



**Instituto Politécnico de Beja**  
**Escola Superior de Educação**



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

**A Integração da Expressão Dramática/Teatro na Gestão**  
**do Currículo, num grupo de Educação Pré-Escolar e**  
**num grupo de 1º Ciclo do Ensino Básico**

Ana Lúcio Costa Campaniço

Beja

2017

**Instituto Politécnico de Beja**  
**Escola Superior de Educação**  
**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do**  
**Ensino Básico**

**A Integração da Expressão Dramática/Teatro na Gestão**  
**do Currículo, num grupo de Educação Pré-Escolar e**  
**num grupo de 1º Ciclo do Ensino Básico**

**Estudo a apresentar no Relatório Final, no âmbito do Mestrado em**  
**Educação Pré- Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola**  
**Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja**

**Elaborado por:**

**Ana Lúcio Costa Campaniço, nº 12523**

**Orientado por:**

**Mestre Especialista Maria do Céu Lopes da Silva André**

**Mestre David Rodrigues Silva**

**Beja**

**2017**

## ***Agradecimentos***

A concretização deste relatório representa a conclusão de um ciclo muito importante da minha vida, mas, também, a realização de um sonho. Define a chegada ao fim de uma formação académica que será o ponto de partida para uma nova etapa.

Este sonho, só foi possível alcançar com trabalho árduo, muita dedicação, força de vontade e determinação em ultrapassar os meus receios ao longo de todo o percurso. É, também, com enorme orgulho e satisfação que declaro a minha consideração por todos os que contribuíram para que esta etapa chegasse ao fim e para que tudo fosse possível de ser concretizado.

Em primeiro lugar, gostaria de expressar o meu infinito agradecimento à minha família, em especial, à minha mãe e à minha avó pelo apoio constante, por estarem sempre a meu lado, pelo orgulho que sentem por mim, eu também tenho muito orgulho em vocês. Ao meu irmão, na sua tenra idade, por ser o meu melhor amigo, por me fazer rir e me mimar quando preciso.

Quero, também, em especial, agradecer ao meu namorado, meu porto de abrigo, pela paciência, pelo carinho e palavras de conforto. Pelo apoio, reforçando, a todo o momento, que sou capaz, e por valorizar as minhas capacidades. Obrigada pela compreensão, pelo amor e cumplicidade.

Às minhas colegas e amigas Ana Gonçalves e Joana Costa agradeço o apoio, a compreensão, a confiança, mas, principalmente a amizade, ao longo de todo este nosso percurso académico.

Agradeço, com carinho, aos meus mestres orientadores, Maria do Céu Lopes da Silva André e David Rodrigues Silva, que foram fundamentais durante o decorrer deste trabalho, pela sua disponibilidade e partilha dos seus conhecimentos, bem como, pela dedicação e apoio no meu crescimento enquanto futura professora e educadora.

Quero agradecer, também, a todos os outros professores que contribuíram positivamente para a minha formação pessoal e profissional.

Outro agradecimento especial às equipas educativas, dos dois contextos em que tive oportunidade de estar inserida, por me terem acolhido. Às crianças com as quais aprendi e convivi diariamente, o meu especial agradecimento, pelo carinho que demonstraram e por permitirem a minha paixão, entrega e evolução como futura profissional.

A todos, um muito obrigada!

## Resumo

O presente estudo debruça-se sobre a integração da Expressão Dramática/Teatro na gestão do currículo, num grupo de educação pré-escolar e num grupo de 1º ciclo do ensino básico, e apresenta os seguintes objetivos/linhas orientadoras:

- Conhecer a atuação educativa de uma Educadora de Infância e de uma Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico, relativamente à área da Expressão Dramática/Teatro;
- Identificar que experiências/situações de aprendizagem, nesta área, são proporcionadas aos educandos, num contexto de Educação Pré-Escolar e num contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico;
- Contribuir para a melhoria da atuação educativa, no âmbito da Expressão Dramática/Teatro.

Para a realização do mesmo, optou-se por uma metodologia baseada na modalidade investigação sobre a ação e para a ação. Pois, como afirma Arends (1995): "A Investigação na acção e para a acção é um (...) excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula" (p.45).

Quanto às técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha e tratamento de dados, foram adotados: a observação (participante); o diário de formação; as grelhas de observação e registo; as entrevistas aplicadas à educadora titular de turma e à professora titular de turma; e a consulta e análise de documentos.

Face à recolha e análise de dados procedeu-se à elaboração de um plano de intervenção, com um conjunto de intenções e ações a desenvolver, no sentido de tentar colmatar as fragilidades identificadas na problemática. As atividades que integraram o plano foram sendo avaliadas para compreender o seu impacto e, sempre que necessário, as planificações eram reformuladas.

**Palavras-chave:** Educação Artística; Expressão Dramática/Teatro; Prática reflexiva; Expressão; Criação; Aprendizagens.

## **Abstract**

The present study is about the Dramatic Expression/Theater Curriculum Management in what a pre-school group and a basic primary education group is concerned. The study had the following aims/guidelines:

- To learn about the educational practice of a preschool teacher and of a primary teacher in what Dramatic Expression/Theater is concerned;
- To identify the learning experiences in the Dramatic Expression/Theater area which are provided to Pre-school Education and Basic Primary Education students;
- To contribute to the improvement of educational practice in what Dramatic expression/Theater is concerned.

To conduct this study, reflection-in-action and reflection on-action methodology was used because, according to Arends (1995), “In-action and on-action reflection are excellent guides to educational practices in order to improve teaching and teaching environment inside a classroom” (p.45).

Many data collection techniques, tools and procedures were used such as: participant observation; training diary; observation and register tables; interviews done to the pre-school and primary school teachers; and reading and analysis of documents.

An intervention plan, a series of intentions and actions, was developed to try to remedy the identified fragilities. The activities which were part of the plan have been progressively evaluated in order to understand its impact and planning was revised when needed.

**Keywords:** Artistic Education; Dramatic Expression/Theater; Reflexive Practice; Expression; Creation; Learning.

# Índice Geral

Agradecimentos .....	3
Resumo .....	4
Abstract .....	5
Índice Geral .....	6
Índice de Gráficos .....	8
Índice de Tabelas .....	8
Índice de Apêndices .....	9
Introdução .....	10
<b>Parte I - Enquadramento Teórico .....</b>	<b>13</b>
1. Perspetiva Global sobre a Arte na Educação .....	13
1.1. A Educação Artística no Currículo da Educação Básica .....	19
2. Educação Artística: A Expressão Dramática/Teatro .....	23
2.1. Definição de Conceitos na Expressão Dramática/Teatro .....	29
2.1.1. O Faz-de-Conta: Drama Infantil .....	29
2.1.2. A Imitação .....	30
2.1.3. A Mímica .....	32
2.1.4. O Jogo Dramático/Improvisação .....	34
2.2. Orientações para a Atuação Educativa no âmbito da Expressão Dramática/Teatro .....	37
<b>Parte II - Estudo Empírico .....</b>	<b>41</b>
1. Metodologia .....	41
1.1. Opção Metodológica .....	46
2. Problemática em Estudo e sua Contextualização .....	48
2.1. Questões e Objetivos do Estudo .....	54
3. Técnicas, Instrumentos e Procedimentos de Recolha e Tratamento de Dados .....	56
3.1. A Observação .....	56
3.1.1. A Observação Participante .....	57
3.2. O Diário de Formação .....	58
3.3. As Grelhas de Observação e Registo .....	61
3.4. As Entrevistas .....	63

3.4.1. Entrevista à Educadora Titular de Turma .....	66
3.4.2. Entrevista à Professora Titular de Turma .....	66
3.5. Consulta e Análise de Documentos .....	67
4. Caracterização dos Participantes .....	68
<b>Parte III - Intervenção</b> .....	69
1. Contexto de Educação Pré-Escolar .....	69
1.1. Caracterização da Instituição .....	69
1.1.1. Principais Objetivos da Instituição .....	69
1.1.2. Os Espaços e sua utilização para a Expressão Dramática .....	70
1.2. Grupo de Crianças .....	71
a) Género .....	71
b) Idade .....	72
c) Anos de Frequência na Instituição .....	72
d) Alunos com Necessidades Educativas Especiais .....	72
e) Habilitações Literárias dos Pais .....	73
1.3. Equipa Educativa .....	73
a) Educadora Titular de Turma .....	74
b) Auxiliar de Ação Educativa .....	74
c) Educadora de Apoio/Ensino Especial .....	74
2. Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico .....	74
2.1. Caracterização da Instituição .....	74
2.1.1. Os Espaços e sua utilização para a Expressão Dramática .....	75
2.2. Grupo de Crianças .....	75
a) Género .....	75
b) Idade .....	76
c) Alunos com Necessidades Educativas Especiais .....	76
d) Habilitações Literárias dos Pais .....	76
2.3. Equipa Educativa .....	77
a) Professora Titular de Turma .....	77
b) Professora de Educação Especial .....	77
c) Professora de Apoio .....	77
3. Plano de Intervenção .....	78
3.1. Intenções do Plano de Intervenção .....	78
3.2. Ações a Desenvolver .....	79

3.3. Avaliação .....	79
4. Apresentação das Atividades Desenvolvidas .....	80
4.1. Contexto de Educação Pré-Escolar .....	80
4.2. Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico .....	82
4.3. Avaliação do Plano de Intervenção .....	84
5. Análise Reflexiva da Prática .....	87
Considerações Finais .....	93
Referências Bibliográficas .....	97

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 - Género do Grupo de Educação Pré-Escolar .....	71
Gráfico 2 - Habilitações Literárias dos Pais do Grupo de Educação Pré-Escolar .....	73
Gráfico 3 - Género do Grupo de 1º Ciclo do Ensino Básico .....	76

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 - Organização de um Dia (Rotinas Diárias e Atividades) .....	50
Tabela 2 - Número de Crianças por Faixa Etária do Grupo de Educação Pré-Escolar .....	72
Tabela 3 - Número de Crianças por Anos de Frequência (neste Centro Infantil) .....	72
Tabela 4 - Síntese das Ações Desenvolvidas em Contexto de Educação Pré-Escolar .....	82
Tabela 5 - Síntese das Ações Desenvolvidas em Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico .....	83
Tabela 6 - Comparação entre as Ações a Desenvolver e as Ações Desenvolvidas .....	85



## **Índice de Apêndices**

Apêndice I - Grelhas de Registo e Observação Diária .....	103
Apêndice II - Entrevistas .....	109
Apêndice III - Grelha de Registo da Frequência na Área da Casinha ...	123
Apêndice IV - Avaliação do Plano de Intervenção .....	125
Apêndice V - Pedido de Colaboração aos Pais das Crianças de Educação Pré-Escolar .....	131
Apêndice VI - Planificações no âmbito da Educação Pré-Escolar .....	133
Apêndice VII - Fotografias de Algumas Atividades Desenvolvidas no âmbito da Expressão Dramática/Teatro .....	152
Apêndice VIII - Planificações no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico ..	157

## Introdução

O presente documento corresponde ao Relatório Final de Mestrado que se integra no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este trabalho debruça-se sobre a integração da Expressão Dramática/Teatro na gestão do currículo, num grupo de educação pré-escolar e num grupo de 1º ciclo do ensino básico.

Este tema surge da observação participante e análise dos contextos educativos, onde ocorreu a prática e em que foi possível atuar diretamente com dois grupos distintos, mas, também, pelo facto de a Expressão Dramática/Teatro ser, segundo a conceção de Sousa (2003b):

(...) um dos meios mais valiosos e completos de educação. A amplitude da sua acção, abrangendo quase todos os aspectos importantes do desenvolvimento da criança e a grande diversificação de formas que pode tomar, podendo ser regulada conforme os objetivos, as idades e os meios de que se dispõe, tornam-na por excelência a principal forma de actividade educativa. (p. 33)

Para além disso, na opinião de Sousa (1980), a criança tem, também, necessidades lúdicas, tal como, tem necessidade de respirar e de comer, por isso, a criança não pode viver sem brincar. Um indivíduo que não brinque não é um ser completo, pois, através do jogo promove-se a inteligência e processa-se todo o apoio necessário a um desenvolvimento equilibrado. Nada deve ser mais definidor da infância do que o brincar: "Brincar é a actividade mais séria e mais importante da vida da criança" (Sousa, 1980, p.11).

Também, os documentos orientadores, vinculados pelo Ministério da Educação, atualmente existentes, salvaguardam a importância da Expressão Dramática/Teatro. Não só, no currículo do aluno no 1º ciclo do ensino básico, como, também, no que concerne ao currículo na educação pré-escolar.

Nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (2016) a Expressão Dramática/Teatro está inserida na Área de Expressão e Comunicação, especificamente, no Domínio da Educação Artística, e é designada de Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro. Neste documento orientador, este subdomínio:

(...) incide no desenvolvimento da expressão dramática das crianças, de forma a permitir-lhes, com o apoio do educador, envolver-se em situações intencionais de representação dramática, apropriando-se progressivamente dos elementos da linguagem teatral e tendo a oportunidade de fruir de manifestações desta modalidade artística. (Silva, *et. al.*, 2016, p. 51)

Assim, na educação pré-escolar, é dada importância a este subdomínio em atividades intencionais, planeadas pelo educador, como forma de completar e desenvolver a Expressão Dramática que já é própria da criança.

Relativamente ao documento *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1º Ciclo* (2004), esta área é designada de Expressão e Educação Dramática e distingue como Princípios Orientadores, de entre outros:

As atividades de exploração do corpo, da voz, do espaço, de objetos, são momentos de enriquecimento das experiências que as crianças, espontaneamente, fazem nos seus jogos. A exploração de situações imaginárias, a partir de temas sugeridos pelos alunos ou propostos pelo professor, dará oportunidade a que a criança, pela vivência de diferentes papéis, se reconheça melhor e entenda melhor o outro. (ME., 2004, p. 77)

Desta forma, a Expressão Dramática/Teatro pretende ser uma atividade educativa que faculte um vasto estímulo no desenvolvimento de valores afetivos, cognitivos, sociais e motores da personalidade. Então, cabe aos profissionais da educação proporcionarem experiências de aprendizagem, no âmbito desta área, e planificar a atuação educativa com base em atividades que permitam aos educandos um desenvolvimento integral.

Posto isto, o presente estudo apresenta os seguintes objetivos principais/linhas orientadoras:

- Conhecer a atuação educativa de uma Educadora de Infância e de uma Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico, relativamente à área da Expressão Dramática/Teatro;
- Identificar que experiências/situações de aprendizagem, nesta área, são proporcionadas aos educandos, num contexto de Educação Pré-Escolar e num contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico;

- Contribuir para a melhoria da atuação educativa, no âmbito da Expressão Dramática/Teatro, através da utilização de diferentes estratégias.

Para a realização do presente estudo, optou-se por uma metodologia baseada na investigação sobre a ação e para a ação. Pois, esta modalidade de investigação-ação possibilita conhecer e analisar a situação real para, mais tarde, confrontá-la com a situação ideal. Tal como Arends (1995) refere: "A Investigação na acção e para a acção é um (...) exelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula" (p.45).

Quanto às técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha e tratamento de dados, foram adotados: a observação (participante); o diário de formação; as grelhas de observação e registo; as entrevistas aplicadas à Educadora Titular de Turma e à Professora Titular de Turma; e a consulta e análise de documentos. Foi, também, produzida informação através da consulta, seleção, recolha, tratamento e análise de dados de várias fontes de informação.

Em termos estruturais, este estudo está dividido em três partes principais que serão explicitadas em seguida.

A primeira parte refere-se ao Enquadramento Teórico, no qual estão visíveis e fundamentadas as principais linhas orientadoras, com base em alguns autores e com base nos documentos orientadores emanados pelo Ministério da Educação, da área em estudo.

A segunda parte diz respeito ao Estudo Empírico, em que se descreve a metodologia adotada, a problemática em estudo e sua contextualização, as questões e objetivos do estudo, as técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha e tratamento de dados utilizados e é feita a caracterização dos participantes no estudo.

A terceira e última parte corresponde à Intervenção, em que, primeiramente, é caracterização os contextos educativos em que se realizou a prática. De seguida, é apresentado o plano de intervenção, as intenções do mesmo, as ações a desenvolver e a avaliação. Além disso, são apresentadas as atividades desenvolvidas, no âmbito da Expressão Dramática/Teatro, em ambos os contextos, bem como, a avaliação do plano de intervenção. Ainda, nesta parte, situa-se a análise reflexiva da prática.

# Parte I - Enquadramento Teórico

## 1. Perspetiva Global sobre a Arte na Educação

Desde sempre que as artes desempenharam um papel fundamental na nossa vida, ajudando-nos a compreender o mundo onde estamos inseridos, a configurá-lo e a dar-lhe sentido.

Como Martins (2002) refere muitos são os filósofos, pensadores e pedagogos (Platão, Rousseau, Nietzsche, Dewey, Herbert Read e Arquimedes Santos) que contribuíram para a reflexão acerca da Arte e como é que ela influencia a Educação.

Para Platão, a Educação deveria equivaler a uma maiêutica (*maieutiké*, que deriva do grego *maia*, parteira) o que designa a *arte da parteira*, colocando ênfase naquele(a) que ajuda a nascer. No entanto, se interpretarmos a extensão da mensagem que se encontra aqui contida, "(...) a imagem da parteira é metafórica e, assim, a interpretação conduz-nos não só à acção daquele(a) que ajuda a nascer, como também à acção daquele(a) que ajuda a Ser" (Martins, 2002, p.49). Assim, o(a) educador/professor(a) seria aquele(a) que pratica a *arte da parteira* que ajuda o Ser a Ser.

Arte e Educação andam intimamente interligados quanto aos seus propósitos e objetivos. Read (1982), citado por Cardoso *et al.* (2002), partilha da perspetiva de Platão referindo:

(...) se, o fim da educação é a integração, a preparação de cada criança para o seu lugar na sociedade, não apenas no aspecto vocacional mas também espiritual e mental, então não é de informação que ela necessita: é de sabedoria, equilíbrio, auto-realização, gosto - qualidades que apenas podem porvir de um exercício unificado dos sentidos para a actividade de viver. Por outras palavras, a escola deve ser um microcosmo do mundo, e o ensino uma actividade que se transforma imperceptivelmente na vida. (p. 25)

Nesta perspetiva, a arte deve ser a base da educação e será um processo dinâmico entre os dois conceitos: Educação e Arte. Além disso, devido ao valor que a arte desempenha na sociedade, esta pode ser entendida

como mediadora do processo de aprendizagem, devendo este ser o seu grande desafio.

Durante as últimas décadas, segundo Macara, Mortari e Batalha (2017), a importância do ensino artístico tem vindo a ser reclamada por inúmeros autores. Por isso, contribuem para o aprofundamento do conhecimento diversos enfoques epistemológicos, que conduzem a diversas formas de atuar, “propondo mudanças significativas na organização dos saberes, na representação simbólica, nas formas de trabalho, nos modelos de organizar o pensamento” (Martins, 2014, citado por Macara, Mortari e Batalha, 2017, p.58).

As mesmas autoras, indicam-nos que vários autores (Batalha, 2006; Marques, 2010; Marquez, 2011) defendem um conjunto de fazeres e saberes fundamentais para o desenvolvimento pleno dos educandos, designadamente: "a construção e desenvolvimento da sensibilidade, de valores estéticos e éticos, de autoconhecimento, de motricidade geral e/ou fina, de relação com os outros e com o mundo" (p.58).

Estas concepções enaltecem o potencial privilegiado das Artes na Educação, tendo em conta que a arte é uma linguagem pluridimensional que permite apreender e comunicar as percepções e compreensões que o educando desenvolve, quer em relação ao mundo, quer em relação às pessoas, seus hábitos e costumes.

Assim, se todo o processo educativo pode resultar, de algum modo, na transformação do educando, as artes, pelas suas características, devem, mais do que transmitir conhecimentos, contribuir para processos de formação e transformação. Para isso, o ensino das artes, deve amplificar o seu foco e facultar a organização dos conhecimentos relativos à expressão, à criatividade, à sensibilidade, às técnicas, à intuição, à razão e às emoções, através do contato real com as artes.

Ainda, na perspetiva das autoras anteriormente mencionadas, a aposta no desenvolvimento destas capacidades criativas é, muitas vezes, descurada, em benefício da aquisição de conhecimentos e de algumas características comportamentais. Sendo os educandos constantemente solicitados para a aquisição de saberes, pautados em raciocínios lógicos e concretos.

Esta instrução clássica, tal como é dada às nossas crianças nas escolas, tem como consequência, na opinião de Santos (1966), relatada por Sousa

(2003a), a aniquilação de qualidades natas de raciocínio, de iniciativa e observação que, espontaneamente, se manifestam na criança:

Fazendo crer que lhes oferecem ciência, destroem o sentido de investigação tão desenvolvido nos primeiros anos de vida, (...)

(...) cumpre-nos chamar a atenção para o perigo de encaminhar a criança para a aprendizagem exclusiva do que é aparentemente útil e prático. Elas terão talvez um diploma, mas deixarão cedo de ser crianças; serão provavelmente adultos desequilibrados e infelizes, prontos a esgotarem a vida em actividades desordenadas e precipitadas. (pp.80-81)

Na continuidade deste raciocínio, Sousa (2003a), debruçando-se sobre o valor que é atribuído à formação artística nas escolas, considera que, em geral, esta é vista como uma perda de tempo. Pois, nas escolas não há espaços adequados para as artes, estas têm pouca ponderação nos currículos e, ainda, conota-se uma natureza secundária às disciplinas e aos professores de arte.

Por outro lado, a valorização da Educação Artística e da Arte na Educação, considerando como fundamental a sua inclusão nos currículos educativos, "(...) introduz uma diferenciação qualitativa única, que promove o acesso a uma visão singular da realidade e potencia o processo de complexificação das estruturas cognitivas" (Valqueresma & Coimbra, 2013, citados por Macara, Mortari e Batalha, 2017, p.61).

Então, a Educação Artística deve contribuir para o crescimento intelectual, social, físico e emocional das crianças e jovens, bem como, para o desenvolvimento do sentido estético. Assim, a formação artística deve funcionar como uma educação do sensível, que estimule e enriqueça o racional, numa interação benéfica entre o pensar, o sentir e o agir, dando principal destaque aos problemas que afetam a criança e o adolescente.

Segundo a Conferência Mundial sobre Educação Artística (2006), as sociedades do século XXI necessitam de um cada vez maior número de trabalhadores criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores, e os sistemas educativos têm de evoluir de acordo com as novas necessidades. A Educação Artística permite dotar os educandos destas capacidades, habilitando-os a exprimir-se, avaliar criticamente o mundo que os rodeia e participar ativamente nos vários aspetos da existência humana.

Observa Sousa (2003a) que Read (1942), um dos estudiosos sobre a Arte na Educação, propõe a expressão livre, o jogo, a espontaneidade, a inspiração e a criação. No sentido de proporcionar uma educação em que a base seja a arte, que faculte à criança, sob a forma lúdica-expressiva-criativa, um clima que promova a inspiração, a expressão dos sentimentos e a criatividade. Assim, Read (1942) refere-se ao papel da arte na educação como, não apenas ao ensino de artes, mas, a algo muito mais lato, uma educação estética.

Desta forma, torne-se evidente que o papel da Arte na Educação não deve ser encarado, apenas, como uma forma de expressão e de interpretação do mundo mas, paralelamente, como um meio útil e indispensável na aquisição de outros conhecimentos das diferentes áreas do currículo. Pois, a expressão e educação artística, normalmente, tem em consideração a música, a dança, a dramatização/teatro, as artes audiovisuais e as artes plásticas.

Analisa, também, Sousa (2003a), que a Educação Artística não pretende promover uma quantidade de disciplinas de ensino de artes, que se efetuem curricularmente de um modo estancado, pelo contrário, deve atuar como um modelo educacional integrado e com objetivos de desenvolvimento da pessoa como um todo.

Nesta perspectiva, para Sousa (2003a), uma Educação Artística de qualidade deve cumprir os seguintes requisitos:

- Que as letras, as ciências, as técnicas e as artes tenham a mesma ponderação, que haja igualdade e não predominância de algumas disciplinas, na organização curricular, para que seja possível proporcionar aos alunos uma equilibrada formação cultural e global do seu desenvolvimento;

- Que exista uma integração interdisciplinar de todas as disciplinas e não, apenas, das artísticas, com atuações e propósitos voltados para a verdadeira essência da arte. Ou seja, voltados para a elevação espiritual, a formação da pessoa no seu todo, a sua formação humanística, a formação de valores morais e éticos, o bem e o belo espirituais, como Platão mencionava;

- Que mais importante que aprender, conhecer e saber, deve ser mais valorizado vivenciar, descobrir, criar e sentir.

Estes requisitos levam a que tenham que existir alterações de posicionamento pedagógico por parte de todos os agentes educativos, assim



como, alterações metodológicas e programáticas em todas as áreas disciplinares.

Deste modo, uma Educação Artística plena não se deve reduzir a um mero somatório de disciplinas, deve, antes, pressupor uma organização ou uma reorganização curricular, em que as várias áreas do conhecimento e as artes têm a mesma ponderação, proporcionando aos alunos uma formação equilibrada.

Esta formação está, também, intimamente relacionada com a atitude pedagógica dos docentes. Estes profissionais, devem ter em conta que o que ensinam na sala de aula não é compreendido e apreendido de igual forma por todos os educandos. Pois, cada pessoa vê e interpreta as coisas à sua maneira, diferente de todas as outras pessoas. É nesse sentido que Santos (1966), citado por Sousa (2003a), valoriza:

A Educação pela Arte corrige este vício de pensamento, permitindo à criança ter os seus próprios pontos de vista, observar à sua maneira, descrever segundo a sua própria objectividade. Neste sentido, a Educação pela Arte é uma das melhores e mais eficientes formas de higiene mental infantil, aquela que permite uma mais perfeita integração das emoções no contexto geral de uma linguagem convencional. (p.84)

A Educação pela Arte procura, assim, auxiliar a criança a descobrir os vínculos entre as emoções e a linguagem para os exprimir através da arte. Santos (1966), mencionado por Sousa (2003a) alerta: "É necessário que a escola e todos os agentes educacionais se consciencializem de que a aprendizagem não pode ser exclusivamente racional, porque a razão tem, geneticamente, um ponto de partida emocional" (p.84).

Read (1958), segundo Sousa (2003a), preocupou-se, também, com a atitude pedagógica do docente, no âmbito da Educação Artística e, por isso, refere a seguinte recomendação: "O professor deve ser a mais modesta e humilde das pessoas, capaz de ver nas crianças um milagre de Deus e não uma coisa a instruir" (p.27).

Desta forma, Read (1958) defende que a atitude do professor, em relação às obras expressivo-criativas dos seus educandos, deve ser natural, deve abster-se de fazer comentários de natureza crítica, julgamentos, ou de

avaliação estética. Assim, qualificar um desenho como feio, uma dança como horrível, uma dramatização como um disparate, são modos depreciativos que nunca devem ser utilizados. O que importa é a experimentação, a fruição, a criação e a expressão por si só. Para que a criança possa usufruir, totalmente, destes aspetos, ela não pode ser reprimida ou criticada, pois, isso leva a que a criança se sinta desmotivada e desmoralizada.

Acrescenta Sousa (2003a) que quando a criança se exprime fá-lo com o intento de exteriorizar as suas pressões internas, os seus sentimentos e emoções, e não com o intuito de criar qualquer forma de arte que se dirija a ser analisada, apreciada ou julgada por alguém. Além disso, é tão difícil conseguir descarregar as suas tensões íntimas, por si só, ultrapassando obstáculos internos, que torna-se frustrante que alguém critique, ainda mais, de forma depreciativa. É por isso que uma ação do educador ou do professor, que não seja a de estimular a expressão e a criação por parte da criança, acarretará efeitos negativos e não trará nada de benéfico ao desenvolvimento da criança.

Ainda, acerca da atitude pedagógica do profissional da educação, surge, também, a relação pedagógica, a qual deve ser fomentada pelo docente a partir da criação de um grande clima relacional ente adulto-criança. Afirmo Morgado (1997) que diversos estudos apontam para o clima afetivo da sala de aula como sendo um importante contributo para o sucesso do trabalho educativo. Nesse sentido, é de extrema importância que a forma de gestão do grupo de turma contribua para criar um clima relacional facilitador desse trabalho.

Acrescenta Morgado (1997) que "a forma como o grupo turma é gerido tem ainda uma relação extremamente forte com uma questão que constitui uma preocupação recorrente na acção educativa, a disciplina, ou, frequentemente, a indisciplina" (p.40). Assim, a eficácia da relação pedagógica depende da coerência da comunicação em sala de aula, a forma como o docente comunica, organiza e gere a comunicação, assume um papel essencial nesta gestão.

### **1.1. A Educação Artística no Currículo da Educação Básica**

Segundo Sousa (2003a), ao longo dos anos, vários têm sido os governos que procuram fazer reformas educacionais, com maior ou menor sucesso. A abertura na Lei de Bases do Sistema Educativo para a efetivação de uma Educação Artística e o Decreto que a veio regulamentar, deram origem a um marco revolucionário na Educação em Portugal.

Escreve Sousa (2003a), apoiado na Lei de Bases do Sistema Educativo (art. 73.º, 2., da Constituição; art.º 2.º, 4. e art. 3.º, b), que a Educação Artística refere-se a uma educação com objetivos inclinados para o desenvolvimento harmonioso da personalidade dos educandos, o que constitui uma educação que atue nas dimensões biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras da personalidade, tratando todas de modo igual e harmonioso, sem preferenciar nenhuma.

No sentido da valorizar esta educação, o Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de novembro, indica de forma muito precisa alguns objetivos da Educação Artística fundamentais para a evolução e implementação de uma Educação Artística de qualidade no nosso país.

Tal como já referimos, durante as últimas décadas, têm ocorrido diversas reformas curriculares no Sistema Educativo Português levadas a cabo pelos nossos governantes, tendo sido várias as transformações curriculares que foram inseridas pelas reformas educacionais.

Assim, os modelos atuais de educação propõem uma nova conceção de escola baseada nos valores da democracia, no direito à igualdade, à liberdade, que contribua para a formação do homem como ser único e onde a educação se desenvolva através da Educação Artística. Esta opção está patente no *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória* (2017) que apresenta a sensibilidade estética e artística como componente de formação do aluno.

Indica este mesmo documento que as competências, nesta área, correspondem: "(...) à fruição das diferentes realidades culturais e ao desenvolvimento da expressividade de cada indivíduo. Integram um conjunto de capacidades relativas à formação do gosto individual e do juízo crítico, bem como, ao domínio de processos técnicos e performativos envolvidos na criação

artística, possibilitando o desenvolvimento de critérios estéticos para uma vivência cultural informada" (p.16).

Acrescenta-se, ainda, que estas competências da sensibilidade estética e artística devem impulsionar a que os alunos sejam capazes de:

- apreciar criticamente as realidades artísticas e tecnológicas, pelo contacto com os diferentes universos culturais;
- entender a importância da integração das várias formas de arte nas comunidades e na cultura;
- compreender os processos próprios à experimentação, à improvisação e à criação nas diferentes artes, tanto em relação ao património cultural material e imaterial, como à criação contemporânea.

(Martins, 2017, p. 16)

A análise do *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (2001), preconizado pelo Ministério da Educação, permitiu-nos compreender que, ao longo da educação básica, o aluno deve ter a possibilidade de vivenciar aprendizagens diferenciadas, que se dirijam ao desenvolvimento das competências artísticas e ao fortalecimento da sua identidade pessoal e social.

Ao longo deste documento, são anunciadas as seguintes experiências de aprendizagem, no âmbito da Educação Artística: práticas de investigação; produção e realização de espetáculos, oficinas, mostras, exposições, instalações e outros; utilização das tecnologias da informação e comunicação; assistência a diferentes espetáculos/exposições/instalações e outros eventos artísticos; práticas interdisciplinares; contato com diferentes tipos de culturas artísticas; conhecimento do património artístico nacional; intercâmbios entre escolas e outras instituições; exploração de diferentes formas e técnicas de criação e de processos comunicacionais.

Relativamente às competências específicas, explicitadas pelo documento suprarreferido, referem-se às competências artísticas que o aluno deve desenvolver ao longo do ensino básico, nomeadamente: apropriação das linguagens elementares das artes; desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação; desenvolvimento da criatividade; e compreensão das artes no contexto. Assim, estas quatro competências estruturantes e

interrelacionadas constituem algo que se poderá considerar como literacia artística.

Na base destas orientações para as artes no currículo do ensino básico, assume-se que as artes "(...) são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção" (DGE, 2001, p. 1).

O reconhecimento de que a vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano, conduziu à integração no currículo de quatro grande áreas artísticas, presentes ao longo dos três ciclos, designadamente:

- Expressão Plástica e Educação Visual;
- Expressão e Educação Musical;
- Expressão Dramática/Teatro;
- Expressão Físico-Motora/Dança. (DGE, 2001, p. 1).

A operacionalização desta decisão centra-se em três pontos principais:

- Definição de competências específicas, comuns a todas as artes presentes na escola;
- Estruturação das ofertas de escola que excedam o âmbito das áreas disciplinares atrás apresentadas, para a realização de projetos de integração artística;
- Organização de atividades artísticas em espaços de enriquecimento curricular.

Desta forma, pretende-se contribuir para o desenvolvimento de diferentes competências que se irão refletir no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento.

A informação aqui apresentada evidência a forma como a Educação Artística tem vindo a ser valorizada no Sistema Educativo Português e no desenvolvimento curricular do aluno. Esta forma de educação tem vindo a atingir uma expressão cada vez maior, reconhecendo-se, como uma área de insubstituível valor. No sentido desta valorização, muitas foram as iniciativas exercidas pelo Ministério da Educação que se tornaram preponderantes no desenvolvimento das expressões artísticas.

Nas medidas preconizadas (Lei de Bases do Sistema Educativo; Decreto-Lei nº 344/90; Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória; Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais) defende-se uma Educação Artística que esteja ao dispor de todos, que seja o suporte das ações educativas, que se transforme num instrumento útil e manejável por todos os agentes educativos e que contribua para a interligação de todas as áreas do saber, pondo em prática a interdisciplinaridade.

Entretanto, o mais importante é que tudo isto se faça tendo em conta a formação global do indivíduo, o que obrigará, necessariamente, a rever a posição da Educação Artística no currículo, que, por sua vez, levará à organização das práticas pedagógicas, à alteração das metodologias, à remodelação de programas de todas as diferentes áreas do currículo.

Em jeito de conclusão, tomemos como exemplo as palavras de Santos (1966), citado por Sousa (2003a):

A educação através da arte é a que melhor permite a exteriorização das emoções e sentimentos e a sublimação dos instintos. (...) O ensino das matérias clássicas pouco consegue no sentido de uma sublimação dos sentimentos e afectos. A educação através da arte... permite à criança sublimar os seus instintos e ao mesmo tempo expandir os impulsos e sentimentos mais elementares. (p.82)

## 2. Educação Artística: A Expressão Dramática/Teatro

A procura de uma definição para a Expressão Dramática pode levar ao encontro de diversos pontos de vista e referências conceituais que, por vezes, apontam para práticas vistas como sendo similares. Convém, então, revisar o posicionamento da Expressão Dramática no seio de algumas terminologias.

Para o mundo anglófono *Drama* e para o mundo francófono *Expression Dramatique*. Em que o *drama*, normalmente, denominado em Portugal como Expressão Dramática (Drama), também, se refere ao género inglês de tipo de texto de teatro '*a drama*'. Em Inglaterra emerge a designação *Educational drama* que se refere ao "dramatic process that underlines the interaction of learning/ teaching" (Courtney, 1987, p.35).

A designação *Educational drama* divide-se em *Creative drama* (inglês) e *Creative dramatics* (americano), que influenciam o *Developmental drama* usado no Canadá anglófono. Por outro lado, no Canadá francófono sobrevém a *Expression dramatique*, o *jeux dramatique*, a *Art dramatique* e o *Théâtre* (Monod, 1983, p. 15). Em França, as atividades de Expressão Dramática surgem como *Jeux dramatiques* (Martins, 1998, p.115).

Na perspetiva de Barret (1989), a Expressão Dramática pode ser inteirada num leque conceptual que aborda ações que vão desde a prática teatral, ou experiências que incluem atividades que têm na sua origem o teatro, até à dimensão terapêutica. A *arte dramática* e a *expressão teatral* têm em si a ideia de produto estético-artístico, enquanto que a terapia representa um meio de libertação de traumas do foro psicológico.

Por outro lado, para Barret (1989), surge a *expressão dramática*, a par do *jogo dramático*, ligados ao conceito de *expressão*, onde o jogo dramático se estende ao *lúdico* e ao *jogo*.

Ora, no presente trabalho, é necessário dar ênfase à Expressão Dramática no âmbito da Educação, principalmente, nos primeiros anos de escolaridade - na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico.

Segundo Reis (2005) as crianças são as que utilizam mais a Expressão Dramática para seu proveito, para exprimir, comunicar, sentir e experimentar, aprender e conhecer mais e melhor o mundo em que vivem e as pessoas com quem contactam.

Assim, importa aqui distinguir drama infantil de drama educacional. Peter Slade (1954), citado por Sousa (2003b), considera o drama infantil como: "uma forma de arte no seu verdadeiro sentido" (p.19). Pois, é uma atividade natural do ser humano, procedente da espontaneidade que na criança surge sob a forma de jogo. Por seu lado, o drama educacional, segundo o mesmo autor, constitui uma estratégia educativa desenvolvida pelo docente, sendo os precedentes relacionados com o teatro de menor importância.

A Expressão Dramática, como área educacional, está originalmente ligada à Educação pela Arte. Segundo as palavras de Read (1943), citado por Sousa (2003b): "A expressão dramática é fundamental em todos os estádios da educação. Considero-a mesmo como uma das melhores actividades, pois que consegue compreender e coordenar todas as outras formas de educação pela arte" (p.20). Assim, Herdert Read considera a Expressão Dramática como um dos melhores rumos de educação a seguir, essencial em todas as idades, propondo o jogo, a espontaneidade, a inspiração e a criação como objetivos fulcrais.

Também, na perspectiva de Reis (2005):

A expressão dramática é um dos processos mais valiosos e completos de educação. Quando nos referimos à expressão dramática estamos perante uma atitude pedagógica em relação à expressão corporal, preconizando o «deixar exprimir» (...) Ou seja, provocar um deixar-fazer, um libertar. (...) é encontrar, de uma forma espontânea, principalmente na criança, a oportunidade de se descobrir e descobrir tudo: as coisas, as pessoas, o mundo. (p.10)

Assim, na opinião de Reis (2005): "a expressão dramática, ao trabalhar várias formas de expressão/comunicação (música, jogo, dança, mímica, improvisação, movimento, drama ou dramatização), trabalha o uso de diversas técnicas e novos meios de comunicação" (pp.10-11).

Também, para Reis (2005), a expressão dramática é uma significativa atividade educativa, pois, considerando "(...) o desenvolvimento bio-psico-motor da criança, sabemos que a expressão dramática a ajuda eficazmente no seu jogo e na sua expressividade, na sua criatividade e na sua consciência de valores, ao mesmo tempo que a integra na sua relação social" (p. 10).



Diversos autores, com formação teatral e educacional, colocam em destaque as diferenças existentes entre a *expressão dramática educacional* e a *expressão dramática teatral*. Para Lenhardt (1973), citado por Sousa (2003b):

A expressão dramática não é teatro. Este parte de um texto que traduz uma acção dramática a ser representada por actores. Para a criança, este texto é já de si uma barreira... (que a leva) a reduzir-se à palavra, ignorando a representação... (p.21)

Desta forma, este autor defende que a Expressão Dramática não se baseia num texto prévio que só vai colocar o educando numa situação de constrangimento.

Também, Mota (1989), citado por Sousa (2003b), partilha desta opinião ao afirmar que:

Fazer expressão dramática não é fazer teatro e é bom que isto fique muito claro. Ser actor é uma profissão. (...) A expressão dramática apenas leva o jovem a revelar-se, a conhecer-se melhor, a saber o que quer, o que vai ser, em que sociedade está. Dá-lhe disponibilidade para a transformação. Abre-lhe um espaço de encontro e de diálogo. (p.21-22)

Assim, este autor pretende deixar bem claro que quando a criança, por exemplo, diz que é um cão, coloca-se de gatas e com a boca imita os sons que um cão faria, ela não está a representar para um público e, muito menos, estará a desempenhar um papel de natureza teatral. Ela está sim a jogar, a realizar uma ação lúdica que representa uma atividade natural e espontânea própria da sua idade. Através deste jogo infantil, a criança abstrai-se completamente do mundo da realidade para se envolver no mundo da imaginação, expressando, deste modo, as suas emoções e sentimentos.

Neste sentido, Reis (2005) aponta que "(...) o valor fundamental da expressão dramática está no seu estímulo à criatividade, pelas excelentes oportunidades que põe à disposição da criança neste campo. Porque, sempre que ela joga ela cria" (p. 25). Além disso, o mesmo autor acrescenta, que "os exercícios de expressão dramática desenvolvem ainda, não só as faculdades de imaginação e de imitação, como também o espírito estético, a fantasia e tudo o que contribui para a formação do carácter" (p. 25).

Para reforçar a ideia de que no jogo infantil o espetáculo, o público, a encenação e outras especificidades da representação teatral estão totalmente ausentes, Bourges (1964), citado por Sousa (2003b), afirma:

Jogos dramáticos não são teatro. Quando se trata de desempenhar um papel, o actor deve fazer a abstracção da sua personalidade e emprestar o seu ser, a sua vida à personagem a criar. Isto exige da sua parte uma análise psicológica que já é difícil para um adulto e que é impossível para a criança, mesmo numa peça dita «infantil». (pp.22-23)

Assim, a única semelhança aparente entre o jogo infantil e a representação teatral poderá ser o desempenho de papéis fictícios. Mas, também, neste aspeto, existem diferenças evidentes. Pois, a criança não finge como o ator faz ao representar um papel, a criança envolve-se de tal forma que vive e sente profundamente, não fazendo distinção entre a ficção e a realidade.

A Expressão Dramática, na conceção de Reis (2005), dá resposta a duas grandes necessidades: a da criança e a do processo de aprendizagem. Assim, esta área é importantíssima no âmbito da educação, já que se preocupa com o desenvolvimento global da personalidade da criança.

Já na opinião de Sousa (2003b), a Expressão Dramática substância uma atividade lúdica que constitui:

(...) um dos meios mais valiosos e completos de educação. A amplitude da sua acção, abrangendo quase todos os aspectos importantes do desenvolvimento da criança e a grande diversificação de formas que pode tomar, podendo ser regulada conforme os objetivos, as idades e os meios de que se dispõe, tornam-na por excelência a principal forma de actividade educativa. (p.33)

Desta forma, a Expressão Dramática representa uma atividade educativa que faculta um vasto estímulo no desenvolvimento de valores afetivos, cognitivos, sociais e motores da personalidade da criança. Então, cabe aos profissionais da educação proporcionarem experiências de aprendizagem, no âmbito desta área, planificar a ação educativa com base nos interesses das crianças, e em atividades que lhes permitam um desenvolvimento global, com criatividade e imaginação. Tal como refere Sousa (1980):

(...) a expressão dramática é da maior importância para a dinâmica de grupo, facilitando ao educador o conhecimento das diferentes manifestações da personalidade da criança e permitindo a esta uma melhor aquisição de conhecimentos e adaptação ao meio, oferecendo-lhe excelentes meios de expressão e de projecção da sua fantasia, emotividade e sensibilidade. (p.9)

Para além disso, e como indica o mesmo autor, a criança tem necessidades lúdicas, tal como tem necessidade de respirar e de comer. Assim, a criança não pode viver sem brincar, um indivíduo que não brinque não é um ser completo, pois, é através do jogo que se promove a inteligência e que se processa todo o apoio necessário a um desenvolvimento equilibrado. Nada deve ser mais definidor da infância do que o brincar: "Brincar é a actividade mais séria e mais importante da vida da criança" (Sousa, 1980, p.11).

Muitas vezes, as exigências da vida atual, atividades e deveres impostos pela sociedade, não dão satisfação nem tempo para que as pessoas procurem fazer algo para se sentirem realizadas. Neste sentido, a Expressão Dramática pode e deve consistir um meio para expressar desejos aparentemente ocultos e frustrações. Tal como Sousa (2003b) menciona: "Quando uma criança, que sempre desejou um triciclo, brinca imaginando que está a andar de triciclo, está a compensar-se por esta forma do desejo de o possuir" (p.36).

Assim, cabe aos profissionais da educação proporcionar às crianças jogos de expressão dramática que deem oportunidade de satisfazer as necessidades de compensação, mesmo que de forma fictícia, evitando que as crianças recorram a outras formas menos corretas de se autocompensarem.

Para justificar o porquê de recorrer à Expressão Dramática, Reis (2005) refere que: "(...) a pedagogia da expressão pode facilitar a construção de múltiplas pontes entre a arte e o ensino, possibilitando assim o desabrochar das crianças e dos jovens" (p.13).

Para Sousa (2003b) a *expressão* e a *criação* desempenham elementos fundamentais desta forma de educação. A *expressão* representa o incitar, o motivar, da criança para que ela expresse, livremente, os seus sentimentos, desejos e tensões interiores. A *criação*, por seu lado, constitui uma via para satisfazer a necessidade de desenvolver a capacidade criativa e a necessidade

de expressão criativa. Assim, estes dois elementos estão intimamente ligados entre si e, por tanto, completam-se mutuamente.

Também, Reis (2005) defende que: "(...) o objectivo principal desta forma de trabalho educativo é a expressão, ou seja, a motivação para que os participantes expressem livremente todos os seus desejos e tensões interiores" (p.11). Pois, o mesmo autor, indica que: "Libertar a nossa sensibilidade receptiva é um processo que nos faz tomar consciência de tudo, o que escapa em nós e ao nosso redor" (p.11).

Através da Expressão Dramática, a criança tudo pode, no mundo da imaginação, tudo lhe é possível, pode realizar tudo o que deseja e, desta forma, desenvolve a sua personalidade. Como refere Reis (2005), este desenvolvimento da personalidade da criança passa pelo: "conhecimento de si próprio que se realiza de uma forma privilegiada no trabalho corporal vivenciado em grupo" (p.11). O mesmo autor menciona, ainda, que: "(...) trata-se de um trabalho recíproco, onde todos são emissores e receptores numa comunicação que tem como objectivo saber quem realmente somos" (p.11).

Para Sousa (2003b), os objetivos da Expressão Dramática têm como finalidade ajudar a criança a:

- desenvolver a sua personalidade;
- auto-educar-se e;
- satisfazer algumas das suas necessidades presentes mais fundamentais, nomeadamente necessidades de:
  - expressão dos sentimentos;
  - criatividade;
  - ludismo;
  - desempenho de papéis;
  - evasão pela ficção;
  - catarse, ab-reacção, compensação, sublimação. (p.39)

A partir destes objetivos definidos por Sousa (2003b), podemos entender que toda a atividade expressiva e criativa deve emergir, totalmente, através da capacidade de imaginação e de pensamento da criança para, em simultâneo, desenvolver a sua personalidade, o seu carácter. Para além disso, a atividade expressiva e criativa só se desenvolve completamente se a criança puder, também, atuar com inteira liberdade. Tal como afirma Reis (2005): "(...) se a

criança consegue abrir-se, fisicamente, tudo leva a crer que também se abra, moralmente. (...) A aposta é libertadora" (p. 73). Ou seja, a criança poderá autoeducar-se, aprendendo sozinha e na prática a expressar-se e a conhecer-se a si e aos outros, criando uma relação coletiva.

Para terminar, tomemos em conta a perspectiva de Reis (2005) que sintetiza, de forma muito clara, quais as intenções da Expressão Dramática:

(...) ajuda a criança a conhecer-se, a conhecer o meio circundante, a conhecer os outros: no plano intelectual, provoca e explora as percepções, desenvolve e estimula a imaginação; no plano afectivo, permite utilizar a energia libertada pelas emoções, liberta e controlada as reacções emotivas; no plano físico, utiliza e coordena actividade motora, exterioriza e harmoniza as relações sensório-motoras; na prática teatral, através dos jogos de expressão dramática, as aquisições cognitivas, sensoriais, afectivas e motoras são indissociáveis (p. 14).

## **2.1. Definição de Conceitos na Expressão Dramática/Teatro**

Segundo Sousa (1980), toda a atuação da Expressão Dramática é efetuada sob a forma de Jogo Simbólico. Neste jogo, entram o faz-de-conta, as imitações, as mímicas, as improvisações e as dramatizações.

O Faz-de-Conta, a Imitação, a Mímica e o Jogo Dramático ou Improvisação são conceitos que, neste ponto, irão surgir separados, apenas, para melhor apresentação. No entanto, na atuação educativa com crianças, estes conceitos não devem ser dissociados, pois, trabalham em interligação. Além disso, surgem de forma crescente e acompanham o desenvolvimento e evolução da própria criança. No entanto, ao evoluir de uma forma de expressão para a seguinte mais complexa, as anteriores não deixam de existir, pelo contrário, continuam ao lado das novas, enriquecendo-se simultaneamente.

### **2.1.1. O Faz-de-Conta: Drama Infantil**

O brincar de faz-de-conta é uma atividade espontânea e natural da criança, é para ela um jogo, sendo considerado por muitos autores, também, apenas um jogo, contestando qualquer relação deste jogo com o teatro. Pois, a criança não pretende representar para um público, apenas, pretende brincar para obter prazer e satisfazer as suas próprias necessidades lúdicas.

Vigotsky (1970) e Bolton (1983), referidos por Sousa (2003b), mencionam o drama infantil como sendo distinto do drama teatral e identificam o seu valor: "(...) no desenvolvimento social da criança, identificando objectivos encorajando respectivamente o trabalho em grupo, capacidades de ouvir e entender, respeito pelos outros, liderança e crença na democracia" (p. 39).

Assim, o drama infantil ou faz-de-conta apresenta-se como um jogo que leva ao pensamento abstrato, pois, a criança utiliza, apenas, a imaginação para gerar ações e objetos que podem não estar presentes na realidade.

Slade, citado por Sousa (1980), indica: "O Drama Infantil pode ser considerado como uma forma de Arte no verdadeiro sentido; não é uma actividade que tenha sido inventada por alguém, mas o real comportamento dos seres humanos" (p.7).

### **2.1.2. A Imitação**

Segundo a convicção de Sousa (2003b): "A imitação é a reprodução simples de um modelo ou de um fenómeno qualquer (pessoas, coisas, animais, gestos, actos, atitudes, etc.) que a criança executa espontaneamente" (p.60). No entanto, o mesmo autor indica que derivado à maneira de como quem imita observa, compreende e pratica, a imitação nunca é igual, existindo sempre algumas diferenças. Além disso, consoante a personalidade, a capacidade de observação e de expressão de cada indivíduo, assim a percepção da ação, a compreensão e a imitação variam de pessoa para pessoa.

Também, na opinião de Reis (2005), a imitação é definida como: "A reprodução simples de um modelo ou de um fenómeno qualquer que as pessoas executam espontaneamente" (p.27). O mesmo autor acrescenta que esta reprodução nunca é inteiramente conseguida. Ou seja, nunca é exatamente igual ao modelo, havendo sempre diferenças, dependendo, também, da capacidade de observação e de expressão de quem imita.

Sousa (2003b) afirma que, ao passarmos da tentativa de reprodução exata para a livre interpretação, a imitação é encarada "(...) como uma das primeiras manifestações do movimento dramatizado" (p.60). A necessidade de aperfeiçoar a imitação que se reproduz leva a que o indivíduo queira superar o modelo, assim, a imitação torna-se criativa. A criança progride de uma imitação

em que é capaz, apenas, de imitar o que vê para uma imitação em que é capaz de imitar algo que só está presente na sua própria imaginação.

Logo no início da vida, as crianças imitam as pessoas mais próximas do seu círculo afetivo. Tal como refere Sousa (2003b): "(...) no berço, ao tentar imitar os sons que ouve e o sorriso que vê na mãe, a criança está já a executar acções de imitação que lhe permitirão mais tarde expressar-se e comunicar natural ou dramaticamente" (p.60).

Já em idade escolar, as imitações em ações dramatizadas, integram parte essencial dos jogos das crianças. Sendo que para Sousa (2003b) a criança: "É pai, mãe, bombeiro; é cão, gato, cavalo; é avião, carro, comboio; é herói da TV, cowboy, Tarzan... (...)" (p.60).

Ainda, para Sousa (2003b), na educação, o período máximo do jogo de imitação como satisfação das necessidades lúdico-expressivo-criativas situa-se, primordialmente, entre os três e os seis anos de idade. Pois, o natural egocentrismo das crianças desta idade leva a que se sintam o centro das atenções. Como a criança atravessa uma fase natural de egocentrismo, muitas vezes, aliada à teimosia, leva-a a querer beneficiar de privilégios especiais e a procurar autoafirmar o seu individualismo.

Assim, é de extrema importância que a criança se sinta, não só, apoiada na formação dos sentimentos de confiança e de segurança em si própria, como também, ser motivada a interagir e a relacionar-se com os outros, a atuar socialmente. Desta forma, a criança deverá abstrair as atenções de si para fora, para o mundo que a rodeia, e conseguir superar esta fase com sucesso.

A imitação é, sem dúvida, uma mais valia, neste sentido, pois: "A imitação leva a criança à socialização. Ela habitualmente, e por necessidade, imita os gestos, as expressões, as identificações, a linguagem do adulto que incarna para se assemelhar com o grupo social a que pertence" (Reis, 2005, p.28).

Por seu lado, o educador deve ocupar um papel fulcral para auxiliar a criança a deixar de ser tão egocêntrica, a deixar de olhar tanto para si e olhar mais para os outros, passando para a relação social. Para isso, deve promover atividades educacionais que ajudem a criança nesse sentido.

Segundo Sousa (2003b), a imitação, pelas suas potencialidades, apresenta ser a atuação mais ajustada para atingir os objetivos supramencionados. Dado que a criança ambiciona ser pai, mãe, adulto (quem

considera ser superior), imita os gestos e atitudes dos adultos para ter liberdade de decisão, de poder, de autoridade, etc. Além disso, a imitação ajuda a criança a desenvolver a curiosidade, a observação, a compreensão e, naturalmente, a interpretação, cada vez mais aperfeiçoadas.

### **2.1.3. A Mímica**

Segundo Sousa (2003b): "Mímica é uma palavra que deriva do termo grego «mimos», que significava actor, imitador. Nessa época, a mímica era uma parte do teatro grego que abordava normalmente temas do quotidiano, sendo acompanhada por coros" (p.64).

Na opinião de Reis (2005): "Actualmente a mímica significa a arte de expressão de ideias, usando o corpo e movimentos faciais. É esta expressão, por gestos ou pelo jogo da fisionomia, sem recorrer ao uso da palavra, que constitui o objecto principal da acção mímica" (p.29).

Também, Reis (2005) aponta que: "É pela mímica que a pessoa projecta no mundo exterior aquilo que vai no seu mundo interior. A pessoa mima acções como uma forma de compensação por não as ter de facto realizado" (p. 30).

Sousa (2003b), considera três tipos de mímica, nomeadamente:

1 - Mímica espontânea, que surge de modo inconsciente (corar, rir, chorar, gestos de cólera, de ternura);

2 - Mímica convencional, relacionada com as atitudes sociais simbólicas (agitar a mão dizendo adeus, levar a mão à testa em sinal de esquecimento, etc.);

3 - Mímica pessoal, revelando a originalidade própria de cada pessoa. (p. 66)

Para Chevaly (1953), citado por Sousa (2003b), a mímica:

É representar por gestos, sem o recurso da palavra. Trata-se de exprimir acções e emoções com o corpo e a face.

A mímica é a acção mais natural do mundo. É pela mímica que o bebé se faz entender muito antes de aprender a falar. É também pela mímica que o estrangeiro se faz compreender. (p. 64)



Assim, compreendemos que a mímica trata-se de uma das ações mais instintivas do ser humano. Vejamos, por exemplo, que quando estamos numa situação em que queremos comunicar algo para alguém que não compreende a nossa língua, assim como nós desconhecemos a língua do outro, é através da mímica, de um código de sinais, de gestos, de expressões, de poses e de atitudes que nos fazemos entender. Assim, a mímica pode traduzir pedidos, sentimentos, ideias, etc., que podem ser compreendidos universalmente.

É, também, pela mímica que o bebé se faz compreender, ainda, antes de saber comunicar através da fala. Pois, naturalmente, por instinto, demonstra que tem fome, que está alegre, que sente dor, que tem sono, etc., através da mímica.

Já no que concerne à Expressão Dramática, Reis (2005), vem esclarecer que: "Considera-se como mímica algo expresso, como: acções, ideias, contos, histórias, etc., inventadas ou do conhecimento das pessoas, através de gestos, sem recorrer, como dissemos, ao uso da palavra" (p.30). Para além disso, o mesmo autor, afirma que: "utilizando uma exploração não verbal da expressão dramática, a mímica permite aos participantes recriarem atitudes, comportamentos, posturas de personagens, reveladas pela originalidade própria de cada pessoa" (pp.29-30).

Sousa (2003b), acrescenta, ainda, que: "Na educação pela expressão dramática, considera-se como mímica algo expresso pela criança (acções, ideias, contos, histórias, etc.), através de gestos, sem recorrer ao uso da palavra, interessando menos os aspectos comunicativos e mais os expressivos e criativos" (p.64).

Avelino e Bento (1989), citados por Sousa (2003b), para além de apresentarem uma definição, apresentam algumas potencialidades da mímica:

É pela mímica que a criança projecta no mundo exterior o seu mundo interior. Com efeito vemo-la muitas vezes mimar acções referentes a tarefas proibidas. A criança mima acções como uma forma de compensação por não as ter de facto realizado. (...).

Visando uma exploração da dimensão não verbal da expressão dramática, a mímica permite à criança, recriar atitudes, comportamentos, posturas de personagens (...). (pp. 64-65)

Nesta perspetiva, a criança mais pequena, apenas, se serve da mímica, pois, é muito mais difícil numa ação dramatizada o uso do gesto e da palavra conjuntamente. Assim, só mais tarde, a criança passará da mímica para outras formas em que a palavra está ligada à ação, como na improvisação e na dramatização. Por isso, Sousa (2003b) afirma: "É, pois, completamente inútil forçar a improvisação falada antes da criança atingir a maturidade necessária para tal" (p. 66).

#### **2.1.4. O Jogo Dramático/Improvisação**

Segundo Sousa (2003b) nos países de língua francesa é frequente que nomeiem a improvisação de *jogo dramático*, enquanto que nos países de língua inglesa esta atuação pedagógica é designada de *improvisação*. No entanto:

Independentemente do nome, trata-se de uma forma de actividade lúdica expressiva e criativa cuja principal característica é a improvisação constante. As crianças agem, do princípio ao fim do jogo, em permanente improvisação, espontânea e livremente, não havendo qualquer preparação anterior, qualquer texto escrito, script, guião ou combinação sobre a forma como decorrerá e terminará a acção. Tudo depende do que for surgindo no momento, como resultado da criação de cada uma. É essencialmente um trabalho de criação contínua. (Sousa, 2003b, p. 67)

Também, Bourges (1964), indicado por Sousa (1980), afirma: "Os jogos Dramáticos não são teatro... são improvisações sobre temas dados ou encontrados, improvisações onde se exercem a imaginação e a criação artística das crianças" (p.8).

Desta forma, os temas dados ou encontrados devem ser, apenas, um meio para que a criança se expresse e desenvolva ao máximo as suas capacidade criativas e imaginativas, ao mesmo tempo que procura conhecer-se melhor a si mesma e aos outros. Assim, citando Sousa (2003b), é muito importante que exista: "(...) um clima de liberdade, de confiança, de alegria e de respeito mútuo, cada criança poderá revelar todas as suas capacidades de criação e expressar todas as suas emoções, através da improvisação" (p.67).

Para Sousa (2003b) a improvisação: "Consiste em acções espontâneas, sem qualquer texto ou guião escrito, sem qualquer preparação ou ensaio, respondendo a uma direcção mínima (geralmente apenas um pequeno tema) do professor" (p.66).

Sousa (2003b) acrescenta que:

Trata-se de uma actuação individual, mas todos ao mesmo tempo, para a livre exploração de temas. É uma forma muito corrente da mímica, desdobrando-se depois, quando se lhe vem juntar a capacidade para o uso do diálogo improvisado (passando, entretanto, pela expressão verbal) em simultâneo com a acção gestual, para o jogo dramático ou improvisação. (p. 66-67)

Assim, o jogo dramático/improvisação e a mímica detêm muitas características semelhantes, mas, diferem num aspeto fulcral, é que a improvisação funciona quase como uma evolução da mímica, na medida em que a palavra já se articula com a ação, ambas surgem em simultâneo.

É natural que as crianças que, ainda, apresentem dificuldade em juntar o gesto à palavra não sigam através do jogo dramático ou improvisação. No entanto, não significa que as crianças que já sejam capazes de unir o gesto à palavra não empreguem, sempre que desejarem, a imitação e a mímica que representam fases anteriores de evolução.

Bertrand e Dumont, notificados por Sousa (1980), afirmam que é através do jogo dramático, designadamente, pela improvisação que a criança:

- aprende a servir-se dos objectos reais, a manipulá-los, a jogar com eles, a inventar-lhes utilizações diversas, situações a propósito de um objecto dado;
- experimenta o olhar, o ouvido, a aproximação, o tocar, que lhe permitirá manifestar a sua vida, a sua própria vida;
- aprende a improvisar a dois, a "sentir" o outro, a tornar-se "receptivo" e "activo". Em seguida aprende a improvisar a três e a adquirir o "senso de grupo";
- aprende a manter um tema, curto e simples. (p. 8)

A improvisação/jogo dramático, na sua maioria, embarga jogos coletivos, em grupo, possibilitando a criança a comunicar e a expressar com outros.

Desta forma, promove a libertação de condicionamentos como a timidez, o desejo de ser admirada, o medo e a tendência para as "palhaçadas".

Sousa (2003b) assegura, ainda, que: "Na improvisação a criança tem inteira liberdade para expressar todos os devaneios da sua imaginação, da forma que o desejar, não apenas representando-os, mas incarnando-os e «vivenciando-os» verdadeiramente" (p. 67). Na improvisação é, também, essencial, segundo Sousa (2003b) "(...) cultivar o humorismo, o engraçado e a boa disposição, procurando sair-se da imitação do real para a imaginação de cenas cómicas e alegres. (...) que diverte e dá prazer" (p. 68).

Segundo Leon Chancerel (1936), citado por Sousa (2003b), o papel do educador, no que toca à expressão dramática, tem subjacente dois grandes objetivos a atingir, designadamente: "A. Proporcionar às crianças os meios de expressão mais complexos possíveis; B. Formar ao mesmo tempo o seu sendo artístico, o seu senso social, o seu carácter" (p. 25).

Neste sentido, o educador deve redimensionar educacionalmente o jogo de faz-de-conta, próprio da espontaneidade da criança, e dar-lhe intencionalidade. Chancerel (1936), relatado por Sousa (2003b), atribui-lhe a designação de *jogo dramático*:

Empregamos o termo «jogo» porque implica por um lado, que esta actividade é uma actividade normal da criança e por outro lado, que inclui regras e convenções.

Se empregarmos o termo «dramático» em vez de «teatral» que dá uma ideia de cena e de representação pública, é porque «dramático» se afasta desta noção e a união dos dois termos indica que a criança se exprime pela acção, para o seu prazer e para o seu desenvolvimento.

**Jogos dramáticos** serão, portanto, jogos que proporcionam à criança o meio de exteriorizar, pelo movimento e pela voz, os seus sentimentos profundos e as suas observações pessoais. Têm por objecto aumentar e guiar os seus desejos e as suas possibilidades de expressão. (...). (pp. 25-26)

Assim, perspetivando uma educação, que não esteja inclinada para o ensino de matérias, mas sim, para o aperfeiçoamento da personalidade, o jogo dramático constitui uma atividade educativa que ajuda ao desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e motor da personalidade do educando.

## **2.2. Orientações para a Atuação Educativa no âmbito da Expressão Dramática/Teatro**

Os documentos vinculados pelo Ministério da Educação, atualmente existentes, salvaguardam a importância da Expressão Dramática/Teatro, no que concerne à educação pré-escolar e ao 1º ciclo do ensino básico.

No que se refere à Educação Pré-Escolar, no documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (2016) a Expressão Dramática está inserida na Área de Expressão e Comunicação, especificamente, no Domínio da Educação Artística, e é designada de Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro. Neste documento orientador, são apresentadas algumas das potencialidades deste subdomínio:

O jogo simbólico é uma atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias (...).

O jogo dramático ou brincar ao “faz de conta” é uma forma de jogo simbólico em que a criança assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto (boneco, marioneta) para representar situações “reais” ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos. (Silva *et. al.*, 2016, p. 52)

Assim, na Educação Pré-Escolar, são mencionadas, como tendo grande importância, as situações de expressão livre das crianças, mas, as atividades intencionais com o apoio do educador, também, surgem como forma de completar e desenvolver a Expressão Dramática/Teatro: "(...) de forma a permitir-lhes, com o apoio do educador, envolver-se em situações intencionais de representação dramática, apropriando-se progressivamente dos elementos da linguagem teatral e tendo a oportunidade de fruir de manifestações desta modalidade artística. (Silva, *et. al.*, 2016, p. 51)

Relativamente ao documento *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1º Ciclo* (2004), esta área é designada de Expressão e Educação Dramática e distingue como Princípios Orientadores, de entre outros:

As atividades de exploração do corpo, da voz, do espaço, de objetos, são momentos de enriquecimento das experiências que as crianças, espontaneamente, fazem nos seus jogos. A exploração de situações

imaginárias, a partir de temas sugeridos pelos alunos ou propostos pelo professor, dará oportunidade a que a criança, pela vivência de diferentes papéis, se reconheça melhor e entenda melhor o outro. (ME., 2004, p. 77)

Assim, este documento salvaguarda a importância da Expressão Dramática/Teatro no currículo do aluno, no 1º ciclo do ensino básico, e sugere a aquisição e desenvolvimento de diversas competências.

Posto isto, cabe aos profissionais da educação proporcionarem, com regularidade, experiências de aprendizagem, no âmbito desta área, e integrá-las na gestão do currículo, planificar a ação educativa com base nos interesses das crianças e em atividades que lhes permitam um desenvolvimento global, com criatividade e imaginação.

Na perspetiva de proporcionar aos docentes o apoio e a orientação necessária ao desenvolvimento de ações, no âmbito das competências artísticas dos alunos, mais especificamente, na área da Expressão Dramática/Teatro, surgem as *Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001) que indicam:

As práticas dramáticas desenvolvem competências criativas, estéticas, físicas, técnicas, relacionais, culturais e cognitivas, não só ao nível dos seus saberes específicos, mas também ao nível da mobilização e sistematização de saberes oriundos de outras áreas do conhecimento.

O carácter lúdico do jogo dramático responde a necessidades primordiais do ser humano - a de exteriorização de si no contexto de comunicação e da busca do prazer na construção da aprendizagem. (DGE, 2001, p. 177)

Para que essas aprendizagens se concretizem são enunciadas algumas atividades a desenvolver, no âmbito da Expressão Dramática/Teatro:

- Exploração dos instrumentos expressivos: corpo, voz, espaço;
- Exploração temática pela improvisação;
- Criação de dramatizações;
- Pesquisa activa e criativa baseada na interacção com pessoas, espaços, vivências diferenciadas que permitam o aprofundamento da criação dramática;

- Pesquisa documental (bibliográfica, videográfica, sonora...) que estimule o crescimento criativo;
- Exploração das potencialidades interdisciplinares na criação de um projecto dramático;
- Alargamento de referências através da assistência a espectáculos;
- Concretização de projectos com público;
- Promoção e participação em iniciativas de intercâmbio de experiências, tais como mostras, encontros ou festivais de teatro com e para jovens. (DGE, 2001, p. 179)

Através destas atividades, prevê-se que os alunos do 1º ciclo do ensino básico, nesta área, alcancem as seguintes competências específicas:

- Relacionar-se e comunicar com os outros;
- Explorar diferentes formas e atitudes corporais;
- Explorar maneiras pessoais de desenvolver o movimento;
- Explorar diferentes tipos de emissão sonora;
- Aliar gestos e movimentos ao som;
- Reconhecer e reproduzir sonoridades;
- Explorar, individualmente e colectivamente, diferentes níveis e direcções no espaço;
- Utilizar, recriar e adaptar o espaço circundante;
- Orientar-se no espaço através de referências visuais, auditivas e tácteis;
- Utilizar e transformar o objecto, através da imaginação;
- Explorar o uso de máscaras, fantoches e marionetas;
- Mimar atitudes, gestos e acções;
- Realizar improvisações e dramatizações a partir de histórias ou situações simples;
- Participar na criação oral de histórias;
- Observar, escutar e apreciar o desempenho dos outros. (DGE, 2001, p. 180)

O documento *Aprendizagens Essenciais - Articulação com o Perfil dos Alunos* (2017) indica, para cada ano e área disciplinar/disciplina, quais os conhecimentos, as capacidades e atitudes a desenvolver por todos os alunos. Assim, as Aprendizagens Essenciais preconizam o que é fundamental que os

alunos conheçam, no final de cada ciclo de escolaridade, procurando expor o desenvolvimento esperado para todos.

Assim, este documento surge como um documento de orientação curricular para servir de base à planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, conducentes ao desenvolvimento das competências inscritas no *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória* (2017).

No que se refere à Expressão Dramática/Teatro, as Aprendizagens Essenciais, nos diferentes ciclos, estão estruturadas por Domínios/Organizadores que, apesar, de surgirem separados por uma questão de melhor exposição, estão interligados e interdependentes entre si, designadamente:

**Apropriação e Reflexão** – Pretende-se, de uma forma sistemática, organizada e globalizante, desenvolver as capacidades de apreensão, decodificação e de interpretação dos códigos de leitura no contacto com diferentes universos dramáticos.

**Interpretação e Comunicação** – Incentiva-se, a partir da experiência pessoal de cada um, a apreciação estética e artística, através dos processos de observação, descrição, discriminação, análise, síntese e juízo crítico - opiniões com critérios fundamentados -, captando a especificidade contida na linguagem e construção dramáticas.

**Experimentação e Criação** – Conjugam-se a experiência pessoal, a reflexão, os conhecimentos adquiridos (conceitos), através de exercícios e de técnicas específicas, para a expressão de conceitos e temáticas, procurando a criação de um sistema próprio de trabalho. (DGE, 2017, p. 2)

Em conformidade com as Áreas de Competências *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), estes Domínios/Organizadores visam refletir as boas práticas na área do Expressão Dramática/ Teatro e guiar o progresso do aluno.



## Parte II - Estudo Empírico

### 1. Metodologia

O presente estudo é de natureza qualitativa, uma vez que a investigação qualitativa integra uma diversidade de métodos e desenhos de investigação, com elementos comuns, onde existe um envolvimento por parte do investigador com os sujeitos. Tal como Bogdan & Biklen (1994) referem:

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. (p. 16)

Deste modo, estes autores indicam que as questões a investigar são formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

A investigação qualitativa insere-se hoje em perspetivas teóricas, por um lado, diferenciadas e, por outro lado, coexistentes. Esta recorre ao uso de uma grande diversidade de técnicas de recolha de informação, tal como: materiais empíricos; estudo de caso; experiência pessoal; história de vida; entrevista; observação; textos históricos, interativos e visuais; etc. (Nelson *et al.*, 1992).

Um futuro profissional, aluno estagiário, deve ser sinónimo de investigador, desenvolvendo uma constante atualização, adaptação e fundamentação das ações que pratica. Assim, pressupõem-se que seja necessário começar por definir o conceito de professor-investigador.

De acordo com Stenhouse (1975), relatado por Serrazina & Oliveira (2001), o conceito de professor-investigador encontra-se em pessoas que: "(...) desenvolvem a sua arte como práticos através de uma abordagem reflexiva e de pesquisa sobre as actividades da sua sala de aula" (p.285).

Mas, já antes John Dewey assumia a necessidade deste papel associado ao professor. Este autor, citado por Alarcão (2001), dá a sua opinião ao considerar "os professores como estudantes do ensino" (p.2). Alarcão (2001) esclarece, ainda, que: "Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter

uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona. (...) como investigador deve estar intimamente relacionado com o papel do professor como professor" (pp.6-7).

Assim, a reflexão está estritamente aliada à investigação-ação, tal como Dewey (1976) e Schon (1983), citados por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009), referem: "É na capacidade de refletir que reside o reconhecimento dos problemas e, conseqüentemente, emerge o pensamento reflexivo associado à "prática reflexiva" (p.356).

Como mencionam Coutinho *et al.* (2009):

Prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir. E é na capacidade de refletir que reside o reconhecimento dos problemas e, conseqüentemente, emerge o "pensamento reflexivo". (p. 357)

Para Perrenoud (2002), pensar e refletir em alguns contextos podem parecer conceitos idênticos, pelo que se torna necessário diferenciá-los. Schön, relatado por Perrenoud (2002), em vez de contrapor pensamento e reflexão distingue a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. Perante isto, Perrenoud (2002) argumenta que a noção de prática reflexiva remete a dois processos mentais que é necessário distinguir:

- Não há ação complexa sem reflexão durante o processo; (...) refletir durante a ação consiste em se perguntar o que está acontecendo ou o que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer, qual é a melhor tática, que desvios e precauções temos de tomar, que riscos corremos. (p. 30)

- Refletir sobre a ação (...) tomamos a nossa própria ação como objeto de reflexão, seja para compará-la com um modelo prescritivo, o que poderíamos ou deveríamos ter feito, o que outro profissional teria feito, seja para explicá-la ou criticá-la. (p. 31)

Assim, para qualquer profissional é importante a ação reflexiva nestes dois sentidos – reflexão na ação e a reflexão sobre a ação.

Como indicam Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) "(...) a reflexão na ação ocorre quando o professor reflete no decorrer da própria ação e a vai reformulando, ajustando-se a situações novas que possam surgir" (p.97).

A reflexão pode ser um caminho para ajudar os profissionais da educação a questionarem-se sobre a sua prática. Dessa forma, pensam e repensam essa prática de forma a resolverem os problemas que surgem no processo de ensino aprendizagem. Tal como afirma Alarcão (2001):

A reflexão é importante para os educadores, porque têm uma responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação do futuro. Compete-nos interpretar na atualidade os sinais emergentes do provir para o qual estamos preparando as nossas crianças e os nossos jovens cuja formação a sociedade, em parte, quis confiar-nos. (p. 10)

Neste sentido, a reflexão pode tornar-se útil, pois, permite observar com maior clareza a própria ação e encontrar com maior pormenor, cada um dos acontecimentos ocorridos, assim como, determinar soluções para resolver problemas/situações. A prática reflexiva não se adquire de um momento para o outro, é algo que se vai construindo ao longo da prática. A reflexão pode ser um caminho para nos descobirmos enquanto profissionais, a evoluir e a melhorar a nossa prática. Pois, citando Perrenoud (2002):

Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu nos seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente os seus objetivos, os seus procedimentos, as suas evidências e os seus saberes. (p. 44)

Para finalizar, o professor reflexivo tem que refletir sobre a sua prática regularmente, pois, como nos refere Perrenoud (2002): "(...) cada pessoa reflete de modo espontâneo sobre a sua prática; porém, se esse questionamento não for metódico nem regular, não vai conduzir necessariamente a tomadas de consciência nem a mudanças" (p.43).

Afinal de contas, hoje em dia, não restam dúvidas de que deve fazer parte do conjunto de competências de todo e qualquer professor a capacidade de

realizar reflexões cuidadosas e ponderadas acerca da sua própria prática, de forma a potenciar o sucesso das aulas e, acima de tudo, dos seus educandos.

Tendo em conta esta perspetiva, chegamos à conclusão de que a reflexão torna-se uma ferramenta imprescindível para a formação da pessoa e, naturalmente, para a ação que pratica. Como tal, a investigação constitui uma mais-valia, com especial relevância na área da educação, se esta se desenvolver com vista a avaliar e a melhorar a prática. Assim, torna-se possível sustentar as técnicas, instrumentos e procedimentos que levarão a uma prática adequada. Para os docentes: "Este processo implicava o seu próprio desenvolvimento profissional mobilizado pelo envolvimento na investigação sobre as próprias situações e métodos de ensino" (Alarcão, 2001, p.3).

Neste sentido, a investigação-ação torna-se, de acordo com Coutinho *et al.* (2009): "A metodologia mais apta a favorecer as mudança nas profissões e/ou nas instituições educativas" (p.356).

Perante esta perspetiva, a investigação-ação é encarada como uma metodologia que oferece duas dimensões, a ação e a investigação, para se obter resultados, nomeadamente:

- "Acção - para obter mudança numa comunidade ou organização ou programa;
- Investigação - no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, do cliente e da comunidade" (Fernandes, s.d., p.4).

A investigação, de uma forma geral, é caracterizada por utilizar conceitos, teorias, linguagem, técnicas e instrumentos com o intuito de encontrar respostas aos problemas e dúvidas que podem surgir nos mais variados contextos de trabalho (Fernandes, s.d.).

Na opinião de Lavoide, Marquis e Laurin (1996), referenciados por Santos (2003), a investigação-ação é:

(...) uma abordagem de investigação, de carácter social, associada a uma estratégia de intervenção e que evolui num contexto dinâmico. (...) A investigação-ação pode ter como objectivos a mudança, a compreensão das práticas, a avaliação, a resolução de problemas, a produção de conhecimentos ou a melhoria de uma dada situação. A investigação deve (...) ser reflexiva (...) estabelecer uma comunicação sistemática entre os participantes e autoavaliar-se ao longo de todo o processo. É de carácter

empírico (...) tem um desenho inovador e uma forma de gestão coletiva em que o investigador é também um actor e um actor é um investigador (p. 502).

Para Sousa e Baptista (2011) a investigação-ação é considerada como: "(...) uma metodologia dinâmica, que funciona como uma espiral de planeamento (...) planeando a intervenção, implementando o plano e avaliando a eficácia da intervenção" (p.66).

Sob o ponto de vista de Santos (2015), o processo de investigação desenrola-se pressupondo quatro fases, designadamente: planejar, agir, observar e refletir. Estas fases projetam-se de forma cíclica, sendo o primeiro ciclo avaliado e, conseqüentemente, melhorado, de acordo com as informações recolhidas, para, depois, originar-se um novo ciclo.

No entanto, apesar de existirem etapas distintas a percorrer no processo de investigação-ação, é de ressaltar que, frequentemente, não é possível seguir o percurso planeado, pois, podem surgir situações inesperadas. Tal como Máximo-Esteves (2008), citado por Santos (2015), refere:

Muito do que acontece no decurso da investigação não ocorre de acordo com o que fora previsto. Não é a ação que deve obedecer a um prescritor de regras definitivas, bem pelo contrário, o plano é que tem de ser reajustado, sempre que as derivas da ação ocorram de forma não planeada. Esse facto deve, aliás, ser também matéria para reflexão, significação e produção de conhecimento prático, contribuindo, desse modo, para o dinamismo do processo. (p. 162)

Assim, nem sempre se consegue implementar o ciclo investigativo completo, por isso, existem modalidades de investigação-ação que possibilitam a adaptação a diferentes situações de estudo.

Na opinião de Esteves (1986), citado por Amado e Cardoso (2013), existem duas modalidades: *Investigação-para-a-ação* e *Investigação-na/pela-ação*. A *Investigação-para-a-ação* é suscitada por alguém: "(...) que tem a necessidade de informações/conhecimento de uma situação/problema a fim de agir sobre ele e dar-lhe solução" (p.191). Já a *investigação-na/pela-ação* adota uma grande complexidade derivado à multidireccionalidade e coexistência dos seus objetivos, nomeadamente: a "(...) produção de conhecimento (objetivos de

investigação"); a "(...) introdução de mudança (objetivo de inovação)"; e a "(...) formação de competências nos participantes (objetivos de formação)" (p.191). Desta forma, a *investigação-na/pela-ação*, subsiste "(...) numa investigação que ocorre na base de um processo colaborativo e de articulação entre os investigadores e o seu conhecimento de especialista, por um lado, investigado com o seu conhecimento local e da prática, por outro" (p.192).

A *investigação-para-a-ação* e a *investigação-na/pela-ação* acontecem em momentos diferentes. Tal como a própria designação indica, a *investigação-na/pela-ação* ocorre durante a atuação educativa, por outro lado, a *investigação-para-a-ação* sucede quando a ação é analisada e examinada fora do contexto de intervenção.

Concluindo, de uma forma geral, a investigação-ação, qualquer que seja a modalidade, tem como objetivos a mudança, a resolução de problemas, a aquisição de novos conhecimentos, bem como, a melhoria de uma situação menos conseguida. Para que tal ocorra, é fundamental que exista planificação, atuação, observação e reflexão por parte do investigador. Desta forma, tornar-se-á possível reajustar e melhorar a sua atuação e crescer como profissional docente, capaz de ter uma atitude crítica e sistemática na análise das suas intervenções educativas.

### **1.1. Opção Metodológica**

Conforme as linhas de pensamento, acima retratadas, para a realização do presente estudo, optou-se por uma metodologia baseada na modalidade investigação sobre a ação e para a ação. Pois, esta modalidade de investigação-ação possibilita, através da aquisição de um conjunto de saberes, conhecer e analisar a situação real para, mais tarde, confrontá-la com a situação ideal. Assim, citando Arends (1995): "A Investigação na acção e para a acção é um (...) exelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula" (p.45).

Desta forma, pretendeu-se analisar e refletir acerca da atuação educativa, no âmbito da Expressão Dramática/Teatro, com o intuito de reajustar e

perspetivar a melhoria da prática futura, através da identificação de fragilidades, considerando a problemática em estudo e sua contextualização.

Esta modalidade de investigação-ação constitui um processo de reflexão sobre a ação, onde existe uma produção do saber, que facultará um aumento do conhecimento por parte do investigador, das pessoas envolvidas, da situação e do contexto investigado (Amado e Cardoso, 2013). Esta metodologia centra-se na resolução de problemas em qualquer contexto.

Sendo o contexto do presente estudo de carácter profissionalizante, e tendencialmente reflexivo, evidencia-se uma metodologia também ela reflexiva e, por tanto, faz todo o sentido a utilização desta metodologia, pois:

A investigação-acção é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. Finalmente, os participantes reflectem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-acção. Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática (McKernan, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 20).

Posto isto, considerando o pensamento de Alarcão (2001): "Todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor" (p.6).

## 2. Problemática em Estudo e sua Contextualização

O presente estudo centra-se na área da Expressão Dramática/Teatro e surgiu a partir da observação participante realizada nos contextos onde foi realizada a Prática Profissional II e a Prática Profissional III.

As situações observadas na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico e as entrevistas aplicadas às docentes conduziram a uma reflexão sobre a forma como as docentes responsáveis pelas turmas faziam a gestão do currículo no âmbito da área da Expressão Dramática/Teatro.

Na sala de educação pré-escolar as diferentes situações vivenciadas pelas crianças, durante o dia, permitiam-lhes o acesso à área designada, pelas crianças e pela educadora, a "casinha". De facto, como declara Sousa (2003b):

As habituais salas de jardim infantil, em Portugal, são geralmente equipadas pelos respectivos educadores, de modo a oferecerem às crianças os «cantinhos» e «casa das bonecas» onde elas podem, livre e espontaneamente dar ampla vazão à sua necessidade de «fazer-de-conta». (pp. 57-58)

Neste espaço, eram disponibilizados vários materiais de uso comum que possibilitavam algumas situações de faz-de-conta. Uma descrição mais pormenorizada desta área revela as suas potencialidades.

A casinha da sala era composta por duas divisões: a cozinha e o quarto. Alguns dos seus recursos de apoio eram feitos em madeira e outros em plástico. A cozinha estava equipada com algumas peças de mobiliário, nomeadamente, um frigorífico com congelador, dois armários com lava-loiças, uma mesa e quatro cadeiras. No interior dos armários existiam pratos, talheres e copos de plástico. A zona do quarto detinha, apenas, um roupeiro improvisado com algumas roupas, sapatos e acessórios e um



Fotografia 1 - Área da Casinha



espelho de corpo inteiro. Existiam, também, três carrinhos de bebé com bonecos.

Tendo em conta os estudos de Rigolet (2006), que analisou diversas realidades encontradas nos últimos anos, em Portugal, ao fazer uma cuidadosa análise do material representado na área da casinha, o autor expõe que a cozinha, usualmente, apresenta: mesa, cadeiras, banca, pia, fogão, louceiro, armário e frigorífico. Quanto ao quarto, pode ostentar: cama, cómoda, roupeiro e mesinha de cabeceira. No entanto, apura o autor: "(...) estas listas de materiais não se encontram sempre completamente representadas nas salas de jardim-de-infância, mas, sim, só parcialmente em cada uma" (p.10).

As descrições de Rigolet (2006) correspondem ao que foi encontrado na área da casinha, da sala observada, em que estava representada uma cozinha e, parcialmente, um quarto.

Este espaço era utilizado pelas crianças em diferentes momentos do dia, nomeadamente, no início da manhã, enquanto aguardavam, em atividades livres, que o grupo se completasse e após concluírem as propostas de trabalho da educadora.

A partir da participação, no dia a dia, deste contexto educativo, foi elaborada uma síntese das rotinas diárias da sala que são organizadas da seguinte forma:

<b>Tempo / Horário</b>	<b>Rotinas Diárias e Atividades</b>
7h30 min. - 10h	- Acolhimento; - Atividades livres/ Áreas de Atividades.
10h - 10h40 min.	- Comunicação (contar as novidades, apresentação de produções das crianças, etc.); - Resposta ao mapa das tarefas; - Marcação das presenças diárias; - Registo no mapa do tempo; - Apresentação do plano de ação diária.
10h40 min. - 11h	- Lanche da Manhã. - Recreio.
11h - 12h30 min.	- Realização de trabalhos individuais ou em pequeno / grande grupo; - Desenvolvimento de atividades e/ou projetos; - Atividades livres/ Áreas de Atividades.
12h30 min.	- Higiene; - Almoço.
14h	- Recreio no parque infantil.

14h30 min.	- Continuação da realização dos trabalhos da manhã ou trabalho em grande grupo, histórias, lengalengas, poesias, dramatizações, jogos de movimento, iniciação à escrita e à matemática, atividade experimentais, jogos tradicionais, canções, jogos rítmicos, entre outros.
15h30 min.	- Avaliação e reflexão do dia (preenchimento do diário de turma); - Apresentação da planificação do trabalho para o dia seguinte.
16h	- Higiene; - Lanche.
16h30 min.	- Atividades livres/ Áreas de Atividades. - Tempo de Arrumação.
18h - 19h	- Saída (pode ser feita a partir das 16 horas).

**Tabela 1 - Organização de um Dia (Rotinas Diárias e Atividades)**

Fonte: Projeto Curricular de Grupo

A observação efetuada incidiu sobre os diferentes momentos/rotinas diárias da sala, especificamente, nos momentos em que as crianças podiam escolher e ocupar as áreas de atividades e, também, sobre a estratégia utilizada pela educadora para a distribuição/organização do grupo na ocupação destas mesmas áreas existentes na sala (ver Apêndice I).

No início da manhã, à medida que iam chegando, as crianças distribuíam-se pelas áreas que eram mais do seu agrado, sem a intervenção da educadora. Foi possível observar que a casinha era uma área de atividades bastante requisitada. Por vezes, era necessária uma chamada de atenção da educadora pelo excesso de crianças no espaço. Além disso, as crianças que chegavam mais cedo à sala tinham a vantagem de puder escolher primeiro, que as restantes, qual a área que pretendiam ocupar.

Durante a manhã e durante a tarde, normalmente, as crianças executavam atividades propostas ao grupo pela educadora. Logo que terminavam, era-lhes sugerido que ocupassem as áreas de atividades existentes na sala, livremente.

Uma observação focalizada, nesses momentos, permitiu registar que, para as crianças que primeiro terminavam a atividade, a casinha era a opção mais utilizada e permaneciam lá todo o tempo que lhes era disponibilizado. De tal modo, o número excessivo de crianças, neste espaço, dificultava o normal funcionamento do mesmo. Algumas das crianças, encontravam como

alternativa levar alguns utensílios da casinha para a área polivalente, onde tinham mais espaço para brincar. Verificou-se que as crianças que terminavam mais tarde não conseguiam aceder ao espaço.

Conclui-se, assim, que este espaço era utilizado quase sempre pelas mesmas crianças e que existiam outras crianças que quase nunca tinham a oportunidade de usufruir do espaço, por falta de rotatividade. Para além disso, podemos considerar que o espaço da sala destinado à área da casinha era insuficiente para o número de crianças que optavam por passar aí algum do seu tempo. Tal facto, comprovou-se, também, através da observação, porque as situações de faz-de-conta, também, aconteciam no espaço do tapete (área polivalente) da sala que ficava próximo e para onde as crianças transportavam alguns dos recursos materiais que constituíam o espaço da área da casinha.

A educadora inquirida, através da entrevista (ver Apêndice II), veio reforçar esta análise ao referir-se à frequência com que as crianças escolhiam a área de atividades destinada ao Jogo Dramático/Teatro, pois, obteve-se a seguinte resposta: *"Diariamente, adoram brincar na casinha todos os dias"*. Relativamente às aprendizagens proporcionadas às crianças, por parte desse espaço, a entrevistada menciona *"Desenvolvimento da criatividade e da linguagem, uma maior desinibição e a socialização entre eles"*.

Quanto à sua atuação educativa, nas respostas obtidas, sobressaem alguns indicadores de como as atividades de Expressão Dramática/Teatro podiam surgir: *"Sempre que as crianças o solicitem", "(...) umas são espontâneas, (...) do interesse das crianças, (...) outras surgem no contexto de outras atividades"*. Além disso, a educadora refere a utilização de *"Jogos de faz de conta, teatro com fantoches e adereços (...)"* como atividades realizadas no âmbito desta área.

Relativamente ao contexto de 1º ciclo do ensino básico, dentro da sala de aula não existia um espaço direccionado para a Expressão Dramática/Teatro. A maioria das atividades, no âmbito desta área, eram da responsabilidade de uma docente do 1º ciclo que tinha funções de dinamização do Clube de Expressão Dramática do Centro Escolar. As atividades do Clube realizavam-se na sala que lhe estava atribuída e, por vezes, na sala polivalente do Centro Escolar, sempre que a dinâmica das atividades exigia um espaço maior.

Os alunos da turma, em horário letivo, um dia por semana, durante quarenta e cinco minutos, frequentavam este Clube e preparavam a apresentação de uma dramatização, que fora selecionada pela docente da turma e pela docente responsável pelo Clube, com base na obra *A Flor vai ver o mar* de Alves Redol. Durante o período de observação, verificou-se que alguns dos alunos deixaram de frequentar o Clube e, no tempo que lhe estava destinado, ficavam na sala a executar outros trabalhos sob a responsabilidade da docente da turma.

Tendo em conta a análise de conteúdo feita à entrevista que foi realizada à professora titular de turma (ver Apêndice II), esta menciona que, para além das atividades dinamizadas pela docente responsável pelo Clube de Expressão Dramática, também, na sua atuação educativa ocorriam situações de aprendizagem no âmbito da Expressão e Educação Dramática: *"(...) ao longo do ano temos feito várias atividades, nesta área. Já fizemos jogos, jogos de mímica, de faz de conta, de representação. Já fizemos visitas de estudos, pequenas encenações (...)".* Quanto aos espaços utilizados para a realização dessas atividades, a docente refere *"Regra geral, a sala de aula. Já temos utilizado a sala polivalente (...)".*

Relativamente à duração das atividades de Expressão Dramática/Teatro proporcionadas aos alunos, a entrevistada indica *"Com a professora D. (...) têm duração de uma hora, comigo têm a duração de quarenta e cinco minutos".* E, ainda, quanto à regularidade dessas atividades: *"A de colaboração (...) é todas as segundas-feiras. (...) as outras atividades ocorrem num período de quinze em quinze dias, intercaladas com outras expressões (...)".*

Realizada a caracterização das experiências/situações de aprendizagem que eram proporcionadas aos educandos, no âmbito da Expressão Dramática/Teatro, nos dois contextos onde foi realizada a prática, foi necessário refletir sobre a importância que alguns autores e que as orientações emanadas pelo Ministério da Educação atribuem a esta área.

Nesse sentido, tivemos em conta as perspetivas de alguns autores como Read (1943), Sousa (1980), Sousa (2003) e Reis (2005), que consideram esta área da maior importância para o conhecimento das diferentes manifestações da personalidade da criança e que lhe oferece excelentes meios de expressão e de projeção da sua fantasia, emotividade e sensibilidade.

Enfatizando esta concepção, um dos autores, atrás referidos, defende que a Expressão Dramática/Teatro, enquanto forma de substanciar uma atividade lúdica:

(...) é um dos meios mais valiosos e completos de educação. A amplitude da sua acção, abrangendo quase todos os aspectos importantes do desenvolvimento da criança e a grande diversificação de formas que pode tomar, podendo ser regulada conforme os objetivos, as idades e os meios de que se dispõe, tornam-na por excelência a principal forma de actividade educativa. (Sousa, 2003b, p. 33)

Desta forma, a Expressão Dramática representa uma atividade educativa que faculta um vasto estímulo no desenvolvimento de valores afetivos, cognitivos, sociais e motores da personalidade da criança.

Quanto às orientações emanadas pelo Ministério da Educação, no que se refere à Educação Pré-Escolar, no documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (2016) a Expressão Dramática está inserida na Área de Expressão e Comunicação, especificamente, no Domínio da Educação Artística, e é designada de Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro. Neste documento orientador, são apresentadas algumas das potencialidades deste subdomínio:

O jogo simbólico é uma atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados.

O jogo dramático ou brincar ao “faz de conta” é uma forma de jogo simbólico em que a criança assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto (boneco, marioneta) para representar situações “reais” ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos. (Silva *et. al.*, 2016, p. 52)

Assim, na Educação Pré-Escolar deve ser dada importância à Expressão Dramática em atividades intencionais com o apoio do educador, como forma de completar e desenvolver a Expressão Dramática que já é própria da criança.

Por sua vez, os documentos orientadores do Ministério da Educação salvaguardam a importância da Expressão Dramática/Teatro no currículo do

aluno, no 1º ciclo do ensino básico, para a aquisição e desenvolvimento de diversas competências.

Na *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1º Ciclo* (2004) são destacados como Princípios Orientadores da Expressão e Educação Dramática, de entre outros:

(...) A exploração de situações imaginárias, a partir de temas sugeridos pelos alunos ou propostos pelo professor, dará oportunidade a que a criança, pela vivência de diferentes papéis, se reconheça melhor e entenda melhor o outro.

(...) os alunos desenvolvam progressivamente as possibilidades expressivas do corpo (...) desenvolvem acções ligadas a uma história ou a uma personagem que as colocam perante problemas a resolver: problemas de observação, de equilíbrio, de controlo emocional, de afirmação individual, de integração no grupo, de desenvolvimento de uma ideia, de progressão na acção. (ME, 2004, p. 77)

Posto isto, cabe aos profissionais da educação proporcionarem experiências de aprendizagem, no âmbito desta área, planificar a ação educativa com base nos interesses das crianças e em atividades que lhes permitam um desenvolvimento global, com criatividade e imaginação.

## **2.1. Questões e Objetivos do Estudo**

Face às análises de conteúdo realizadas às entrevistas, à revisão da literatura efetuada e ao que foi efetivamente observado, surgem, então, algumas questões:

- Será que, dada a importância atribuída à área da Expressão Dramática/Teatro, as crianças de educação pré-escolar deverão continuar em situações espontâneas ou é necessário uma intervenção mais intencionalmente planeada?

- Será que, ainda que existindo um tempo, um espaço e algumas situações de aprendizagem previstas pela docente da turma em colaboração com a docente responsável pelo Clube de Expressão Dramática, é necessário uma intervenção que dê continuidade a esta atuação?

Perante as questões mencionadas, propõe-se que este estudo contemple os seguintes objetivos:

- Permitir que a criança invente e represente personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização;
- Possibilitar a utilização e recriação do espaço, atribuindo-lhe significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros, previamente planeadas.

### **3. Técnicas, Instrumentos e Procedimentos de Recolha e Tratamento de Dados**

Durante o decorrer do presente estudo, dentro da metodologia utilizada, foram adotadas as seguintes técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha e tratamento de dados: a observação (participante); o diário de formação; as grelhas de observação e registo; as entrevistas aplicadas à educadora titular de turma e à professora titular de turma; e a consulta e análise de documentos. Foi, também, produzida informação através da consulta, seleção, recolha, tratamento e análise de dados de várias fontes de informação, as quais podem ser consultadas nas referências bibliográficas deste documento.

De seguida, neste ponto, serão apresentadas, de uma forma ordenada e sequencial, as técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha e tratamento de dados utilizados para a realização do presente estudo.

#### **3.1. A Observação**

Segundo Quivy & Campenhoudt (1992), uma técnica eficaz que permite recolher dados numa investigação é a observação. Esta técnica permite reunir muitas informações que serão sistematicamente analisadas, confrontando o modelo de análise com dados observáveis. Estes autores acrescentam que, através da observação, procede-se à apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se produzem, à recolha de atitudes espontâneas e à autenticidade das mesmas.

Para Quivy & Campenhoudt (1992), na observação, torna-se fulcral: "(...) recolher informações que traduzam o conceito, através dos indicadores, mas também obter essas informações de uma forma que permita aplicar-lhes (...) o tratamento necessário à verificação de hipóteses" (p.206).

Estrela (1994) defende que: "(...) a observação constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana (...)" (p.29).



Máximo-Esteves (2008) afirma que: "A observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto" (p.87). No entanto, a observação, segundo a mesma autora, apesar de se traduzir numa faculdade natural, tem necessariamente que ser treinada, pois, aprende-se praticando.

No que diz respeito a esta técnica, segundo Estrela (1994), verifica-se que existem vários modelos de observação, que correspondem a diferentes estratégias de observação das interações de aula, com definições, objetivos e aplicações diferentes. Durante a realização do presente estudo, foi empregada a observação participante.

### **3.1.1. A Observação Participante**

Quanto à situação ou atitude do observador, é de destacar a observação participante, sendo que: "Fala-se de observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado" (Estrela, 1994, p.32). O que, efetivamente, ocorreu, já que, a estagiária/investigadora participava ativamente no contexto em estudo.

Desta forma, a observação participante consistiu uma técnica eficaz e relevante no decorrer desta investigação-ação. No entanto, muitas vezes, foi difícil gerir estas duas ações, por um lado, a observação, e, por outro lado, a participação. Tal como Máximo-Esteves (2008) indica: "Estudar um contexto, em que a vida ferve, em que tudo se interliga e ocorre ao mesmo tempo, não é tarefa fácil para o educador/professor investigador, daí a necessidade de focarmos o nosso olhar em torno daquilo que efetivamente estamos a investigar, selecionando aquilo que realmente é importante" (p.84).

Woods (1977), referido por Estrela (1994), destaca o duplo papel que o professor tem que desempenhar enquanto observador (participante) da sua própria turma. Tal como Bogdan & Biklen (2003) referem, a tentativa de equilíbrio entre a participação e a observação pode ser particularmente difícil. Esta situação de sobreposição de papéis tem vantagens e desvantagens.

A principal desvantagem passa pela relação de familiaridade com as pessoas e o contexto em questão. Para superar este inconveniente, é fundamental que as situações a observar sejam claras, pois, a focalização

ajuda a concentrar o olhar e o pensamento em particularidades que de outro modo passariam despercebidas (Máximo-Esteves, 2008). Por outro lado, a grande vantagem é a de permitir uma maior compreensão relativamente aos factos, porque se cumprem duas funções em simultâneo, a de observador e a de participante. Não sendo apenas observador, o investigador envolve-se diretamente no contexto que está a observar.

Estrela (1994) refere que: "Independentemente das técnicas específicas utilizadas e dos campos em que trabalha, o observador-participante deverá desempenhar um papel bem definido, na organização social que observa" (p.33). Assim, o autor pretende destacar que se o observador-participante admitir, perante o grupo, a sua função de observador, o estatuto que lhe é atribuído é muito diferente daquele que lhe é concedido quando o observador é, apenas, considerado como participante.

Na opinião de Smith (1971), mencionado por Estrela (1994), a observação participante assenta preferencialmente num plano de observação-ação, em que a observação é estimuladora de novas situações resultantes da intervenção do observador.

### **3.2. O Diário de Formação**

O Diário de Formação elaborado consistiu um instrumento indispensável, sendo que serviu como forma de descrever, refletir e avaliar sobre a atuação educativa, no contexto de educação pré-escolar e no contexto de 1º ciclo do ensino básico. Assim, o diário consistiu um suporte muitíssimo importante na intervenção pedagógica, tal como Máximo, citado por Esteves (2008), indica: "O diário é um instrumento auxiliar imprescindível ao professor-investigador. Permite registar as notas de campo, provenientes da observação dos aspetos da sala de aula ou da escola em estudo" (p.85).

O Diário de Formação produzido encontra-se organizado por separadores, cada separador corresponde a uma semana da prática pedagógica. Recorria-se ao diário, sempre que necessário, para registar diálogos entre as crianças, ou entre as crianças e os adultos, para assinalar situações/momentos do dia, atividades realizadas e, posteriormente, refletir sobre tudo isso.

O tipo de diário elaborado enquadra-se no conjunto de instrumentos de recolha de dados que a metodologia da investigação qualitativa classifica como documentos pessoais, mais rigorosamente, no conjunto de instrumentos de recolha de dados biográficos.

De acordo com as ideias de Bogdan e Blikem (1994) a expressão "documentos pessoais" é usada para nos referirmos a qualquer narrativa em primeira pessoa que descreva ações, experiências e crenças do indivíduo, inserindo-se nesta classificação as autobiografias, as cartas pessoais, as entrevistas, os diários, cartas a editores, artigos em revistas, entre outros.

Segundo a definição de Allport, relatado por Yinger e Clark (1988): "Qualquer produto autorrevelador, que produza informação intencional ou não, que contemple a estrutura, a dinâmica e funcionamento da vida mental do autor, pode definir-se como documento pessoal" (p.178). Assim, os documentos pessoais podem ser considerados como uma classe de materiais de estudo escrito na primeira pessoa. É esta pessoalidade que torna a utilização de tais documentos enriquecedora e multifacetada.

Para o presente estudo, importa refletir, apenas, sobre um tipo de documentos pessoais, o qual tem sido reconhecido e aceite, atualmente, pela comunidade científica: o Diário. Este pode definir-se, segundo Bolívar *et al.* (2001), como um registo reflexivo de experiências, pessoais e profissionais, ao longo de um determinado período de tempo.

Segundo Zabalza (1994) e Machado (1998) os diários podem surgir em diversos contextos, designadamente: nas ciências sociais; em história; na psicologia clínica; e nas ciências da educação.

No que concerne às ciências da educação, de acordo com Zabalza (1994), o objetivo do diário é o de explicar o pensamento dos professores, sendo que o que se pretende explorar é a versão que o professor dá da sua própria atuação educativa.

Também, de acordo com Zabalza (1994), os diários são, não só, instrumentos de pesquisa, mas, também, de ensino e de aprendizagem, com a vantagem de: "(...) responderem à dupla exigência de centrar a análise em situações concretas, integrando a dupla dimensão referencial e expressiva dos factos" (p.83).

Além disso, averiguaram Yinger e Clark (1988) que inicialmente escrever um diário pode apresentar-se como uma tarefa nova e difícil, mas, pouco tempo depois, os professores encontram na sua redação: "Uma ferramenta muito útil nos seus processos de planificação e ensino" (p.177).

Para Zabalza (1991), concebe-se o diário como um: "(...) documento de expressão e elaboração do pensamento dos professores, porque, através dele, o professor expõe, explica e interpreta a sua acção diária na aula ou fora dela" (p.90). Também, na opinião deste autor, o diário é um recurso árduo, porque implica a continuidade no esforço narrativo, ao ter que escrever após um dia de trabalho nas aulas, muitas vezes, cansativo, e pelo próprio esforço linguístico de reconstruir verbalmente episódios densos de vida. No entanto, quando os professores se integram na dinâmica do diário encontram-lhe sentido e uma enorme utilidade - o professor utiliza-o como algo seu e para si.

O diário do professor, como nos elucidam Bolívar *et al.* (2001), contribui para refletir sobre o que sucedeu na vida quotidiana das aulas, como sejam: sentimentos, preocupações, afetos, frustrações, ambiente de aula, o que se fez, atitudes dos alunos, proposta de ações ou perspectivas alternativas. Os mesmos autores, afirmam que o diário serve para preservar as vivências e as perceções dos factos que, com o tempo, podem sofrer distorções.

Na perspectiva de diversos autores, destacam-se algumas das vantagens do uso dos diários:

- Recupera a prática para a iniciação de uma reflexão sobre ela mesma (Bartlett, 1990);
- Oferece informações sobre como os docentes aprendem sobre a sua prática e se desenvolvem sobre ela (Zeichner, 1981);
- É um veículo para a reflexão sistemática sobre a ação (Zeichner, 1981);
- Torna os docentes metacognitivos, pois, contribui para iluminar as intenções, as interações e efeitos docentes como propostas de mudança, tanto nos seus aspetos positivos, como, nos negativos (McKernan, referenciado por Bolívar *et al.*, 2001);
- Auxilia a aprendizagem no relacionamento de conceitos novos e antigos, a articulação de ideias e experiências e a criação de um modelo de formação centrado no professor (Porter, 1990);

- É um instrumento para conduzir o pensamento do professor que permite auto explorar a ação profissional, auto proporcionar feedback e estímulos de melhoria, e estudar o pensamento e o dilema do professor a partir da sua perspetiva (Zabalza, 1994).

Desta forma, tendo em conta todas estas linhas de pensamento, podemos, sem dúvida, constatar que os diários se apresentam como utensílios com enormes potencialidades, como instrumentos indutores de reflexão e como instrumentos capazes de assegurar uma eficaz auto supervisão da atuação educativa de cada professor e educador.

Para concluir, é de ressaltar o impacto do diário sobre o desenvolvimento e crescimento profissional e pessoal dos profissionais da educação. Na medida em que permite a sua interiorização e reflexão, indispensáveis para uma autoanálise que capacite para uma nova forma de encarar os problemas profissionais. O diário poderá possibilitar uma vivência profissional mais empenhada e socialmente mais enriquecedora. Assim, os professores que elaboram diários tornam-se evidentemente mais reflexivos e autocríticos que aqueles que o não fazem.

### **3.3. As Grelhas de Observação e Registo**

As grelhas de observação e registo permitem registar a frequência dos comportamentos e das situações a observar. Para que este instrumento seja utilizado de forma correta é conveniente selecionar previamente os comportamentos e momentos/situações que se pretendem observar.

A observação, por sua vez, é uma técnica imprescindível à utilização de instrumentos como as grelhas de observação e registo. Esta permite detetar informações que são recolhidas e, mais tarde, organizadas e compreendidas. Como afirma Reis (2001): "A observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola" (p.11).

Segundo Estrela (1994) observar deve constituir a etapa para a recolha de dados e pressupõe delimitar o campo de observação e definir unidades de observação. Nesse sentido, a utilização de grelhas de observação e registo poderá ajudar os docentes a reconhecer e identificar fenómenos, apreender

relações sequências e causais, recolher objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la.

Para a realização do presente estudo, foram criadas quatro grelhas de observação e registo: uma onde se registou os diferentes momentos do dia e o desenvolvimento de cada um deles, na sala de educação pré-escolar; uma para registar a frequência das crianças na área da casinha, na sala de educação pré-escolar; e outras duas para avaliar o Plano de Intervenção, tanto, no contexto de educação pré-escolar, como, no contexto de 1º ciclo do ensino básico.

Em relação à primeira grelha referida (Apêndice I) tinha como objetivos:

- Registrar e descrever os diferentes momentos que ocorriam durante o dia, na sala de educação pré-escolar;
- Recolher informação sobre a gestão das diferentes áreas de atividades existentes no espaço da sala de educação pré-escolar.

Esta grelha estava dividida em duas colunas, uma com os momentos/rotinas do dia, que foram organizados tendo em conta o Projeto Curricular de Grupo, e outra coluna com a descrição do que foi efetivamente observado. Este registo foi realizado após a observação participante e com base em apontamentos retirados durante a permanência na sala.

Quanto à segunda grelha (Apêndice III) tinha como objetivo:

- Regular a utilização/frequência das crianças na Área da Casinha, na sala de educação pré-escolar.

No que concerne à estrutura desta grelha de registo, esta continha seis colunas, sendo que a primeira estava destinada aos nomes das crianças e as restantes aos dias da semana. O objetivo, deste instrumento, era que fosse preenchimento diariamente, pela aluna estagiária, no momento em que as crianças se dirigiam para a casinha.

As últimas duas grelhas (Apêndice IV) tinham como objetivo:

- Avaliar o Plano de Intervenção, através das aprendizagens observadas/objetivos específicos, preconizados pelos documentos orientadores emanados pelo Ministério da Educação.

Estas grelhas foram utilizadas em cada sessão, tanto, na educação pré-escolar, como, no 1º ciclo do ensino básico, onde foram assinaladas com S (sim) ou N (não) as aprendizagens observadas/objetivos específicos a

observar. Quanto à sua estrutura, compreendiam três colunas: aprendizagens observadas ou objetivos específicos; identificação da semana; e o código alfabético atribuído para substituir os nomes dos educandos.

### **3.4. As Entrevistas**

A entrevista é uma das técnicas mais comuns e importantes, atualmente, utilizadas nas mais diversas investigações. Permite extrair dados e informações detalhadas que possibilitam um trabalho rico, podendo assumir um carácter mais ou menos formal e com vista à recolha de informação relativamente a um determinado tema, com objetivos pré definidos pelo entrevistador.

Para Gil (1987), a entrevista é:

(...) a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (p. 113)

Desta forma, a entrevista implica sempre um processo de comunicação, um ato de conversação intencional e orientado, em que ambos os atores podem influenciar-se mutuamente, seja consciente ou inconscientemente. Assim, envolve participantes que representam papéis fixos: o entrevistador, que formula perguntas em busca de recolher informações; e o entrevistado, que responde com vista a partilhar o seu conhecimento.

Como, também, afirmam Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992) a entrevista é uma troca, onde o entrevistado: "(...) exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências" (p.192). Nesta troca de informação, é essencial que o espírito teórico do investigador permaneça atento, pois, como mencionam os mesmos autores: "O seu objectivo está ligado aos objectivos da investigação e não ao desenvolvimento pessoal da pessoa entrevistada" (p. 74).

Sendo que as entrevistas se desenvolvem no âmbito da investigação qualitativa, Bodgan e Biklen (1994) afirmam:

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. Em todas estas situações a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito (...). (p. 134)

Pode-se recorrer à entrevista sempre que existe a necessidade de obter dados que não podem ser encontrados em registos e fontes documentais, podendo estes serem fornecidos por determinadas pessoas.

A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados considerada como sendo uma forma racional de conduta do pesquisador, previamente estabelecida, para dirigir com eficácia um conteúdo sistemático de conhecimentos, de maneira mais completa possível, com o mínimo de esforço de tempo. (Rosa & Arnoldi, 2006, p. 17)

Existem vários tipos de entrevista que se organizam conforme as suas características, a formalidade da situação, a direção da orientação, o padrão da estrutura, o conteúdo, etc. A entrevista pode ser utilizada como instrumento único ou em agregação com outros instrumentos e pode, também, ser destinada apenas a um ou a vários entrevistados.

Segundo Lakatos & Marconi (1996), a preparação da entrevista é uma das etapas mais importantes de uma investigação, pois, exige tempo e alguns cuidados, tais como: o seu planeamento, que deve ir ao encontro do objetivo a ser atingido; a escolha do entrevistado, o qual deve estar familiarizado com o tema; a disponibilidade do entrevistado para a realização da entrevista; as condições favoráveis que garantam ao entrevistado confidencialidade, ter em atenção o contexto adequado onde se vai realizar a entrevista; e, finalmente, a elaboração do guião da entrevista que se quer pôr em prática.

Posto isto, é lógico que o tipo de entrevista a utilizar depende da finalidade e objetivos do estudo/investigação a que se destina. Assim, no caso das entrevistas que foram aplicadas para a realização do presente estudo, tratam-se de entrevistas semiestruturadas.

De acordo com Ghiglione e Matalon (1993), na entrevista semiestruturada:



(...) o entrevistador conhece todos os temas sobre os quais tem de obter reações por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixadas ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para o início da entrevista. (p. 70)

Assim, a entrevista semiestruturada está orientada para a intervenção mútua e ocorre numa só sessão. Este tipo de entrevista tem como ponto de partida um guião estruturado, que tem em conta um conjunto de tópicos previamente estabelecidos pelo entrevistador.

O tipo de perguntas que integrarão a entrevista semiestruturada devem ser formuladas de acordo com a dinâmica, tema e objetivos da mesma. Kvale (1996) aconselha que se utilizem: questões de introdução; questões de seguimento; questões de aprofundamento; e questões especificadoras. Além disso, as questões colocadas (que devem ser previamente definidas pelo entrevistador) abrem portas a respostas desejavelmente amplas e que veiculam os pontos de vista do entrevistado. Além disso, a ordem pela qual se coloca as questões é flexível. Desta forma, o entrevistado tem oportunidade de dizer o que sabe e o que pensa sobre o tema.

Segundo Quivy R. & Campenhoudt L. (1992), a entrevista semiestruturada: "Dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado" (p.192). Assim, apresenta um guião flexível, previamente elaborado, que serve de eixo orientador ao desenvolvimento da entrevista. Na opinião destes autores, cabe ao entrevistador: "(...) reencaminhar a entrevista para os objectivos cada vez que o entrevistado deles se afastar e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio" (p.193).

Em suma, tendo em conta que o tempo de prática profissional é diminuto, comparativamente com a dos educadores e professores que lecionam nas suas escolas a tempo inteiro, foi intenção procurar conhecer, através das entrevistas, junto da educadora e professora participantes, neste estudo, que experiências de aprendizagem, na área da Expressão Dramática/Teatro, são proporcionadas aos educandos, num contexto de Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico, que materiais e espaços são utilizados e quais as dificuldades sentidas na dinamização de atividades desse tipo.

### **3.4.1. Entrevista à Educadora Titular de Turma**

A entrevista aplicada à educadora titular de turma da sala pretende servir de fundamento para este estudo, uma vez que dois dos objetivos delineados passam por conhecer e caracterizar a atuação educativa de uma Educadora de Infância, no âmbito do Jogo Dramático/Teatro, e compreender que experiências de aprendizagem, nesta área, são proporcionadas aos educandos, num contexto de Educação Pré-Escolar.

Esta entrevista é semiestruturada, elaborada como forma de recolher informações pertinentes para o estudo em questão.

Assim sendo, a entrevista foi conduzida a partir de um guião (Apêndice II), previamente elaborado, que constituiu o instrumento de gestão da entrevista. Este guião de entrevista teve como tema "Experiências de aprendizagem, no âmbito do subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, na Educação Pré-Escolar". Depois de a entrevista ter sido aplicada, foi realizada a transcrição e a análise de conteúdo da mesma (Apêndice II).

Este guião de entrevista encontra-se dividido por seis blocos distintos. Os tópicos referentes ao bloco I instituem a legitimação da entrevista e motivação do entrevistado, o bloco II corresponde à identificação e caracterização do perfil/percurso profissional do entrevistado, o bloco III constitui a caracterização da formação do entrevistado na área em estudo, o bloco IV refere-se à atuação educativa no âmbito do Jogo Dramático/Teatro, o bloco V menciona a área do Jogo Dramático/Teatro no cenário educativo e, por fim, o bloco VI corresponde aos agradecimentos ao entrevistado e finalização da entrevista.

A entrevista foi realizada na sala de educação pré-escolar, dentro das instalações do Centro Infantil Coronel Sousa Tavares.

### **3.4.2. Entrevista à Professora Titular de Turma**

Ambiciona-se que esta entrevista, aplicada à professora titular de turma, sirva de fundamento para este estudo, uma vez que dois dos objetivos delineados passam por conhecer a atuação educativa de uma Professora do 1º Ciclo, na área da Expressão Dramática e compreender que experiências de aprendizagem, nesta área, são proporcionadas aos educandos, num contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico.

Esta entrevista é semiestruturada, elaborada como forma de recolher informações pertinentes para o estudo em questão.

Posto isto, a entrevista foi dirigida a partir de um guião previamente elaborado (Apêndice II) que constituiu o instrumento de gestão da entrevista. Este guião de entrevista teve como tema "Experiências de aprendizagem, no âmbito da área da Expressão e Educação Dramática, no 1º ciclo do Ensino Básico". Depois de a entrevista ter sido aplicada, foi realizada a transcrição e a análise de conteúdo da mesma (Apêndice II).

Este guião de entrevista encontra-se dividido por cinco blocos. Os tópicos referentes ao bloco I constituem a legitimação da entrevista e motivação do entrevistado, o bloco II corresponde à identificação e caracterização do perfil/percurso profissional do entrevistado, o bloco III refere-se à caracterização da formação do entrevistado na área em estudo, o bloco IV alude à atuação educativa no âmbito da área da Expressão e Educação Dramática e, por fim, o bloco VI menciona os agradecimentos ao entrevistado e a finalização da entrevista.

A entrevista foi realizada na sala de 1º ciclo do ensino básico, dentro das instalações do Centro Escolar São João Baptista – Agrupamento nº 2 de Beja.

### **3.5. Consulta e Análise de Documentos**

Esta técnica centra-se na perspetiva do investigador e implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que constituem uma boa fonte de informação. Segundo Quivy & Campenhoudt (1992), o investigador consulta e analisa documentos por duas razões, ou porque tenciona estudá-los por si próprios, ou porque pretende encontrar neles informações úteis para proceder ao estudo de um determinado objeto.

Na prática profissional realizada no contexto de educação pré-escolar foram consultados e analisados os seguintes documentos: o Regulamento Interno de Funcionamento (Pré-Escolar) do Centro Infantil Coronel Sousa Tavares; e o Projeto Curricular de Grupo. Por seu lado, na prática profissional efetuada no contexto de 1º ciclo do ensino básico utilizou-se o horário/agenda semanal cedida pela professora titular de turma.

Foi, também, produzida informação, para integrar vários pontos do presente estudo, através da consulta, seleção, recolha, tratamento e análise de dados de várias fontes de informação. Nesse sentido, segundo De Ketele & Roegiers (1993), a recolha de informações apresenta-se como um processo "(...) posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimentos para outro nível de conhecimento (...)" (p. 17)

#### **4. Caracterização dos Participantes**

Participaram, no presente estudo, dois grupos de educandos: um que frequentava a educação pré-escolar e outro que frequentava o 1º ano do 1º ciclo do ensino básico. Para além dos educandos, participaram, também, as duas docentes responsáveis pelos grupos.

A partir da análise do Projeto Curricular de Turma podemos caracterizar as crianças do contexto de educação pré-escolar. Estas constituíam um grupo de vinte cinco elementos, quinze do sexo feminino e dez do sexo masculino. As suas idades situavam-se entre os quatro e os cinco anos. Todos os elementos que compunham a turma, já haviam frequentado o Centro Infantil Coronel Sousa Tavares em anos anteriores, mais especificamente, doze frequentavam a instituição há mais de três anos, nove frequentavam há três anos e quatro frequentavam há dois anos.

Segundo a informação facultada pela docente titular de turma, o grupo de alunos do 1º ciclo do ensino básico era constituído por vinte e dois elementos, catorze do sexo masculino e oito do sexo feminino. As suas idades estabeleciam-se entre os seis e os sete anos.

A entrevista realizada à educadora (Apêndice II) participante no estudo, forneceu-nos dados no que se refere à sua formação. Esta educadora possui um Bacharelato em Educação de Infância e a Licenciatura em Educação de Infância e exerce a profissão há vinte anos.

Através da análise de conteúdo à entrevista aplicada à professora (Apêndice II) participante no estudo, permitiu-nos constatar que esta detém uma Licenciatura em Professores do Ensino Básico variante Português-Francês e exerce a profissão docente há vinte e cinco anos.

## **Parte III - Intervenção**

### **1. Contexto de Educação Pré-Escolar**

#### **1.1. Caracterização da Instituição**

O Centro Infantil Coronel Sousa Tavares é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, reconhecida como pessoa coletiva de utilidade pública.

Desde sempre que a área de intervenção desta instituição, consolidada com os objetivos prosseguidos nos seus estatutos, é a infância.

Deste modo, este Centro Infantil dispõe de seis Respostas Sociais:

- Creche ou Berçário – destinada/o a crianças dos quatro meses aos trinta e seis meses;
- Pré-Escolar – dirigido a crianças dos três aos seis anos;
- Centro de Atividades de Tempos Livres – determinado a crianças com idades compreendidas entre os seis e os doze anos;
- CATL "A Escola" – destinado a crianças dos seis aos doze anos;
- Centro de Acolhimento Temporário "A Buganvília" – dirigido a crianças com idades compreendidas entre os zero e os doze anos;
- Casa Pia de Beja – destinada a crianças e jovens, apenas do sexo masculino, entre os doze e os dezoito anos de idade.<sup>1</sup>

#### **1.1.1. Principais Objetivos da Instituição**

O Centro Infantil Coronel Sousa Tavares tem como principais objetivos:

- Contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, através do aproveitamento das suas potencialidades;
- Apoiar a família de modo a permitir a conciliação da vida profissional dos pais com um correto acompanhamento das crianças;
- Desenvolver o espírito de iniciativa, capacidade criativa e sentido de responsabilidade e de organização;
- Apoiar as crianças em situação de risco social.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Respostas Sociais do Centro Infantil Coronel Sousa Tavares. Disponível em: <http://www.cinfantilcsousatavares.net/pt/index.php/pt/respostas-sociais>

### **1.1.2. Os Espaços e sua utilização para a Expressão Dramática**

A sala de educação pré-escolar encontrava-se organizada com equipamentos adequados à faixa etária dos seus destinatários e tinha, em geral, um espaço amplo, arejado e iluminado. A sala dispunha de áreas de atividades, devidamente assinaladas e identificadas com palavras e desenhos, nomeadamente: Área Polivalente; Área da Casinha; Área da Garagem; Área da Biblioteca; Área de Jogos; Área da Pintura; Área da Matemática; Área de Trabalho; Área de Ciências; Área da Escrita e Informática.

Destas áreas, a que se destinava especialmente à Expressão Dramática/Teatro era a Área da Casinha, constituída por uma cozinha e um quarto. Neste espaço, eram disponibilizados materiais de uso comum que possibilitavam situações de faz-de-conta. A cozinha estava equipada com algumas peças de mobiliário, nomeadamente, um frigorífico com congelador, dois armários com lava-loiças, uma mesa e quatro cadeiras. No interior dos armários existiam pratos, talheres e copos de plástico. O quarto detinha um roupeiro improvisado com algumas roupas, sapatos e acessórios e um espelho de corpo inteiro. Existiam, também, três carrinhos de bebé com bonecos.

Para além disso, através da observação participante, foi possível constatar que a Área Polivalente era, também, utilizada pelas crianças para brincar ao faz-de-conta, dado que, muitas vezes, o espaço da Área da Casinha era insuficiente para satisfazer as suas necessidades. Este espaço era constituído por um tapete colorido e almofadas. Normalmente, utilizado para reunir o grupo para ouvir histórias, explorar livros, jogar jogos de grande grupo, cantar canções, organizar os dias e refletir sobre eles.

Alguns espaços exteriores da instituição, frequentados por este grupo de crianças, nomeadamente, o quintal, assim designado pelas crianças, educadoras e auxiliares, e o parque infantil, eram, também, utilizados pelas crianças para brincar ao faz-de-conta.

O quintal era uma zona a descoberto, delimitada por paredes, onde as crianças podiam realizar jogos e/ou brincar livremente, usufruindo de um pequeno escorrega e de alguns veículos de brincar.

---

<sup>2</sup> Principais Objetivos do Centro Infantil Coronel Sousa Tavares. Disponível em: <http://www.cinfantilcsousatavares.net/pt/index.php/pt/organizacao/missao>

O parque infantil era um espaço exterior bastante amplo, composto por alguns arbustos e árvores, bancos de madeira, baloiços, escorregas, entre outros. Existiam, também, alguns jogos delineados no chão, como o jogo da macaca. Havia, ainda, um campo de futebol com duas balizas.

Por fim, destacava-se um espaço comum às várias salas de pré-escolar: o ginásio. Com a turma observada, este espaço era, apenas, utilizado para a realização de atividades no âmbito do Ensino da Educação Física. Este era o espaço mais amplo e coberto da instituição, detinha como recursos materiais colchonetes, bancos, espaldares, bolas, cordas, entre outros, o que demonstrava o potencial deste espaço para a dinamização de atividades de Expressão Dramática/Teatro.

## **1.2. Grupo de Crianças**

Segundo a opinião da educadora titular, este grupo demonstrava-se bastante ativo, com facilidade no relacionamento com os adultos.

No entanto, através da observação, foi possível verificar que algumas das crianças tinham dificuldades em expandir-se no relacionamento entre pares.

Evidenciaram ser crianças enérgicas, afetuosas, participativas e muito curiosas que se empenhavam na exploração e descoberta daquilo que as rodeava.

### **a) Género**

Este grupo de crianças era constituído por vinte e cinco elementos, quinze do sexo feminino e dez do sexo masculino.

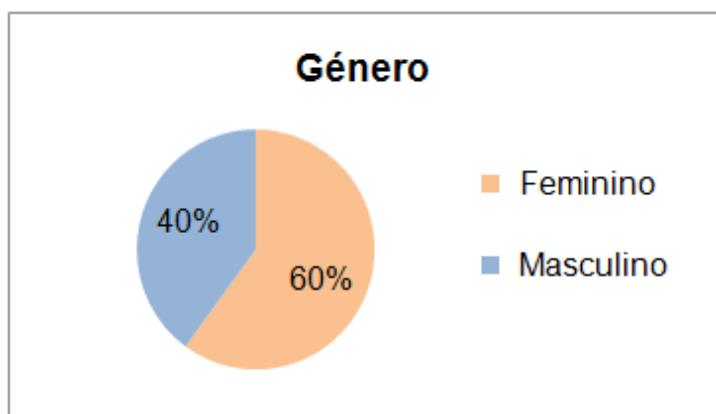


Gráfico 1 - Género do Grupo de Educação Pré-Escolar

### **b) Idade**

No início do período de prática profissional, os elementos que constituíam esta turma tinham idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos de idade, sendo que nasceram entre janeiro e novembro de 2011. Mais concretamente, apenas, duas crianças do sexo feminino tinham quatro anos e as restantes crianças do grupo já tinham completado os cinco anos.

<b>Idades</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>
4 anos	2	0
5 anos	13	10

**Tabela 2 - N.º de Crianças por Faixa Etária do Grupo de Educação Pré-Escolar**

### **c) Anos de Frequência na Instituição**

Todos os vinte e cinco elementos que compunham a turma já haviam frequentado o Centro Infantil Coronel Sousa Tavares em anos anteriores. Mais precisamente, doze crianças frequentavam a instituição há mais de três anos, nove crianças frequentavam há três anos e quatro crianças frequentavam há, apenas, dois anos.

<b>Anos de Frequência</b>	<b>N.º de Crianças</b>
2 anos	4
3 anos	9
Mais de 3 anos	12

**Tabela 3 - N.º de Crianças por Anos de Frequência (neste Centro Infantil)**

### **d) Alunos com Necessidades Educativas Especiais**

Existia, neste grupo, uma criança com NEE diagnosticada com Síndrome de Dravet. Frequentava este Centro Infantil, desde os cinco meses, sempre com a mesma educadora de infância e a mesma auxiliar de ação educativa. Assim, estava perfeitamente integrada e aceite pelos pares e adultos.



Sendo que esta criança estava integrada num programa de Necessidades Educativas Especiais, contava com o apoio da Equipa Local de Intervenção (ELI) de Beja, Cuba, Alvito e Vidigueira.

Relativamente à atuação da educadora titular de turma, através da observação, averiguou-se que era promovida a integração e participação desta criança em todas as atividades da sala, mesmo quando, por vezes, era necessário um apoio mais efetivo e individualizado por parte dos membros que integravam a equipa educativa.

#### **e) Habilitações Literárias dos Pais**

A maioria dos pais, das crianças que constituíam o grupo, eram licenciados, seguidamente, denotava-se o número de pais com o 12º ano e, de seguida, com o 3º ciclo do Ensino Básico completo. Em número menor, apresentavam-se os pais que possuem um mestrado. Por último, em número igual entre si, estavam os pais com o 2º ciclo do Ensino Básico completo e com Bacharelato.

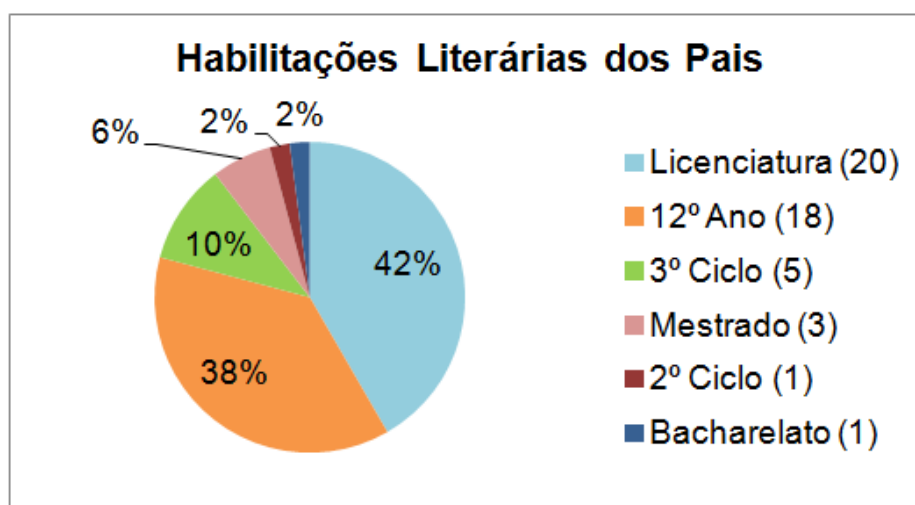


Gráfico 2 - Habilitações Literárias dos Pais do Grupo de Educação Pré-Escolar

#### **1.3. Equipa Educativa**

Esta equipa educativa era constituída por uma educadora titular, uma auxiliar de ação educativa e uma educadora de apoio/ensino especial. A recolha de dados efetuada permitiu-nos apresentar uma caracterização no que respeita à formação, aos anos de serviço na instituição e ao tempo de serviço com a turma.

### **a) Educadora Titular de Turma**

Formação Inicial: Bacharelato em Educação de Infância.

Formação Complementar: Licenciatura em Educação de Infância.

Anos de Serviço na Instituição: 20 anos.

Tempo de Serviço com a Turma Observada: 5 anos.

### **b) Auxiliar de Ação Educativa**

Habilitações Literárias: 9º ano de escolaridade.

Anos de Serviço na Instituição: 34 anos.

Tempo de Serviço com a Turma Observada: 5 anos.

### **c) Educadora de Apoio/Ensino Especial**

Formação Inicial: Licenciatura em Educação de Infância.

Formação Complementar: Pós-graduação em Ensino Especial.

Anos de Serviço: Exerce funções na Equipa Local de Intervenção de Beja há 6 anos, sendo que acompanha crianças com NEE de várias instituições.

Tempo de Serviço com a Turma Observada: Trabalha com a criança com NEE do grupo há 5 anos, sendo que a acompanha desde os 5 meses.

## **2. Contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico**

### **2.1. Caracterização da Instituição**

O Centro Escolar São João Baptista localiza-se no recinto da Escola Mário Beirão, constituindo um dos estabelecimentos escolares do Agrupamento de Escolas nº 2 de Beja. O seu edifício, construído em 2009, resulta da fusão das diferentes escolas de 1º ciclo que existiam na cidade de Beja, nomeadamente, as originais Escolas Básicas nº 1 e nº 5. Presentemente, este Centro Escolar acolhe quatro salas do ensino pré-escolar e dezassete salas regulares de 1º ciclo do ensino básico.

### **2.1.1. Os Espaços e sua utilização para a Expressão Dramática**

Através da observação, foi possível constatar que a sala de 1º ciclo do ensino básico encontrava-se organizada com equipamentos adequados à faixa etária dos seus destinatários e tinha um espaço bem iluminado, mas, não muito amplo comparativamente ao número de alunos. As mesas da sala estavam organizadas em U para permitir uma participação mais ativa de todos os alunos e fomentar a interajuda entre os mesmos.

Dentro da sala de aula não existia um espaço direcionado para a Expressão Dramática/Teatro. A maioria das atividades, no âmbito desta área, eram da responsabilidade de uma docente do 1º ciclo que dinamizava o Clube de Expressão Dramática do Centro Escolar. As atividades do Clube realizavam-se na sala que lhe estava atribuída e, por vezes, na sala polivalente do Centro Escolar, sempre que a dinâmica das atividades exigia um espaço mais amplo.

### **2.2. Grupo de Crianças**

Na opinião da professora titular, esta turma reunia alunos com características muito diversificadas que se traduzia numa variedade de ritmos, a nível da aquisição e aplicação de conhecimentos. Estas características conduziam à utilização de uma dinâmica de grupo ativa e com recurso a estratégias, atividades e materiais diversificados, apelativos e manipuláveis.

A turma era constituída por vinte e dois alunos, por norma, eram assíduos e pontuais e revelavam motivação e empenho na realização das tarefas propostas. Existiam quatro alunos com muitas dificuldades de aprendizagem e que beneficiavam de apoios.

#### **a) Género**

O grupo de alunos da sala observada é constituído por vinte e dois elementos, catorze do sexo masculino e oito do sexo feminino.

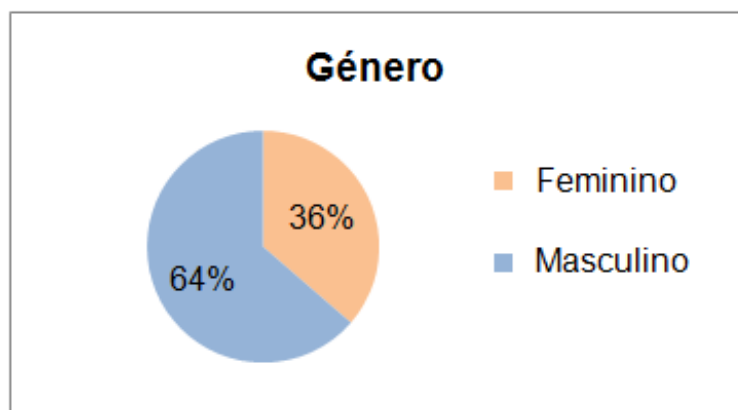


Gráfico 3 - Género do Grupo de 1º Ciclo do Ensino Básico

#### **b) Idade**

No início do período de prática profissional, os elementos que constituíam esta turma tinham idades compreendidas entre os seis e os sete anos de idade.

#### **c) Alunos com Necessidades Educativas Especiais**

Dos alunos que revelavam maiores dificuldades no progresso de aprendizagem, salientavam-se quatro alunos, dois referenciados pela intervenção precoce para o ensino especial.

Relativamente à atuação da professora titular de turma, através da observação, averiguou-se que é promovida a integração e participação destes alunos em todas as atividades da sala e da escola, mesmo que, por vezes, seja necessário um apoio mais efetivo e individualizado por parte dos membros que integram a equipa educativa.

#### **d) Habilitações Literárias dos Pais**

Segundo as informações que foi possível obter junto da professora titular, relativamente a este ponto, o ambiente sociocultural dos alunos da turma observada era médio-baixo. Os pais apresentavam habilitações literárias muito diferentes entre eles. Sendo que existiam alguns alunos que tinham pais com um grau de escolaridade muito baixo e outros alunos, em menor número, cujos pais tinham licenciaturas. Quatro alunos apresentavam pais com habilitações literárias desconhecidas.

### **2.3. Equipa Educativa**

Esta equipa educativa era composta por uma professora titular de turma, uma professora de educação especial e uma professora de apoio. A recolha de dados efetuada permitiu-nos apresentar uma caracterização no que respeita à formação, aos anos de serviço na instituição e ao tempo de serviço com a turma.

#### **a) Professora Titular de Turma**

Formação Inicial: Licenciatura em Professores do Ensino Básico variante Português-Francês.

Anos de Serviço na Instituição: 1 ano.

Tempo de Serviço com a Turma Observada: 1 ano.

#### **b) Professora de Educação Especial**

Formação Inicial: Licenciatura em Formação de Professores de 1º Ciclo do Ensino Básico.

Formação Complementar:

- Mestrado em Educação e Cuidados na Primeira Infância;
- Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo-Motor.

Anos de Serviço na Instituição: 2 anos.

Tempo de Serviço com a Turma Observada: 1 ano.

#### **c) Professora de Apoio que trabalha em coadjuvação**

Formação Inicial: Curso de Formação Científico e Pedagógico para professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Anos de Serviço na Instituição: 14 anos.

Tempo de Serviço com a Turma Observada: 1 ano.

### **3. Plano de Intervenção**

As observações, efetuadas nos contextos de educação pré-escolar e de 1º ciclo do ensino básico, permitiram a caracterização das experiências e situações de aprendizagem, que eram proporcionadas aos educandos, no âmbito da Expressão Dramática/Teatro.

A reflexão efetuada, tendo como apoio alguns autores e as orientações providenciadas pelo Ministério da Educação, e a análise das entrevistas, realizadas às respetivas docentes, levaram-nos à identificação da situação real existente nos dois contextos educativos onde foi realizada a prática. O grupo de alunos de educação pré-escolar vivenciava, diariamente, situações espontâneas de faz-de-conta, a que nem todos os elementos do grupo tinham acesso. Por outro lado, o grupo de alunos do 1º ciclo do ensino básico frequentava, uma vez por semana, um Clube de Expressão Dramática, onde a docente responsável pelo Clube preparava o grupo para a apresentação de uma dramatização, além disso, posteriormente, alguns alunos deixaram de frequentar o Clube.

Por sua vez, os autores e as linhas orientadoras para a ação educativa, no âmbito da Expressão Dramática/Teatro, preconizam que a criança invente e represente personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização, e que tenha a possibilidade de utilizar e recriar o espaço, atribuindo-lhe significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros.

Face ao exposto, surgiu a necessidade de delinear um plano de intervenção com intenções e ações a desenvolver que tentassem ultrapassar as carências detetadas.

#### **3.1. Intenções do Plano de Intervenção**

Posto isto, delinearão-se as seguintes intenções do plano de intervenção:

- Proporcionar às crianças o acesso às situações de Expressão Dramática/Teatro oferecidas pelo contexto da sala de educação pré-escolar (área da casinha);

- Dar oportunidade a todos os educandos de usufruir de atividades de Expressão Dramática/Teatro;
- Facultar sessões semanais de atividades, no âmbito do Jogo Dramático/Teatro, previamente planificadas, para os educandos de educação pré-escolar;
- Facultar sessões semanais de atividades, no âmbito da Expressão e Educação Dramática, previamente planificadas, para os educandos de 1º ciclo do ensino básico.

### **3.2. Ações a Desenvolver**

Neste plano de intervenção, propuseram-se as seguintes ações a desenvolver:

- Criar uma tabela de registo de frequência semanal do uso da área da casinha da sala de educação pré-escolar;
- Incluir, na gestão do currículo, dos dois contextos, sessões semanais de atividades, no âmbito Expressão Dramática/Teatro, previamente planeadas e realizadas sob orientação.

### **3.3. Avaliação**

O Plano de Intervenção será avaliado através da utilização de duas grelhas de avaliação/observação a utilizar em cada sessão, tanto, no contexto de educação pré-escolar, como, no contexto de 1º ciclo do ensino básico. Nestas grelhas, irão figurar as aprendizagens observadas/objetivos específicos a observar, preconizados pelos documentos orientadores emanados pelo Ministério da Educação, e um código alfabético atribuído para substituir os nomes dos educandos (Apêndice IV).

Para além disso, perspetiva-se a recolha de opiniões das docentes envolvidas, através da utilização de um conjunto de questões (Apêndice IV) a serem colocadas. A forma de obtenção das respostas a estas questões será previamente acordada entre a aluna estagiária e as responsáveis pelas turmas participantes no presente estudo.

## 4. Apresentação das Atividades Desenvolvidas

### 4.1. Contexto de Educação Pré-Escolar

As sessões dinamizadas, neste contexto educativo, ocorreram uma vez por semana, ao longo de um mês, no único horário disponível para a ocupação do ginásio do Centro Infantil. Para que tal fosse possível, foi elaborado um Pedido de Colaboração (Apêndice V) aos pais das crianças, no sentido de trazerem as crianças para a sala antes das dez horas e que, neste dia, trouxessem vestida roupa confortável.

Assim sendo, foi possível realizar um total de quatro sessões, que seguiram uma planificação, previamente elaborada, que contemplava os seguintes pontos: Área e Domínio; Conteúdos; Aprendizagens a Promover; Avaliação / Aprendizagens Observadas; Designação e Explicitação das Fases de Sessão; Recursos Materiais; e Data / Hora (Apêndice VI).

Na planificação de cada sessão, teve-se em conta algumas *notas preliminares* essenciais ao desenvolvimento de uma sessão-tipo, com base na perspetiva de Mégrier (2005):

- Uma sessão deve durar de 45 a 60 minutos, de acordo com o grupo, o ambiente, o humor, etc.
- (...) é preferível colocá-la ao longo da manhã ou depois do almoço, evitando, assim, que ela decorra no fim da tarde.
- Esse tempo de trabalho deve ser o momento alto do dia.
- Podem prever-se duas sessões por semana, se isso for adequado ao tempo disponível (...).
- Para cada sessão, é fundamental determinar um «tempo de entrada» e um «tempo de saída» do trabalho. (p. 15)

Estes pontos foram tidos em consideração no planeamento e implementação de todas as sessões, sendo que:

- Nunca ultrapassaram o máximo de quarenta e cinco ou cinquenta minutos de duração;
- Ocorriam durante a manhã, mais especificamente, tinham início às dez horas;



- No dia em que eram realizadas, nomeadamente, à quinta-feira, consistiam o momento alto do dia;

- Só se realizou uma sessão por semana, e não duas, pois, estávamos dependentes de uma única hora, que existia por semana, em que era possível usufruir do ginásio (espaço de trabalho);

- Contemplava-se sempre um «tempo de entrada», que era demarcado pela atividade *Concentração Coletiva* e acompanhado por música, e um «tempo de saída», em que se desenrolava o momento da reflexão final.

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (2016) e as necessidades e interesses das crianças foram outros dos referenciais orientadores das aprendizagens a promover ao longo das sessões planificadas.

Para além de se ter tido em conta todas estas indicações, aqui ostentadas, as sessões foram planificadas (Apêndice VI), minuciosamente, seguindo sempre três fases principais: a Fase Inicial, que inclui o Tempo de Entrada e um jogo de Aquecimento; a Fase Principal, que abarca o Corpo da Sessão com a realização de um ou dois jogos dramáticos; e a Fase Final, que inclui o Relaxamento e uma breve Reflexão Final.

Posto isto, apresenta-se, com base na análise das planificações elaboradas, uma síntese de todo o trabalho desenvolvido, no âmbito da intervenção com o grupo de educação pré-escolar, ao longo das quatro sessões de atividades (Apêndice VII) dedicadas ao Jogo Dramático/Teatro:

<b>Aprendizagens a promover</b>	<b>Atividades Realizadas</b>	<b>Recursos Materiais</b>	<b>Conteúdos Trabalhados</b>	<b>Avaliação/ Aprendizagens Observadas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar e recriar o espaço;</li> <li>- Atribuir significados em situações imaginárias;</li> <li>- Atribuir significados em atividades de jogo dramático;</li> <li>- Atribuir significados na recriação de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Concentração Coletiva</i>;</li> <li>- <i>Ana, mana Ana...</i>;</li> <li>- <i>O último será o primeiro</i>;</li> <li>- <i>Pausa na Imagem</i>;</li> <li>- <i>A Bola de Barro</i>;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PC;</li> <li>- Colunas;</li> <li>- Música de entrada;</li> <li>- Tabuletas em cartão com indicações em imagens;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imitação;</li> <li>- Mímica;</li> <li>- Jogo Dramático/ Faz-de-conta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apropria-se do espaço de trabalho, explorando o espaço circundante e movimentando-se de forma livre;</li> <li>- Explora as diversas possibilidades do corpo, utilizando diferentes formas de se deslocar;</li> <li>- Revela capacidade</li> </ul>

experiências do cotidiano, individualmente e com outros; - Representar situações, a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>O Espelho;</i></li> <li>- <i>O Chefe Manda;</i></li> <li>- <i>O Charco dos Patos;</i></li> <li>- Relaxamento <i>A Centopeia;</i></li> <li>- Relaxamento Individual;</li> <li>- Relaxamento a Pares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cordas;</li> <li>- Bolas pequenas;</li> <li>- Colchões;</li> <li>- Música de relaxamento.</li> </ul>		de atenção, concentração e escuta; - Envolve-se em situações de jogo dramático; - Expõe, discute ideias e propõe soluções para desafios criativos; - Representa situações/propostas concretizando o que lhe é solicitado.
---	--	---	--	--

**Tabela 4 - Síntese das Ações Desenvolvidas em Contexto de Educação Pré-Escolar**

**Fonte:** Planificações das Sessões de Educação Pré-Escolar (Apêndice VI)

#### **4.2. Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico**

Nas sessões dinamizadas com o grupo do 1º ciclo do ensino básico, foi possível realizar duas sessões no mês de março. Depois, existiu uma pausa durante todo o mês de abril, devido às festividades que ocorreram, entre elas, as férias da Páscoa. Só foi possível retomar as sessões no mês de maio. Neste mês realizaram-se quatro sessões, uma vez por semana.

Assim sendo, perfizeram-se um total de seis sessões, planificadas em termos de: Área e Blocos; Conteúdos; Objetivos Gerais; Objetivos Específicos / Avaliação; Designação e Explicitação das Fases de Sessão; Recursos Materiais; e Data / Hora (Apêndice VIII). Dando, também, cumprimento às indicações abarcadas no documento *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1º Ciclo* (2004).

Ao longo das sessões planificadas (Apêndice VIII), existiu a necessidade de adotar uma gestão/organização do tempo e do espaço adequada às necessidades e aos interesses que o grupo foi revelando e às condições que nos foram sendo impostas, nomeadamente, a utilização e experimentação de diversos espaços (nomeadamente, o ginásio interior, a sala polivalente e a sala de convívio) e de diferentes horários. Estas condições originaram a que nem sempre fosse possível seguir as *notas preliminares*, referidas por Mégrier (2005) e anteriormente mencionadas.

Face ao exposto, apresenta-se, com base na análise das planificações elaboradas, uma síntese de todo o trabalho desenvolvido, no contexto da intervenção com o grupo de 1º ciclo do ensino básico, ao longo das seis sessões de atividades (Apêndice VII) dedicadas à Expressão e Educação Dramática:

<b>Objetivos Gerais</b>	<b>Atividades Realizadas</b>	<b>Recursos Materiais</b>	<b>Conteúdos Trabalhados</b>	<b>Objetivos Específicos/ Avaliação</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar e recriar o espaço;</li> <li>- Atribuir significados em situações imaginárias;</li> <li>- Atribuir significados em atividades de jogo dramático;</li> <li>- Atribuir significados na recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros;</li> <li>- Representar situações, a partir de diferentes propostas, diversificando as formas de concretização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Concentração Coletiva</i>;</li> <li>- <i>Ana, mana Ana...</i>;</li> <li>- <i>Pausa na Imagem</i>;</li> <li>- Mimar Emoções;</li> <li>- <i>A Bola de Barro</i>;</li> <li>- <i>O Cenário</i>;</li> <li>- Mimar Animais;</li> <li>- Mimar Profissões;</li> <li>- <i>A Teia da Amizade</i>;</li> <li>- Relaxamento <i>A Centopeia</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PC;</li> <li>- Colunas;</li> <li>- Música de entrada;</li> <li>- Cartões com imagens de emoções;</li> <li>- Novelo de lã;</li> <li>- Colchões;</li> <li>- Música de relaxamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imitação;</li> <li>- Mímica;</li> <li>- Faz-de-conta;</li> <li>- Jogo Dramático/ Improvisação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Movimenta-se de forma livre e pessoal;</li> <li>- Explora o espaço circundante;</li> <li>- Explora as atitudes de: imobilidade-mobilidade;</li> <li>- Utiliza espontaneamente atitudes, gestos, movimentos;</li> <li>- Improvisa situações ligadas a uma ação precisa: em interação com o outro;</li> <li>- Explora diferentes formas de deslocação de seres (reais ou imaginados);</li> <li>- Improvisa, em pequeno grupo, ou a pares, sons, atitudes, gestos, movimentos;</li> <li>- Improvisa, em grande grupo, sons, atitudes, gestos e movimentos.</li> </ul>

**Tabela 5 - Síntese das Ações Desenvolvidas em Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico**

**Fonte:** Planificações das Sessões de 1º Ciclo do Ensino Básico (Apêndice VIII)

### 4.3. Avaliação do Plano de Intervenção

Neste ponto do trabalho, procede-se à análise das ações desenvolvidas de modo a avaliar a concretização do plano e das intenções a que nos propusemos. Assim, apresentar-se-á uma comparação entre o que foi planeado e o que foi efetivamente implementado, visto que nem sempre é possível seguir o percurso planeado, pois, podem surgir situações inesperadas. Tal como Máximo-Esteves (2008), citado por Santos (2015), refere:

Muito do que acontece no decurso da investigação não ocorre de acordo com o que fora previsto. Não é a ação que deve obedecer a um prescritor de regras definitivas, bem pelo contrário, o plano é que tem de ser reajustado, sempre que as derivas da ação ocorram de forma não planeada. Esse facto deve, aliás, ser também matéria para reflexão, significação e produção de conhecimento prático, contribuindo, desse modo, para o dinamismo do processo. (p. 162)

De modo a facilitar esta análise, optou-se pela construção da tabela a seguir apresentada:

<b>Intenções do Plano de Intervenção</b>	<b>Ações a Desenvolver</b>	<b>Ações Desenvolvidas na E.P.E.</b>	<b>Ações Desenvolvidas no 1º Ciclo</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Proporcionar às crianças o acesso às situações de Expressão Dramática/Teatro oferecidas pelo contexto da sala de educação pré-escolar (área da casinha);</li><li>- Dar oportunidade a todos os educandos de usufruir de atividades de Expressão Dramática/Teatro;</li><li>- Facultar sessões semanais de atividades, no âmbito do Jogo Dramático/Teatro, previamente planificadas, para os educandos de</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Criar uma tabela de registo de frequência semanal do uso da área da casinha da sala de educação pré-escolar;</li><li>- Incluir, na gestão do currículo, dos dois contextos, sessões semanais de atividades, no âmbito</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Sessões semanais de Jogo Dramático/Teatro que integraram atividades de imitação, mímica e jogo dramático/ faz-de-conta.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Sessões de Expressão e Educação Dramática que integraram atividades de imitação, mímica, faz-de-conta e jogo dramático/improvisação.</li></ul>

educação pré-escolar; - Facultar sessões semanais de atividades, no âmbito da Expressão e Educação Dramática, previamente planificadas, para os educandos de 1º ciclo do ensino básico.	Expressão Dramática/Teatro , previamente planeadas e realizadas sob orientação.		
--	---	--	--

**Tabela 6 - Comparação entre as Ações a Desenvolver e as Ações Desenvolvidas**

Em relação à ação definida, no plano de intervenção, como "Criar uma tabela de registo de frequência semanal do uso da área da casinha da sala de educação pré-escolar", a mesma foi criada e introduzida na dinâmica da sala. Mais tarde, verificou-se que só era aplicada nos três dias em que decorria o estágio. Esse facto, conduziu a uma ausência de regularidade no registo que era necessária para que os dados recolhidos nos revelassem se o seu objetivo de regulação da utilização deste espaço pelas crianças tinha sido alcançado.

Na continuação da análise desta tabela, é possível verificar que foi dada resposta à ação, definida no plano de intervenção como, "Incluir, na gestão do currículo, dos dois contextos, sessões semanais de atividades, no âmbito Expressão Dramática/Teatro, previamente planeadas e realizadas sob orientação". Assim, aos educandos de educação pré-escolar e de 1º ciclo do ensino básico, foram facultadas sessões orientadas e previamente planificadas de Expressão Dramática/Teatro, que integraram atividades de imitação, mímica, faz-de-conta e jogo dramático/ improvisação.

Os dados recolhidos, através da análise dos registos efetuados nas grelhas de avaliação/observação (Apêndice IV) utilizadas em cada sessão, na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico, permitiram-nos verificar que existiu uma alteração nas atitudes e comportamentos dos grupos, que se refletiu numa forma mais ativa de participação nas atividades propostas. Para além disso, também, podemos referir que a forma de apropriação do espaço e a sua exploração, assim como, a utilização de diversas possibilidades do corpo ao envolver-se em situações de jogo dramático, processaram-se gradualmente, tornando-se mais adequadas.

Estas aquisições/aprendizagens reveladas pelos educandos, através dos registros efetuados (Apêndice IV) fundamentaram a forma de organização das planificações e a complexidade das atividades que foram sendo apresentadas. As planificações apresentadas em apêndice ao presente trabalho revelam essa tentativa permanente de adequação.

Em relação à opinião das docentes acerca da implementação das ações que foram desenvolvidas, elaborou-se um formulário de questões (Apêndice IV) e efetuaram-se algumas diligências no sentido de obter alguma informação. Contudo, por diversas razões, não foi possível a sua aplicação.

## 5. Análise Reflexiva da Prática

Após a apresentação do que foi planejado e, posteriormente, implementado, procedeu-se à avaliação da intervenção. Foi nesse momento de avaliação que surgiram algumas questões sobre as quais é necessário refletir.

Além disso, foram realizadas reflexões, ao longo de todo o percurso de implementação do plano de intervenção, em ambos os contextos, que integraram o Diário de Formação e que permitiram reajustar e melhorar a atuação, bem como, conduziram ao desenvolvimento de uma atitude crítica e sistemática na análise da atuação educativa.

Esta importância de refletir ao longo da prática educativa é defendida por Coutinho *et al.* (2009), que mencionam:

Prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir. E é na capacidade de refletir que reside o reconhecimento dos problemas e, conseqüentemente, emerge o “pensamento reflexivo”. (p. 357)

Por tratar-se de um processo que foi baseado na modalidade de investigação sobre a ação e para a ação, em que a recolha de dados e a sua análise fundamentam as tomadas de decisão sobre a ação educativa, esta atitude reflexiva justifica-se e é desejável. Este processo, aconteceu porque, tal como é defendido por Coutinho *et al.* (2009), a reflexão sobre a ação e a reflexão na ação devem estar presentes na ação pedagógica como “prática reflexiva” (p.356).

Indo, ainda, mais longe, foi adotado este tipo de processo, uma vez que: “(...) implica planejar, atuar, observar e refletir mais cuidadosamente (...) no sentido de introduzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos práticos acerca das suas práticas” (Zuber-Skerrit, 1996, relatado por Coutinho *et al.*, 2009, p.363).

Assim, a reflexão está estritamente aliada à investigação-ação, tal como Dewey (1976) e Schon (1983), citados por Coutinho *et al.* (2009), referem: “É

na capacidade de refletir que reside o reconhecimento dos problemas e, consequentemente, emerge o pensamento reflexivo associado à prática reflexiva” (p.356).

A partir destas concepções e, de acordo com a opção metodológica seguida, houve que adotar uma atitude de permanente questionamento, avaliação e reformulação, que contribuiu para um aperfeiçoamento e melhor compreensão da própria prática pedagógica.

Tendo como objetivos a mudança e a melhoria de uma situação menos conseguida, foi fundamental a utilização da observação e da reflexão para que, ao longo da implementação do plano de intervenção, tivesse existido uma progressão nas atitudes e nos desempenhos dos grupos participantes, paralelamente ao desenvolvimento e à melhoria da prática pedagógica.

Este processo permanente de refletir para agir foi determinante para identificar as fragilidades que iam sendo identificadas na atuação junto dos grupos ou no modo de planear as sessões.

A dinâmica entre estas ações, refletir-agir-refletir, possibilitou a identificação de alguns aspetos menos positivos. Os mesmos situavam-se ao nível da própria prática, pois, num primeiro momento da intervenção, existiu alguma dificuldade na organização e gestão do tempo e nas formas de dinamização dos grupos.

Para além disso, outras das fragilidades detetadas estavam diretamente relacionadas com as condições em que decorriam as sessões, nomeadamente, os espaços e os materiais disponibilizados, em cada um dos contextos.

A dificuldade que existiu, no contexto de educação pré-escolar, relacionada com a organização e gestão do tempo prende-se pelo facto de que, no início da intervenção, o tempo previsto para a realização das atividades excedia o período de atenção/concentração do grupo de crianças. Esta dificuldade foi sendo ultrapassada, através da diminuição do tempo destinado à concretização de cada uma das atividades propostas.

Quanto ao contexto de 1º ciclo do ensino básico, a dificuldade na organização e gestão do tempo centrava-se no período que era disponibilizado pela docente titular de turma para a realização das sessões, quarenta e cinco minutos, e pelo horário que elas decorriam, sempre ao fim da manhã, ou ao final da tarde.



Este horário, e ausência de regularidade (interrupção das sessões durante um mês), pode ter constituído um motivo para a pouca disponibilidade que o grupo revelou para a realização de algumas atividades. Visto que a teoria consultada aponta para que as sessões deverão acontecer ao longo da manhã ou depois do almoço, evitando, que decorra ao final da tarde, e se possível que ocorram uma a duas sessões por semana.

O facto de durante o tempo cedido (quarenta e cinco minutos) os alunos, também, terem que se deslocar para o espaço de realização da sessão, resultava numa diminuição no tempo efetivo de atividade. Por isso, como se pode verificar nas planificações (Apêndice VIII), existiu uma permanente preocupação em ajustar, ao tempo disponível, o número de atividades de cada sessão.

Quanto às formas de dinamização do grupo, no contexto de educação pré-escolar, ainda que estas tivessem como referencial o nível de progressão das atividades e tivessem sido experimentadas diferentes formas de dinamização, nem sempre as crianças, na sua totalidade, davam resposta adequada à proposta apresentada. Face a esta situação, por vezes, durante a realização da própria sessão, houve a necessidade de optar por outras alternativas ao que estava planificado.

Ainda relacionado com a dinamização do grupo verificou-se que, na primeira sessão, devido a algumas condicionantes relacionadas com a ocupação do espaço, a sessão iniciou-se mais tarde do que o previsto e as crianças revelaram alguma agitação. Perante esta situação, tomou-se a decisão de avançar com as propostas de atividades que constituíam o corpo da sessão e não realizar o exercício inicial de concentração que estava planeado. Na reflexão realizada a partir desta situação, concluiu-se que a opção tomada não foi adequada e o grupo manteve o mesmo comportamento durante toda a sessão.

As questões que emergiram desta reflexão levaram à planificação e à realização, em todas as sessões, de um exercício de concentração que na perspetiva de Mégrier (2005) tem o objetivo de:

(...) corrigir essa desatenção, ensinando-a (a criança) a conhecer-se melhor e a autodominar-se. (...) serão executados num clima de calma e

de descontração; instruções claras dadas pelo adulto num tom sereno guiarão as crianças; o adulto, pela sua própria concentração, dar-lhes-á segurança. Terão lugar no início da sessão, para melhor recentrar as crianças sobre o que vai ocorrer «agora» e assim estarem totalmente atentas ao trabalho que se segue. (p. 118)

A introdução deste momento de concentração, no início de cada sessão, foi facilitador do desenvolvimento das restantes sessões e refletiu-se numa forma mais ativa de participação das crianças nas atividades propostas.

Relativamente às formas de dinamização do grupo, no contexto de 1º ciclo do ensino básico, e face à situação de organização e gestão do tempo, já referida, houve que tomar opções, no sentido de dar prioridade às atividades que compunham o corpo da sessão, em detrimento dos exercícios de concentração e de relaxamento. Esta decisão foi mantida ao longo das sessões por duas razões: porque o tempo de cada sessão era diminuto; e porque o grupo realizava as atividades da fase principal com um grau de concentração e participação adequados.

Quanto à forma de gestão do grupo de turma, em ambos os contextos, é importante realçar que foi fomentado um clima bastante afetivo entre a aluna estagiária e os educandos, que contribuiu para criar um clima relacional facilitador do trabalho educativo. Tal como nos indica Morgado (1997), o clima afetivo é apontado como sendo um importante contributo para o sucesso das ações pedagógicas.

As sessões realizadas, no contexto de educação pré-escolar, estavam condicionadas pela utilização do ginásio por vários grupos de crianças da instituição. Daí que, ao longo da intervenção, as sessões realizavam-se uma vez por semana, o que impossibilitava o cumprimento de uma regularidade que era apontada por alguns autores, nomeadamente, Mégrier (2005), como condição para que as crianças progredissem de uma forma mais evidente.

As sessões, realizadas no 1º ciclo do ensino básico, ocorreram no ginásio interior, na sala polivalente e na sala de convívio, pois, segundo a direção da escola, estes eram os espaços possíveis de utilizar para a dinamização de atividades deste género. Estes espaços, nem sempre reuniam as melhores condições, pelas suas dimensões, pela acústica e por estarem destinados a

outras funções, assim, dificultavam o funcionamento das sessões de Expressão Dramática/Teatro.

Para além destes constrangimentos, é importante destacar que existiu sempre a preocupação de requisitar, com antecedência, qualquer que fosse o espaço a utilizar. Mesmo assim, por vezes, ocorria que quando chegava a hora de usufruir do espaço que tinha sido requisitado, este encontrava-se a ser utilizado por outras turmas.

Acrescenta-se ainda que, neste contexto, os recursos materiais eram inexistentes. Este facto manteve-se ao longo de todas as sessões, o que conduziu a algumas limitações que influenciavam a seleção das atividades a realizar. Face a esse facto, optou-se por planificar atividades em que não eram necessários recursos materiais, de forma a atenuar este défice.

Tal como nos elucida Sousa (1980), o sucesso ou insucesso dos jogos de Expressão Dramática/Teatro estão dependentes de vários aspetos. Esses aspetos estão intimamente relacionados com: o grau de maturidade (idade e desenvolvimento) das crianças; as suas características e capacidades; os seus interesses; a experiência anterior do grupo; a mediação do docente, sendo que este deve conhecer bem o grupo e atuar de acordo com as suas necessidades, estimulando o seu desenvolvimento; e, ainda, as características do espaço e os recursos materiais disponíveis. Tais aspetos, mencionados por este autor, naturalmente, influenciaram as sessões realizadas, em ambos os contextos da intervenção educativa.

Em síntese, podemos referir que a intervenção pedagógica baseou-se, sempre, em reflexões, durante e após a ação, sobre todo o processo de trabalho, procurando explicá-lo ou criticá-lo, para melhor encontrar estratégias e precauções a tomar. Com o intuito de tentar, continuamente, melhorar a própria atuação educativa.

Neste sentido, esteve sempre presente a noção de prática reflexiva, pois, como Perrenoud (2002) argumenta, esta prática remete a dois procedimentos essenciais:

- Não há ação complexa sem reflexão durante o processo; (...) refletir durante a ação consiste em se perguntar o que está acontecendo ou o que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer, qual é

a melhor tática, que desvios e precauções temos de tomar, que riscos corremos. (p. 30)

- Refletir sobre a ação (...) tomamos a nossa própria ação como objeto de reflexão, seja para compará-la com um modelo prescritivo, o que poderíamos ou deveríamos ter feito, (...) seja para explicá-la ou criticá-la. (p. 31)

Assim, durante toda a intervenção pedagógica, ao longo do presente estudo, foram tidos em conta estes dois procedimentos: reflexão na ação e reflexão sobre a ação.

Esta análise reflexiva sobre a prática, permite-nos mencionar que cabe aos profissionais da educação proporcionarem, com regularidade, experiências de aprendizagem, no âmbito da Expressão Dramática/Teatro, em atividades que apelem à criatividade e à imaginação, integrando-as na gestão do currículo e adequando-as ao grupo de educandos e às condições em que elas decorrem.

As intenções educativas devem, também, estar relacionadas com a criação de um ambiente que deverá ser propício de bem-estar, calma e harmonia, pois, só assim as crianças estarão disponíveis para desenvolver as suas competências.

O processo sobre o qual se refletiu e avaliou incide sobre uma área que, na formação inicial de professores e educadores, neste momento, tem um número diminuto de horas atribuídas no plano de estudos. Decorrente dessa situação, existem algumas fragilidades nas competências dos alunos estagiários para pôr em prática ações relacionadas com esta área.

A intervenção realizada contou com a orientação e o acompanhamento de um docente da área o que contribuiu para a aquisição de aprendizagens essenciais à planificação e implementação de atividades de Expressão Dramática/Teatro, junto de alunos em diferentes faixas etárias.

## Considerações Finais

Finalmente, resta-nos refletir acerca de todo o processo de trabalho subjacente à elaboração do presente estudo. Começamos por averiguar que foi possível cumprir com os objetivos principais/linhas orientadoras a que se propusemos no início do presente estudo, designadamente:

- Conhecer a atuação educativa de uma Educadora de Infância e de uma Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico, relativamente à área da Expressão Dramática/Teatro;
- Identificar que experiências/situações de aprendizagem, nesta área, são proporcionadas aos educandos, num contexto de Educação Pré-Escolar e num contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico;
- Contribuir para a melhoria da atuação educativa, no âmbito da Expressão Dramática/Teatro, através da utilização de diferentes estratégias.

Numa perspetiva de valorização da Educação Artística, pretendeu-se, através do planeamento e implementação de sessões e atividades de Expressão Dramática/Teatro, proporcionar às crianças, em ambos os contextos, situações de aprendizagem diversificadas, permitindo-lhes o contato com novas experiências que contribuíssem para o seu desenvolvimento global.

Desta forma, pretendeu-se integrar a Expressão Dramática/Teatro na gestão do currículo de um grupo de educação pré-escolar e de um grupo de 1º ciclo do ensino básico, dando resposta à temática do presente estudo: "A integração da Expressão Dramática/Teatro na gestão do currículo, num grupo de educação pré-escolar e num grupo de 1º ciclo do ensino básico".

Macara, Mortari e Batalha (2017) referem a valorização da Educação Artística e da Arte na Educação, considerando como fundamental a sua inclusão nos currículos educativos, pois, esta opção "(...) introduz uma diferenciação qualitativa única, que promove o acesso a uma visão singular da realidade e potencia o processo de complexificação das estruturas cognitivas" (p.61).

Vários autores como Read (1943), Sousa (2003b) e Reis (2005) consideram a Expressão dramática/Teatro um dos meios mais valiosos e completos de educação. Pois, esta área, pelas suas características, tem o

intuito de estimular a criatividade, a imaginação, o espírito estético, bem como, possibilita que o educando se conheça melhor a si próprio, ao outro e ao meio que o rodeia, tudo o que contribui para a formação do carácter, contribuindo, também, para o desenvolvimento global da criança.

Também, nos documentos orientadores, nomeadamente, nas *Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001), no que concerne à área da Expressão Dramática/Teatro, é referido:

As práticas dramáticas desenvolvem competências criativas, estéticas, físicas, técnicas, relacionais, culturais e cognitivas, não só ao nível dos seus saberes específicos, mas também ao nível da mobilização e sistematização de saberes oriundos de outras áreas do conhecimento. (DGE, 2001, p. 177)

Além disso, na base destas orientações para as artes no currículo do ensino básico, assume-se que as mesmas "(...) são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção" (DGE, 2001, p. 1).

Assim, é imprescindível que a Expressão Dramática/Teatro esteja sempre integrada como componente do currículo, pois, é através desta que as crianças tomam consciência e poder sobre a realidade, envolvendo-se em interações, situações de comunicação, sendo esta um meio de descoberta de si e do outro.

É importante realçar, também, o clima relacional bastante positivo, que foi sendo desenvolvido ao longo das sessões, entre a aluna estagiária e os educandos, em ambos os contextos, e que foi determinante no decorrer da ação. Morgado (1997) identifica o contributo do clima afetivo para o sucesso do trabalho educativo, acrescentando "A forma como o grupo turma é gerido tem ainda uma relação extremamente forte com uma questão que constitui uma preocupação recorrente na acção educativa, a disciplina, ou, (...) a indisciplina" (pp. 40-41). Assim, tornou-se extremamente importante que a forma de gestão dos grupos contribui-se para criar um clima relacional facilitador do trabalho educativo, promovendo a eficácia da relação pedagógica.

No suceder de todo este processo de trabalho, foi possível compreender que existem vários critérios a ter em conta na ação/atuação educativa de qualquer profissional da área da educação.

De entre esses critérios, a realização de planificações ponderadas e cuidadas, tendo por base os pressupostos dos documentos orientadores emanados pelo Ministério da Educação, apresenta-se como de extrema importância.

Nesse sentido, a escolha pertinente de atividades diversificadas, considerando o nível de desenvolvimento, a faixa etária e as características específicas do grupo a que se dirigem, a adequação das sessões à área ou domínio a que se destinam e aos conteúdos que se pretendem desenvolver, a utilização pertinente dos objetivos e aprendizagens a promover e a adequação das atividades às condicionantes que nos são impostas - como os espaços e os recursos materiais disponíveis - são aspetos que devem ser tidos em conta quando se planifica.

Segundo Januário (1996), o planeamento é "(...) um processo através do qual os professores aplicam e põem em prática os programas escolares, cumprindo sempre a importante função de os desenvolver e adaptar às condições do cenário de ensino - características da população escolar e do meio envolvente, do estabelecimento de ensino, e dos alunos (...)" (p.32).

Assim sendo, a planificação é um procedimento essencial e necessário para que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva com qualidade. Através de uma planificação adequada, o professor/educador proporciona mais situações educativas aos seus educandos, evitando perdas de tempo, confusão no espaço, incorreta utilização dos recursos, entre outros, melhorando o processo de ensino-aprendizagem e o seu próprio desempenho.

Também, a capacidade de realizar reflexões cuidadas e ponderadas acerca da sua própria atuação, de forma a potenciar o sucesso das aulas e, acima de tudo, dos seus educandos, deve fazer parte das competências dos profissionais da educação. Tal como indicam Coutinho *et al.* (2009):

Prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir. E é na capacidade de refletir que reside o reconhecimento dos problemas e, conseqüentemente, emerge o "pensamento reflexivo". (p. 357)

Neste sentido, a metodologia adotada foi a mais adequada para o desenvolvimento do presente estudo. Pois, considerando a perspectiva de Lavoie, Marquis e Laurin (1996), referenciados por Santos (2003):

A investigação-ação pode ter como objectivos a mudança, a compreensão das práticas, a avaliação, a resolução de problemas, a produção de conhecimentos ou a melhoria de uma dada situação. A investigação deve (...) ser reflexiva (...) estabelecer uma comunicação sistemática entre os participantes e autoavaliar-se ao longo de todo o processo. (p. 502).

Quanto às técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha e tratamento de dados, estes foram suficientes para corresponder às necessidades e intenções deste estudo.

Posto isto, todo o percurso desenvolvido foi rico em aprendizagens e conhecimentos que contribuíram positivamente para a formação pessoal e profissional da aluna estagiária.

Afinal de contas, não restam dúvidas de que deve fazer parte do conjunto de competências de todo e qualquer profissional a capacidade de realizar planificações cuidadas e ponderadas, planeado o ensino, implementar atividades diversificadas e ricas em experiências de aprendizagem, e observar para refletir e, posteriormente, regular as suas ações e escolhas, de forma a fomentar a melhoria da ação educativa.



## Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto: Artmed Editora.
- Amado, J. & Cardoso, A. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Universidade de Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 186-197.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo - Estratégias de Supervisão. In: Alarcão, I. (org) e outros (1996). *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender e Ensinar*. Lisboa: Mcgraw-Hill.
- Barret, G. (1989). Para uma definição de expressão dramática. In Fragateiro, C. (coord.) *Percursos* (pp. 17-31). Cadernos de Arte e Educação. Nº.1 Aveiro: APEDTE - Associação Portuguesa de Expressão Dramática e Teatro na Educação.
- Bartlett, L. (1990). *Teacher development trough reflective teaching*. In: J.C. Richards D. Nunan (Eds). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan R. & Biklen S. (2003). *Uma investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. et al. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: Editorial la Muralla.
- Cardoso, M. F., Silva, M. F. & Bastos, P. A. (2002). *Educação pela Arte*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Centro Infantil Coronel Sousa Tavares. (2012). *História*. Disponível em: <http://www.cinfantilcsousatavares.net/pt/index.php/pt/historia>
- Centro Infantil Coronel Sousa Tavares. (2012). *Respostas Sociais*. Disponível em: <http://www.cinfantilcsousatavares.net/pt/index.php/pt/respostas-sociais>

- Centro Infantil Coronel Sousa Tavares. (2012). *Missão. Principais Objetivos*. Disponível em: <http://www.cinfantilcsousatavares.net/pt/index.php/pt/organizacao/missao>
- Centro Infantil Coronel Sousa Tavares. *Regulamento Interno de Funcionamento Pré-escolar a partir do ano letivo 2015/2016*. Disponível em: <http://documentos.cinfantilcsousatavares.net/RegulamentoInterno-PRE-ESCOLAR.pdf>
- Courtney, R. (1987). *Dictionary of developmental drama*. USA: Charles Thomas Publisher.
- Coutinho, C.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. In *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 2(13), pp. 355-380.
- De Ketele, J. & Rogiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados, Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de documentos*. Lisboa: Grafiroda – Artes Gráficas, Lda.
- DGE. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Disponível em: [https://www.cfaematosinhos.eu/NPPEB\\_01\\_CN.pdf](https://www.cfaematosinhos.eu/NPPEB_01_CN.pdf)
- DGE. (2017). *Aprendizagens Essenciais - Articulação com o Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação. Disponível em: [http://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Aprendizagens\\_Essenciais/ae\\_1oc\\_teatro.pdf](http://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/ae_1oc_teatro.pdf)
- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação Acção*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, A. (s.d.). *A investigação-ação como metodologia*. In Projeto SerMais - Educação para a Sexualidade Online. Disponível em: [http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE\\_Armenio/TESE\\_Armenio/\\_vti\\_cnf/TESE\\_Armenio\\_web/cap.3.pdf](http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap.3.pdf)

- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. C. (1987). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Januário, C. (1996). *O currículo e a reforma do ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage Publications.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (1996). *Técnicas de Pesquisa*, 3.<sup>a</sup> edição. São Paulo: Editora Atlas.
- Macara, A. Mortari, K. e Batalha, A. (2017). Reflexões sobre o Ensino Artístico: Em Busca da Transformação. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, Vol. 7 (Nº 1), pp. 57-66. Disponível em: <http://recursosonline.org/rpea>
- Machado, A. R. (1998). *O diário de leituras. A introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes.
- Martins, A. (1998). *Actividades dramáticas nos jardins de infância luso-chineses de Macau*. Edição Fundação Macau & Direção dos Serviços de Educação e Juventude. Macau: Coleção Estudos Orientais.
- Martins, A. (2002). *Didáctica das Expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, G. (coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_Imagens/perfil\\_do\\_aluno.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf)
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- ME. (2004). *Organização Curricular e Programas, 4ª Edição. Ensino Básico – 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica. Disponível em: <http://santiagomaior.drealentejo.pt/site/programas/ocp1c>.
- Mégrier, D. (2005). *Jogos de Expressão Dramática na Pré-Escola*. Lisboa: Papa-lettras.
- Monod, (1983). *Jeux dramatiques e pedagogie*. France: Edilig.

- Morgado, J. (1997). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Nelson, C., Treichler, P. A. & Grossberg, L. (1992). Cultural Studies. In Grossberg, L., Nelson, C. e Treichler, A. (Eds). *Cultural Studies*. New York: Routledge, pp.1-16.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Porter, P. A. (1990). *An ongoing dialogue: learning logs for teacher preparation*. In : J.C. Richards D. Nunan (Eds). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Quivi, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, L. (2005). *Expressão Corporal e Dramática*. Lisboa: Setecaminhos.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rigolet, S. A. (2006). *Reestruturar a Casinha: Um Projecto Transdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Rosa, M. & Arnoldi, M. (2006). *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Santos, C. (2015). *Enquadramento de atividades de programação de robôs de solo na educação pré-escolar*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/phd\\_cssantos.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/phd_cssantos.pdf)
- Santos, E. M. (prefácio). (2003). *Investigação social: da problemática à colheita de dados*. 3ª ed. Loures: Lusociência - Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Serrazina, L. & Oliveira, I. (2001). O professor como investigador: Leitura crítica de investigações em educação de matemática. *Conferência apresentada no XII Seminário de Investigação em Educação Matemática*, Vila Real, Portugal.

- Silva, I. L., et al. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/ocepe/>
- Sousa, A. B. (1980). *A Expressão Dramática: Imitação - Mímica - Expressão Oral - Improvisação e Dramatização*. Lisboa: Básica Editora.
- Sousa, A. B. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação - Bases Psicopedagógicas*. 1º Vol. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação - Drama e Dança*. 2º Vol. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios*. Lisboa: Pactor Editora.
- UNESCO (2006). *Sessão de encerramento da Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO. Disponível em: <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/1436/7/I.Doc2.%20Confer%C3%A2ncia%20Mundial%20Sobre%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Art%C3%ADstica.pdf>
- Yinger, R. J. y Clark, C. M. (1988). El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor. In L. M. V. Angulo (ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Editorial Marfil, S. A., 175-195.
- Zabalza, M. A. (1991). *Los diarios de clase. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S. A.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de Aulas*. Porto: Porto Editora.
- Zeichner, K. M. (1981). *Reflective teaching and field-based experience in teacher education*. In: Interchange, n. 12, p. 1-22.

# **- APÊNDICES -**

## **Apêndice I - Grelhas de Registo e Observação Diária**

**Grelha de Registo e Observação - Dia:** 10 de outubro de 2016.

**Turma de Educação Pré-Escolar:** 25 crianças.

Momentos / Rotinas	Descrição
Acolhimento e Atividades Livres / Áreas de Atividades (9h às 10h)	<p>Apesar da receção às crianças e aos pais/familiares das mesmas na sala começar às 9h, há crianças que chegam muito cedo à escola. Quando a educadora chega à instituição vai buscar essas crianças ao refeitório, aí estão sentadas nas mesas onde vão depois almoçar, vigiadas por auxiliares. As crianças seguem a educadora até à sala e começam a arrumar os seus pertences nos respetivos cacifos.</p> <p>Das 9h às 10h vão chegando mais crianças da turma, estas, com a ajuda da educadora, arrumam também os seus pertences nos respetivos cacifos e juntam-se aos grupos já formados, normalmente, àqueles com os quais têm mais afinidade.</p> <p>Nesta primeira fase da manhã, as crianças têm autonomia para decidir aquilo que querem fazer. Assim, à medida que vão chegando, as crianças distribuíam-se pelas áreas de atividades que são mais do seu agrado, sem a intervenção da educadora. Assim, foi possível observar que:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Muitas crianças queriam brincar na Área da Casinha;</li><li>- Algumas estiveram a explorar livros na Área da Biblioteca;</li><li>- Apenas duas crianças quiseram estar a brincar na Área da Garagem;</li><li>- Seis crianças quiseram estar na Área de Trabalho a fazer desenhos de forma livre;</li><li>- Outras estiveram na Área da Matemática a fazer jogos;</li><li>- E, ainda, três crianças estiveram a brincar na mesa da Área de Ciências.</li></ul> <p>Desta forma, observou-se que a Casinha é uma área de atividades bastante requisitada por várias crianças. Além disso, neste momento do dia, as crianças que chegam mais cedo à sala têm a vantagem de poder escolher primeiro que as restantes qual a área que querem ocupar.</p>
Tarefas Diárias	<p>Às 10h a educadora pediu ao grupo de turma que se reunisse na Área Polivalente da sala. Após todo o grupo estar reunido, cantaram a canção do bom dia. Deu-se, depois, uma conversa inicial em</p>



(10h às 10h40 min.)	<p>que a educadora explicou que, daí em diante, todas as quartas, quintas e sextas teriam uma nova pessoa na sala, uma estagiária que iria realizar atividades com os meninos. A estagiária apresentou-se, assim como, de seguida, sugeriu que cada criança se apresenta-se, dizendo o seu nome e idade.</p> <p>Após cada criança ter-se apresentado, a educadora pediu às crianças que, uma a uma, fossem marcar as presenças no mapa das presenças. Enquanto isso, começou a ler o mapa das tarefas (este mapa é substituído e preenchido a cada novo mês pela educadora, corresponde às tarefas diárias que devem ser realizadas pelas crianças). Assim, a educadora referiu quais as crianças que, neste dia, iriam ser responsáveis por marcar a data, marcar o tempo, pôr a mesa no refeitório, repor as tintas e arrumar a sala. Foi possível constatar que a maior parte das crianças demonstra bastante interesse pela tarefa de ir pôr a mesa.</p> <p>Logo de seguida, as crianças responsáveis por marcar a data e marcar o tempo foram cumprir a sua tarefa.</p> <p>Seguiu-se um breve momento de comunicação, uma criança quis contar uma novidade que tinha ocorrido no dia anterior, outras crianças quiseram apresentar os desenhos que tinham estado a fazer anteriormente.</p>
Lanche e Recreio (10h40 min. às 11h)	As crianças comeram o lanche da manhã que cada uma trás de casa. À medida que acabavam de comer podiam ir para o recreio brincar livremente no quintal anexo à sala.
Realização de trabalhos, atividades/projetos e atividades livres/áreas de atividades. (11h às 12h30 min.)	<p><b>Atividade Proposta - Finalização do Projeto dos Mosquitos</b></p> <p>A educadora propôs que terminassem o Projeto dos Mosquitos que tinham iniciado no dia anterior. Este projeto surgiu do interesse das crianças. Pois, algumas delas tinham levado para a sala uma garrafa de plástico com mosquitos no seu interior, por isso, decidiram procurar saber mais sobre estes insetos.</p> <p>Através da internet, no computador da sala, foram conhecer o ciclo de vida do mosquito e algumas curiosidades, visionaram alguns vídeos. De seguida, a educadora sugeriu que cada um fizesse um desenho acerca do tema.</p> <p>As crianças que iam terminando a atividade proposta pela educadora, dirigiam-se para a casinha e permaneciam lá todo o tempo que lhes era disponibilizado. De tal modo, o número excessivo de crianças neste espaço dificultava o normal funcionamento do mesmo. Algumas das crianças,</p>

	<p>encontraram como alternativa levar alguns utensílios da área da casinha para a área polivalente, onde tinham mais espaço para brincar. Por vezes, a educadora chamava a atenção de que não podiam estar tantas crianças nesta área. Verificou-se que as crianças que terminavam mais tarde a atividade proposta não conseguiam aceder à área da casinha e, mesmo que a quisessem ocupar, tinham que escolher outra área.</p>
<p>Higiene e Almoço (12h30 min.)</p>	<p>Higiene: As crianças foram uma a uma à casa de banho higienizar as mãos e fazer as suas necessidades fisiológicas.</p> <p>Almoço: Após as duas crianças responsáveis por pôr a mesa no refeitório cumprirem a sua tarefa, foram chamar as restantes crianças para seguirem para o refeitório.</p>
<p>Recreio (14h)</p>	<p>Recreio no parque infantil na zona exterior da instituição.</p>
<p>Atividades Lúdicas (14h30 min.)</p>	<p><b>Atividade Proposta - Jogos em Grande Grupo</b></p> <p>Durante o período da tarde, depois do recreio, a educadora pediu às crianças que se reunissem na Área Polivalente da sala. Primeiro, através de uma conversa, tentaram resolver alguns conflitos que existiram durante o recreio entre alguns elementos da turma.</p> <p>Depois, a educadora sugeriu que jogassem alguns jogos. Foi formada uma roda no chão e jogaram a dois jogos, repetindo-os algumas vezes, nomeadamente, o jogo do "telefone estragado" e o jogo do "rei manda".</p>
<p>Atividades de Enriquecimento Curricular (15h30 min.)</p>	<p>- Ensino da Música.</p>

**Grelha de Registo e Observação - Dia:** 11 de outubro de 2016.

**Turma de Educação Pré-Escolar:** 25 crianças.

Momentos / Rotinas	Descrição das Atividades
Acolhimento e Atividades Livres / Áreas de Atividades (9h às 10h)	<p>A educadora dirigiu-se ao refeitório para ir buscar as crianças e levá-las para a sala.</p> <p>Das 9h às 10h foram chegando mais crianças que, com a ajuda da educadora, arrumaram os seus pertences nos respetivos cacifos.</p> <p>Sem a intervenção da educadora, as crianças escolheram qual a área de atividades que pretendiam ocupar. Novamente, foi possível observar que muitas crianças escolheram brincar na Área da Casinha, até este espaço estar lotado, outras crianças distribuíram-se pelas restantes áreas.</p>
Tarefas Diárias (10h às 10h40 min.)	<p>Às 10h a educadora pediu ao grupo de turma que se reunisse na Área Polivalente da sala. Após todo o grupo estar reunido, cantaram a canção do bom dia. A educadora pediu às crianças que, uma a uma, fossem marcar as presenças no mapa das presenças. Enquanto isso, leu o mapa das tarefas, dizendo às crianças quais as funções que tinham para realizar neste dia. De seguida, as crianças responsáveis por marcar a data e marcar o tempo foram cumprir a sua tarefa.</p> <p>Seguiu-se um breve momento de comunicação, duas criança contaram uma novidade e mais três crianças quiseram apresentar os desenhos que tinham feito.</p>
Lanche e Recreio (10h40 min. às 11h)	<p>As crianças comeram o lanche da manhã que cada uma trás de casa. À medida que acabavam de comer podiam ir para o recreio brincar livremente no quintal anexo à sala.</p>
Realização de trabalhos, atividades/projetos e atividades livres/áreas de atividades.	<p><b>Atividade Proposta - Trabalho sobre o Dia da Alimentação</b></p> <p>A educadora propôs que realizassem um trabalho acerca do Dia da Alimentação. A atividade consistia em fazer o recorte de alimentos em revistas e panfletos para, posteriormente, colar numa folha A3 que continha três colunas, nomeadamente: o que como; o que devia comer; e o que mais gosto de comer. Após as crianças terminarem, podiam ocupar uma área de atividades por sua livre escolha.</p>

(11h às 12h30 min.)	Foi observável que as crianças que primeiro terminavam a atividade proposta pela educadora, tinham a vantagem de puder escolher primeiro qual a área que queriam ocupar. Apesar de raras exceções, a maioria dirigia-se para a casinha e permanecia lá todo o tempo que lhe era disponibilizado. Como forma de ultrapassar o facto de já existir um número considerável de crianças na casinha, algumas levaram alguns utensílios desta área para a área polivalente, onde havia mais espaço. Verificou-se, também, que as crianças que terminaram mais tarde a atividade não conseguiram aceder à área da casinha.
Higiene e Almoço (12h30 min.)	Higiene: As crianças foram uma a uma à casa de banho higienizar as mãos e fazer as suas necessidades fisiológicas. Almoço: Após as duas crianças responsáveis por pôr a mesa no refeitório cumprirem a sua tarefa, foram chamar as restantes crianças para seguirem para o refeitório.
Recreio (14h)	Recreio no parque infantil na zona exterior da instituição.
Atividades Lúdicas (14h30 min.)	<b>Atividade Proposta - Hora do Conto: leitura e exploração de duas histórias</b> Durante o período da tarde, depois do recreio, a educadora pediu às crianças que se reunissem na Área Polivalente da sala. Primeiro, como habitual, através de uma conversa, refletiram sobre algumas situações menos boas que possam ter ocorrido durante o dia. Depois, a educadora atendeu ao pedido de algumas crianças que tinham trazido livros de casa. Foi formada uma roda no chão e a educadora, fazendo parte deste círculo, procedeu à leitura e exploração de duas histórias.
Atividades de Enriquecimento Curricular (15h30 min.)	- Ensino do Inglês.

## **Apêndice II - Entrevistas**

## Guião da Entrevista à Educadora da Sala

**Tema:** Experiências de aprendizagem, no âmbito do subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, na Educação Pré-Escolar.

**Objetivo Geral:** Caracterizar a Atuação Educativa numa sala de Jardim de Infância, no âmbito do Jogo Dramático/Teatro.

Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos	Formulário de perguntas
<b><u>Bloco I</u></b>  Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.	- Legitimar a entrevista; - Motivar o entrevistado.	- Informação da entrevista ao entrevistado;  - Importância da participação do entrevistado;  - Confiança;  -Confidencialidade.	- Informar o entrevistado sobre a temática da entrevista, bem como, os seus objetivos;  - Sublinhar a importância da participação do entrevistado para a realização do trabalho; - Desenvolver um clima de confiança e empatia; - Assegurar a confidencialidade e o anonimato das informações prestadas; - Informar que, posteriormente, poderá ver a transcrição da entrevista.
<b><u>Bloco II</u></b>  Perfil / percurso profissional do entrevistado.	- Averiguar qual a formação profissional do entrevistado; - Verificar qual o percurso profissional do entrevistado.	- Formação inicial;  - Formação complementar;  - Percurso profissional.	- Qual a sua formação inicial?  - Complementou essa formação? Como?  - Há quantos anos exerce a profissão?  - Em que instituições exerceu funções?

<b>Blocos</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Tópicos</b>	<b>Formulário de perguntas</b>
<p><b><u>Bloco III</u></b></p> <p>Caracterização da formação do entrevistado na área em estudo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Averiguar qual a formação obtida no âmbito do Jogo Dramático/Teatro durante o curso de formação inicial;</li> <li>- Verificar se o entrevistado tem formação contínua no Jogo Dramático/Teatro;</li> <li>- Identificar quais os contributos da formação, neste subdomínio, para o seu exercício profissional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação inicial relativamente ao subdomínio do Jogo Dramático/Teatro;</li> <li>- Formação contínua neste subdomínio;</li> <li>- Contributo da formação, neste subdomínio, na prática profissional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como classifica a sua formação inicial no âmbito do subdomínio do Jogo Dramático/Teatro?</li> <li>- Como classifica a sua formação contínua no subdomínio do Jogo Dramático/Teatro?</li> <li>- Quais os contributos da sua formação relativamente a este subdomínio?</li> </ul>
<p><b><u>Bloco IV</u></b></p> <p>Atuação Educativa no âmbito do subdomínio do Jogo Dramático/Teatro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Situar o Jogo Dramático/Teatro no projeto de sala;</li> <li>- Saber qual a regularidade das atividades propostas, neste subdomínio;</li> <li>- Identificar os momentos em que surgem as atividades de Jogo Dramático/Teatro;</li> <li>- Recolher dados sobre que tipo de atividades, neste subdomínio, realiza com as crianças e em que espaços ocorrem;</li> <li>- Saber qual o tempo previsto e que materiais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeto de sala;</li> <li>- Regularidade das atividades, neste subdomínio;</li> <li>- Atividades de Jogo Dramático/Teatro;</li> <li>- Espaços utilizados;</li> <li>- Materiais utilizados;</li> <li>- Tempo de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De que forma o Jogo Dramático/Teatro está contemplado no seu projeto de sala?</li> <li>- Qual a regularidade das atividades que propõe neste subdomínio?</li> <li>- Quais as atividades de Jogo Dramático/Teatro que realiza?</li> <li>- Como surgem essas atividades?</li> <li>- Em que espaços ocorrem as situações de Jogo Dramático/Teatro?</li> <li>- Que materiais costuma utilizar quando dinamiza as sessões de Jogo Dramático/Teatro?</li> <li>- Qual a duração</li> </ul>

<b>Blocos</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Tópicos</b>	<b>Formulário de perguntas</b>
	utiliza nas sessões de Jogo Dramático/Teatro; - Averiguar as dificuldades sentidas.	duração;  - Dificuldades sentidas.	prevista para estas situações?  - Que dificuldades sente na dinamização dessas sessões?
<b><u>Bloco V</u></b>  A Área do Jogo Dramático/Teatro no cenário educativo.	- Saber se na organização do cenário educativo existem espaços/áreas para a realização de situações de Jogo Dramático/Teatro; - Descrever os materiais existentes nesse espaço/área; - Saber qual a frequência com que as crianças utilizam esse espaço/área; - Identificar quais os contributos da utilização desse espaço/área nas aprendizagens das crianças; - Averiguar que mudanças efetuará no espaço/área.	- Espaços/áreas da sala;  - Materiais existentes;  - Frequência com que as crianças escolhem o espaço/área do Jogo Dramático/Teatro;  - Aprendizagens proporcionadas às crianças por parte do espaço/área do Jogo Dramático/Teatro;  - Mudanças a efetuar.	- Quais os espaços/áreas da sala onde as crianças podem realizar situações de Jogo Dramático/Teatro de forma autónoma?  - Descreva os materiais aí existentes.  - Qual a frequência das crianças nesse espaço/área?  - Quais as aprendizagens que as atividades e os materiais existentes na área de Jogo Dramático/Teatro proporcionam às crianças?  - Que mudanças efetuará nesse espaço?
<b><u>Bloco VI</u></b>  Finalização da entrevista.	- Agradecer a ajuda prestada.	- Agradecimento da ajuda prestada.	- Que outros contributos gostaria de acrescentar ao seu testemunho? - Obrigada pela sua disponibilidade e por facultar toda esta informação. Tem um peso bastante significativo para o trabalho.



## Análise de Conteúdo da Entrevista dirigida à Educadora

**Tema:** Experiências de aprendizagem, no âmbito do subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, na Educação Pré-Escolar.

**Objetivo Geral:** Caracterizar a Atuação Educativa numa sala de Jardim de Infância, no âmbito do Jogo Dramático/Teatro.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>
Perfil / percurso profissional do entrevistado	Formação inicial	"(...) Bacharelato em Educação de Infância."
	Formação complementar	"(...) complemento em Educação de infância que equivale a licenciatura."
	Percurso profissional	"Exerço esta profissão há 20 anos, sempre na mesma instituição."
Caracterização da formação do entrevistado na área em estudo	Formação inicial relativamente ao subdomínio do Jogo Dramático/ Teatro	"Foi suficiente, poderia ter sido mais, pois, tive, unicamente, uma disciplina de Jogo Dramático."
	Formação contínua neste subdomínio	"Tive formação continua, classifico-a, apenas, como suficiente."
	Contributo da formação, neste subdomínio, na prática profissional	"Maior importância na linguagem corporal, a interação social, uma maior desinibição, expressividade e capacidade de improvisação do jogo."
Atuação Educativa no âmbito do subdomínio do Jogo Dramático/ Teatro	Projeto de sala	"Este subdomínio está contemplado no Projeto de sala em quase todas as situações, quer nas histórias, nos jogos, na dança, etc."
	Regularidade das atividades, neste subdomínio	"Sempre que as crianças o solicitem, cerca de duas, três vezes por semana."

	Atividades de Jogo Dramático/Teatro	"Jogos de faz de conta, teatro com fantoches e adereços. (...) umas são espontâneas, surgem do interesse das crianças, e outras surgem no contexto de outras atividades - são planejadas."
	Espaços utilizados	"Geralmente, na sala ou no recreio. (...) no ginásio nem sempre, devido ao ensino da educação física."
	Materiais utilizados	"Fantoches, adereços e o próprio corpo."
	Tempo de duração	"Mais ou menos, 20, 30 ou 40 minutos."
	Dificuldades sentidas	"Sinto dificuldade na falta de recursos e de espaços."
A Área do Jogo Dramático/Teatro no cenário educativo	Espaços/áreas da sala	"A casinha e a área polivalente."
	Materiais existentes	"Na casinha existem: roupas, sapatos, lenços, caixas, brinquedos, móveis, um espelho, tachos, panelas, pratos, fogão, entre outros."
	Frequência com que as crianças escolhem o espaço/área do Jogo Dramático/Teatro	"Diariamente, adoram brincar na casinha todos os dias."
	Aprendizagens proporcionadas às crianças por parte do espaço/área do Jogo Dramático/Teatro	"Desenvolvimento da criatividade e da linguagem, uma maior desinibição e a socialização entre eles."

	Mudanças a efetuar	"Torná-lo-ia mais amplo, com mais adereços, mais espelhos para que eles brincassem ao espelho e tivessem mais oportunidade de se visualizarem a eles próprios."
	Finalização da entrevista	"Quero acrescentar que é muito importante dar oportunidade às crianças para que elas possam usufruir de espaços deste tipo, onde lhes possamos proporcionar momentos de grandes aprendizagens."

## Guião da Entrevista à Professora da Sala

**Tema:** Experiências de aprendizagem, no âmbito da área da Expressão e Educação Dramática, no 1º ciclo do Ensino Básico.

**Objetivo Geral:** Caracterizar a Atuação Educativa numa sala de 1º ciclo do Ensino Básico, no âmbito da área da Expressão e Educação Dramática.

Blocos	Objetivos Específicos	Tópicos	Formulário de perguntas
<b><u>Bloco I</u></b>  Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.	- Legitimar a entrevista;  - Motivar o entrevistado.	- Informação da entrevista ao entrevistado;  - Importância da participação do entrevistado;  - Confiança;  -Confidencialidade.	- Informar o entrevistado sobre a temática da entrevista, bem como, os seus objetivos;  - Sublinhar a importância da participação do entrevistado para a realização do trabalho; - Desenvolver um clima de confiança e empatia; - Assegurar a confidencialidade e o anonimato das informações prestadas; - Informar que, posteriormente, poderá ver a transcrição da entrevista.
<b><u>Bloco II</u></b>  Perfil / percurso profissional do entrevistado.	- Averiguar qual a formação profissional do entrevistado;  - Verificar qual o percurso profissional do entrevistado.	- Formação inicial;  - Formação complementar;  - Percurso profissional.	- Qual a sua formação inicial?  - Complementou essa formação? Como?  - Há quantos anos exerce a profissão?  - Em que instituições exerceu funções?

<b>Blocos</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Tópicos</b>	<b>Formulário de perguntas</b>
<p><b><u>Bloco III</u></b></p> <p>Caracterização da formação do entrevistado na área em estudo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Averiguar qual a formação obtida no âmbito da área da Expressão e Educação Dramática durante o curso de formação inicial;</li> <li>- Verificar se o entrevistado tem formação contínua na área da Expressão e Educação Dramática;</li> <li>- Identificar quais os contributos da formação, nesta área, para o seu exercício profissional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação inicial relativamente à área da Expressão e Educação Dramática;</li> <li>- Formação contínua nesta área;</li> <li>- Contributo da formação, na área da Expressão e Educação Dramática, na prática profissional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como classifica a sua formação inicial no âmbito da área da Expressão e Educação Dramática?</li> <li>- Como classifica a sua formação contínua na área da Expressão e Educação Dramática?</li> <li>- Relativamente a esta área, quais os contributos da sua formação para a sua prática profissional?</li> </ul>
<p><b><u>Bloco IV</u></b></p> <p>Atuação Educativa no âmbito da área da Expressão e Educação Dramática.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Situar a área da Expressão e Educação Dramática no projeto curricular de turma;</li> <li>- Saber qual a regularidade das atividades propostas, nesta área;</li> <li>- Recolher dados sobre que tipo de atividades, nesta área, realiza com os alunos e em que espaços ocorrem;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeto curricular de turma;</li> <li>- Atividades de Expressão e Educação Dramática;</li> <li>- Regularidade das atividades, nesta área;</li> <li>- Espaços utilizados;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De que forma a Expressão e Educação Dramática está contemplada no seu projeto curricular de turma?</li> <li>- Quais as atividades de Expressão e Educação Dramática que realiza?</li> <li>- Qual a regularidade das atividades propostas aos alunos?</li> <li>- Em que espaços ocorrem as atividades de Expressão e Educação Dramática?</li> </ul>

<b>Blocos</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Tópicos</b>	<b>Formulário de perguntas</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber qual os materiais utilizados nas aulas de Expressão e Educação Dramática e qual o tempo previsto para a realização das mesmas;</li> <li>- Averiguar as dificuldades sentidas e possíveis estratégias para as colmatar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiais utilizados;</li> <li>- Tempo de duração;</li> <li>- Dificuldades sentidas;</li> <li>- Estratégias a desenvolver.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que materiais costumam ser utilizados na dinamização das aulas de Expressão e Educação Dramática?</li> <li>- Qual a duração das aulas?</li> <li>- Que dificuldades sente na dinamização dessas aulas?</li> <li>- Que estratégias desenvolve para ultrapassar essas dificuldades?</li> </ul>
<p><b><u>Bloco V</u></b></p> <p>Finalização da entrevista.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agradecer a ajuda prestada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agradecimento da ajuda prestada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que outros contributos gostaria de acrescentar ao seu testemunho?</li> <li>- Obrigada pela sua disponibilidade e por facultar toda esta informação. Tem um peso bastante significativo para o trabalho.</li> </ul>

## **Análise de Conteúdo da Entrevista dirigida à Professora**

**Tema:** Experiências de aprendizagem, no âmbito da área da Expressão e Educação Dramática, no 1º ciclo do Ensino Básico.

**Objetivo Geral:** Caracterizar a Atuação Educativa numa sala de 1º ciclo do Ensino Básico, no âmbito da área da Expressão e Educação Dramática.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>
Perfil / percurso profissional do entrevistado	Formação inicial	"(...) professora do ensino básico, variante português-francês."
	Formação complementar	"(...) os professores estão sempre a fazer formação, tem que ser contínua, e, ao longo destes anos, tenho feito várias formações."
	Percurso profissional	"25." (Anos que exerce a profissão de docente). "(...) comecei por dar aulas de francês no ensino recorrente e com horários incompletos, acabava por fazer mais horas em apoios pedagógicos acrescidos. E muitas vezes, em duas localidades diferentes ao mesmo tempo." "(...) depois, estive no 1º ciclo de Castro Verde, no 1º ciclo da Escola nº 1 de Beja, no 1º ciclo da Escola de Vila Nova da Baronia e estive no Jardim Infantil Nossa Senhora da Conceição 18 anos. E, neste momento, estou aqui no centro escolar da Mário Beirão."
Caracterização	Formação inicial relativamente à área da Expressão	"(...) tive formação com o professor José Luís Sim-Sim. Foi uma formação bastante interessante, criativa, fora dos

da formação do entrevistado na área em estudo	e Educação Dramática	paradigmas estipulados até para a altura, mas foi bastante enriquecedora."
	Formação contínua nesta área	"(...) apesar de ter feito alguma formação de princípio, não foi a área em que fiz maior investimento formal. Mas, revelo algum gosto pessoal, neste campo. Interesse-me bastante por saber as novidades que surgem, nesta área, adquirindo alguns materiais com regularidade, livros, CD's, faço pesquisas, vou a teatros e a outros eventos com os meus alunos e por gosto pessoal."
	Contributo da formação, na área da Expressão e Educação Dramática, na prática profissional	"Há sempre contributos para a vida profissional e muitas das atividades que vamos desenvolvendo vêm do gosto e do interesse pela formação profissional e pelo que se vai desenvolvendo ao longo destes anos todos."
Atuação Educativa no âmbito da área da Expressão e Educação Dramática	Atividades de Expressão e Educação Dramática	"(...) ao longo do ano temos feito várias atividades, nesta área. Já fizemos jogos, jogos de mímica, de faz de conta, de representação. Já fizemos visitas de estudos, pequenas encenações e estamos a colaborar, também, com o projeto para a promoção do sucesso com o Clube da Expressão Dramática (...)."



	Regularidade das atividades, nesta área	"A de colaboração (...) é todas as segundas-feiras. (...) as outras atividades ocorrem num período de quinze em quinze dias, intercaladas com outras expressões (...)."
	Espaços utilizados	"Regra geral, a sala de aula. Já temos utilizado a sala polivalente e o Clube da Expressão Dramática."
	Materiais utilizados	"(...) nós utilizamos materiais estruturados e materiais não estruturados. Tudo o que temos na sala de aula pode ser utilizado como material, mas, também, pode ser utilizado fantoches, fantoches de dedos, pequenas bolas de praia, lenços, CD's, música, chapéus, cubos, caixas, cartões com imagens, cartas com imagens, sacos de pano com objetos ocultos, dados com imagens e muitos outros."
	Tempo de duração	"Com a professora D. as aulas têm duração de uma hora, comigo têm a duração de quarenta e cinco minutos."
	Dificuldades sentidas	"Regra geral, são atividades a que os alunos correspondem bem e não costumam acrescentar grandes dificuldades."
	Estratégias a desenvolver	"Se não estiverem a corresponder à atividade proposta nesse dia, mudasse para uma atividade ou mais calma ou mais estimulante que permita uma maior participação dos alunos."

	Finalização da entrevista	"A Expressão Dramática, tal como, a dança e a Expressão Plástica sempre foram constantes nas minhas aulas de 1º ciclo, até mesmo nas aulas com os adultos (...)."
--	---------------------------	---

## **Apêndice III - Grelha de Registo da Frequência na Área da Casinha**

## Grelha de Registo da Frequência na Área da Casinha

Nomes das Crianças	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
A					
B					
C					
D					
E					
F					
G					
H					
I					
J					
K					
L					
M					
N					
O					
P					
Q					
R					
S					
T					
U					
V					
W					
X					
Y					

Deverá colocar-se um **X** sempre que a criança frequente a Área da Casinha.

Nota: Foi atribuído um código alfabético para substituir os nomes dos educandos.

## **Apêndice IV - Avaliação do Plano de Intervenção**

**Avaliação do Plano de Intervenção**

**Grelha de Avaliação/Observação (Educação Pré-Escolar)**

**De 05 a 26 de janeiro de 2017**

[illegible]

<b>3ª Semana</b>	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y
Explora as diversas possibilidades do corpo, utilizando diferentes formas de se deslocar.																									
Envolve-se em situações de jogo dramático.																									
Revela capacidade de atenção, concentração e escuta.																									
Expõe, discute ideias e propõe soluções para desafios criativos.																									
Representa situações/propostas concretizando o que lhe é solicitado.																									
<b>4ª Semana</b>	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y
Explora as diversas possibilidades do corpo, utilizando diferentes formas de se deslocar.																									
Envolve-se em situações de jogo dramático.																									
Revela capacidade de atenção, concentração e escuta.																									
Expõe, discute ideias e propõe soluções para desafios criativos.																									
Representa situações/propostas concretizando o que lhe é solicitado.																									

NOTA: Colocar um S para sim e um N para não.

**Avaliação do Plano de Intervenção**  
**Grelha de Avaliação/Observação (1º Ciclo do Ensino Básico)**

**De 08 de março a 30 de maio de 2017**

	Alunos																					
1ª Semana	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V
Movimenta-se de forma livre e pessoal: sozinho.																						
Explora o espaço circundante.																						
Explora as atitudes de: imobilidade-mobilidade.																						
Utiliza espontaneamente atitudes, gestos, movimentos.																						
Improvisa, em pequeno grupo, ou a pares, sons, atitudes, gestos, movimentos.																						
2ª Semana	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V
Explora as atitudes de: imobilidade-mobilidade.																						
Utiliza espontaneamente atitudes, gestos, movimentos.																						
Improvisa situações ligadas a uma ação precisa: em interação com o outro.																						
3ª Semana	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V
Improvisa situações ligadas a uma ação precisa: em interação com o outro.																						



<b>4ª Semana</b>	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V
Explora as atitudes de: imobilidade-mobilidade.																						
Utiliza espontaneamente atitudes, gestos, movimentos.																						
Improvisa, em grande grupo, sons, atitudes, gestos e movimentos.																						
Improvisa situações ligadas a uma ação precisa: em interação com o outro.																						
<b>5ª Semana</b>	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V
Explora diferentes formas de deslocação de seres (reais ou imaginados).																						
Improvisa, em pequeno grupo, ou a pares, sons, atitudes, gestos, movimentos.																						
Improvisa situações ligadas a uma ação precisa: em interação com o outro.																						
<b>6ª Semana</b>	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V
Explora diferentes formas de deslocação de seres (reais ou imaginados).																						
Improvisa, em pequeno grupo, ou a pares, sons, atitudes, gestos, movimentos.																						
Improvisa situações ligadas a uma ação precisa: em interação com o outro.																						

NOTA: Colocar um S para sim e um N para não.

**Avaliação do Plano de Intervenção**  
**Formulário de Questões a aplicar às docentes**

1. Tendo em conta as estratégias utilizadas e as atividades realizadas, como avalia o trabalho da aluna estagiária ao nível das ações desenvolvidas no âmbito da Expressão Dramática/Teatro?

2. Refira que aprendizagens foram realizadas pelo grupo ao longo da implementação do plano de intervenção.

3. Na sua opinião, quais os aspetos que deveriam ter sido modificados nas sessões de Expressão Dramática/Teatro que foram proporcionadas ao grupo?

4. Dê a sua opinião sobre o percurso efetuado pela aluna estagiária ao longo da implementação do plano de intervenção.

## **Apêndice V - Pedido de Colaboração aos Pais das Crianças de Educação Pré-Escolar**



## Pedido de Colaboração

Eu, a estagiária da sala 5A, Ana Campaniço, peço a colaboração dos pais das crianças para que, se possível, tragam os filhos para a escola **antes das 9 horas e 45 minutos**, excecionalmente, a **todas as quintas-feiras do mês de janeiro**.

Este pedido, surge no âmbito do Projeto Final de Mestrado que irei realizar com o grupo da sala 5A. Sendo que irão decorrer sessões de Jogos Dramáticos das 10h às 11h (o único horário disponível para utilizar o ginásio do Centro Infantil) em todas as quintas-feiras do mês de janeiro.

Agradeço muito a vossa colaboração.

Ana Campaniço



## Pedido de Colaboração

Eu, a estagiária da sala 5A, Ana Campaniço, peço a colaboração dos pais das crianças para que, se possível, tragam os filhos para a escola **antes das 9 horas e 45 minutos**, excecionalmente, a **todas as quintas-feiras do mês de janeiro**.

Este pedido, surge no âmbito do Projeto Final de Mestrado que irei realizar com o grupo da sala 5A. Sendo que irão decorrer sessões de Jogos Dramáticos das 10h às 11h (o único horário disponível para utilizar o ginásio do Centro Infantil) em todas as quintas-feiras do mês de janeiro.

Agradeço muito a vossa colaboração.

Ana Campaniço

## **Apêndice VI - Planificações no âmbito da Educação Pré-Escolar**

## Exemplo de Planificação de Sessão dedicada ao Jogo Dramático/Teatro

Nº de Participantes:

Sessão de 45min. – Data / Hora:

Área e Domínio	Conteúdos	Aprendizagens a Promover	Avaliação / Aprendizagens Observadas	Designação e Explicitação das Fases de Sessão	Recursos Materiais
Referências Bibliográficas:					

## 1ª Planificação de Sessão dedicada ao Jogo Dramático/Teatro

**Nº de Participantes:** 25 alunos do Pré-Escolar. **Sessão de 45min. – Data / Hora:** 05 de janeiro de 2017 / 10h às 10h e 45min.

Área e Domínio	Conteúdos	Aprendizagens a Promover	Avaliação / Aprendizagens Observadas	Designação e Explicitação das Fases de Sessão	Recursos Materiais
<p><b>Área de Expressão e Comunicação</b></p> <p><b><u>Domínio da Educação Artística:</u></b></p> <p><b>Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro</b></p>	Dinamização de Grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar e recriar o espaço;</li> <li>- Atribuir significados em situações imaginárias;</li> <li>- Atribuir significados em atividades de jogo dramático;</li> <li>- Atribuir significados na recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros;</li> <li>- Representar situações, a partir de diferentes propostas,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apropriar-se do espaço de trabalho, explorando o espaço circundante e movimentando-se de forma livre;</li> <li>- Envolve-se em situações de jogo dramático;</li> <li>- Revela capacidade de atenção, concentração e escuta;</li> <li>- Representa situações/propostas concretizando o</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><u>Fase Inicial</u></p> <p><b>Tempo de Entrada: Concentração Coletiva</b> (adaptado de: Mégrier, 2005, p. 119)</p> <p>As crianças entram no espaço de jogo e dão as mãos de pé, formando um círculo, o adulto faz parte deste círculo.</p> <p>Pedir a cada criança para afastar ligeiramente os pés, de forma a que estes fiquem em linha com os ombros, bem assentes no chão, a cabeça deve estar bem direita.</p> <p>Convidar cada criança a fechar os olhos, a inspirar pelo nariz e a expirar calmamente pela boca, a sentir as mãos dos colegas nas suas próprias mãos; o toque deve ser agradável, as mãos não se apertam.</p> <p>Após um breve momento de silêncio, pedir que sintam o calor da mão dos colegas nas suas, a este calor vamos chamar energia.</p> <p>Alguns instantes depois, pedir às crianças que desprendam as mãos e abram os olhos lentamente.</p> <p>--» Acompanhando com música de fundo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PC;</li> <li>- Colunas;</li> <li>- Colchões;</li> <li>- Música de relaxamento;</li> <li>- Música de entrada.</li> </ul>

Espaço	diversificando as formas de concretização.	que lhe é solicitado.	<p><b>Aquecimento:</b> <i>Ana, mana Ana...</i> (adaptado de: Mégrier, 2005, p. 41)</p> <p>As crianças caminham livremente, a um ritmo normal, pelo espaço de jogo. Quando o adulto bate as palmas e pronuncia a frase "Ana, mana Ana, o que é que vês?", todas devem parar e dizer em voz baixa, mas com clareza, o que se encontra diante dos seus olhos (pessoa, móvel, parede, etc.); depois reiniciam o movimento.</p>
Jogo Dramático: Ritmo e Escuta			<p><u>Fase Principal</u></p> <p><b>Corpo da Sessão:</b> <i>Pausa na Imagem</i> (adaptado de: Mégrier, 2005, p. 81)</p> <p>As crianças caminham livremente, a um ritmo normal, pelo espaço de jogo. Quando o adulto pronuncia a palavra "estátua", todos os jogadores param e ficam em estátua.</p> <p>De seguida, com um batimento de palmas, à proposta verbal que lhes é feita, (como exemplos: tomar banho; comer uma maçã; apanhar laranjas da árvore; colher batatas do chão, etc.) devem mimar uma ação.</p> <p>Quando o adulto pronuncia a palavra "estátua", todos os jogadores devem parar novamente.</p> <p>Quando soar um novo batimento de palmas, as crianças devem iniciar a ação que tinha sido interrompida ou escutar e iniciar uma nova proposta verbal.</p> <p>Tudo se passa como se houvesse uma «pausa</p>



				<p>na imagem» de um filme que depois é retomado.  <u>Nota:</u> Os jogadores têm liberdade para mimar a ação como entenderem - todas serão aceites.</p> <p style="text-align: center;"><u>Fase Final</u></p> <p style="text-align: center;"><b>Relaxamento</b></p> <p>Convidar as crianças a deitarem-se ao comprido em colchões, com as pernas ligeiramente afastadas e os braços ao longo do corpo.</p> <p>Com uma música de relaxamento, pedir-lhes que fechem os olhos e respirem calmamente, fazendo o ar entrar bem pelo nariz e sair pela boca lentamente.</p> <p>Solicitar "Fechem os olhos aos poucos. Ouçam e sintam a música. Deixem-se levar... Inspirem e expirem calmamente, sintam a vossa respiração. O vosso corpo é leve como uma pena. Pensem no que a música vos faz sentir."</p> <p>De seguida, pedir às crianças que abram os olhos lentamente e que aos poucos se sentem, fazendo a música diminuir de volume até parar.</p> <p>--» Acompanhando com música de relaxamento.</p> <p style="text-align: center;"><b>Reflexão Final</b></p> <p>O último momento é constituído por uma breve reflexão acerca das atividades / jogos desenvolvidos ao longo da sessão. Sendo que se podem colocar questões que fomentem a capacidade reflexiva das crianças, tais como:</p>	
--	--	--	--	--	--

				- "Qual o jogo / momento que mais gostaram?" - "O que acharam que foi mais difícil de fazer?" - "O que mudariam nos exercícios que fizemos hoje?"	
<p><b>Referências Bibliográficas:</b></p> <p>- Silva, I. L., <i>et. al.</i> (2016) <i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Disponível em: <a href="http://www.dge.mec.pt/ocepe/">http://www.dge.mec.pt/ocepe/</a></p> <p>- Mégrier, D. (2005). <i>Jogos de Expressão Dramática na Pré-Escola</i>. Lisboa: Papa-lettras.</p>					

## 2ª Planificação de Sessão dedicada ao Jogo Dramático/Teatro

**Nº de Participantes:** 25 alunos do Pré-Escolar. **Sessão de 45min. – Data / Hora:** 12 de janeiro de 2017 / 10h às 10h e 45min.

Área e Domínio	Conteúdos	Aprendizagens a Promover	Avaliação / Aprendizagens Observadas	Designação e Explicitação das Fases de Sessão	Recursos Materiais
<p><b>Área de Expressão e Comunicação</b></p> <p><b><u>Domínio da Educação Artística:</u></b></p> <p><b>Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro</b></p>	Dinamização de Grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar e recriar o espaço;</li> <li>- Atribuir significados em situações imaginárias;</li> <li>- Atribuir significados em atividades de jogo dramático;</li> <li>- Atribuir significados na recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros;</li> <li>- Representar situações, a partir de diferentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revela capacidade de atenção, concentração e escuta;</li> <li>- Explora as diversas possibilidades do corpo, utilizando diferentes formas de se deslocar;</li> <li>- Envolve-se em situações de jogo dramático;</li> <li>- Expõe, discute ideias e propõe soluções para desafios</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><u>Fase Inicial</u></p> <p><b>Tempo de Entrada: <i>Concentração Coletiva</i></b> (adaptado de: Mégrier, 2005, p. 119)</p> <p>As crianças entram no espaço de jogo e dão as mãos de pé, formando um círculo, o adulto faz parte deste círculo.</p> <p>Pedir a cada criança para afastar ligeiramente os pés, de forma a que estes fiquem em linha com os ombros, bem assentes no chão, a cabeça deve estar bem direita.</p> <p>Convidar cada criança a fechar os olhos, a inspirar pelo nariz e a expirar calmamente pela boca, a sentir as mãos dos colegas nas suas próprias mãos; o toque deve ser agradável, as mãos não se apertam.</p> <p>Após um breve momento de silêncio, pedir que sintam o calor da mão dos colegas nas suas, a este calor vamos chamar energia.</p> <p>Alguns instantes depois, pedir às crianças que desprendam as mãos e abram os olhos lentamente.</p> <p>--» Acompanhando com música de fundo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PC;</li> <li>- Colunas;</li> <li>- Colchões;</li> <li>- Bolas pequenas;</li> <li>- Tabuletas em cartão com indicações em imagens;</li> <li>- Música de relaxamento;</li> <li>- Música de entrada.</li> </ul>

	<p>Confiança / Contacto físico</p> <p>Jogo Dramático: Ritmo e Escuta</p>	<p>propostas, diversificando as formas de concretização.</p>	<p>criativos;</p> <p>- Representa situações/propos tas concretizando o que lhe é solicitado.</p>	<p><b>Aquecimento: A Bola de Barro</b> (adaptado de: Mégrier, 2005, p. 59)</p> <p>As crianças colocam-se aos pares (se o grupo estiver em número ímpar, o adulto participa no exercício formando par com uma das crianças). Uma será a bola de barro enquanto que a outra será o escultor. Esta última vai modelar o corpo do parceiro para o transformar numa escultura em estátua (reconhecível ou não, têm-se em consideração a imaginação de cada um). O corpo do parceiro, tal como o barro, torna-se instrumento da materialização da imaginação. Depois de registar em fotografia cada escultura, cada par inverte os papéis de escultor e bola de barro trocando de funções.</p> <p><u>Nota:</u> Deve ser o mediador da sessão a formar os pares para evitar que as crianças escolham sempre os mesmos parceiros, dando oportunidade a que interajam mais com outros colegas do grupo.</p> <p><u>Fase Principal</u></p> <p><b>Corpo da Sessão: O Chefe Manda</b> (adaptado de: Mégrier, 2005, p. 44)</p> <p>Iniciar o jogo explicando o seu funcionamento e mostrar as tabuletas com imagens que indicam os tipos de passos que se podem utilizar, explicando-as também.</p> <p>1ª Parte: As crianças caminham livremente pelo espaço de jogo. À ordem da tabuleta que o</p>	
--	--	--	--	--	--

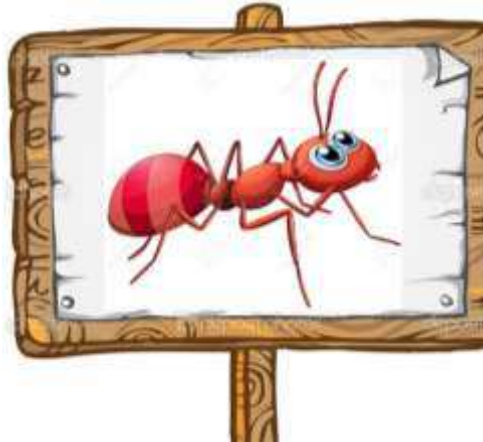
	Confiança / Contacto físico			<p>adulto (que representa o chefe) vai mostrar, devem deslocar-se com o tipo de passo que lhe corresponde.</p> <p>2ª Parte: Uma das crianças é elegida como o chefe e encosta-se a uma parede. As restantes crianças alinham-se diante do chefe, a uma distância aproximada de cinco metros (para facilitar estará uma corda no chão que funciona como linha de partida).</p> <p>A primeira criança da linha de partida dará início ao jogo, através do diálogo "Chefe, quantos passos dou?" ao que o chefe poderá responder "Três passos de gigante." mostrando a tabuleta que lhe corresponde. Após a primeira criança avançar, a segunda deverá iniciar o diálogo com o chefe e assim sucessivamente.</p> <p>A criança que chegar primeiro à parede tornar-se-á o novo chefe e o jogo poderá prosseguir novamente.</p> <p style="text-align: center;"><u>Fase Final</u></p> <p style="text-align: center;"><b>Relaxamento</b></p> <p>Ao som de uma música de relaxamento, as crianças colocam-se aos pares. Um dos colegas deita-se num colchão, ao comprimento, com os braços estendidos ao longo do corpo, e o outro terá uma bola pequena.</p> <p>A criança que terá a bola, deve debruçar-se sobre o corpo do colega e massaja-lo com a bola, seguindo as instruções do adulto. Os movimentos devem ser calmos e suaves.</p>	
--	-----------------------------------	--	--	---	--

				<p>Poderá passar-se a bola por todas as partes do corpo do colega, menos pela cabeça. Após breves minutos, os pares deverão trocar de funções e repetir o processo.</p> <p style="text-align: center;"><b>Reflexão Final</b></p> <p>O último momento é constituído por uma breve reflexão acerca das atividades / jogos desenvolvidos ao longo da sessão. Sendo que se podem colocar questões que fomentem a capacidade reflexiva das crianças, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "Qual o jogo / momento que mais gostaram?"</li> <li>- "O que acharam que foi mais difícil de fazer?"</li> <li>- "O que mudariam nos exercícios que fizemos hoje?"</li> </ul>	
<p><b>Referências Bibliográficas:</b></p> <p>- Silva, I. L., et. al. (2016) <i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Disponível em: <a href="http://www.dge.mec.pt/ocepe/">http://www.dge.mec.pt/ocepe/</a></p> <p>- Mégrier, D. (2005). <i>Jogos de Expressão Dramática na Pré-Escola</i>. Lisboa: Papa-letras.</p>					

## Indicações (tabuletas)



**Passos de Gigante**



**Passos de Formiga**  
(calcanhar a tocar no chão)



**Saltos de Coelho**



**Passos de Bebê** (gatinhar)



**Passos de Caranguejo** (para atrás)

### 3ª Planificação de Sessão dedicada ao Jogo Dramático/Teatro

**Nº de Participantes:** 25 alunos do Pré-Escolar. **Sessão de 45min. – Data / Hora:** 19 de janeiro de 2017 / 10h às 10h e 45min.

Área e Domínio	Conteúdos	Aprendizagens a Promover	Avaliação / Aprendizagens Observadas	Designação e Explicitação das Fases de Sessão	Recursos Materiais
<p><b>Área de Expressão e Comunicação</b></p> <p><b><u>Domínio da Educação Artística:</u></b></p> <p><b>Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro</b></p>	Dinamização de Grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar e recriar o espaço;</li> <li>- Atribuir significados em situações imaginárias;</li> <li>- Atribuir significados em atividades de jogo dramático;</li> <li>- Atribuir significados na recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros;</li> <li>- Representar situações, a partir de diferentes propostas, diversificando as</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Envolve-se em situações de jogo dramático;</li> <li>- Expõe, discute ideias e propõe soluções para desafios criativos;</li> <li>- Revela capacidade de atenção, concentração e escuta;</li> <li>- Explora as diversas possibilidades do corpo, utilizando diferentes</li> </ul>	<p><u>Fase Inicial</u></p> <p><b>Tempo de Entrada: <i>Concentração Coletiva</i></b> (adaptado de: Mégrier, 2005, p. 119)</p> <p>As crianças entram no espaço de jogo e dão as mãos de pé, formando um círculo, o adulto faz parte deste círculo.</p> <p>Pedir a cada criança para afastar ligeiramente os pés, de forma a que estes fiquem em linha com os ombros, bem assentes no chão, a cabeça deve estar bem direita.</p> <p>Convidar cada criança a fechar os olhos, a inspirar pelo nariz e a expirar calmamente pela boca, a sentir as mãos dos colegas nas suas próprias mãos; o toque deve ser agradável, as mãos não se apertam.</p> <p>Após um breve momento de silêncio, pedir que sintam o calor da mão dos colegas nas suas, a este calor vamos chamar energia.</p> <p>Alguns instantes depois, pedir às crianças que desprendam as mãos e abram os olhos lentamente.</p> <p>--» Acompanhando com música de fundo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PC;</li> <li>- Colunas;</li> <li>- Corda;</li> <li>- Tabuletas em cartão com indicações em imagens (Apêndice 12);</li> <li>- Música de relaxamento;</li> <li>- Música de entrada.</li> </ul>



	Jogo Dramático: Ritmo e Escuta	formas de concretização.	formas de se deslocar;  - Representa situações/propostas concretizando o que lhe é solicitado.	<p><b>Aquecimento: O Chefe Manda</b> (adaptado de: Mégrier, 2005, p. 44)</p> <p>Mostrar as tabuletas com imagens, utilizadas na sessão anterior, lembrando os tipos de passos que estas indicam.</p> <p>De seguida, as crianças caminham livremente pelo espaço de jogo. À ordem da tabuleta que o adulto (que representa o chefe) vai mostrar, devem deslocar-se com o tipo de passo que lhe corresponde.</p> <p><u>Fase Principal</u></p> <p><b>Corpo da Sessão: O Charco dos Patos</b> (adaptado de: Mégrier, 2005, p. 55)</p> <p>O adulto traça, com uma corda, um grande círculo no chão para representar o charco. As crianças colocam-se ao redor do charco.</p> <p>Parte 1: Metade dos elementos da turma representaram os patos e a outra metade representará as rãs. Sendo que será o adulto a atribuir as personagens (patos e rãs) aleatoriamente, se possível, em igual número.</p> <p>O grupo que representa os patos responderá ao sinal de dois batimentos de palmas. E o grupo que representa as rãs responderá ao sinal de um assobio.</p> <p>Quando o adulto disser "Para a água." com dois batimentos de mãos, todos os patos deverão saltar para dentro do charco. Quando o adulto disser "Sai da água." todos deverão sair de dentro do charco. O mesmo procedimento deve ser seguido pelas rãs com a diferença de que responderão a um sinal</p>	
--	-----------------------------------	--------------------------	--	---	--

	Confiança / Contacto físico		<p>distinto - um assobio.</p> <p>As crianças deverão estar atentas e concentradas para não se enganarem na sua vez de saltar ou sair de dentro do charco.</p> <p>Parte 2: Se o grupo assim o permitir poderá dar-se continuidade a este jogo.</p> <p>Novamente, metade dos elementos da turma representaram os patos e a outra metade representará as rãs. Mas, desta vez, cada pato e cada rã terá um número, ou seja, haverá o pato 1, o pato 2, o pato 3 e assim por adiante. O mesmo equivale para as rãs.</p> <p>Assim sendo, quando o adulto disser, por exemplo, "Para a água pato 1 e pato 3." com dois batimentos de mãos, apenas os patos chamados deverão saltar para o charco. Ou se, por exemplo, o adulto proferir "Para a água rã 2, rã 4 e rã 6." com um assobio, apenas as rãs chamadas deverão saltar para o charco.</p> <p>Pelo contrário, quando o adulto disser "Sai da água." todos os que estiverem dentro do charco deverão sair.</p> <p style="text-align: center;"><u>Fase Final</u></p> <p style="text-align: center;"><b>Relaxamento: A Centopeia</b> (adaptado de: Mégrier, 2005, p. 73)</p> <p>Convidar as crianças a sentarem-se no chão formando um círculo, de pernas afastadas, umas atrás das outras, de modo a que as pernas estejam estendidas dos dois lados das da criança que está à frente (poderá ser aproveitado o grande círculo traçado no chão anteriormente para este novo fim).</p>	
--	-----------------------------------	--	---	--

				<p>O adulto, também, faz parte deste círculo e é ele que dará início ao relaxamento, massajando as costas da criança que estiver sentada à sua frente.</p> <p>Por sua vez, a criança deverá reproduzir os movimentos feitos pelo adulto nas costas da criança que estiver à sua frente, para que esta última o faça no colega que está à sua frente e assim por diante.</p> <p>Desta forma, todas as crianças seguirão as indicações dadas pelo adulto: massajar as costas fazendo pequenos círculos do centro (coluna vertebral) para o exterior subindo para os ombros; massajar os ombros utilizando os dedos e a palma da mão; massajar o pescoço e a cabeça com a ponta dos dedos sob a forma de ligeiras carícias.</p> <p>--» Acompanhando com música de relaxamento.</p> <p style="text-align: center;"><b>Reflexão Final</b></p> <p>O último momento é constituído por uma breve reflexão acerca das atividades / jogos desenvolvidos ao longo da sessão. Sendo que se podem colocar questões que fomentem a capacidade reflexiva das crianças, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "Qual o jogo / momento que mais gostaram?"</li> <li>- "O que acharam que foi mais difícil de fazer?"</li> <li>- "O que mudariam nos exercícios que fizemos hoje?"</li> </ul>	
<p><b>Referências Bibliográficas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Silva, I. L., et. al. (2016) <i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Disponível em: <a href="http://www.dge.mec.pt/ocepe/">http://www.dge.mec.pt/ocepe/</a></li> <li>- Mégrier, D. (2005). <i>Jogos de Expressão Dramática na Pré-Escola</i>. Lisboa: Papa-letras.</li> </ul>					

#### 4ª Planificação de Sessão dedicada ao Jogo Dramático/Teatro

Nº de Participantes: 25 alunos do Pré-Escolar. Sessão de 45min. – Data / Hora: 26 de janeiro de 2017 / 10h às 10h e 45min.

Área e Domínio	Conteúdos	Aprendizagens a Promover	Avaliação / Aprendizagens Observadas	Designação e Explicitação das Fases de Sessão	Recursos Materiais
<p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p><u>Domínio da Educação Artística:</u></p> <p>Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro</p>	Dinamização de Grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar e recriar o espaço;</li> <li>- Atribuir significados em situações imaginárias;</li> <li>- Atribuir significados em atividades de jogo dramático;</li> <li>- Atribuir significados na recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros;</li> <li>- Representar situações, a partir de diferentes propostas,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Envolve-se em situações de jogo dramático;</li> <li>- Expõe, discute ideias e propõe soluções para desafios criativos;</li> <li>- Explora as diversas possibilidades do corpo, utilizando diferentes formas de se deslocar;</li> <li>- Revela capacidade de atenção, concentração e escuta;</li> </ul>	<p><u>Fase Inicial</u></p> <p><b>Tempo de Entrada: Concentração Coletiva</b> (adaptado de: Mégrier, 2005, p. 119)</p> <p>As crianças entram no espaço de jogo e dão as mãos de pé, formando um círculo, o adulto faz parte deste círculo.</p> <p>Pedir a cada criança para afastar ligeiramente os pés, de forma a que estes fiquem em linha com os ombros, bem assentes no chão, a cabeça deve estar bem direita.</p> <p>Convidar cada criança a fechar os olhos, a inspirar pelo nariz e a expirar calmamente pela boca, a sentir as mãos dos colegas nas suas próprias mãos; o toque deve ser agradável, as mãos não se apertam.</p> <p>Após um breve momento de silêncio, pedir que sintam o calor da mão dos colegas nas suas, a este calor vamos chamar energia.</p> <p>Alguns instantes depois, pedir às crianças que desprendam as mãos e abram os olhos lentamente.</p> <p>--» Acompanhando com música de fundo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PC;</li> <li>- Colunas;</li> <li>- Cordas;</li> <li>- Colchões;</li> <li>- Bolas pequenas;</li> <li>- Música de relaxamento;</li> <li>- Música de entrada.</li> </ul>

	Corpo	diversificando as formas de concretização.	- Representa situações/propostas concretizando o que lhe é solicitado.	<p><b>Aquecimento:</b> <i>O último será o primeiro</i> (adaptado de: Mégrier, 2005, p. 31)</p> <p>Todas as crianças devem colocar-se atrás da linha de partida, traçada anteriormente pelo adulto. Estará, também, traçada uma linha de chegada, cerca de cinco metros à frente.</p> <p>Ao sinal do adulto, as crianças terão que atravessar a área de jogo caminhando lentamente, como se corressem em camara lenta, os dois pés nunca devem estar no chão ao mesmo tempo. Ganha quem chegar à linha de chegada em último.</p> <p style="text-align: center;"><u>Fase Principal</u></p> <p><b>Corpo da Sessão: O Espelho</b> (adaptado de: Mégrier, 2005, p. 60)</p> <p>As crianças colocam-se aos pares e distribuem-se pelo espaço de jogo (se o grupo estiver em número ímpar, o adulto participa no exercício formando par com uma das crianças). Cada par, deverá colocar-se a cerca de um metro de distância entre si.</p> <p>Uma das duas crianças deverá fazer lentamente uma série de movimentos que a outra deverá tentar reproduzir como se fosse um espelho: portanto, se o braço direito da primeira criança se levanta, será o braço esquerdo da outra criança que se levantará.</p> <p>O adulto despertará as crianças para que se olhem nos olhos enquanto realizam o exercício e alertará para que movimentem todas as partes</p>	
	Corpo / Socialização				

	Jogo Dramático: Ritmo e Escuta		<p>do corpo.</p> <p>Nota: Deve ser o mediador da sessão a formar os pares para evitar que as crianças escolham sempre os mesmos parceiros, dando oportunidade a que interajam mais com outros colegas do grupo.</p> <p><i>Pausa na imagem</i> (adaptado de: Mégrier, 2005, p. 81)</p> <p>As crianças caminham livremente, a um ritmo normal, pelo espaço de jogo. Quando o adulto pronuncia a palavra "estátua", todos os jogadores param e ficam em estátua.</p> <p>De seguida, com um batimento de palmas, à proposta verbal que lhes é feita, (como exemplos: tomar banho; comer uma maçã; apanhar laranjas da árvore; colher batatas do chão, etc.) devem mimar uma ação.</p> <p>Quando o adulto pronuncia a palavra "estátua", todos os jogadores devem parar novamente.</p> <p>Quando soar um novo batimento de palmas, as crianças devem iniciar a ação que tinha sido interrompida ou escutar e iniciar uma nova proposta verbal.</p> <p>Tudo se passa como se houvesse uma «pausa na imagem» de um filme que depois é retomado.</p> <p>Nota: Os jogadores têm liberdade para mimar a ação como entenderem - todas serão aceites.</p> <p><u>Fase Final</u> <b>Relaxamento</b></p> <p>Ao som de uma música de relaxamento, as crianças colocam-se aos pares. Um dos colegas</p>	
	Confiança / Contacto físico			

				<p>deita-se num colchão, ao comprido, com os braços estendidos ao longo do corpo, e o outro terá uma bola pequena.</p> <p>A criança que terá a bola, deve debruçar-se sobre o corpo do colega e massaja-lo com a bola, seguindo as instruções do adulto. Os movimentos devem ser calmos e suaves. Poderá passar-se a bola por todas as partes do corpo do colega, menos pela cabeça.</p> <p>Após breves minutos, os pares deverão trocar de funções e repetir o processo.</p> <p>--» Acompanhando com música de relaxamento.</p> <p style="text-align: center;"><b>Reflexão Final</b></p> <p>O último momento é constituído por uma breve reflexão acerca das atividades / jogos desenvolvidos ao longo da sessão. Sendo que se podem colocar questões que fomentem a capacidade reflexiva das crianças, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "Qual o jogo / momento que mais gostaram?"</li> <li>- "O que acharam que foi mais difícil de fazer?"</li> <li>- "O que mudariam nos exercícios que fizemos hoje?"</li> </ul>	
<p><b>Referências Bibliográficas:</b></p> <p>- Silva, I. L., et. al. (2016) <i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Disponível em: <a href="http://www.dge.mec.pt/ocepe/">http://www.dge.mec.pt/ocepe/</a></p> <p>- Mégrier, D. (2005). <i>Jogos de Expressão Dramática na Pré-Escola</i>. Lisboa: Papa-letras.</p>					

**Apêndice VII - Fotografias de Algumas  
Atividades Desenvolvidas no âmbito da  
Expressão Dramática/Teatro**



## Fotografias de Algumas Atividades Desenvolvidas com o grupo de Educação Pré-Escolar

### 1ª Sessão de Jogo Dramático/Teatro



Aquecimento com o jogo "Ana, mana Ana"



Jogo "Pausa na Imagem"



Relaxamento Individual

### 2ª Sessão de Jogo Dramático/Teatro



Jogo "A Bola de Barro"



Relaxamento a Pares

### 3ª Sessão de Jogo Dramático/Teatro



Jogo "O Charco dos Patos"



Tabuletas utilizadas no jogo "O Chefe Manda"

### 4ª Sessão de Jogo Dramático/Teatro



Jogo a pares "O Espelho"

## **Fotografias de Algumas Atividades Desenvolvidas com o grupo de 1º Ciclo do Ensino Básico**

### **1ª Sessão de Expressão e Educação Dramática**



Aquecimento com o jogo "Ana, mana Ana"

### **2ª Sessão de Expressão e Educação Dramática**



Jogo "A Bola de Barro"



Jogo "O Cenário"

### **3ª Sessão de Expressão e Educação Dramática**



Jogo "A Teia da Amizade"

#### **4ª Sessão de Expressão e Educação Dramática**



Jogo "O Cenário": Apresentação do 1º Grupo;



Apresentação do 2º Grupo.

#### **5ª Sessão de Expressão e Educação Dramática**



Improvisação "Mimar Animais": Apresentação de um dos grupos.

#### **6ª Sessão de Expressão e Educação Dramática**



Improvisação "Mimar Profissões": Apresentação de dois grupos.

## **Apêndice VIII - Planificações no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico**

## Exemplo de Planificação de Aula de Expressão e Educação Dramática

Nº de Alunos:

Tempo:

Data / Hora:

Área e Blocos	Conteúdos	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos / Avaliação	Designação e Explicitação das Fases de Sessão	Recursos Materiais
Referências Bibliográficas:					



## 1ª Planificação de Aula de Expressão e Educação Dramática

**Nº de Alunos:** 22 alunos do 1º ano do 1º Ciclo. **Tempo:** 45 minutos. **Data / Hora:** 08 de março de 2017 / das 11:45h às 12:30h.

Área e Blocos	Conteúdos	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos / Avaliação	Designação e Explicitação das Fases de Sessão	Recursos Materiais
<b>Expressão e Educação Dramática</b>  <b>BLOCO 1 - Jogos de Exploração</b>  <b>BLOCO 2 - Jogos Dramáticos</b>	Dinamização de Grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar e recriar o espaço;</li> <li>- Atribuir significados em situações imaginárias;</li> <li>- Atribuir significados em atividades de jogo dramático;</li> <li>- Atribuir significados na recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros;</li> <li>- Representar situações, a partir de diferentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Movimentar-se de forma livre e pessoal: sozinho;</li> <li>- Explorar o espaço circundante;</li> <li>- Explorar as atitudes de: imobilidade-mobilidade;</li> <li>- Utilizar espontaneamente atitudes, gestos, movimentos;</li> <li>- Improvisar, em pequeno grupo, ou a pares, sons, atitudes, gestos,</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><u>Fase Inicial</u></p> <p><b>Tempo de Entrada: Concentração Coletiva</b> (adaptado de: Mégrier, 2005, p. 119)</p> <p>As crianças entram no espaço de jogo e dão as mãos de pé, formando um círculo, o adulto faz parte deste círculo.</p> <p>Pedir a cada criança para afastar ligeiramente os pés, de forma a que estes fiquem em linha com os ombros, bem assentes no chão, a cabeça deve estar bem direita.</p> <p>Convidar cada criança a fechar os olhos, a inspirar pelo nariz e a expirar calmamente pela boca, a sentir as mãos dos colegas nas suas próprias mãos; o toque deve ser agradável, as mãos não se apertam.</p> <p>Após um breve momento de silêncio, pedir que sintam o calor da mão dos colegas nas suas, a este calor vamos chamar energia.</p> <p>Alguns instantes depois, pedir às crianças que desprendam as mãos e abram os olhos lentamente.</p> <p>--» Acompanhando com música de fundo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PC;</li> <li>- Colunas;</li> <li>- Colchões;</li> <li>- Cartões com imagens de emoções;</li> <li>- Música de relaxamento;</li> <li>- Música de entrada / saída.</li> </ul>

		propostas, diversificando as formas de concretização.	movimentos.	<p><b>Aquecimento:</b> <i>Ana, mana Ana...</i> (adaptado de: Mégrier, 2005, p. 41)</p> <p>As crianças caminham livremente, a um ritmo normal, pelo espaço de jogo. Quando o adulto bate as palmas e pronuncia a frase "Ana, mana Ana, o que é que vês?", todas devem parar e dizer em voz baixa, mas com clareza, o que se encontra diante dos seus olhos (pessoa, móvel, parede, etc.); depois reiniciam o movimento.</p> <p><u>Fase Principal</u></p> <p><b>Corpo da Sessão:</b> <i>Pausa na Imagem</i> (adaptado de: Mégrier, 2005, p. 81)</p> <p>As crianças caminham livremente, a um ritmo normal, pelo espaço de jogo. Quando o adulto pronuncia a palavra "estátua", todos os jogadores param e ficam em estátua.</p> <p>De seguida, com um batimento de palmas, à proposta verbal que lhes é feita, (como exemplos: tomar banho; comer uma refeição; apanhar laranjas da árvore; colher batatas do chão, etc.) devem mimar uma ação.</p> <p>Quando o adulto pronuncia a palavra "estátua", todos os jogadores devem parar novamente.</p> <p>Quando soar um novo batimento de palmas, as crianças devem iniciar a ação que tinha sido interrompida ou escutar e iniciar uma nova proposta verbal.</p> <p>Tudo se passa como se houvesse uma «pausa na imagem» de um filme que depois é retomado.</p> <p><i>Nota:</i> Os jogadores têm liberdade para mimar a</p>	
	Espaço				
	Jogo Dramático: Ritmo e Escuta				



	Jogo Dramático: Improvisação		<p>ação como entenderem - todas serão aceites.</p> <p><b>Corpo da Sessão: Mimar Emoções</b></p> <p>Pretende-se que os alunos realizem uma improvisação de uma situação que origine uma emoção.</p> <p>Primeiro, divide-se a turma em grupos de 4 ou 5 elementos de forma a obter, apenas, 4 grupos.</p> <p>Pedir que cada grupo escolha um porta-voz para ir retirar um cartão à vez e ao acaso (os cartões terão imagens representativas de várias emoções e estarão dispostos em cima de uma mesa, voltados para baixo, de forma a não se conseguir ver o seu conteúdo).</p> <p>Depois, cada grupo terá algum tempo para, em conjunto, pensar na situação que pretende representar.</p> <p>À vez, cada grupo apresenta a sua improvisação e os restantes colegas terão que adivinhar qual a emoção que o grupo pretende representar.</p> <p><u>Regras:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Não se pode mostrar os cartões aos elementos de outros grupos;</li> <li>2. Não se pode utilizar a voz, apenas gestos e movimentos corporais e faciais.</li> </ol> <p><u>Fase Final</u></p> <p><b>Relaxamento</b></p> <p>Convidar as crianças a deitarem-se ao comprido em colchões, com as pernas</p>	
--	------------------------------	--	--	--

				<p>ligeiramente afastadas e os braços ao longo do corpo.</p> <p>Com uma música de relaxamento, pedir-lhes que fechem os olhos e respirem calmamente, fazendo o ar entrar bem pelo nariz e sair pela boca lentamente.</p> <p>Solicitar "Fechem os olhos aos poucos. Ouçam e sintam a música. Deixem-se levar... Inspirem e expirem calmamente, sintam a vossa respiração. O vosso corpo é leve como uma pena. Pensem no que a música vos faz sentir."</p> <p>De seguida, pedir às crianças que abram os olhos lentamente e que aos poucos se sentem, fazendo a música diminuir de volume até parar.</p> <p>--» Acompanhando com música de relaxamento.</p> <p style="text-align: center;"><b>Reflexão Final</b></p> <p>O último momento é constituído por uma breve reflexão acerca das atividades / jogos desenvolvidos ao longo da sessão. Sendo que será pedido a cada aluno que diga, apenas, uma palavra ou uma pequena frase acerca do que achou da sessão ou como se sentiu.</p>	
<p><b>Referências Bibliográficas:</b></p> <p>- Ministério da Educação. (2004). <i>Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1º Ciclo</i>. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Disponível em: <a href="http://santiagomaior.drealentejo.pt/site/programas/ocp1c">http://santiagomaior.drealentejo.pt/site/programas/ocp1c</a>.</p> <p>- Mégrier, D. (2005). <i>Jogos de Expressão Dramática na Pré-Escola</i>. Lisboa: Papa-letras.</p>					

## **ANEXOS - Cartões com Imagens representativas de Emoções**



**Alegria**



**Medo**



**Tristeza**



**Raiva**

## 2ª Planificação de Aula de Expressão e Educação Dramática

**Nº de Alunos:** 22 alunos do 1º ano do 1º Ciclo.

**Tempo:** 45 minutos. **Data / Hora:** 29 de março de 2017 / das 15:15h às 16h.

Área e Blocos	Conteúdos	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos/ Avaliação	Designação e Explicitação das Fases de Sessão	Recursos Materiais
<b>Expressão e Educação Dramática</b>  <b>BLOCO 1 - Jogos de Exploração</b>  <b>BLOCO 2 - Jogos Dramáticos</b>	Dinamização de Grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar e recriar o espaço;</li> <li>- Atribuir significados em situações imaginárias;</li> <li>- Atribuir significados em atividades de jogo dramático;</li> <li>- Atribuir significados na recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros;</li> <li>- Representar situações, a partir de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar as atitudes de: imobilidade-mobilidade;</li> <li>- Utilizar espontaneamente atitudes, gestos, movimentos;</li> <li>- Improvisar situações ligadas a uma ação precisa: em interação com o outro.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><u>Fase Inicial</u></p> <p><b>Tempo de Entrada: Concentração Coletiva</b> (adaptado de: Mégrier, 2005, p. 119)</p> <p>As crianças entram no espaço de jogo e dão as mãos de pé, formando um círculo, o adulto faz parte deste círculo.</p> <p>Pedir a cada criança para afastar ligeiramente os pés, de forma a que estes fiquem em linha com os ombros, bem assentes no chão, a cabeça deve estar bem direita.</p> <p>Convidar cada criança a fechar os olhos, a inspirar pelo nariz e a expirar calmamente pela boca, a sentir as mãos dos colegas nas suas próprias mãos; o toque deve ser agradável, as mãos não se apertam.</p> <p>Após um breve momento de silêncio, pedir que sintam o calor da mão dos colegas nas suas, a este calor vamos chamar energia.</p> <p>Alguns instantes depois, pedir às crianças que desprendam as mãos e abram os olhos lentamente.</p> <p>--» Acompanhando com música de fundo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PC;</li> <li>- Colunas;</li> <li>- Colchões;</li> <li>- Música de relaxamento;</li> <li>- Música de entrada / saída.</li> </ul>

	Jogo Dramático: Improvisação	diferentes propostas, diversificando as formas de concretização.		<p><b>Aquecimento: A Bola de Barro</b> (adaptado de: Mégrier, 2005, p. 59)</p> <p>As crianças colocam-se aos pares (se o grupo estiver em número ímpar, o adulto participa no exercício formando par com uma das crianças). Uma será a bola de barro enquanto que a outra será o escultor. Esta última vai modelar o corpo do parceiro para o transformar numa escultura em estátua (reconhecível ou não, têm-se em consideração a imaginação de cada um). O corpo do parceiro, tal como o barro, torna-se instrumento da materialização da imaginação. Depois de registar em fotografia cada escultura, cada par inverte os papéis de escultor e bola de barro trocando de funções.</p> <p><u>Nota:</u> Deve ser o mediador da sessão a formar os pares para evitar que as crianças escolham sempre os mesmos parceiros, dando oportunidade a que interajam mais com outros colegas do grupo.</p> <p><u>Fase Principal</u></p> <p><b>Corpo da Sessão: O Cenário</b></p> <p>Este jogo consiste em construir cenários (por exemplo: a sala de aula, a praia, o circo, o supermercado, o cinema, etc.) com o próprio corpo de cada participante. Ou seja, à vez, cada aluno deve posicionar-se num ponto do espaço de jogo e imitar um elemento do cenário em questão.</p> <p>Por exemplo: O cenário escolhido é a sala de aula. O aluno 1 posiciona-se num ponto do</p>	
--	------------------------------	--	--	--	--

				<p>espaço de jogo reproduzindo uma cadeira, segue-se o aluno 2 que se posiciona à frente do aluno 1 simulando uma mesa, depois, o aluno 3 senta-se em cima do aluno 1 que está a representar a cadeira, e assim sucessivamente até que todos façam parte do cenário.</p> <p>Todos os alunos devem escolher um elemento para compor o espaço, sem condicionantes. Quando todos tiverem participado, o cenário fica completo e, à vez, cada um dirá que objeto, material, ou pessoa estava a representar.</p> <p style="text-align: center;"><u>Fase Final</u></p> <p style="text-align: center;"><b>Relaxamento</b></p> <p>Convidar as crianças a deitarem-se ao comprido em colchões, com as pernas ligeiramente afastadas e os braços ao longo do corpo.</p> <p>Com uma música de relaxamento, pedir-lhes que fechem os olhos e respirem calmamente, fazendo o ar entrar bem pelo nariz e sair pela boca lentamente.</p> <p>Solicitar "Fechem os olhos aos poucos. Ouçam e sintam a música. Deixem-se levar... Inspirem e expirem calmamente, sintam a vossa respiração. O vosso corpo é leve como uma pena. Pensem no que a música vos faz sentir."</p> <p>De seguida, pedir às crianças que abram os olhos lentamente e que aos poucos se sentem, fazendo a música diminuir de volume até parar.</p> <p>--» Acompanhando com música de relaxamento.</p>	
--	--	--	--	--	--

				<p style="text-align: center;"><b>Reflexão Final</b></p> <p>O último momento é constituído por uma breve reflexão acerca das atividades / jogos desenvolvidos ao longo da sessão. Sendo que será pedido a cada aluno que diga, apenas, uma palavra ou uma pequena frase acerca do que achou da sessão ou como se sentiu.</p>	
<p><b>Referências Bibliográficas:</b></p> <p>- Ministério da Educação. (2004). <i>Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1º Ciclo</i>. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Disponível em: <a href="http://santiagomaior.drealentejo.pt/site/programas/ocp1c">http://santiagomaior.drealentejo.pt/site/programas/ocp1c</a>.</p> <p>- Mégrier, D. (2005). <i>Jogos de Expressão Dramática na Pré-Escola</i>. Lisboa: Papa-letras.</p>					



### 3ª Planificação de Aula de Expressão e Educação Dramática

**Nº de Alunos:** 22 alunos do 1º ano do 1º Ciclo.

**Tempo:** 45 minutos. **Data / Hora:** 10 de maio de 2017 / das 15:15h às 16h.

Área e Blocos	Conteúdos	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos/ Avaliação	Designação e Explicitação das Fases de Sessão	Recursos Materiais
<b>Expressão e Educação Dramática</b>  <b>BLOCO 1 - Jogos de Exploração</b>  <b>BLOCO 2 - Jogos Dramáticos</b>	Dinamização de Grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar e recriar o espaço;</li> <li>- Atribuir significados em situações imaginárias;</li> <li>- Atribuir significados em atividades de jogo dramático;</li> <li>- Atribuir significados na recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros;</li> <li>- Representar situações, a partir de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Improvisar situações ligadas a uma ação precisa: em interação com o outro.</li> </ul>	<p><u>Fase Principal</u></p> <p><b>Jogo - A Teia da Amizade</b></p> <p>O grupo forma um círculo, sentados no chão. Um aluno dará início ao jogo atirando um novelo de lã a um colega à escolha, não sem antes pegar na ponta do novelo. O colega escolhido terá que dizer o nome e a idade da criança que lhe atirou o novelo, bem como, responder a algumas questões sobre ela, como: o que mais gosta de fazer; com quem gosta de brincar; entre outras. Poderá perguntar-se ao aluno que lançou o novelo se concorda com a opinião do colega ou se há algo com que não concorda.</p> <p>De seguida, o aluno que tem o novelo de lã agarra no fio e lança-o para outro colega repetindo-se o procedimento. E assim sucessivamente, até que todas as crianças do grupo tenham participado. O objetivo é formar uma "teia" da amizade e fortalecer as relações interpessoais do grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colunas;</li> <li>- Novelo de lã;</li> <li>- Música de entrada / saída.</li> </ul>

		diferentes propostas, diversificando as formas de concretização.		<p style="text-align: center;"><b>Reflexão Final</b></p> <p>O último momento é constituído por uma breve reflexão acerca das atividades / jogos desenvolvidos ao longo da sessão. Sendo que será pedido a cada aluno que diga, apenas, uma palavra ou uma pequena frase acerca do que achou da sessão ou como se sentiu.</p>	
<p><b>Referências Bibliográficas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ministério da Educação. (2004). <i>Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1º Ciclo</i>. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Disponível em: <a href="http://santiagomaior.drealentejo.pt/site/programas/ocp1c">http://santiagomaior.drealentejo.pt/site/programas/ocp1c</a>.</li> <li>- Mégrier, D. (2005). <i>Jogos de Expressão Dramática na Pré-Escola</i>. Lisboa: Papa-letras.</li> </ul>					

## 4ª Planificação de Aula de Expressão e Educação Dramática

**Nº de Alunos:** 22 alunos do 1º ano do 1º Ciclo. **Tempo:** 45 minutos. **Data / Hora:** 16 de maio de 2017 / das 11:45h às 12:30h.

Área e Blocos	Conteúdos	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos/ Avaliação	Designação e Explicitação das Fases de Sessão	Recursos Materiais
<b>Expressão e Educação Dramática</b>  <b>BLOCO 1 - Jogos de Exploração</b>  <b>BLOCO 2 - Jogos Dramáticos</b>	Jogo Dramático: Improvisação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar e recriar o espaço;</li> <li>- Atribuir significados em situações imaginárias;</li> <li>- Atribuir significados em atividades de jogo dramático;</li> <li>- Atribuir significados na recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros;</li> <li>- Representar situações, a partir de diferentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar as atitudes de: imobilidade-mobilidade;</li> <li>- Utilizar espontaneamente atitudes, gestos, movimentos;</li> <li>- Improvisar, em grande grupo, sons, atitudes, gestos e movimentos;</li> <li>- Improvisar situações ligadas a uma ação precisa: em interação com o outro.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><u>Fase Principal</u></p> <p style="text-align: center;"><b>Jogo:</b> O Cenário</p> <p>Este jogo consiste em construir cenários (por exemplo: a sala de aula, a praia, o circo, o supermercado, o cinema, etc.) com o próprio corpo de cada participante. Ou seja, à vez, cada aluno deve posicionar-se num ponto do espaço de jogo e imitar um elemento do cenário em questão.</p> <p>Por exemplo: O cenário escolhido é a sala de aula. O aluno 1 posiciona-se num ponto do espaço de jogo reproduzindo uma cadeira, segue-se o aluno 2 que se posiciona à frente do aluno 1 simulando uma mesa, depois, o aluno 3 senta-se em cima do aluno 1 que está a representar a cadeira, e assim sucessivamente até que todos façam parte do cenário.</p> <p>Todos os alunos devem escolher um elemento para compor o espaço, sem condicionantes. Quando todos tiverem participado, o cenário fica completo e, à vez,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colunas;</li> <li>- Música de entrada / saída.</li> </ul>

		propostas, diversificando as formas de concretização.		<p>cada um dirá que objeto, material, ou pessoa estava a representar.</p> <p>Este jogo será realizado, apenas, uma vez. Mas, em vez de toda a turma fazer o mesmo cenário, existirão dois grupos que, em simultâneo, irão fazer um cenário diferente. Será pré-estabelecido qual será o primeiro grupo a apresentar o cenário que construiu. Depois, seguir-se-á o segundo grupo a apresentar o cenário que elaborou.</p> <p>Ambos os grupos devem estar atentos à apresentação do grupo oposto, pois, de seguida terão que adivinhar que elementos compõem o espaço.</p> <p style="text-align: center;"><u>Fase Final</u></p> <p style="text-align: center;"><b>Reflexão Final</b></p> <p>O último momento é constituído por uma breve reflexão acerca das atividades / jogos desenvolvidos ao longo da sessão. Sendo que será pedido a cada aluno que diga, apenas, uma palavra ou uma pequena frase acerca do que achou da sessão ou como se sentiu.</p>	
<p><b>Referências Bibliográficas:</b></p> <p>- Ministério da Educação. (2004). <i>Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1º Ciclo</i>. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Disponível em: <a href="http://santiagomaior.drealentejo.pt/site/programas/ocp1c">http://santiagomaior.drealentejo.pt/site/programas/ocp1c</a>.</p> <p>- Mégrier, D. (2005). <i>Jogos de Expressão Dramática na Pré-Escola</i>. Lisboa: Papa-letras.</p>					

## 5ª Planificação de Aula de Expressão e Educação Dramática

**Nº de Alunos:** 22 alunos do 1º ano do 1º Ciclo. **Tempo:** 45 minutos. **Data / Hora:** 23 de maio de 2017 / das 11:45h às 12:30h.

Área e Blocos	Conteúdos	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos/ Avaliação	Designação e Explicitação das Fases de Sessão	Recursos Materiais
<b>Expressão e Educação Dramática</b>  <b>BLOCO 1 - Jogos de Exploração</b>  <b>BLOCO 2 - Jogos Dramáticos</b>	Jogo Dramático: Improvisação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar e recriar o espaço;</li> <li>- Atribuir significados em situações imaginárias;</li> <li>- Atribuir significados em atividades de jogo dramático;</li> <li>- Atribuir significados na recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros;</li> <li>- Representar situações, a partir de diferentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar diferentes formas de se deslocar: de diferentes seres (reais ou imaginados);</li> <li>- Improvisar, em pequeno grupo, ou a pares, sons, atitudes, gestos, movimentos;</li> <li>- Improvisar situações ligadas a uma ação precisa: em interação com o outro.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><u>Fase Principal</u></p> <p style="text-align: center;"><b>Corpo da Sessão:</b> Mimar animais</p> <p>Pretende-se que os alunos representem uma improvisação de uma situação com animais de forma a que os outros grupos consigam adivinhar, pelo menos, que animal ou animais estão representar.</p> <p>Primeiro, divide-se a turma em grupos de 4 ou 5 elementos de forma a obter, apenas, 4 grupos.</p> <p>Pedir que cada grupo escolha um chefe para ser o porta-voz da equipa.</p> <p>Depois, cada grupo terá algum tempo para, em conjunto, pensar na situação que pretende representar.</p> <p>À vez, cada grupo apresenta a sua improvisação e os restantes colegas terão que adivinhar qual a situação que o grupo pretende representar, ou, pelo menos, adivinhar que animal ou animais estão representar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colunas;</li> <li>- Música de entrada / saída.</li> </ul>

		propostas, diversificando as formas de concretização.		<p style="text-align: center;"><u>Fase Final</u></p> <p style="text-align: center;"><b>Relaxamento: A Centopeia</b> (adaptado de: Mégrier, 2005, p. 73)</p> <p>Convidar as crianças a sentarem-se no chão formando um círculo, de pernas afastadas, umas atrás das outras, de modo a que as pernas estejam estendidas dos dois lados da criança que está à frente (poderá ser aproveitado o grande círculo traçado no chão anteriormente para este novo fim).</p> <p>O adulto, também, faz parte deste círculo e é ele que dará início ao relaxamento, massajando as costas da criança que estiver sentada à sua frente.</p> <p>Por sua vez, a criança deverá reproduzir os movimentos feitos pelo adulto nas costas da criança que estiver à sua frente, para que esta última o faça no colega que está à sua frente e assim por diante.</p> <p>Desta forma, todas as crianças seguirão as indicações dadas pelo adulto: massajar as costas fazendo pequenos círculos do centro (coluna vertebral) para o exterior subindo para os ombros; massajar os ombros utilizando os dedos e a palma da mão; massajar o pescoço e a cabeça com a ponta dos dedos sob a forma de ligeiras carícias.</p>	
--	--	---	--	--	--

				<p>--» Acompanhando com música de relaxamento.</p> <p><b>Reflexão Final</b></p> <p>O último momento é constituído por uma breve reflexão acerca das atividades / jogos desenvolvidos ao longo da sessão. Sendo que será pedido a cada aluno que diga, apenas, uma palavra ou uma pequena frase acerca do que achou da sessão ou como se sentiu.</p>	
<p><b>Referências Bibliográficas:</b></p> <p>- Ministério da Educação. (2004). <i>Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1º Ciclo</i>. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Disponível em: <a href="http://santiagomaior.drealentejo.pt/site/programas/ocp1c">http://santiagomaior.drealentejo.pt/site/programas/ocp1c</a>.</p> <p>- Mégrier, D. (2005). <i>Jogos de Expressão Dramática na Pré-Escola</i>. Lisboa: Papa-letras.</p>					

## 6ª Planificação de Aula de Expressão e Educação Dramática

**Nº de Alunos:** 22 alunos do 1º ano do 1º Ciclo. **Tempo:** 45 minutos. **Data / Hora:** 30 de maio de 2017 / das 11:45h às 12:30h.

Área e Blocos	Conteúdos	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos/ Avaliação	Designação e Explicitação das Fases de Sessão	Recursos Materiais
<b>Expressão e Educação Dramática</b>  <b>BLOCO 1 - Jogos de Exploração</b>  <b>BLOCO 2 - Jogos Dramáticos</b>	Jogo Dramático: Improvisação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar e recriar o espaço;</li> <li>- Atribuir significados em situações imaginárias;</li> <li>- Atribuir significados em atividades de jogo dramático;</li> <li>- Atribuir significados na recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros;</li> <li>- Representar situações, a partir de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar diferentes formas de se deslocar: de diferentes seres (reais ou imaginados);</li> <li>- Improvisar, em pequeno grupo, ou a pares, sons, atitudes, gestos, movimentos;</li> <li>- Improvisar situações ligadas a uma ação precisa: em interação com o outro.</li> </ul>	<p>Conversa inicial em grande grupo.</p> <p style="text-align: center;"><u>Fase Principal</u></p> <p><b>Corpo da Sessão:</b> Mimar Profissões</p> <p>Pretende-se que os alunos preparem uma pequena situação para dramatizar uma profissão. Sendo que o grupo deve entrar em acordo sobre qual a situação e a profissão a dramatizar.</p> <p>Primeiro, divide-se a turma em grupos de dois. Depois, cada grupo terá algum tempo para, em conjunto, pensar na situação que pretende representar.</p> <p>À vez, cada grupo apresenta a sua improvisação e os restantes colegas terão que adivinhar qual a situação que o grupo pretende representar, ou, pelo menos, que profissão estão a representar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colunas;</li> <li>- Música de relaxamento.</li> </ul>



		diferentes propostas, diversificando as formas de concretização.		<p style="text-align: center;"><b>Reflexão Final</b></p> <p>O último momento é constituído por uma breve reflexão acerca das atividades / jogos desenvolvidos ao longo da sessão. Sendo que será pedido a cada aluno que diga, apenas, uma palavra ou uma pequena frase acerca do que achou da sessão ou como se sentiu.</p>	
<p><b>Referências Bibliográficas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ministério da Educação. (2004). <i>Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1º Ciclo</i>. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Disponível em: <a href="http://santiagomaior.drealentejo.pt/site/programas/ocp1c">http://santiagomaior.drealentejo.pt/site/programas/ocp1c</a>.</li> <li>- Mégrier, D. (2005). <i>Jogos de Expressão Dramática na Pré-Escola</i>. Lisboa: Papa-letras.</li> </ul>					