal e Social, a adaptação e readaptação das crianças processou-se com naturalidade. No geral era um grupo que caminhava para uma maior autonomia, que se evidenciava na hora da refeição, comendo autonomamente, assim como na higiene, utilizando a casa de banho sem ajuda, quer para ir à sanita como para lavar e secar as mãos (excetuando um ou outro descuido). Cinco das 21 crianças usavam fralda e, ocasionalmente, uma dessas crianças urinava durante o sono. Quando acordavam, quase todas calçavam os sapatos sem ajuda, necessitando de ajuda apenas para atarem os atacadores. No geral, as crianças que integravam este grupo demonstravam atitudes de entreajuda e cooperação, existindo poucas atitudes de rivalidade. No entanto, havia crianças que não aceitavam a ajuda dos colegas mostrando dificuldade em trabalhar em grupo e em partilhar os materiais. De entre as dificuldades observadas por mim destaco também a incapacidade de algumas crianças em cumprir regras, nomeadamente respeitar os tempos de trabalho e os tempos de espera, ficando impacientes quando tinham de aguardar pela sua vez.

Quanto à área de Expressão e Comunicação, mais concretamente no domínio da linguagem oral, e no que diz respeito ao grupo de crianças pertencente à faixa etária dos três anos, considero que todas as crianças comunicavam e interagem com facilidade entre si, com especial destaque para uma menina que comunicava com maior à vontade com os adultos. Assim, a área da biblioteca era bastante visitada pelas crianças. Aqui elas escolhiam um livro e sentavam-se no tapete a “ler” as imagens. No domínio da Matemática, de uma maneira geral, quase todas as crianças gostavam de fazer jogos de associação e correspondência, construindo *puzzles* simples, bem como classificando os objetos pela cor, pelo tamanho e pela forma.

Nos domínios da Expressão Musical e Dramática, o primeiro era muito apreciado por todos principalmente a exploração e manipulação de instrumentos musicais. Eram crianças que mostravam grande interesse em ouvir canções e participar nas danças de

roda. No segundo domínio, Expressão Dramática, era frequente encontrar as crianças na área da casinha realizando jogos simbólicos, caracterizados pelo seu carácter lúdico e espontâneo, recriando, ou não, situações reais.

No domínio da Expressão Motora, excetuado duas ou três crianças a maioria do grupo mostrou interesse nesta área, embora apresentassem alguma dificuldade em cumprir as regras. Eram capazes de saltar no mesmo lugar a pés juntos, pontapear uma bola grande e imóvel e andar para trás. Ao nível da motricidade fina, tinham definida a sua mão dominante, com a qual eram capazes de segurar e manipular corretamente os materiais. Algumas crianças ainda apresentavam dificuldade em segurar a colher corretamente.

No domínio da Expressão Plástica todos mostravam muito interesse em explorar os materiais e as suas potencialidades, ao nível da cor, texturas, etc. Todas as crianças sabiam utilizar o lápis e o pincel, e procuravam modelar a plasticina com alguma intencionalidade. Em atividades de exploração da tesoura, metade do grupo ainda demonstrava dificuldade em manusear o objeto.

Por fim, a área do Conhecimento do Mundo era uma das áreas que despertava o interesse de todo o grupo. Estes mostravam-se motivados em realizar experiências, em conhecer as profissões que os rodeavam, mas principalmente em realizar atividades de brincar ao ar livre, nomeadamente na terra.

4.2.3. Organização do tempo e rotinas

Mais do que um momento em que a criança come, dorme e toma banho a rotina é, segundo Evans e Ilfield, citados por Post & Hohmann (2007), "(...) também saber como as coisas são feitas (...) as experiências do dia-a-dia das crianças são matérias-primas do seu crescimento." (p.193).

Segundo o que estes autores defendem, na Sala dos Pandinhas havia já várias rotinas estabelecidas, podendo ser referidas: o acolhimento, a hora das refeições, a hora dos cuidados de higiene, a hora da sesta e a hora da exploração. De um modo geral, pode ser mencionado o seguinte horário:

8h:15 – 9h:30: Acolhimento

9h:30 – 10h:00: Refeição da manhã

10h:00-11h:00: Higiene; cantar os bons dias; Atividade orientada

11h:00– 11:30h: Recreio e Higiene

11h:30- 12h:00: Almoço

12h:15 – 12:30h: Preparação para o repouso

12h:30- 15h: Repouso

15h:00 – 16h:00: Higiene; arrumação dos colchetes; lanche e recreio

Neste sentido, entende-se que as rotinas são importantes na vida das crianças, pois a introdução das mesmas cria hábitos, desenvolve a memória e desenvolve na criança a noção de sequência.

4.2.4. Questão de Investigação-Ação

Perante as capacidades e dificuldades verificadas em cada criança do grupo, anotei algumas das questões que achava pertinentes serem trabalhadas. Assim, surgiu um aspeto que teria de ser urgentemente, na minha visão, trabalhado: o cumprimento de regras. Araújo (2009), assegura que a interiorização de limites faz parte do desenvolvimento da criança e inicia a perceção do outro e dos processos de convivência. Estes processos de estruturação fazem parte da educação da criança, já que é no período da infância que ocorre a assimilação de valores e regras que vão administrar a sua formação. Esta interiorização de valores possibilitará a formação pela cidadania, pelo respeito mútuo e pelo autocontrolo que permite a liberdade do outro conferindo ao indivíduo um conjunto de atitudes previsíveis que viabilizem a interação dos diferentes indivíduos (Amado & Freire, 2009).

Perante a escolha da problemática, a questão que agora se colocava era: como desenvolver atitudes de cumprimento de regras na Sala dos Pandinhas?

Através da observação direta, e da análise ao PCG surgiu a ideia de utilizar a ED. Além de observar o gosto que as crianças tinham nos momentos de dramatização natural, o PCG pretendia recorrer ao “brincar” para desenvolver aprendizagens:

Todas as atividades a realizar, têm por objetivo, estimular o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, através do “brincar”, que significa, divertir-se, jogar, entreter-se, dançar, dizer ou fazer alguma coisa, por brincadeira. Aprender não é ouvir, é experimentar. Experimentar é brincar, logo aprender e brincar não se podem dissociar. Assim sendo, é importante proporcionar, um conjunto de oportunidades e de atividades, adequadas e estimulantes, aumentando a motivação para aprender. (PCG, 2016, p.21)

Considero que o brincar é intrínseco à ED uma vez que esta última assume um estatuto privilegiado ao apostar nas componentes lúdica e estimuladora. No entanto,

surgiu outra questão: como interligar a área da dramatização com a problemática em causa?

Nos momentos em que havia a escolha livre de uma área para brincar foi visível que a maioria das crianças demonstrava interesse pela área da casinha. O faz-de-conta é uma forma de expressão que permite às crianças o desenvolvimento pleno, a socialização, a construção da sua personalidade e até a resolução dos seus problemas através da incorporação de personagens (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997). Assim, considerei este o ponto de partida mais adequado e decidi trabalhar a problemática através do Jogo Simbólico.

No final do segundo ano de vida, faixa etária da maioria do grupo de estágio, a criança entra na fase pré-operatória do desenvolvimento cognitivo, sendo esta marcada pela aquisição de representações simbólicas, impulsionadas pela imitação (Vygotsky, 1998). Por meio destas representações, as crianças aprendem a lidar com símbolos e a pensar por analogia transferindo informações ou significados de um sujeito particular (fonte) para outro sujeito particular (alvo). Ao criarem essas analogias, os indivíduos tornam-se produtores de linguagens, criadores de convenções, capacitando-se para se submeterem a regras e dar explicações.

O incumprimento de regras era visível no momento de atividades em grupo como: brincadeiras nas áreas; organização no tapete; formação da fila e atividades de Educação Física. Na primeira, uma vez que as crianças eram divididas pelas áreas, através do sistema de rotatividade, algumas não queriam esperar pela sua vez resultando em atitudes de conflito. Por outro lado, aquando de uma atividade no tapete em grande grupo, as crianças amontoavam-se todas na parte da frente e não respeitavam o espaço do outro acabando, na maioria das vezes, em discussões. Na terceira atividade, formação da fila, as crianças queriam sempre ir no início da fila “comandando” o resto do grupo e nunca cumpriam as regras da mesma dispersando-se ao longo do percurso. Relativamente às atividades de Educação Física apesar de ser um momento de grande entusiasmo tornava-se também um momento de alguma confusão. Todas as crianças queriam fazer as atividades e manipular os objetos ao mesmo tempo, o que não era concebível não só pelo número limitado de materiais desportivos disponíveis, mas também pelo número de profissionais educacionais presentes que, apesar de serem quatro, continuava a ser reduzido para dar a atenção necessária para promover aprendizagens físicas e sociais inerentes à Educação Física.

Para que a criança saiba distinguir as atitudes certas das erradas é preciso criar regras. Ao criar regras em contexto de jardim-de-infância, o educador estará a criar bases para que a criança saiba viver de forma cooperada criando limites que irá auxiliá-la no futuro como parte da sociedade (Montês, Gaspar e Piscalho, 2010). Caso estas regras estejam mal-adaptadas à faixa etária e contexto da criança, esta poderá ter dificuldades em distinguir o certo do errado.

Segundo os autores referidos anteriormente, as crianças de uma sala de Pré-Escolar têm um papel principal na elaboração das regras para a sala. Estas, devem compreendê-las e discuti-las até chegarem a um consenso. Deste modo, é crucial que o educador assegure a compreensão por parte das crianças das finalidades de cada regra. As regras, por sua vez, devem ser simples, claras, positivas, justificáveis, não humilhantes para as crianças e aplicáveis, pois uma vez estabelecida a regra esta deve ser cumprida por todos.

Considero importante trabalhar estes aspetos sociais pois, tal como referem as OCPE (2016) é importante que as crianças tomem consciência da sua identidade e saibam respeitar a dos outros, desenvolvendo a sua autonomia como pessoa, compreendendo o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer e quais os direitos e deveres para consigo e para com os outros. Segundo Sousa (2009), é preciso desenvolver valores no grupo de modo a haver uma interiorização de princípios orientando, assim, à tomada de decisões. Estes valores são construídos ao longo da vida através do contacto com o meio. O ambiente familiar é o primeiro a alimentar aprendizagens de valores pois a criança irá observar atitudes passando a reproduzi-las. Mediante os resultados desse comportamento a criança irá verificar se os deve adotar ou não. Posteriormente, essas aprendizagens serão complementadas por agentes educativos, entre eles a escola (Zabalza, 2000).

Assim, o meu projeto de investigação-ação incidiu a sua temática na área da Formação Pessoal e Social e na área da Expressão e Comunicação resultando na seguinte questão: pode o Jogo Simbólico servir de recurso ao cumprimento de regras na Sala dos Pandinhas? Deste modo, ao longo do estágio desenvolvi uma série de atividades lúdicas, a maioria com base na área da ED, para motivar o cumprimento regras por parte das crianças.

Perante o exposto, no seguinte tópico faço uma descrição crítica de algumas atividades por mim desenvolvidas a fim de trabalhar os aspetos acima descritos. Primeiramente, e após verificar algum interesse pelo faz-de-conta introduzi três atividades de ED em momentos distintos, nomeadamente em momentos de trabalho no

tapete e nas aulas de Educação Física. Posteriormente, após verificar o sucesso das mesmas, defini a questão-problema e realizei uma sessão apenas para introduzir a temática e resolver algumas questões que iriam nortear as próximas reuniões com o grupo. Por fim, desenvolvi três atividades que tiveram como base o Jogo Simbólico.

4.2.5. Atividades desenvolvidas

4.2.5.1. Sou um Índio!

Embora o presente relatório não tenha o intuito de relatar e debater, detalhadamente, as diversas teorias sobre a motivação, julgo pertinente fazer uma abordagem a esta interligando-a com a atividade desenvolvida. Segundo Balancho e Coelho (2005) a motivação é o que mobiliza a criança a agir promovendo um desejo em executar ações. Sabendo que a criança tem um melhor desempenho quando se sente motivada, cabe ao educador oferecer situações que interliguem o prazer com a aprendizagem. Assim, e ainda sem uma questão de investigação-ação determinada apenas com a ideia do que poderia ser perante o que foi observado nas duas primeiras semanas, optei por introduzir o Jogo Simbólico nas aulas de Educação Física (EF) como atividade motivacional. E assim foi, no dia 26/10/2016 realizei a atividade *Sou um Índio!*⁹

O grupo da sala dos Pandinhas adorava a história do *Índiozinho*¹⁰, um índio que ia passear sozinho na floresta. Decidi adaptar esta história à aula de EF.

Primeiramente, ainda na sala, em conjunto, contamos a história realizando a sua mímica¹¹, já conhecida por todas as crianças. Em seguida, contei às crianças que iriam



Figura 8- Crianças da sala dos Pandinhas com a cara pintada de índio e realizando a mímica da história.

viver uma aventura igual à do índiozinho e que para tal teriam de ficar igual a ele. Assim,

⁹ Planificação no Apêndice 2.

¹⁰ História no Apêndice 3.

¹¹ História com mímica no Apêndice 4.

pedi que cada criança viesse ao centro para pintar a cara com tintas faciais. As crianças adoraram a ideia e mostraram-se entusiasmadas por se tornarem um índio.

Já no salão, a aula iniciou-se com um aquecimento através do jogo *Agarra a minha cauda*. Este começo foi um pouco confuso pois as crianças não entenderam muito bem o que era pretendido. Assim, a educadora cooperante propôs que exemplificássemos a atividade para que elas pudessem entendê-la e realizá-la corretamente. Neste momento ficou claro, para mim, a necessidade de estipular as regras de cada atividade e exemplificar sempre que possível.

Na aventura do índiozinho, optei por fazer um circuito¹² com arcos, túnel, cordas e um sino. Neste momento, referi as regras da atividade e procedi à exemplificação da mesma. Assim, informei as crianças que teriam de esperar pela sua vez e caso não o fizessem sujeitar-se-iam à não participação na atividade. A decisão da atividade ser realizada individualmente deu-se devido ao alerta prévio dado pela educadora de que as crianças necessitavam trabalhar o saber esperar pela sua vez. Então, enquanto o grupo de crianças ficava com as auxiliares eu e a educadora auxiliávamos cada criança na execução do circuito. Cada uma teria de saltar nos arcos como se fossem pedras, entrar no túnel para se proteger dos pássaros zangados da floresta e passar por cima da corda como se fosse uma ponte de madeira, tendo cuidado com as cobras que se encontravam no “rio”. No final do circuito teriam de tocar o sino para sabermos que chegaram vivos ao final da aventura. Assim, o circuito tornou-se também um cenário simbólico¹³. Vale ressaltar que este cenário simbólico não foi imposto, cada criança era livre de imaginar o que quisesse na sua aventura como índio.

Nesta aula de EF foi possível desenvolver habilidades motoras, expressivas e sociais. Na primeira as crianças conseguiram dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: correr, saltar a pés juntos, andar sobre obstáculos e rastejar. Conseguiram, igualmente, controlar movimentos de perícia e manipulação como: agarrar. Na dimensão expressiva conseguiram representar a personagem sugerida, nomeadamente o índiozinho. Por fim, a nível social as crianças desenvolveram alguma autonomia e independência quando realizaram o circuito sozinhas, adquiriram a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, escolhendo aguardar pela sua vez sem prejudicar a vez dos colegas.

¹² Esquema do Circuito 1 no Apêndice 5.

¹³ Cenário simbólico do circuito 1 no Apêndice 6.

Segundo Ferreira (2006) o comportamento das crianças em um jogo é semelhante ao seu comportamento social. Nesta perspectiva, o Jogo Simbólico tornou-se um instrumento precioso de observação do comportamento das crianças e serviu ainda para inculcar valores, regras e padrões de comportamentos adequados a um processo de socialização.



Figura 9- Circuito de EF: aventura do índiozinho.

4.2.5.2.. *Sou um jogador de futebol*

À semelhança da atividade anterior, a atividade do dia 2/11/2016¹⁴ realizou-se na aula de EF e teve como base, uma vez mais, o Jogo Simbólico. A sessão desenvolveu-se em três fases distintas, mas de continuidade, nomeadamente: a preparação da atividade, através de um diálogo inicial de explicação e através do aquecimento do corpo; participação ativa na atividade e relaxamento com retorno à calma após o término da atividade.

Através do simbólico a criança representa mentalmente ações do mundo e desenvolve uma atividade fantasiosa acompanhada de uma ação corporal (Freire, 2010). As regras são também uma característica predominante neste tipo de jogo lúdico uma vez que ordenam e conduzem a brincadeira de forma implícita. E porquê implícita? Nesta atividade, as crianças teriam de imaginar que eram um jogador de futebol e sabiam que um jogador de futebol faz parte de um clube e tem como objetivo final fazer a sua equipa ganhar pela marcação de golos na baliza. Assim, as crianças sabiam que era isso que teriam de fazer, trabalhar em equipa e seguir as regras para poderem ganhar.

Em cada extremidade de um lençol foi recortada uma circunferência onde a bola, após ser jogada no centro do lençol, deveria ser encaminhada através de movimentos com as mãos. A turma foi dividida em quatro grupos ficando dois grupos com duas profissionais de educação. Formadas as equipas, as crianças posicionaram-se à volta do

¹⁴ Planificação no Apêndice 7.

lençol segurando bem firme e mexendo sem parar até que a bola atingisse a baliza do adversário.

Verificamos então que no Jogo Simbólico a regra não se faz ausente uma vez que ao imaginar ser um jogador de futebol a criança sabe que não pode marcar golo na sua baliza, mas sim na do adversário, deste modo, está a projetar regras na sua brincadeira



(Palmas, 2008) Figura 10- Atividade de EF: crianças realizando o jogo do lençol.

recriando no Jogo Simbólico a realidade que conhece.

Terminada a atividade pude concluir que as crianças estabeleceram interações sociais com a sua equipa e com os adultos que a acompanhavam, aprendendo a cooperar, lidar com situações de conflito e conviver com regras de jogo. Além disto, a nível motor as crianças conseguiram dominar e controlar movimentos de perícia e manipulação como: transportar a bola para a circunferência sem deixá-la cair.

4.2.5.3. *Dia de São Martinho*

Pequenos e grandes, quem não fica fascinado perante um espetáculo com fantoches? Há uma magia produtora de emoções no teatro de fantoches.

Segundo Correia (2009), o fantoche permite que as crianças materializem o seu mundo, proporcionando situações que desenvolvem a capacidade de interpretar e interagir, despertando o potencial criativo essencial à sua formação integral.

No dia 7/11/2016¹⁵ trabalhamos o dia de São Martinho. Para isso, preparei uma peça de teatro de fantoches. Num primeiro momento, as crianças manifestaram curiosidade, expectativa e ansiedade antes da apresentação. Durante a apresentação, o sentimento foi de fascinação e alegria. No final da dramatização procedemos ao reconto da história, dando ênfase à partilha e ao estado do tempo na história uma vez que na

¹⁵ Planificação no Apêndice 8.

semana seguinte seria introduzido o quadro do tempo. Posteriormente, algumas crianças demonstraram interesse em explorar o biombo e os fantoches. Assim, em pequenos grupos levei as crianças até o biombo e deixei que explorassem



Figura 11- Exploração livre do biombo e fantoches da história de São Martinho.

livremente os materiais, sempre com alguma orientação.

Após a apresentação da história de São Martinho¹⁶ e a exploração por parte das crianças dos materiais utilizados, perguntei-lhes se queriam ser, por breves momentos, o soldado Martinho e andar no seu cavalo. Neste momento, todos mostraram-se interessados e foi o momento de mostrar o que tinha no saco. Assim, iniciou-se o Jogo Simbólico através de uma capa vermelha e de um cavalo feito com materiais reciclados.

Começamos por dar um nome ao cavalo e ficou decidido que se chamaria Valente. Dar vida aos objetos, é uma das formas de raciocínio típico do estágio simbólico. De acordo com Piaget (1975), o animismo é um processo de raciocínio pelo qual as crianças atribuem vida aos objetos, assim estes, para a criança, falam e sentem. E assim foi, os objetos ganharam vida e cada criança colocou a capa vermelha e cavalgou no cavalo pela sala. À semelhança do que aconteceu nas atividades de EF, foram estipuladas regras. As crianças teriam cerca de dois minutos para explorar os objetos, não poderiam danificá-los e quando terminassem teriam de partilhar a capa e o cavalo com outro colega à sua escolha. Assim, enquanto uma criança explorava os objetos as outras teriam de esperar pela sua vez. Ao longo da exploração as crianças que aguardavam faziam o som das patas do cavalo e outras davam sugestões:

- “Cavalga mais rápido.” (Criança C)
- “Vai até à floresta.” (Criança M)

¹⁶ História de São Martinho no Apêndice 9.



Figura 12- Exploração livre da capa e do cavalo da história de São Martinho.

Segundo Lima (2007), é fundamental que a criança tenha estes tempos para brincar e expressar livremente a sua imaginação e fantasia. Perante isto, ao interpretar a personagem principal da história dramatizada no início da sessão, as crianças repetiam algumas falas e criavam situações recorrendo à imaginação e à experimentação.

No momento desta exploração algumas crianças não queriam deixar a brincadeira após terminar o seu tempo. Contudo, esta era uma das regras colocadas inicialmente. Nestes momentos, tanto eu como a educadora dialogávamos com as crianças relembrando as regras. As crianças acabavam renunciando ao que queriam, sujeitando-se às regras e dando oportunidade às outras crianças de brincar. Assim, conseguiram intermediar as suas próprias ações, refletindo sobre o caminho certo a seguir: cumprir as regras para o bem-estar de todos.

4.2.5.4. Regras do tapete e das áreas

Perante o sucesso que o Jogo Simbólico trouxe para o cumprimento de regras, na quinta semana de intervenção já tinha definido que este seria o recurso para ultrapassar a problemática do não cumprimento de regras.

Na sessão do dia 21/11/2016¹⁷ iniciei, de forma formal, o trabalho com as crianças sobre o cumprimento de regras. Assim, neste dia trabalhamos as regras da sala, das áreas

¹⁷ Planificação no Apêndice 10.

e da formação do comboio. Comecei a sessão com a leitura da história *Atchuuu! O guia completo das boas maneiras*¹⁸ de Mij Kelly, como atividade *pivot*. Após o reconto e aquando da sensibilização para o respeito pelas regras, algumas crianças participaram dizendo algumas das regras da sala.

- “Temos de pedir para ir à casa de banho.” (Criança M)

- “Temos de nos sentar quando a Andreia e a Luísa mandam.” (Criança S)

A aquisição de um clima de relação positiva no grupo de crianças tem de ter como base a confiança, o respeito e a cooperação. Para tal, é crucial que o educador crie regras com as crianças e que as mesmas respondam a uma necessidade. Só assim será possível a sua interiorização. É frequente verificar uma resistência por parte dos educadores em que sejam as crianças a ditar as regras. Isto ocorre porque os adultos pensam que as crianças não têm a capacidade de as criar, porém, é para isso que o educador está presente, para orientar o debate refletindo com as crianças sobre o bem e o mal, o certo e o errado. Neste sentido, o Ministério da Educação (1997, p. 36) defende que:

A participação de cada criança e do grupo no processo educativo através de oportunidades de cooperação, decisão em comum de regras colectivas indispensáveis à vida social e distribuição de tarefas necessárias à vida colectiva constituem outras experiências de vida democrática proporcionadas pelo grupo.

Assim, com a participação de todos criamos as regras do tapete: sentar-se num lugar fixo, sentar-se com pernas “à chinês”, fazer silêncio e ouvir. O quadro foi, posteriormente, colocado na parede próxima ao tapete para que todos o pudessem visualizar facilmente.



Figura 13- Regras do tapete.

Ao longo do debate ficou estipulado, através de um diálogo orientado para tal, que cada criança sentar-se-ia num lugar fixo para que não houvesse brigas. Segundo DeVries e Zan (1998, p.139) “se um professor acredita que determinada regra é importante, ele deve descobrir como apresentá-la à classe de tal modo que as crianças também vejam a sua necessidade.”.

¹⁸ Parte inicial da história no Apêndice 11.

Assim, perante a confusão observada na hora de se sentar no tapete orientei a discussão referindo a importância de cada um ter um lugar fixo para que não houvesse brigas de quem ficaria à frente ou atrás. Deste modo, estipulei previamente que as crianças mais calmas ficariam na parte de trás do tapete e as mais impacientes ficariam na frente, organizando o tapete em xadrez para que todas pudessem ter uma boa visão aquando da apresentação de uma atividade. Assim, as crianças tiraram de um saco um círculo (todos os círculos tinham uma cor diferente)



para que eu pudesse colocar o nome de cada uma e posteriormente colocá-los no tapete. Deste modo, as crianças teriam de memorizar a sua cor trabalhando a memória.

Nesta primeira fase, o balanço foi positivo, mesmo sem recorrer ao Jogo Simbólico as crianças aceitaram o que foi proposto e mostraram-se interessadas em cumprir o que o quadro pedia. Refletindo sobre esta questão, já no final do estágio, posso afirmar que em alguns momentos tanto eu como a educadora e as auxiliares tínhamos de fazer referência ao quadro das regras questionando o grupo sobre se ainda se recordavam das regras e, em conjunto começávamos a dizê-las. Uma vez que as crianças se encontravam no processo de interiorização das regras era normal não as cumprirem rigorosamente e quando isso acontecia havia uma sinalização imediata do comportamento. Assim, além de chamar a atenção da criança havia a explicação do que estava menos bem no seu comportamento para que ela percebesse, e numa fase posterior não voltasse a repetir.

Além das regras do tapete, estipulou-se também as regras das áreas definindo um número limite de participantes para cada uma. As crianças deveriam respeitar o número estipulado, esperando pela sua vez para frequentar a área que desejasse.

4.2.5.5. *O Maquinista*

Ainda no dia 21/11/2016 foram trabalhadas as regras do comboio. Após um diálogo inicial ficou visível que o grupo sabia as regras intrínsecas à formação do comboio, no entanto, não as cumpriam. Então, em conjunto, relembramos as regras para a elaboração

de um quadro que informasse que as crianças deveriam: fazer silêncio; não poderiam empurrar e ultrapassar o maquinista e deviam descer/subir corretamente as escadas com a mão no corrimão.

Como forma de motivar o cumprimento das regras do comboio sugeri que em cada dia uma criança fosse o chefe do comboio, ou seja o maquinista, tendo direito a usar uma boina enquanto as restantes crianças seriam os passageiros do comboio. Relativamente ao Jogo Simbólico coletivo, é crucial que a criança seja exposta a situações de socialização com o grupo, de modo a haver uma integração e participação dos indivíduos envolvidos, favorecendo atitudes de respeito, aceitação, confiança e conhecimento mais amplo da realidade social (Kishimoto, 1999).

As crianças adoraram a ideia o que provou que o Jogo Simbólico não precisa ser restrito à área da casinha ou às atividades semanais. Existem inúmeros momentos na rotina diária da criança que possibilitam o uso da imaginação. Esta é uma forma da criança assimilar o real e expressar-se. Além de usar a imaginação a criança estará a obedecer a regras inerentes ao papel assumido, nomeadamente o de controlar a organização dos colegas no comboio.



Figura 15- Regras do comboio.

Segundo Moyles (2002), as crianças são motivadas pelo brincar e é através deste tipo de jogo que conseguem adquirir novas aprendizagens ou reforçar as que já aprenderam. Para Spodek e Saracho (1998, p. 215) existe uma diferença entre a brincadeira educativa e a não-educativa e essa distinção está presente “(...) nos objetivos atribuídos à brincadeira pelas pessoas responsáveis pela atividade das crianças.”. Ou seja, a brincadeira educativa inerente ao Jogo Simbólico tem um objetivo predefinido, extraído desta forma, aprendizagens além da diversão, no presente caso, aprendizagens de cumprimento de regras.

Todos os dias, logo depois de registar o tempo no quadro era feito um sorteio para ver qual das crianças ficaria responsável por esta tarefa. A motivação sentida nestes momentos fomentou o controlo do grupo que, apesar de ansioso, aguardava calmamente

pela escolha do maquinista do dia. Mas será que esta calma não se dissipava no momento em que algumas crianças verificavam que não foram escolhidas?

Não. No incremento das regras do comboio ficou estipulado que quem não cumprisse as regras de organização e respeito não seria o próximo maquinista caso saísse o seu nome no sorteio. Assim, as crianças entenderam que toda a sua ação iria ter uma consequência (positiva ou negativa). Perante atitudes de incumprimento era feito um diálogo com a criança em causa dizendo claramente qual foi a sua falha, mediava-se uma introspeção por parte da criança para que a mesma refletisse sobre o erro e assumisse as consequências (já conhecidas por ela). Já nas atitudes de cumprimento das regras encorajava-se a sua continuação felicitando as crianças e sublinhando o seu esforço que resultava na obtenção de um carimbo de bom comportamento que era dado no final de cada dia.

Assim, ao longo desta e de todas as atividades desenvolvidas para a aquisição de valores sociais, fomentou-se uma reflexão constante por parte das crianças.

4.2.5.6. *Sou um pirata*

Como já verificamos nas atividades *Sou um Índio* e *Sou um jogador de futebol*, os momentos da EF surgiram como estratégia lúdica para o desenvolvimento pleno da criança. Ao criar desafios motores, por exemplo circuitos, que tenham como base uma história, uma personagem ou uma música a criança sentir-se-á motivada a realizar a tarefa (Marinho, H. R. B., Matos Junior, M. A., Salles Filho, N. A. & Finck, S. C. M., 2007). Assim, existe uma panóplia de personagens que as crianças podem interpretar na hora da EF. No dia 23/11/2016¹⁹ as crianças foram piratas em busca de um tesouro.

Apesar das aulas de EF serem um momento em que existia o estímulo inicial, da minha parte enquanto educadora responsável pelo grupo, era também um momento em que, após a apresentação da personagem a ser interpretada, as crianças praticavam o Jogo Simbólico de forma autônoma adotando atitudes/falas próprias ao representar.

Relativamente ao estímulo do educador no desenrolar do Jogo Simbólico, Almeida (1992) acredita que é indispensável que o mesmo tome consciência que o conteúdo programático deve ser desenvolvido por intermédio do ato de brincar. Isto não é sinónimo de desleixo. Pelo contrário, ao desenvolver o conteúdo por intermédio de atividades lúdicas, o educador está trabalhando com o processo de construção do conhecimento,

¹⁹ Planificação no apêndice 12.

respeitando o estágio do desenvolvimento da criança criando, assim, aprendizagens agradáveis e significativas. Assim, fica clara a relevância destes dois momentos distintos, mas que ao mesmo tempo se complementam, um momento dirigido e um momento autônomo.

Para dar início à atividade afixei na parede do pavilhão, onde iria decorrer o circuito, um mapa²⁰ em tamanho A3. Neste, estava representado o circuito²¹ com desenhos de fácil compreensão e que transportavam as crianças para uma aventura cujo objetivo era encontrar um tesouro. Este tesouro encontrava-se no fim do circuito e correspondia a uma moeda de ouro (de chocolate). Explicado o circuito, através do mapa e posteriormente através da exemplificação, estava na hora das crianças se tornarem piratas. Para isso, dialogamos em grande grupo sobre as características típicas de um pirata:

- Eles usam um chapéu estranho... Tem 3 pontas. (Criança M)
- Eles são sujos e têm a barba grande. (Criança L)
- As mulheres piratas não têm barba. (Criança I)
- Os piratas usam uma espada para roubar os tesouros. (Criança U)
- Eles também usam uma coisa preta no olho (tapa-olho). (Criança M)

Perante as características apontadas pelas crianças, retirei do saco o objeto que usariam para se “tornarem” piratas: um tapa olho. Uma vez que as crianças já tinham alguma facilidade na execução de atividades motoras de descolamento, manipulação e equilíbrio, este objeto iria acrescentar uma dificuldade à qual a criança teria de se adaptar para concluir corretamente a atividade.

Na primeira estação as crianças teriam de equilibrar-se sobre uma corda sem cair no oceano cheio de tubarões. Na segunda estação as crianças teriam de saltar com os pés juntos pelos arcos. Posteriormente, teriam de rastejar debaixo das cadeiras dispostas umas seguidas das outras até às latas de alumínio e derrubar as latas com uma bola (a bola devia ser lançada deslizando pelo chão). Por fim, as crianças deveriam abrir uma caixa descobrindo o tesouro dos piratas. Esta atividade permitiu, a nível motor,



Figura 16- Primeira estação do circuito 2.

²⁰ Mapa no apêndice 13.

²¹ Circuito 2 no apêndice 14.

trabalhar movimentos de deslocamentos e equilíbrios como: saltitar, deslizar, rodopiar, saltar a pés juntos e controlar movimentos de perícia e manipulação como: lançar em precisão e agarrar.

No final, refletimos em grande grupo sobre a atividade. Questionei as crianças sobre o que imaginaram ao realizar o circuito e após o contributo de quase todas as crianças desenhei o seguinte cenário simbólico²²: na primeira estação as crianças referiram, conforme os acessórios dispostos, que estavam passando numa prancha de um navio pirata sobre muitos tubarões furiosos; na segunda estação as crianças referiam estar a saltar de barco em barco verificando se havia ouro; na terceira estação afirmaram estar a nadar até uma ilha derrotando os protetores do tesouro (latas de alumínio), chegando, finalmente, ao baú do tesouro que continha moedas de ouro.

As crianças afirmaram ainda que o tapa-olho dificultou a tarefa, que conseguiram esperar pela sua vez sem conflitos e questionaram o que “seriam” na próxima aula de EF. No geral, as crianças desempenharam as funções que lhes foram pedidas com sucesso, tanto de EF como na área da ED. Apesar de algumas delas ainda se sentirem inibidas na representação da personagem, ao longo do circuito essa vergonha ia desaparecendo e a atividade simbólica ia surgindo naturalmente.

4.2.5.7. *Sou uma rena*

Em conformidade com a atividade anterior, no dia 30/11/2016²³, e como o que resulta e provoca prazer não precisa ser alterado, realizei um novo circuito²⁴, desta vez com a personagem rena de natal.

No dia 5/12/2016 as crianças iriam decorar a sala para a temática do natal através de uma atividade de Expressão Plástica, construindo bolas com cara de rena para posteriormente colocação num móbil. Assim, introduzi esta personagem do natal onde as renas seriam as crianças, que teriam de atravessar o circuito para ajudar o Pai Natal a entregar as prendas na árvore de natal (alusiva à árvore de natal das crianças do mundo).

Para dar início à atividade apresentei uma caixa de correio, que continha diversas cartas²⁵ (por mim elaboradas) para o Pai Natal e assim, a prenda que cada rena teria de entregar na árvore de natal (elaborada pelo grupo nas aulas dos dias 22/11/2016 e

²² Cenário simbólico do circuito 2 no Apêndice 15.

²³ Planificação no Apêndice 16.

²⁴ Circuito 3 no Apêndice 17.

²⁵ Cartas no Apêndice 18.

28/11/2016). Explicado o circuito e apresentada a caixa do correio faltava agora o acessório que tanto motivava as crianças. As crianças adoraram o fato de poderem colocar na cabeça um acessório alusivo às galhadas das renas. Após lembrar as regras de esperar pela sua vez e de cumprimento do que era pedido em cada estação iniciou-se a atividade.

Antes da criança iniciar a atividade, a mesma retirava da caixa de correio uma carta e eu lia. Posteriormente, as crianças deveriam passar pelos arcos, primeiramente com as pernas abertas e depois com as pernas fechadas, realizando o movimento de “tesoura”. Em seguida deveriam pegar no embrulho (imaginando o presente referido na carta lida) e passar pelos cones. Em seguida, as crianças deveriam colocar o embrulho dentro do arco e pegar na bola, deslizando-a com as duas mãos à volta do arco duas vezes. Por fim, pegavam novamente no presente e colocavam-no na árvore.

Ao longo da atividade ia questionando as crianças em cada estação para entender o que cada uma representava simbolicamente²⁶ para ela enquanto personagem de rena. Na primeira estação muitas crianças referiram que, enquanto renas, estavam aquecendo as patas para a viagem de trenó. Na segunda estação, algumas crianças disseram que os cones eram os prédios da cidade e tinham de contorná-los para não ter um acidente. Na última estação uma das crianças referiu que o arco era a chaminé onde colocou o presente e as voltas que deu ao redor do arco era porque estava à procura de um lugar para estacionar o trenó.

Gostaria de realçar o papel do educador durante todo este processo de Jogo Simbólico. Este, além de orientador e estimulador da imaginação, oferece a participação da criança em uma situação criada bem como uma busca pela solução para o desafio ali presente. A partir disso produz-se uma panóplia de oportunidade para a criança experimentar o mundo, conhecer conceitos, situações e adquirir diversos saberes e emoções. Nestes momentos é o adulto, na figura de educador, que ajuda a estruturar o campo das brincadeiras organizando a sua base estrutural, por meio de oferta de determinados objetos, fantasias e da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar ao faz-de-conta.

Este estímulo do brincar presente no Jogo Simbólico deve ser precedido de um trabalho teórico e prático do educador para que todos os aspetos cognitivos e sociais inerentes a esta atividade sejam implementados. Assim, a planificação torna-se essencial

²⁶ Cenário simbólico do circuito 3 no Apêndice 19.

desde o início do processo de modo a potencializar a qualidade das aprendizagens do grupo:

O professor deve organizar as suas atividades, selecionando aquelas mais significativas (...). Em seguida deverá criar condições para que estas atividades significativas sejam realizadas. (...) O professor é quem cria oportunidades para que o brincar aconteça de uma maneira sempre educativa.” (Maluf, 2003, p.29)

Assim, a seleção de objetivos é fundamental. Não obstante, mais importante ainda é a verificação do desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada criança individualmente. Aqui surgiu então a observação direta que me possibilitou, por meio dos jogos simbólicos desenvolvidos, criar um registro das capacidades adquiridas pelas crianças, no presente estudo as sociais. No próximo ponto farei referência a esta avaliação.

4.2.6. A avaliação do grupo da sala dos pandinhas

É clara a diferença metodológica existente entre o Pré-Escolar e o 1.ºCEB e os princípios e processos avaliativos são também distintos e deverão adequar-se à idade da criança. A avaliação no Pré-Escolar, serve para entender se houve progresso nas aprendizagens das diversas áreas identificando, assim, os sucessos alcançados e as dificuldades que ainda predominam.

Segundo Ribeiro e Ribeiro (1989, p.338), a avaliação “é uma operação que prepara, acompanha e remata o processo de ensino-aprendizagem e que é o motor do seu constante aperfeiçoamento”. Ao verificar as dificuldades por parte dos indivíduos, através da avaliação, o educador irá reajustar a sua ação introduzindo ou modificando os seus métodos de intervenção. Assim, cabe ao educador avaliar, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente, os métodos educativos, o progresso e as aprendizagens de cada criança e do grupo.

Se olharmos para todo o processo avaliativo, a avaliação diagnóstica é a primeira a ser efetuada. Esta, ocorre no início de cada projeto ou ano letivo e tem como objetivo preparar para a aprendizagem, detetando quais os conhecimentos prévios das crianças e quais as suas dificuldades.

A avaliação diagnóstica²⁷ na Sala dos Pandinhas realizou-se, formalmente, no dia 28 de novembro aquando da introdução das regras do tapete, das áreas e do comboio.

²⁷ Avaliação diagnóstica sobre as regras do tapete, das áreas e do comboio no Apêndice 20.

Assim, recorri a uma história para discutir/refletir sobre a importância das regras em geral. Este momento teve um resultado positivo, as crianças demonstraram saber quais as regras da sala e do comboio apesar de não as cumprirem. Assim, reforcei a minha ideia de que o que faltava era uma motivação, um recurso lúdico que as fizessem cumprir o estipulado sem se sentirem pressionadas ou contrariadas.

Um outro aspeto fulcral avaliado neste primeiro momento foi a autonomia de cada criança. Na sessão diagnóstica foi dado a cada indivíduo a oportunidade de participação democrática para contribuir na fixação de regras, no entanto a maioria não quis contribuir e restringiu-se a aceitar o que os outros colegas diziam. Já um pequeno grupo contribuiu dando ideias do que poderíamos fazer para uma melhor convivência. Uma das crianças referiu que na área da casinha podíamos pôr poucas crianças, dando a ideia de colocar um número limite de participantes em cada área. Apesar da criança provavelmente ter ouvido um adulto da sala a dizer isto, uma vez que já havíamos discutido este ponto entre nós, a mesma sentiu que precisava contribuir com essa ideia revelando o que sentia, ou seja, que não conseguia brincar da forma que queria quando havia muitas crianças no mesmo lugar.

Assim, nesta primeira avaliação observei a autonomia das crianças verificando que um número restrito de crianças expressava as suas necessidades, emoções e sentimentos. Avaliei também a capacidade de cada criança em concordar ou discordar das regras que iam sendo introduzidas no quadro das regras concluindo que para a maioria o que o outro decidisse estaria bem.

Perante esta avaliação diagnóstica, recorri a uma recolha de informações e instrumentos para poder desenvolver uma prática adequada às necessidades do grupo. Durante a avaliação formativa²⁸, que se deu de forma contínua, não atribuí notas nem classificações pois não é um tipo de avaliação quantitativa, mas sim qualitativa. Através da observação foi possível criar tabelas avaliativas individuais, que tiveram como base as orientações estipuladas pelo ME nas OCEPE, dos progressos e dificuldades que ocorriam a cada atividade. Assim, na área da Formação Pessoal e Social avaliou-se a independência, autonomia, cooperação e cidadania. Já na área da Expressão e Comunicação avaliou-se o domínio da Expressão Dramática e o domínio da Língua Portuguesa através da compreensão dos discursos orais e interações verbais. Realço para o facto destas avaliações terem uma escala definida de acordo com o observado no

²⁸ Avaliação formativa na área da Formação Pessoal e Social e na área da Expressão e Comunicação no Apêndice 21.

contexto educativo aquando da observação. Assim, definiu-se três níveis: 1- Não consegue; 2- Consegue com algumas dificuldades; 3- Consegue muito bem. Perante a possibilidade de alguma criança não participar incluiu-se: * - não participou.

Antes de passar a uma reflexão geral sobre os resultados verificados através da avaliação, gostaria de referir que a avaliação aqui apresentada se refere apenas ao meu projeto de investigação, ou seja, avalia apenas os seguintes aspetos: capacidade de compreender e cumprir regras e capacidade de recorrer ao Jogo Simbólico para trabalhar essas regras.

De um modo geral, na área da Formação Pessoal e Social, no final do estágio foi possível verificar que a maioria das crianças demonstrava: confiança em experimentar atividades novas (com Jogo Simbólico); cumprir regras estipuladas em grande grupo; interagir com outras crianças em atividades de Jogo Simbólico; aceitar as suas frustrações e insucessos (perder no momento de sorteios, ficar de castigo quando tinha atitudes de desrespeito) sem mostrar desânimo e procurando formas de melhorar; autonomia no cumprimento das regras em EF, do tapete, do comboio e das áreas; cooperação em atividades de grupo ou individuais esperando pela sua vez e respeitando a vez do outro.

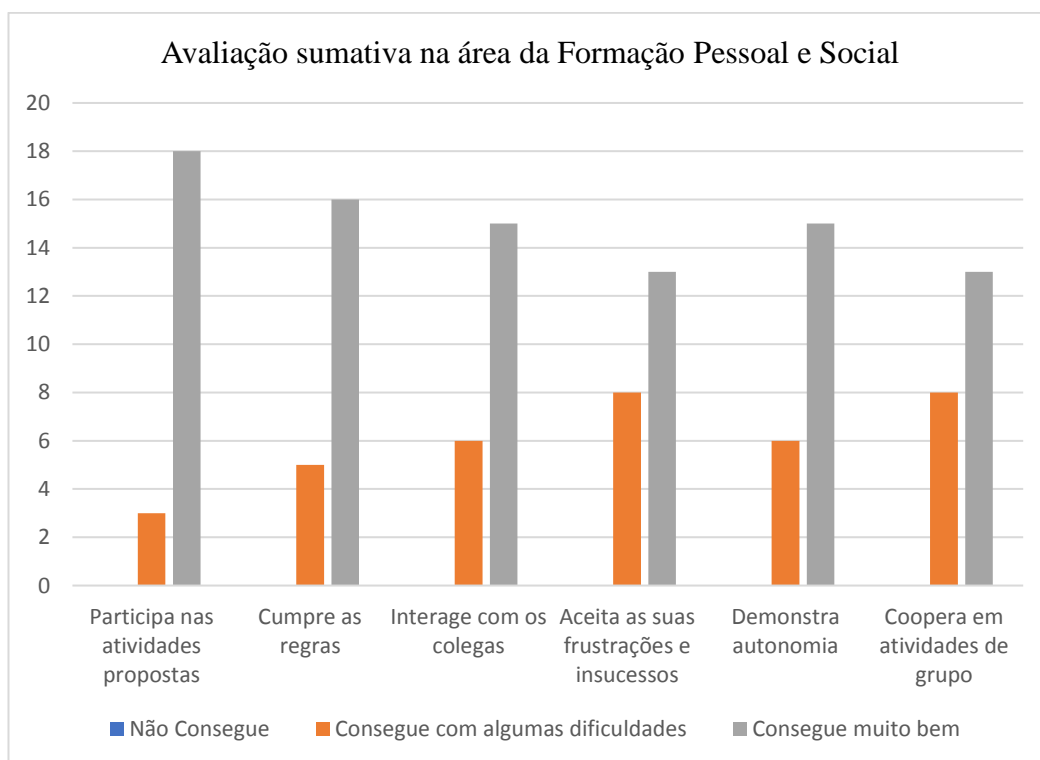


Gráfico 1- Avaliação sumativa na área da Formação Pessoal e Social.

Relativamente à área da Expressão e Comunicação as crianças demonstraram confiança em experimentar o jogo lúdico. No entanto cerca de três crianças revelaram alguma inibição nos movimentos e pouco à vontade na expressão da sua imaginação nas sessões de EF. Apesar desta inibição, ao longo das atividades observava-se o surgimento de uma maior confiança resultante do estímulo positivo dado por mim, pela educadora e auxiliares que incentivava a uma maior participação. Perante o exposto, nas atividades que vieram posteriormente tentei deixar essas três crianças para último para que pudessem ficar mais à vontade criando uma maior confiança ao observar os colegas. Além disto, a maioria das crianças demonstrou, nas suas ações simbólicas, saber: imitar sons do meio ambiente; imitar diferentes tipos de vozes; imitar vozes de animais e sons familiares; imitar situações da vida real; imitar sentimentos e sensações através do corpo; imitar situações e vivências do quotidiano; brincar assumindo papéis diferenciados; criar os seus próprios cenários simbólicos; mimar situações; brincar ao faz-de-conta; utilizar objetos livremente, atribuindo significados múltiplos; utilizar linguagem corporal e gestual; improvisar individualmente atitudes, gestos e movimentos; dramatizar histórias e dizer frases de várias formas, de modo isolado e combinado.

Por fim, na área da compreensão dos discursos orais realizados aquando da estipulação de regras todas as crianças demonstraram, à exceção das crianças de dois anos, capacidade em: fazer perguntas e responder demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente; questionar para obter informações; relatar e recriar experiências e papéis; descreve acontecimentos, pessoas, objetos e ações.

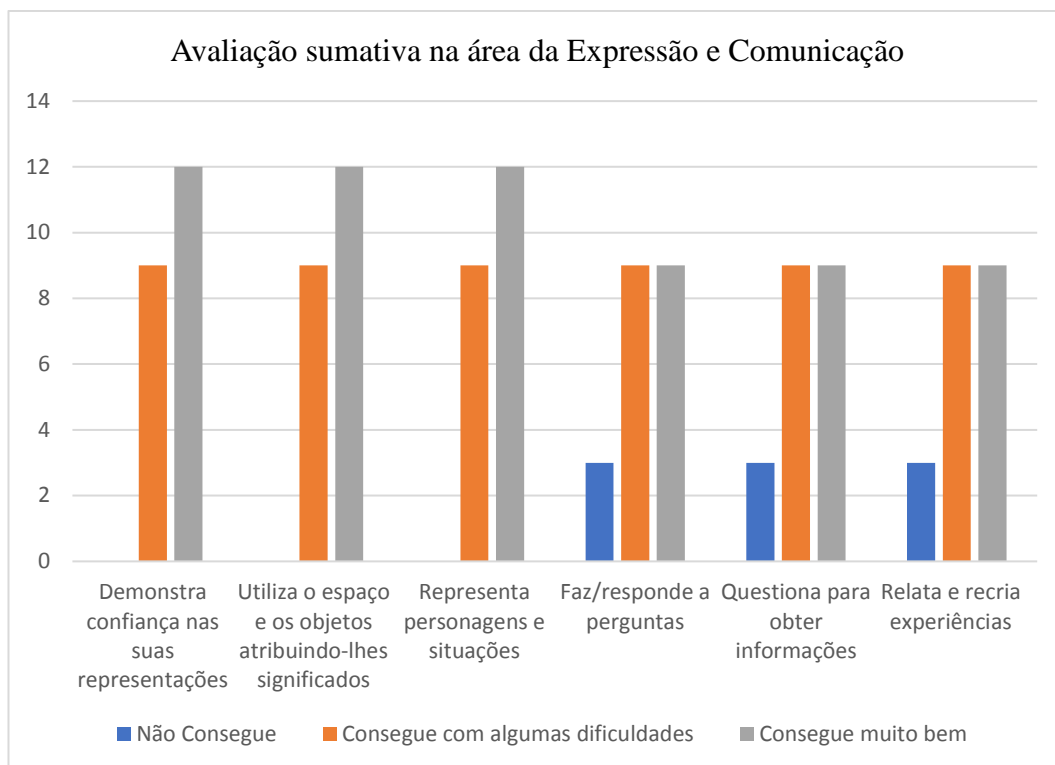


Gráfico 2- Avaliação sumativa na área da Expressão e Comunicação.

Relativamente à avaliação sumativa, esta complementa e é parte integrante da avaliação formativa por permitir efetuar um balanço de todos os momentos avaliados, por forma a perceber se os objetivos pretendidos foram atingidos (Roldão, 2003). Esta permitiu igualmente responder à minha questão problema. Assim, posso afirmar que os objetivos a que me propus no início do projeto foram alcançados. As crianças conseguiram, motivadas pelo Jogo Simbólico: cumprir as regras básicas diárias da sala (sentar-se corretamente no tapete, pedir para ir à casa-de-banho, não gritar, não correr, formar uma fila corretamente mantendo-se na mesma até o final do percurso), das atividades semanais (respeitar o número de participantes estipulado nas áreas, cumprir as regras do Jogo Simbólico das sessões de EF) e de convivência (esperar pela sua vez respeitando a vez do outro, respeitar o espaço do outro, regular as suas vontades em prol do bem estar de todos) projetando esquemas simbólicos em objetos e realizando imitações e combinações simbólicas simples.

4.2.7. A intervenção com a comunidade

Uma vez que um dos objetivos da instituição era criar uma interação corresponsável de todos os agentes de educação: crianças, famílias, educadores, pessoal auxiliar e meio envolvente, procurou-se criar um projeto com a comunidade escolar. Assim, eu e as

minhas colegas Nádía Teixeira e Nídia Gomes criamos um projeto de natal que permitisse o convívio entre crianças, comunidade escolar e comunidade envolvente.

Dividido em duas partes, o projeto *O Natal de ontem e o Natal de hoje!* decorreu em dois momentos distintos:

1. Decoração junto do palco do Salão do Infantário Semi-Internato de Santa Clara;
2. Convívio entre gerações com os idosos do Lar Santa Isabel – Casa da Misericórdia do Funchal.

A decoração junto do palco do salão do Infantário, englobou um cenário alusivo da época natalícia. Assim, foi composto por uma árvore de Natal e pelos seus “presentes”.



Figura 17- Presentes produzidos pelas salas do infantário.

A árvore de natal foi decorada por nós e por outras educadoras. Já os “presentes” foram criados a partir de caixas de sapatos que distribuimos pelas salas do infantário

no dia 30 de novembro. Estas, foram decoradas e compostas por uma mensagem a gosto das crianças em conjunto com as educadoras e colocadas debaixo da árvore decorada.

Relativamente ao encontro entre gerações, este ocorreu em dois momentos distintos. O primeiro momento foi no dia 13 de dezembro onde convidamos a senhora Maria de Nóbrega do Lar Santa Isabel – Casa da Misericórdia do Funchal para contar às crianças como era o seu natal quando era criança. O segundo momento de convívio foi no dia 19 de dezembro, aquando da Festa de Natal do Infantário. Neste, convidamos cerca de 6 idosos para assistirem ao Ato de Natal que as crianças protagonizaram seguido da oferta de um cabaz de natal ao Lar Santa Isabel como forma de agradecimento e como demonstração de carinho pelos seus integrantes.

Com a organização deste convívio entre gerações procuramos alcançar um conjunto de resultados que beneficiassem o público-alvo, nomeadamente as crianças e os idosos. Uma vez que o projeto de investigação-ação por mim desenvolvido na sala dos Pandinhas

já havia incentivado ao “saber ouvir”, este encontro possibilitou a consolidação desta aprendizagem. Neste momento de interação com o idoso, as crianças adquiriram valores de respeito, paciência e tolerância entendendo a importância de ouvir o outro.

Pretendíamos também aumentar a consciencialização de que é importante criar momentos de convívio entre gerações para haver períodos de partilha de saberes, sensibilizando a comunidade para valorizar as trocas de experiências. Queríamos, igualmente, facilitar o diálogo entre os envolvidos, por meio de oportunidades de contato e comunicação, propiciando momentos em que as duas gerações percebessem as transformações que ocorreram com o passar do tempo, nesta época natalícia.

Assim, conseguimos criar um espaço de convivência e troca de conhecimentos.



Figura 18- Convívio do dia 13 de dezembro.

4.2.8. Reflexão crítica da intervenção pedagógica na sala dos pandinhas

No presente tópico irei fazer uma reflexão referente a toda a intervenção pedagógica desenvolvida na Sala dos Pandinhas bem como uma reflexão sobre o meu projeto de investigação-ação.

Começamos pelo início, a observação. No período de observação foi possível analisar um pouco da relação da educadora cooperante com o grupo de crianças. Uma vez que a educadora Andreia estava a substituir a educadora da Sala dos Pandinhas, o grupo ainda se estava a adaptar à sua presença quando eu cheguei. Apesar desta fase de adaptação, o clima social da sala, tendo em linha de pensamento que o educador deve estar ciente do que as crianças necessitam (Portugal, citado por Durães, 2012), estava marcado pela preocupação por parte da educadora e auxiliares em criar um ambiente de sala de aula estimulante, em que as crianças se sentissem apoiadas ao longo do seu

processo de descoberta e aprendizagem. Deste modo, a Sala dos Pandinhas caracterizou-se por um clima afetivo positivo, baseado na confiança de modo a criar nas crianças um bem-estar e permitir à educadora uma ação educativa de melhor qualidade. Considero que o meu processo de integração no grupo foi realizado de uma forma natural e resultou em uma enorme empatia com as crianças.

Após o período de observação, seguiu-se o período de intervenção. Não há perito que possa substituir o planeamento de atividades. Assim, era crucial que eu planeasse cada intervenção, tendo em conta o grupo de crianças com que estava a trabalhar, seguindo o currículo e adaptando cada atividade aos recursos que possuía.

Através das planificações semanais organizei as minhas ideias, delineando as estratégias que iria desenvolver para atingir os objetivos que pretendia. Adaptei os conteúdos às características dos aprendizes e tive em consideração os conhecimentos prévios que as crianças tinham sobre as temáticas. Assim, toda a minha planificação foi coerente, clara, precisa e flexível, uma vez que sempre que era necessário adaptava ou alterava a atividade por motivos diversos, como por exemplo, o tempo ou o ritmo das crianças. Neste contexto, todas as minhas planificações apresentavam os objetivos, os conteúdos, as estratégias, os materiais, o tempo, o local, a avaliação e as atividades âncora. No geral, as planificações por mim elaboradas eram planos a curto prazo, uma vez que estavam definidos para determinado dia, num determinado tempo. Não obstante, criei igualmente um plano a longo prazo²⁹ para esquematizar o meu projeto de investigação-ação.

Na faixa etária dos 2/4 anos é normal que as crianças demonstrem atitudes de egocentrismo. Contudo, é preciso que o educador desenvolva uma prática lúdica que favoreça condutas de cooperação e empatia por parte das crianças. Assim, o meu projeto de investigação-ação incidiu sobre a Área da Formação Pessoal e Social e a Área da Expressão e Comunicação através do estudo dos comportamentos e atitudes das crianças quando expostas, em atividades lúdicas de Jogo Simbólico, a regras. A temática que abordei surgiu da observação das brincadeiras que as crianças apresentavam e do PCG apresentado pela educadora cooperante. Em ambos, o brincar surgiu como a “chave” para trabalhar a dificuldade das crianças em seguir regras. Após definir a questão principal e as questões orientadoras do estudo, determinei os procedimentos metodológicos que

²⁹ Planificação a longo prazo no Apêndice 22.

considerava mais adequados. Neste sentido, utilizei uma metodologia qualitativa intervindo e refletindo sobre os sucessos e insucessos dessa mesma intervenção.

É importante salientar algumas limitações deste estudo nomeadamente: pouca experiência profissional e de trabalho de investigação; limitação de tempo para a realização deste estudo, impossibilitando uma recolha de dados mais extensa e por isso mais significativa em termos dos resultados alcançados; por se tratar de uma amostra limitada (apenas a sala dos pandinhas), os resultados não poderão ser generalizados.

Ainda assim, este estudo apresentou relevância por permitir: confirmar que o Jogo Simbólico permite uma interiorização de papéis/regras sociais; verificar que as crianças ao representar vão construindo a sua personalidade e, simultaneamente, vão compreendendo e adaptando-se ao mundo, consciencializando-se do que é certo e errado.

Relativamente à avaliação das capacidades das crianças, esta não constituiu um objetivo em si, mas foi um instrumento ao meu serviço e das crianças para a promoção da qualidade dos processos educativos com o intuito de promover, tanto quanto possível, o sucesso de todos. Neste sentido, procedi à observação direta e registo, de modo a perceber as capacidades que as crianças já possuíam e as que ainda necessitavam trabalhar. Conclui, então, que são múltiplas as possibilidades de autoconhecimento que o Jogo Simbólico oferece à criança contribuindo para torná-la mais segura, confiante e consciente do mundo que a rodeia. Tenho a certeza de que todas essas experiências lúdicas serão lembradas, mesmo que inconscientemente, por toda a vida, pelo prazer e pela alegria que ofereceram ao corpo e ao espírito.

Além das atividades desenvolvidas no âmbito do meu projeto de investigação realizei outras. No que diz respeito à Área da Expressão e Comunicação, nomeadamente o domínio da linguagem, ao longo da prática pedagógica dei especial atenção aos diálogos realizados pelas crianças antes, durante e depois de cada atividade. Recorri à exploração de histórias³⁰ e descodificação das imagens alusivas à narrativa para introduzir temas e reforçar outros já trabalhados. Através das histórias, as crianças, apesar de ainda não saberem ler, desenvolvem hábitos de leitura cruciais para se tornarem bons leitores no futuro e, além disto, será possível chamar a atenção da criança suscitando a sua curiosidade.

³⁰ Exemplo de uma planificação no Apêndice 23.

Relativamente à Área das Expressões, ao longo do estágio houve também um predomínio de atividades³¹ de Expressão Plástica. Nestas, tentei proporcionar às crianças um contato alargado com diferentes materiais e técnicas. Relativamente à Expressão Musical esta foi uma área que poderia ter investido um pouco mais de tempo. Realizei uma atividade³² que interligou a Expressão Musical com a Expressão Plástica.

Acerca do projeto em comunidade que realizei com o meu grupo de colegas da Universidade considero que este promoveu a participação de toda a comunidade, desde as crianças, educadoras, auxiliares e idosos do Lar Santa Isabel – Casa da Misericórdia do Funchal bem como os seus administradores. Promoveu, igualmente, a abertura do Infantário ao exterior e a sua integração nas comunidades locais. As educadoras e diretora do Infantário colaboraram connosco e só assim foi possível o sucesso do nosso projeto.

Rebatendo sobre o que já foi dito, posso concluir que na construção da cidadania, é urgente que o educador recorra a métodos que despertem o interesse das crianças através de práticas democráticas que envolvam as crianças em todo o processo. Através destas interações, que são estabelecidas entre educador-criança, criança-criança e criança-grupo, a criança prepara o seu caminho para a aquisição de conhecimentos sociais mais complexos. Ainda nestas interações, no meio das trocas de dar e receber, a criança entende a importância de respeitar as regras instituídas aprendendo o respeito pela ordem social. Este é um aspeto que irá permanecer por toda a vida pois irá possibilitar à criança tornar-se um cidadão na sociedade, com todas as prerrogativas de chefia e responsabilidades como membro da sociedade. (Damon, citado por Sprinthall e Sprinthall, 1993).

Terminadas as aulas práticas, concluo que foram uma mais-valia. Com elas, fiquei a conhecer melhor o meio que terei de encarar no meu futuro profissional e, ao mesmo tempo, consegui verificar a teoria aprendida com os factos sucedidos no âmbito da sala, compreendendo um pouco do funcionamento da valência de Jardim-de-Infância. A partir da realidade vivenciada na Sala dos Pandinhas, com o grupo em questão, consegui uma consolidação dos meus conhecimentos e compreendi quais os entraves que a prática do dia-a-dia oferece.

³¹ Exemplo de uma planificação no Apêndice 23.

³² Exemplo de uma planificação no Apêndice 24.

Capítulo 5 - Intervenção Pedagógica Em Contexto De 1ºCiclo do Ensino Básico

5.1 Contextualização e caracterização do ambiente educativo

5.1.1 O meio envolvente – Santo António

O estágio agora apresentado decorreu numa escola do 1.º CEB com Pré-Escolar que faz parte da freguesia de Santo António, a EB1/PE da Ladeira. De acordo com os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estatística nos Censos 2011, Santo António tem cerca de 27.383 habitantes e representa a freguesia com mais população do Arquipélago da Madeira.

De acordo com o Projeto Educativo de Escola (PEE) (2015-2019), a população do meio é heterogénea, nos seguintes aspetos: social, económico e cultural, coexistindo um meio social económico muito baixo, baixo e médio. Assim, verificam-se focos de pobreza cultural, social, económica e moral, registando-se situações limite de desintegração social, nomeadamente toxicodependência, alcoolismo, prostituição e desestruturação familiar.

Apesar de ser uma freguesia muito acidentada, esta zona é também conhecida por ter boas acessibilidades e uma grandiosa zona habitacional apoiada com vastas infraestruturas ligadas ao comércio, desporto, educação, saúde, religião e cultura. Nesta vertente, podem ser destacadas a nível educativo a Universidade da Madeira, os diversos infantários, as Pré-Escolares, as escolas do 1.º Ciclo, a escola de educação especial e reabilitação e o instituto de formação profissional; a nível desportivo as piscinas olímpicas e o complexo desportivo do Marítimo com colégio incluído (Pré-Escolar e 1.º Ciclo); a nível de saúde o Centro de Saúde e a Casa de Saúde São João de Deus; a nível religioso a Igreja de Santo António; entre outros.

Além destes pontos urbanos existem outros pontos de interesse histórico e dignos de interesse, destacam-se: o mosteiro das Irmãs Clarissas, a Igreja de Nossa Senhora da Visitação, o Centro Cultural de Santo António, a Igreja de Nossa Senhora da Graça, o antigo Cine-Teatro, entre outros.

Assim, apesar do meio envolvente da turma de estágio ter todas as condições físicas de desenvolvimento pleno dos seus habitantes também possui pontos negativos que irão influenciar, como iremos ver mais à frente, a turma em questão.

5.1.2 A Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira

De acordo com o PEE (2015-2019) a EB1/PE da Ladeira foi construída de raiz no ano de 2005 e inaugurada pelo Sr. Presidente do Governo Regional, Dr. Alberto João Jardim, a 17 de janeiro de 2007.

A criação de novas instalações permitiu a fusão de quatro escolas: a EB1/PE da Ladeira (antiga), destas a EB1/PE do Salão (Álamos), a EB1/PE do Laranjal e a EB1 de Santo António (Madalenas), e mais recentemente (no ano letivo 2015/2016) a EB1/PE do Lombo dos Aguiares.



Figura 19- Escola Básica com Pré-Escolar da Ladeira.

Fonte: *Site* oficial da Escola Básica com Pré-Escolar da Ladeira (2018).

A instituição possui espaços interiores e exteriores amplos, reunindo muitas das condições necessárias para o bom funcionamento da escola e desde logo começou a funcionar em regime de escola a tempo inteiro. Além das atividades de componente curricular, os alunos beneficiam também de atividades de complemento curricular, visando uma melhor formação académica e pessoal.

Uma vez que a maioria dos alunos demonstram comportamentos menos corretos, pois muitos deles não têm regras fora da escola, pelo que é difícil que entendam que as regras existem e que são para cumprir, a escola decidiu implementar um projeto educativo que atingisse as seguintes prioridades: estabelecer regras claras e objetivas, de modo a

que os alunos adotem novas atitudes e hábitos positivos de civismo; estimular atuações positivas perante situações de falta de regras/e ou conflito; promover aprendizagens de participação na vida cívica de forma crítica e responsável.

Assim, o projeto pretende promover a educação para a cidadania dando a conhecer valores, regras, deveres e direitos individuais e dos outros. Para isso conta com o apoio de todo o pessoal docente e não docente entre eles: funcionários, encarregados de educação, professores, diretora e restante comunidade envolvente.

5.2. A Sala do 2.ºA

5.2.1. Caracterização do ambiente físico e recursos materiais e humanos

A sala do 2.ºA é espaçosa e adequada à quantidade de alunos que a constitui. Nesta, as mesas dos alunos estavam organizadas em U, o que permitia uma maior interação com o docente. No seu todo a sala possui 22 mesas sendo que quatro delas encontravam-se fora do U e muitas vezes eram utilizadas quando algum aluno se comportava mal. A secretária do professor cooperante está situada próximo ao quadro, onde também tinha um armário utilizado para guardar objetos diversos do professor e alunos.

Em toda a sala foram contabilizados três armários onde eram guardados os materiais dos alunos, como livros, cadernos, dossiers de arquivo, livros infantis, materiais de



Figura 20- Planta em 3D da sala do 2.ºA.

Fonte: Elaboração própria através do programa *Floorplanner*

Expressão Plástica, etc. Era possível ainda encontrar na sala três placares que serviam para expor os trabalhos dos alunos, como desenhos e trabalhos de grupo.

Além do mencionado anteriormente, a sala do 2.ºA possuía grandes janelas à esquerda da porta de entrada, que permitia um adequado arejamento e muita claridade.

Em relação aos recursos humanos, a sala do 2.ºA conta com a cooperação entre 7 discentes. O titular da turma, a professora de Inglês, o professor de EF, o professor de Informática, a professora de Música, a professora de Expressão Plástica, uma especialista em Educação Especial, a professora da biblioteca, uma docente de apoio pedagógico e uma outra de apoio ao estudo. Assim, o trabalho cooperativo entre todos estes profissionais “implica a partilha de objectivos que são comuns aos membros da equipa” (Silva, 2002, p.31) o que resultará na aprendizagem do aluno. Além disto, este tipo de trabalho contribui para a melhoria da escola pois possibilita um melhoramento no desenvolvimento profissional e pessoal de todos os envolvidos.

5.2.2. Caracterização do grupo

A turma³³ onde realizei a Prática Pedagógica II era constituída por 18 alunos dos quais nove eram do género feminino e nove do género masculino. Em termos etários, os alunos tinham idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Na turma, todos os alunos frequentavam o 2.º ano de escolaridade pela primeira vez, à exceção dos alunos E e N que eram repetentes.

No que concerne à aprendizagem, cinco alunos apresentavam dificuldades ao nível da comunicação escrita, da ortografia e do raciocínio lógico. Estes, não dominavam o mecanismo da leitura e uma aluna nem sequer reconhecia as letras. Na Matemática, esses mesmos discentes não conseguiam somar algarismos de forma simples e tinham dificuldades na quantificação dos números. Desta forma, e após a aprovação do conselho escolar e dos encarregados de educação os alunos em causa, iniciaram o programa de 1.º ano nas disciplinas de Português e Matemática. Assim, foi elaborado um Plano de Acompanhamento Pedagógico (PAP) para o seguinte grupo de alunos: F, M, O, R e P.

Dentro do grupo que frequentava o programa de 2.ºano, também existiam diferenças entre os alunos, podendo identificar três grupos distintos:

1º grupo – Alunos sem dificuldades, estudiosos e atentos (Alunos: B, C, I, K e L);

2º grupo – Alunos com algumas dificuldades que são superadas com empenho e estudo (Alunos: A, G, J e Q);

³³ Caracterização da turma do Apêndice 25.

3º grupo – Alunos com dificuldades, comportamento menos correto e com déficit de atenção, empenho e estudo (Alunos: D, E, H e N).

O rendimento global dos alunos na área de Português pode distribuir-se do seguinte modo: no nível *Bom* situam-se cinco alunos, demonstrando boa capacidade de leitura e interpretação. No nível *Suficiente* situam-se sete alunos, que com empenho conseguem realizar as tarefas corretamente. No nível *Insuficiente* situa-se uma aluna, que demonstra dificuldade na interpretação e elaboração de texto.

Relativamente à área da Matemática: no nível *Bom* situam-se dois alunos. No nível *Suficiente* situam-se cinco alunos. No nível *Insuficiente* situam-se seis alunos com dificuldades na interpretação de problemas.

O rendimento dos alunos na área do Estudo do Meio pode distribuir-se do seguinte modo: no nível *Muito Bom*: três alunos. No nível *Bom*: seis alunos. No nível *Suficiente*: seis alunos. No nível *Insuficiente*: três alunos, sendo que os mesmos são alguns dos alunos que frequentam o PAP. Nesta área os alunos demonstram ter muita curiosidade, interesse e gosto pelos temas abordados.

Por fim, nas Expressões Artísticas e Físico Motoras os alunos revelam as seguintes avaliações: *Muito bom*: oito alunos; *Suficiente*: dez alunos. Demonstrando, assim, interesse dos alunos pelas áreas que os fazem sair da rotina da sala de aula.

De um modo geral, a turma era composta por alunos curiosos, interessados e participativos. A maior parte do grupo revelava pouco empenho nas tarefas propostas e dificuldades em respeitar algumas regras que visam o bom funcionamento de uma sala de aula e possuíam um ritmo de trabalho lento, uma vez que se distraíam com facilidade. Assim, existia um grupo significativo de alunos que apresentaram grandes dificuldades na aquisição de novas competências e posteriormente na consolidação das mesmas.

No que respeita às famílias, estas possuem níveis médios/baixo de escolaridade e de qualificação profissional. Algumas crianças pertencem a famílias com nível social e económico mais baixo, as quais beneficiam de apoio por parte da ação social.

Assim por se tratar de uma turma heterogénea, e porque os alunos apresentavam diferentes níveis e ritmos de aprendizagem, era uma turma que carecia de estratégias diversificadas e concretas, assim como, de apoio pedagógico acrescido.

5.2.3. *Questão de Investigação-Ação*

Diante deste cenário surgiu a urgência em criar estratégias que fizessem frente às distrações, à falta de concentração, ao desinteresse, à imaturidade e às situações de desentendimento entre alunos. Assim, após analisar com cuidado os objetivos do Plano Anual de Turma (PAT) selecionei os seguintes tópicos a serem trabalhados: necessidade de criar miniprojectos de turma; diversificar as atividades tornando-as mais lúdicas; articular os saberes de diferentes áreas curriculares; envolver os alunos na conceção, realização e avaliação de projetos, familiarizando-os com processos de pesquisa; criar vivências em grupo; promover a criação de situações que favoreçam o conhecimento de si próprio e um relacionamento positivo com os outros, no apreço pelos valores de solidariedade e cooperação.

Confesso que imediatamente associei estes tópicos à ED, já trabalhada no estágio anterior. Uma vez que o nível de ensino era completamente diferente, tive de adaptar a ideia ao cenário. Assim, procedi à seleção de objetivos a trabalhar durante as atividades dramáticas: explorar todas as capacidades expressivas e imaginativas dos alunos; estabelecer relações de confiança e cumplicidade com o outro; potencializar as capacidades de atenção e concentração; produzir e explorar situações e personagens, através da linguagem verbal e corporal; reforçar estratégias de comunicação; trabalhar as quatro destrezas da Língua Portuguesa.

De acordo com a OCPEB1C (2004) as atividades de exploração do corpo, da voz, do espaço e de objetos, são momentos de enriquecimento para os alunos. A exploração de situações imaginárias, a partir de temas sugeridos pelos alunos ou propostos pelo professor, dá oportunidade a que o discente, pela vivência de diferentes papéis, se reconheça melhor e entenda melhor o outro. Os Jogos Dramáticos permitem que os alunos desenvolvam progressivamente as possibilidades expressivas do corpo através da união intencional do gesto e/ou a palavra, à expressão de um sentimento, ideia ou emoção.

Ainda de acordo com o mesmo documento é fundamental que o aluno tenha oportunidade de vivenciar aprendizagens diversificadas e interdisciplinares incluindo práticas de investigação em artes, através da realização/produção de projetos, e da observação de espetáculos, exposições e outros eventos artísticos. Desta forma, ao proporcionar às crianças vivências artísticas, estamos a criar e a desenvolver as suas potencialidades, bem como as suas capacidades cognitivas e expressivas.

Focalizando na parte prática, o projeto desenvolvido com a turma do 2.ªA intitulou-se *A Caixa do Teatro* e pretendia aliar a dramatização (Jogo Dramático-característico da faixa etária dos 8-9 anos), a área do Português e a área da Educação Moral. Nesse sentido, neste projeto³⁴ (que foi programado para durar o estágio todo) foi dado enfoque à necessidade de diálogo, em termos de debate e trabalhos em pares, que desenvolvesse o conhecimento do outro e da língua. Assim, a compreensão e expressão oral, leitura e escrita foram igualmente trabalhadas em articulação com a ED. Interessava, portanto, que os alunos obtivessem conhecimentos que os tornassem capazes de comunicar através das mais diversas formas, de uma forma correta, contribuindo para a sua socialização ao longo da sua vida.

Como o currículo salienta que as atividades dramáticas proporcionam formas e meios expressivos para explorar conteúdos e temas de aprendizagem que podem estar articulados com outras disciplinas do currículo escolar, optei por introduzir o projeto nas aulas de Português trabalhando, assim, as quatro macro destrezas (compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita e expressão escrita).

Seguindo esta linha de pensamento e resgatando a ideia de Formosinho citado por Magalhães (2007), o 1.ºCEB caracteriza-se por constituir uma iniciação às aprendizagens académicas e possuir uma organização escolar que propicia a integração curricular. Assim, o projeto *A Caixa do Teatro* surgiu como uma componente lúdica que permitiria aos discentes melhorar a sua expressão oral estimulando as áreas do vocabulário, fluidez, sintaxe e segurança na própria expressão oral aliando este aspeto à capacidade de expressividade característica da ED.

Ao nível da escrita, segundo as Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico, um dos objetivos é que os alunos consigam criar textos corretos, usando vocabulário diversificado e recorrendo a mecanismos de organização e de coesão discursiva. Na natureza do ser humano, é inato o seu poder de comunicação. Tanto a linguagem oral como a linguagem escrita, constituem dois sistemas de representação e de expressão: de necessidades, de sentimentos e de experiências (Horta, 2007). Segundo Riley (2004) tanto a linguagem oral como a linguagem escrita são apreendidas graças à curiosidade natural das crianças e ao seu desejo inerente de querer conhecer o mundo. O autor salienta ainda o facto de que cada forma de linguagem (oral e escrita) apoia, de modo inequívoco e eficaz, o desenvolvimento da outra, existindo, portanto, uma inter-

³⁴ Planificação a longo prazo do projeto de investigação-ação no Apêndice 26.

relação entre elas e que, através de um crescente controlo da oralidade e, posteriormente, da literacia, as crianças adquirem formas de aceder ao conhecimento.

Para que estes objetivos fossem alcançados pretendia que os alunos planificassem parte do texto oral a apresentar. Este aspeto foi alcançado através da criação de um final para cada história a dramatizar. A escrita e o oral constituem os dois grandes domínios do ensino da língua portuguesa e quanto mais estimulante for o ambiente linguístico, e quanto mais ricas forem as vivências propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz e maiores as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional (Sim-Sim, 2007). Neste contexto, para promover a aprendizagem da linguagem de forma sistemática e equilibrada os alunos trabalharam a componente escrita através da escrita criativa e a componente oral, procedendo à apresentação de uma dramatização.

Rebatendo sobre tudo o que já foi dito, o presente projeto de investigação-ação pretendia: trabalhar a expressão oral e escrita; desenvolver um trabalho prévio de pesquisa sobre os tipos de teatro existentes; promover a socialização entre os alunos; desenvolver a espontaneidade e a criatividade dramática individual; incentivar a responsabilização individual no seio do grupo de trabalho e promover o respeito pelas regras estabelecidas.

Assim, o meu projeto de investigação-ação teve como base a seguinte questão: pode o Jogo Dramático servir de recurso ao desenvolvimento de competências sociais e cognitivas na sala do 2.ºA?

Na tabela seguinte, apresento em forma de síntese as sessões desenvolvidas:

Tabela 5- Síntese das sessões do projeto *A caixa do teatro*.

Sessão	Dia/Mês	Atividades	Tempo	História
Sessão n.º 1	1 de maio	- Apresentação do projeto; - Organização dos pares; - Pesquisa sobre os diferentes tipos de teatro e respetiva apresentação.	1h 30min.	_____
Sessão n.º 2	8 de maio	Fantoches	1h e 15 min.	A Borboleta e o Caracol ³⁵
Sessão n.º 3	9 de maio	Fantoches	1h e 15 min.	A Lia e a Lua ³⁶
Sessão n.º 4	15 de maio	Fantoches	1h e 15 min.	A galinha dos ovos de ouro ³⁷
Sessão n.º 5	16 de maio	Máscaras	1h e 15 min.	A elefanta ³⁸
Sessão n.º 6	22 de maio	Máscaras	1h e 15 min.	O cavaleiro cansado ³⁹
Sessão n.º 7	23 de maio	Máscaras	1h e 15min.	O gato com bigodes de chocolate ⁴⁰
Sessão n.º 8	29 de maio	Sombras Chinesas	1h e 15 min	A lebre e a tartaruga ⁴¹
Sessão n.º 9	30 de maio	Sombras Chinesas	1h e 15 min	O leão e o rato ⁴²
Sessão n.º 10	5 de junho	Sombras Chinesas	1h e 15 min	O macaco de rabo comprido ⁴³

Gostaria de realçar que todas as sessões trabalharam as quatro destrezas da língua portuguesa (compreensão escrita, expressão escrita, expressão oral e compreensão oral) bem como os domínios sociais, pessoais e artísticos. No entanto, irei destacar, em cada sessão, apenas um destes aspetos nomeadamente o que mais se destacou.

5.2.4. Atividades desenvolvidas e respectivas reflexões

5.2.4.1. Caixa do Teatro- Sessão n.º 1

Como forma de introduzir a temática, dei início à primeira sessão³⁵ na aula de Tecnologias da Informação e Comunicação. Nesta, os alunos realizaram uma pesquisa sobre alguns tipos de teatro (teatro de fantoches; teatro de sombras; teatro de máscaras) previamente selecionados por mim.

Relativamente aos alunos que frequentavam o programa de 1.º ano, uma vez que os mesmos tinham dificuldades em ler e escrever optei por recorrer à tutoria de pares. Esta, ocorre “quando o sujeito (adulto ou criança), que sabe mais, deve ajudar o outro a realizar uma tarefa” Baudrit (2009, p.19). Assim, a tutoria de pares caracteriza-se por ser um processo sistemático e interativo de aprendizagem entre duas pessoas onde uma irá apoiar e orientar a outra na aprendizagem. Além de ajudar o aluno com mais dificuldades, o aluno que será o “professor” também usufruirá neste método, estando a consolidar as próprias aprendizagens.

Deste modo, optei por colocar os alunos do 1.º ano com os alunos de 2.º ano que não tinham dificuldades, eram estudiosos e atentos (1.º grupo: alunos B, C, I, K e L), ficando a seguinte distribuição:

- Tutoria de pares: cinco duplas.
- Pares normais: quatro duplas.

Uma vez que alguns dos alunos “professores” tinham dificuldade em trabalhar em grupo este tipo de metodologia permitiu também trabalhar essa vertente, colocando o aluno numa posição de interação social.

Formados os pares e já na sala de informática, os alunos teriam de, através do guião³⁶ de pesquisa, pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável, movendo-o para a realidade a ser vivenciada posteriormente. Além da prévia organização dos pares, fiz também uma distribuição dos teatros pelos pares, ficando cada tipo de teatro ficou com três pares.

Ao longo da sessão de pesquisa foi possível observar os tutores auxiliando na pesquisa e ditando os resultados da mesma para que os tutorados pudessem redigir na folha do guião. Ambos manipularam o computador, pesquisaram, analisaram e redigiram

³⁵ Planificação no Apêndice 36.

³⁶ Guião de pesquisa no Apêndice 37.

os resultados. Quando verificava que o aluno tutorando realizava a atividade sozinho por impaciência na realização das tarefas ou por querer ajudar o par mais rapidamente, tinha de intervir lembrando ao tutor a sua função, o de auxiliar e não de fazer a tarefa pelo colega. Assim, incentivava-o a questionar, a rever, a dar tempo para pensar e a interrogar o tutorado. De realçar que ao longo de todo o processo ia monitorizando, dando feedback e intervindo para maximizar a eficácia.

Findadas as pesquisas voltamos para a sala e os alunos expuseram os resultados obtidos. Iniciamos pelo teatro de fantoches, onde os pares que ficaram com este tipo de teatro disseram como este se caracterizava. O mesmo ocorreu com os outros dois tipos de teatro.

Após as apresentações, informei os alunos que em cada aula de Português um dos pares iria realizar uma dramatização recorrendo ao tipo de teatro que pesquisou. De imediato os alunos ficaram entusiasmados e esse mesmo entusiasmo prevaleceu ao longo das sessões.

Concluo referindo que a tutoria de pares funcionou e os alunos assumiram um papel participativo desde o início do projeto, envolvendo-se na pesquisa, o que contribuiu na construção de conhecimento na área.

5.2.4.2. *Fantoches*- Sessão n.º 2, 3 e 4

Na presente sessão³⁷ de Português introduziu-se a caixa do projeto *A caixa do Teatro*. Nesta, enquanto preparadora da atividade, eu colocava previamente: um guião com o texto a ser completo e posteriormente dramatizado, o nome do par que iria realizar a atividade e os objetos a serem utilizados. Uma vez que nas primeiras sessões iria ser trabalhado o teatro de fantoches, na primeira caixa do teatro estavam alguns fantoches de dedo alusivos à história a ser trabalhada.

De acordo com Costa e Baganha (1991), embora o fantoche seja um objeto inanimado este irá tornar-se alguém quando em contato com a criança, irá possuir uma identidade e uma história.

Apresentada a caixa, que iria permanecer na sala, e escolhido o par de trabalho iniciou-se a sessão. No exterior da sala foi colocada uma mesa e duas cadeiras para que o

³⁷ Planificação no Apêndice 38.

par pudesse trabalhar em sossego e para que os colegas só ouvissem a história no momento da apresentação.

Enquanto os restantes alunos realizavam um trabalho em sala de aula a dupla destacada pela “caixa do teatro” deslocava-se ao exterior da sala e trabalhava no espaço criado para o efeito. Enquanto a dupla lia a história e criava um final para a mesma, eu acompanhava todo o processo ajudando em aspetos como a adaptação e conceção da atividade no seu conjunto, o que implicou: a resolução de problemas relacionados com a distribuição de personagens e o auxílio em aspetos da linguagem dramática, o que incluía o trabalho do personagem, da voz, do olhar, do corpo, da gestualidade, das interações com o público, do ritmo e duração da representação. Realço que nestes momentos a ajuda do professor cooperante foi crucial, pois enquanto eu auxiliava o par o professor permanecia na sala com o restante grupo e vice-versa.

Criado o final da história³⁸, os alunos foram buscar o biombo e iniciaram os ensaios. Os fantoches utilizados eram de dedos, os chamados “dedoches” e para os manusear bastava colocá-los nos dedos e soltar-se! Verifiquei alguma dificuldade dos alunos em conciliar a leitura do texto com a expressividade necessária ao fantoche, havendo momentos em que os alunos se prendiam demasiado ao texto para não errar nenhuma palavra. Este aspeto teve de ser trabalhado e sugeri que os alunos colassem os textos na parte interior do biombo de modo a olhar o texto e o fantoche ao mesmo tempo, alternando o seu olhar entre um e outro sem descurar nenhum.

Aquando da apresentação da peça houve alguma turbulência para dispor a sala da forma correta. Os alunos não sabiam para onde ir e fizeram alguma



Figura 21- Dramatização da história *A borboleta e o caracol*.

confusão na hora de afastar as mesas/cadeira. A situação foi contornada e o professor cooperante ajudou neste aspeto. Relativamente à apresentação do par, esta correu bem, uma vez que se tratava de uma tutoria de pares o tutor auxiliou o tutorando em todo o

³⁸ Produção escrita do final da história no Apêndice 39.

processo de criação e aquando dos ensaios foi paciente e compreensivo quando o tutorando quebrava o embalo do ensaio ao apresentar dificuldades de leitura.

Recorrendo à mesma metodologia na sessão n.º 2, deu-se início à sessão n.º 3. No momento que fui buscar a caixa senti uma calma resultante da expectativa dos alunos em ver quem seria o par destacado para fazer a dramatização. Através deste tipo de recursos, uma simples caixa decorada, os alunos ficavam curiosos criando, assim, uma estratégia de suspense e surpresa, cativando a atenção de todos.



Figura 22- Caixa utilizada para o projeto *A caixa do teatro*.

Uma vez mais, os alunos escolhidos pertenciam a uma tutoria de pares, nomeadamente com a aluna do 1.º ano que não conseguia reconhecer as letras. Era visível, nos momentos de aula normal, o quanto a aluna se sentia deslocada perdendo todo o interesse em realizar as tarefas propostas. Nesta atividade o mesmo ocorreu. Quando a aluna ouviu a caixa do teatro “dizendo” o seu nome não demonstrou qualquer entusiasmo chegando até a revirar os olhos.

Neste momento, tentei contornar a situação demonstrando entusiasmo em assistir à dramatização que iriam fazer. Já no exterior da sala, reuni-me com o par e, uma vez que as duas estavam cientes das dificuldades da tutorada questionei o que poderíamos fazer para contornar os entraves. Deste modo, a aluna tutora sugeriu que ela mesma lê-se para

colega o texto e que a tutorada criasse o final da história³⁹ oralmente que ela redigiria. Aquando da distribuição das personagens, a aluna tutora sugeriu que a tutorada ficasse com a personagem que falava menos. Mediante as sugestões, tentei não intervir questionando a aluna com dificuldades se concordava recebendo uma resposta positiva da mesma. Assim, a aluna leu o texto para a colega e escreveu parte do final que a colega criou oralmente. Digo parte pois neste momento decidi intervir pedindo que a tutorada tentasse escrever a parte final. Através do ditado a aluna do 1.ºano conseguiu escrever as palavras que faltavam.

Deste modo, procederam ao ensaio e com um clima positivo criado pela aluna tutora a aluna tutorada foi capaz de ganhar confiança e acredito que se sentiu integrada realizando com satisfação o ato de representar. O momento da apresentação, não poderia ter corrido melhor. A aluna com dificuldades conseguiu dizer as suas falas e manusear ao mesmo tempo os fantoches, talvez por não se ter prendido demais ao texto escrito, decorando as suas falas e dando às mesmas alguma espontaneidade e improvisação.

Os alunos que assistiram aplaudiram com força no final da apresentação demonstrando todo o seu apoio. Assim, foi notória a solidariedade presente em todos os alunos nesta aula apoiando a aluna com dificuldades durante todo o processo.



Figura 23- Dramatização da história *A Lia e a Lua*.

³⁹ Produção escrita do final da história *A Lia e a Lua* no Apêndice 40.

Por fim, na sessão n.º 4, a última dramatização de fantoches, destaco para a criação do final da história, ou seja, para a expressão escrita. Devido às dificuldades na expressão oral muitos dos alunos da sala do 2.ºA apresentam um discurso pouco claro, dificultando a organização e explanação de ideias aquando da realização da escrita criativa. Advindo desta dificuldade, as lacunas referentes à expressão escrita prendiam-se na sintaxe e ortografia nomeadamente no encadeamento de ideias, nos erros ortográficos, falta de variedade a nível de vocabulário e falta de pontuação. Este era o caso do par em questão.

Apesar de ambos se situarem no nível do *Satisfaz* era visível as suas dificuldades na produção correta e completa de um texto. Primeiramente, após deixar os alunos analisarem e criarem o final para a história, analisei o texto criado⁴⁰ e verifiquei que as frases não faziam sentido, havia erros ortográficos e não havia sinais de pontuação. Assim, forneci uma outra folha aos alunos e pedi que voltassem a escrever, mas desta vez corretamente. Neste momento, os alunos sentiram-se um pouco perdidos e tive de intervir colocando em prática algumas etapas cruciais para a produção textual, assim sugeri:

- 1.º Os alunos deveriam, em conjunto, discutir sobre o que colocariam no final da história;
- 2.º Apontar as sugestões de ambos numa folha rascunho, fazendo um planeamento;
- 3.º Fazer a primeira produção escrita em modo de rascunho;
- 4.º Rever o texto redigido, analisando as estruturas sintáticas, gramática, pontuação, etc.;
- 5.º Auto- avaliar a produção textual;

Realizados estes passos, eu avaliaria o texto indicando aspetos a serem melhorados, caso se justificasse, para que fosse reescrito. E assim foi feito, os alunos seguiram os passos sugeridos, fizeram um rascunho⁴¹ resultando num texto⁴² muito mais completo, elaborado e não fragmentado. Os alunos compreenderam que o texto oral nem sempre se assemelha ao texto escrito, este necessita passar por um processo para que se torne mais elaborado. Deste modo, os alunos, que antes viam o rascunho como algo desnecessário, entenderam que este constitui uma possibilidade de avaliar e aprimorar a sua produção textual passando a vê-lo como algo inócuo.

⁴⁰ Primeira versão da produção escrita no Apêndice 41.

⁴¹ Rascunho da produção escrita no Apêndice 42.

⁴² Última versão da produção escrita do final da história no Apêndice 43.

Realizada a produção textual, os discentes procederam aos ensaios utilizando os fantoches movidos com um pau. Estes têm menos expressividade, mas são mais fáceis de manusear pelas crianças.

Após a dupla apresentar a sua dramatização, dei tempo e espaço para que tanto a dupla como os colegas que estavam a observar expressassem a sua opinião. A dupla afirmou que estava um pouco nervosa na apresentação e que sentiram alguma dificuldade na criação do final para a história partilhando com os colegas como superaram essa dificuldade. Relativamente aos alunos que assistiam, um deles afirmou:

- A segunda vez foi muito melhor que a primeira. (Aluno M)

O aluno fez esta afirmação porque a dupla repetiu a dramatização uma segunda vez a pedido dos colegas e foi notório que estavam mais confiantes.



Figura 24- Dramatização da história *A galinha dos ovos de ouro*.

Desta forma, posso afirmar que ao longo das primeiras sessões bem como ao longo do projeto foram adotados papéis. Eu, enquanto professora, orientava o par aquando da produção escrita e dos ensaios; produzia os materiais (fantoches, máscaras, sombras e biombo) para a dramatização e organizava, na primeira semana, o espaço cénico e a colocação do público. Relativamente aos alunos estes assumiram um papel de investigador; produtor que devia conciliar o trabalho individual com negociação coletiva; criador, elaborando finais para as histórias; participante ativo no desenvolvimento da dramatização e manipulação de materiais/técnicas; observador, escutando e apreciando o desempenho dos outros e explorador, explorando movimentos e atitudes corporais.

Assim, concluo que nestas primeiras sessões foi possível proporcionar aos alunos: o sentimento de pertença a um grupo; a capacidade de convivência com outras crianças; exercitar a autoconfiança para superar dificuldades cotidianas; fortalece a autoestima por

meio de vivências enriquecedoras e lúdicas; meios para produzir um bom texto; noção de solidariedade e exploração da imaginação.

5.2.4.3. *Máscaras*- Sessão n.º 5, 6 e 7

As presentes sessões seguiram o mesmo roteiro metodológico das sessões anteriores, no entanto, e por ser um tipo de dramatização que requeria um maior desprendimento do papel, procurei trabalhar ainda mais o domínio da oralidade englobando a compreensão e expressão oral dos alunos e debruçando-me sobre a articulação da linguagem verbal (diálogos) e não-verbal (expressões gestuais, corporais, tom de voz etc.).

Para que haja uma boa expressão e comunicação é fundamental que os alunos tenham um bom desenvolvimento da linguagem. Uma vez compreendido o que se ouve e lê é possível transformar essa compreensão em ação.

Assim, a compreensão oral e escrita envolve a receção de uma mensagem e a decifração da mesma atribuindo-lhe um significado enquanto a expressão oral envolve um planeamento e articulação de enunciados e ideias para que se crie a capacidade de produzir discursos dotados de significado.

Na 5.º, 6.º e 7.º sessão foram trabalhados estes três aspetos: compreensão escrita, expressão oral e compreensão oral. Contudo, irei destacar apenas um aspeto em cada sessão para que não se torne repetitivo.

Na 5.º sessão destaco para o trabalho feito na compreensão escrita. Nesta, os alunos tinham à sua disposição uma máscara de narrador e uma outra de elefante que era a personagem principal da história. Desde o início da sessão informei o par de trabalho que teriam de realizar a dramatização sem recorrer ou recorrendo o mínimo possível ao papel. Para isso, o principal passo a ser dado era compreender o texto em questão, percebendo a história e não apenas decorando-a para a atuação ou lendo-a na atuação. Segundo Vygotsky (1962), esta interiorização de diálogos, numa atividade verbal coletiva como é a dramatização, favorece o desenvolvimento de processos auto-reguladores do discurso interior do aluno. Para que esta compreensão textual ocorresse monitorei todo o processo. Inicialmente pedi que o par lesse e relesse o texto dialogando entre si sobre o ocorrido na narrativa. Posteriormente, pedi que representassem graficamente, por meio de desenho⁴³, os significados dados às palavras do texto, ou seja, fizessem um pequeno desenho da

⁴³ Representação gráfica da compreensão da história no Apêndice 44.

história do texto. Em seguida, e já com o desenho em mãos, procedia a um questionamento que permitisse criar uma estrutura do enredo. Assim, interroguei sobre quem, o quê, onde, quando e porquê, criando uma linha de tempo. Por fim, procedeu-se a um resumo



Figura 25- Dramatização da história *A elefanta*.

oral por parte dos alunos, onde os mesmos identificaram as ideias principais ou mais importantes do texto.

Feito este trabalho de compreensão, o par procedeu à criação do final da história⁴⁴ e apresentação da dramatização demonstrando confiança e despreendimento do guião onde se encontrava o texto, apesar de terem pedido para levar o texto por precaução.

Assim, através da compreensão da escrita houve uma apreensão do significado da mensagem a ser transmitida. Uma vez que os alunos em questão ainda estão no início da sua aprendizagem esta é uma questão que com o tempo irá se aprimorar e realizar-se-á com maior facilidade o reconhecimento instantâneo de palavras, a atenção e a memória dando significado às frases e textos permitindo, então, uma leitura mais expressiva.

Na 6.º sessão trabalhou-se novamente a compreensão escrita chegando à produção escrita criativa⁴⁵ com posterior ensaio e apresentação. Apesar da expressão oral estar presente em todo o processo do projeto, por meio de troca e discussão de ideias, gostaria de salientar a expressão oral dos alunos no momento do ensaio e da apresentação.

Um dos membros da dupla era um dos alunos mais tímidos da sala, consequentemente, são poucos os momentos em que ele dava a sua opinião ou fazia intervenções orais em atividades de grande grupo. Esta inibição, como seria de esperar, refletiu-se na atividade. O aluno trabalhou junto com o colega no processo de análise e produção, ainda assim no momento do ensaio verificou-se que o aluno não estava

⁴⁴ Produção escrita do final da história no Apêndice 45.

⁴⁵ Produção escrita do final da história no Apêndice 46.

conseguindo se expressar adequadamente, demonstrando insegurança e um discurso pouco perceptível, dificultando a organização e explicitação de ideias, no presente caso, da história. Para fazer frente a esta dificuldade o diálogo com o aluno para tranquilizá-lo foi fundamental. Assim sendo, orientei o aluno para que se concentrasse naquilo que leu (compreensão escrita), tivesse em atenção a própria respiração (fazendo as pausas necessárias para não ficar sem ar ou “engolir” o texto) e organizasse mentalmente as suas ideias, seguindo um plano pré-estabelecido. Deste modo, o aluno decidiu realizar um rascunho com o que tinha de dizer marcando as palavras-chave que o fizessem lembrar o que teria de dizer. Além disto, lembrei-o que os colegas ouvintes não sabiam o texto e que ninguém saberia o que foi programado para ser dito. Logo, caso houvesse um esquecimento, o melhor seria dar continuidade pois certamente os colegas não perceberiam a falha.

Estando parte do medo estagnado, verificou-se também alguma dificuldade por parte dos alunos em aliar a linguagem verbal com a não verbal. De que serve uma boa expressão oral, numa dramatização, sem um sorriso ou um gesto? Segundo Leenhardt (1997), “(...) são os meios de expressão – expressão oral e corporal, tão descuidada e, contudo, tão indispensável à vida adulta! – a sua aquisição e o seu desenvolvimento, que constituem o principal benefício da prática do Jogo Dramático.” (p.27).

Assim, é preciso que o aluno transpareça emoções aquando de uma expressão oral de modo a exteriorizar sentimentos e veracidade para o público presente. Uma vez que a história a ser dramatizada fazia referência a sentimentos como tristeza, cansaço e alegria, pedi que os alunos, sem seguir o guião, fizessem mímica destes sentimentos, utilizando o corpo e o espaço para representar cada um desses sentimentos. Os alunos realizaram este jogo de desinibição e conseguiram compreender que o gesto deve estar sempre aliado à palavra quando estamos a dramatizar.

Aquando da apresentação verificou-se uma melhoria do aluno que se sentia inseguro verificando-se um melhor tom de voz, articulação, entoação e ritmo na sua oralidade. Relativamente à articulação entre linguagem verbal e não verbal verificou-se por parte dos alunos uma maior coordenação entre a palavra e do gesto, captando e mantendo a atenção da audiência desde o início até o fim da apresentação.



Figura 26- Dramatização da história *O cavaleiro cansado*.

Por fim, na 7.º sessão deu-se a última apresentação de dramatização com máscaras.

Uma das fragilidades da turma prendia-se na falta de atenção/concentração e consequentemente incompreensão do que é transmitido. Desde o início das sessões, devido ao caráter lúdico do projeto, este problema não se verificou. Os alunos faziam silêncio, ouviam com atenção as dramatizações e no final conseguíamos criar um diálogo sobre o que foi apresentado. Assim, ao longo das sessões os alunos tinham de compreender a mensagem transmitida, através de processos cognitivos, interpretando o discurso ouvido.

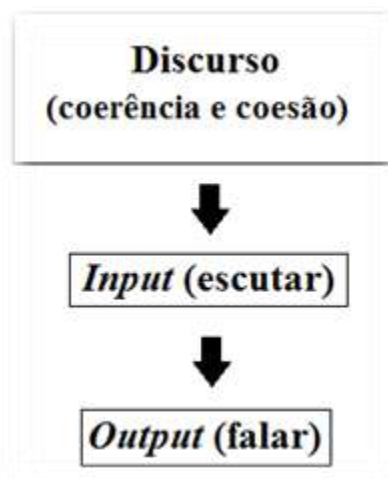


Figura 27-Processo de compreensão oral.

Fonte: Elaboração própria segundo o sistema de conversação de Gadañón (2006).

Podemos aferir na figura acima que o sistema de conversação de Gadanón (2006) vai ao encontro dos processos de compreensão oral. Neste, observamos que numa conversa existe um *input* de um discurso coerente (adequado à situação) e com coesão (bom uso dos conectores que vão unindo as diversas partes do texto oral). Ocorre também o *output* onde, através da compreensão do que é ouvido, o ouvinte faz um discurso relativo ao que foi ouvido, oferecendo ideias e opiniões sobre o assunto.

Tomemos como exemplo a sessão n.º 7. Nesta, os alunos realizaram todo o processo corretamente, no entanto, no momento da apresentação o nervosismo tomou conta dos indivíduos o que resultou numa fraca expressão oral e conseqüentemente numa fraca compreensão oral por parte dos ouvintes. No final da apresentação, no diálogo final característico das sessões, quando os alunos ouvintes foram questionados sobre a história e a sua mensagem a maioria não soube responder pois não compreendeu o que foi transmitido. Assim, deu-se uma segunda oportunidade à dupla para apresentar. Pedi que os alunos ouvintes estivessem atentos respondendo numa folha às seguintes questões:

- Quais as personagens principais?
- O que tinha nos bigodes do gato?
- O gato era feliz?
- Quem comia chocolate com o gato?
- O que aconteceu no final da história?⁴⁶

Esta estratégia de responder a determinadas questões sobre a narrativa dramatizada é extremamente importante pois fará com que os alunos se concentrem no que é dito. Uma vez que a primeira dramatização não correu bem devido à expressão oral da dupla, ao colocar estas questões os alunos espetadores já



Figura 28- Dramatização da história *O gato com bigodes de chocolate*

⁴⁶ Produção escrita do final da história no Apêndice 47.

compreenderiam um pouco da história. Relativamente à dupla, pedi que não tivessem pressa na sua apresentação, que mantivessem a calma e que recorressem ao papel se isso lhes trouxesse maior confiança. Assim, a dupla representou uma segunda vez e a sua expressão oral foi um pouco melhor o que permitiu aos colegas compreender o seu discurso e conseqüentemente a história respondendo às questões colocadas.

Na compreensão oral, nas diferentes sessões, recorri igualmente a outras estratégias. Exemplo disso foi o recurso ao desenho⁴⁷ na sessão n.º 3. Neste, os alunos, no final da apresentação, desenharam em quatro quadrados o desenrolar da história para posterior debate em grande grupo. Outro recurso utilizado foi o “telefone”, onde um aluno dizia uma frase sobre a história e essa frase deveria ser transmitida a outro aluno, percorrendo toda a turma. Mediante as compreensões orais, estas frases poderiam alterar-se.

No seu todo, estas sessões correram bem. Os alunos, gradativamente, conseguiram compreender a importância da compreensão escrita para produzir um discurso oral correto e expressivo que transmitisse à plateia a mensagem da história.

5.2.4.4. *Sombras chinesas*- Sessão n.º 8, 9 e 10

As sombras chinesas, expressão artística famosa em muitos países do continente asiático, assumiu diferentes particulares ao longo da história dependendo da cultura do local em que era praticada. Apesar de podermos supor que este tipo de arte é o mais antigo, uma vez que desde o período Pré-histórico os homens já se encantavam com as sombras nas paredes das cavernas, não existe uma data nem um local preciso da sua chegada. Assim, apesar de ter-se adotado o nome de “sombras chinesas” não existem informações históricas que comprovem que a China foi o berço desta antiga arte, tornando-se esta “uma questão controvertida, na medida em que existem tão poucas fontes” (Berthold, 2001, p. 38). O que se conseguiu apurar, mediante alguns estudos antigos, é que antes de Cristo, chineses e indianos exerciam teatro de sombras em rituais religiosos, declamando poesia com música e silhuetas feitas de couro, sustentadas por varas de bambu e manipuladas atrás de uma tela iluminada com lamparinas a óleo.

Aquando da apresentação dos tipos de dramatização a serem realizados ao longo do projeto, as sombras chinesas foram as que mais agradaram os alunos suscitando curiosidade e interesse pelo conhecimento da técnica.

⁴⁷ Exemplo de um desenho decorrente da compreensão oral da história *A Lia e a Lua* no Apêndice 48.

O processo realizado na 8.º sessão foi o mesmo das sessões anteriores. Após a leitura, interpretação do texto, criação do final da história e correção da produção escrita⁴⁸ os alunos ensaiaram. Ainda antes do ensaio foram lembrados, pois já haviam sido estudados aquando da pesquisa, alguns conteúdos relacionados com a luz, o espaço e o movimento. Relativamente à luz o par de trabalho sabia que o foco de luz, deveria ser colocado por detrás do biombo, mas no início tiveram de fazer algumas tentativas relacionadas com a distância entre estes dois objetos acabando por conseguir a distância certa para que fossem visíveis as sombras. Assim, os alunos entenderam que o tamanho das sombras projetadas alterava de acordo com a iluminação, por exemplo: quanto mais perto estivesse o objeto da luz maior seria a sombra e quanto mais perto estivesse da tela, menor seria a sombra.

Depois de esclarecidos estes conteúdos, os alunos ensaiaram a história e posteriormente realizaram a apresentação. O momento da apresentação era sempre o mais ansiado. Criar momentos para que os alunos exponham o seu trabalho é crucial no 1.ºCEB. Segundo Ryngaert (2009), a apresentação do resultado do trabalho do aluno surge como uma possibilidade e não como um objetivo final que deve ser alcançado a qualquer custo. Contudo, é importante que o professor incentive o aluno a expor a sua tarefa, para que o docente possa não só avaliar as aprendizagens adquiridas, mas também para que o aluno crie confiança em falar para o público e para que sinta que o seu trabalho é valorizado.



Figura 29- Dramatização da história *A lebre e a tartaruga*.

⁴⁸ Produção escrita do final da história *A lebre e a tartaruga* no Apêndice 49.

Assim, ao longo do processo, os alunos tiveram de, gradualmente, assimilar a articulação entre: a direção/inclinação da projeção do foco de luz (recorreu-se a uma lanterna de luz forte); a manipulação das sombras (do seu movimento) e a expressão oral dos diálogos e narração.

Na 9.º sessão gostaria de realçar a escrita criativa dos alunos. Atualmente, desenvolver o pensamento criativo na educação é fundamental para o aluno atingir o seu pleno desenvolvimento e possivelmente modificar a sociedade a que pertence pois, segundo Gramsci (2000), a educação é uma estratégia na luta pela transformação da sociedade e a criatividade e autonomia de pensamento é a base. Assim, a escrita criativa, é uma estratégia que permite sair do habitual e experimentar outros caminhos (Santos & Serra, 2007).

O par responsável pela dramatização sentiu muitas dificuldades na elaboração do final para a história questionando-me com frequência o que poderiam escrever. Neste momento disse aos alunos que teriam de ser eles a escrever o final da história e não eu. Não obstante, dei algumas sugestões para ultrapassarem o bloqueio criativo:

1. Refletir sobre a história, questionando-se sobre o que já foi dito, o que é relevante ainda dizer, o que gostariam que acontecesse com a personagem, etc.;
2. Realizar um rascunho com as ideias que vão surgindo;
3. Não ter pressa na elaboração do texto;
4. Nada é impossível, escrevam o que a vossa imaginação “gritar”, este é o momento.

Assim, conforme iam surgindo ideias os alunos partilhavam comigo e em todos esses momentos ouvi sem descartar nenhuma delas, pois todas eram válidas. De acordo com Santos (2006), o aluno irá sentir-se mais apto e confiante quando o professor reforça positivamente as suas ideias e pensamentos. Por outras palavras a criatividade:

(...) dependente do clima em que ela se exprime: o aluno, para ser criativo, deve sentir-se ouvido e, mais ainda, respeitado. Isso significa que o ambiente em que ele é chamado a operar deve ser ao mesmo tempo tranquilizante e estimulante: estimulante pelo emprego de técnicas que permitam ultrapassar os inevitáveis bloqueios (fase de produção), tranquilizante pelo clima de confiança que reinará e pela forma de expressão que, embora pessoal, será entretanto estruturada, logo acessível aqueles a quem se dirige (fase de estruturação). (Bach, 2001, p. 59).

Assim, ao longo da produção escrita⁴⁹ foi possível observar originalidade por parte dos alunos que através da comunicação e diálogo demonstraram flexibilidade nas suas ideias conseguindo elaborar o final da história em conjunto.

Chegado o último dia do projeto *A caixa do teatro*, após a leitura, produção⁵⁰ e dramatização da dupla os alunos demonstraram tristeza e perguntaram se não poderíamos continuar iniciando novamente o ciclo de duplas.



Figura 30- Dramatização da história *O leão e o rato*.



Figura 31- Dramatização da história *O macaco de rabo comprido*.

Neste momento expliquei que a minha prática estava terminando e que não poderíamos dar continuidade, mas que para o próximo ano letivo, quando voltasse a fazer o meu estágio com a turma, iríamos fazer outros projetos. Todo este desejo em continuar só mostrou que o projeto foi bem-sucedido, e que resultou no mais importante: despertar o entusiasmo do aluno em aprender.

Assim, gostaria de salientar na 10.º e última sessão a importância de criar projetos com a turma. Ao final desta sessão, questionei os alunos sobre o que aprenderam, fazendo

⁴⁹ Produção escrita do final da história *O leão e o rato* no Apêndice 50.

⁵⁰ Produção escrita no *O macaco de rabo comprido* Apêndice 51.

um paralelo dos seus conhecimentos anteriores e atuais, após o projeto. Este “(...) trabalho de confronto tem que ser (apenas) do aluno, que deve buscar a referência que tinha (...) para daí atuar sobre a diferença e reconstruir, ou não, seu conhecimento.” (Vasconcellos, 2005, p. 90).

Perante a questão por mim colocada eis algumas respostas:

- “Ficamos a conhecer os tipos de teatro e como devemos fazê-los (técnicas e instrumentos), que antes não conhecíamos.” (Aluno S)
- “Agora já sei que devo fazer um rascunho antes de escrever um texto.” (Aluno H)
- “Não precisamos ter vergonha de apresentar porque somos todos amigos e ninguém vai rir.” (Aluno J)
- “Temos de estar atentos para compreender o que colegas dizem.” (Aluno I)
- “Eu gostei de fazer um trabalho assim, sempre que a professora vinha eu já sabia que íamos assistir a uma peça de teatro.” (Aluno K)
- “Não importa se um sabe menos, podemos ajudar um ao outro.” (Aluno A)
- “Em todas as aulas eu queria que chegasse a minha vez de fazer o teatro.” (Aluno N)

Mediante as respostas dos alunos e fazendo uma introspeção, nesta última sessão e em todas as outras, foi possível observar um aluno mais reflexivo, crítico, que aprendeu a criar estratégias para superar dificuldades e verificar/rever conceitos. Tudo isto auxiliou o aluno não só na produção de um produto final, mas também na obtenção de experiências e trocas de informações tão particulares da relação aluno-aluno e aluno-professor e essencial à vida social. Além disso, o conhecimento artístico decorrente de todo o processo foi visível, os alunos em casa construía fantoches de pau, traziam para mostrar e contavam que faziam teatros em casa usando as técnicas que trabalhamos na sala.

Sobre este aspeto artístico de Expressão Plástica, gostaria de ter proporcionado aos alunos momentos para a execução dos biombos, fantoches, sombras e máscaras, no entanto, o tempo de estágio era curto e além do meu projeto de investigação tinha de desenvolver outros conhecimentos nas restantes áreas curriculares de modo a cumprir o programa. Assim, este aspeto que não fazia parte do plano tornou-se pertinente, mas não foi desenvolvido.

5.2.5. A avaliação do grupo da sala do 2.º A

Segundo Roldão (2003), “avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução.” (p. 41). Mediante esta afirmação, podemos dizer que a avaliação serve para verificar e analisar a apreensão por parte dos alunos de novas aprendizagens. Deste modo, a avaliação na turma do 2.ºA resultou da observação sistemática, da análise das produções dos alunos e das interações pessoais e sociais estabelecidas.

Ao longo das sessões fiz uma avaliação qualitativa das quatro destrezas da língua portuguesa e conseqüentemente das capacidades dos alunos nas aulas ditas normais de Português. Assim, realizei um quadro avaliativo no final do estágio com a compreensão escrita⁵¹, expressão escrita⁵², compreensão oral⁵³, expressão oral⁵⁴.

Mediante a avaliação inicial na área do Português, fornecida pelo professor, foi possível fazer uma comparação⁵⁵ com a avaliação final que ocorreu em simultâneo com o término da minha intervenção. De um modo geral, os alunos melhoraram o seu desempenho.

Na compreensão escrita os alunos apresentaram, no final do estágio: uma maior capacidade em compreender o sentido global de um texto, conseguindo identificar o tema central e os restantes aspetos inerentes ao texto; localizar informações no texto rapidamente, o que no início do estágio não se verificava; relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto; extrair conclusões do que foi lido; compreender as instruções de uma atividade sem chamar constantemente o professor para explicar e utilizar estratégias de monitorização como sublinhar ou fazer rascunhos.

⁵¹ Avaliação dos alunos na compreensão escrita no Apêndice 52.

⁵² Avaliação dos alunos na expressão escrita no Apêndice 53.

⁵³ Avaliação dos alunos na compreensão oral no Apêndice 54.

⁵⁴ Avaliação dos alunos na expressão oral no Apêndice 55.

⁵⁵ Comparação entre a avaliação de Português antes da realização projeto A caixa do teatro e após a realização do projeto no Apêndice 56.

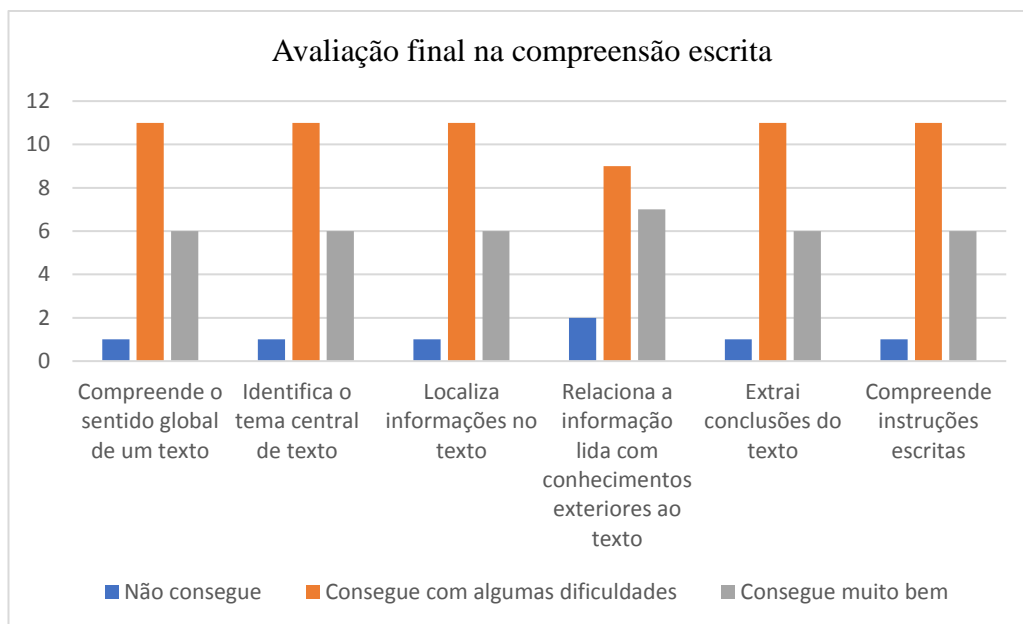


Gráfico 3- Avaliação sumativa do subdomínio da compreensão escrita.

Relativamente à expressão escrita, apesar de ainda se verificar erros gramaticais, verificou-se que os alunos, tanto nas produções textuais das dramatizações como em outras atividades de escrita criativa, conseguiam dar asas à sua imaginação criando, com base num rascunho, textos minimamente fluentes dotados de coerência e coesão. Verifiquei também que os alunos mais criativos eram os mais concentrados, os que não eram fiéis a um só grupo, possuíam notas razoáveis, eram mais curiosos e gostavam de trabalhar sozinhos.

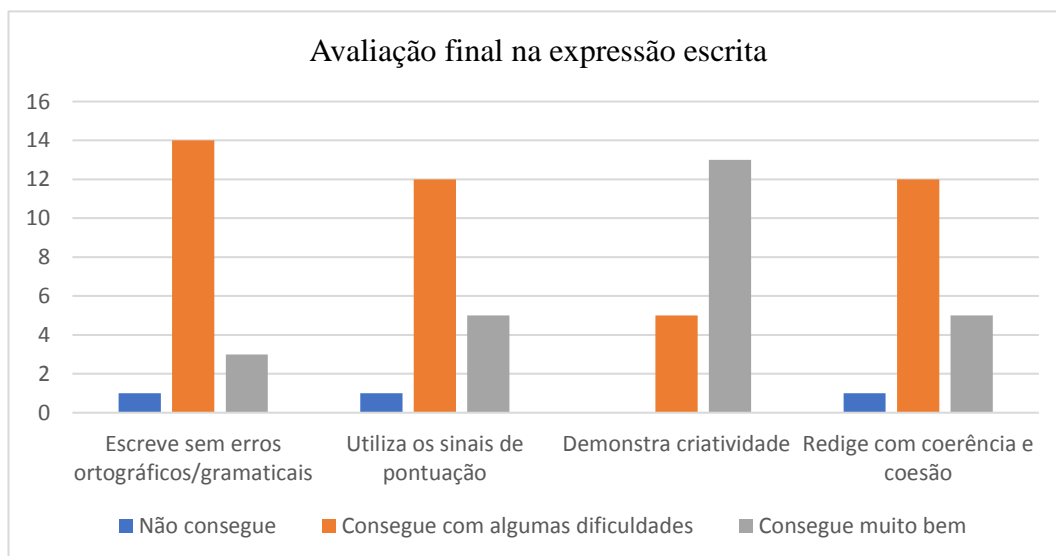


Gráfico 4- Avaliação sumativa do subdomínio da expressão escrita.

No que se refere à compreensão oral, os alunos ao longo das aulas das diferentes áreas mostraram uma maior capacidade de concentração, ouvindo os professores e não fazendo questionamentos desnecessários. Assim, demonstraram compreender que o escutar é essencial para poderem responder adequadamente ou para poderem expor as suas opiniões e partilhar experiências sobre a temática.

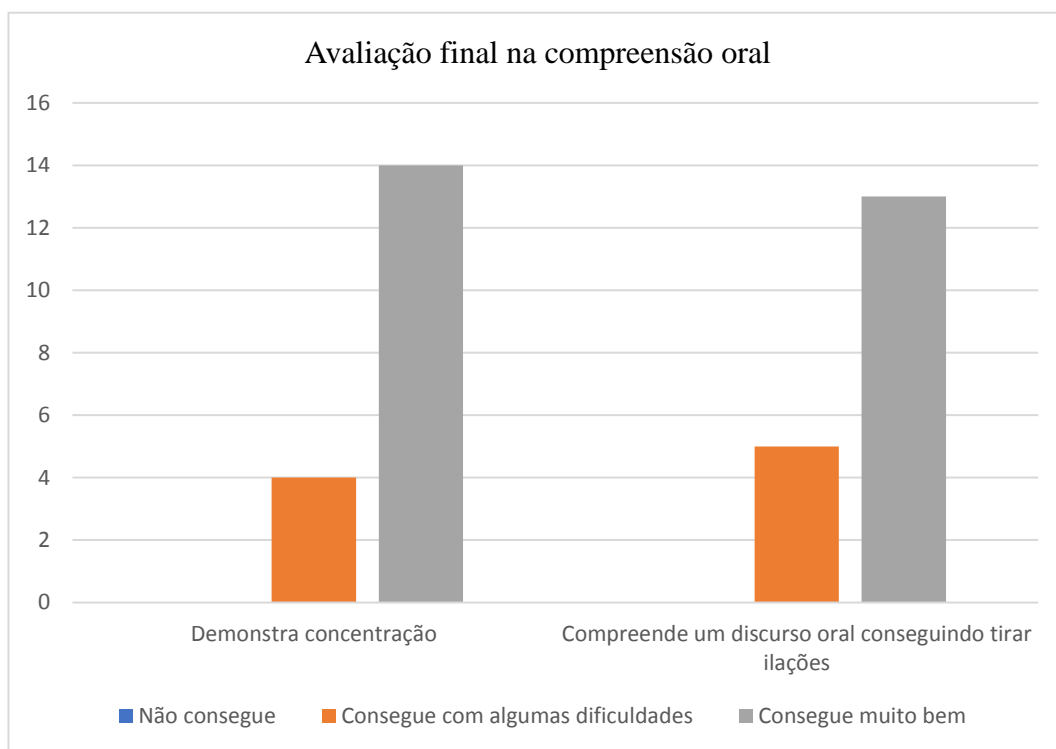


Gráfico 5- Avaliação sumativa do subdomínio da compreensão oral.

Por fim, na expressão oral, aqueles alunos mais tímidos, que antes não opinavam em discussões de grande grupo, passaram a ter mais confiança em si e participavam expondo as suas ideias e opiniões. Além disso, os alunos que antes já participavam demonstraram uma melhoria no seu discurso, passando o mesmo a ser marcado por uma boa articulação, entoação e ritmo. O vocabulário mostrava-se adequado apesar de ainda pouco variado. No entanto este é um aspeto que irá ser melhorado com o tempo pois conforme os alunos forem adquirindo novos saberes e estiverem expostos a novas experiências o seu vocabulário irá aumentar e conseqüentemente a complexidade das suas frases.

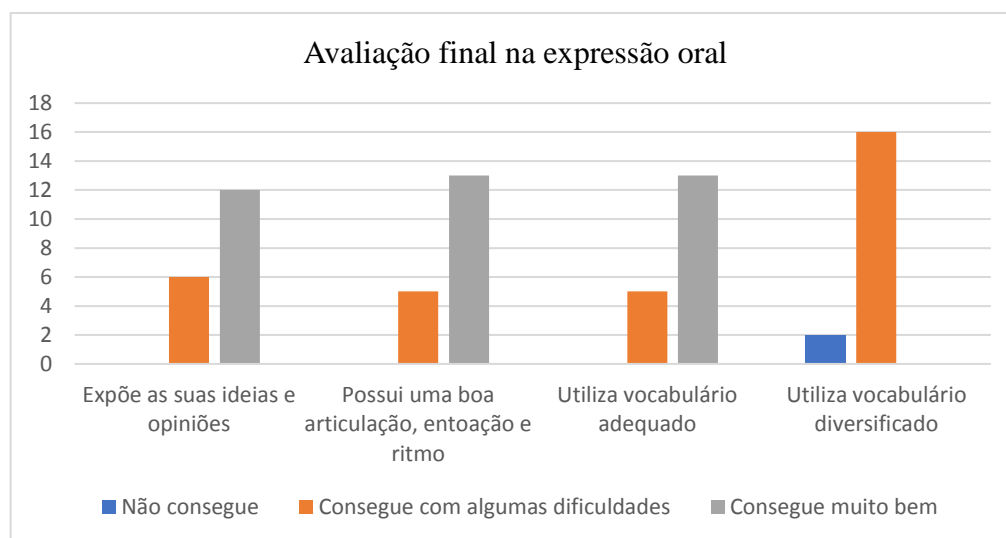


Gráfico 6- Avaliação sumativa do subdomínio da expressão oral.

No que se refere ao domínio pessoal⁵⁶ e social⁵⁷ foi possível observar uma melhoria em duas dimensões essenciais do indivíduo: autoestima e relação com os outros. No que diz respeito à auto estima, alguns alunos tinham receio de fracassar diante de novas situações. Ao serem expostos a um projeto de dramatização conseguiram explorar as suas sensações de insegurança num ambiente acolhedor e seguro, aumentando a sua confiança. Sentiram-se capazes de criar algo e ao exporem essa criação perceberam que o seu trabalho era valorizado. Além disso, passaram a conviver melhor com as suas fraquezas compreendendo que ninguém é perfeito.

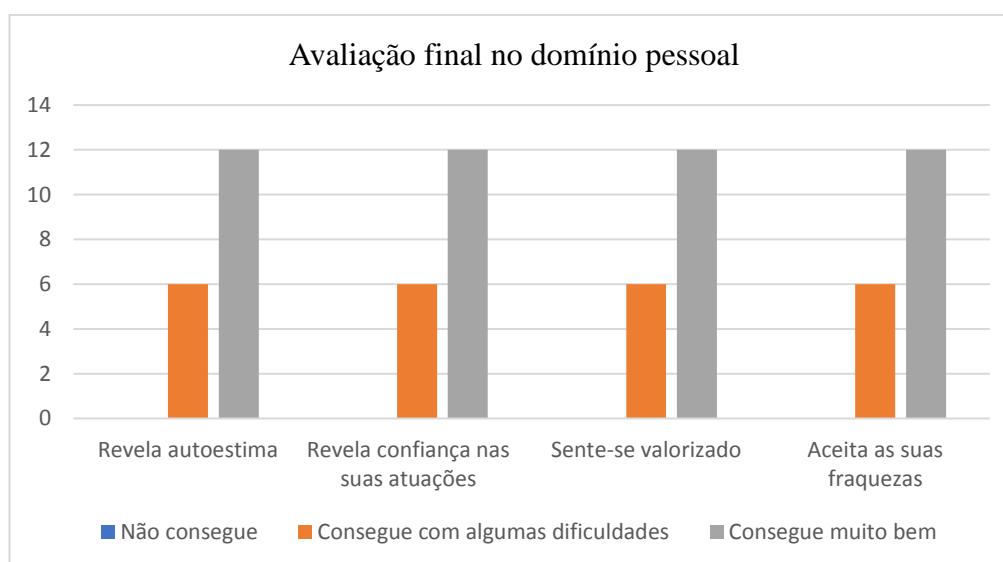


Gráfico 7- Avaliação sumativa do domínio pessoal.

⁵⁶ Avaliação dos alunos no domínio pessoal no Apêndice 57.

⁵⁷ Avaliação dos alunos no domínio social no Apêndice 58.

Quanto à dimensão social, o facto de o projeto ter sido realizado em dupla permitiu eliminar barreiras entre alunos e grupos. Juntou-se os alunos que pouco interagiam entre si promovendo a integração, a formação de novos laços e de novas amizades. Aqueles que antes não gostavam de trabalhar em grupo entenderam que para o sucesso do projeto tinham de saber lidar com o seu egocentrismo, cooperando para um objetivo comum. Os alunos passaram a conversar entre si, expondo as suas ideias e dúvidas e aqueles que antes pouco falavam, passaram a conviver mais fora das horas do projeto.

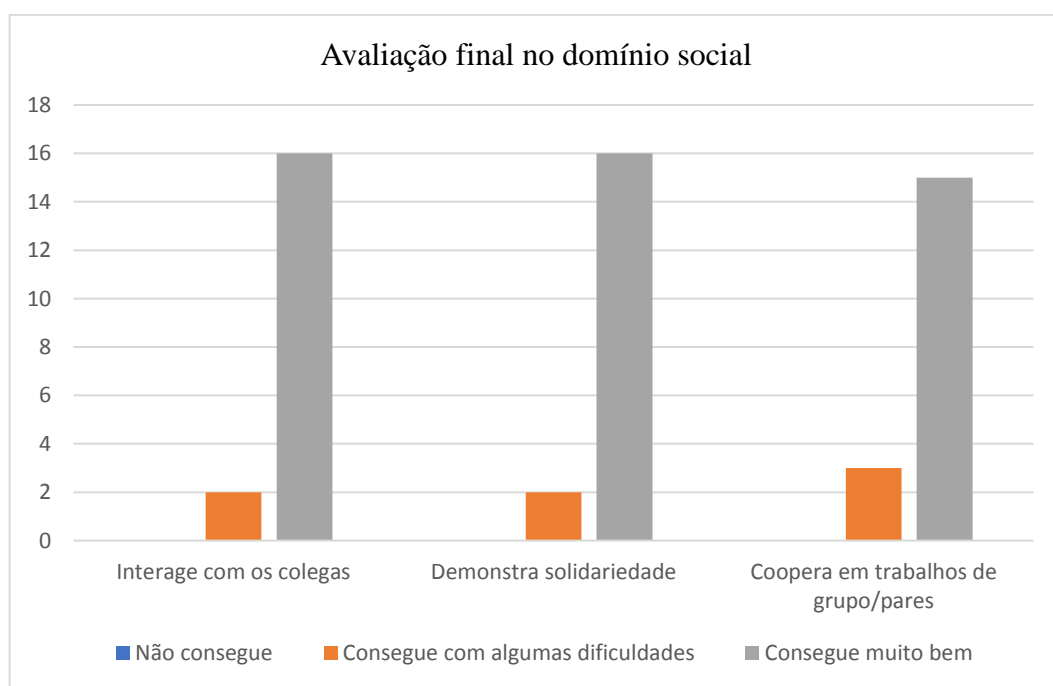


Gráfico 8- Avaliação sumativa do domínio social.

Concluo esta avaliação referindo que todos os objetivos a que me propus no início deste projeto foram alcançados. Os alunos envolveram-se desde o início e não perderam o entusiasmo ao longo do mesmo. Assim, esta demonstrou ser uma estratégia adequada à turma em questão.

Creio também que os alunos ao manipularem um fantoche, uma sombra ou simplesmente colocarem uma máscara, sentem que podem sair da sua zona de conforto criando novos diálogos e movimentos, o que é bastante positivo, pois um dos objetivos principais deste projeto era conseguir criar nas crianças aspetos relacionados com a criatividade. Outra vertente que considero importante foi o trabalho desenvolvido com a luz, levando os alunos a familiarizar-se com alguns dos meios técnicos existentes no

teatro e a desenvolverem o trabalho de montagem adaptado ao seu teatro, explorando os jogos de luz e sombra.

Refletindo sobre o que poderia ser melhorado no projeto saliento que que gostaria de ter colocado os alunos a realizar o próprio material de dramatização (fantoques, máscaras, sombras e biombo) contudo o tempo era curto, não sendo viável esta ideia.

Em suma, este projeto revelou-se uma mais-valia para os alunos porque, de um modo geral, houve uma melhoria não só a sua expressão artística e oral, mas também as suas produções escritas e as suas leituras em voz alta, sofreram um aumento considerável na sua qualidade.

5.2.6. A intervenção com a comunidade

Eu e as minhas colegas, Carla Gonçalves, Catarina Setim e Dina Ferreira desenvolvemos um projeto intitulado *A arte*. Este projeto foi implementado ao longo dos meses de maio e junho com as turmas do 1.ºB, 2.ºA, 3.ºA e 3.ºB. Neste, procurou-se projetar para o dia-a-dia da sala de aula atividades que permitissem trabalhar a literatura, música, pintura e o teatro de forma lúdica e pedagógica.

De um modo muito geral, pois já foi aprofundado no capítulo 2, ponto 2.1. a importância de uma educação pela arte, a arte apresenta-se como uma das possibilidades para o desenvolvimento do "ser". As diferentes linguagens ou Expressões (plástica, sonora, dramática e literária), os diferentes diálogos (tónico, corporal, pelo olhar, gestual, sonoro, plástico) e os diferentes jogos e brincadeiras que a educação artística possibilita, significam para o educando um espaço que potencializa a expressão de liberdade, expressão do sentir, do criar, do ser, do estar, do pertencer, do agir e do compartilhar.

Quando iniciamos este projeto pretendíamos realizar alguns seminários temáticos convidando alguns docentes especializados em cada área. Contudo, devido ao escasso tempo que tínhamos esta ideia não se realizou e acabamos apenas por realizar uma apresentação final na escola através de um puzzle em tamanho grande de todas as atividades que cada estagiária desenvolveu na sua sala.

Ao longo do projeto convidamos professores e funcionários para auxiliarem na elaboração do puzzle contribuindo com a decoração central do puzzle (palavra: ARTES). O pessoal docente e não docente demonstrou-se interessado em ajudar. Ao longo das sessões de literatura os alunos escreveram poemas e ilustraram-nos. Nas sessões de música exploraram e criaram instrumentos musicais. Nas sessões de pintura os alunos

tiveram contato com diferentes técnicas de expressão plástica. Nas sessões de teatro os alunos tiveram contato com fantoches, máscaras e sombras chinesas realizando um projeto de dramatização em grupo. Todas as sessões foram desenvolvidas segundo os conteúdos em abordagem havendo, assim, uma interligação entre as diferentes áreas.

Deste modo, este projeto esteve assente em dois grandes pilares: conhecimento artístico e atividades de apreciação e produção artística. No primeiro pilar, conhecimento artístico, os alunos conseguiram explorar e ampliar a compreensão da cultura literária, musical, plástica e dramática. No segundo pilar, atividades de apreciação e produção artística, os alunos conseguiram, a partir de um determinado tema, construir estratégias de compreensão e interpretação dos objetos que constituem a produção cultural.

Além disso, o projeto permitiu juntar os funcionários independentemente da hierarquia, promovendo a integração de todos num espaço cujo objetivo comum é o de educar as crianças.



Figura 32- Puzzle criado no projeto em comunidade

5.2.7. Reflexão crítica da intervenção pedagógica na sala do 2.ºA

Refletindo sobre toda a prática desenvolvida com a turma do 2.º A existem pontos que gostaria de realçar pois através deles considero que a minha *práxis* se tornou mais rica.

Uma vez que a turma em questão tinha alunos de diferentes níveis escolares fiz uso de um ensino diferenciado. Segundo Tomlinson (2008), na tentativa de responder às especificidades de cada aluno, o ensino diferenciado proporciona outras vias de aprendizagem, ou seja, recorre-se a métodos de trabalho diferentes e utilizam-se estratégias de ensino-aprendizagem diversificadas para que todos os alunos possam experienciar, seja em grande grupo, a pares ou individualmente, as atividades do currículo.

Ao longo do estágio foram proporcionar espaços, tempos, materiais e parcerias, uma vez que é importante que os alunos possam contar com um sistema de apoio por parte dos adultos e/ou colegas. Ao longo das aulas de Português e Matemática os alunos de nível 1 trabalharam as suas dificuldades: individualmente através do manual e jogos pedagógicos; em grande grupo através de atividades lúdicas (ex.: jogo da garrafa⁵⁸; jogo do bingo⁵⁹; jogo do dado⁶⁰; jogo da roleta⁶¹, etc.) e a pares com os alunos do nível 2 (ex.: atividades de escrita criativa⁶²; atividade *A pasta secreta*⁶³; etc.). Através do trabalho individual os alunos trabalhavam as suas dificuldades de forma a melhorá-las. Com o trabalho a pares com um aluno de nível mais avançado, as crianças estudavam os conteúdos e criavam também uma maior proximidade com o outro. Por fim, em atividades de grande grupo, os alunos sentiam-se inseridos promovendo, assim, a sua autoestima e confiança.

Deste modo, a aprendizagem cooperativa traz consigo uma panóplia de vantagens, que vão desde o sucesso no processo de aprendizagem ao desenvolvimento da diversidade de capacidades, passando pela promoção de relações interpessoais. Além das competências sociais, este tipo de trabalho estimula e desenvolve competências cognitivas, pois através dessas interações torna-se mais fácil para os alunos esclarecerem

⁵⁸ Planificação da atividade no Apêndice 59.

⁵⁹ Planificação da atividade no Apêndice 60.

⁶⁰ Planificação da atividade no Apêndice 59.

⁶¹ Planificação da atividade no Apêndice 61.

⁶² Planificação da atividade no Apêndice 62.

⁶³ Planificação da atividade no Apêndice 60.

as suas dúvidas, debaterem-nas, e resolverem problemas sobre os diversos conteúdos escolares.

Outro aspeto que gostaria de realçar neste estágio foi o uso de jogos pedagógicos (Português e Matemática) e de atividades lúdicas como recurso metodológico. Ao longo do estágio tentei que a aprendizagem de novos conteúdos e da revisão de conteúdos já dados não fosse demasiado expositiva, mas sim feita de forma lúdica. Monteiro (2001, p.116) cita Maria do Céu Roldão que defende que “a exposição foi vista como um dos piores métodos de ensino”. Assim sendo, os professores devem criar estratégias que se tornem motivadoras para os alunos e que não sejam expositivas em excesso. Acredito que não são os métodos em si que são ativos ou passivos, mas o uso que o professor é capaz de fazer deles, consoante os diferentes objetivos que pretende atingir.

Segundo Gilda Rizzo (2001), os jogos, pelas suas qualidades inerentes de desafio à ação espontânea e consciente, devem estar, obrigatoriamente, incluídos entre as infinitas opções do trabalho escolar. Quando decidi introduzir os jogos pedagógicos na sala do 2.ºA tinha como principal objetivo proporcionar ao aluno uma atividade lúdica que oferecesse conhecimentos de forma gratificante e significativa, deixando um pouco de lado o sistema educacional focado apenas no uso do manual. Primeiramente, estes jogos seriam utilizados como atividade âncora, contudo, visto que os alunos e professor cooperante adoraram a ideia por ser uma proposta pertinente e adequada às intencionalidades apresentadas anteriormente, no final de todas as aulas reservei 20 minutos para que os alunos explorassem os jogos.

Nos jogos de Matemática⁶⁴ e de Português⁶⁵ pretendi que os alunos: desenvolvessem a memória e o raciocínio; reforçassem os conteúdos já aprendidos; aprendessem a lidar com os resultados independentemente do resultado; aceitassem/respeitassem regras; aumentassem a interação e integração com os participantes; trabalhassem a concentração e desenvolvessem a sua criatividade. Uma vez que é fundamental que o professor teste tudo o que expõe ao aluno, os jogos foram testados de modo a verificar o número de participantes mais adequado para que o jogo se desse da melhor forma. É também importante que aquando da manipulação dos jogos o docente faça uma síntese rápida dos conteúdos mencionados em cada jogo. Ao acompanhar um pouco cada dupla aquando da manipulação dos jogos foi feito um

⁶⁴ Jogos de Matemática no Apêndice 63.

⁶⁵ Jogos de Português no Apêndice 64.

comentário breve dos conteúdos que estariam presentes no jogo para que os alunos entendessem o que iriam trabalhar. Outro aspeto fundamental na manipulação destes jogos é o cumprimento de regras. Quando o aluno não compreende as regras ele perde o interesse pelo jogo é, por isso, importante que as regras estejam bem claras e sem muita complexidade a fim de motivar o estudante procurando captar o seu interesse pelo desafio e pelo desejo de vencer. Assim, em cada jogo foi colocada uma breve explicação do que devia ser feito.

Terminado o estágio posso afirmar que diante de tudo o que foi feito, os jogos pedagógicos e as outras atividades lúdicas realizadas promoveram um melhor andamento das aulas uma vez que os alunos ansiavam pela manipulação dos jogos e eram um pouco mais rápidos na execução das tarefas propostas. Esta ferramenta, realizada através de materiais de desperdício, tornou-se, assim, uma grande aliada na minha prática pedagógica e provocou uma aprendizagem significativa ocorrendo de forma natural e espontânea.

No que concerne ao projeto *A caixa do teatro* acredito que este levou os alunos a se interessarem cada vez mais em aprender e obter conhecimento. Ao planificar, produzir e apresentar as dramatizações os alunos adquiriram diferentes saberes em diferentes áreas tornando-se indivíduos mais capazes a nível cognitivo, pessoal e social. Assim, e respondendo à questão de investigação-ação, o Jogo Dramático serviu de recurso ao desenvolvimento de competências sociais e cognitivas na sala do 2.ºA.

5.3. A Sala do 3.ºA

5.3.1. Caracterização do ambiente físico e recursos materiais e humanos

A sala do 3.º A é caracterizada por ter uma boa iluminação, para além das lâmpadas fluorescentes que se encontram no teto e no quadro negro, o espaço é contemplado por uma parede composta por janelas corridas que possibilita a entrada de luz natural. Outras duas paredes da sala são preenchidas por placares para a afixação de calendários de aniversário, conteúdos curriculares trabalhados e exposição dos trabalhos produzidos pelos discentes. Uma última parede é composta por armários de ferro e madeira destinados ao abrigo de materiais escolares e do professor.

No que respeita à organização das mesas dos alunos, distintamente do ano passado, este ano as mesas estão organizadas segundo o modelo tradicional. Assim, existem seis filas com quatro mesas, nem todas estão ocupadas, mas apresentam um tamanho

adequado para que os alunos possam colocar o seu material no tampo e manuseá-lo com facilidade.

Relativamente aos recursos humanos, à semelhança do ano anterior a sala do 3.ª conta com a cooperação entre 6 discentes. O titular da turma, a professora de Inglês, o professor de Educação Física, o professor de Informática, a professora de música, a professora de Expressão Plástica, a professora da biblioteca, uma docente de apoio pedagógico e uma outra de apoio ao estudo.



Figura 33- Planta em 3D da sala do 3.ª.

Fonte: Elaboração própria através do programa *Floorplanner*

5.3.2- Caracterização do grupo

Relativamente à turma⁶⁶ do 3.º A esta era constituída por 19 alunos, 7 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. Grande parte da turma era a mesma com que estagiei no ano transato à exceção de sete alunos que vieram de outras escolas e países (um brasileiro, dois venezuelanos).

⁶⁶ Caracterização da turma no Apêndice 65.

No que concerne à aprendizagem, alguns dos alunos que integravam a turma apresentam algumas dificuldades ao nível da comunicação escrita, na ortografia, e no raciocínio lógico. Quanto à oralidade alguns demonstram à vontade, confiança e segurança enquanto outros sentiam-se intimidados aquando de uma apresentação ou leitura para o grande grupo.

De um modo geral o ritmo de trabalho da maior parte dos alunos era lento à exceção de cinco alunos que realizam com rapidez as tarefas requisitadas. Este fraco ritmo de trabalho era resultado da falta de motivação por parte dos alunos em realizar as tarefas que, na visão deles, eram sempre as mesmas. Este aspeto vai de encontro à ideia de Balancho e Coelho (1996) que afirmam que a motivação desperta, dirige e condiciona a conduta, levando o aluno a encontrar motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar as suas capacidades.

Outra questão que chamou a minha atenção na turma em questão era o facto dos alunos possuírem um fraco pensamento crítico. Uma vez que a qualidade do que o aluno produz depende, muitas vezes, da qualidade do seu pensamento era emergente trabalhar esta questão.

Por fim, a nível social, eram visíveis alguns conflitos relacionados com a cooperação entre alunos aquando de trabalhos em dupla ou em grupo.

5.3.3. Didáticas desenvolvidas

Uma vez que a Prática Pedagógica III não tinha como objetivo desenvolver um projeto de investigação-ação, mas sim trabalhar as didáticas de ensino-aprendizagem, no presente ponto irei expor quais as didáticas adotadas ao longo da *práxis* bem como as razões que me levaram a escolhê-las e algumas atividades que comprovem o seu sucesso.

Segundo Haydt (2006), a didática é o caminho e recursos escolhidos pelo professor para que o aluno atinja a aprendizagem em determinado conteúdo de forma rápida e eficiente. Essa didática por sua vez deve ser justificada e adequada à turma em questão.

As práticas de ensino têm sido, cada vez mais, alvo de preocupações para aqueles que acreditam que a transformação na educação começa dentro da sala de aula. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 195) “a respeito do método de ensinar e fazer aprender pode-se dizer que ele depende, inicialmente, da visão de ciência, de conhecimento e de saber escolar do professor”. Assim, a criação de estratégias irá depender da formação do

professor que deve manter-se atualizado. Além disso, é preciso que o docente conheça os alunos de modo a desenvolver as potencialidades de cada estratégia.

Na presente prática, mediante as problemáticas encontradas no grupo em questão (socialização, desinteresse pela aprendizagem, fraco pensamento crítico) desenvolvi algumas estratégias didáticas entre elas: aulas expositivas dialogadas; *brainstorming*; aprendizagem significativa; jogos; dramatizações (improvisações); atividades em grupo; trabalhos de pesquisa e debates.

Todas as atividades desenvolvidas seguiram uma sequência didática planejada etapa por etapa. As mesmas foram organizadas conforme os objetivos de ensino-aprendizagem, estavam articuladas entre si e envolveram atividades de aprendizagem e avaliação.

Uma das estratégias utilizadas foi as aulas expositivas dialogadas. O início de cada aula normalmente decorria com a exposição do conteúdo com a participação ativa dos alunos. Desta forma, questionava os alunos sobre a temática em questão resgatando os seus conhecimentos prévios. Em todo o processo ia atuando como mediadora da sessão levando os alunos a questionar, interpretar e discutir sobre o objeto em estudo. Assim, o saber transmitido não era tido como absoluto uma vez que poderia ser reconstruído mediante as respostas dos alunos. Tudo isto relaciona-se com o pensamento de Anastasiou e Alves (2006) que afirmam que a aula expositiva dialogada:

“É uma exposição do conteúdo, com a participação ativa dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser considerado e pode ser tomado como ponto de partida. O professor leva os estudantes a questionarem, interpretarem e discutirem o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade. Deve favorecer análise crítica, resultando na produção de novos conhecimentos. Propõe a superação da passividade e imobilidade intelectual dos estudantes.” (p.79)

Deste modo, na base desta estratégia está o diálogo que eleva as discussões e leva o aluno a compreender que o seu saber inicial pode se completar com o saber científico apresentado pelo docente.

Ao longo das sessões privilegiei esta estratégia para introduzir temáticas nas diferentes áreas sobretudo na área de Estudo do Meio e para relembrar temáticas dadas anteriormente. Em uma destas sessões, que decorreu no dia 24/10/2017⁶⁷, os alunos aprenderam sobre o sistema digestivo. Inicialmente, questionei os alunos do que precisava o organismo para viver. Em conjunto, os alunos chegaram à conclusão que este precisa de nutrientes (alimento). Durante esta discussão surgiu as seguintes questões:

⁶⁷ Planificação no Apêndice 66.

como se alimentavam em bebés? (leite) e porquê? (não tinham dentes) e quando nasceram os primeiros dentes? (alimentos moles) e quando os dentes ficaram mais fortes? (maior variedade de alimentos) porquê que os dentes influenciam o que comemos (servem para triturar os alimentos) e depois de mastigarmos os alimentos? Para onde vão? (sistema digestivo). O maior desafio que tive neste tipo de estratégia foi o de manter os alunos motivados e curiosos nas temáticas, envolver os alunos mais tímidos nas discussões. Para isso, recorri a esquemas apresentados no quadro ou experiências rápidas.

Na presente sessão além de fazer esquemas no quadro do sistema digestivo distribui um pedaço de bolacha a cada criança solicitando que ao comer colocassem a mão no pescoço para observarem o que acontecia. Ao engolir a bolacha os alunos referiram sentir um movimento na garganta ao qual esclareci que esse era o movimento da faringe e do esófago. Posteriormente deu-se a explicação do resto do percurso do alimento recorrendo a um modelo didático. Compreende-se, assim, que para uma didática deste tipo dar certo é necessário limitar o tempo de exposição intercalando com outras técnicas didáticas.

Ao longo destas sessões foi possível observar que quase sempre os mesmos alunos debatiam demonstrando uma maior bagagem de conhecimentos devido à sua curiosidade nata e atendimento dessa curiosidade procurando, com a ajuda da família, responder às suas questões. Perante esta situação, comecei a dizer aos alunos quais os conteúdos que iríamos abordar no dia seguinte ou semana seguinte, dando possibilidade aos restantes alunos de pensarem/pesquisarem sobre o assunto.

Partindo desta estratégia, era possível então construir *brainstormings* com os indivíduos. Através dos *brainstormings* era dada a oportunidade aos alunos de apresentar as suas ideias sem que os mesmos tivessem de se restringir a esquemas lógicos de pensamento. Após estas apresentações, as ideias dos alunos sofriam uma análise crítica em grande grupo e através do diálogo iam surgindo novas ideias e consequentemente conhecimentos. Recorro a uma outra sessão desenvolvida no dia 06/11/2017⁶⁸ para confirmar que a teoria foi ao encontro da prática. Nesta, que se desenvolveu na aula de Português, recorri ao texto *Sebastião e a Prova de Vegetais*⁶⁹ do manual de Português para abordar a alimentação saudável. Assim, conforme os alunos iam expondo as suas ideias sobre o que entendiam por alimentação saudável, procedi ao registo no quadro desse *brainstorming*:

⁶⁸ Planificação no apêndice 67.

⁶⁹ Texto *Sebastião e a Prova dos Vegetais*, Rosário Alçada Araújo no Apêndice 68.

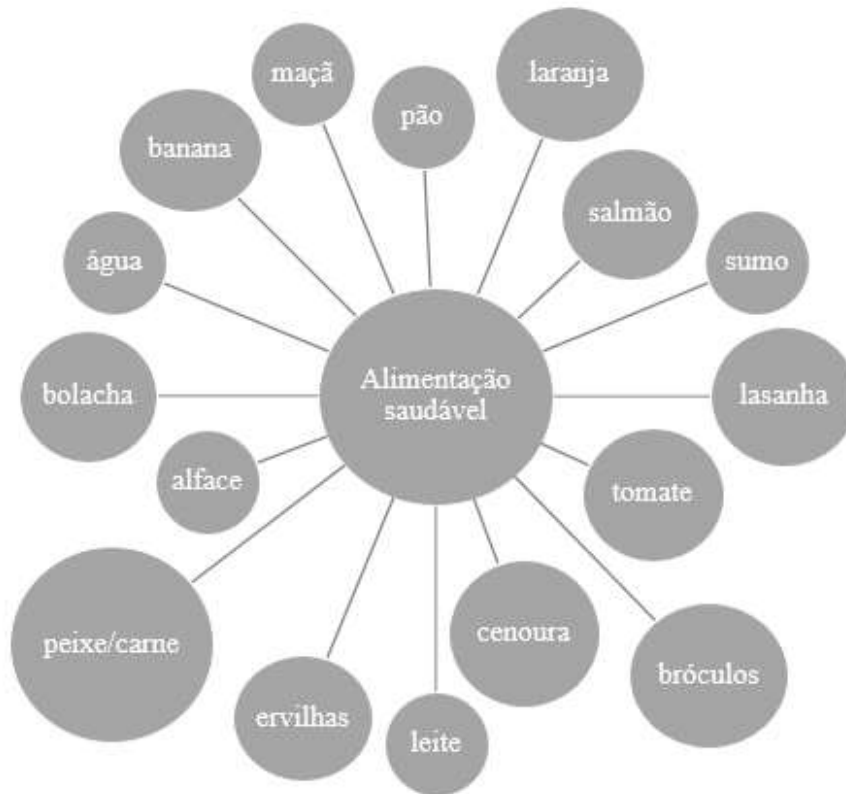


Figura 34- Brainstorming inicial sobre a temática *Alimentação saudável*.



Figura 35- Brainstorming inicial sobre a temática *Alimentação saudável*.

Assim, os alunos conseguiram entender que atitudes e alimentos permitem ter uma alimentação saudável. Conforme se verifica na comparação entre o *brainstorming* inicial e final, através de diálogos entre professor-aluno e aluno-aluno foi possível construir

novas ideias e aprendizagens sobre a temática. Através deste trabalho os alunos conseguiram desenvolver a capacidade em comunicar com os colegas, através do debate e por vezes objeção sobre se determinada ideia devia estar no *brainstorming*. Foi possível ainda construir interesse no assunto em questão (alimentação saudável) criando conclusões e opiniões que, de acordo com os alunos, passariam para a sua realidade. Ou seja, os alunos referiram que iriam alimentar-se melhor e tentar comer mais frutas e legumes passando toda a informação do *brainstorming* para o seu quotidiano.

Todo este diálogo inerente ao quotidiano dentro da sala de aula permite ao docente compreender quais os conhecimentos que os alunos já possuem e analisar as suas dificuldades. Feito este trabalho será possível criar uma ponte entre os conhecimentos prévios dos alunos e os conhecimentos novos sobre os conteúdos, conseguindo assim uma aprendizagem significativa.

Como já verificamos na parte teórica deste relatório, uma aprendizagem que tenha como base a memorização nunca será uma aprendizagem pois irá diluir-se com o tempo. Ao memorizar um conhecimento o aluno nunca conseguirá fazer uma associação cognitiva e muito menos uma interligação com outros conhecimentos. Assim, é importante que o professor saiba o momento certo de introduzir determinados conteúdos. Quando os alunos têm dúvidas no dia-a-dia escolar o professor deve aproveitar para trabalhar essas questões relacionando-as com os conteúdos a serem lecionados. Desta forma, o conhecimento fraco que o aluno tinha sobre determinado assunto irá avançar fortalecendo-se.

A título de exemplo, ao longo das primeiras semanas de estágio na turma do 3.ºA muitos alunos questionavam-me constantemente sobre o tempo que faltava para o intervalo, quanto tempo ainda tinham para terminar a atividade, etc. No entanto, ao lado do quadro tinha um relógio bem grande que, apesar de ser alvo de muitos olhares, não servia para muito. Em outros momentos alguns alunos dirigiam-se a esse mesmo relógio afirmando faltar x minutos para o intervalo quando na verdade faltavam y minutos. Compreendi, assim, que este era um assunto que deveria ser trabalhado o quanto antes e mesmo não estando nos conteúdos a serem abordados no momento decidi trabalhá-lo. Deste modo, no dia 8/11/2017⁷⁰ abordamos as unidades de tempo. De forma sucinta, realizou-se uma chuva de ideias, partindo do relógio da sala. Segundo Novak e Gowin (1996) a aprendizagem significativa ocorre quando o novo conhecimento se relaciona

⁷⁰ Planificação no Apêndice 67.

com os conhecimentos anteriores, ou seja, os conhecimentos prévios. Quando essas informações se confrontam ocorre um conflito cognitivo, onde haverá um desequilíbrio entre o que o aluno já sabe e o que ainda não sabe. Nestes momentos, os alunos tendem a “teimar” sobre o que é explicado. Aí, é importante explicar que apesar do aluno ter adquirido informações sobre como se vê cinco minutos no relógio esse conhecimento é errôneo ou incompleto e é para isso que ali estamos, para aprender corretamente.

Após o confronto dos conhecimentos prévios dos alunos com os novos conhecimentos, os alunos construíram o seu próprio relógio. No meio desta sessão havia uma hora destinada à aula de Educação Física. Assim, aproveitei e pedi que os alunos visualizassem no relógio da sala a hora de saída e quando voltassem deveriam olhar novamente e dizer quanto tempo tinha passado. Ao retornar, os alunos afirmaram ter passado 60 minutos desde que saíram, uma volta completa do ponteiro dos minutos no mostrador do relógio. É importante que o professor recorra, sempre que possível, a materiais palpáveis para facilitar a aprendizagem dos alunos. É importante também que recorra ao lúdico como fonte de motivação, questão emergente no grupo em questão.

No decorrer do estágio usei jogos lúdicos de Português e Matemática como instrumento metodológico, criando estratégias motivadoras para que os alunos conseguissem manter o foco e concentração.

Quando optei por introduzir os jogos pedagógicos na sala do 2.ºA no ano transato tinha como principal objetivo proporcionar aos alunos uma atividade lúdica que oferecesse conhecimentos de forma gratificante e significativa, deixando um pouco de lado o sistema educacional focado apenas no uso do manual. Neste ano letivo, devido à quantidade de conteúdos a serem lecionados os jogos pedagógicos não tiveram muito espaço de atuação na nossa sala de aula. Alguns alunos perguntavam sempre se iríamos jogar e o porquê de não o fazermos. Perante esta situação optei por, em alguns momentos, fazer a revisão da matéria ou a introdução da mesma através de um jogo.

Dos jogos realizados destaco o *Jogo da Roleta*⁷¹ feito na revisão dos conteúdos de Matemática (numeração romana, o milhar e a dezena de milhar, unidades de tempo, tabuada do 7, 8 e 9, arredondamentos, figuras/ sólidos geométricos e decomposições). Neste, os alunos deveriam rodar a roleta e ao sair uma cor retiravam um cartão do envelope. Ao acertar a pergunta realizavam a instrução dada pela roleta e caso não acertassem passavam a vez. As instruções dadas pela roleta definiam quantas fitas os

⁷¹ Planificação no Apêndice 69.

alunos ganhavam ou perdiam, sendo que inicialmente todos os alunos começaram o jogo com sete fitas.



Figura 36- Jogo da roleta.

Neste jogo de Matemática pretendi que os alunos: desenvolvessem a memória e o raciocínio; reforçassem os conteúdos já aprendidos; se sentissem motivados; aprendessem a lidar com os resultados independentemente do resultado; aceitassem/respeitassem regras; aumentassem a interação e integração com os participantes; trabalhassem a concentração e desenvolvessem a sua criatividade.

Uma vez que é importante que aquando da manipulação dos jogos o docente faça uma síntese dos conteúdos mencionados em cada jogo procedi, no início do jogo, a uma breve explanação dos conteúdos que estariam presentes no jogo para que os alunos entendessem o que iriam trabalhar.

Findado o jogo, foi possível concluir que os alunos foram perentórios sobre o jogo, considerando-o divertido e manifestando vontade em repetir a experiência e realizar outros jogos. Assim, considero que o objetivo da sessão foi plenamente cumprido, pois não só os alunos reviram e consolidaram os conteúdos lecionados ao longo das semanas de forma lúdica, como pude recolher elementos diretos de avaliação formativa, permitindo a constatação do ritmo e do nível de aprendizagem dos alunos identificando quais os conteúdos que ainda necessitavam de reforço.

Mas não só de jogos pedagógicos se faz o lúdico. Uma vez mais, a dramatização fez parte das minhas estratégias didáticas. Visto que a maioria da turma era composta por

alunos do ano passado, alguns deles “cobraram” um projeto semelhante ao que realizamos no ano transato. O ano passado, como vimos no capítulo anterior, os alunos redigiram histórias e apresentavam à turma por meio da dramatização. Uma vez que esse projeto pertencia ao meu projeto de investigação -ação do ano transato e uma vez que este ano não estava contemplado na avaliação da unidade curricular da Prática Pedagógica III optei por realizar atividades de ED, mas de um modo mais informal que não implicasse tanta preparação uma vez que o tempo era limitado dado a quantidade de conteúdos a serem abordados neste 3.º ano.

Assim, após uma análise do programa de ED do 3.º ano e das necessidades das crianças nesta faixa etária optei por trabalhar a improvisação através da criação de pequenos diálogos ou pequenas histórias.

Como citado na parte teórica deste relatório, na faixa etária dos 9-10 anos, as crianças conseguem, no Jogo Dramático, criar e acompanhar histórias inventadas no momento, apresentando cenas fictícias ou da vida cotidiana. Santos (2003), afirma que a improvisação é resultado de ações espontâneas que não seguem nenhum guião pré-estabelecido. Através de um pequeno tema, o professor poderá fomentar estas atuações individuais ou grupais dando espaço para a liberdade expressiva e criativa.

Na sua essência, a improvisação é um simples jogo sem script. Como não depende de um script, um jogo de improvisação não depende de nenhuma forma de habilidade de lembrar algo escrito ou combinado anteriormente, sendo uma actividade em que todas as crianças de qualquer idade e de qualquer grau de habilidade podem dominar perfeitamente. (Way, B. (1967) citado por Sousa, 2003, p. 67)

Como já vimos, o currículo menciona que as atividades dramáticas proporcionam formas e meios expressivos para explorar conteúdos e temas de aprendizagem que podem estar articulados com outras disciplinas do currículo escolar gostaria de expor uma atividade realizada em Estudo do Meio, aquando da temática dos Primeiros Socorros. A atividade *Como socorrer alguém*⁷² os alunos dirigiram-se a pares ao centro da sala e retiravam um cartão com uma situação⁷³. Posteriormente um dos alunos simulava o ferimento através de uma ação e o outro aluno fazia os primeiros socorros adequados à situação. Para isso tiveram de seleccionar o material necessário da caixa de primeiros socorros e enquanto prestavam o socorro, explicavam o que estavam a fazer.

⁷² Planificação no apêndice 70.

⁷³ Cartões da atividade *Como socorrer alguém* no Apêndice 71.



Figura 37- Atividade *Como socorrer alguém*.

Através desta atividade os alunos conseguiram desenvolver ações espontâneas, sem qualquer texto ou guião escrito, sem qualquer preparação ou ensaio, respondendo a uma sugestão mínima, nomeadamente o tema proposto.

Segundo Leenhardt (1997), o que então domina a improvisação no Jogo Dramático é o suporte do tema, a incitação, o auxílio que ele constitui. A regra do “jogo” é expressar um tema. Na verdade, em nada influência que esse tema tenha sido escolhido pelo professor, ele é apenas o cenário em que se desenvolve a imaginação, sendo o mais importante a forma como ele é tratado.

Deste modo, esta atividade surgiu como uma componente lúdica que permitiu aos discentes trabalhar a sua expressão oral, a sua segurança e interação com o parceiro de improvisação. No geral, os alunos mostraram-se extrovertidos e bem comunicativos tendo adorado a atividade e pedido para voltar a realizá-la no dia seguinte. Este é o aspeto fundamental, na minha opinião, em qualquer prática. Deixar nos alunos a vontade de voltar a realizar uma atividade mostrando, assim, que esta foi bem conseguida.

Por fim, outra didática desenvolvida recaiu sobre o trabalho de grupo e consequentemente o desenvolvimento de trabalhos de pesquisa e criação de momentos para debates. Alguns alunos sentiam dificuldade em trabalhar em grupo ou quando estavam dispostos a fazê-lo queriam ficar apenas com colegas à sua escolha. Este aspeto cria problemas não só pelo fator de socialização, uma vez que gera marginalização e exclusão de alguns colegas, mas também cria grupos homogéneos, pois alunos com melhores aptidões e capacidades sempre acabam juntos.

É importante que seja o professor a criar estes grupos e que o mesmo crie condições para que seja conseguida uma aprendizagem cooperativa entre os elementos. Desta forma,

os alunos discutem entre si e apoiam-se na compreensão e resolução de problemas, ou seja, ajudam-se mutuamente.

Clarificar o conceito de aprendizagem cooperativa não é uma tarefa fácil, pois deparamo-nos com uma multiplicidade de definições. De acordo com Johnson, Johnson e Holubec citados por Lopes e Silva (2009), a aprendizagem cooperativa é um método de ensino que utiliza pequenos grupos no qual os alunos trabalham no sentido de maximizar a sua própria aprendizagem e a dos colegas. Segundo estes autores, a aprendizagem cooperativa proporciona aos elementos do grupo um esforço conjunto de modo que cada um dos elementos só alcance os seus objetivos se os outros alcançarem os seus.

Neste sentido procurei criar algumas atividades em que o trabalho de grupo fosse privilegiado. Destaco uma atividade desenvolvida na área de Estudo do Meio aquando do estudo da temática *Quais os comportamentos prejudiciais a minha saúde*⁷⁴. Nesta, os alunos teriam de criar cartazes que elucidassem para os perigos do consumo do álcool, tabaco e drogas.

Após ter criados os grupos de forma a que os alunos com mais dificuldades contassem com o apoio dos que têm maior facilidade na execução dos trabalhos, distribui os temas pelos grupos bem como um guião⁷⁵ de trabalho que seria utilizado na aula de TIC para que pudessem começar a sua pesquisa. Através do trabalho de pesquisa os alunos atuaram como investigadores, seguindo as seguintes etapas:

1. Clarificação do tema a ser estudado e do objetivo final: construção de um cartaz;
2. Entendimento da metodologia de pesquisa: pesquisa na *internet* recorrendo a *sites* e *blogs*;
3. Criação de um esboço no guião de trabalho: interpretar e redigir os resultados encontrados na pesquisa;
4. Elaboração do cartaz com imagens e informações sobre o tema.

No momento da pesquisa os grupos de trabalho juntaram-se e dividiram tarefas, enquanto uns pesquisavam as consequências do consumo do tabaco, álcool ou drogas outros redigiam os resultados dessa pesquisa.

⁷⁴ Planificação no apêndice 72.

⁷⁵ Guião de trabalho no apêndice 73.



Figura 38- Pesquisa para a elaboração dos cartazes.

Aquando da elaboração dos cartazes verificou-se, igualmente, uma divisão de tarefas, enquanto alguns alunos redigiam as informações recolhidas no cartaz outros ficaram responsáveis por colar imagens ou desenhar.



Figura 39- Cartazes finalizados.

De um modo geral, com esta atividade criaram-se situações de aprendizagem que permitiram o envolvimento de todos na realização das tarefas. Assim, foi possível uma grande participação dos alunos na pesquisa, seleção e organização de informação, aspetos fundamentais na procura de soluções para dar resposta à tarefa com que se depararam. Para além disso, o diálogo entre os elementos do grupo e a troca/partilha de ideias

e opiniões contribuíram para que os alunos se envolvessem em processos de pensamento de nível mais elevado. Todos estes aspetos refletiram-se em resultados positivos obtidos no trabalho final. Foi igualmente notório que o trabalho cooperativo em grupos heterogéneos possibilitou a colaboração dos alunos mais competentes com os restantes colegas que possuíam maiores dificuldades, ajudando-os na superação das mesmas.

Os alunos que anteriormente não gostavam de trabalhar em grupo, preferindo trabalhos individuais, mostraram-se satisfeitos com todo o processo. Este aspeto confirma então a ideia de Bastos (2006) que afirma que o trabalho de grupo é fundamental para auxiliar os alunos a sociabilizar, evitando o ensino individualizado. Para a autora, o ensino particularizado gera competitividade entre os jovens, enquanto o ensino realizado através do trabalho de grupo gera cooperação e colaboração entre os discentes.

No final da atividade sucedeu-se um momento de debate em grande grupo. De acordo com Marion (2006), a exposição de uma temática, dando oportunidade aos alunos para formular princípios com as suas próprias palavras, sugerindo a aplicação desses princípios é a base de uma didática de debate. Assim, através deste, os alunos expuseram as suas ideias e reflexões sobre a temática dialogando, ouvindo o outro e defendendo as suas posições. Para que esta didática funcione é crucial que o tema em análise seja preparado pelos alunos. Por isto, este tipo de estratégia funciona bem após um trabalho de pesquisa pois o aluno trás o material preparado para a discussão. Deste modo, os alunos conseguiram trabalhar o seu pensamento crítico e a sua habilidade da argumentação.

Neste tipo de didática, o papel do professor é de facilitador. Para dizer a verdade, quando decidi introduzir esta estratégia ainda não tinha muito claro como seria conduzir um debate. Ao longo do processo consegui estimular os alunos a exporem os seus pontos de vista, lembrava a importância de ouvir o outro e lembrei que era permitido mudar de opinião assumindo uma nova postura depois de argumentar e avaliar as demais opiniões.

Deste modo, acredito que este recurso didático, quando bem explorado, permite atingir uma aprendizagem significativa ao mesmo tempo que possibilita formar um futuro cidadão capaz de pensar criticamente sobre os diferentes assuntos.

5.3.4 A avaliação do grupo da sala do 3.º A

Tal como aconteceu no ano transato, realizei uma avaliação qualitativa das problemáticas observadas inicialmente. Através da observação sistemática, da análise das produções dos alunos e das interações pessoais e sociais estabelecidas realizei três quadros avaliativos: sociabilidade⁷⁶, motivação⁷⁷ e pensamento crítico⁷⁸.

O quadro de avaliação produzido sobre o domínio social resultou da observação de atividades desenvolvidas no âmbito das dramatizações, trabalhos de pesquisa e debates. De um modo geral, através destas didáticas os alunos, apesar de haver conflitos pontuais, conseguiram desenvolver o trabalho com base numa boa comunicação, empenho, participação, espírito de entreajuda e respeito pelo outro. Pontualmente ocorreram, nos trabalhos de pesquisa em grupo, deficiências nas capacidades relacionais havendo falta de cooperação entre membros do grupo. Verificou-se também uma grande colaboração dos alunos do ano transato com os novos alunos, principalmente perante aqueles que vieram de outro país, auxiliando os mesmos em aspetos relacionados com linguagem escrita e oral.

Assim, os alunos adotaram uma postura de tolerância, respeito e solidariedade desenvolvendo um exercício de cidadania responsável cumprindo os seus direitos e deveres. Aqueles que, na maioria das atividades, acabavam por ter atitudes de egoísmo não conseguiram cumprir o objetivo relativo à cooperação. Já um dos alunos estrangeiros, apesar de ser tolerante, cooperar, e respeitar o outro, não conseguia, na maioria das vezes comunicar com o grupo sendo necessário que os colegas lhe explicassem diversas vezes o que era para fazer.

⁷⁶ Quadro avaliativo do domínio social no Apêndice 74.

⁷⁷ Quadro avaliativo da motivação no Apêndice 75.

⁷⁸ Quadro avaliativo do pensamento crítico no Apêndice 76.

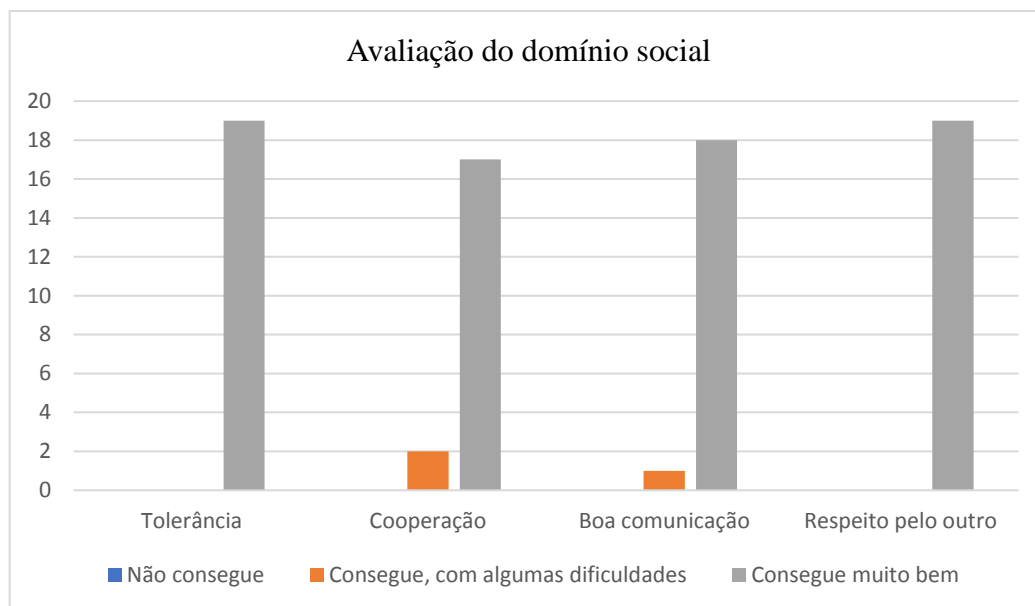


Gráfico 9- Avaliação do domínio social.

No que concerne à avaliação da motivação sentida pelos alunos no decorrer das atividades, destaco a avaliação realizada nas didáticas em que os alunos trabalharam os jogos, as dramatizações (improvisações), *brainstormings* e os trabalhos de pesquisa.

Nas duas primeiras, os alunos sentiram que estavam fazendo algo diferente do habitual, captando a sua atenção não só no início das sessões, mas no decorrer das mesmas. As atividades decorreram com maior rapidez do que o habitual pois os alunos gostavam do que estavam fazendo.

Na penúltima, ao recorrer aos conhecimentos prévios dos alunos não só se criou situações de aprendizagem significativa, contribuindo para uma retenção das aprendizagens a médio/longo prazo, mas também se valorizou os seus conhecimentos tendo despertado nos alunos uma necessidade de participação. Contudo, esta foi a didática que, como veremos no quadro seguinte, menos despertou vontade de participação. No último, o recurso às novas tecnologias trouxe para o dia-a-dia da sala de aula um pouco da realidade da nova geração despertando, assim, o interesse dos alunos.

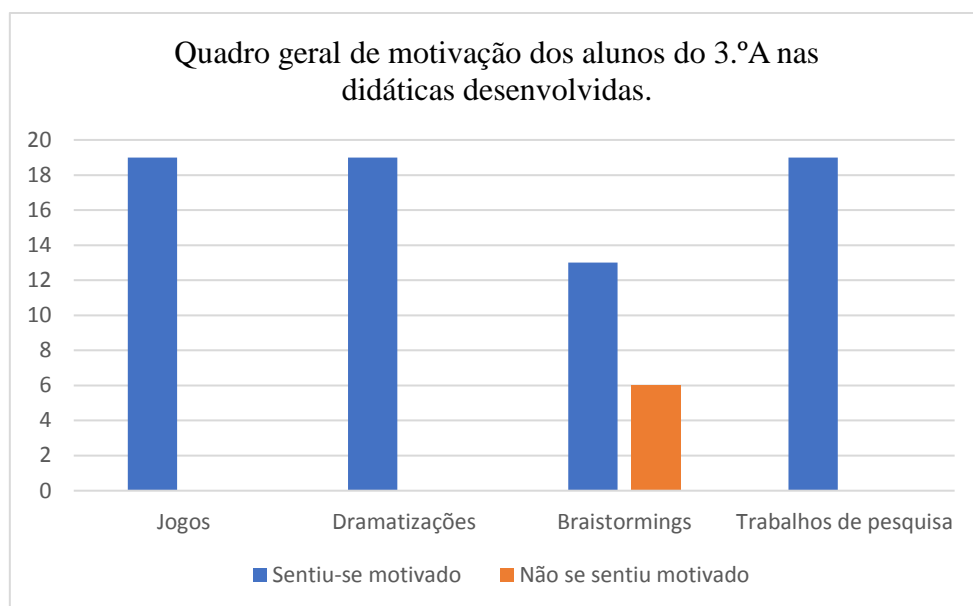


Gráfico 10- Avaliação da motivação dos alunos.

Por fim, relativamente à avaliação do pensamento crítico esta surgiu, maioritariamente, aquando das didáticas de aulas expositivas dialogadas, trabalhos de pesquisa e debates. No geral, observou-se as habilidades dos alunos na apresentação de ideias, bem como o seu desempenho em momentos de argumentação. A maioria da turma, à exceção dos alunos estrangeiros e de quatro alunos mais tímidos, foram capazes de recolher, selecionar e utilizar informação para enfrentar as situações com que se depararam. Assim, a maioria deixou de “decorar” uma temática e passou a refletir sobre ela.

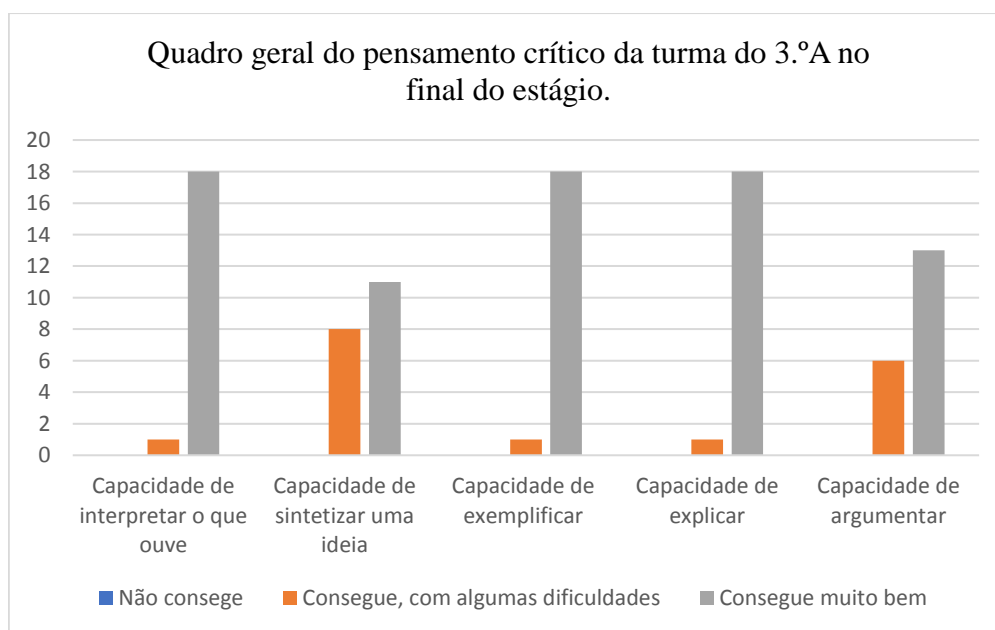


Gráfico 11- Avaliação do pensamento crítico dos alunos.

Ao analisar o quadro acima, verificamos que apenas um dos alunos estrangeiros não conseguia, na maioria das vezes, interpretar o que os colegas diziam e conseqüentemente não conseguia argumentar. Esta falta de argumentação também foi verificada nos outros dois alunos estrangeiros, que apesar de compreenderem o que os colegas diziam não conseguiam expressar uma opinião quando confrontados com uma outra, aspecto que se deu devido também à barreira linguística.

No momento dos debates foi visível que a maioria da turma conseguia sintetizar uma ideia sem se alongar, já os restantes possuíam dificuldades em expressar resumidamente a sua ideia, repetindo muitas vezes as mesmas palavras ou ideias. Este aspecto foi também observado aquando da sintetização de informações em momentos de pesquisa.

Relativamente à capacidade de exemplificação aquando da exposição de uma ideia, apenas um aluno não conseguia fazer uma interligação com a sua realidade dando exemplos concretos.

Por fim, relativamente à aptidão em explicar uma temática ou ideia, a maioria dos discentes conseguia fazê-lo sem dificuldade.

5.3.5. Reflexão crítica da intervenção pedagógica na sala do 3.ºA

Uma vez que, no decorrer da explanação das didáticas e respetivas atividades, já realizei uma reflexão gostaria apenas de reforçar tudo o que já foi dito.

Findado este último estágio, posso afirmar que a prática assente em didáticas lúdicas e diversificadas assumiu um papel preponderante. Neste contexto, a busca por estratégias que melhor respondessem às necessidades dos alunos foi uma constante permitindo criar momentos de trabalho significativo desenvolvendo, assim, um tipo de ensino assente no prazer.

Uma vez desenvolvida uma didática significativa para o aluno foi possível gerar momentos em que o mesmo se sentia seguro e motivado e a partir daí se sentisse capaz de ter uma maior participação no seu processo de aprendizagem. Essa mesma participação fez com os discentes desenvolvessem o seu pensamento, tornando-os mais reflexivos e críticos.

No final de todas as didáticas desenvolvidas posso afirmar que o resultado foi satisfatório. Um número significativo de alunos demonstrou motivação na execução das atividades, conseguiu participar em atividades de grupo de forma cooperada e conseguiu

desenvolver, através de diálogos constantes, a sua capacidade de ouvir e explicar as suas ideias apesar da maioria ainda não conseguir formular um argumento quando necessário.

Assim, as didáticas utilizadas favoreceram a aprendizagem tornando-a mais produtiva e eficaz.

Gostaria, por fim, de reconhecer que a finalização desta prática pedagógica só foi alcançada devido a uma constante reflexão, observação, interação, dedicação e empenho, onde o diálogo com os alunos, com o professor cooperante e outros agentes educativos orientaram toda a prática e o seu sucesso.

Considerações Finais

Como últimas notas da investigação, o final deste relatório, tão importante quanto o percurso realizado durante o processo de investigação, permite-me esboçar algumas conclusões.

Como se pôde comprovar, o recurso ao Jogo Simbólico e ao Jogo Dramático possibilitou às crianças adquirir e desenvolver competências no âmbito da autoestima, autoconhecimento, da relação com o outro e com o mundo e potencializar as suas capacidades comunicativas. Surgiram, assim, como um instrumento recheado de inúmeras potencialidades que permitiu tornar a sala de aula um espaço real repleto de aprendizagens significativas.

Urge, deste modo, fazer frente a pensamentos tradicionalistas dotando educadores e professores de uma formação plena e atualizada em todas as áreas incluídas no currículo e fora dele. Será então crucial investir na formação inicial e contínua dos professores, munindo-os de instrumentos que lhes predisponham a conhecer e potencializar as capacidades das crianças com que trabalham.

É certo que o cotidiano do professor é marcado pelas relações de poder onde existem regras e imposições institucionais e curriculares a que o docente tem de submeter. No entanto, o professor não deve aceitar passivamente essa dominação, pelo contrário, deve transformá-la em “táticas”. Deste modo, “a tática é a arte do fraco” (Certeau, 1994, p. 101), que não sendo capaz de estabelecer as regras do jogo tenta burlá-las, como um jogador de cartas que blefa quando a sorte (o poder) não está ao seu lado. Uma vez que no contexto em que me encontrava, onde necessitava seguir o que o meu professor orientador solicitava (cumprir o estipulado no currículo para aquele período) tive de adotar técnicas que me fizessem cumprir o que era ordenado e que seguissem, ao mesmo tempo, os meus ideias. Assim, as técnicas por mim utilizadas permitiram cumprir os conteúdos dos programas sem descurar a ideia de ludicidade, autonomia e independência que é tão importante para o indivíduo em processo de formação.

Assim, e resgatando as ideias de Certeau sobre os cotidianos, a escola terá de deixar de ser um espaço de repetição, uma reprodutora das regras e imposições de um sistema educativo criado por aqueles que não vivenciam a realidade de uma sala de aula. Através dessa consciencialização as instituições irão facilitar a produção de um currículo construído pelo percurso que cada professor e aluno traça no cotidiano escolar.

Com a realização dos três estágios, tive oportunidade de verificar que a função do educador e professor vai muito além do que apenas transmitir aos discentes os conteúdos presentes nos programas. O docente deve criar metodologias didáticas e significativas desenvolvendo uma *práxis* intencional. Durante a introdução das didáticas na minha prática profissional foi possível observar um ambiente de entusiasmo envolvendo as crianças. Os grupos de estágio fortaleceram-se facilitando a busca pelo saber e consequentemente a busca por um pensamento reflexivo tornando-se cidadãos conscientes, ativos, solidários, autônomos e críticos.

A nível pessoal, o presente relatório constituiu igualmente um desafio. Permitiu-me desenvolver competências básicas para uma conduta investigativa, particularmente a capacidade de focalizar o estudo no objetivo pretendido superando obstáculos e dificuldades conforme surgiam. Deste modo, todas as competências de investigação adquiridas serão cruciais na minha vida enquanto profissional de educação.

Por fim, todas as intervenções foram muito compensadoras, na medida em que me proporcionaram momentos de compreensão do funcionamento das valências. O tempo talvez tenha sido o meu maior adversário, pois, enquanto educadora/professora sem experiência o desejo para que tudo corresse como o esperado nem sempre se cumpria e saber lidar com alguns insucessos nem sempre foi fácil. No entanto, a autorreflexão surgiu como meio para superar todos os desafios e absorver cada momento, fosse ele positivo ou negativo, colocando-o na minha estante de saberes e aprendizagens que é utilizada para construir a profissional que sou hoje e a que serei no futuro. Uma vez que essa mesma estante está em constante reformulação, conforme as experiências com que me deparo, também eu estou em constante crescimento.

Referências

- Abrantes, P. (coord.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*, Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Almeida, E. R. de S. (2002) *A formação dos professores das classes especiais para o uso do computador na sala de aula*. Dissertação de mestrado, UFPE, Recife, Brasil.
- Amado, J S. & Freire, I P (2009). *A (s) indisciplina (s) na escola – compreender para prevenir*.Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Amaral, J., Moreira, A., & Ribeiro, A. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo. Estratégias de Supervisão. In A. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp.89-122). Porto: Porto Editora.
- Anastasiou, L. das G. C., & Alves, L. P. (2006). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em sala de aula*. 6.^a Ed. – Joinville, SC: UNIVILLE.
- Araujo, G. B. (2007). *Limites na educação infantil: as representações sociais de pais e professores*. Brasil: Instituto de Psicologia. Recuperado em 28 de abril, 2018, de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/11249/000611117.pdf>
- Arias, J. O. C., & Yera, A. P. (1996). *O que é a pedagogia construtivista?* Recuperado em 2 abril, 2018, de http://ie.ufmt.br/revista/userfiles/file/n08/8_O_fazer_pedagogico.pdf.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Aznar, G. (2006). Pesquisar o sentido da palavra criatividade. *Colóquio internacional sobre a criatividade*: Universidade Paris IV.
- Bach, P. (2001). *O prazer na escrita*. Porto: Edições ASA.

- Balancho, M. & Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos: criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora
- Baudrit, A. (2009). *A tutoria em diferentes domínios: situação atual e pistas possíveis a explorar*. In A. Simão, A. Caetano e I. Freire (orgs.) *Tutoria e Mediação em Educação*. Lisboa: Educa, 11-12.
- Baskerville, R. (1999). *Investigating Information Systems with action research*. Communications of the Association for Information Systems (Vol.2, n. 19)
- Becker, F. (1994). O que é o construtivismo? *Ideias*, n. 20. São Paulo: FDE. Recuperado em 4 abril, 2018, de http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf.
- Berthold, M. (2001). *História Mundial do Teatro*. Tradução de Maria Paula V. Zurawski, J. Guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. São Paulo: Perspectiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Caldas, P. A. & Vasques, E. (2014). *Educação Artística para um currículo de excelência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano: 1: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Couto, J. M. (2008). (Des)dramatizando a Língua Portuguesa no Ensino Básico. In *Saber (e) Educar*, nº 13, 203-216.
- Damon, W., & Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13(1), 9-19.
- DeVries, R. & Zan, B. (1998). *A Ética na Educação Infantil – O ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artes Medicas
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Chicago: Henry Regnery.
- Dolci, L. N. (2004) *Teatro na educação: desenvolvendo no aluno a capacidade de integração nos grupos sociais*. Recuperado em 20 de março, 2018, de www.umce.cl/~dialogos/n08_2004/netto.swf.

- Esteves, J. M. (2004). *La tercera Revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Estrela, A (1994) *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, V. (2006). *Educação Física, Interdisciplinaridade e Inclusão*. Rio de Janeiro. Sprint.
- Fleith, D. S., & Alencar, E. M. L. (2005). Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa.*, 21 (1), 85-91.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Freire, P. (1983) *Pedagogia do Oprimido*. Coleção O Mundo, 21. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2002) *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). *Educação e mudança*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: Getty Center for Education in Arts.
- Gilda Rizzo (2001). *A importância do lúdico na aprendizagem, com auxílio dos jogos*. Editora: Monalisa Lisboa.
- Gisbert, D. (2002). *Tutoria entre iguais*. Barcelona: Departamento de Psicologia da Educação da Universidade Autònoma de Barcelona.
- Gomez, M. T., Mir, V., & Serrats, M. G. (1993) *Como criar uma boa relação pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- Gordon, E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical, Competências, Conteúdos e Padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gómez, P. A. (1995). O pensamento prático do professor - a formação do profissional como profissional reflexivos. In Novóia, A. (1992) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Gramsci, A. (2000). *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Vol. 2.

- Jesus, S. N. (2003) *Influência do professor sobre os alunos: Relação pedagógica; Gestão da indisciplina; Motivação dos alunos*. Porto: Edições Asa.
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Smith, K. (1991). *Active learning: Cooperative learning in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kelly, A. V. (1981). *O Currículo, Teoria e Prática*. São Paulo: Harbra.
- Kishimoto, T. M. (1999). *Jogos, brinquedo, brincadeira e a educação*. Org: 3.^a Ed. São Paulo: Cortez.
- Kuhne, G. W., & Quigley, B. A. (1997). *Understanding and Using Action Research in Practice Settings*. In B. Allan Quigley & Gary W. Kuhne (eds.), *Creating Practical Knowledge Through Action Research: Posing Problems, Solving Problems, and Improving Daily Practice* (pp. 23-40). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kyriacou, C. (2007). *Essential Teaching Skills*. 3.^a Ed: United Kingdom.
- Lapierre, A. (1997) *Psicanálise e análise corporal da relação. Semelhanças e diferenças*. São Paulo: Lovise.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa
- Leitão, F. A. R. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Mira-Sintra: Edição do autor.
- Leenhardt, P. (1997) *A Criança e a expressão dramática*. 4.^a Ed. Lisboa: Rolo & Filhos – Artes Gráficas Lda.
- Lequeux, P. C. (1973). *Expressão Dramática e Teatro – A Expressão Dramática*. In Educação Pela Arte e Artes na Educação, 2º Volume – Drama e Dança, pp: 44. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Libâneo, J. C. (2004). *Organização e gestão da escola: Teoria e Prática*. Goiânia: Editora Alternativa.
- Lima, M. (2007). Brincadeiras e brinquedos para crianças de zero a quatro anos. *Revista do professor*, Porto Alegre, nº 92

- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula –Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1970). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, Lda.
- Lopes, M. (2011). *O saber dramático: a construção e a reflexão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e FCT.
- Loureiro, J. (2012) *Papel do Educador e do Professor do 1.º ciclo do Ensino Básico: Conceções dos diferentes agentes envolvidos no processo educativo*. Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Santarém Escola Superior de Educação de Santarém, Santarém, Portugal.
- Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim – de – Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos/128.
- Maluf, A.C.M. (2003). *Brincar: prazer e aprendizado*. 1.ª Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Marinho, H. R. B., Matos Junior, M. A., Salles Filho, N. A., Finck, S. C. M. (2007) *Pedagogia do Movimento: universo lúdico e psicomotricidade*. Curitiba: Ibipex.
- Matos, M. E. (2004). *Risco e Protecção: Adolescentes, Pais, Amigos e Escola*. Recuperado em 13 de fevereiro, 2018, de http://www.aidscongress.net/Modules/WebC_Docs/GetDocument.aspx?DocumentId=94
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EduSer-Revista de educação*, 2, 66-83.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

- Ministério da Educação (2001). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico do 1º Ciclo*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Ministério da Educação (n.d.). *Metas de Aprendizagem - Expressão Dramática/Teatro*. Recuperado em 26 fevereiro, 2018, de <http://www.dgicd.minedu.pt/eea/formacao.php?c=bloco&id=72>.
- Monteiro, M. (2001). *Didáctica da história – teorização e prática, algumas reflexões*. Lisboa: Edições Plátano.
- Morais, M. F., & Bahia, S. (2008). *Criatividade conceito/necessidades*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Morgado, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: ISPA.
- Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Nóvoa, A. (n.d.). Para a história da Expressão Dramática em Portugal (1900 – 1985). In Fragateiro C. (Coord.). *Uma aprendizagem da descoberta: expressão dramática na educação*. Lisboa: 3.ª Ed. Encontro Internacional de Expressão Dramática.
- Novak, J.D. e Gowin, D.B. (1996). *Aprender a aprender*. Lisboa. Plátano Edições Técnicas. Tradução ao português, de Carla Valadares, do original Learning how to learn.
- Neto, C. (2003). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Pacheco, J. (2008). Estrutura curricular do sistema educativo português. In Pacheco J.A. (Org.). *Organização Curricular Portuguesa*. (pp. 11- 52). Porto: Porto Editora.
- Palmas, M. (2008). *O desenvolvimento de habilidades motoras e o engajamento de crianças Pré-Escolares em diferentes contextos de jogo*. Tese de Doutoramento, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo da criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J. (2010). *Seis Estudos de Psicologia*. Alfragide: Texto Editores.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez Editora
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? In *Exedra*, 9-24. Recuperado em 13 de fevereiro, 2018, de <http://www.exedrajournal.com/docs/01/9-24.pdf>.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Projeto Educativo do Infantário Semi-Internato de Santa Clara (2016).
- Projeto Curricular de grupo da Sala dos Pandinhas (2017).
- Projeto Educativo da Escola da Ladeira (2015-2019).
- Remédio, J. (2014). *O Papel do Educador No Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna: Reflexão em Torno da Construção da Prática Profissional Supervisionada*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1989). *Planificação e avaliação do ensino aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ryngaert, J.P. (2009). *Jogar, representar*. São Paulo: Cosac Naify.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sacristán, J.G. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Santomé, J. (2006). *A desmotivação dos professores*: Mangualde: Edições Pedagogo.
- Santos, L. (2008). *Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar*. Lisboa: Instituto da Educação, Universidade de Lisboa.

- Santos, M. A. (2006). *O arco-íris das ideias. - As técnicas e as práticas da criatividade*. Lisboa: Edições ASA.
- Santos, M. F., & Serra, E. (2007). *Quero ser escritor*. Alfragide: Oficina do Livro.
- Santos, E., Morais, C., & Paiva, J. (2004). Formação de Professores para a Integração das TIC no Ensino da Matemática – Um Estudo na Região Autónoma da Madeira. 6º *Simpósio Internacional de Informática Educativa*, Cáceres, Espanha.
- Silva, F. A. & Meneses, C. A. (1978). *Elucidário Madeirense*. Vol. III. Funchal: Secretaria Regional da Educação e Cultura.
- Silva, J. (2002). *Cooperação entre professores: Realidade(s) e desafios*. Dissertação de Mestrado não publicada. Lisboa: ISPA.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Silva, A.O. (2007). *Teatro e a Expressão Dramática no Sistema de Ensino Português*. Porto: Casa da Música.
- Silva, J. B. da (2002). *As representações sociais dos professores em classes multisseriadas sobre a formação continuada*. Dissertação de mestrado, UFPE, Recife, Brasil.
- Sousa, Dr. J. J. A. de (1999). *História da Freguesia de São Pedro*. Edição Junta de Freguesia de São Pedro: Funchal, Madeira.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação. Bases Psicopedagógicas* (Vol. 1). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003). *Expressão Dramática e Teatro – A Expressão Dramática*. Educação Pela Arte e Artes na Educação, 2º Volume – Drama e Dança, pp: 15- 76. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M. G. S. P. M. (2012). *Ensino Experimental das Ciências e Literacia Científica dos alunos: Um estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado,

Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, Bragança, Portugal. Recuperado em 16 de janeiro, 2018, de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7623/1/Tese%20Ensino%20Experimental%20das%20Ci%C3%A2ncias.pdf>.

Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.

Sprinthall, N.A.; Sprinthall, R.C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa McGrawHill.

Tomaz, C. F. (2007). *Supervisão Curricular e Cidadania: Novos desafios à formação de professores*. Universidade de Aveiro. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. Recuperado em 11 de janeiro, 2018, de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1456/1/2008001363.pdf>.

Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.

Torres, P. L., Alcântara, P. R. & Irala, E. A. F. (2004). Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, 4 (13), 129-145.

Torres, G. M. F. A. (2008). *A Expressão Dramática/Teatro como Prática nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Contributo para a sua caracterização a partir das concepções, comportamentos e percepções numa amostra de professores*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra, Portugal.

Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Valente, L. & Lourenço, C. (1999). É a educação pela arte uma experiência datada? In *Noesis*, (52).

Vasconcelos, C. dos S. (2005). *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo. Libertad.

Vasconcelos, T. (2004). A educação de infância é uma ocupação ética. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Vol. 38 (1, 2 e 3), pp. 109-126.

- Veiga, F. H. (2013). *Psicologia da educação: Teoria, investigação e aplicação, envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Climepsi editores.
- Vygotsky, L. S. (1982). *Obras Escogidas II (Pensamento Y Lenguage)*. Moscú: Editorial Pedagógica.
- Vygotsky, L. S.; Luria, A. R. & Leontiev, A. N. (1998). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo.
- Whitley, M. D. (2006). *Mentes brilhantes, notas fracas: compreender e motivar os seus filhos com desempenho escolar abaixo das suas capacidades*. Lisboa: Estrela Polar.
- Zabalza, M. A. (1994) *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto, Portugal: Porto editora.

Legislação Consultada

- Decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. (Perfis de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do Ensino Básico.) Recuperado em 16 de janeiro, 2018, de <http://pt.slideshare.net/DMBAN/dec-lei2412001>.
- Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto. (Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário). Recuperado em 15 de janeiro, 2018, de http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/forum/DL240-001_30Ago_Perfil_geral-profs.pdf.
- Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.) Recuperado em 15 de janeiro, 2018, de <https://dre.tretas.org/pdfs/2001/08/30/plain-144652.pdf>
- Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho (Estrutura do ensino das várias artes - música, dança, teatro e cinema). Recuperado em 15 de janeiro, 2018, de <https://dre.tretas.org/pdfs/1983/07/01/plain-11925.pdf>

Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro (Estabelece as bases gerais da organização da educação artística Pré-Escolar, escolar e extra-escolar). Recuperado em 16 de janeiro, 2018, de <https://dre.tretas.org/pdfs/1990/11/02/plain-21657.pdf>

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Recuperado em 16 de janeiro, 2018, de https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/34444975/view?p_p_state=maximized

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho (Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018) Recuperado em 16 de janeiro, 2018, de <https://dre.pt/application/conteudo/107636120>