

ANTÓNIO V. BENTO  
(org)



# A ESCOLA EM TEMPO DE CRISE

## OPORTUNIDADES E CONSTRANGIMENTOS

1ª Edição 2012



UNIVERSIDADE da MADEIRA  
[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

**CIE-UMa**

Centro de Investigação em Educação  
[www.uma.pt/cie-uma](http://www.uma.pt/cie-uma)

# A ESCOLA EM TEMPO DE CRISE OPORTUNIDADES E CONSTRANGIMENTOS

ANTÓNIO V. BENTO  
(org)

António V. Bento é Professor Auxiliar com Nomeação Definitiva e Director do Mestrado em Educação, área de Administração Educacional no Centro de Competência das Ciências Sociais (Departamento de Ciências da Educação) e membro do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.

*“...Estruturámos este livro da seguinte forma: Na Parte I apresentamos os textos das conferências – Conferência 1 “Da crise da escola à escola contra a crise” por Carlos Vilar Estêvão do Instituto de Educação da Universidade do Minho; Conferência 2 “A escola em tempo de crise: desafios da profissão docente” por Alice Mendonça do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira; e, Conferência 3 “A ESCOLA EM TEMPO DE CRISE: GERIR OU LIDERAR? Gestão (escolar) para tempo de magnificência e liderança (escolar) para tempo de crise” por António V. Bento do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.*

*Nas Partes II e III, apresentamos um total de 21 comunicações organizadas de acordo com as duas oficinas temáticas: Oficina temática A “Oportunidades para a escola em tempo de crise”, com 10 comunicações. Oficina temática B, “Constrangimentos para a escola em tempo de crise”, com 11 textos.” (in Nota de Abertura).*

ANTÓNIO V. BENTO (Org.)

**A ESCOLA EM TEMPO DE CRISE:  
OPORTUNIDADES E CONSTRANGIMENTOS**

Título

A escola em tempo de crise: Oportunidades e constrangimentos

Organizador

António V. Bento

Edição

Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa

Design Gráfico

Énio Freitas

Impressão e Acabamento

João Duarte, Unipessoal, Lda

Tiragem

200 Exemplares

ISBN

978-989-97490-2-3

Depósito Legal

344631/12

© CIE-UMa 2012

[www.uma.pt/cie-uma](http://www.uma.pt/cie-uma)

**FCT**

Fundação para a Ciência e a Tecnologia

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

PEST-OE/CED/UI4083/2011

---

## **BRINCAR A VALER PARA APRENDER: A EXPRESSÃO DRAMÁTICA NO JARDIM-DE-INFÂNCIA**

---

### **Ana França**

Centro de Investigação em Educação  
Universidade da Madeira

### **Jesus Maria Sousa**

Centro de Investigação em Educação  
Universidade da Madeira

### **NOTA INTRODUTÓRIA**

Neste artigo é nossa intenção refletir sobre o compromisso pessoal e profissional do educador com o “brincar a valer para aprender” das crianças, no sentido de proporcionar e valorizar as trajetórias de aprendizagem das crianças num contexto de atividades de expressão dramática.

As metas finais de aprendizagem, nomeadamente as do domínio da expressão dramática/teatro, só poderão ser um instrumento referencial consistente à práxis do educador se este mobilizar o seu sistema de crenças e valores sustentados em saberes teóricos e práticos. Estas crenças e valores levam-nos a pensar também na dimensão pessoal do educador. Consideramos que um educador com uma dimensão pessoal bem-sucedida está preparado para aceitar a natureza da criança no seu direito a brincar ao faz de conta, num contexto de atividade de expressão dramática.

### **A COMPLEXIDADE DA BRINCADEIRA NO CONTEXTO EDUCATIVO**

Encontrar uma definição do conceito de brincadeira ou de brincar pode ser difícil, pois é um processo relacionado mais com a expressão, a emoção, o sentimento, a subjetividade e a cultura de quem a realiza do que com o resultado de algo feito. Vemos a brincadeira como um ato de experimentar e realizar, desencadeado pela criança.

Lidar com o conceito de brincar é análogo a tentar agarrar bolhas de sabão, pois sempre que parece que temos algo para agarrar, sua natureza efémera impede que o agarremos. Faz mais sentido considerar o brincar

como um processo que, em si mesmo, abrange uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e entendimentos. As discussões acerca do trabalhar/brincar e de polarizações semelhantes são singularmente inúteis. O que parece estar por vezes em discussão é se as crianças têm o direito de brincar em contextos educacionais (Moyles, 2006, p. 13).

Não existe, na literatura, uma definição genérica para brincadeira, mas sabemos que é através do jogo, da brincadeira, que a criança cria todas as condições para processar a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento integral (Jarvis, 2011).

O documento dos direitos das crianças da Organização das Nações Unidas – acordo internacional que relata um conjunto de direitos para todas as crianças – reconhece, no seu artigo nº 31, o direito da criança ao repouso e aos tempos livres, assim como à participação livre em jogos, em atividades recreativas e nos seus contextos culturais e artísticos. Refere, ainda, a necessidade de respeitar e promover o direito da criança participar ativamente e de forma adequada nos diferentes contextos da vida cultural e artística a que pertence (ONU, 1989).

Podemos afirmar que as crianças têm direito a brincar livremente em diferentes contextos socioculturais impulsionadores de desenvolvimento e aprendizagem.

Na verdade o modo como a brincadeira é percebida em qualquer comunidade se dá em função do modelo de infância daquela comunidade e do modo como ela se desenvolveu socialmente para enfrentar os desafios e oportunidades do seu ambiente físico e económico (Olusoga, 2011, p. 61).

Existem implicações significativas sobre a forma como as crianças têm acesso à brincadeira, assim como sobre a valorização do jogo e o papel do educador na gestão e observação da atividade. Ao longo dos tempos, foram discutidos vários pressupostos teóricos sobre a brincadeira enquanto atividade lúdica, criativa e de jogo que se desenvolve num determinado contexto sociocultural.

A criança no jardim-de-infância precisa de tempo e espaço para brincar, pois este ato, resultante da capacidade de iniciativa, de envolvimento e da participação livre desta, é crucial para o seu desenvolvimento, a sua aprendizagem e o seu bem-estar.

Para a maioria das crianças, brincar é a única experiência que elas têm de estar no controle do seu próprio mundo, em todas as outras ocasiões os adultos estão no comando. Portanto é crucial que o adulto resista à tentação de assumir o controle. Senão ela deixa de ser uma experiência de alta qualidade para a criança (Jarvis, 2011, p. 57).

No quadro seguinte sistematizamos algumas dessas considerações teóricas.

**Quadro 1.** Panorama teórico sobre a brincadeira.

<b>Considerações teóricas</b>	<b>Referência</b>
A brincadeira como meio de aprendizagem	Piaget (1962) Bruner (1974) Vygotsky (1978)
A brincadeira num currículo espiral; aprendizagem através das experiências diretas	Bruner (1966)
Disposição das brincadeiras	Katz (1967)
A brincadeira como uma ferramenta cultural; aprendizagem sociocultural na ZDP; apoiada pelo adulto	Vygotsky (1978)
A brincadeira lúdica (exploratória) e epistêmica (criativa)	Hutt et al.(1989)
A brincadeira sócio dramática importante para as habilidades cognitivas, criativas e sócio emocionais	Smilansky (1989)
A brincadeira como processo sem produto – fluxo livre	Bruce (1989)
Os níveis de envolvimento	Leavers (1996)
A brincadeira como um <i>continuum</i> social	Broadhead (2004)
A brincadeira para promover a autorregulação e a metacognição	Wood e Attield (2005) Whitebread (2005)

Teorias instrumentais da brincadeira – quadro adaptado. (Jarvis, 2011, p. 46)

A criança vive profunda e verdadeiramente o jogo que realiza, por isso é a brincar a valer que a criança lidera as suas trajetórias de aprendizagens. Ela representa e constrói o seu mundo interior e todos os contextos que a rodeiam. Ao observarmos, interagirmos e intervirmos no brincar da criança no contexto educativo vemos que este é um instrumento de aprendizagem onde emergem aspetos relevantes do currículo.

Quando falamos da excelência do brincar discutimos três componentes: a qualidade do contexto, a valorização do processo de brincar e o envolvimento dos adultos. Os elementos lúdicos do jogo-faz-de-conta permitem a oportunidade de desenvolver, nomeadamente, a criatividade, a linguagem, a experiência, o ensaio, a prática e o desempenho de situações e

papéis. Podemos afirmar que não existe conflito entre os elementos: brincar, aprender, áreas de conteúdos e orientações curriculares (Moyles, 2006).

## **DO BRINCAR À EXPRESSÃO DRAMÁTICA**

A expressão dramática enquanto atividade, para a criança, é uma forma de brincar, de jogo, que decorre de situações da vida real, onde, nomeadamente, transparece o mundo das suas vivências e a sua cultura. É um dos recursos mais valiosos, completos e complexos da educação. É através desta que a criança cria um mundo todo seu, num contexto de imaginação, criatividade e fantasia, identificando-se com a personagem ou situação a que brinca (A. Sousa, 2003).

Assim, a expressão dramática é um espaço onde múltiplas linguagens, de forma intencional, confluem para a criação de situações de expressão de sentimentos, ideias, crenças, no contexto educacional. Esta abordagem valoriza como aspetos principais o desenvolvimento, a aprendizagem e a competência do indivíduo, onde transversalmente com a expressão dramática, é convocada a expressão musical, a expressão plástica e a dança (Melo, 2005).

A expressão dramática, o jogo dramático, considera o indivíduo como um ser social. Por isso, tudo acontece em função do outro, esteja ele presente efetiva ou mentalmente no grupo. Esta atividade manifesta-se através da expressão livre, a comunicação verbal e não-verbal, o imaginário e a criatividade e a abordagem sociocultural. O teatro, enquanto atividade dramática mais complexa, desencadeia ações no sentido da prática artística num contexto de educação e cultura (Landier, 1999).

A criança em idade pré-escolar naturalmente imita situações e pessoas, faz de conta que é isto ou aquilo, manifestando sentimentos emoções e opiniões. As atividades de expressão dramática proporcionam a oportunidade de a criança brincar a sério, apelando às suas vivências decorrentes da sua vida real. Assim, a brincar ao faz de conta, a criança transparece o seu mundo sociocultural, constrói, nomeadamente, conhecimento, signos, conceitos sobre o seu próprio corpo, espaço, tempo, objetos e relações com o outro.

Consideramos que o educador projeta as suas práticas pedagógicas, planificando com as crianças trajetórias promotoras de desenvolvimento, aprendizagem e sucesso. Este age com intencionalidade educativa valorizando simultaneamente e de forma negociada o “brincar a valer” das

crianças, proporcionando ações com prazer, com criatividade, com espontaneidade e autenticidade. A intervenção do educador deve promover a emergência de situações de expressão e comunicação que integrem, por exemplo, diferentes formas de fazer mímica e de dramatizar vivências e histórias e, ainda, possibilitar o desenvolvimento da imaginação e construção de diálogos e histórias apelando às potencialidades, vivências e experiências das crianças. É tudo uma questão de jogo e de expressão dramática! Na expressão dramática todos os problemas e conflitos têm solução. É só usar a sabedoria e a imaginação.

## **A EXPRESSÃO DRAMÁTICA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

O currículo na educação pré-escolar é construído tendo como referência oficial as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar - OCEPE, criadas em 1997 pelo Ministério da Educação, e assentam em três grandes áreas de conteúdo: desenvolvimento pessoal e social, conhecimento do mundo e expressão e comunicação. Esta última área integra o domínio da linguagem oral e escrita, o domínio da matemática, o domínio das expressões (motora, plástica, musical e dramática). Todas as áreas de conteúdo devem ser desenvolvidas em espiral, ou seja, em articulação umas com as outras (ME, 1997).

Nas OCEPE podemos ler a seguinte definição para expressão dramática:

A expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outros(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais. Na interação com outra ou outras crianças, em atividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reações, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não-verbal, (ME, 1997, p. 59).

A expressão dramática denominada também por expressão dramática/teatro “engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (ME, 1997, p. 56).

Neste documento podemos encontrar orientações globais para a ação profissional dos educadores, tendo em conta o princípio geral e objetivos pedagógicos declarados na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar de 1997, relativamente à interligação das várias etapas (observar, planear, agir, avaliar, comunicar, articular) que caracterizam a prática pedagógica, demarcando a intencionalidade educativa. Esta intencionalidade exige que o educador reflita e analise criticamente a sua intervenção e considere a criança, um ser competente e construtor das suas aprendizagens e saberes, de forma a compreender e agir no contexto sociocultural que a rodeia, desenvolvendo atividades predominantemente espontâneas e lúdicas.

Decorrentes das orientações curriculares da educação pré-escolar, em 2010, são publicadas as metas finais de aprendizagem para a educação pré-escolar para cada área de conteúdo. Os aspetos transversais das metas de aprendizagem globalizantes de expressão dramática/teatro para a educação pré-escolar são comuns aos apresentados para o 1º ciclo do ensino básico. Assim sendo, fica demarcada a necessidade imprescindível de articulação entre ambos os níveis educativos.

Apresentamos o seguinte quadro síntese (Quadro 2) sobre metas de aprendizagem definidas para as crianças que finalizam a educação pré-escolar, no âmbito da expressão dramática/teatro (ME, 2010).

As metas de aprendizagem de expressão dramática para a educação pré-escolar assentam em quatro domínios: Apropriação das linguagens elementares das artes; Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação; Desenvolvimento da criatividade e compreensão das artes em contexto. Em cada um destes domínios estão definidos três subdomínios: experimentação e criação (1); fruição e análise (2) e pesquisa (3).

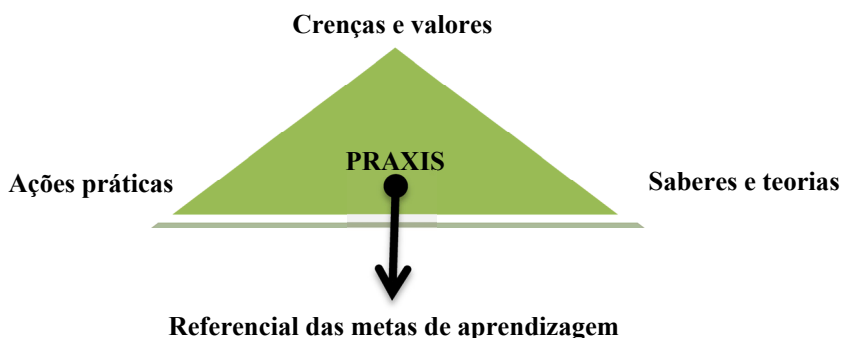
Quadro 2. Metas finais de aprendizagem da educação pré-escolar – expressão dramática/teatro.

Domínio	Subdomínio	Metas finais de aprendizagem - A criança é capaz de:
Desenvolvimento da capacidade de Expressão e Comunicação		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interagir com outros em atividades de faz-de-conta, espontâneas ou sugeridas, recorrendo à utilização de formas animadas, facilitadoras e/ou intermediárias em situações de comunicação verbal e não-verbal.</li> <li>- Expressar, corporalmente e/ou vocalmente, estados de espírito, movimentos da natureza, ações e situações do quotidiano.</li> <li>- Expressar opiniões pessoais, em situações de experimentação/criação e de fruição.</li> </ul>
Desenvolvimento da Criatividade	Experimentação e Criação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades “livres”, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano.</li> <li>- Inventar e experimentar personagens e situações de faz-de-conta ou de representação, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes estímulos, diversificando as formas de concretização.</li> <li>- Expor e discutir ideias e propor soluções para desafios criativos, em contexto de faz-de-conta ou de representação.</li> <li>- Participar no planeamento, no desenvolvimento e na avaliação de projetos de teatro</li> </ul>
Compreensão das Artes no Contexto	Fruição e Análise  Pesquisa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer o teatro como prática artística presencial e integradora de outras práticas e áreas de conhecimento.</li> <li>- Comentar os espetáculos a que assiste, recorrendo a vocabulário adequado e específico e expressando uma interpretação pessoal.</li> <li>- Pesquisa informação sobre teatro e comunicar os seus resultados</li> </ul>
Apropriação das Linguagens elementares das Artes		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar em práticas de faz-de-conta, espontâneas e estruturadas, e de representação, distinguindo e nomeando diferentes técnicas de representação: teatro de ator e teatro de formas animadas.</li> <li>- Nomear diferentes funções convencionais do processo de criação teatral: entre outros, autor do texto, encenador, ator e atriz.</li> <li>- Reconhecer a utilização do espaço com finalidade cénica, experimentar objetos como adereços e explorar recursos técnicos diversificados, específicos e/ou improvisados.</li> <li>- Contar, recontar, inventar e recriar histórias e diálogos, oralmente ou desempenhando “papéis”, e elabora guiões cénicos com recurso a diversificados tipos de registo.</li> </ul>

Metas finais de aprendizagem, na educação pré-escolar, domínio expressão dramática/teatro, Adaptação (ME, 2010).

## O EDUCADOR ENQUANTO ELEMENTO FUNDAMENTAL DO PROCESSO CRIATIVO

O educador tem um papel primordial na qualidade do ambiente educativo e possui um “espaço de manobra” e uma liberdade de ação que lhe permitem criar e imaginar projetos, concebendo um currículo adequado aos interesses, necessidades e características das crianças. Assim, no desenvolvimento da sua prática pedagógica, ele deve ser construtor do currículo com a finalidade de promover aprendizagens integradas, a partir dos contextos e experiências de cada criança enquanto ser competente e em desenvolvimento. A práxis construída pelo educador espelha, os seus saberes teórico práticos, as suas ações práticas, as suas crenças e valores as e a sua intencionalidade educativa. Assim, consideramos que o referencial das metas finais de aprendizagem integra a triangulação praxiológica conforme esquema seguinte:



**Figura 1.** Adaptado da triangulação praxiológica - (Oliveira-Formosinho, 2007).

Neste sentido, o currículo pode ser uma prática pedagógica que resulta da interação das várias estruturas – políticas, culturais, organizativas, económicas, sociais, escolares – sustentadas por interesses concretos e responsabilidades partilhadas (Mendonça, 2002).

Acreditamos que um educador que tem consciência e desenvolve a sua dimensão pessoal está mais apto a brincar com dedicação, imaginação e sabedoria com as crianças.

## A DIMENSÃO PESSOAL DO EDUCADOR

Partindo da observação de práticas pedagógicas de professores, em paralelo com um processo de análise da teoria e da prática, podemos refletir sobre a necessidade de consciencializar o perfil desejável de professor/educador enquanto pessoa e profissional, ou seja, de valorizar a dimensão pessoal do professor/educador enquanto profissional de educação. Na perspectiva do professor enquanto pessoa, o comportamento e as atitudes específicas observadas devem ser vistos como elementos de mudança que ocorrem da relação dele com o meio envolvente, ao nível da reestruturação da pessoa, ao nível da reorganização do seu próprio meio, ou em ambos os níveis – pessoa e meio (J. M. Sousa, 2000).

A autora desenvolveu um modelo teórico que estuda e valoriza o professor/educador enquanto pessoa que assenta em três pilares principais: O desenvolvimento global, a cognitização e o equilíbrio entre a preservação de si e a necessidade de relação. Sistematizamos no quadro seguinte as categorias e subcategorias que refletem a dimensão pessoal do professor.

Quadro nº 3 - A dimensão pessoal do professor/educador

Conceptualização positiva de Si		Conceptualização positiva do Outro	
Realização	Feliz	Dedicação	Amigo
	Otimista		Responsável
	Alegre		Disponível
	Entusiasta		Solidário
Autonomia	Consciente de si	Respeito pela Autonomia do Outro	Aberto
	Seguro de si		Tolerante
	Solucionador de problemas		Compreensivo
	Decisor		Respeitador
Inovação	Crítico	Empatia	Comunicativo
	Criativo		Participativo
	Com projetos		Congruente
	Imaginativo		Social

Indicadores das categorias e subcategorias da dimensão do professor/educador enquanto pessoa, Adaptação (J. M. Sousa, 2000, p. 211 e 213).

Acreditamos que um educador com uma dimensão pessoal bem-sucedida está preparado para aceitar a natureza da criança, nomeadamente, no seu direito a brincar ao faz de conta, num contexto de atividade de expressão dramática, assumindo o papel de mediador da aprendizagem num mundo de fantasia.

A expressão dramática vem por isso facilitar a dimensão pessoal (sua e do outro), de afirmação na sua relação com os outros, nas formas de apropriação de situações sociais, que favorecem a construção da identidade quer o educador quer as crianças com quem ele interage.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Jarvis, P.; Brock, A.; & Brown, F. (2011). Três perspectivas sobre a brincadeira. In A. Brock, Dodds,S., & Olusoga, Y. (Ed.), *Brincar - Aprendizagem para a vida* (pp. 22-60). Porto Alegre: Penso.

Landier, J. & Barret, G. (1999). *Expressão dramática e teatro*. Porto: Edições Asa.

ME (1997). Orientações curriculares para a educação pré-escolar Available from [http://www.oei.es/inicial/curriculum/orientacoes\\_portugal.pdf](http://www.oei.es/inicial/curriculum/orientacoes_portugal.pdf)

ME (2010, 2/10/2010). Projecto Metas de Aprendizagem, from <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-o-projecto/apresentacao>

Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projectos*. Porto: Edições Asa.

Moyles, J. (2006). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed.

Olusoga, Y. (2011). Nós não brincamos assim aqui - perspectivas sociais, culturais e de género sobre a brincadeira. In A. Brock, Dodds,S., & Olusoga, Y. (Ed.), *Brincar - Aprendizagem para a vida* (pp. 61-92). Porto Alegre: Penso.

ONU (1989). Convenção sobre os direitos da criança. Retrieved from [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação - drama e dança* (Vol. 2). Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, J. M. (2000). *O professor como pessoa*. Porto: Edições Asa.