

Patrícia Moniz Almeida

Relatório de estágio

Aprender com a Expressão Dramática!

Relatório de Estágio apresentado à Universidade dos Açores para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção de grau de Mestre em Ensino do Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, sob orientação da Professora Doutora Maria Isabel Neves Dias de Carvalho Cabrita Condessa



Universidade dos Açores

Departamento de Ciências da Educação

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

Ponta Delgada

abril de 2012

Dedicatória

Gostaria de dedicar este relatório de estágio, ao meu pai, Luís Manuel Correia D'Almeida, mais conhecido como Mestre Luís. Era mestre, mas mestre no seu ofício. Era o Latoeiro da Ribeira Grande.

Faleceu no passado dia 13 de dezembro de 2011, precisamente no finalizar de uma etapa extremamente exigente para mim, o estágio no 1º Ciclo. Apesar de não se encontrar entre nós para ver-me a obter o grau de mestre, mas no sentido académico, é a ele que devo tudo o que sou, a todos os níveis. Obrigado papá.

Agradecimentos

O percurso deste curso/mestrado, não foi fácil de todo. Enquanto trabalhadora estudante, muitas foram as dificuldades com as quais me deparei. É com muito orgulho que termino este ciclo da minha vida, no devido tempo, com os mesmos colegas que comigo iniciaram esta caminhada. Faço referência muito especial a este estatuto, o qual defendo, pois mediante as diversas contrariedades que senti devido à natureza do curso e às minhas limitações de frequência universitária, este condicionalismo e as concomitantes limitações, fizeram com que, *agarrasse* este projeto da minha vida com maior dedicação e coragem, como o melhor empreendimento que poderia concretizar. Nesse sentido, repetindo-me uma vez mais, é com orgulho que termino esta etapa, pois obrigou-me a enfrentar e a vencer, e apresentou um conjunto de sacrifícios a nível pessoal, profissional, financeiro, familiar e conjugal.

Gostaria de agradecer, acima de tudo, aos meus pais, que são e serão as pessoas mais importantes da minha vida, uma vez que me ensinaram valores que nenhum curso académico fornece. A toda a minha família que acreditou e apoiou em todos os momentos necessários, tal como ao meu namorado que, entretanto, se tornou marido, Vasco Cordeiro, e que me acompanhou, desde o primeiro ano da Licenciatura. Ao Sr. Hermano Cordeiro que se disponibilizou de imediato a todas as solicitações para a concretização deste relatório.

Para além destes agradecimentos direcionados ao meio familiar, gostaria de agradecer profundamente à minha orientadora Professora Doutora Maria Isabel Dias de Carvalho Cabrita Condessa que, devido às circunstâncias que antecederam a continuação da realização deste relatório, se mostrou disponível e compreensível ao meu ritmo e decisões.

Resumo

O presente relatório de estágio corresponde ao processo de trabalho realizado nos estágios pedagógicos das Práticas Supervisionadas I (Pré-Escolar) e II (1º Ciclo do Ensino Básico) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este documento contempla uma fundamentação teórica e uma análise reflexiva acerca da área temática que aprofundei, sobre o ensino e a aprendizagem na Expressão Dramática, enquanto vertente a realçar na Educação da Criança do Ensino Pré-Escolar e do 1.º Ciclo de Ensino Básico. Neste sentido, optei por dar ênfase à opinião e percepção de Educadores/Professores de dois concelhos da Ilha de São Miguel: Ponta Delgada e Ribeira Grande.

A partir dos resultados obtidos pela aplicação de um questionário apurei que Educadores/Professores consideram ter uma formação “suficiente” e algumas condições pedagógicas para orientar as práticas nesta área, em prol de um objetivo comum: educar a criança pela arte, recorrendo à Expressão Dramática, ajudando-a a desenvolver-se, equilibradamente e a aprender novos conhecimentos.

Na segunda parte do documento, apresento uma exposição que espelha também alguns aspetos inerentes ao perfil desejável para a profissão docente, nestes níveis de ensino. Após uma contextualização dos meus estágios, exponho de uma forma estruturada, reflexiva e fundamentada alguns dos pontos essenciais ao percurso que realizei nos dois estágios: na Educação Pré-Escolar e no 1.ºCiclo do ensino Básico.

Abstract

The following apprenticeship report corresponds to the work that has been done in the Supervised Practices I (Preschool) and II (Primary School) pedagogical apprenticeships from the master’s degree in Preschool and Primary School Education.

This document contemplates a theoretical grounding and a reflexive analysis about the subject area which I have studied, about teaching and learning in Drama, as a component to enhance the education of the preschool and basic school child. Therefore, I’ve opted to give emphasis to the opinion and perception of Educators/Teachers from two of the São Miguel island municipalities: Ponta Delgada and Ribeira Grande.

From the results obtained through a questionnaire i found out that Educators/ Teachers believe to have “enough” training and some pedagogical conditions to guide their practices in this area, all with a common objective: to educate children through Art, using Drama to help the child develop itself on a balanced way and to obtain new knowledge.

In the second part of the document, I’ve presented an explanation that also shows a few aspects inherent to the desired profile for a teacher, at these levels of teaching. After a contextualization of my apprenticeships, I present in a structured, reflexive and substantiated way, some of the essential points to the path that I’ve made in these two apprenticeships: Preschool Education and Primary school/1st Cycle of Basic Education.

Índice Geral

Dedicatória.....	II
Agradecimentos.....	III
Resumo.....	IV
Abstract.....	IV
Índice Geral.....	V
Índice de Quadros.....	VIII
Índice de Gráficos.....	VIII
Índice de Anexos.....	IX
Lista de abreviaturas.....	X
Introdução.....	1
Parte I - O Estudo	4
Introdução.....	4
1. Enquadramento Teórico.....	5
1.1 O Espaço das Expressões na Educação da Criança.....	5
1.2 A Expressão Dramática e a Criança - Desenvolver para Aprender!.....	7
1.2.1. Os Jogos Dramáticos: a Imitação, a Criatividade e a Imaginação na criança.....	13
1.2.2. O Jogo Dramático: o lugar à Dramatização, à Improvisação e aos Fantoches.....	16
1.3. Ensinar Expressão Dramática no Pré-Escolar e no 1.ºCiclo do Ensino Básico.....	21
1.4. A Importância da Expressão Dramática no Ensino na Educação Básica.....	23
a) Na Educação Pré-Escolar.....	24

b) No Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	25
2. Métodos e Procedimentos.....	27
2.1 Os Objetivos do Estudo	28
2.2 O nosso Instrumento de Pesquisa.....	29
2.3 População e Amostra.....	30
2.4 A Análise e Tratamento dos Dados.....	33
3. Apresentação e Análise dos Resultados.....	34
a) Perfil dos Educadores e Professores para a Lecionação da Expressão Dramática a crianças.....	34
b) A Lecionação da Expressão Dramática na Escola.....	36
3.1 Conclusões do Estudo.....	44
Parte II - O(s) Estágio(s).....	46
Introdução	46
4. A Formação Inicial do Educador de Infância e do Professor 1.ºCiclo do EnsinoBásico.....	47
4.1. Competências e Conhecimentos necessários ao Perfil do Educador/Professor.....	49
4.1.1. A Observação: Instrumento de Formação e Avaliação.....	53
4.1.2. O Ensino: da Planificação à Intervenção na Ação.....	56
4.1.3. A Avaliação e a Reflexão: ações indissociáveis ao ensino.....	57
5. O(s) Estágio(s).....	59
5.1. O Contexto do Nosso Estágio.....	60
5.2. Caraterização do Meio.....	65
5.3. O Estágio na Educação Pré-Escolar.....	66

•	Caraterização da Escola.....	68
•	A Equipa	68
•	Caraterização da Sala.....	69
•	Caraterização da Turma	69
•	Organização do Tempo na Intervenção Educativa na Turma.....	71
5.3.1.	Prática em Contexto Estágio na Educação Pré- Escolar	72
•	Metodologias e Macro Estratégias de Atuação.....	72
•	Plano de Intervenção – Atividades e Estratégias.....	74
•	Descrição, Análise e Reflexão de Práticas Interventivas no âmbito da Expressão Dramática.....	79
5.4.	O Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	79
•	Caraterização da Escola.....	80
•	A Equipa	81
•	Caraterização da Sala.....	81
•	Caraterização da Turma	82
•	Organização do Tempo na Intervenção Educativa na Turma.....	84
5.4.1.	Prática em Contexto Estágio 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	84
•	Metodologias e Macro Estratégias de Atuação.....	84
•	Plano de Intervenção – Atividades e Estratégias.....	87
•	Descrição, Análise e Reflexão de Práticas Interventivas no âmbito da Expressão Dramática.....	87
6.	Considerações Finais do Relatório.....	92
7.	Referências Bibliográficas.....	94

Índice de quadros

Quadro 1 – Taxa de retorno

Quadro 2 – Idade dos Educadores/Professores

Quadro 3 – Habilitações literárias

Quadro 4 – Organização do grupo

Quadro 5 – Importância da utilização dos materiais em Expressão Dramática

Quadro 6 – Intencionalidade das aulas de Expressão Dramática em relação a outras áreas de conteúdo

Quadro 7 - Calendarização das observações realizadas na PES I e PES II

Quadro 8 – Calendarização das intervenções da PES I e PES II

Quadro 9 – Organização do tempo no Pré-Escolar

Quadro 10 – Áreas de conteúdo contempladas no Pré-Escolar

Quadro 11 – Atividades desenvolvidas no âmbito da Expressão Dramática (PES I)

Quadro 12 – Horário da turma

Quadro 13 – Áreas de conteúdo contempladas no 1ºCEB

Quadro 14 – Atividades desenvolvidas no âmbito da Expressão Dramática (PES II)

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Género dos Educadores/Professores

Gráfico 2 – Anos de serviço

Gráfico 3 – Contemplação da área da Expressão Dramática

Gráfico 4 – Contributos da formação da Expressão Dramática

Gráfico 5 – Planificação das aulas de Expressão Dramática

Gráfico 6 – Frequência de planificação

Gráfico 7 – Necessidade de haver um espaço próprio para as aulas de Expressão Dramática

Gráfico 8 – Presença de materiais dentro da sala de aula

Gráfico 9 – Reações das crianças

Gráfico 10 – O que as crianças valorizam mais

Gráfico 11 – Que dificuldades apresentam mais

Índice de Anexos

- Anexo I** – Expressões no Currículo
- Anexo II** – O desenvolvimento lógico da criança em quatro estágios
- Anexo III** – Nascimento e evolução da Expressão Dramática, segundo Alberto Sousa
- Anexo IV** – Evolução do drama infantil, segundo Slade (1945)
- Anexo V** – Características de uma pessoa criativa na perspectiva de Gonçalves (1991)
- Anexo VI** – Fases evolutivas da Dramatização, segundo Alberto Sousa (2003)
- Anexo VII** - A expressão com fantoches. Características segundo Santillana (1989)
- Anexo VIII** – Etapas que a criança percorre a nível académico, segundo Zabalza (1998)
- Anexo IX** - Questionário aplicado aos Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo
- Anexo X** - Análise de conteúdos referente ao questionário
- Anexo XI** - Dez competências sobre a prática reflexiva, segundo Perrenoud (2002)
- Anexo XII** – Projeto Formativo PES I
- Anexo XIII** – Projeto Formativo PES II
- Anexo XIV** - Avaliações relativas ao Projeto Formativo PES I
- Anexo XV** - Avaliações relativas ao Projeto Formativo PES II
- Anexo XVI**- Avaliação complementar da disciplina PES I e PES II
- Anexo XVII** – Calendarização da PES I
- Anexo XVIII**- Calendarização da PES II
- Anexo XIX** - Os parâmetros exigidos nas Sequências Didáticas
- Anexo XX** - Três áreas de conteúdo da Educação Pré-Escolar: Área de Expressão e Comunicação; Área de Formação Pessoal e Social e Área de Conhecimento do Mundo
- Anexo XXI** – Esquema do Espaço Pedagógico do Pré-Escolar
- Anexo XXII** – Modelos Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- Anexo XXIII**- Quadro com as Atividades desenvolvidas na PES I
- Anexo XXIV** - Competências Essenciais do Currículo Regional
- Anexo XXV** - Áreas Curriculares e as não Curriculares referentes ao Ensino do 1ºCEB
- Anexo XXVI** - Modelos de Ensino
- Anexo XXVII** - Métodos de ensino
- Anexo XXVIII** - Quadro com as Atividades desenvolvidas na PES II

Lista de Abreviaturas

1º CEB - 1º Ciclo do Ensino Básico

ATL - Atividades de Tempos Livres

CREB- Currículo Regional da Educação Básica

EBI - Escola Básica Integrada

PAA- Plano anual de atividades

PCG- Projeto Curricular de Grupo

PCT- Projeto Curricular de Turma

PEE - Projeto Educativo de Escola

PES I- Prática Educativa Supervisionada I

PES II- Prática Educativa Supervisionada II

SAO - Sistemas abertos de observação

SFO - Sistemas fechados de observação

“ «- *As crianças são fabulosas em imaginação, amam a ficção mais do que lhes possa convir....as representações dramáticas são um dos melhores meios de evolução da criança. Elas desenvolvem não apenas a faculdade de imitação que possuem naturalmente, mas o seu espírito e também a sua fantasia, e tudo o que contribui para o desenvolvimento do carácter. Ao mesmo tempo, as lições de história e de moral imprimem-se em si, de modo bem melhor que as prédicas dos mestres» (1946)*” (Baden-Powell c. (1946) Cit. in Sousa, 2003:24)

Introdução

O presente relatório de estágio surge no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada II, inserida no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com o artigo 9.º do Decreto-Lei nº43/2007, de 22 de fevereiro.

Este relatório de estágio, de acordo com o Regulamento do Mestrado, artigo 2º, alínea i), envolve «a revisão dos conhecimentos actualizados da especialidade, o plano de trabalhos aplicados a desenvolver, as aplicações concretas num determinado contexto, os resultados esperados e a análise crítica dos resultados obtidos» e refere-se à “Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico”.

A importância do educar é imperiosa, é magistral, é exímia. De acordo com Menze “A educação significa acção exterior sobre o Homem em devir. É o conjunto das medidas necessárias para o guiar. A formação designa o processo de desenvolvimento, o qual manifesta, no exterior, algo do interior. Não é, contudo, um processo de desenvolvimento de uma força que se projecta para fora sem encontrar resistência na realidade. A formação tem lugar num intercâmbio com o mundo; (...) é inconcebível sem educação”. (1981, Cit. in Cabanas, 2002:44-45)

Este relatório apresenta uma descrição aprofundada dos momentos decorrentes de atividades desenvolvidas na Prática Educativa Supervisionada I e Prática Educativa Supervisionada II, tal como todos os aspetos importantes de serem salientados, tais como, reflexões críticas sobre o trabalho desenvolvido, conclusões, limitações, e aprendizagens significativas para nós, futuros Profissionais da Educação Pré-Escolar ou do 1ºCiclo do Ensino Básico. Pretende relatar todas as ações realizadas e vai ao encontro das intenções previamente definidas e delineadas no início das duas práticas pedagógicas e referidas no Pré-projecto do presente.

Como foi previsto no início do nosso estágio, a área temática por mim escolhida, para aprofundamento no decorrer da prática pedagógica, foi a área das Expressões, especificamente, a área da Expressão Dramática. Para Stern, “A expressão tem uma função precisa: formular o que não pode ser dito verbalmente.” (s/d:14). Assim sendo, a Expressão Dramática foi trabalhada e analisada tanto no Pré-Escolar, como no 1º Ciclo do Ensino Básico, embora tenha sido antecedida por um aprofundamento teórico do

tema e pela realização de um estudo empírico sobre a opinião/percepção de profissionais, com alguma e muita experiência na lecionação.

Relativamente aos momentos dos estágios, estes decorreram em dois semestres distintos. O primeiro estágio, no Pré-Escolar – PES I – decorreu de 31 de janeiro a 25 de maio de 2011, e o segundo estágio, no 1.º Ciclo – PES II – decorreu de 19 de setembro a 14 de dezembro de 2011.

A etapa que antecedeu toda a prática interventiva nos dois momentos foi de extrema importância, pois contemplou uma fase de observação de crucial dimensão para o planeamento das nossas ações. O processo contemplava um momento de observação, planificação, intervenção, reflexão e avaliação.

Os momentos de observação, no (s) contexto (s) de escola proporcionaram o registo de comportamentos, atividades, interações, (...) decorrentes no meio natural, informações relevantes e que auxiliaram muito os processos seguintes: a planificação, a intervenção e a avaliação.

As reuniões para planificação da (s) atividade (s) decorreram em par/trio pedagógico no caso do encontro com o Docente Cooperante (Educador/Professor da sala de estágio); em grande grupo, na universidade, perante o núcleo de estagiários (as) e Orientadores da Universidade. Estas reuniões de núcleo, tornaram-se muitíssimo esclarecedoras, frutuosas e ambivalentes, pois nas mesmas era possível trocar ideias, sugestões, conhecer outras dimensões de dificuldades sentidas, etc., uma vez que a atuação dos pares/trios pedagógicos decorria em diferentes escolas e em diferentes anos.

Saliente-se que no caso do estágio no 1º Ciclo, ao contrário do Pré-Escolar, (em que atuaram pares pedagógicos), houve a existência, devido à necessidade de integrar núcleos em várias escolas, trios pedagógicos.

Cada par/trio contemplava um grupo de sala/turma e as variadas intervenções foram ocorrendo alternadamente: elementos A e B (no Pré-Escolar) e A, B e C (no 1º Ciclo), mediante a calendarização proporcionada pelos Docentes Orientadores.

Em relação à organização e estrutura do presente relatório de estágio, o mesmo contempla em duas partes que se complementam.

Na primeira parte, foi desenvolvida a temática do estudo intitulado “Aprender com a Expressão Dramática!”. De acordo com o Currículo Nacional, “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. Elas perpassam

as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive. “ (ME, 2001:140)

Há uma apresentação de um quadro teórico sobre a Expressão Dramática, a sua importância no desenvolvimento da criança; quais os recursos expressivos a que se recorre para potenciarem as aprendizagens na educação básica; qual o perfil do educador/professor que pode organizar, favoravelmente, os contextos de ensino-aprendizagem. Foram então, expostos os objetivos do estudo, os métodos e procedimentos, e respetiva análise dos resultados.

A segunda parte aborda o Estágio em si, assim como também um estudo sobre a formação de Profissionais da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Tendo em conta que aqui se trata de um relatório de estágio, a esta parte aborda o contexto dos estágios, separados por dois momentos: Estágio no Pré-Escolar e Estágio no 1º Ciclo. Neles serão apresentados aspetos relativos aos mesmos, desde a descrição do local, da equipa, do grupo de crianças, do processo de interação na sala, dos momentos interventivos mais relevantes, das pertinências, das limitações, das metodologias e macro estratégias de atuação, tal como os objetivos precedentes e os objetivos alcançados.

Será apresentada ainda uma contextualização do tema escolhido para o seu desenvolvimento durante o processo do estágio. Pretender-se-á efetuar uma breve descrição das atividades desenvolvidas neste âmbito e os resultados obtidos, tal como, uma análise e reflexão, tanto num estágio, como no outro. Ressalve-se que esta análise e reflexão pretende esclarecer as facilidades/dificuldades sentidas, as problemáticas e sucessos e as resoluções que foram abrangidas no sentido de orientar a contextualização da área da Expressão Dramática.

Parte I

O Estudo

Introdução

A primeira parte deste relatório encontra-se dividida em duas partes distintas, mas, interligadas entre si.

No ponto um pretende-se aprofundar, examinar, esmiuçar, todos os aspetos inerentes à área das Expressões, nomeadamente, a área da Expressão Dramática e a forma como a mesma é nuclear no desenvolvimento das nossas crianças, tanto na Educação Pré-Escolar como no Ensino do 1º CEB.

De acordo com a Organização Curricular do 1º CEB, “As competências artísticas contribuem para o desenvolvimento dos princípios e valores do currículo e das competências gerais, consideradas essenciais e estruturantes (...)”, porque: “ (...) Mobilizam, através da prática, todos os saberes que o indivíduo detém num determinado momento, ajudam-no a desenvolver novos saberes e conferem novos significados aos seus conhecimentos. – Permitem afirmar a singularidade de cada um, promovendo e facilitando a aproximação entre as pessoas e os povos. ” (ME, 2001:150)

O ponto dois refere-se ao estudo realizado junto de Educadores e Professores sobre o tema, “Aprender com a Expressão Dramática!”, reunindo todo um conjunto de ideias, conceções e reflexões. Apresento aqui o instrumento de pesquisa escolhido e utilizado nesta temática, tal como os procedimentos empregues para a obtenção dos resultados. O objetivo, nestes dois pontos, é compreender e estabelecer uma ligação entre a teoria e a prática, isto é, entre o que está definido no currículo para a área do ensino da Expressão Dramática e o que de fato são as perceções de alguns docentes sobre as suas potencialidades e limitações.

1. Enquadramento Teórico

1.1. O Espaço das Expressões na Educação da Criança

“O direito à expressão deve ser dado a todos, e deveria estar inscrito nos princípios essenciais da civilização que, desprezando ou ignorando a expressão se dedica a enterrar-lhes as manifestações. E não há, contudo, nada a temer desta expressão. Concedê-la às crianças não está em contradição com nenhum princípio da humanidade.” (Stern, s/d: 17)

“ O termo Expressão designa o conjunto dos fenómenos que se produzem no corpo como resposta a estímulos externos e internos. A expressão é também uma atitude de comunicação, designando vários meios de que o ser humano se serve para comunicar.” (Reis, 2005:7-8)

Na realidade, desde os primórdios do ser humano que este comunica, e se comunica, é porque se expressa, porque necessita transmitir algo, desde o mais básico ao mais complexo. Nesse sentido, a expressão do ser humano torna-se num veículo essencial à sua sobrevivência, na sociedade em que vive, caso contrário, seria um ser “morto” sem voz, ação, movimento, ou seja, sem aquilo que necessita para transmitir/expressar algo.

A palavra “Expressão”, “ Deriva do latim *expression* que significa: *acto de espremer certos objectos para extrair deles o suco; maneira de exprimir; maneira de sentimento: de dor, de alegria, carácter, sentimentos íntimos manifestados pelos gestos ou pelo jogo fisionómico.*” (Reis, 2005:8). Então, “Expressão”, não se refere unicamente ao ato de comunicar, de interagir, de passar informação, mas também, está interrelacionada com a necessidade de expressar sentimentos, sejam eles de que natureza forem. Partindo desta base de expressão, de expressão básica de comunicação, que o ser humano possui e da qual necessita para sobreviver, surgem outras “faces” da expressão: as Expressões Artísticas.

Numa entrevista a Arno Stern, no livro «A Arte descobre a Criança», é-lhe colocada uma simples questão: “ Que é a Expressão? (...) ” pelo que respondeu como sendo “(...) a imagem de vulcão, de algo que brota espontaneamente, algo que vem do interior, das entranhas, do mais profundo do ser. Exprimir-se é tornar-se vulcão. Etimologicamente, é expulsar, exteriorizar sensações, sentimentos, um conjunto de

factos emotivos. Expressir-se significa realizar um acto, que não é ditado, nem controlado pela razão.” (Gonçalves, 1991:19)

Estas (Expressões Artísticas) emergem num conceito mais lato e mais abrangente. Partindo do princípio da pura expressão, partimos para a expressão no sentido artístico, em que o ser humano se debruça para se expressar através da música, da arte plástica, da atividade físico-motora, e da Expressão Dramática. Para Ferraz & Dalmann (2011:44) a estas formas de expressão, ou dos recursos expressivos, levam “ (...) o indivíduo a aprender, a saber pensar, criar, inovar, construir conhecimentos, participar activamente no seu próprio crescimento, sempre orientado pela sua experiência, de seus pares e dos facilitadores do processo de conhecimento – os Educadores Expressivos.”

A área das expressões, a partir dos anos 50, começou a despoletar atenções, sobre a sua valorização no currículo escolar e, em Portugal, a partir de 25 de abril de 1974, tornou-se cada vez mais generalizada a sua oferta no (s) currículo (s), situação que se estendeu até aos dias de hoje. Com o “25 de abril”, assistiu-se a uma preocupação na educação integral da criança, tanto no jardim-de-infância como no ensino do 1º ciclo do Ensino Básico e acredita-se que a atividade artística e a vivência estética de todas as crianças portuguesas só é possível através de uma boa formação psicopedagógica, por parte dos Educadores de Infância e dos Professores do 1ºCEB, formação que se deseja aberta às atividades expressivas, artísticas e educação pelas artes.

De acordo com o decreto-lei nº 241/2001 de 30 de agosto, no âmbito da expressão artística, surge a área das Expressões integrada no currículo, onde se inclui a Expressão Dramática e é traçado o perfil do Educador e do Professor.

No caso específico do Pré-Escolar, no anexo I, capítulo III, alínea d) deste decreto-lei, o Educador “Promove, de forma integrada, diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora) inserindo-as nas várias experiências de aprendizagem curricular.” e no anexo II, capítulo III, alínea “a) Promove, de forma integrada, o desenvolvimento das expressões artísticas e das competências criativas e utiliza estratégias que integrem os processos artísticos em outras experiências de aprendizagem curricular; b) Desenvolve a aprendizagem de competências artísticas essenciais e de processos de pensamento criativo, utilizando os materiais, instrumentos e técnicas envolvidos na educação artística.”

Por seu lado, no âmbito do currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico compete ao Professor, segundo a alínea *c)* do Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de agosto “Desenvolver nos alunos a capacidade de apreciar as artes e de compreender a sua função na sociedade, valorizando o património artístico e ambiental da humanidade.”

No anexo I, apresentamos a forma como as Expressões se encontram integradas no currículo, tanto a nível nacional como a nível regional, como o meio de melhor elucidar sobre a forma como os currículos lhe dão relevância nos primeiros anos da educação da criança.

Neste estudo, iremos focalizar-nos na Expressão Dramática, não descurando as restantes, pois todas são importantes, no sentido em que cada uma apresenta um leque de potencialidades de expressão e de desenvolvimento, indiscutivelmente complementares entre si.

1.2 A Expressão Dramática e a Criança - Desenvolver para Aprender!

A origem da Expressão Dramática é relativamente recente, enquanto disciplina. Baden Powel (1946) refere-a pela primeira vez no seu *Little Wolf's Book*, tendo sido a sua ideia moldada, por Leon Chancerrel, em França, que a estudou e metodizou.

A área da Expressão Dramática merece um lugar de relevo no currículo da educação básica devido às suas potencialidades na educação global da criança, realçando-se a sua importância no seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, sendo ainda um excelente veículo de sociabilização. Existe todo um sistema de progressão neste campo de aprendizagem pelas atividades da Expressão Dramática, em que as atividades deverão ser desenvolvidas quando as aquisições anteriores estiverem bem estabelecidas.

Neste sentido, “A Expressão Dramática é fundamental em todos os estádios da educação.(...)” Read considera-a “ (...) mesmo como uma das atividades com maior potencial, pois consegue compreender e coordenar todas as outras formas de Educação pela Arte. Partindo-se do ponto de vista que a Educação pela Arte é o método fundamental da educação do futuro, poder-se-á compreender o alto significado da Expressão Dramática.” (Read, H. c. (2005) Cit. in Reis, 2005:7)

De fato, a educação pela arte remete-nos para a importância de conhecer os estádios de desenvolvimento da criança. Para Ferraz & Dalmann (2011:52) “A Educação Expressiva também vai beber do construtivismo, de Piaget, onde expõe-se

que o conhecimento pode ser construído de acordo com o grau e/ou estágio de desenvolvimento do grupo e dos indivíduos.” Segundo os estudos realizados por Piaget, no processo de aprendizagem, o conhecimento obtém-se a partir da interação do sujeito com a realidade que o rodeia. Interpreta e desenvolve regras, no sentido de atribuir significado e seriação na envolvência que está inserida. Piaget distingue o desenvolvimento lógico da criança em quatro estágios:

- *Estádio Sensório-Motor* (dos 0 aos 24 meses);
- *Estádio Pré-Operatório* (dos 2 aos 7 anos);
- *Estádio das Operações Concretas* (dos 7 aos 12 anos);
- *Estado das Operações Formais* (a partir dos 12 anos);

Cada estágio possui características divergentes, contudo, cada estágio aglomera traços do estágio, que o precede, no sentido de preparação para o estágio que se lhe sucede. Ir-se-á abordar de uma forma abreviada cada estágio, no entanto, neste estudo interessa-nos salientar o segundo e terceiro estágio, sendo estes, os que se englobam nas faixas etárias inerentes aos níveis de ensino a que se referem este estudo. Em anexo (Anexo II) irei apresentar uma melhor explicação dos quatro estágios, contudo, neste ponto, far-se-á referência aos que nos interessa compreender.

O *Estádio Pré-Operatório* (dos 2 aos 7 anos) é considerado a fundação do pensamento infantil. É neste estágio que se vai reconstruindo, ao nível da inteligência representativa, as aquisições realizadas no período anterior, através de experiências ativas e da interação sistemática com o meio ambiente, tentando adaptar-se, numa procura incessante do equilíbrio entre a assimilação e a acomodação.

Carateriza-se, igualmente, pela preparação e organização das operações concretas, em que a criança compreende as ações, mas mentalmente, não é capaz de as representar, mostrando contrariedade em compreender outros pontos de vista que não o seu. Possui um pensamento intuitivo e egocêntrico, rápido, sendo, no entanto, ainda pré-lógico; baseando-se na percepção, não consegue realizar operações mentais que exijam níveis de abstração ou de reversibilidade de raciocínio. Inicia-se a interiorização dos esquemas de ação em representações e surge a função semiótica ou simbólica, que consiste em poder representar mentalmente qualquer coisa ausente.

É também neste período que despontam os primeiros jogos simbólicos que se manifestam por meio de representações de cenas do quotidiano. Segundo Piaget, “Estes jogos simbólicos constituem uma actividade real do pensamento, mas essencialmente egocêntrica e mesmo duplamente egocêntrica. A sua função consiste, com efeito, em

satisfazer o Eu por uma transformação do real em função dos desejos.” (Piaget, 1983:38)

Estádio das Operações Concretas (dos 7 aos 12 anos) emerge da exercitação das atividades que compõem a função simbólica (a linguagem, o jogo simbólico, o desenho, a imitação diferida e as “raízes” da imagem mental) de forma interligada e a sua própria evolução permitem preparar a criança para esta nova fase do seu desenvolvimento lógico.

Este estágio combina com o início da escolarização, trazendo consigo importantes mudanças de ordem mental, afetiva e social. Ocorre uma transição gradual e harmoniosa do pensamento egocêntrico e concreto para o pensamento lógico e representativo, organizando-se eficazmente as estruturas mentais que darão corpo a uma nova forma de pensamento.

A criança torna-se mais sociável, jogando em grupo, cooperando com os outros e começando a distinguir o seu próprio ponto de vista dos outros. Começa a revelar um comportamento de introspeção, uma vez que a sua reflexão obriga-a a debater-se consigo mesma.

Demonstra capacidade para resolver problemas concretos de maneira lógica, conseguindo construir esquemas de compreensão da reversibilidade e da lei de conservação e desenvolve a capacidade para classificar e realizar seriações.

Nestes estádios de desenvolvimento de Piaget, inserem-se processos e lógicas que são fundamentais para a compreensão da importância da expressão dramática no desenvolvimento da criança, sobretudo com o desenvolvimento cognitivo que se apresenta de acordo com o nível etário, sendo fruto das experiências que ocorrem aquando da interação com o meio envolvente.

Alberto Sousa (2003: pp42-43) apresenta-nos, também ele, várias fases sobre a evolução da criança na Expressão Dramática. Relewa as características inerentes à criança em cada idade e a forma como as mesmas se correlacionam com a Expressão Dramática. Tal como nos estádios de Piaget, iremos abordar as faixas etárias em que o nosso estudo se insere, estando, no entanto, no anexo III, a compilação completa deste nascimento e evolução da Expressão Dramática, segundo este autor.

Aos “ 2 - 3 anos” etapa da criança referente ao *Jogo simbólico* de Piaget (1974, 1975) dá-se o aparecimento na criança da capacidade de expressar melhor as suas emoções, por exemplo, as de alegria (bailando, saltando, batendo palmas, gritando e

rindo) e ela tem expressões espontâneas de carinho (abraça e beija os objetos por sua livre iniciativa).

Nestes *jogos de mímica* a criança vai mimando rudimentarmente as histórias que lhe contam, expressando e imitando os sentimentos transmitidos pelo conto e pelas personagens. Este tipo de atividade reporta-se, em primeiro lugar, ao meio familiar ou, num sentido mais lato, ao meio social imediato e desenvolve-se em jogos variados de imitação de inúmeras cenas da vida familiar, da vida da escola, da vida doméstica. Não consegue juntar ainda o diálogo à ação, mas consegue e gosta de acompanhar os gestos com sons (imita um cão, andando de gatas e ladrando).

Dos “4-5 anos” correspondendo à fase da *imitação do real* de Piaget (1964), a criança gosta de imitar os adultos apreciando as suas manipulações e realizando teatro de sombras e de fantoches. Apropria-se de trajes e acessórios para a realização dos jogos de Expressão Dramática, conseguindo dramatizar situações imaginárias, mimar histórias, recorrendo a ruídos de fundo sonoro ao contar uma história. Subentende que ao realizar palhaçadas provoca, nos outros, o riso e a atenção.

Nesta fase de interpretações dramáticas que são menos requintadas e incoerentes, interessa-se pelo aspeto cómico das coisas e gosta de mimar palhaçadas, apresentando um gosto de exibição perante a audiência.

Aos “5-6 anos”, equivalendo à *Imitação exata do real* (Piaget, 1964, 1975); através dos *Jogos de imitação exata*, a criança reproduz aspetos reais do dia-a-dia, como por exemplo, manejar a vassoura como a mãe, falar ao telefone, rabiscar, pôr a mesa, arrumar a casa, vento, etc.

Possuidora de uma maior noção de tempo e de ordem, a criança executa jogos dramáticos simples, com sucessão de ações, que se enriquecem cada vez com mais detalhes, desenvolvendo-as com espírito mais atento.

Aos “6-7 anos”, etapa da criança referente ao *Jogo imaginativo*, a mesma imagina que é um cavalo, um móvel, um barco, etc. Consegue dar asas à sua imaginação e imitar o real. Nesta fase, gostam de se vestir com roupas de adultos, de realizar jogos dramáticos em que reproduzem cenas da escola, de casa, polícias, médicos, ladrões, guerra etc.

Preferem os *jogos de imitação fictícia*. Misturam estas representações, sonhos, evasões. Através do jogo imaginário a criança pode ser o que quiser: fada, mágico, ilusionista. Tudo lhe é permitido e a mesma tem esta perceção.

Aos “7-8 anos”, de acordo com Piaget (1964) a *imitação* torna-se *refletida*, submetida à própria inteligência. Aperfeiçoam o jogo dramático e complicam-no com acessórios. Gostam de representar a vida familiar, e a vida da escola, com especial ênfase, para o papel do professor.

Escolhem jogos de imaginação, do «faz-de-conta», normalmente de ficção: cavaleiros, soldados, índios, etc. Jogam com coisas que eles mesmos constroem: armas, utensílios, fortalezas, esconderijos, castelos, etc.

Aos “8-9 anos” possuem a capacidade de integrar no *Jogo dramático* de representação de obras (dramatização). Imaginam e orientam as dramatizações, desde fábulas, histórias, canções, etc. e deixam de utilizar adereços, enquanto elementos de motivação para as suas dramatizações.

Em vez disso, trocam ideias em grupo sobre o que fazer. Os elementos do grupo dão ideias, escolhem um tema e elaboram uma história, que em seguida põem em ação. Verifica-se um aperfeiçoamento das improvisações, tendo a criança capacidades para avaliar e repetir.

Aos “9-10 anos” já conseguem, no jogo dramático, seguir histórias inventadas no momento, representando cenas fictícias ou da vida quotidiana, sem grandes dificuldades e com ordem e sucessão de ideias.

A Expressão Dramática inicia-se na criança, através de gestos simples que, de forma gradual, se vão convertendo em expressão corporal, passando pela imitação, mímica, jogo dramático, finalizando na dramatização em si. Importa referir que esta sequência, que se inicia do patamar mais simples para o mais complexo, não torna nulo o patamar “mais simples” pois este é fulcral para o enriquecimento do patamar seguinte.

Na Organização Curricular do 1º CEB, a área da Educação e Expressão Dramática, encontra-se subdividida em dois blocos: *Jogos de Exploração* e *Jogos Dramáticos*. Esta divisão advém da hierarquia que lhe está subjacente, pois é possível atingir o patamar seguinte, quando o primeiro já estiver bem consolidado.

A criança necessita primeiro conhecer-se a si própria, identificar-se, para posteriormente, conhecer e interagir com os outros, no espaço e objetos que lhe são exteriores. Alargando assim os seus “horizontes”, através das mais diversificadas experiências pessoais que lhe são apresentadas, a criança compreende a magnificência da expressão, conseguindo por seu intermédio, exprimir-se através de todas as formas de manifestação.

A Expressão Dramática enquanto método de educação e técnica de aprendizagem escolar consubstancia “ (...) uma actividade lúdica, que é própria e natural na criança, surgindo espontaneamente e através da qual ela pode, livremente, expressar os seus mais íntimos sentimentos, dar ampla vazão à sua imaginação criativa, desenvolver o seu raciocínio prático, desempenhar no faz-de-conta os mais diversos papéis sociais e usar o seu corpo nas mais diferentes qualidades de movimento. (...) uma actividade educativa que, ao mesmo tempo, proporciona o mais amplo estímulo no desenvolvimento de valores afectivos, cognitivos, sociais e motores da personalidade da criança.” (Sousa, 2003, pp31-32)

Ao jogar, a criança vive intensamente o momento, encontrando a sua identidade, apoderando-se de características das personalidades das pessoas com quem interage e que são detentoras de influências no seu desenvolvimento. O Educador/Professor apresenta-se assim enquanto elemento nuclear, pois é para a criança um modelo que proporciona o jogo, os papéis imaginários, que esta irá representar tendo em conta a sua experiência pessoal, preferências, gostos e aptidões. Através do jogo, o Educador/Professor conhece a criança, compreende as suas características, motivações, expectativas, dificuldades, medos, facilidades, num todo a sua identidade, sendo estas, informações valiosíssimas para adequar a sua ação educativa.

As atividades de Expressão Dramática dinamizadas pelo educador/professor são, de fato, encaradas como meio intermediário e mediador da transmissão de conhecimento entre ambos e que se tornarão enaltecidas, sob o contexto educacional. “ Trata-se de dar à criança ocasião para exprimir uma sensibilidade pessoal, de levá-la a adquirir os meios dessa expressão através de uma disciplina do corpo, da voz, da emoção, por uma disciplina social também, enfim, de lhe dar acesso, por uma percepção vivida, à linguagem teatral.” (Leenhardt, 1997:26). O valor educativo da Expressão Dramática é “gigante” para a criança “ (...) ajuda-a eficazmente no seu processo de desenvolvimento bio-psico-sócio-motor, pondo em jogo a sua expressividade, a sua criatividade e a sua consciência de valores ético-morais e estéticos, ao mesmo tempo que a ajuda na sua relação social, dado que as actividades de expressão dramática em grupo implicam a cooperação de todos os membros, unindo as suas acções para conseguirem o fim comum.” (Sousa, 2003: 33)

Na infância, a educação pela arte deverá ser apresentada como uma forma estruturada da brincadeira, que é uma verdadeira necessidade à educação da criança, pelo fato de ser um comportamento dinâmico, ativo e construtivo que a ajuda a

desenvolver-se e a aprender. Através da brincadeira, do lúdico, do “faz-de-conta”, do imaginário, da fantasia, a criança constrói a sua inteligência e estrutura-se de uma forma global e saudável. O “Faz-de-Conta” é a brincadeira eleita pela criança, pois proporciona-lhe a criatividade, a comunicação com os outros, a liberdade de expressão e projeção das suas necessidades congénitas de fantasia.

De fato, a comprovar esta perspectiva podemos dizer que “A finalidade dos exercícios/jogos de expressão dramática é proporcionar à criança meios para um mais completo e harmonioso desenvolvimento, através da expressão, da criatividade e da comunicação artística.” (Reis, 2005:21)

1.2.1. Os Jogos Dramáticos: a Imitação, a Criatividade e a Imaginação na criança

“O valor fundamental da expressão dramática está no seu estímulo à criatividade, pelas excelentes oportunidades que põe à disposição da criança neste campo. (...) 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.” (Reis, 2005:24) Tudo formas de desenvolvimento da criança a todos os níveis que se lhe encontram subjacentes à sua construção de personalidade.

A criança não consegue viver sem jogar, ou o jogo não fizesse parte complementar da sua natureza Para além do ludismo que lhe é inerente, é o meio favorecido de expressão, a forma mais autêntica de estar no mundo, e o aqueduto expressivo mais potente, diverso e criativo. Através do jogo, a criança consegue dedicar toda a sua atenção e concentração naquilo que realiza, envolvendo-se de forma integral e completa. Através do jogo, conhece a realidade, a sua identidade, a sua forma de estar, de se situar, definindo o seu comportamento perante si mesmo e os outros. Desta forma, ao assimilar de forma gradual o real, desenvolve e afirma a sua personalidade.

De acordo com Leon Chancerel “ (...) *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. A expressão dramática espontânea, gratuita, funcional, o «jogo dramático» é um dos melhores instrumentos de formação e de educação da infância...O jogo dramático, fundamentalmente improvisação, constitui uma técnica educacional.* ” (Chancerel, 1936, Cit. in Sousa, 2003:26)

Numa primeira etapa, a criança joga livremente, espontaneamente, criativamente de forma egocêntrica, sendo parte integrante do seu processo de desenvolvimento. De forma gradativa, interioriza o mundo que a rodeia, o outro, os outros, e inicia a interação em grupo, em cooperação, em conjunto. Ao “sair” do seu egocentrismo, para interagir com o grupo, inicia a aprendizagem das regras da sociedade, que são inerentes à socialização que se vai integrar. É através deste processo que agrega ludicamente as regras. Mas atenção, “ O jogo dramático, não é teatro. Este, normalmente, parte de um texto – representação em potência – que traduz uma acção dramática, evolutiva, através de situações vividas pelas personagens.” (Leenhardt, 1997: 23)

O jogo pode surgir das mais diversas formas, e dependerá sempre do meio onde a criança se integra, se inclui, da cultura, da idade, criatividade, e desejos de cada um. As formas que o jogo pode tomar são praticamente infinitas.

O jogo dramático, para além do seu teor lúdico, apresenta também um rico teor educacional, tendo em conta que a educação escolar não tem necessariamente que se encontrar voltada para o ensino das disciplinas escolares, da forma expositiva e massiva que por norma acontece, mas pode ser um rico auxiliar para a exposição dos mesmos, ao mesmo tempo que contribui para um desenvolvimento equilibrado da personalidade da pessoa. “ É uma técnica que pretende responder a necessidades definidas. Apoiando-se na improvisação de situações sobre temas propostos à criança ou escolhidos de entre os que ela imaginou, «a sua finalidade é menos divertir a criança do que levá-la a libertar-se por uma actividade muitas vezes colectiva».” (Maurice Yendt Cit. in Leenhardt, 1997:26).

Na escola, através da dinamização de espaços e das atividades - o Educador de Infância, pela organização dos diversos cantinhos (casa, garagem, cozinha etc.) e ensino da Expressão Dramática; o Professor do 1º CEB, pelo ensino da Educação e Expressão Dramática, podem criar momentos de implementação de jogos de imitação e simbólico.

Segundo Sousa (2003), alguns estudos realizados no âmbito das ciências da educação, explicitam mesmo que os métodos de exposição oral, adotados pelos Professores, apresentam uma taxa de rentabilidade baixa, aos níveis de aprendizagem dos alunos e que se adquire aprendizagens de uma forma mais eficaz, fazendo e experimentando. Daí que alguns Professores adotem os jogos dramáticos, de forma a poder proporcionar aos seus alunos aprendizagens que através do fictício e imaginário, reforcem os seus métodos expositivos. Poder-se-á então encarar o jogo dramático enquanto reforço para as aprendizagens até porque, segundo a perspectiva construtivista,

ao valorizar-se a experiência dos indivíduos através das próprias vivências constrói-se um novo conhecimento.

De acordo com o mesmo autor, existe uma relação entre os jogos de imitação e os jogos dramáticos. O autor entende os de imitação da seguinte forma: “ (...) a criança imita as pessoas a quem está ligada por laços afectivos: a mãe, o pai e outros parentes chegados – é a *imitação afectiva*. (...) verificando que estas pessoas não são detentoras da perfeição e dos poderes que ela julgava terem, há uma certa quebra do prestígio destas pessoas e passa a imitar coisas e animais – é a *imitação compensatória*. A par desta, aparece também a *imitação fantástica*: fadas, duendes, super-heróis, etc.” (Sousa, 2003:41)

A passagem ao jogo dramático surge enquanto fase posterior, correspondente a uma evolução de situações. Segundo Sousa existem um conjunto de fases pelas quais as crianças evoluem: “ (...) 1ª Fase: *imitação simples* (...) 2ª Fase: *Imitação com mímica* (...) 3ª Fase: *História sem palavras* (...) 4ª Fase: *Início da troca de palavras* (...) 5ª Fase: *Associação do diálogo à actuação*.” (Sousa, 2003:pp 41-42)

A criatividade é outro objetivo primordial, pois confere à criança a capacidade de se expressar e de desenvolver as suas capacidades. Alberto Sousa refere-nos que “ (...) a criança tem necessidades lúdicas. (...) não pode viver sem brincar. Brincar é a actividade mais séria e mais importante da vida da criança.” (Sousa, 2003: 34)

É através da Expressão Dramática que a criança explora a sua identidade, a sua personalidade, que compreende até onde consegue ir em termos de imaginação e criatividade. Possui sonhos, fantasias, medos, e vive, provando a si própria que é capaz de viver esses sonhos, de realizar as suas fantasias e defrontar os seus medos. “ O termo *criativismo* designa a nossa vontade de recurso constante ao espírito criativo, de apelo permanente à criatividade sob as suas diversas formas. Consideramo-lo tanto como um *instrumento educativo* quanto um fim a atingir.” (Fontanel-Brassard & Rouquet, 1977:52)

A sua capacidade de transformação, no seu imaginário, confere-lhe uma capacidade de criatividade grotesca. Neste seu jogo, a criança é atora e espetadora, pois tanto se exprime como observa a forma de expressão dos outros, até ao momento de conseguir atuar em conjunto, passando a integrar-se no jogo dramático coletivo.

A maior consequência deste tipo de postura perante a criança é o recalçamento que tais atitudes lhe conferem, ao restringir ou ao lhes serem retiradas as oportunidades de satisfazerem as suas necessidades de jogar, fantasiar e criar. Inconscientemente, a

criança não tem consciência das suas disposições reprimidas. “ Há, sobretudo um desejo de *criação*, que leva a criança a enveredar pelo mundo da dramatização.” (Sousa, 2003: 36)

“Os objetivos da expressão dramática, visam essencialmente o desenvolvimento da personalidade, auto-educar-se, satisfazer algumas necessidades fundamentais tais como: expressão de sentimentos, criatividade, ludismo, desempenho de papéis, evasão pela ficção (...).” (Sousa, 2003:39) No anexo IV, verifica-se ainda uma interessante perspectiva sobre a evolução do drama infantil, essencialmente da forma como a acriança evolui da fase egocêntrica para a audiência, segundo Slade (1945).

A criatividade “ (...) apela para uma pedagogia não directiva, ou, pelo menos, flexível e aberta, que permita que seja a própria a descobrir o seu modo de agir e de se exprimir, bem como o material e a técnica que melhor se adaptam à sua expressão pessoal.” (Gonçalves, 1991: 13) O anexo V apresenta de forma mais completa as características de uma pessoa criativa na perspectiva de Gonçalves (1991). Para se ser criativo, há-que ser original, persistente, independente, autoconfiante e responsável, intuitivo, sensível, atento e muito, mas muito imaginativo.

“A criatividade inerente à brincadeira de faz-de-conta e à construção de símbolos é bastante satisfatória para as jovens crianças. Retiram bem-estar e mesmo alegria em fundir pensamento, sentimento, percepção e movimento na criação de uma pintura, desenho, reprodução ou sequência lúdica de faz-de-conta. (...) criar representações desenvolve-se a partir das experiências reais das crianças, fortalece as suas imagens mentais e torna mais vivo o significado por detrás dos símbolos que encontram no mundo. (...) ganham uma compreensão mais profunda das coisas reais que estão a tentar representar;” (Hohmann & Weikart, 2009: 477)

1.2.2. O Jogo Dramático: o lugar à Dramatização, à Improvisação e aos Fantoches

“ Depois de dominar o uso coordenado da palavra e do gesto, bem como de ter bastante experiência noutros focos da expressão dramática (como a improvisação, a mímica, a imitação, o movimento corporal, a expressão oral, etc.) a criança sente vontade de desenvolver a expressão dramática de uma forma já mais elaborada, à qual damos o nome de dramatização.” (Reis, 2005:35)

A dramatização em si, realizada pela criança, surge quando esta possui já o domínio pela linguagem e já disfrutou do jogo dramático elementar, tal como a improvisação, a mímica e o jogo simbólico.

No desempenho do seu papel nas suas dramatizações, as crianças apresentam formas diferentes de as realizar. Alberto Sousa (1979), num estudo realizado, apresenta quatro fases evolutivas para a dramatização: 1.^a Fase: *Egocêntrica* (0-3 anos); 2.^a Fase: *Imagem mental generalista* (4-6 anos); 3.^a Fase: *Dialéctica de causa-e-efeito* (7-11 anos); 4.^a Fase: *Exploração da psicologia do papel* (12/14 anos em diante). (ver anexo VI)

Ao falarmos sobre a Expressão Dramática infantil, importa referir que as idades compreendem-se desde os cinco anos até a puberdade, e um dos cuidados essenciais que o professor deve ter em conta é a diferença de idades entre as crianças. Tal como os grupos formados e os temas a trabalhar. “ Na expressão dramática infantil, havendo mais dificuldades em que sejam as próprias crianças a escolher os seus temas, é mais frequente ser o professor a sugeri-los.” (Sousa, 2003:54)

Mas importa deixar bem claro uma conceção que tem induzido as pessoas a cometer um erro crasso: “ O jogo dramático, não é teatro. Este, normalmente parte de um texto – representação em potência – que traduz uma acção dramática, evolutiva, através de situações vividas pelas personagens.” (Leenhardt, 1997:23)

No sentido de se desmistificar a confusão muitas vezes gerada entre Educadores /Professores entre teatro e jogo dramático, convém distinguir as suas diferenças. No teatro, há um texto escrito, interpretado por atores. Dão vida a outros seres cuja existência é imaginária, traduzindo o pensamento da personagem que interpretam.

A criança quando está a representar julga expor a realidade, enquanto o ator pretende, de forma consciente, transmitir uma aparência. A criança realiza jogos dramáticos e não teatro.

A principal diferença entre o teatro e o jogo dramático ou outras atividades, é o fato de que, no primeiro caso, existe um elo de ligação entre atores e audiência e, no segundo caso, existe a presença de interações ativas e experiências entre os intervenientes, não havendo a preocupação em realizar um espetáculo. Apesar das diferenças, pode dizer-se que, tanto o jogo dramático como o teatro, são atividades de expressão e comunicação que favorecem a interpretação e a consequente assimilação da realidade.

“ O que então pertence propriamente ao jogo dramático é o suporte do tema, a incitação, o auxílio que ele constitui. A regra do «jogo» é exprimir um tema. Pouco importa, na verdade, que esse tema seja proposto pelo adulto orientador do jogo ou pela criança, ele é apenas o cenário em que se desenvolve a imaginação, sendo o mais importante a forma como ele é tratado. (...) São os meios de expressão – expressão oral e corporal, tão descuidada e, contudo, tão indispensável à vida adulta! – a sua aquisição e o seu desenvolvimento, que constituem o principal benefício da prática do jogo dramático.” (Leenhardt, 1997:27)

A não existência de um texto, continua, enquanto característica do jogo dramático e da dramatização, contudo, existem diferenças no decorrer de ambas as atividades. No primeiro caso, não é relevante a existência de um tema ou de uma prévia combinação do desenrolar da ação, pois a criança expressa-se livremente o que sente no momento e o que deseja.

No segundo caso, existe uma combinação prévia do tema ou da personagem a representar, ao nível emocional e gestual, seguindo as linhas orientadoras da ação. Existe a necessidade de ter período de tempo para a interiorização da personagem para que possa prosseguir de forma confiante com a improvisação a que poderá ter lugar, conferindo liberdade no gesto, movimento, fala e emoção.

Importa acima de tudo, neste tipo de atividade que, cada criança, que é igual a si própria, crie a sua própria dramatização, não imitando, copiando ou se “fechando” na sombra de alguma personagem. “Ao observar (...) o comportamento dos outros e ao esforçar-se por reproduzi-lo de maneira que o observador reconheça e compreenda a acção, a criança controla as suas próprias atitudes, ao mesmo tempo que descobre as possibilidades do seu corpo.” (Leenhardt, 1997: 28)

“ Quando a criança se exprime livremente, ninguém melhor do que ela pode responder pelo que faz, porque faz o que quer, e é, por conseguinte, a autora dos seus próprios actos, por aí desenvolvendo, além da sua auto-confiança, um elevado grau de responsabilização. (...) A educação que visa apenas transformar a criança num ser obediente, passivo e submisso, fica muito aquém daquela que estimula no educando a vontade própria, o poder de iniciativa e a criatividade.” (Gonçalves, 1991: 12)

A improvisação no jogo dramático “Consiste em acções espontâneas, sem qualquer texto ou guião escrito, sem qualquer preparação ou ensaio, respondendo a uma reacção mínima (geralmente apenas um pequeno tema) do professor. Trata-se de uma

actuação individual, mas todos ao mesmo tempo para a livre exploração de temas.” (Sousa, 2003:66)

Através da improvisação, a criança é detentora de total liberdade para expressar toda a divagação que a sua imaginação é capaz de alcançar. Podê-lo-á fazer, da forma que quiser e desejar, não se limitando a representar, mas sim a encarnar, a vivenciar da forma mais profunda que conseguir atingir. A par disto, é inegável a necessidade de cultivar neste tipo de atividade o humorismo, pois confere algo agradável para a audiência e para quem se encontra a improvisar tornando-se um prazer de se conhecer da forma lúdica que é capaz de se apresentar aos outros. O prazer deverá estar sempre aliado a estas atividades tal como o humorismo. São, ou deverão ser, indissociáveis.

“ «- **Jogos dramáticos** são improvisações sobre temas dados ou encontrados, improvisações onde se exercitam a imaginação e a criação da criança» (M. Bourges, 1964)” Bourges, M. (1964) Cit. in Sousa, 2003:67)

A improvisação está interligada com a dramatização, pois como já foi explorado mais acima, a dramatização por norma, é orientada por um tema, por uma representação de uma personagem (ou não), ficando ao cuidado do “ator” encarnar a personagem e improvisar. “ «- Na sua essência, a **improvisação** é um simples jogo sem script. Como não depende de um script, um jogo de improvisação não depende de nenhuma forma de habilidade de relembrar algo escrito ou combinado anteriormente, sendo uma actividade em que todas as crianças de qualquer idade e de qualquer grau de habilidade podem dominar perfeitamente» (B. Way, 1967).” Way, B. (1967) Cit. in Sousa, 2003:67)

Por fim falemos dos fantoches. O que é afinal um fantoche? “ É para nós hoje evidente que o fantoche, embora sendo um objecto inanimado, torna-se **alguém**. É esta grande ilusão que o fantoche provoca, quer naquele que o manipula, quer naquele que o vê viver. (...) Se tivermos visto um fantoche viver, se tivermos acreditado na vida que ele nos revelou como sendo uma vida verdadeira, dificilmente conseguiremos de novo vê-lo apenas como uma coisa.” (Costa & Baganha, 1991:37) “Segundo o dicionário enciclopédico *Lello Universal*, a palavra «*fantoche*» terá tido origem no termo italiano «*fantoccini*», que gerou o termo francês «*fantoche*» que o português adoptou.” (Sousa, 2003:89)

Fantoche denomina “«*todo o boneco articulado, directa ou indirectamente animado pela mão humana, com exclusão do autómato. (...) Sendo construído e manipulado por uma pessoa, a movimentação do fantoche expressa as emoções e*

sentimentos de quem o movimenta, por processos de projecção e transferência psicológica, possuindo por isso grande valor educativo, preventivo e terapêutico». (Bedos e Col, 1974).” (Bedos e Col. (1974) Cit. in Sousa, 2003:89)

Quando se deve levar um “Fantoches” para o Jardim de Infância? “ (...) o fantoches deve entrar no Jardim de Infância quando isso fizer sentido (...), quando o educador tiver vontade de o levar para o apresentar às crianças, quando o educador sentir prazer nesse encontro, quando o educador estiver espicaçado para esse confronto, quando o educador se sentir seguro da sua técnica de “bem manipular”.” (Costa & Baganha, 1991:71)

Existe uma grande variedade de fantoches: bonecos, o marotte, o fantoches de luva, o fantoches de boca, o fantoches de varas, a marioneta entre outros, tantos quanto a imaginação puder apresentar. “O fantoches é para a expressão dramática o que o boneco é para o jogo espontâneo da criança. É o seu primeiro suporte e a sua qualidade essencial é exactamente a de não passar de um suporte. (...) É o que lhe atribuem, portador de imagens e de símbolos, de risos e de medos, de sonhos e de realidades.” (Leenhardt, 1997:52)

As qualidades educativas desta atividade devem ser “ (...) sempre fonte de aperfeiçoamento: da linguagem da criança, através dos diálogos dos bonecos; da precisão do seu gesto e do seu poder evocador, através da animação; da sua actividade manual, pela realização do espetáculo; aperfeiçoa também o seu sentido artístico, o seu gosto pelo trabalho acabado, bem feito, com uma actividade que podemos alongar e prolongar, e que, até à última repetição, é sempre remodelada e aperfeiçoada.” (Leenhardt, 1997: 57) Proporcionar à criança a ocasião de “Construir o boneco é uma oportunidade para uma expressão manual, concreta e já artística.” (Leenhardt, 1997: 58) Esta sente-se aliada a ele, porque é seu, porque foi a sua criação, construído por si.

A expressão com fantoches apresenta características muito peculiares, em que Santillana (1989) apresenta algumas que considera como sendo fundamentais. O anexo VII elucida melhor sobre essas características.

Na utilização do teatro de fantoches, o Educador/Professor, deverá ter cuidados relativos a esta atividade com fins educacionais, pois trata-se de uma “ (...) actividade especial, de trabalho em grupo, exigindo um grande esforço de cooperação, compreensão e altruísmo de crianças que há pouco saíram da sua fase de egocentrismo e estão a efectuar as suas primeiras experiências de trabalho em grupo cooperativo. É nas discussões em grupo sobre o trabalho a efectuar que cada criança vai aprender a expor

os seus pensamentos de modo a ser percebida pelas outras, vai esforçar-se por tentar compreender as opiniões e propostas dos outros e, sobretudo, vai pela primeira vez colocar de lado a sua opinião pessoal para aceitar a da maioria e participar activamente na sua execução.” (Sousa, 2003:101) O verdadeiro conteúdo educacional emerge significativamente das vivências realizadas em grupos, através das discussões, das apresentações de ideias e opiniões diferentes, concedendo um caminho para o auto e hétero respeito.

1.3 Ensinar Expressão Dramática no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relativamente ao 1º CEB, as competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico, explica-nos que a Expressão Dramática proporciona “ (...) formas e meios expressivos para explorar conteúdos e temas de aprendizagem que podem estar articulados com outras disciplinas do currículo escolar. Através de situações semelhantes à vida real, as práticas dramáticas fornecem processos catalisadores que podem motivar os alunos para o prosseguimento de investigação e aprendizagens na sala de aula e fora dela.” (ME, 2001:177)

Num estudo realizado por Mendonça (1994), em que foi entrevistada uma Educadora de Infância, esta menciona privilegiar nas suas aulas o jogo dramático espontâneo em suas atividades, a mesma refere que esta escolha resultou da importância que a mesma dá às potencialidades que se atribui às crianças. “ Cedo ela se apercebeu que o vivido das crianças é marcado pela representação de pequenas cenas do quotidiano. Mascara-se, atribui novas funções aos objectos e permanece nesses rituais durante grandes períodos de tempo. (...) resulta do facto da Educadora querer oferecer uma estrutura onde a criança possa fazer uma aprendizagem da vida pela vida!” (Mendonça, 1994:81)

“ (...) nunca é por acaso, que uma nova prática ou uma nova actividade surge na realidade educativa, ela é fruto do manancial perceptivo e criador de que a Educadora dispõe no momento da situação pedagógica, onde ela tem que tomar decisões, agir e interagir. Nesse espaço onde a vida se joga no seu todo: o jardim-de-infância.” (Mendonça, 1994: pp81-82)

De acordo com as Orientações Curriculares do Pré-Escolar, “ A acção do educador facilita a emergência de outras situações de expressão e comunicação que incluem diferentes formas de mimar e dramatizar vivências e experiências das crianças.

Através do corpo/voz podem exprimir-se situações de vida quotidiana – levantar-se, vestir-se, viajar; movimentos – vento, crescer; sentimentos ou atitudes – estar triste, alegre, cansado.... (...) Dialogar com as crianças sobre qual o material necessário, como o adaptar e transformar e o que acrescentar para corresponder aos interesses e necessidades do grupo, são meios de enriquecer os materiais e situações de jogo simbólico.” (ME, 1997:60)

“A 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 controla 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.” (Reis, 2005:14)

Como já foi referido anteriormente, é relevante que sejam proporcionadas oportunidades para que a criança possa viver o seu imaginário, como forma de socialização. Por exemplo, “ Fazer-de-conta e representar papéis tendem a ser actividades francamente sociais, e parecem ter um efeito positivo no desenvolvimento social e de linguagem da criança.” (Hohmann & Weikart, 2009: 494)

É igualmente importante proporcionar espaços destinados a este tipo de brincadeiras. “ Um espaço pré-escolar bem equipado, dividido em áreas de interesse, providencia todo o tipo de materiais que as crianças poderão usar para as brincadeiras de representação de papéis e de faz-de-conta, e para fazerem os seus próprios adereços – bilhetes para a peça, máscaras, chapéus, uma cadeira de barbeiro, e por ai fora.” (Hohmann & Weikart, 2009: 495)

Ao fazer referência “ (...) à expressão dramática estamos perante uma atitude pedagógica em relação à expressão corporal, preconizando o «deixar exprimir» sem orientação precisa.” (Reis, 2005:10) “ (...) se tivermos em conta 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. (...)” (Reis, 2005:10-11)

Nesse sentido, é de salientar a importância da Expressão Dramática tanto na Educação Pré-Escolar, como no Ensino do 1º CEB, pois como já foi referido, os Educadores/Professores recorrem e poderão recorrer a esta área como forma de

colmatar as suas lições expositivas orais de uma forma lúdica e através da aprendizagem pela ação.

“ (...) os exercícios de expressão dramática tornam-se excelentes auxiliares educativos e culturais de determinadas disciplinas como a História, a Língua Portuguesa, a Matemática, as Ciências, a Filosofia, a Psicologia, a Saúde, a Psiquiatria, a Geografia, a Educação Física, entre outras, porque enquanto que nas aulas os alunos ouvem passivamente a explicação dos professores, em expressão dramática eles “vivem” dinamicamente o tema que dramatizam, incarnando personagens, elementos e acções. “ (Reis, 2005:24-25)

Na implementação desta forma de lecionar, que não é de todo, “nova” mas sim pouco explorada e utilizada nas salas de aula, para além de possíveis resultados proveitosos por parte dos alunos, que ao aprenderem através da vivência, adquirem e consolidam conhecimentos. O programa curricular ao qual está inerente, releva-se mais cativante e aliciante, pois “A educação artística, considerada como disciplina de despoletamento, escapa ao jugo de um programa pesado, imperioso, e não se introduz, salvo excepções, no sistema de exames. Por consequência, não se encontra na linha das «inquietações cimeiras» que continua a ser ocupada pelas matérias ditas «de base».” (Fontanel-Brassard & Rouquet, 1977:35)

1.4 A Importância da Expressão Dramática no Ensino na Educação Básica

“A última Convenção Internacional sobre os Direitos da Infância (1989) reuniu 54 artigos nos quais são descritos os diferentes compromissos que a sociedade atual deveria assumir em relação à infância. Entre outras coisas, aparece ali o direito a ser educado em condições que permitam alcançar o pleno desenvolvimento pessoal.” (Zabalza, 1998:pp19-20)

Nesse sentido, há que respeitar o desenvolvimento pessoal e social da criança e proporcionar-lhes a condição que lhes corresponde de direito para que possa ter uma aprendizagem segura e confiante, desde o Pré-Escolar até ao 1º CEB. “ O sentido geral desta consideração é que o trabalho na escola infantil, assim como nos outros níveis de escolaridade deve basear-se nas competências já assumidas pelo sujeito para reforçá-las e ampliá-las (enriquecê-las).” (Zabalza, 1998:20)

a) Pré-escolar

Zabalza estabelece uma progressão entre as diversas etapas que a criança percorre a nível académico: “ a) Educação Infantil: *enriquecimento da experiência e reconstrução dos espaços da vida*; b) Ensino Fundamental: *início do estudo sistemático dos espaços de vida*; c) Ensino médio: *aprofundamento disciplinar nos diferentes espaços culturais e técnicos estabelecidos no currículo*; d) Ensino médio: *aprofundamento disciplinar nos diferentes espaços culturais e técnicos estabelecidos no currículo*.” (Zabalza:1998:25) (ver anexo VIII).

Relativamente ao Pré-Escolar, a inserção das crianças na escola (Jardim de Infância), tem vindo a ser cada vez maior e progressiva ao longo dos anos. No entanto, o processo a que deu início e que até aos dias de hoje tem-se vindo a incrementar de modo a receber, de forma concreta, crianças destas idades e, tendo perceção das suas dificuldades, facilidades, habilidades, enriquecendo-as, constatando-se, ao longo dos anos, um progresso nesse sentido. Houve a necessidade de reorganizar os espaços educativos, bem como formar os Educadores, preparando-os para a receber estas crianças.

De acordo com Miguel Zabalza, exige-se aos Educadores uma maior intensidade do seu trabalho, um cariz emocional elevado, um envolvimento pessoal muito maior, comparativamente com os Professores que lidam com crianças com idades superiores.

O mesmo autor apresenta um desafio de qualidade inerente à educação infantil, assente em três dimensões educacionais que se complementam entre si. A junção destes componentes forma aquilo a que podemos enunciar e dizer enquanto sendo uma escola de qualidade: “ - (...) *uma identificação com valores – chave formativos*. Que esteja comprometido com os valores educativos que fazem parte do que a educação (...) pretende oferecer para o desenvolvimento integral das crianças e da sociedade em seu conjunto. – *Alguns resultados de alto nível*: pareceria absurdo pensar que algo poderia ser valorizado como de qualidade se os resultados obtidos fossem pequenos ou pobres. (...) – *Um clima de trabalho satisfatório para todos aqueles que participam na situação ou no processo avaliado*. (...) somente a satisfação de agentes e usuários garante que as atuações que se desenvolvem e os resultados obtidos sejam do mais alto nível. (...)” (Zabalza: 1998:32)

Paralelamente a estas dimensões atrás referidas importa realçar uma outra que não é de todo menos importante: “- a qualidade (...) não é tanto um repertório de **traços**

que se possuem, mas sim algo que vai sendo alcançado. A qualidade é algo que é dinâmico (...), algo que se constrói dia-a-dia e de maneira permanente.” (Zabalza: 1998:32)

Todos os conhecimentos que a criança se encontra detentora até à sua entrada no Pré-Escolar, são alvo de uma grande relevância, na medida em que o Educador, necessita saber os limites do conhecimento de cada uma para que os possa desenvolver seguindo para uma evolução de etapas de conhecimento seguinte.

“É no «faz-de-conta» que a criança desenvolve relações interpessoais e atesta a sua personalização.” (Dias, 2008:36) Nesse sentido, então, é através das várias vertentes em que a Expressão Dramática se revela, que a criança se personaliza, ou seja, se encontra com o seu “eu”, sai do seu “eu” e por fim, entre o “sair” e o “entrar”, encontra o meio-termo que é a sua verdadeira identidade enquanto pessoa com personalidade própria.

“ O conto de fadas promove, (...) a solução de problemas existenciais a partir da identificação que a criança pode fazer com dada personagem ou mesmo acção, o que lhe doa um carácter de orientação e guia para o futuro, traduzindo-se em fonte de segurança e de confiança para a criança.” (Dias, 2008:76)

Tendo em conta as grandiosas potencialidades que têm as crianças do Pré-Escolar, da riqueza de conhecimentos que são portadoras e as que serão capazes de adquirir, da identidade que irão descobrir sobre si próprias, é emergente que o Educador tenha plena consciência das crianças que lhe são apresentadas e que bem exploradas evoluirão de forma auto confiante sobre si mesmas.

b) 1º Ciclo do Ensino Básico

O currículo do 1ºCEB começou a ser entendido “ como um todo organizado em função de questões previamente planificadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem.” (Pacheco (2001:17) Cit. in Lopes & Leite, 2007:140)

Leite (2002:89), adotando “um entendimento do currículo numa perspetiva ampla e resultante de uma construção social e cultural”, enfatiza esta perspetiva curricular abrangente ao acentuar que “entende o currículo como o conjunto de processos de selecção, organização, construção e reconstrução culturais (no seu sentido

amplo), ou seja, como tudo o que existe enquanto plano e prescrição e tudo o que ocorre num dado contexto e numa situação real de educação escolar.” (Leite c. (2002:89) Citado por Magalhães, Cit. in Lopes & Leite, 2007:140)

O 1ºCEB “ (...) caracteriza-se por constituir uma iniciação às aprendizagens académicas e possuir uma organização escolar que propicia a “integração curricular”, diz-nos Formosinho (2000:13), e a interdisciplinaridade entre as áreas curriculares que configuram o respectivo plano curricular.” (Formosinho c. (2000:13) Cit. in Magalhães, 2007:142).

“Segundo Monge e Almeida (2002:178-179), quando afirmam que “a convergência para que aponta o leque de competências gerais e específicas definidas, a transversalidade dos temas possíveis de serem explorados em diferentes ângulos de saber, o tipo de experiências de aprendizagem preconizado (...) e a possibilidade de uma gestão integrada em que a autonomia do docente apenas encontra limite nas barreiras por ele próprio criadas, tornam o 1º ciclo um espaço muito próprio de contextualização, flexibilidade curricular e articulação disciplinar”. São estes aspetos que acentuam a especificidade pedagógica inerente a este nível de ensino e favorecem a atribuição das diversas responsabilidades, muitas vezes a um único docente. (Monge e Almeida c. (2002:178-179) Citado por Magalhães in Lopes & Leite, 2007:142-143).

A monodocência “ (...) facilita a integração curricular, mas também pode dificultar a troca e a partilha, principalmente quando se trata de escolas com poucos alunos, poucos recursos e um isolamento que pode ser fatal para que se concretizem os preceitos associados a um currículo socialmente construído.” (Magalhães c., Cit. in Lopes & Leite, 2007:147)

A peculiaridade que caracteriza a monodocência no 1ºCEB apela a um método e modo de trabalho distinto de outros professores de outros ciclos de ensino. Isto porque, “(...) atendendo à faixa etária dos seus alunos, apela a uma relação afetiva de grande proximidade e distinta porque, ao exercer-se em regime de monodocência, é bastante diferente do praticado pelos professores dos outros níveis de ensino, implicando uma prática diária com um grupo continuado de alunos, que permite uma maior conhecimento e acompanhamento dos mesmos e que origina uma responsabilidade total, por parte do professor, por todo o percurso e actividade educativa do aluno, quer a nível pedagógico, quer a nível social e moral. Esta situação permite ao professor a gestão do currículo e a autonomia pedagógica a nível da organização do tempo e do

espaço escolares e da relação pedagógica.” (Carolino c. (2007), Cit. in Lopes & Leite, 2007:157)

As crianças são por natureza ativas, capazes de enormes aprendizagens tanto nos contextos educacionais formais como fora dos mesmos. “Dewey defendia que a mente da criança não é um simples órgão passivo onde introduzimos conteúdos. (...) Se prestarmos atenção aos modos como as crianças aprendem no dia a dia, fora da escola, podemos identificar formas de organizar o currículo que potencializem a sua aprendizagem na escola.” (Dewey, 1916/66, pp.212-214.) (Dewey c. in Egan, 1942:119)

Ora, se no Pré-Escolar as crianças aprendem a brincar, através das múltiplas variáveis que a Expressão Dramática pode tomar, então no 1ºCEB, através da mesma área é possível que tais resultados sejam equitativos. Brincar é um direito que a criança tem e “ (...) a Associação Internacional Para O Direito Da Criança A Brincar proclamou em Malta, já em 1977, as razões para a sua consagração. Da declaração ratificada em Viena, em 1982, pode ler-se que «brincar é uma actividade fundamental para o desenvolvimento das capacidades de todas as crianças....e um meio de aprender a viver e a inventar a vida, e não um mero passatempo» (...).” (Lúcio, 2008:55)

É imperativo que o professor do 1ºCEB tenha estas linhas orientadoras/norteadoras para a frutuosa realização da sua monodocência porque “ (...) *ser professor* é, hoje, *ser pessoa*, e estar em constante desenvolvimento e aprendizagem, porque as vertiginosas mudanças deste “nosso” tempo traçam essa “obrigatoriedade”, e a natureza da profissão a isso nos conduz.” (Machado c. (2007) Cit. in Lopes & Leite, 2007:217)

2. Métodos e Procedimentos

Para a realização deste estudo, pretendi realizar uma recolha de informações que evidencie uma possibilidade em que acredito: levar a criança a “Aprender com a Expressão Dramática!”.

Tendo em conta que a minha prática de ensino é diminuta, comparativamente com a dos Educadores e Professores que lecionam nas suas escolas a tempo inteiro, foi minha intenção procurar conhecer junto de alguns destes profissionais qual a sua opinião e perceção acerca da importância da expressão dramática no desenvolvimento e aprendizagem da (s) criança (s) /alunos (as), da sua formação e leccionação.

Para De Ketele & Roegiers “ (...) Um método é um conjunto mais ou menos estruturado e coerente de princípios que devem orientar o conjunto de procedimentos do processo no qual se inscreve (nomeadamente as técnicas utilizadas). Uma técnica é um conjunto de procedimentos preestabelecidos que devem ser efectuados numa certa ordem e, eventualmente, num certo contexto mais ou menos condicionado consoante as técnicas.” (1993:154) Seguindo esta perspectiva, os métodos são considerados como um conjunto de técnicas escolhidas em função do tipo de informações a recolher, tal como o contexto.

Neste sentido, irei apresentar, de uma forma ordenada e sequencial, os métodos e as técnicas adotadas neste meu estudo, estando este ponto organizado de modo a evidenciar:

- a) Objetivos do estudo – explicação das intenções relativamente à opinião e percepções de Educadores e Professores acerca da importância da Expressão Dramática no desenvolvimento e aprendizagem pela criança, assim como de aspetos referentes à sua lecionação;
- b) Instrumento de pesquisa – Apresentação do questionário, elaborado para o estudo e explicação dos cuidados a ter na sua aplicação;
- c) Amostra – Referenciar e caracterização do grupo de participantes, constituído por Educadores e Professores do 1.ºCEB, escolhidos aleatoriamente em escolas das duas cidades de São Miguel;
- d) Análise dos Dados – Apresentação da proposta de análise quantitativa e qualitativa dos dados obtidos no estudo.

2.1. Objetivos do Estudo

Os objetivos iniciais deste estudo revelaram-se importantes e norteadores no delineamento das ações a seguir nesta pesquisa e no nosso estágio, aquando da intervenção em prática pedagógica.

Dos objetivos propostos para o aprofundamento do tema, realço sobretudo os três primeiros para a vertente de pesquisa:

- I. Sustentar a importância da Expressão e Educação Dramática no panorama programático do Pré-escolar e do 1º Ciclo;
- II. Averiguar e comparar o perfil de Educadores e Professores para a lecionação da Expressão Dramática a crianças;

- III. Descrever e comparar as opiniões e percepções de Educadores e Professores acerca de aspetos relevantes à lecionação da Expressão Dramática na escola;
- IV. Verificar e explorar as potencialidades interdisciplinares da Expressão e Educação Dramática;
- V. Apreciar os comportamentos das crianças mediante experiências de aprendizagem em Expressão Dramática, oferecidas aquando do estágio, e analisar a sua relação com a aprendizagem e os conteúdos de outras áreas.

2.2 O nosso Instrumento de Pesquisa

“A recolha de informações pode, desde já, ser definida como o processo organizado 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 ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma acção deliberada cujos objectivos foram claramente definidos e que dá garantias de validades suficientes.” (De Ketele & Roegiers, 1993: 17)

É importante termos a noção do tipo de dados que pretendemos recolher, para a partir desse conceito pré-definido, determinar o nosso instrumento de pesquisa. Foi nesse sentido que surgiu a elaboração de um questionário no qual constam todas as questões que possam elucidar sobre algumas opiniões/percepções, tanto de Educadores como de Professores, no ativo da sua carreira, acerca do lugar da Expressão Dramática na sua prática letiva.

Irei incidir atenção sobre o instrumento de pesquisa que elaborado para o estudo – o questionário de inquérito. Para a elaboração deste questionário, sem dúvida, um elemento privilegiado, as questões que o compõem ficaram divididas em cinco partes distintas:

- 1ª Parte: caracterização da amostra de Educadores/Professores: sexo, idade, tempo de serviço, habilitações académicas e atividades de tempos livres, tanto da infância, como as atuais.
- 2ª Parte: caracterização da formação académica de Educadores/Professores na escolaridade obrigatória, na formação inicial para Profissionais da Educação, e ainda, em formação continua.

- 3ª Parte: a planificação, realizada no âmbito da Expressão Dramática e a importância que apresenta na organização do grupo e das atividades.
- 4ª Parte: organização do ambiente educativo para as atividades no âmbito da Expressão Dramática.
- 5ª Parte: o processo da intervenção do Educador/Professor na Expressão Dramática.

Este questionário (ver Anexo IX) foi composto por um conjunto de questões fechadas e questões abertas. As questões fechadas foram apresentadas em várias escalas: dicotómica (sim, não); escolha múltipla; ordenação; escala de Likert. As questões abertas corresponderam muitas vezes a um aprofundamento do(s) assunto(s) abordado(s).

Quanto à aplicação deste instrumento, numa primeira fase os questionários foram entregues nas escolas selecionadas em Ponta Delgada e Ribeira Grande, no decorrer do ano de 2011. A aplicação do questionário seguiu um protocolo de ética.

Em cada núcleo escolar deixei cerca de 30 questionários, sendo 15 destinados a Educadores de Infância e 15 a Professores do 1º CEB. Na totalidade, foram entregues 90 questionários. Como retorno apenas obtive 50 questionários, sendo 20 de Educadores de Infância (40%) e 30 de Professores (60%). A taxa de retorno total foi de 56%, tendo sido superior junto dos Professores do 1.ºCEB (mais 23%).

Quadro 1 – Taxa de retorno

Questionários	Total		Educadores		Professores	
Entregues	90	100%	45	100%	45	100%
Taxa de Retorno	50	56%	20	44%	30	67%

2.3 População e Amostra

Neste estudo incidimos a atenção entre Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico de um conjunto de escolas dos concelhos de Ponta Delgada e Ribeira Grande.

A nossa amostra foi constituída por 50 indivíduos, 20 Educadores de Infância e 30 Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, escolhidos aleatoriamente.

Prosseguimos, de seguida à caracterização da nossa amostra.

Caraterização dos Educadores/ Professores

Relativamente ao sexo dos inquiridos (Gráfico1), dos 20 Educadores, 19 (95%) eram do sexo feminino e 1 do sexo masculino. Dos 30 Professores do 1ºCEB, 28 eram do sexo feminino (93%) e 2 do sexo masculino. Observa-se uma prevalência do sexo feminino.

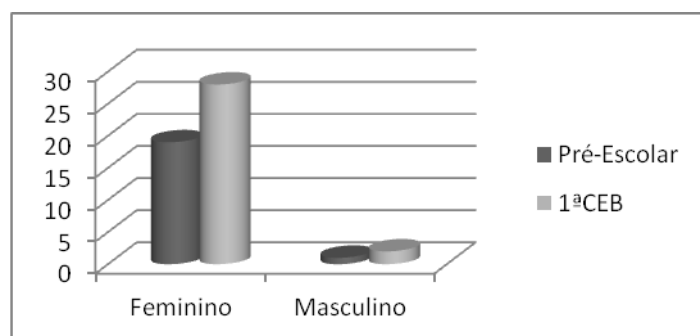


Gráfico 1 – Género dos Educadores/Professores

Atendendo ao grupo etário dos nossos Educadores/Professores (Quadro 2), pode-se verificar que a maioria das idades dos inquiridos encontra-se entre os 26 e os 45 anos para ambos os casos. Da totalidade há mais Educadores com uma idade mais avançada.

Quadro 2 – Idade dos Educadores/Professores

	Pré-Escolar		1ªCEB	
	N	%	N	%
Até 25 anos	0	0%	0	0%
De 26 a 35 anos	8	40%	16	53%
De 36 a 45 anos	8	20%	11	37%
Mais de 45 anos	4	40%	3	10%
Total	20	100%	30	100%

Ainda, relativamente aos anos de serviço dos Educadores/Professores, através do seguinte gráfico (Gráfico 2), pode verificar-se que a maior concentração de Educadores/Professores se encontra entre os 16 e os 25 anos, no entanto, observei educadores mais idosos (mais de 25 anos de serviço) e mais jovens (menos de 4 anos de serviço).

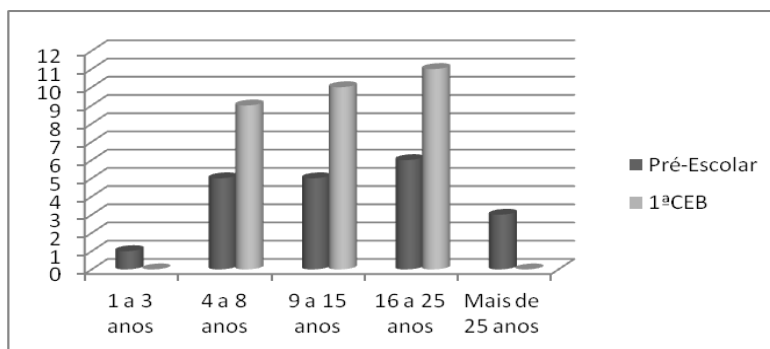


Gráfico 2 – Anos de serviço dos Educadores/Professores

No que diz respeito às habilitações académicas dos inquiridos (Quadro 3), verifica-se que a maioria possui uma licenciatura adequada à profissão, havendo apenas dois professores detentores do grau de mestre.

Quadro 3 – Habilitações literárias dos Educadores/Professores

	Pré-Escolar		1ªCEB	
Bacharelato	3	15%	4	13%
Licenciatura	17	85%	24	80%
Mestrado	0	0%	2	7%
Total	20	100%	30	100%

Através destes dados, é possível verificar que a amostra apresenta um conjunto de Educadores/Professores com alguma experiência de docência, observável pelos seus anos de serviço e idade. Revela-se, partindo deste pressuposto, que a experiência ao nível de lecionação é vasta, podendo-se mesmo concluir que as suas opiniões, embora diversas, terão uma elevada carga de “experiência” associada.

Para melhor caracterizar a amostra, relativamente ao tema do estudo, foi analisada a questão 5 do nosso questionário que faz referência às atividades de tempos livres destes Educadores/ Professores, quer na infância quer na atualidade.

A esmagadora maioria dos Educadores de Infância mencionou como atividade preferida da sua infância o 1.º “Brincar ao faz de conta” enquanto a atividade menos preferida, empatou entre, “Fazia teatrinhos” e “ Realizava jogos tradicionais”.

Em relação às atividades dos tempos livres atuais, a preferência dos Educadores de Infância recai no 1.º “Assiste a espetáculos musicais” e “Gosta de se informar/ler temas relacionados com a Expressão Dramática”. Importa referir que apenas um Educador integra “Atividades no âmbito da Expressão Dramática”, sem, no entanto especificar que atividade era essa.

Por sua vez os Professores do 1.º Ciclo referiram como atividade preferida da sua infância, e por ordem de preferência: 1.º “Brincava ao faz de conta”; 2.º “Realizava jogos tradicionais”; 3.º “Ouvia/Lia histórias”. Alguns fizeram ainda referência a que “Participava noutra tipo de brincadeiras”, mencionando algumas como por exemplo, “Ver TV”, “Jogos ao ar livre”, “Fazia culinária com coisas reais ou bolinhos de terra” e fazer “Jogos de roda”.

No que se refere às atividades dos tempos livres atuais, a preferência para os Professores do 1.º Ciclo apresentaram a seguinte ordem de preferência: 1.º “Assiste a espetáculos musicais”; 2.º “Assiste a espetáculos teatrais”; 3.º “Gosta de se informar/ler temas relacionados com a Expressão Dramática”. Por sua vez, quatro Professores indicaram que integram atividades no âmbito da Expressão Dramática, no entanto, nenhum caso especificou que tipo de atividade.

2.4. Análise e Tratamento dos Dados

Para realizar uma análise dos dados referentes às restantes partes que constituem o questionário, criei, como referido anteriormente, uma base de dados no programa Microsoft Excel, onde coloquei os valores das respostas fechadas ao questionário e transcrevi as questões abertas. Irei realizar uma análise quantitativa dos dados em frequências apresentadas em quadros e gráficos; assim como, uma análise qualitativa de conteúdo aos testemunhos deixados.

No anexo X, encontra-se de forma pormenorizada, as bases que alicerçam a nossa análise de conteúdo.

Para a realização da análise de dados das questões abertas, foi necessário, em primeiro lugar realizar um estudo sobre a análise de conteúdos e de todos os passos que lhe são inerentes.

De acordo com Esteves, “A análise de conteúdo é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida. Os dados a sujeitar a uma análise de conteúdo podem ser de origem e natureza diversas.” (Esteves (s/d) cit. in Lima, J.A. & Pacheco, 2006: 107)

3. Apresentação e Análise dos Resultados

Neste ponto iremos tentar compreender os nossos objetivos de estudo a partir das várias respostas às questões que foram colocadas aos Educadores e Professores, e realizar uma comparação entre estes dois grupos profissionais.

a) Perfil dos Educadores e Professores para a Lecionação da Expressão Dramática a crianças

No que concerne à análise da preparação dos nossos educadores/ professores, verifiquei que acerca do acesso a aulas de Expressão Dramática, durante a escolaridade obrigatória (questão 6) a maioria dos Educadores inquiridos mencionou que não beneficiou das mesmas. Os que mencionaram ter usufruído desta área da expressão referiram que, na sua generalidade, eram atividades escolares associadas às festas de natal, carnaval e fim de ano.

Dos Professores, obtive 11 respostas afirmativas quanto ao terem beneficiado da Expressão Dramática, correspondendo apenas a 37%. Na sua generalidade, as atividades estavam igualmente relacionadas com peças de teatro relativas às quadras festivas, e ainda a dramatizações, jogos de faz de conta e mímica.

No que se refere à preparação realizada na escolaridade obrigatória, as perceções dos Educadores/Professores relativamente às vivências que usufruíram é muito similar.

Em relação à questão 7 “No plano de estudos da sua formação, a área da Expressão Dramática foi contemplada?” (Gráfico 3), obtiveram-se respostas semelhantes e favoráveis.

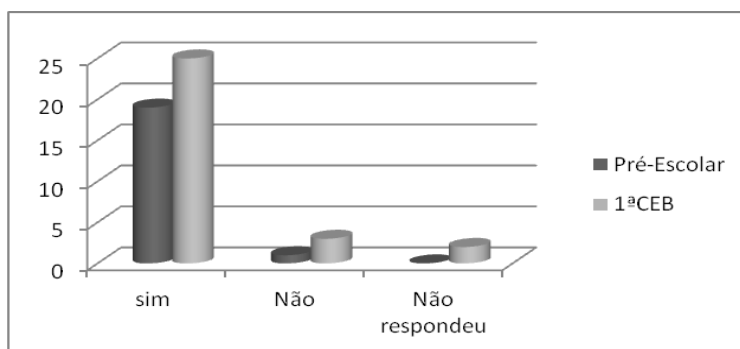


Gráfico 3 – Contemplar a área da Expressão Dramática

De acordo com o gráfico 4, podemos concluir que a amostra de Educadores /Professores, na sua maioria, obteve preparação na sua formação inicial. De acordo com esta resposta, prende-se o sentido da questão seguinte.

No que se refere à questão 8 “Considera que a formação recebida nesta área dá resposta às exigências da sua prática pedagógica?”

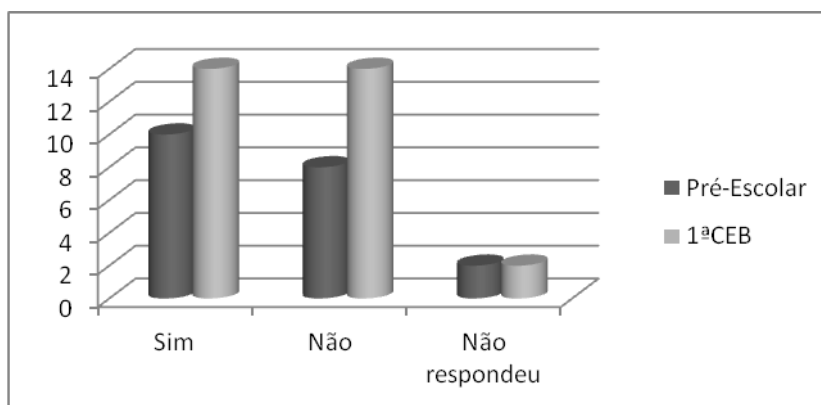


Gráfico 4 – Contributos da formação da Expressão Dramática

Nos Educadores, as respostas foram equilibradas, sendo que, 10 (57%) responderam que sim, que a formação inicial vai ao encontro das necessidades de intervenção pedagógica na lecionação da Expressão Dramática a crianças; 8 (44%) responderam claramente não, e apenas 2 não responderam à questão. O motivo essencial das respostas negativas baseia-se, sobretudo, na falta de prática na formação inicial, pois apenas foram oferecidas as bases relativas a esta área, tornando-se necessário um maior aprofundamento da matéria, que proporcionaria mais competência aos Educadores.

Do mesmo modo, os Professores apresentam curiosamente, um empate entre o “sim” e o “não”, enquanto dois não responderam. As respostas positivas vão ao encontro de opiniões, pois acham que as bases que lhes foram dadas na área disciplinar foram “suficientes” para as desenvolverem posteriormente, enquanto as respostas negativas também vão num mesmo sentido de opiniões, pois os professores acham que as bases foram “insuficientes” e deveria haver uma continuação de formações nesse sentido.

Educadores e Professores apresentaram uma opinião semelhante, verificando-se um equilíbrio entre os que consideraram ter uma formação inicial “suficiente” e “insuficiente”. A formação inicial oferece, de fato, bases para uma prática docente no âmbito da Expressão Dramática, não sendo no entanto, a suficiente. Ou seja, na

generalidade todos concordam que deveria haver uma formação mais enriquecida nesta área e quando os mesmos entraram no processo de lecionação, se uns aproveitaram as bases nesta temática para dar continuidade e expandir as suas concepções, outros ficaram-se pelos conceitos básicos que lhe foram ministrados, não os tendo desenvolvido.

A questão 9 faz referência a formações específicas que adquiriram na área de Expressão Dramática, durante seu desenvolvimento profissional.

Dos 20 educadores inquiridos, 1 não respondeu, só 5 (25%) responderam sim e os restantes responderam não ter tido qualquer formação específica. Dos que responderam positivamente, um não especificou, em que formação se integrou e os restantes referiram: “ Expressão Dramática no Pré-Escolar”; “Expressão Dramática”; “A importância da Expressão Dramática e Plástica no desenvolvimento da linguagem oral e escrita”; “Bolas de sabão”.

Da totalidade de professores inquiridos, 11 (37%) realizaram formação contínua na área específica, referindo algumas: “Expressão Plástica e Momento e Drama”; “Expressão Dramática no 1º Ciclo”; “A importância da Expressão Dramática no desenvolvimento da criança”; “Voz e dicção”; “Técnicas teatrais adaptadas do desempenho do professor”; “Expressão Dramática na Dinâmica Escolar”; “Bolas de sabão” e “Arco-íris”; “Expressão Dramática no contexto educativo”; “Expressão Dramática e Desenvolvimento Infantil”.

Dos resultados obtidos verifica-se que os professores do 1.ºCEB parecem ter uma avaliação mais favorável relativamente à formação recebida para a lecionação da disciplina de Expressão Dramática aos seus alunos.

b) A Lecionação da Expressão Dramática na Escola

- A Planificação na Expressão Dramática –

Esta terceira parte remete-nos para os processos inerentes à planificação, tais como, se o Educador/Professor planifica as suas aulas, com que frequência, quanto tempo reserva a esta planificação, quem propõe as atividades e a organização do grupo.

A questão 10.1 “Planifica as suas aulas de Expressão Dramática?”:

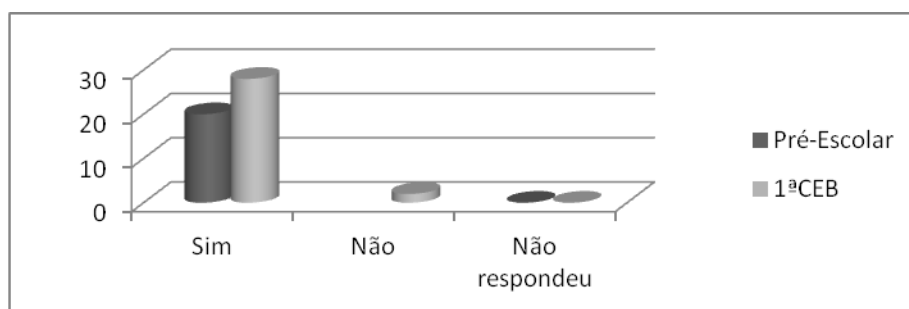


Gráfico 5 – Planificação das aulas de Expressão Dramática

De acordo com o gráfico 5, tanto um Educador como um Professor não responderam a esta questão, mas todos os Educadores que responderam, planificam as suas aulas de Expressão Dramática, e os 28 Professores também o fazem, à exceção de um que não planifica.

O item **10.2** é complementar da questão anterior, pretendendo quantificar, “Com que frequência planifica as suas aulas de Expressão Dramática?”. O Gráfico 6 revela que, no caso do Pré-escolar, a maioria refere que planeia $\geq 50\%$ das aulas e de forma igual os restantes responderam “sempre” e “ $\leq 50\%$ das aulas”. De um modo geral, posso concluir, face aos valores registados que a questão se encontra dividida pelos três tipos de frequência. Já no caso do 1º CEB, doze responderam “sempre; cinco responderam “ $\geq 50\%$ das aulas” doze respondeu “ $\leq 50\%$ das aulas”, um inquirido não respondeu a esta questão

É possível concluir que os Educadores reservam mais tempo para as planificações enquanto os Professores planeiam menos tempo.

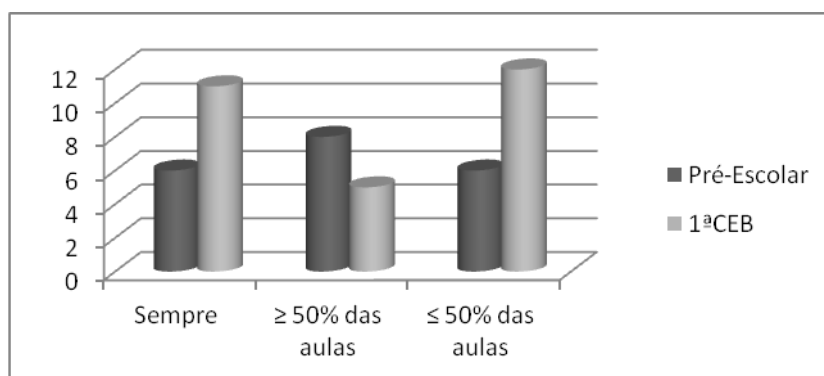


Gráfico 6 – Frequência de planificação

Quanto ao tempo reservado, semanalmente, à Expressão Dramática, relativo à questão **10.4** a maioria dos Educadores não ultrapassa mais de uma hora a esta área.

Relativamente aos Professores do 1º CEB, dos 30 inquiridos, apenas dois referem outra situação de tempo reservado, semanalmente, e três indicam reservar mais de uma hora, os restantes, reservam menos que uma hora.

No Pré- Escolar as atividades são propostas, principalmente, pelo “Programa” e “Educador”, cuja questão remete à **10.5**, e de acordo com a análise feita, no caso do 1ºCEB é principalmente o “Professor” e a “criança” quem propõe as atividades. Obviamente que o programa também foi explicitado mas não com muita frequência e em relação aos pais, não houve qualquer registo.

Relativamente à organização do grupo, a maioria dos Educadores, privilegia um pequeno grupo de crianças de cada vez, tal como uma criança de cada vez, como podemos verificar no quadro 4.

A rotatividade e a junção dos mais experientes com os menos experientes são as preferências dos Professores do 1º CEB para a realização de trabalhos deste âmbito.

Quadro 4 – Organização do grupo

	Pré-Escolar	1ªCEB
X crianças de cada vez	12	8
Uma criança de cada vez	3	2
Os mais experientes com os menos experientes	2	2
Rotatividade de crianças pelas atividades	2	16
Não Respondeu	1	2

- Organização –

Questão **11.1**, “Considera que as aulas de Expressão Dramática devem ocorrer num espaço próprio?”

De acordo com o gráfico 7, uma minoria (6) de Educadores considera que as aulas devem ocorrer num espaço próprio enquanto a maioria (14), considera que não. Relativamente aos Professores, estes dividem-se em termos de opinião, entre sim e não.

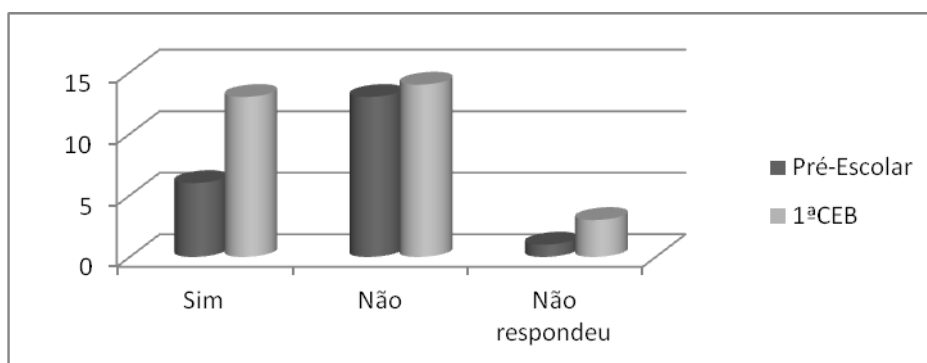


Gráfico 7 – Necessidade de haver um espaço próprio para as aulas de Expressão Dramática

A questão **11.2** permite-nos compreender onde decorrem as aulas de Expressão Dramática, sendo que as respostas, tanto dos Educadores como dos Professores, foram unânimes, em que a sala de aula é o local de eleição e o menos eleito foi o “recreio” ou até mesmo “outros locais”.

Sobre a questão **11.3**: “Os materiais e/ou objetos estão presentes nas suas aulas?”, através do gráfico 8, conclui-se que, nem sempre os materiais se encontram disponíveis das salas, alguns casos referem mesmo que nunca, e uma minoria refere que sim, possui esses materiais na sala de aula.

Estas conclusões são idênticas tanto para os Educadores como para os Professores.

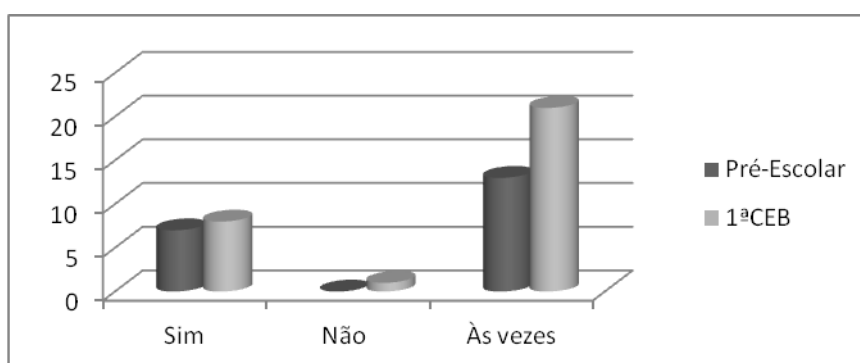


Gráfico 8 – Presença de materiais dentro da sala de aula

Em relação à questão **11.4** “Considera a utilização dos materiais: dispensável, importante ou imprescindível?”, cujas respostas se encontram explanadas no quadro 5,

apurando-se que apenas um Educador indicou ser imprescindível e os restantes consideraram importante. Em relação aos Professores a resposta é a mesma, pelo que: dos 30 inquiridos, apenas três acham imprescindível, vinte acham importante, e os restantes sete não responderam.

Quadro 5 – Importância da utilização dos materiais em Expressão Dramática

	Pré-Escolar	1ªCEB
Dispensável	2	7
Importante	17	20
Imprescindível	1	3

A questão **11.5** questiona o Educador/Professor acerca das atividades que desenvolve com maior frequência atribuindo uma ordem. Após a análise às respetivas ordens de preferência, retirei a seguinte conclusão relativamente ao pré-escolar: Dramatização de histórias e/ou situações diversas; Realização de jogos de mímica; Experimentação de diferentes formas de produzir sons; Improvisação de movimentos corporais globais e/ou segmentares; Orientação no espaço a partir de referências visuais, auditivas, táteis...; Construção e utilização de fantoches, máscaras, sombras chinesas; Invenção, construção e utilização de adereços e cenários.

No caso do 1º CEB, a ordem de preferência é a seguinte: Dramatização de histórias e/ou situações diversas; Improvisação de movimentos corporais globais e/ou segmentares; Orientação no espaço a partir de referências visuais, auditivas, táteis...; Experimentação de diferentes formas de produzir sons; Realização de jogos de mímica; Construção e utilização de fantoches, máscaras, sombras chinesas; Invenção, construção e utilização de adereços e cenários;

A ordem difere um pouco nos dois grupos, mas a primeira e as últimas, curiosamente, são idênticas.

A última questão deste grupo dedicado à planificação faz referência à prioridade que estes Educadores/Professores atribuem em relação ao espaço, corpo e objetos e analisando as respostas pude concluir, que a ordem da esmagadora maioria é a seguinte: Corpo; Espaço; Objeto.

- Intervenção -

Tendo em conta que este leque de questões correspondentes às questões da 12.1. à 12.5, têm um carácter aberto, como já foi referido anteriormente, foi realizada uma categorização das respostas, após uma análise profunda a cada resposta. Nesse sentido, as questões apresentam cada uma, uma categorização própria advinda das respostas atribuídas.

Na questão 12.1, “Quais as reações das crianças?”, as categorias atribuídas foram: muito positiva; positiva, razoável, pouco positiva.

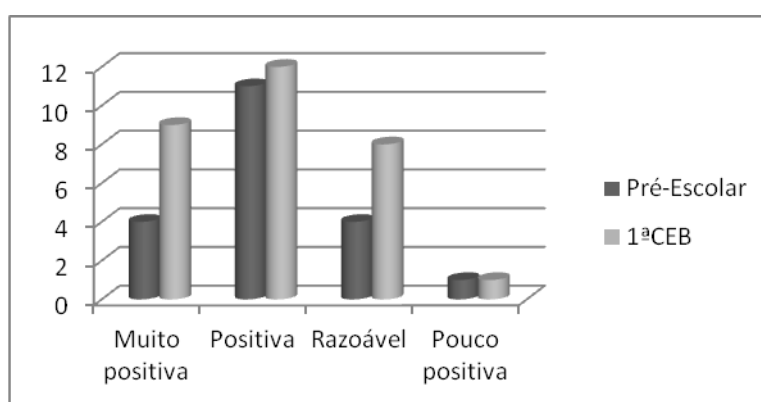


Gráfico 9 – Reações das crianças

De acordo com a análise efetuada, através do gráfico 9, de forma concordante, os Educadores/Professores, encaram as reações como sendo positivas e no caso específico do 1ºCEB, um leque vasto de Professores declaram serem “muito positivas”.

A questão 12.2 pretendeu inquirir o que, na sua opinião, (Educadores /Professores) as crianças valorizavam mais. Através da análise das respostas (Gráfico 10) cheguei a um consenso sobre as várias opiniões às quais atribui uma ordem de maior frequência de resposta. Pré-Escolar: Adereços e interação com os outros; A dramatização; Exploração do corpo ou objetos; Diversão. 1ºCEB: Interação com os outros; Diversão; A dramatização Exploração do corpo ou objetos;

As respostas divergem em alguns pontos, sendo influenciadas pela diferença de anos e idades. Enquanto no Pré-Escolar, os adereços são o que mais cativa a criança, já no 1ºCEB, estes valorizam a interação com o outro, com o colega.

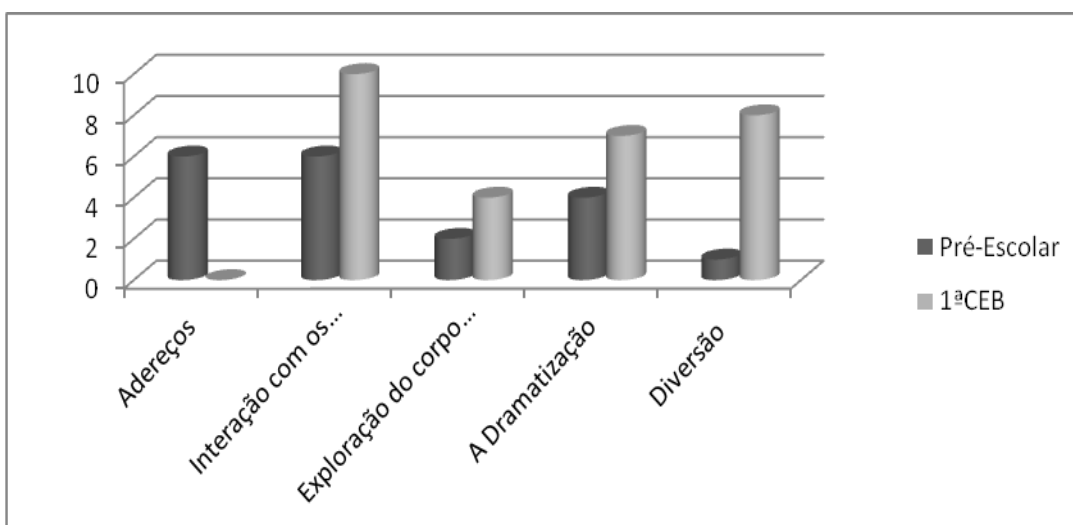


Gráfico 10 – O que as crianças valorizam mais

A questão 12.3 tipifica e regista as dificuldades que apresentam nas aulas de Expressão Dramática:

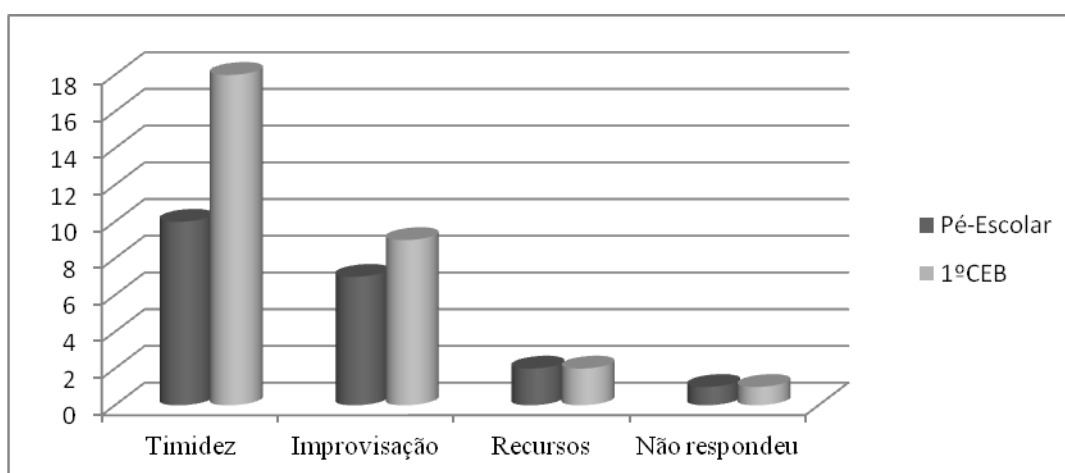


Gráfico 11 – Que dificuldades apresentam mais

Através do gráfico 11, é bastante elucidativo que a timidez e a dificuldade de improvisação são umas das principais dificuldades, tanto no Pré-Escolar como no 1ºCEB, independentemente da diferença de idades.

Em relação à questão 12.4 os Educadores foram inquiridos acerca do aproveitamento da área da Expressão Dramática no sentido de exploração de outros conteúdos. A resposta foi positiva em todos os casos, havendo no entanto alguns que fizeram referência a algumas áreas tais como: Expressão Plástica, Expressão Motora,

Expressão Musical, área de Formação Pessoal e Social. Dos Professores questionados, catorze afirmaram que sim, e até explicitaram algumas áreas, como Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Cidadania; quinze apenas responderam que sim, e um Professor não respondeu a esta questão.

Nesse sentido e de acordo com estas respostas, a unanimidade em aproveitar esta área de conteúdo para trabalhar todas as outras é comum ao Pré-Escolar e 1ºCEB, as áreas descritas é que são diferentes, consoante o currículo.

A questão **12.5** “Esse aproveitamento é quase sempre intencional ou não?” obteve os seguintes resultados, como é possível verificar no quadro 6:

Quadro 6 – Intencionalidade as aulas de Expressão Dramática, em relação a outras áreas de conteúdo

	Pré-Escolar	1ªCEB
Sempre	4	5
Sim	7	15
Depende	8	9
Não respondeu	1	1

Relativamente a estes resultados, que se enquadram no “sim” e “depende”, é igual para os dois níveis de ensino, pelo que, creio, ser uma questão de articulação de conteúdos e da melhor forma de os conseguir relacionar, focalizando os resultados que possam advir nesse sentido.

A questão final do questionário refere-se ao papel do Educador/Professor durante a atividade de Expressão Dramática. No leque de possíveis respostas as mais frequentes foram no caso do Pré-Escolar: Observa; Orienta; Faz elogios autênticos e adequados; Ajuda a criança; Incentiva a criança a melhorar; Garante a autonomia à criança respeitando as suas iniciativas e criatividade.

No caso do 1º CEB: Incentiva a criança a melhorar; Garante a autonomia à criança respeitando as suas iniciativas e criatividade; Orienta (dá dicas de como e deve fazer).

As respostas divergem provavelmente resultante das diferenças do escalão etário e nível de ensino, pois no Pré-Escolar, as crianças experimentam e vivem a Expressão Dramática de uma forma diferente dos alunos do 1ºCEB. Há uma diferença de autonomia e os objetivos do Educador /Professor são obviamente diferentes.

3.1 Conclusões do estudo

De acordo com a análise realizada através de aprofundamento teórico e análise dos dados sobre a opinião e percepção dos Educadores/Professores podemos concluir que a área da Expressão Dramática é uma área transversal, que pode ser trabalhada sempre que se ache pertinente fazê-lo, colhendo uma resposta positiva por parte dos alunos.

Deste estudo, ressalta a importância da Expressão Dramática no desenvolvimento e aprendizagem da criança, sendo de extrema importância, possibilitando o melhoramento de capacidades de autodesenvolvimento e autoconhecimento de si mesmo e dos outros, bem como a integração social resultante da interação com o grupo em que está inserido e concomitante conhecimento dos outros.

Relativamente aos objetivos deste estudo, sendo que o primeiro se refere ao perfil dos Educadores/Professores para a lecionação da componente “expressão dramática” a crianças, não é demais enfatizar a nuclear importância, do seu papel, pois o sucesso de atividades está intimamente associado à dinâmica conferida por esta disciplina. Tal dinamismo é tanto maior quanto maiores forem as competências dos Educadores/Professores, dependendo estas em larga medida, da formação recebida.

Do estudo resultante da formação ministrada, não foi a mais adequada às necessidades e experiências didáticas e pedagógicas. A formação que receberam, não foi de forma alguma “alarmante”, segundo as respostas (questão 8), pois apenas lhes foram fornecidas bases para depois serem exploradas. O Educador/Professor, deverá ter bem presente na sua formação a Expressão Dramática de forma ativa e vivida para que a possa transportar para as suas lecionações.

A personalidade do docente é também, sem sombra de dúvida, fundamental para criar um ambiente em que a Expressão Dramática seja promovida, de forma cativante, seja desejada e que acima de tudo, consiga retirar de cada criança expressividade e desinibição, atitudes fundamentais para o seu desenvolvimento.

No que se refere ao segundo objetivo, em que se tentou compreender, descrever e comparar as percepções dos Educadores/Professores relativamente aos aspetos relevantes à lecionação da Expressão Dramática na escola, conclui-se que cada um promove as suas lecionações de acordo com a formação inicial e continua, as quais promoveram um impacto positivo ou negativo, resultando na sua forma de atuar. Neste estudo, os resultados equiparam-se nos dois sentidos, resultando no dinamismo

apresentado perante os seus alunos. Tal fator é importante, pois se a receptividade dos alunos for diminuta é difícil promover e planificar atividades nesse sentido.

O terceiro objetivo que importa aqui referir: “Verificar e explorar as potencialidades interdisciplinares da Expressão e Educação Dramática”, é sem dúvida uma alternativa a outras áreas. A intencionalidade está presente nas atividades e os mesmos (Educadores/Professores) revelaram aproveitar o enorme potencial da Expressão Dramática, sendo quase sempre intencional, tendo em conta a sua perceção sobre os resultados advindos.

Ao nível da planificação, existe uma preocupação, se bem que os Educadores reservam mais tempo para as planificações, enquanto os Professores planeiam menos tempo e, relativamente à organização do ambiente educativo, os Educadores/Professores não apresentam uma preocupação notória nesse sentido, pelo que poder-se-á concluir que esta é uma área que pode ser explorada em qualquer ambiente educativo. Ou seja, os espaços próprios para o desenvolvimento destas atividades, não são preocupação dos mesmos, pelo que ao optar por esta área, realizam as atividades em espaços disponíveis.

Segundo Roldão, “ (...) é saber organizar-se para ensinar de outro modo, criar estratégias de organização de trabalho que façam cada aluno aprender, por si, com materiais adequados e tarefas exigentes, com interacções preparadas e orientadas para o que se pretende, (...) orientar e guiar os percursos de aquisição e consolidação de competências assentes em saberes compreendidos e actuanes... (...)” (2004:48). Ainda na perspectiva da autora “Se pretendo que o aluno se torne competente em pensar cientificamente ou se torne capaz de analisar realidades do mundo social, terei de orientar toda a acção em aula no sentido de promover intencionalmente essa construção, o que implica sobretudo repensar metodologias de trabalho na docência.” (Idem, 70) Ou seja, a nossa intervenção, deverá partir de um planeamento bem organizado e estruturado, que se reverterá numa acção implicitamente intencional.

Ao nível da intervenção, as reacções das crianças são na sua generalidade, positivas e em relação ao papel do professor na sua intencionalidade nas atividades de Expressão Dramática, estas são na sua maioria positivas, aproveitadas e articuladas sempre que possível com outras áreas de conteúdo. Ou seja, surge enquanto suporte para abordar ou reforçar conteúdos.

Parte II

O(s) Estágio(s)

Introdução

A segunda parte deste relatório, à semelhança da primeira, encontra-se dividida em dois capítulos distintos. No primeiro capítulo, são abordados aspectos teóricos relacionados com a formação de Educadores /Professores e na segunda é apresentado o contexto dos estágios realizados no âmbito da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A grande questão que atualmente se coloca na formação de Educadores/Professores relaciona-se com o tipo de preparação que lhes é ministrada devendo ponderar-se, se essa formação é a ideal para orientar no futuro a sua prática educativa, e se de fato os mesmos se encontram vocacionados para exercer esta profissão. A profissão docente é nobre, atendendo ao seu conteúdo cívico e humano, cabendo aos Professores educar crianças e alunos que se tornarão nos adultos de amanhã. A verdade é que esta é uma frase “cliché” mas a sua essência é de todo, autêntica. Parafraseando Roldão “Coexistem (...), na representação social da função de ensinar, duas leituras: *ensinar* como professar um saber (o professor como *aquele que professa um saber*, torna público esse saber que ele domina e que é restrito – daí a importância de o “professar”), e *ensinar* como fazer com que o outro seja conduzido a aprender/apreender o saber que alguém disponibiliza (ou seja, o *professor como aquele que faz aprender*, o que sabe fazer com que os outros saibam (...)).” (Roldão, 2005:15).

É nesse contexto que surge o meu estágio pedagógico enquanto momento fulcral da formação inicial e profissional para a Educação. Tendo sido “vivenciados” dois níveis diferentes de ensino, o Pré-Escolar e o 1ºCiclo, deparei-me com realidades diferentes que requeriam aptidões distintas mas complementares. É neste sentido que apresento aqui o segundo capítulo do(s) estágio(s), onde são anunciadas e analisadas algumas experiências vivenciadas no âmbito da área da temática do estudo: a Expressão Dramática.

Para além destes dois pontos distintos, nesta segunda e última parte, é apresentada ainda uma conclusão do estágio, tal como, algumas considerações finais

relativas à totalidade do relatório, onde acrescentaremos as limitações e propostas para estudos futuros.

4 A Formação Inicial do Educador de Infância e do Professor 1.º Ciclo do Ensino Básico

Segundo Perrenaud “A formação, inicial e contínua, embora não seja o único vector de uma profissionalização progressiva do ofício de professor, continua sendo um dos propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais.” (Perrenoud, 2002:12). A sociedade em que vivemos atualmente, em muito, desvaloriza o papel do Educador/Professor. Importa referir que tem havido um suceder de situações que visam a dificuldade em compreender o papel do Profissional da Educação na atualidade. Em termos históricos, as evoluções foram constantes no sentido de um avanço e posterior retrocesso de *estatus* social dos Professores.

Em meados do século XX, o ensino já não era destinado a grupos sociais privilegiados mas um direito comum a todos os cidadãos. No entanto, os Educadores /Professores muitas vezes não possuíam uma formação específica em educação, mas a falta dessa preparação indiciou a procura das pessoas mais adequadas e dispostas a tais funções, atribuídas primeiramente às mulheres e posteriormente aos homens. No fim do século XX ocorreram grandes transformações nesse sentido, e nos anos noventa, e de acordo com Esteve “ (...) é útil questionar as regras de acesso às escolas de formação e de recrutamento dos docentes, que são duplamente inadequadas: favorecem a entrada de indivíduos que jamais pensaram ser professores e que não se realizam nesta profissão” (Esteve, 1991, Cit. in Nóvoa 1995:24)

Nesse sentido, foram criadas instituições específicas para a formação de professores. De acordo, com Nóvoa, “ A formação de professores é, (...) a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão.” (Nóvoa, 1995:26). A reestruturação da profissão docente, do estatuto social e económico, tem vindo a merecer a atenção, no entanto, as exigências para com estes profissionais não se descuram. “É fundamental que a nova cultura profissional se pautem por critérios de grande exigência em relação à carreira docente (...).” (Nóvoa, 1995:29)

Perante esta estrutura breve, que nos permite contextualizar a história da profissão docente, e em que, se encontra bastante definido a necessidade e a exigência

de docentes licenciados e especializados para a profissão, importa debruçarmo-nos agora acerca da formação inicial dos Educadores/Professores que tem vindo, atualmente, a ser tema central devido às suas características. “Na formação de docentes, o saber deverá ocupar um lugar central. No entanto, a formação inicial de professores do 1º CEB, em Portugal, tem-se baseado numa relação fraca com um saber fraco, por menosprezo da sua importância estratégica ou por intuítos de conformização, dada a sua importância estratégica.” (Lopes, 2001c, Cit. in Lopes, 2005:86)

Tendo em conta as grotescas mudanças no nosso ensino nos últimos 20 anos, as mesmas têm a ver com a formação que os Professores receberam a partir de então. Ser Educador/Professor era uma profissão de muito prestígio e de muita responsabilidade, conferindo respeito tanto da parte dos alunos como dos seus pais, apresentando diferenças com o Educador/Professor atual. A questão com que nos deparamos remete-nos à formação de tais professores, e se a mesma lhes permitiu ter a preparação prática adequada para vivenciar a realidade.

Estes professores construíram a sua formação em bases teóricas fomentando uma visão idealista da educação. “ (...) visto os dois primeiros anos constituírem o período mais crítico da carreira de um professor (...)” (Amos & Orem, 1968:79) pois a entrada na carreira docente, consiste num conjunto de experiências que os mesmos atravessam, vivenciam, controlam, descontrolam, esmorecem, entusiasma-se, etc., enfim são diversos os sentimentos, as preocupações, as sensações, as dificuldades e facilidades com que o Educador/Professor se depara. “Ao longo de um ano escolar, o professor comete um certo número de erros, coisa que aliás, a todos acontece. A aprendizagem do novo professor faz-se em parte pelo método experimental – tentativa e erro -, com a certeza, porém de que aproveita sempre das experiências anteriores.” (Amos & Orem, 1968:96)

Tudo isto para de certa forma transmitir, que a diferença entre as gerações é caricata, devendo-se não apenas aos alunos que hoje encontramos, mas a uma série de conjunturas que leva a esta conclusão: evolução da sociedade tanto a nível cultural como económico; formação de Professores que não se encontram preparados para lidar com alunos cujos pais foram educados numa geração já desvanecida em termos de responsabilização, de cidadania, de consciência da importância que a educação tem tanto a nível académico como a nível pessoal.

Relativamente ao currículo, os futuros Educadores /Professores têm acesso a disciplinas como a Teoria e Desenvolvimento Curricular, aquando da sua formação. “

Esta disciplina integra, entre outros conhecimentos, as teorias curriculares, os fundamentos para o planeamento curricular ao nível da sociedade, dos alunos, das culturas e ideologias e os contextos de decisão curricular (cf. Pacheco, 2001:26).” “ (...) esta disciplina, ao abranger tanto o campo teórico como o campo prático do conhecimento educativo escolar, para além do campo organizacional, procura desenvolver uma visão interdisciplinar que proporcione uma análise e uma compreensão holística das situações escolares.” (Pacheco c. (2001:26) Citado por Magalhães, in Lopes & Leite, 2007:141) Logo, “ *o estágio pedagógico é um momento particular de socialização na profissão docente pelas expectativas, entusiasmo e receio que os estagiários vivenciam mas também pelos «ritos de passagem» de um currículo academizante da instituição de formação para a iniciação dos professores como pessoas, na vida organizacional e relacional da escola e no saber profissional*” (Jacinto e Sanches, (2002:79) Cit. em Moreira, (2007) in Lopes & Leite, 2007:237)

4.1 Competências e conhecimentos necessários ao perfil do Educador/Professor

De acordo com o Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto, que define os perfis gerais de competências dos Educadores (as) e Professores (as) do 1º Ciclo, estes profissionais deverão desenvolver “ (...) o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos (...).” (Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto).

Em termos de lecionação, num primeiro ano, o Educador/Professor que se inicia na sua atividade profissional é aquele que, aos poucos, vai emergindo de forma segura, tranquila e confiante, ganhando o essencial que o “tornará” num bom professor: a experiência. “A competência evoca os saberes, conhecimentos adquiridos, capacidades. Quando nos referimos a saberes, concentramos nos diferentes âmbitos do saber-ser, saber-estar, saber-fazer, do saber, em suma.” (Ferro, Cit. in Machado et al, 2011:96)

A personalidade do Professor é igualmente a chave mestra na sua formação. “Tal inclui tudo aquilo que uma pessoa considera parte ou característica de si mesma - os seus valores, sentimentos, aptidões, objetivos, etc. como se vai buscar à experiência o significado do que atrás fica dito, este «conceito próprio» pode variar à medida que se realizam e se assimilam novas experiências.” (Amos& Orem, 1968:43)

Nesse sentido, é importante que o Professor tenha um «conceito próprio» do qual tenha perfeita consciência que através do mesmo poderá influenciar positiva ou

negativamente os seus alunos. “O professor é um ser humano. O seu comportamento na aula depende em grande medida da maneira como ele se vê a si próprio. O professor que tenha um «conceito chave» inadequado e pouca capacidade de adaptação pode influir negativamente nos seus alunos.” (Amos& Orem, 1968:79)

Os mesmos autores referem 12 qualidades próprias do perfil do bom professor: justo; firme; coerente; compreensivo; honesto; entusiasta; exemplar; vigilante; respeitador; flexível; ordenado; inquiridor. Claro é, que estas características não são possíveis de encontrar numa só pessoa, mas o bom professor deverá possuir um conjunto das mesmas, o mais alargado possível.

Perante as inúmeras e rápidas alterações decorrentes da sociedade atual, para a seleção das melhores competências e conhecimentos a desenvolver no Educador/ Professor aquando do seu desenvolvimento profissional, podemos basear na proposta de Esteve (1991), delineando-se três linhas de atuação: “1. *O estabelecimento de mecanismos seletivos de acesso à profissão docente baseados em critérios de personalidade, e não apenas em critérios de qualificação intelectual. (...) 2. (...) substituição de abordagens normativas por abordagens descritivas na formação inicial do professorado. (...) 3. (...) adequação dos conteúdos da formação inicial à real prática de ensino.*” (Esteve (1991), Cit. in Nóvoa 1995:117-118)

Mediante estas linhas mestras que deverão orientar a formação inicial dos professores, principalmente no que diz respeito à sua formação prática, no terreno, para Esteve é objetivo que os mesmos alcancem e atinjam os seguintes objetivos/competências: “1. Identificar-se a si próprio como professor e aos estilos de ensino que é capaz de utilizar, estudando o clima da turma e os efeitos que os referidos estilos produzem nos alunos; 2. Ser capaz de identificar os problemas de organização do trabalho na sala de aula, com vista a torná-lo produtivo. (...); 3. Ser capaz de resolver os problemas decorrentes das atividades de ensino aprendizagem, procurando tornar acessíveis os conteúdos de ensino a cada uma dos seus alunos.” (1991, Cit. in Nóvoa, 1995:119).

De acordo com Maria de Lurdes Cró (1998), a formação de professores, com bases em competências, conhece diversas teorias. O movimento CEBT (Programme-Based Teacher Education) que surgiu nos Estados Unidos da América, veio revolucionar com as suas teorias behavioristas, os modelos tradicionais de formação de professores. Em linhas gerais e teóricas sobre esta teoria, a mesma refere quatro fatores essenciais: “ *identificação provisória das competências pedagógicas; programas de*

treino; avaliação da mestria esperada na aquisição de competências; e estudo da validação das ligações entre competências adquiridas e resultados da educação.” (Desjarlais, 1975, Cit. in Cró, 1998:51)

Outra abordagem à formação de professores com bases em competências é a de Estrela (1986), defendendo que “ (...) constitui um modelo de grandes possibilidades de operacionalização no âmbito da formação de professores.” Para Estrela (1986) o seu conceito de competência tem um sentido mais amplo abrangendo “ (...) *um conjunto de conhecimentos, saberes-fazer e atitudes a desenvolver no professor na situação de ensino*, o que o afasta (...) do modelo atomístico CBTE”. (Estrela, c. (1986), Cit. in Cró, 1998:53).

Através das diferentes teorias e concepções sobre a formação dos Professores com base em competências, para a autora (Maria de Lurdes Cró) é emergente optar pela “ (...) formação fundada na aquisição de competências e de a propor como preparação de futuros Professores e Educadores, (...) pois a mesma pensa que (...) este método de formação parece ser aquele que responderá validamente aos problemas de realização das tarefas de educação/ensino.” (Cró, 1998: 53).

Neste sentido, e de acordo com Maria do Céu Roldão (2005) ensinar pode ser entendido através de duas vertentes, as quais comporta o saber *conteudinal* e o *aprendente*. Vejamos a inter-relação que a autora faz a estas duas vertentes, sendo que na primeira “*Considera-se que o professor “ensina” porque e enquanto “professa” – expõe, apresenta, disponibiliza – um saber conteudinal que domina (...)*”; e na segunda “*Considera-se que o professor ensina porque e enquanto é especialista da função de estabelecer, fundamentalmente em saber próprio, a ligação entre os dois pólos de que é mediador – “o saber” e o “aprendente (...)*” (Roldão, 2005:15).

Através desta inter-relação o professor, enquanto profissional que ensina é transmissor, é quem orienta, é aquele que conduz as aprendizagens do “aprendente” que recebe os ensinamentos, e é ainda, aquele que o avalia. Questiona-se aqui se o professor é um mero transmissor de conhecimentos ou se é um mediador desses mesmos conhecimentos. Na nossa atualidade, o professor nas nossas escolas assume dois papéis essenciais: o de transmitir os conhecimentos e o de orientar as aprendizagens dos seus alunos.

Importa ainda referir uma competência essencial à qual um Educador/Professor deverá ser portador: capacidade de reflexão sobre a ação e de mudança na ação. Esta é uma capacidade que remete-nos para a aptidão de nos situarmos num dado contexto ou

num dado rumo. Quando o efeito de uma ação não é o mais correto depende da capacidade do professor reverter a situação e mudá-la no sentido de manter tanto a ordem, como a continuidade das aprendizagens. O mais importante de tudo é, inclusive a habilidade de refletir a nossa ação, compreender em que ponto ou em que sentido não foi a mais adequada, a mais conveniente, a mais sensata, e partindo desse momento de reflexão, mudar a estratégia, mudar o rumo dos acontecimentos. Estamos a falar de um tipo de ensino reflexivo em que “ (...) os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional.” (Zeichner, 1993:17)

Porque esta é uma competência essencial ao desempenho da profissão docente, é importante que faça parte do processo de estágio, para que, no futuro profissional se tenha a percepção de que a rigidez pode conduzir à intransigência e que as mudanças podem e devem sempre ocorrer sempre que se justifiquem, no momento em que se tome consciência da sua necessidade ou num momento de reflexão mais profunda.

John Dewey “ (...) define três atitudes necessárias para a ação reflexiva. A primeira, a abertura de espírito, refere-se ao desejo ativo de se ouvir mais que uma única opinião (...). A segunda atitude, de responsabilidade, implica a ponderação cuidadosa das consequências de uma determinada ação. (...) a terceira atitude necessária à reflexão é a sinceridade. Ou seja, a abertura de espírito e a responsabilidade devem ser as componentes centrais da vida do professor reflexivo, que tem que ser responsável pela sua própria aprendizagem.” (Dewey (1933), Cit. in Zeichner, 1993:18)

Para o Educador de Infância existem características especiais que do mesmo devem fazer parte. “ (...) as características pessoais do professor (a) de Educação Infantil continuam a ter um forte peso na definição do seu perfil profissional. Principalmente, aquelas que são básicas para estabelecer essas conexões adulto-criança: - cordialidade, proximidade e “calor” (em oposição à frieza e ao estabelecimento de distâncias); - originalidade, capacidade de quebra da formalidade.” (Zabalza, 1998:27)

Importa referir que estas exigências são específicas para profissionais que lidam com crianças de três, quatro e cinco anos, o que torna imperioso o seu profissionalismo nesse sentido e a sua formação para lidar com estas idades. “ As mudanças educativas e as reformas afetam não só, nem principalmente, os conhecimentos, habilidades ou capacidades dos professores, mas basicamente as relações que têm no seu trabalho, a

paixão e emoção com que o vivem, e que estão no núcleo dos processos de ensino e aprendizagem. Por isso não se pode reduzir a um conjunto de competências técnicas.” (Bolivar c. (2007) Cit. in Lopes & Leite (organização), 2007:44).

Esse conjunto de competências técnicas, referido por este autor, é mínimo relativamente à complexidade que envolve todo o processo educacional. “ O docente, na sua prática profissional, é confrontado muito frequentemente com problemas complexos, para os quais não existe uma resposta singular, pré-concebida, obtida através de uma lógica meramente racional. Tomar determinadas decisões de natureza curricular, orientar certos alunos, manter relações interpessoais com alguns pais e interagir com determinados colegas e funcionários são exemplos de situações complexas com que os professores se deparam no quotidiano. A resolução dessas situações impõe ao professor uma série de competências que, sendo passíveis de se desenvolver, geralmente não são tidas em consideração nos currículos de formação de professores (inicial e continua).” (Machado c. (2007) Cit. in Lopes & Leite (2007:215)

Nesse sentido, as aprendizagens realizadas na formação inicial são muitas vezes precoces e carecem de um contínuo melhoramento, baseado na experiência e reforçado nas dimensões do conhecimento específico, pedagógico e didático.

Pois para Perrenoud “ (...) a formação contínua visava – e sempre visa – atenuar a *defasagem* entre o que os professores aprenderam durante sua formação inicial e o que foi acrescentado a isso a partir da evolução dos saberes académicos e dos programas, da pesquisa didática e, de forma mais ampla, das ciências da educação.” (2002: 21).

4.1.1 A Observação: Instrumento de Formação e Avaliação

A observação, enquanto instrumento de formação, pesquisa e avaliação parece ser um requisito basilar ao desempenho de um Professor. Aliás, para Amos & Orem “A tarefa mais delicada do professor talvez seja a de observar objetivamente os alunos.” (1968:104) A fase de observação, que antecede a intervenção e atuação do Educador/Professor, é de extrema importância uma vez que permite retirar concepções sobre os alunos, facilitando a atuação destes profissionais de ensino.

De acordo com Teixeira (2011:22) “Qualquer tipo de observação pedagógica, dada a natureza do observar (...) carrega sempre consigo certas concepções sobre a natureza do processo de ensino-aprendizagem e, mais que isso, sobre os fins ou

objectivos primordiais da educação, incluindo aquilo que se considera ser um bom professor.” O autor refere que não podemos considerar nunca o processo de observação como sendo um empreendimento neutro.” (...) quando se diz que a observação/avaliação pedagógica nunca é neutra, e não podendo ela ocorrer senão através de procedimentos ou técnicas, o que também facilmente se conclui é que são os procedimentos ou técnicas de observação/avaliação a revelar a natureza dos pré-conceitos fundamentais e que, portanto a escolha dos procedimentos e técnicas corresponde, de modo consciente ou inconsciente, a uma certa visão do que deve ser o ensino e a profissão docente (...).” (Teixeira, 2011:23)

Estas técnicas correspondem aos instrumentos de avaliação de que nos devemos munir, sabendo à partida, onde e como vamos observar. É importante num processo destes ter a capacidade de escolher o que se vai observar em específico, que instrumentos deverão ser utilizados, consoante a natureza da observação, que tipo de registo a criar entre outros aspetos. Importa referir que no processo de observação, de acordo com Evertson & Green e Stodolsky existem dois sistemas distintos: Sistema Aberto de Observação (SAO) e Sistema Fechado de Observação (SFO) (Evertson & Green, 1997 e Stodolsky, 1997, Cit. in Teixeira, 2011: 25-26)

Para este autor “Os SAO são métodos de observação que consistem (...) em observações ambientais e globais que usam registos em linguagem natural, de carácter mais estritamente descritivo ou (...) narrativo (...)” Não são de forma alguma restritivos, dando a possibilidade de realizar uma observação lata em todos os sentidos e potencialidades de observação. Nesse sentido, podem ser variados e de acordo com Everston & Green são apresentados “ (...) três modos de observação pedagógica sistemicamente aberta: os sistemas descritivos, os sistemas narrativos e os sistemas tecnológicos.” (Idem, 25-26)

De forma muito sucinta, podemos dizer que para Evertson & Green (1997):

- *os sistemas descritivos* possuem “ (...) categorias ou campos observacionais prefixados (...), permitindo-lhes uma forte sensibilidade ao contexto (aquilo que está fora do campo ou categoria observacional) (...) ”; visam a recolha de informação/dados não tratados e não interpretados;
- *os sistemas narrativos* “(...) não operam com categorias observacionais pré-fixadas e, (...) têm grande sensibilidade ao contexto, dispendo-se a fazer flutuar (...) os limites daquilo que é a própria unidade natural de observação.” Visam realçar o contexto em que a aula decorre, visto que “ (...) uma narração é uma

estrutura de sentido em que se estabelecem relações causais, temporais e espaciais (...).” (Idem, 31)

- *os sistemas tecnológicos*, estes baseiam-se em sistemas de vídeo ou gravação áudio, sendo instrumentos importantes de observação/avaliação, sem contudo estar indissociáveis dos outros dois sistemas anteriores uma vez que este sistema apenas permite o deferimento temporal, tendo que posteriormente ser produto de observação. (Idem, 31)

Por sua vez Evertson & Green (1997) alertam para que “ (...) os SFO operam exactamente ao contrário, na medida em que determinam previamente, de modo mais ou menos preciso, aquilo que se pretende observar, porque se lhe atribui certo valor (...).” (Idem, 32)

No SFO, à semelhança do SAO, surgem três sistemas:

- “*Os sistemas de sinais em listas de confirmação* não se aplicam à aula, enquanto unidade natural de observação, mas a comportamentos muito específicos, a unidades de conduta muito pequenas que, (...) nos dirão visões atomizadas da acção pedagógica e impedem a observação daquilo que estiver fora do limiar da lista.” (Idem, 32).
- *Os sistemas categoriais* são menos fechados que os anteriores. A diferença baseia-se na especificidade de observação comportamental, abrindo um campo mais vasto nesse sentido, embora seja igualmente pré-estabelecido.
- Relativamente aos *sistemas de valoração*, “ (...) são um tipo de sistemas de observação em que não só definem categorias, ou condutas específicas, de observação, mas em que se requer no acto mesmo de se observar, ou de modo temporalmente deferido, um certo tipo de notação representando certo juízo avaliativo sobre a observação realizada.” (Idem, 32).

Neste sentido, Teixeira (2011:35) diz que a observação pode ser de três tipos:

- Observação não participante, positivista/naturalista, em que o observador mantém-se o mais possível à margem dos acontecimentos, de forma a não “contaminar” o ambiente natural da observação. “Neste registo observacional, o professor/observador é um estranho e um intruso relativamente à aula (...)” (Teixeira, 2011:35)
- A observação participante passiva é a que o observador e o observado partilham o mesmo ambiente e contexto educacional. “ (...) o avaliador/observador coloca-

se numa situação de aparente passividade observacional na sala de aula, sem nela interferir (...).” (Idem, 35).

- A observação participante ativa, como o próprio nome indica, reforça uma participação ativa, uma intervenção conjunta com o avaliado/observado.

4.1.2 O Ensino: da Planificação à Intervenção na Ação

“O ensino, enquanto actividade profissional, (...) converte-se num conjunto de acções racionais e individuais.” (Zabalza, 1992: 277) Neste sentido, cabe ao Educador/Professor planear as suas ações. Para Vilar, “A planificação da aprendizagem dos alunos realiza-se com base numa óptima organização e estruturação das tarefas educativas escolares, tanto instrutivas como sócio-relacionais.” (1994:75)

Após a fase de observação, seja ela de que carácter for, torna-se, como referido anteriormente, no instrumento essencial para a fase seguinte: a planificação. Mediante dados pertinentes recolhidos por observação, o professor analisa a informação (caraterísticas dos alunos: nível de aprendizagem dos alunos, dificuldades, relações interpessoais; ...; características da escola: características do espaço, inserção cultural,...) e é com base nela que delinea a sua ação, tentando seleccionar entre outros aspetos os objetivos e as competências a desenvolver. Deste modo, encara-se a observação de aulas “(...) enquanto estratégia formativa impulsionadora da mudança de práticas.” (Cruz, 2011:87)

Na aula, cria-se um contexto de aprendizagem que o Professor organiza em função da construção de novos saberes e área disciplinares que estão definidos no projeto curricular, e que para a educação Pré-Escolar e 1.ºCEB têm sentidos diferentes. Seguindo as orientações curriculares no Pré-Escolar ou o programa referencial do 1.º ciclo, o Educador/Professor realiza uma programação, ou projeto educativo-didático específico para as especificidades da escola/alunos.

Por exemplo, para Zabalza “Diferentes modelos de Educação infantil, insistem muito na necessidade de deixar espaços e momentos ao longo do dia nos quais cada criança vai decidir o que fazer. Autonomia combinada com os períodos de trabalho dirigido destinados a abordar as “tarefas-chave” do currículo. “(...) os professores (as) também precisam planejar momentos nos quais o trabalho esteja orientado para o desenvolvimento daquelas competências específicas que constam na proposta curricular.” (Zabalza, 1998:50)

Para o Educador “Planear o processo educativo de acordo com o que (...) sabe do grupo de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades.” (...) “Planear em conjunto com as crianças “ (...) permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada um.” (ME, 1997:26)

Maria do Céu Roldão aborda as competências “ (...) enquanto conceito, têm de ser aprofundadas no plano teórico, debatido o seu sentido e estudado entre os professores, confrontando-o com as práticas que habitualmente desenvolvem, para poder ter alguma eficácia no plano do desenvolvimento profissional e da prática que ele deve configurar.” (Roldão, 2004:48) Para esta autora, é essencial “ (...) ensinar como acto de fazer os outros aprender, e não passar um conteúdo que se domina. É preciso que se domine, e muito bem, o conteúdo que se ensina. E isto face a qualquer nível de ensino, porque a natureza científica rigorosa do saber aprende-se – e ensina-se desde os conhecimentos mais simples.” (Idem, 48)

O Educador deverá, sempre, “ Concretizar na acção as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas. A participação de outros adultos (...) é uma forma de alargar as interações das crianças e enriquecer o processo educativo.” (ME, 1997:27)

4.1.3 A Avaliação e a Reflexão: ações indissociáveis ao ensino

Roldão considera que a avaliação “ (...) surge como uma entidade mal-amada, o «mal» necessário, uma espécie de mancha negra neste mar azul que poderia ser o ofício de ensinar, se nos dispensassem de a desempenhar...” (2004: 39). Importa referir que a avaliação não é um processo que surge apenas através de instrumentos próprios para os mesmos, como fichas de avaliação, mas também, devem ser tomados em conta as aprendizagens que são realizadas aquando do decorrer das aulas e que são segundo a autora supracitada “ (...) espontâneas e se desenrolam pela socialização, (...) ainda que informalmente e, geralmente, sem tempo definido ou intencionalidade expressa.” (Idem: 41)

No processo de formação de Professores, pressupõe-se que se aprenda que, planificar faz parte de um processo que implica objetivar, delinear, organizar o trabalho a desenvolver com os alunos e cujos resultados surgirão na avaliação. Espera-se que esse planeamento de objetivos feito inicialmente, seja revisto no ato de avaliação como forma de compreender em que medida os mesmos foram atingidos ou não, realizando um balanço. “O primeiro pressuposto para a questão de avaliar competências, é por isso, obviamente trabalhar e ensinar para que os alunos desenvolvam solidamente competências, construídas sobre os saberes e os saberes fazer, sedimentando capacidade e disponibilidade para compreender e agir.” (Roldão: 2004: 48)

Através deste ponto de vista, a observação e a avaliação deverão ser indissociáveis pois “ (...) a observação surge como uma questão básica, já que pode ser simultaneamente o ponto de partida para o processo de avaliação (...).” (Parente, Cit. in Zabalza (org.) 1998:207)

Da mesma forma que a observação é indissociável da avaliação, então a planificação é o meio-termo dessa indissociabilidade. Estão então literalmente intrínsecas entre si. “Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento.” (ME, 1997:27)

Por outro lado, surge a reflexão que, como refere Sá-Chaves (2000,p.22), trata-se de um processo que visa conhecer-se para poder tornar-se, através de um esforço próprio, da consciência clara e da coragem maior. E trata-se também de refletir metacognitivamente para com o conhecimento emergente dessa reflexão, poder intervir praxicamente nos contextos e em si próprio estimulando a hipótese de devir. (Sá-Chaves c. (2000,pp-22), Cit. in Machado et al, 2011:pp-87)

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

Torna-se, uma vez mais, emergente que “ (...) a formação inicial tem de preparar o futuro professor para refletir sobre a sua prática, para criar modelos e para exercer a sua capacidade de observação, análise, metacognição e metacomunicação (Lafortune, Mongeau e Pallascio, 1998, c. Cit. in Perrenaud, 2002:17)

Segundo Perrenoud, (2002:31) “ (...) a noção de prática reflexiva remete a dois processos mentais que devemos distinguir, principalmente se considerarmos seus vínculos:

- Não há ação complexa sem reflexão durante o processo (...);
- Refletir durante a ação consiste em se perguntar o que está acontecendo ou melhor o que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer, qual é a melhor tática, que desvios e precauções temos que tomar, que riscos corremos, etc. (...);
- Refletir *sobre* a ação já é algo bem diferente. Nesse caso, tomamos nossa própria ação como objeto de reflexão, seja para compará-la com um modelo prescritivo, o que poderíamos ou deveríamos ter feito, o que o outro profissional teria feito, seja para explicá-la ou criticá-la. (...) ”. (Perrenoud, 2002:31)

O mesmo autor refere ainda que “ (...) a reflexão na ação tem de ser rápida; ela guia um processo de “decisão “ sem a possibilidade de recorrer a opiniões alheias nem de “pedir um tempo” (...) (Idem, 34)

Ao refletir após o momento da ação, “ (...) o professor não está interagindo com alunos, pais ou colegas. Ele reflete sobre o que aconteceu, o que fez ou tentou fazer, sobre os resultados de sua ação. Além disso, ele reflete para saber como continuar, retomar, enfrentar um problema, atender a um pedido.” (Perrenoud, 2002:36)

Perrenoud, apresenta um conjunto de dez competências sobre a prática reflexiva que se encontram explicitadas no anexo XI.

5. O(s) Estágio(s)

No sentido de realizar uma contextualização do nosso estágio, é importante realçar aqui a forma como este decorreu. Assim sendo, este capítulo destina-se à descrição e reflexão do processo de estágio em si, com todas as suas envolvências e devidamente fundamentado. Tendo em conta que se tratou de dois estágios, sendo estes distintos entre si, este capítulo, encontra-se dividido por dois pontos que vão ao

encontro de cada um. Dentro de cada ponto, encontram-se relatados todos os aspetos que dizem respeito a cada processo de estágio: caracterização da escola, da turma, da equipa que fez parte do núcleo de estágio, das metodologias e macro estratégias de atuação privilegiadas, as planificações das atividades, e a descrição, análise e reflexão de práticas no âmbito da Expressão Dramática, conclusões, limitações sentidas, entre outros aspetos que considerei pertinentes de fazerem parte desta análise reflexiva das minhas práticas.

Este afincio prende-se com o decorrente dos acontecimentos que foram surgindo, da forma como o processo de estágio decorreu a nível pessoal e em grupo (pares/trios), das potencialidades que cada estágio apresentou e que foram alvo de aproveitamento para a lecionação, enfim, é neste capítulo, fundamental, apresentar todos os aspetos que foram considerados concernentes e que contribuíram para o decorrer dos dois momentos. Todo o meio envolvente, em todos os sentidos, em todas as suas constituintes foram alvos importantes para a nossa lecionação, ou seja, foram de certa forma, em conjunto com o nosso esforço e trabalho contínuo, determinantes para os resultados obtidos.

5.1. O Contexto do nosso estágio

Os momentos dos estágios decorreram em dois semestres distintos. O primeiro estágio – PES I - ocorreu de 31 de janeiro a 25 de maio de 2011, e o segundo estágio – PES II – decorreu de 19 de setembro a 14 de dezembro de 2011. O primeiro aconteceu na sala azul, no Pré-Escolar, da Escola EB1/JI de Matriz, pertencente ao núcleo da Roberto Ivens, e o segundo estágio decorreu na sala do 4º ano, da Escola EB1/JI do Ramalho, pertencente ao núcleo da Canto da Maia. Em ambos, o período que antecedeu os momentos de intervenção, foi crucial, no sentido de conseguirmos traçar os objetivos gerais e específicos a desenvolver ao longo dos estágios e planearmos as nossas ações pedagógico-didáticas.

Os objetivos delineados para o estágio no Pré-Escolar centraram-se no grupo e nas intenções a realizar para o decorrer da prática pedagógica e igualmente indo ao encontro da área foco escolhida para a realização do meu estudo específico: a área da Expressão Dramática.

No processo de estágio estava contemplado um momento de observação, planificação, intervenção, reflexão e avaliação. Como referido anteriormente, os

momentos de observações a que tivemos acesso, para pura e simplesmente observar e reter todas as informações que nos pudessem auxiliar e munir para o processo seguinte de planificação. Segundo Estrela (1994:57) “ A Observação de situações educativas continua a ser um dos pilares de formação dos professores (...).” (Estrela, 1994:57)

O processo de planificação tinha lugar, numa primeira fase, com a supervisão do Docente Cooperante da escola. No caso do pré-escolar decorria à terça-feira e no caso do 1ºCiclo decorria à quarta-feira, nas horas previstas para a planificação e encontros supervivos de reflexão. A segunda etapa da planificação consistia em apresentar a mesma ao Docente Orientador. Estas reuniões decorriam perante o par/trio pedagógico no caso da reunião com o Docente Cooperante e em grande grupo, na universidade, perante o núcleo de estagiárias pertencentes à Docente Orientadora. Estas reuniões de núcleo, uma vez que a atuação de cada elemento dos pares pedagógicos decorria em diferentes escolas e em diferentes anos de escolaridade, tornaram-se muitíssimo esclarecedoras, frutuosas e ambivalentes pois, nas mesmas, era possível trocar ideias, sugestões, conhecer outras dimensões de dificuldades sentidas, etc.,.

No estágio do Pré-Escolar, atuava-se em pares pedagógicos e a minha intervenção na prática pedagógica decorria todas as segundas e terças-feiras, das 09:00 horas às 15:00 horas. O horário de reflexão e planificação decorria nos mesmos dias até às 17:00 horas. A reunião na universidade tinha lugar na quarta-feira, pelas 11:00 horas.

No estágio do 1º Ciclo, atuava-se em trios pedagógicos e a minha intervenção na prática pedagógica decorria segundas e terças-feiras todo o dia e na quarta-feira apenas de manhã e após as 15 horas e 15 min. é que se dava início à reunião com o Docente Cooperante. No entanto, a reunião na universidade com a Docente Orientadora, decorria às quartas-feiras das 14:00 horas às 15:00 horas.

A primeira fase, e como foi referido anteriormente, a fase de observação, em ambos os casos foi a fase crucial e fundamental para a obtenção de dados e de informações muitíssimo relevantes para conhecermos a escola, a sala, os alunos, para compreendermos o ritmo e o funcionamento da sala, os recursos passíveis de serem disponibilizados e utilizados por nós, tal como uma visão generalista sobre as nossas futuras intervenções, mediante os modelos e métodos de ensino mais adequados ao grupo.

No caso do Pré-Escolar, a fase de observação foi de extrema importância, pois o Ministério de Educação preconiza a necessidade em se “Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses, dificuldades, recolher informações

sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.” (ME, 1997: 25).

Em ambos os estágios, considerei a observação como a minha maior ferramenta, pois a partir da mesma, obtive elementos suficientes para entrar em ação. “É conveniente que o professor estude a história psicológica da cada criança e a compare com as características gerais do grupo da mesma idade com que ela trabalha.” (Amos & Orem, 1968:115). Para ambos os casos, esta observação foi, primeiramente, puramente direta, naturalista, sem participação. Preocupava-me relatar e apontar todos os acontecimentos que ocorriam na sala de aula e selecionar as informações relevantes.

O observador deverá colocar-se “ (...) o mais externamente possível relativamente ao cenário observável. Esta é a posição do observador de laboratório ou do naturalista, (...) tentando passar maximamente despercebido, partindo do princípio que observador e objecto observável (...) são duas realidades radicalmente distintas e disjuntas.” (Teixeira, 2011:35). Depois passou-se a uma observação participante ativa em que “Neste caso, observador /avaliador não surge como algo estranho à aula, mas é um par pedagógico (...) ocorrendo uma completa corresponsabilização, circulação pedagógica e democratização do processo avaliativo.” (Teixeira, 2011:36)

O planeamento da nossa ação também decorreu através de uma recolha de informações, no sentido documental, ou seja, tivemos acesso a documentos importantíssimos e carregados de informação, tal como o Projeto Educativo de Escola (PEE), Projeto Curricular de Turma (PCT), Plano anual de atividades (PAA), Planos Educativos Individuais (PEI) e no caso específico do estágio no 1º CEB, ao Projeto Curricular de Escola (PCE). Paralelamente a estes métodos de aquisição de informações, os momentos de reunião e reflexão com o núcleo de estágio (pares/trios) pedagógicos, Educadora/Professor Cooperante) e o núcleo geral de estágio (turma toda e Docentes Orientadores), foram de igual forma nucleares para a troca de ideias, impressões, troca de saberes, troca de informações sobre temas em específico, sugestões, orientações etc., tudo isto contribuiu para a nossa orientação e enriquecimento em cada um dos estágios.

Antes da colocação nas escolas, ocorreu na Universidade, um processo de seleção de pares/trios, em que na fase seguinte foram escolhidas as escolas a lecionar. Formados os núcleos, conhecidos os respetivos Docentes Orientadores, e as respetivas escolas, foram ministradas na Universidade sessões de informação e formação que

tiveram por objetivo a nossa organização, orientação e explicação sobre os modos como se iria processar todo o estágio, a fase de observação, os materiais de que nos deveríamos munir para estas observações, o que observar, como “pensar” na sala de aula, nos aspetos que seriam fulcrais e elementares para uma prática educativa minimamente segura, tal como os documentos que deveriam ser entregues (sequências didáticas), avaliações dos alunos, avaliações das nossas ações, entre outros aspetos.

Além disso, foi-nos proposto a elaboração de Projetos Formativos que se referiam a cada estágio e constituíam mais uma componente avaliativa da disciplina. (Ver Anexo XII e Anexo XIII)

O Projeto Formativo caracterizou-se por ter um teor de planeamento da nossa ação. Ou seja, mediante as observações e todas as metodologias anteriormente referidas, elaborámos um plano de formação e intervenção pedagógica que incluía as nossas avaliações. (Ver Anexo XIV e Anexo XV)

Foram apresentadas outras avaliações/reflexões, sendo que no primeiro estágio, foram-nos pedidas duas e no segundo estágio, apenas uma. As mesmas consistiam numa avaliação geral/reflexão sobre o decorrer da nossa prática pedagógica, tal como alguma situação que nos fosse pertinente referir no decorrer da mesma. (Anexo XVI)

Foi-nos fornecido uma calendarização, que foi colmatada e reajustada por mim (ver anexo XVII e XVIII), integrada no Projeto Formativo no Pré-Escolar e no Projeto Formativo no 1º CEB. As observações decorreram como exposto no quadro seguinte:

Quadro 7 - calendarização das observações realizadas na PES I e PES II

Observações	Pré-Escolar	1º Ciclo (4ºano)
	14, 15, 21, 22 e 28 de fevereiro	26, 27 e 28 de setembro 3 e 4 de outubro

O seguinte quadro apresenta de forma sucinta os momentos interventivos que dizem respeito ao meu processo de estágio:

Quadro 8 – calendarização das intervenções da PES I e PES II

	Meses		
	março	abril	maio
Pré-Escolar	21 e 22	5 e 6	2 e 3; 16 e 17
1º Ciclo	outubro	novembro	dezembro
	24, 25 e 26	14, 15, 16, 17, 18	5, 6, e 7

As reuniões plenárias no estágio no Pré-Escolar tiveram lugar nos dias 29 de março, 3 e 24 de maio e no caso do estágio no 1º CEB, nos dias 23 de novembro e 25 de janeiro, na Universidade com todos os estagiários, Orientandos e Cooperantes.

Todos os materiais a serem utilizados necessitavam de aprovação por parte da Educadora/Professor Cooperante, não sendo possível apresentar nada que não estivesse previamente visto. As sequências didáticas eram entregues na segunda-feira, logo de manhã, apresentando sempre dois exemplares: uma para a Educadora/Professor Cooperante e outra para a Docente Orientadora.

Estas tinham um caráter pessoal, pois, teriam de obedecer a determinados pontos, os quais devíamos seguir, pois a sequência didática constituía a nossa conduta em sala de aula naqueles dias, deveria surgir como um livro, ou seja, escrita de forma sequencial e detalhada, para que, quem não se encontrasse presente na sala de aula, pudesse ter a noção de todos os acontecimentos decorrentes. No entanto, a mesma é flexível, no sentido em que determinadas atividades, ações, expectativas, poderiam não correr da forma planeada, ou porque afinal a estratégia não era a mais adequada ao grupo de crianças, ou porque a mesma não foi abordada da melhor forma, ou outros motivos quaisquer, que exigiam que nós, estagiários, tivéssemos a capacidade de alterar no momento, havendo uma reflexão sobre a ação e contornando o rumo da aula. Estas alterações ocorriam com alguma frequência, porque nenhuma sequência didática é totalmente perfeita, e existem sempre aspetos que acabam por nos escapar “por entre os dedos” quando estamos no momento da planificação.

Assim sendo, e sempre que tal acontecia, deveria ser referido no documento – Avaliação dos alunos - a ser entregue uma semana após a finalização da nossa intervenção, sendo nos dois casos de estágio, às quartas-feiras. Os parâmetros que as sequencias didáticas deveriam seguir, encontram-se no anexo XIX.

Após cada intervenção, procedíamos ao processo de preenchimento dos nossos instrumentos de avaliação e construção do documento de avaliação dos alunos. Este documento permitia relatar os objetivos atingidos pelos alunos, as suas dificuldades, facilidades, a reflexão por nossa parte sobre esses pontos. A intenção, não era, de todo, avaliar o aluno A ou B, apresentando uma nota avaliativa, até porque tais avaliações não chegaram a ser do conhecimento dos alunos, mas surgiam no sentido de nos elucidar sobre os resultados das nossas atuações. Resultados que, debatidos com a Educadora/Professor Cooperante, nos permitia perceber nos casos em que os objetivos não eram atingidos, se atribuíamos a “culpa” a aspetos relacionados com os alunos, ou

com as nossas falhas de lecionação. Este conjunto de reflexões eram, no meu caso específico, relatado no mesmo documento, em que guardava o último parágrafo para a realização de uma autoavaliação da minha intervenção, das minhas facilidades, dificuldades, sentimentos, frustrações, elucidações etc. Tentei sempre autoavaliar neste ponto e neste documento como consequência do sucesso ou insucesso da minha ação.

5.2. Caraterização do meio

A prática pedagógica decorreu em momentos distintos, Pré-Escolar e 1º CEB e em espaços (escolas) igualmente distintos. Nesse sentido, neste ponto, a contextualização do local (escola) é diferente, no entanto, ambas as escolas se encontram situadas no concelho de Ponta Delgada. Torna-se relevante enquadrar o local onde transcorreu toda a ação da prática educativa, pois assim é possível adquirir uma perceção do núcleo de alunos com os quais se trabalhou.

A escola EB1/JI de Matriz, na qual decorreu a Prática Educativa Supervisionada I (PES I) e a escola EB1/JI do Ramalho, na qual decorreu a Prática Educativa Supervisionada II (PES II), situam-se na cidade de Ponta Delgada, na Ilha de S. Miguel.

O Concelho de Ponta Delgada é o mais populoso da Região Autónoma dos Açores, com cerca de 24 freguesias situando-se na parte ocidental da ilha, e ocupando uma área de 231,9 quilómetros quadrados e com aproximadamente 62.000 habitantes, dos quais 20.000 pertencem às freguesias urbanas de São Sebastião, Matriz, São Pedro e São José.

Relativamente à escola EB1/JI de Matriz, a maioria dos alunos deslocavam-se diariamente para esta escola situada na freguesia de S. Sebastião, e que ocupa uma área de 3,2 quilómetros quadrados. S. Sebastião foi uma das três primeiras freguesias de Ponta Delgada e a ter construído a primeira paróquia. No que se refere à escola EB1/JI do Ramalho, grande parte dos seus alunos proviam das freguesias de Matriz, S. Pedro e S. José.

Os recursos históricos, culturais, arquitetónicos e naturais, que podemos encontrar ao longo do Concelho, são variadíssimos, tais como o Museu Carlos Machado, a Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada, o Mercado da Graça, o Teatro Micaelense, o Coliseu Micaelense, o Jardim António Borges, as Grutas do Carvão, o Forte de S. Brás, a Igreja do Santo Cristo, a Igreja de S. José e da Matriz, um sortido conjunto de hotéis, etc. Os maiores conjuntos de escolas de diferentes níveis

de ensino, diversas instituições de apoio de desenvolvimento cultural, encontram-se nesta área, contribuindo para o desenvolvimento de uma zona em que as atividades culturais da comunidade escolar se encontram cada vez mais amplificadas. Diversos Jardim-de-infância e escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, escolas do Ensino Secundário, Instituições Particulares e de Solidariedade Social, quer da rede pública quer da rede privada, fazem também parte deste Conselho. No que se refere à situação económica, o Conselho apresenta condicionalismos de desenvolvimento que são o resultado das suas características geográficas e socioeconómicas. É neste Concelho que se localizam as atividades económicas predominantes, tais como: o comércio, a indústria, da qual fazem parte os laticínios, o tabaco, a cerveja e o açúcar, e os demais serviços existentes.

5.3. O Estágio na Educação Pré-Escolar

Na perspetiva do modelo High Scope “ Enquanto se diverte, brinca, interage com pessoas e materiais, a criança realiza experiências que lhe permitem construir um conhecimento do mundo que a cerca. Apropria-se progressivamente, desde o seu nascimento, de conhecimentos e desenvolve capacidades que lhe permitem realizar atividades próprias com características diferenciadas.” (Lino, 1998: 195)

Segundo a Lei-Quadro, “ A educação pré-escolar é a primeira etapa no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (DRE, s/d:3)

A Educação Pré-Escolar é planeada para que as crianças desenvolvam competências que contemplem as três áreas de conteúdo: Área de Expressão e Comunicação; Área de Formação Pessoal e Social e Área de Conhecimento do Mundo.

A área de Expressão e Comunicação abrange três Domínios, sendo o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Domínio da Matemática e o Domínio das Expressões (Expressão Motora, Expressão Dramática, Expressão Musical e Expressão Plástica). A articulação destas áreas é de extrema importância, pois é delas que decorre o sucesso de aprendizagens significativas. “A área de Expressão e Comunicação constitui uma área básica que contribui simultaneamente para a Formação Pessoal e

Social e para o Conhecimento do Mundo. Por seu turno, a área do Conhecimento do Mundo permite articular as outras duas.” (ME, 1997:21)

Na área da Expressão Dramática a utilização de diversos recursos, tais como, o corpo e a voz (no espaço e com objetos); a participação nas diferentes atividades desta expressão: jogo simbólico, pantomina, dramatização, imitação, fantoches, sombras chinesas, representações de teatro; a manifestação e desinibição psicomotora, são objetivos sempre a ter em conta e que proporcionam um desenvolvimento potencial na personalidade de cada criança, na forma como se expressa, e se comporta em sociedade.

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

Partindo dos conhecimentos adquiridos pelas crianças, através das fases de observação, já referenciadas anteriormente, foi meu objetivo, neste grupo, focalizar a atenção para as áreas mais lacunas ou em que as crianças necessitavam de melhorar a aprendizagem. As minhas intervenções foram pensadas para incidir mais sobre a área da Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita e no domínio da Expressão Dramática, uma vez que este permitia realizar a articulação com todas as outras áreas/domínios.

O objetivo primordial foi o incentivo à participação oral por parte das crianças, pois é importante criar situações em que o seu impacto possa dar a oportunidade de ir provocando “ (...) situações que motivem as crianças a comunicar (...) nas rotinas que vivenciam (...) evoluindo progressivamente e alargando-se a contextos diversificados.” (Sim-Sim et al, 2008:32)

Através do educador ocorre “ (...) a possibilidade de chegar a dramatizações mais complexas que implicam um encadeamento de acções, em que as crianças desempenham diferentes papéis, como por exemplo, a dramatização de histórias conhecidas ou inventadas que constituem ocasiões de desenvolvimento da imaginação e da sua linguagem verbal e não verbal.” (ME, 1997:60)

- **Caraterização da Escola**

A escola EB1/JI de Matriz pertence ao núcleo da escola Básica Integrada Roberto Ivens que integra 7 estabelecimentos de ensino desde o Pré-escolar até ao 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico. Inserida no Concelho e Cidade de Ponta Delgada, na freguesia de S. Sebastião, mais concretamente na Rua José do Canto, zona central da cidade, com várias escolas e instituições ao seu redor, perto do Jardim José do Canto. A caraterização da escola encontra-se de forma mais aprofundada no Projeto Formativo PES I (anexo XII).

O Jardim de Infância desta escola era composto por 60 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Existiam três salas, duas salas para o grupo etário dos cinco/seis anos e uma para o grupo dos quatro/cinco anos.“ A educação infantil possui características muito particulares no que se refere à organização dos espaços: precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (facilmente identificáveis pelas crianças tanto do ponto de vista da sua função como das atividades que se realizam nos mesmos).” (Zabalza, 1998:50)

- **A Equipa**

A equipa que fez parte do processo de estágio foi constituída por mim e pelo par pedagógico “Margarida”*, e ainda, pela educadora cooperante** e pela docente orientadora*** que constituíam a equipa de supervisão que nos direcionava e orientava sempre no caminho correto do sucesso..

A nossa prática educativa não se manifesta somente na interação com as crianças, mas também na aprendizagem de relacionamento entre profissionais, que na sua união, produzem um bom trabalho. Considerei a minha experiencia neste estágio satisfatória, na medida em que aprendi muito com a equipa de trabalho na qual me encontrava.

* Margarida: (nome fictício) colega que fez par pedagógico comigo, para além de observar, refletia sobre as minhas ações, revertendo-se o processo aquando da sua intervenção.

** Educadora Cooperante: Educadora que nos acolheu na sua sala, para além de nos orientar nos temas e conteúdos a lecionar, dava a última palavra sobre as atividades a desenvolver tal como a observação e avaliação da intervenção.

*** Docente Orientadora: A Docente Orientadora que nos observava durante um curto espaço de tempo (sem aviso prévio, uma hora/duas, ou até mesmo uma manhã); corrigia as nossas sequências didáticas alertando-nos para os diversos erros; na semana anterior às nossas intervenções, a mesma verificava que atividades e conteúdos iríamos lecionar e dava o seu “aval” para a continuidade dos mesmos.

- **Caraterização da Sala**

Os espaços pedagógicos encontram-se organizados em função das necessidades e interesses das crianças, devendo respeitar diversas características de grande importância, de modo a que sejam estabelecidas relações simples, estáveis e agradáveis. “A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo.” (ME, 1997:38)

É de realçar, também, a importância do material utilizado, devendo este privilegiar alguns objetivos tais como: estimular o exercício físico e o desenvolvimento cognitivo, desenvolver a criatividade, sensibilizar a criança para a fantasia e o jogo simbólico.

Atendendo aos critérios acima referidos, em relação ao espaço pedagógico, a sala azul encontrava-se organizada por diferentes áreas (ver anexo XXI). Cada área tinha uma funcionalidade específica.

De acordo com o modelo High Scope “ (...) tal organização da sala de aula em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas.” (Formosinho, Cit. in Zabalza, 1998:155)

Tal organização da sala, revelou-se proveitosa para o desenrolar das minhas atividades, uma vez que, ao privilegiar o desenvolvimento de trabalhos em pequeno grupo com 2 ou 4 alunos, os restantes, encontravam-se circulando por as diversas áreas, em forma de brincadeira, pois não podemos esquecer que as crianças brincam e ao brincar, aprendem, evoluem, desenvolvem-se.

- **Caraterização da Turma**

A turma era constituída por 20 crianças, 10 do género feminino e 10 do género masculino, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos. Através da análise do Projeto Curricular de Grupo (PCG), e dos momentos de reflexão com a Educadora Cooperante, foi possível realizar uma caraterização pormenorizada do grupo de crianças.

À exceção de seis crianças, todas frequentavam o jardim-de-infância pela segunda vez. “O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades.” (ME, 1997:25)

Deste grupo, uma criança, a “Andorinha”*, beneficiou de um adiamento de matrícula e se integrava a beneficiar num regime de educação especial, tendo apoio diário de uma Educadora especializada. Esta criança apresentava dificuldades aos níveis de personalidade e emocional, o que implicava, diretamente, as suas produções de aprendizagem, como por exemplo a sua relação com os outros, incluindo com o adulto. Procurou-se neste sentido desenvolver a sua sociabilidade, autoestima e autoconceito.

Existiam duas crianças no grupo, a “Borboleta” e a “Cigarra”, que apresentavam dificuldades na linguagem oral expressiva e uma já estava a usufruir uma vez por semana, de terapia da fala. A “Cigarra” estava a ser avaliada pelo serviço de psicologia e orientação por apresentar particularidades mais graves ao nível da linguagem oral compreensiva, dificultando a aquisição de competências nas diferentes áreas de conteúdo.

Outras duas crianças, o “Dinossauro” e o “Elefante” que, apesar de já frequentarem o jardim-de-infância pela segunda vez, por vezes, apresentavam um comportamento de elevados níveis de ansiedade (através do choro). “ (...) a insegurança provoca medo, aumenta tendência a condutas defensivas, dificulta a disposição de assumir os riscos inerentes a qualquer tipo de iniciativa pessoal, leva a padrões de relacionamentos dependentes, etc (...)” (Zabalza, 1998:51)

O “Elefante”, apresentava maior gravidade, sendo muito reservada, pouco expansiva, e isolando-se dos pares. Apesar destas características, ambas apresentavam um bom desenvolvimento cognitivo.

No que se refere à capacidade de concentração, algumas crianças distraíam-se com muita facilidade, não percebendo, ou mesmo, ouvindo o que lhes era pedido. De acordo com estas dificuldades, encontravam-se cinco crianças a beneficiar de apoio educativo, sendo duas delas as crianças que beneficiavam da terapia da fala, “Borboleta”, “Cigarra”, “Formiga” e “Gorila”.

Em termos de sociabilização eram crianças que se relacionavam bem entre si, tendo no entanto e em alguns casos, dificuldades em cumprir as regras, mas não havendo nenhum caso de comportamento mais grave.

* Foram dados nomes de animais às crianças da sala azul: Andorinha, Borboleta, Cigarra, Dinossauro, Elefante, Formiga, Gorila, ...

- **Organização do Tempo na Intervenção Educativa na Turma**

Uma rotina “é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão (...).” (ME, 1997:40)

Esta segue uma sequência mais ou menos flexível, não podendo ser rígida, proporcionando à criança o domínio do seu tempo nas atividades habituais. Rotinas desempenham, de uma maneira bastante similar aos espaços, um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem.

“As rotinas atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (...) por um esquema fácil de assumir.” (Zabalza, 1998:52)

Não podem ser consideradas como forma de preenchimento de tempo, mas sim, algo que as crianças devem aprender e assimilar, desde bebés, uma vez que traduz-se também como confiança pessoal, liberdade de movimentos e uma maior capacidade de autonomia. De acordo com estes conceitos essenciais, observemos então a rotina diária do pré-escolar, no quadro 9.

Quadro 9 – Organização do tempo no Pré-Escolar

Organização do Tempo	Sala Azul dos 5 anos
Manhã: 09:00 horas	-Acolhimento na manta (conversa); - Canção do “ Bom Dia”;
10:20 horas	- Marcação de presenças; - Apresentação da atividade ou tempo de planear; -Tempo de arrumar;
10:30 horas	- Recreio ou atividades livres;
11:00 horas 12:20 horas	- Continuação das atividades orientadas ou livres; -Tempo de arrumar; -Higiene (para as crianças que almoçam na escola);
12:00 horas	- Almoço (tempo de exterior – recreio);
Tarde: 13:30 horas	- Acolhimento na manta (conversa); - Canção da “Boa Tarde”;
14:50 horas	-Apresentação/Continuação da atividade; - Tempo de arrumar; - Tempo de síntese de memória;
15:00 horas	- Saída;

É através desta perspetiva que “ A Rotina diária da High Scope ajuda as crianças a responder a este tipo de questões ao oferecer-lhes uma sequência de acontecimentos

que elas podem seguir e compreender. Também ajuda os adultos a organizarem o seu tempo com as crianças de forma a lhes oferecer experiências de aprendizagem activas e moderadoras. (...).” (Hohmann e Weikart, 2009:224)

5.3.1. Prática em Contexto Estágio na Educação Pré- Escolar

- **Metodologias e Macro estratégias de Atuação**

A minha prática educativa foi previamente orientada pelos professores orientadores da Universidade, que nos alertaram para muitos aspetos a que deveríamos ter em atenção. Procedeu-se ao processo de observação e recolha de dados e nesta fase, pudemos encarrilar-nos por uma área a qual pudéssemos privilegiar, sem no entanto deixar de focar as outras. Para tal, e sendo a área da Expressão Dramática escolhida com o intuito de reforçar o meu estudo na área e realizar a interdisciplinaridade. Paralelamente, foi escolhido um modelo de ensino, sobre o qual fosse possível desenvolver as atividades.

“Uma das coisas que influi muito nos professores (as) é o modelo educativo que adotarem (...) influi sem dúvida, os seus *valores e ideologia*.” (Forneiro, 1998:253).

Segundo Formosinho, “Um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo. Deriva de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem (...)” (Formosinho, 1998:15).

Por outro lado, González caracteriza “... modelo pedagógico como a estrutura teórica que ajuda a descrever, explicitar e fundamentar a prática pedagógica, e prever a sua evolução (...). Só é possível a elaboração de uma estrutura pedagógica realista e pertinente com a implicação colegial dos profissionais da educação, na sua construção, recriação e explicitação através da partilha crítica de saberes da profissão. “(González, 2002:20)

Tendo em conta os vários modelos curriculares existentes para a Educação de Infância, importa referir as suas características, pois a sua articulação pode resultar na melhor forma de atuar do educador contribuindo para um conjunto de aprendizagens significativas. Os modelos curriculares aqui referidos são: Movimento Escola Moderna (MEM), Reggio Emilia e High Scope.

No anexo XXII, encontram-se as características principais destes três modelos, no entanto, como no contexto da sala azul segui o mesmo modelo que a Educadora Cooperante, modelo que se aproximava mais do High Scope, irei aqui aprofundar apenas este.

O modelo High Scope “ (...) situa-se dentro de uma perspectiva da Educação Infantil baseada na psicologia do desenvolvimento. Foi iniciado na década de 1960 por David Weikart, Presidente na Foundation of Educational Research High/Scope, com sede em Ypsilanti, Michigan.” (Formosinho, Cit. in Zabalza, 1998:145)

Este modelo valoriza a “ (...) aprendizagem pela acção - viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo (...) experiências chave - interacções criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico.” (Hohmann e Weikart, 2009:5).

Os adultos devem apoiar as ideias e as brincadeiras das crianças, ouvindo com atenção e fazendo comentários pertinentes, transmitindo sentimentos de confiança e liberdade de expressão. O espaço é fundamental para estas aprendizagens pelo que o educador deverá ter em particular atenção a disposição da sala.

A estrutura que caracteriza este modelo é “ (...) a sua fundamentação, a organização do ambiente físico, a rotina diária, a concepção do papel do adulto, os instrumentos de observação – revela as intenções educativas básicas que dominam a sua criação. (...) toda esta estrutura foi pensada para realizar a grande finalidade piagetiana de buscar a autonomia intelectual da criança.” (Formosinho, Cit. in Zabalza, 1998:153)

Nas minhas intervenções, como referido anteriormente, adotei o modelo High Scope, de acordo com o contexto da sala azul e com a(s) sua(s) rotina(s). Para Hohmann e Weikart a mesma (rotina) “ (...) apoia a iniciativa da criança (...) oferece um enquadramento social. (...) proporciona uma estrutura flexível (...) apoia os valores do currículo.” (2009: 242)

É de extrema importância que nos identifiquemos com um modelo de ensino, pois isto pressupõe que acreditamos no mesmo e que valorizamos as suas vertentes. No sentido de efetuar uma prestação eficaz nas intervenções foi minha intenção ir ao encontro de todos os aspetos mencionados tanto no PEE, como no PCG, e de acordo com as diretrizes da Educadora Cooperante, procurando sempre articular de forma coesa e harmoniosa as áreas de conteúdo inerentes.

Nesse sentido, e tendo em conta as lacunas ou necessidades de melhorar as aprendizagens das crianças, as intervenções incidiram sobre a área da Expressão e Comunicação, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita, uma vez que nesta área e neste Domínio é possível realizar a articulação de todas as outras áreas/domínios e também através da área da Expressão Dramática. “ É sobre a linguagem que vai sendo construído o pensamento (...) É preciso, então, criar um ambiente no qual a linguagem seja a grande protagonista (...) ” (Zabalza, 1998:51)

O objetivo primordial delineava-se no incentivo à participação oral por parte das crianças, para que provocando “ (...) situações que motivem as crianças a comunicar (...) nas rotinas que vivenciam (...) evoluindo progressivamente e alargando-se a contextos diversificados” (Sim-Sim et al, 2008:32).

Pretendi explorar as diferentes áreas de conteúdo, incidindo de forma mais persistente nas áreas em que as crianças revelavam menos interesse/mais dificuldade; diversificação dos materiais e recursos nas intervenções, aplicando-os de forma apelativa assim como a introdução de novos elementos na rotina que visassem o fator “surpresa”. A avaliação de cada criança e do grupo foi realizada em todos os dias de intervenção, através da observação direta e naturalista, e posterior reflexão nesse sentido, como também através lista de verificação com as competências que se objetivou que as crianças adquirissem e o desempenho das mesmas.

- **Plano de Intervenção - Atividades e Estratégias**

A colega “Margarida” foi a primeira a intervir pois era o elemento A. Através da observação realizada aquando da sua atuação, apercebi-me que seria difícil cativar aquele grupo que mantinha uma relação afetiva privilegiada com a sua Educadora. Nesse sentido, foi estrategicamente que em todas as minhas intervenções apresentei sempre algo novo, que ao captar a atenção da criança pudesse conseguir o “silêncio” que necessitava para poder prosseguir. A estratégia que adotei foi o fator surpresa, pois tinha necessidade de apresentar algo novo que cativasse o grupo.

As crianças ao compreenderem que as minhas atuações eram “diferentes” das da Educadora e da colega “Margarida”, começaram a sentir entusiasmo pela minha presença.

O grupo encontrava-se remetido a uma rotina diária, a qual não alterei, apenas acrescentei algumas estratégias, que se encontram explicitados nos pontos seguintes:

- No momento do acolhimento, enquanto a Educadora chamava para chefe do dia os alunos por ordem alfabética, apresentei um novo sistema! Funcionava por meio de um sorteio realizado com as letras do alfabeto, sendo nomeada a criança cuja inicial do nome começasse pela letra sorteada. Quando não havia crianças cujo nome correspondesse à letra sorteada, voltava a retirar outra letra. Nos casos específicos de haver mais de uma criança com a mesma inicial, a forma de escolha era a inicial do sobrenome. Esta foi uma maneira que captou a atenção dos alunos, pois havia fortes probabilidades de serem chefes sem ter de esperar pela sua vez. Através da caixinha de surpresas, decorada de forma apelativa, os alunos não só sorteavam o chefe do dia, como também era sorteada, na hora da saída para almoço e saída do fim do dia da escola, a ordem para formar fila no comboio “Se eu fosse um peixinho...”. Esta foi uma estratégia que resultou na perfeição.
- Outra forma de escolha de chefe, foi realizando um sorteio utilizando os números de 0 a 20. Quem retirasse o número 1, seria o chefe. Todos tinham a oportunidade de retirar um cartão com um número e à semelhança do alfabeto, eram explorados os números, ou seja a criança tinha de dizer que número era aquele, e no caso das letras igualmente. Importa referir que este grupo de crianças conhecia os números de forma bem consolidada até cinco, mas tinham em exposição na sala um comboio até ao número vinte. Não era minha intenção ensinar os números, mas foi uma forma de terem contato com os mesmos e terem acesso a outra abordagem. O mesmo ocorreu com o alfabeto.

Uma vez que possuí desde cedo os conteúdos a trabalhar nas minhas quatro intervenções, fui tentando encontrar formas de articulação com todas as áreas entre si, conforme se pode ver no quadro abaixo apresentado (quadro 10).

As atividades realizadas em todas as minhas intervenções encontram-se explanadas no quadro que se encontra no anexo XXIII. No entanto o seguinte quadro apresenta as áreas e domínios que foram explorados e articulados nas minhas intervenções:

Quadro 10 – Áreas de conteúdo contempladas no Pré-Escolar

Dias interventivos /Áreas de Conteúdo	Expressão e Comunicação					Área de Conhecimento Do Mundo	Área de Formação Pessoal e Social	
	L. Oral e Abordagem à escrita	Matemática	Domínio					
			Dramática	Motora	Musical			Plástica
21 e 22 de março								
4 e 5 de abril								
2 e 3 de maio								
16 e 17 de maio								

Descrição, Análise e Reflexão de Práticas de Intervenção no âmbito da Expressão Dramática

Como já foi referido no ponto anterior, no anexo XXIII encontram-se todas as atividades desenvolvidas neste estágio. No entanto, neste ponto pretendo realçar apenas as atividades desenvolvidas no âmbito da Expressão Dramática. Para tal, apresento o quadro 11, com a explanação das mesmas:

Quadro 11 – Atividades desenvolvidas no âmbito da Expressão Dramática (PES I)

Atividade	Competências a desenvolver
<p>2ª Intervenção: 1.ª Atividade na área da ED: “O Cesto da Páscoa” Leitura de uma História: “O Cesto da Páscoa” através de uma pequena dramatização (participação de algumas crianças);</p>	Saber dramatizar a partir de uma história;
<p>3ª Intervenção: 2.ª Atividade na área da ED: “As Profissões” Apresentação das dramatizações sobre as profissões; Através de fantoches elaborados por cada criança (fantoche de pau), duas a duas apresentam e explicam através de um diálogo previamente combinado as suas profissões, com recurso a um fantocheiro.</p>	Usar a linguagem de forma correta; Partilha oralmente experiências e vivências; Utilizar os fantoches como suporte para a criação do diálogo; Apresenta desinibição no diálogo;
<p>4ª Intervenção: 3.ª Atividade na área da ED: “Os Animais” Realização de situações imaginárias através do movimento e músicas diversas sobre alguns animais; Apresentação das dramatizações sobre os animais; Através de fantoches elaborados por cada criança (fantoche de pau), três a três apresentam e explicam através de um diálogo improvisado, sem tempo estabelecido para conversa e com recurso a um fantocheiro.</p>	Exprime-se através da música; Usa a linguagem de forma correta; Partilha oralmente experiências e vivências; Utilizar os fantoches como suporte para a criação do diálogo; Apresenta desinibição no diálogo;

Gostaria de focar apenas duas atividades que me parecem ser as mais pertinentes.

Para a terceira e a quarta intervenção, cujos conteúdos a lecionar respectivamente “As Profissões” e “Os Animais”, foram na minha opinião as mais conseguidas e sobre as quais mais empenho dediquei, recorri a áreas, a estratégias, a procedimentos e a planificações semelhantes.

Nos dois casos, possuía um “tema foco “As Profissões” e “Os Animais”, sobre os quais desenvolvi atividades que culminassem enquanto finalização da minha atuação na apresentação de dramatizações relativas ao tema.

Portanto, nestes dois casos de intervenção iniciei a abordagem ao tema (segunda-feira) através de canções, de jogos, de questionamento sobre conhecimentos dos alunos, de apresentação de imagens, tanto de profissões, como de animais. Seguiram-se as intervenções, muito semelhantes, nas áreas da Expressão Plástica e Dramática.

A área da Expressão Plástica foi integrada de modo a que cada criança elaborasse o seu fantoche sobre a profissão/animal que lhe havia sido sorteado e que era diferente da(o) dos restantes colegas.

No caso específico das profissões, foi-lhes pedido um trabalho de casa, em que para além de uma pesquisa sobre a profissão sorteada, teriam que trazer uma imagem da mesma. As pesquisas realizadas, que contaram com a ajuda dos pais, (enviei um papel a pedir a ajuda para a elaboração do trabalho), sendo apresentadas no acolhimento da terça-feira. Algumas crianças haviam escrito a sua pesquisa, noutros casos foram os pais que escreveram e que eu li-as para todo o grupo. As imagens que as crianças trouxeram serviram para decorar o fantocheiro, sendo nelas coladas em papel de cenário

No caso dos animais, o cenário, foi pintado pelas crianças. O desenho, previamente delineado por mim a lápis apresentava um cenário de montanhas, lago, praia, mar, e céu, ou seja todos os locais onde os diversos animais têm o seu habitat. Após a pintura do papel de cenário, este foi fixo no fantocheiro. Esta atividade, devido ao seu carácter (pintura que teve de ficar a secar), foi elaborada na segunda-feira de tarde. O objetivo deste cenário também se centrou na atividade em que as crianças tinham de fixar o seu animal no correspondente habitat natural (através da colocação de velcro no verso das imagens dos animais e no fantocheiro).

O culminar da minha intervenção com a Expressão Dramática (terça de tarde) ocorreu quando os materiais (fantoche) já se encontravam prontos. Em ambos os casos foi utilizado um fantocheiro de grande dimensão, que “escondia” os alunos na perfeição.

O próprio fantocheiro foi alvo de Expressão Plástica, pois os alunos contribuíram para a sua decoração.

Focalizando agora a nossa atenção na atividade da dramatização em si, e uma vez já explicitada a sua contextualização, no caso da dramatização sobre “As Profissões”, esta não decorreu da forma como o esperado, pois pressupôs que as crianças iriam dramatizar de uma forma natural e não tão inibidas. Expliquei às crianças que iriam duas a duas dispor de cinco minutos para conversar entre si, sobre as suas profissões, e que, depois, iriam apresentar um diálogo no fantocheiro. Os pares foram feitos sob forma de sorteio.

No momento da ação, eu fiquei com os pares atrás do fantocheiro e estes muito tímidos e envergonhados não sabiam o que dizer e olhavam para mim como forma de lhes dizer algo. Tentei incentivar, dei algumas achegas, mas no global, a criatividade por parte das crianças foi quase nula. Após uma reflexão de minha parte, deduzi que a minha presença atrás do fantocheiro não foi de todo benéfica.

Nesse sentido, e refletindo sobre a minha ação, na quarta intervenção, que como já referi aconteceu nos mesmos moldes, eu não fiz nenhum sorteio e em vez de pares, coloquei trios, por mim escolhidos “na hora” (obviamente que foram bem pensados, porque colocar três crianças tímidas não iria resultar e era imperioso que nesse trio houvesse um aluno desinibido). “O professor precisa de cultivar o sentido da antecipação, tendo planos preparados para executar em situações imprevistas.” (Amos & Orem, 1968:116)

Posicionei-me agora na “plateia” (tapete) com as outras crianças. Refira-se que não estipulei às crianças os 5 minutos para conversarem entre si. Criou-se um clima de suspense, sobre quem iria para o fantocheiro e com quem! Desta vez a dramatização foi um sucesso, pois as crianças foram apanhadas de surpresa quanto aos seus pares. Estiveram sozinhos, atrás do fantocheiro, num pequeno momento para conciliar os seus animais e discursos. Falaram, riram, os mais tímidos eram incentivados pelos mais descontraídos, que até cantaram e não queriam deixar o “palco”.

Então fui obrigada a determinar um período de tempo para cada trio, pois todos tinham de participar e esta atividade ocorria de tarde, onde só dispúnhamos de uma hora e meia que era dividida pelo acolhimento da tarde, da dramatização e do final do dia.

Foquei estas duas atividades desenvolvidas, pois porque ocorreram nos mesmos moldes, mas de uma forma sequencial, permitiram resultados diferentes. A reflexão

sobre o momento de dramatização da terceira intervenção foi fundamental para rever e reformular o momento da quarta.

De fato, concluí que a minha presença não ajudou, além de que, o sorteio que uniu pares não muito dinâmicos, não foi uma boa estratégia e foi através desta reformulação que a quarta intervenção resultou sucesso. Creio que através destas dramatizações, e centro-me mais na quarta, que foi a que resultou, as crianças de fato aprendem, consolidam conhecimentos através de uma vertente mais relaxada e divertida. O ter deixado estas atividades para o fim das minhas intervenções, também se deveu ao fato de querer dotar as crianças com os conhecimentos que as possibilitasse desenvolver o discurso.

As crianças aprendem ora a brincar, ora com a “repetição”, ora com o diálogo (...), porque não desenvolver atividades que potenciem este tipo de ações?.

Enquanto formanda, aprendi muito, uma vez que através dos sucessos e insucessos pude perspetivar para o futuro, novas formas de realizar este tipo de atividades.

5.4. O Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico

As Competências Essenciais do Currículo Regional sustentam-se “...na Lei de Bases do Sistema Educativo e desenvolve-se numa sequência de contextos de significatividade das aprendizagens, da generalidade para a especificidade, tomando como referência as seguintes áreas de intervenção: Autonomia e cidadania; Insularidade e comunidade; Linguagens, expressões e tecnologias.” (DRE, s/d:10) (Anexo XXIV)

O processo de estágio no 1º Ciclo decorreu numa turma do 4º ano. Este ensino, obviamente que difere consideravelmente do ensino no Pré-Escolar, pois consideramos outro patamar de conhecimentos e outras idades. Relativamente às áreas curriculares disciplinares é de extrema importância que o docente tenha plena consciência dos conteúdos a lecionar e as necessidades dos alunos, no sentido em que deverá conhecer o grupo, suas dificuldades, para adaptar e promover estratégias que se tornem benéficas para as aprendizagens. Através da articulação do grau de ensino onde incidiu a prática pedagógica – 4º ano do 1º Ciclo do ensino básico e das necessidades da turma, surgiram as metodologias/estratégias a desenvolver.

As áreas curriculares disciplinares abrangidas pelo 4º ano do 1º CEB são as áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressão e Educação Física Motora,

Expressão Dramática, Expressão Musical e Expressão Plástica e a área não curricular de Cidadania. No anexo XXV encontra-se de forma pormenorizada as áreas Curriculares e as não Curriculares referentes ao Ensino do 1ºCEB.

De acordo com o artigo 3.º do Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro a “ (...) Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes;” (ME, 2004:17) constitui um princípio orientador a seguir, organizado na gestão curricular.

De acordo com a Organização Curricular e Programas do Ensino do 1º Ciclo, o Programa de Língua Portuguesa apresenta os seguintes domínios: Comunicação Oral, Comunicação escrita e Funcionamento da Língua - Análise e Reflexão, que se apresentam em três blocos distintos. Constituem um “ (...) processo pedagógico centrado nos alunos que, em interação na turma, com o professor, constroem a aprendizagem.” (ME, 2004:135). Tendo em conta o Projeto Curricular de Turma (PCT) pretendeu-se trabalhar a área de Português da forma mais transversal possível, sendo a transversalidade um dos fundamentos e conceitos chave referidos no novo programa de Português. “O princípio da transversalidade (...) significa que a aprendizagem do português está diretamente relacionada com a questão do sucesso escolar, em todo o cenário curricular do Ensino Básico e mesmo, naturalmente, antes e para além dele.” (Reis, 2010:12)

Nesse sentido, foi dado enfoque à apresentação de atividades que contribuíssem para o diálogo, em termos de debate, trabalhos em pares e grupo, e exercícios que fundamentassem o conhecimento explícito da língua. A compreensão e expressão oral, leitura e escrita foram igualmente trabalhadas, articuladamente, com as restantes áreas de conteúdo, e obviamente com a área da Expressão Dramática. Interessava-me que os alunos adquirissem conhecimentos que os tornassem capazes de comunicar através das mais diversas formas e corretamente, contribuindo para a sua socialização ao longo da sua vida.

- **Caraterização da Escola**

A escola EB1/JI do Ramalho está inserida no núcleo da Escola Básica Integrada Canto da Maia, que integra vários estabelecimentos de ensino, da rede pública, desde o Pré-escolar até ao 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, nas freguesias de São José, Santa

Clara, Fajã de Cima, Fajã de Baixo, o Infantário de Ponta Delgada. Esta escola situa-se na área urbana da cidade de Ponta Delgada, na extremidade poente, mais precisamente na freguesia de Santa Clara, na Rua Dr. João Hickling Anglin, junto ao aeroporto João Paulo II (Anexo XIII).

- **Equipa**

Tal como foi referido anteriormente, um bom ambiente profissional é corresponsável do sucesso de uma ação educativa. A equipa que constituiu este núcleo, para além da mesma colega, “Margarida”**, juntou-se a nós outra colega, “Maria Luísa”**, pois neste estágio e, como já foi referido, passou a concretizar um trio, e ainda, pelo Professor Cooperante** e pela Docente Orientadora*** que constituíam a equipa de supervisão.

Relativamente a esta equipa gostaria de enfatizar o bom ambiente profissional, de cooperação, de entajuda, de partilha de valores tal como a humildade, a honestidade, a sinceridade, a compreensão, e a tolerância, entre muitos outros fatores, que foram essenciais para que o processo de estágio fosse frutuoso e que as aprendizagens realizadas fossem significativas.

Como já foi referido mais acima, eram realizadas reflexões acerca da intervenção de cada colega com o Professor Cooperante, e estas tiveram um impacto muitíssimo forte, pois cada um tinha na sua vez de tomar a palavra, de opinar, sempre debaixo de um espírito crítico, rigoroso relativamente ao grupo, mas sempre, e sempre no sentido construtivo e norteado por princípios éticos e de interajuda

- **Caraterização da sala**

Ao longo do estágio a disposição da sala foi sendo alterada, por iniciativa do Professor Cooperante, consoante as características das atividades. (Anexo XIII).

* * Margarida: (nome fictício) e Maria Luísa**, colegas que fizeram trio pedagógico comigo, para além de observar, refletia sobre as minhas ações, revertendo-se o processo aquando das suas intervenções.

** *Professor Cooperante: Professor que nos acolheu na sua sala, para além de nos orientar nos temas e conteúdos a lecionar, dava a última palavra sobre as atividades a desenvolver tal como a observação e avaliação da intervenção.

**** Docente Orientadora: A Docente Orientadora que nos observava durante um curto espaço de tempo (sem aviso prévio, uma hora/duas, ou até mesmo uma manhã); corrigia as nossas sequências didáticas alertando-nos para os diversos erros; na semana anterior às nossas intervenções, a mesma verificava que atividades e conteúdos iríamos lecionar e dava o seu “aval” para a continuidade dos mesmos.

encontra-se uma apresentação mais pormenorizada da sala. Normalmente as secretárias dos alunos encontrava-se em formato U e, privilegiando a comunicação e interação dos alunos e, aquando da realização das fichas de avaliação, encontravam-se separadas umas das outras e direcionadas para o quadro (modelo mais tradicional). Estas alterações, contemplavam também as necessidades e também as especificidades das crianças. Importa referir a forma estratégica com que os alunos com NEE estavam posicionados na turma, pois encontravam-se sentados ao lado de alunos com capacidade de liderança de forma a serem ajudados sempre que necessário.

Para a realização de trabalhos em grupo as mesas eram igualmente alteradas consoante a especificidade do trabalho a realizar. Os grupos eram pensados estrategicamente de forma a garantir alunos com capacidades de liderança e outros com menos, para o equilíbrio do grupo. Os alunos com NEE encontravam-se novamente estrategicamente distribuídos nestes grupos.

Na minha prática interventiva dei especial enfoque à disposição da sala em formato U, pois considerei que esta forma de organização suscitava maior atenção para com o professor, dando-lhe liberdade de circular livremente perante os alunos.

Para a realização de trabalhos em grupo dispus a sala consoante a consistência do trabalho. A utilização dos placards que rodeiam a sala fez igualmente parte dos meus intentos na prática interventiva, uma vez que, foi uma forma de apresentar os conteúdos e mantê-los à frente dos alunos por um período mais ou menos longo de modo a favorecer a memória.

Utilizei os computadores, para trabalhos em grupo onde foi necessário a exposição de um conteúdo programático que exigia o preenchimento de uma ficha de verificação de conhecimentos.

- **Caraterização da turma**

Através da análise do Projeto Curricular de Turma foi possível proceder a uma caraterização pormenorizada da turma e dos alunos em específico.

Esta era composta por dezasseis alunos que se encontravam matriculados no 4º ano, sendo seis do sexo feminino e dez do sexo masculino, com as idades compreendidas entre os oito e os dez anos.

Destes dezasseis alunos, três beneficiavam da Resposta Educativa do Regime Educativo Especial: Projeto Curricular Adaptado, artigo 39º, nº 2, alínea b) Currículo Individual Adaptado.

Dos dezasseis alunos, quinze seguiam os conteúdos programáticos do 4º ano, e apenas uma aluna, encontrava-se a trabalhar competências referentes ao 2º ano.

De uma forma geral, tendo em conta as referências existentes no PCT, a turma apresentava dificuldades em determinados alunos, a nível de atenção/concentração, relativamente ao estabelecimento de regras e métodos de trabalho e respetiva organização.

Ao nível do domínio de conhecimentos, estes alunos apresentavam algumas lacunas quanto ao nível de pré requisitos essenciais à aprendizagem de novas competências. A expressão escrita e a expressão oral eram também dificuldades observadas.

As dificuldades apresentadas a nível da expressão oral refletiam-se ao nível da escrita, pois alguns alunos tinham dificuldade na sua expressão oral, revelando um discurso pouco perceptível, dificultando a organização e explicitação de ideias. Advindo dessa dificuldade, as lacunas referentes à expressão escrita encontravam justificação neste fator.

Apresentavam ainda, nesta área curricular de Língua Portuguesa, erros frequentes de ortografia e de sintaxe; faltas de pontuação ou a incompreensão na sua utilização; e por fim, alguma pobreza a nível de vocabulário, que muitas vezes prejudicava a compreensão dos textos.

O raciocínio lógico e a resolução de problemas eram as principais dificuldades apresentadas na área da Matemática, resultando na falta de apetência neste domínio, uma vez que lhes faltavam bases suficientes para a resolução de problemas mais complexos que requeriam duas ou mais operações.

A nível da área de Estudo do Meio, apresentavam dificuldades na interiorização de conhecimentos.

A quase totalidade do grupo encontrava-se junto desde a educação pré-escolar e importa referir que desde que ingressaram no 1º CEB, o grupo conheceu quatro professores titulares diferentes, um por ano, o que de certa forma, contribuiu para alguma instabilidade e insegurança dos alunos quanto à aquisição de determinados conteúdos, repercutindo-se nas suas bases, os pré requisitos para a lecionação da minha prática.

- **O Tempo na intervenção educativa**

O seguinte quadro 12 apresenta o horário desta turma:

Quadro 12 – Horário da turma com distribuição dos tempos curriculares

HORAS SEGMENTOS	SEGUNDA- FEIRA	TERÇA- FEIRA	QUARTA- FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
	DISCIPLINA	DISCIPLINA	DISCIPLINA	DISCIPLINA	DISCIPLINA
9:00 - 9:45	Português	Matemática	Português	Educação Física a)	Estudo do Meio
09:45-10:30	Português	Matemática	Português	Matemática	Estudo do Meio
10:30-11:00	Intervalo				
11:00 - 11:45	Matemática	Português	Matemática	Inglês c)	Matemática
11:45-12:30	Inglês	Educação Física a)	Matemática	Matemática	Expressão Plástica
12:30-13:45	Almoço				
13:45-14:30	Estudo do Meio	Português	Estudo do Meio	Português	Expressão Plástica
14:30 - 15:15	Estudo do Meio	Cidadania	Estudo do Meio	Português	Educação Física b)
15:15 - 16:00	Expressão Musical			Cidadania/ Expressão Dramática	
OBSERVAÇÕES: a) Coadjuvação com o Professor de Educação Física; b) da responsabilidade da Professora Titular c) Atendimento aos Encarregados de Educação;					

5.4.1. Prática em contexto estágio no 1º Ciclo do Ensino Básico

- **Metodologias e Macro estratégias de Atuação**

Este estágio no 1º CEB decorreu nos mesmos moldes que o estágio no Pré-Escolar, com a diferença, já referida anteriormente, da semana intensiva, para cada interveniente. Fomos novamente orientados sobre o Projeto Formativo que tínhamos que preparar, tal como a explanação do novo documento de suporte ao Currículo Regional do Ensino Básico (CREB), documento preparado e emitido no mês de agosto, que antecedeu o início do nosso estágio no 1º Ciclo a que tivemos acesso e a oportunidade de trabalhar.

Para a realização do nosso Projeto Formativo, tivemos a oportunidade de observar, recolher dados e delinear toda uma ação possível de ser articulada entre si e

que englobasse a vertente por nós escolhida no sentido de a desenvolvermos com estes alunos, dando continuidade a um trabalho iniciado no estágio no Pré-Escolar.

A observação direta “ (...) é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela directamente ao seu sentido de observação.” (Quivy & Campenhoudt, 2003:164)

De igual forma, através de leituras da especialidade, foi realizado um estudo sobre os modelos e métodos de ensino, para que, fosse possível aplicar na nossa prática interventiva o(s) que mais se adequav(am) ao grupo e, de igual forma, à área curricular e às nossas características pessoais.

De acordo com Silva “Os Modelos de Ensino constituem estratégias docentes vinculadas (e estruturadas) a orientações pedagógicas baseadas em concepções ou princípios teóricos sobre educação e formação.” (Silva, 1992: 8)

Nesse sentido, os modelos de ensino existentes visam um conjunto de orientações que ajudam o docente nas diferentes fases de ensino: pré ação, na sua ação e pós ação. Cada modelo apresenta características muito próprias e peculiares mas que articuladas entre si contribuem para o bom funcionamento do ensino adotado pelo docente.

A articulação destes modelos norteia-se em quatro orientações pedagógicas: modelos humanistas, modelos sociais, modelos cognitivos e modelos comportamentais. (O anexo XXVI apresenta de forma sucinta estes quatro modelos). Na minha prática interventiva pretendi realizar a articulação destes três primeiros modelos, apostando de forma mais intensa no modelo comportamental.

Como métodos pedagógicos temos: métodos expositivos; métodos demonstrativos; métodos interrogativos e métodos ativos. O anexo XXVII apresenta a explanação destes métodos. “O formador não se torna escravo de um método, antes adequa e experimenta vários métodos e selecciona-os de acordo com todas as condicionantes do Processo de Formação.” (Silva, 1992: 11)

No que se refere às metodologias a utilizar, tal como os modelos de ensino, baseei-me, nas minhas práticas interventivas, na sua articulação dos mesmos e mediante a especificidade do trabalho realizado e lecionado.

De acordo com a análise feita sobre os aspetos mencionados no PEE, PCE, PAA e PCT, pretendeu-se, em sintonia com o professor titular de turma, organizar um conjunto de estratégias que visassem o aperfeiçoamento e o ajustamento de ações que se enquadrassem neste grupo de crianças.

“O desenvolvimento e a aprendizagem pressupõem, antes de mais, o educando. O educando não é apenas um factor entre outros, um agente que condiciona o processo educativo, é antes o destinatário a quem ele se dirige primordialmente. É o educando, o aluno, que está em situação de desenvolvimento e de aprendizagens; é em função dele que se devem definir os objetivos, estruturar a ação do educador, as tarefas, as estratégias, os materiais e os equipamentos, os espaços pedagógicos, etc. por outras palavras, é em função do educando que o ensino e a escola devem ser concebidos e organizados.” (Tavares & Alarcão, 2002:135)

No anexo XXIII encontra-se a calendarização das práticas interventivas, as observações, planificações e reflexões com o Professor Cooperante e os pares pedagógicos tal como os conteúdos desenvolvidos na prática pedagógica.

Almejou-se seguir os conteúdos apresentados, no entanto, e de acordo com o tema deste relatório de estágio: *Aprender com a Expressão Dramática!* existiu a intencionalidade de incidir, sempre que possível e respeitando o horário, de criar/apresentar atividades que se relacionassem com determinado tema, lecionado naquela semana, que de forma interdisciplinar fosse “debatido” nas áreas de Português, Estudo do Meio, Matemática e Cidadania.

No horário desta turma, a hora destinada à Expressão Dramática era à quinta-feira das 15:15 horas às 16:00 horas. Nesse sentido, esta área apenas seria frutuosa uma única vez (semana intensiva).

Na tentativa de suprir esta dificuldade, a hora destinada à Expressão Musical, às segundas-feiras das 15:15 às 16:00 hora foi colmatada sempre que possível com a Expressão Dramática e no caso da semana intensiva, a mesma foi desenvolvida todos os dias, pois houve a possibilidade de flexibilizar o horário, respeitando as áreas curriculares, de forma a abranger esta área.




















A avaliação de cada aluno e do grupo foi realizada todos os dias de intervenção, através da observação direta e posterior reflexão nesse sentido, como também através lista de verificação com as competências que se determinou que os alunos adquirissem e o desempenho das mesmas.

Foram realizadas avaliações pormenorizadas através do preenchimento de grelhas de avaliação da leitura e da produção escrita e grelha das metas de aprendizagem. Após cada intervenção foi realizada uma avaliação dos alunos, precisamente uma semana após o fim da intervenção, entregue à Docente Orientadora como também ao Docente Cooperante.

- **Plano de Intervenção – Atividades e Estratégias**

Os conteúdos lecionados encontram-se apresentados na grelha que remete ao anexo XXIII com as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. O seguinte quadro, apresenta as áreas disciplinares e não disciplinares abrangidas e articuladas entre si:

Quadro 13 – Áreas de conteúdo contempladas no 1ºCEB

Dias interventivos/ Áreas de Conteúdo	Português	Matemática	Expressão e Comunicação				Estudo do Meio	Área Não Curricular de Cidadania
			Expressão e Educação					
			Dramática	Motora	Musical	Plástica		
24, 25 e 26 de outubro								
14 a 18 de novembro (semana intensiva)								
5, 6 e 7 de dezembro								

- **Descrição, Análise e Reflexão de Práticas Interventivas no âmbito da Expressão Dramática**

No quadro 14 encontram-se as atividades desenvolvidas neste estágio, mas neste ponto pretendo realçar as atividades desenvolvidas no âmbito da Expressão Dramática, nomeadamente a minha segunda intervenção.

Sendo a semana intensiva e, em que me coube lecionar os fatos históricos da 1ª Dinastia (História de Portugal), desenvolvi uma sequência didática que se centrou neste tema.

A área de Estudo do Meio não se encontrava contemplada todos os dias da semana, mas, devido à facilidade de flexibilização do horário, os seus conteúdos foram trabalhados diariamente, quer na hora curricular de Português, quer na hora de Estudo do Meio.

Quadro 14 – Atividades desenvolvidas no âmbito da Expressão Dramática (PES II)

	Atividade	Descritores de desempenho
1ª Intervenção	Simulação de um sismo dentro da sala de aula;	Movimentar-se de forma livre e pessoal: sozinho, aos pares; Explorar atitudes de imobilidade/mobilidade, contração/descontração, tensão/relaxamento;
2ª Intervenção (semana intensiva)	Apresentação dos conteúdos adquiridos ao longo do dia, por parte de um aluno pertencente a cada grupo, assumindo o papel de “Professor” livremente.	Produzir discursos com diferentes finalidades de acordo com intenções específicas: relatar, recontar, contar;
3ª Intervenção	Escolha e seleção final dos adereços para a dança “Pavana” e “Carola”; Ensaio das danças;	Conhece personagens e factos da história nacional Acompanhar canções com gestos e percussão corporal.

Esta minha atividade ocorreu na minha semana intensiva revelou-se extremamente repetitiva, no sentido em que todos os dias eram realizadas as mesmas atividades. O conteúdo a consolidar nesta semana, foi o lecionado pela colega “Maria Luísa” na semana anterior, pelo que através desta da Expressão Dramática tentei “compensar” as áreas do Português e do Estudo do Meio.

Ou seja, na área de Português a “Pontuação” foi trabalhada através de textos sem pontuação para os alunos pontuarem, depois seguia-se o momento de heteroavaliação e posteriormente seguia-se a correção das pontuações. O texto a pontuar era alusivo a fatos históricos da História de Portugal, nomeadamente, da 1ª Dinastia. Apesar do carácter repetitivo desta atividade, os alunos gostaram e mostraram sempre entusiasmo, pois o fato de haver uma heteroavaliação e uma correção dos erros e posterior fixação do número de erros numa tabela de dupla entrada com os dias da semana e os nomes dos alunos, que iria culminar no final da semana com a organização e tratamentos de dados, construindo um gráfico com os resultados, foi um fator de competição que os remetia a estarem atentos, organizados e entusiasmados a ter o mínimo de erros possível.

No estudo do meio para a transmissão dos conteúdos da 1ª Dinastia, recorri ao uso de um PowerPoint com as várias etapas da 1ª Dinastia, a um mapa concetual com a ordem de Reis, datas e respetivos cognomes que eram fixos num placard à medida que íamos seguindo na história e ainda à cronologia da 1ª Dinastia que foi fixa noutra

placard. A forma como utilizei os recursos para esta leção, captou a atenção dos alunos. Pois fixavam a atenção no PowerPoint que apresentava pequenas informações relativas à 1ª Dinastia, ao mesmo tempo que eu ia fixando cada Rei no placard e explicando os fatos históricos.

De forma pensada e alternadamente, dei a possibilidade de cada aluno ler naquela semana uma secção do PowerPoint, articulando assim a leitura enquanto ia construindo a minha grelha de avaliação da leitura. Para além disso, o fato de circular pela sala, foi outro aspeto que me deu um à vontade para com os mesmos e a capacidade de ter todos os alunos sob controlo.

Importa ainda referir que estes alunos apresentavam muita atenção sobre os conteúdos apresentados pois, no início da semana, na segunda-feira de manhã, foram criados grupos, entre 3 a 4 elementos e que no final de cada dia iria haver um sorteio, sobre cada grupo, para que um dos elementos do grupo apresentasse todos os conteúdos apreendidos nesse dia, assumindo um papel muito especial: “Professor”. Os grupos foram sorteados na mesma manhã e afixados numa tabela de dupla entrada com os dias da semana e os nomes dos elementos do grupo.

Como não sabiam quem iria ser o sorteado para ir assumir tal papel, os alunos compreenderam, de imediato, que deveriam prestar muita atenção às aulas, pois havia grandes probabilidades de terem de apresentar o que lhes havia sido ensinado. O fato de ter apresentado aos alunos a forma como a semana iria decorrer, explicando que se iria tornar repetitiva mas que tinha um teor de “competição”, acabou por se tornar apelativa e não a sentiram maçadora.

A verdade é que, analisando os conteúdos a lecionar, as fichas de verificação de conhecimentos que supostamente eram para ser preenchidas na escola, mas como as atividades demoravam e não restava tempo para tal, eram-lhes dadas para trabalho de casa.

Ou seja, todos os dias, para além de “massacrar” os alunos com conteúdos novos em que para os reter, se repetiram as atividades, liam-se fichas do Estudo do Meio recorremos à expressão dramática, transformando-se assim numa semana muito apelativa, entusiasmante e curiosa. Foi o entusiasmo transmitido todos os dias pelos alunos e a colaboração manifestada que me reforçou a vontade de lecionar. Obviamente que este entusiasmo se deveu à atividade que estava marcada todos os dias para o final do dia e que se destinava à apresentação das dramatizações dos grupos, através de um elemento, assumindo de forma livre o papel de “Professor”.

Foi neste momento diário que surgiu a exploração da área da Expressão Dramática, através das dramatizações que os alunos tinham de realizar de forma livre e espontânea. Desta forma, para além de averiguar junto de cada aluno as suas prestações assumindo um papel de “professor”, os mesmos consolidavam conhecimentos relativos às outras áreas curriculares. Nesse sentido, a Expressão Dramática foi altamente trabalhada articuladamente com as outras áreas, tornando-se numa fonte de potenciais aprendizagens, uma vez que requeria o esforço de cada aluno e a avaliação de uma audiência.

Os alunos expressaram-se livremente, souberam encarnar a personagem que lhes foi atribuída e atingiram na sua maioria os objetivos. Alguns alunos, inicialmente apresentaram alguma timidez, mas devido à frequência da Expressão Dramática durante toda a semana, começaram a desinibir-se a entrarem no jogo da dramatização.

A realidade é que nos três primeiros dias, apenas um elemento de cada grupo ia fazer a sua apresentação, mas nos últimos dois dias, e refletindo sobre a ação, decidi que todos poderiam participar e lancei outro ingrediente: os alunos tinham a possibilidade de imitar uns dos Professores da sala (éramos quatro, o Professor Cooperante e nós estagiárias). O auge das apresentações foi de fato na quinta-feira, quando lhes anunciei esta nova possibilidade, de poderem imitar um professor à escolha. “

Existe ainda outro aspeto a referir, é que esta atividade de apresentação de Expressão Dramática era alvo de pontuação, de 1 a 5, por parte dos grupos e de minha parte. De forma a assegurar a justiça das avaliações que os grupos apresentavam, deixei bem claro que caso não concordasse, eu faria um ajuste a essa nota avaliativa e todos os dias fixava na tabela de Organização de Dados – Dramatizações.

Esta atividade revelou-se muitíssimo frutífera, no sentido em que de fato os alunos aprenderam a brincar e através da Expressão Dramática. Os alunos não dispunham do PowerPoint, mas, de forma autónoma, recorreram ao mapa conceitual que estava explanado na sala ou à cronologia também exposta. Para além disso, para os que alunos caíram num esquema de repetição de conteúdos, fazendo com que, em forma de brincadeira, os fossem consolidando.

Os primeiros três dias revelaram-se nesta base, e no quarto dia, houve uma “explosão” de conteúdos registando-se a originalidade demonstrada por alguns alunos em imitar alguns dos Professores. Foi um momento muitíssimo divertido para toda a sala, em clima de descontração, enquanto se aprendia. Através desta atividade, pude

concluir que sim, de fato é possível aprender com a Expressão Dramática fundamentalmente, em áreas não muito atrativas para alguns alunos.

Gostaria ainda de reforçar que foi possível verificar os conhecimentos apreendidos não só pelas apresentações dos alunos como também através da avaliação das fichas de verificação de conhecimentos.

6. Considerações Finais do Relatório

Neste momento final há que concluir acerca dos aspetos mais importante da informação relatada ao longo do documento, que pela sua estrutura comporta duas partes: um estudo referente ao aprofundamento da temática a Expressão Dramática e ao(s) estágio(s) pedagógico(a), com o intento de refletir os processos que deram origem ao alcance do produto final: a primeira etapa do meu desenvolvimento profissional. Pois, como sublinha Perrenoud : “ A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre a sua ação e esta capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais.” (2002:13)

Para além disso, relativamente à área da Expressão Dramática, e uma vez mais em termos de comparação do estágio na PES I e na PES II, senti que os resultados na PES II foram incontestavelmente muito mais satisfatórios, na medida em que consegui que os alunos aprendessem através da Expressão Dramática, tendo comprovado este fato face aos resultados obtidos com os instrumentos de avaliação aplicados.

É de salientar que os grupos de alunos eram compostos por escalas etárias heterogêneas, algo que também teve grande peso nesta discrepância de satisfação entre os dois estágios. Mas, como já foi referido, na fundamentação teórica deste relatório, as idades das crianças e as suas manifestações, a este nível têm diferentes patamares, consoante o “estágio” em que se encontram.

Decerto que o fato de não ter tido resultados tão satisfatórios no Pré-Escolar, também se deveu ao fato da minha dificuldade inicial em proporcionar atividades que se adequassem às características da(s) área(s) tendo em conta o comportamento verificado nos alunos do escalão etário. Contudo, a minha aprendizagem foi apoiada pelo recurso a estratégias diversificadas e que sobressaíram pela expectativa criada, pela novidade das situações apresentadas na gestão e organização na atividade pela diversidade dos materiais selecionados, pelo recurso constante ao diálogo e a atividades de dramatização.

Pelas minhas práticas, realizadas e apoiadas pela temática, continuo a acreditar ser possível *Aprender com a Expressão Dramática* em qualquer nível escolar, sendo necessário para o efeito uma correta adaptação. Face à experiência adquirida nestes estágios com a informação recolhida do estudo realizado junto dos Educadores /Professores, pude concluir, que é possível ensinar *com a Expressão Dramática* no pré-

escolar e 1.º ciclo. No entanto, as bases iniciais que nos foram fornecidas, são apenas pilares para uma prática que depende da personalidade de cada Educador /Professores mas sobretudo da formação e troca de experiências. Ou seja, os momentos previstos e dinamizados na área da expressão dramática são de grande qualidade mas ainda não são suficientes, pelo que os Profissionais de Educação deveriam e devem continuar a obter formação nesse sentido, de forma a terem contato com novas técnicas, troca de ideias, de dificuldades, de facilidades, sugestões entre muitos outros pormenores que tornariam a sua prática educativa mais direcionada para a Expressão Dramática, tendo em conta que é uma área que neste nível surge como possível de ser dinamizada a partir de qualquer conteúdo a ser lecionado, em qualquer área disciplinar.

Ao nível de limitações sentidas, pretendo realçar que o estágio decorrido no Pré-escolar foi sem dúvida uma primeira abordagem na qual não estava ainda muito pouco consciente dos passos a tomar, as dúvidas persistiam, havia o medo de atuar, e ao nível das Sequências Didáticas, as mesmas foram fruto de um constante receio e a meu ver foram explicadas muito pela “rama”. Contrariamente, no estágio no 1º Ciclo, a sensação foi outra, no sentido em que “se fez luz”, tudo se tornou claro, fazendo sentido e coerência. As Sequências Didáticas foram explicadas de uma forma muito mais clara, devendo-se também ao fato de haver documentação pela qual nos pudéssemos guiar, fato que não existiu no Pré-Escolar.

Ao nível da área que estudei e desenvolvi, a verdade é que no estágio no Pré-Escolar, não dispus de tempo suficiente para estudar a literatura da especialidade, algo que aconteceu antes do estágio no 1ºCEB, e que me muniu de estratégias para a atuação. Nesse sentido, é que apreendi muito pouco da Aprendizagem através da Expressão Dramática no Pré-Escolar, contrariamente ao 1º CEB.

Aconselho vivamente aos futuros estagiários que façam uma leitura exaustiva das brochuras que se encontram na Direção-Geral da Educação, tanto para o Pré-Escolar como para o 1ºCiclo do Ensino Básico, pois foram grandes auxiliares no sentido de planear atividades, e assumam de tudo de articulação de conteúdos, pois através das mesmas, consegui articular muitas atividades baseada nas minhas leituras. Ainda nas leituras, será de grande importância que antes do início do estágio, tenham a perceção da área que pretendem enveredar para que possam realizar leituras sobre a mesma, e que serão extremamente uteis, no sentido em que proporcionarão uma base nos dois estágios, e não só num, como foi o meu caso.

7. Referencias

7.1. Referências Bibliográficas

1. Alonso, L.; Roldão, M. (coordenação) (2005) *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo Profissão*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
2. Amos, W.; Drem, R.; (1967) *Mestres, Alunos e Disciplina*. Porto: Livraria Civilização Editora.
3. Baden-Powell c. (1946) Expressão Dramática e Teatro – A Expressão Dramática. In *Educação Pela Arte e Artes na Educação, 2º Volume – Drama e Dança*, pp: 24. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
4. Battini, E. c. (1982:24) A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In Zabalza, M. (1998) *Qualidade em Educação Infantil*, pp:229-280. Porto Alegre: Artmed.
5. Bedos e Col., c. (1974) A Expressão Dramática e Teatro - Fantoches e Teatro de Fantoches –. In *Educação Pela Arte e Artes na Educação, 2º Volume – Drama e Dança*, pp: 89. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
6. Bolivar c. (2007). Um Olhar Actual Sobre a Mudança Educativa: Onde situar os Esforços de Melhoria. In Leite, C.; Lopes, A. [org] (2007) *Escola, Currículo e Formação de Identidades*, pp:13-50. Lisboa: Edições Asa.
7. Bourges, M. c. (1964) Expressão Dramática e Teatro – A Expressão Dramática. In *Educação Pela Arte e Artes na Educação, 2º Volume – Drama e Dança*, pp: 67. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
8. Cabanas, J. (1995) *Teoria da educação, Concepção antinómica da educação*. Edições Asa.
9. Chancerel c. (1936), Expressão Dramática e Teatro – A Expressão Dramática. In *Educação Pela Arte e Artes na Educação, 2º Volume – Drama e Dança*, pp: 26. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

10. Chateau c. (1961) Possíveis Percursos Pedagógicos para o Desenvolvimento do Imaginário Infantil. In Dias (2008) *Pedagogia do Imaginário Infantil*, pp:19-79. Lisboa: Instituto Piaget.
11. Carolino. A. c. (2007).A Actualidade do 1º CEB.. In Leite, C.; Lopes, A. [org] (2007) *Escola, Currículo e Formação de Identidades*, pp:137-154. Lisboa: Edições Asa.
12. Claparède c. (1967, p.6) O Cenário Pedagógico Idealizado. In Mendonça, M. (1994) *A Educadora de Infância, Traço de União entre a Teoria e a Prática*, pp: 23-40. Lisboa: Edições Asa.
13. Costa, I.; Baganha, F. (1989) O Fantoche Não é Algo Mas Alguém. *O Fantoche Que Ajuda a Crescer*, pp: 35-50. Coleção Práticas Pedagógicas. Rio Tinto: Edição ASA.
14. Costa, I.; Baganha, F. (1989) O Fantoche No Jardim de Infância. *O Fantoche Que Ajuda a Crescer*, pp: 69-80. Coleção Práticas Pedagógicas. Rio Tinto: Edição ASA.
15. Costa, I.; Baganha, F. (1989) *O Fantoche Que Ajuda a Crescer*. Coleção Práticas Pedagógicas. Rio Tinto: Edição ASA.
16. Cró, M. (1998) *Formação Inicial e Continua de Educadores/Professores, Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora, Lda.
17. Cró, M.. (1998). Para uma formação adequada aos Educadores/Professores. In M. Cró. *Formação Inicial e Continua de Educadores/Professores, Estratégias de Intervenção*, pp: 41-66. Porto: Porto Editora, Lda.
18. Cruz, I. (2011). Potenciar as Práticas de Observação de aulas – Supervisão e Colaboração. In E. Machado; M. Alves e F. Gonçalves (organização). *Observar e Avaliar as Práticas Docentes*, pp: 81-94. Santo Tirso: DE FACTO Editores.

19. Cunha, A.; (2008) *Ser Professor – Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Oficina S.José.
20. De Ketele, J (1980). A Observação. In De Ketele & Roegiers, (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.
21. Declacroix, M; Guini, A; Guesdon, J; Napias, F. (1993). *Expressão Corporal*. Lisboa: Estúdios COMPENDIUM.
22. 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.
23. Desjarlais, c. (1975). Para uma formação adequada aos Educadores/Professores. In M. Cró. *Formação Inicial e Continua de Educadores/Professores, Estratégias de Intervenção*, pp: 41-66. Porto: Porto Editora, Lda
24. Dewey, (1916/66, pp.214,212.) O Currículo dos Primeiros Níveis de Escolaridade. In Egan, K. (1994) *O uso da narrativa como técnica de ensino*, pp: 117-128. Lisboa: Publicações Dom. Quixote, Lda.
25. Dewey c. (1933). O Professor como Prático Reflexivo. In K. Zeickner (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*, pp: 13-28. Lisboa: EDUCA
26. Dias, E. (2008) *Pedagogia do Imaginário Infantil*. Lisboa: Instituto Piaget.
27. Dias, E. (2008) Possíveis Percursos Pedagógicos para o Desenvolvimento do Imaginário Infantil. *Pedagogia do Imaginário Infantil*, pp:19-79. Lisboa: Instituto Piaget.

28. Direcção Regional da Educação e Formação (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Açores, Secretaria Regional da Educação e Formação – Direcção Regional da Educação e Formação.
29. Direcção Regional da Educação e Formação (2010). *Referencial Área de Formação Pessoal e Social e Área Curricular Não Disciplinar de Cidadania*. Direcção Regional de Educação e Formação.
30. Direcção Regional da Educação (s/d). *Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar, Desenvolvimento Curricular em Coordenação com o Ensino Básico, Melhoria da Qualidade das Aprendizagens, Fundamentação das Opções Educativas*. Região Autónoma dos Açores, Secretaria Regional da Educação e Ciência, Direcção Regional da Educação: Tipografia Moderna.
31. Direcção Regional da Educação (s/d). *Competências Essenciais do Currículo Regional do Ensino Básico*. Região Autónoma dos Açores, Secretaria Regional da Educação e Ciência, Direcção Regional da Educação: Nova Gráfica, Lda.
32. Edwards, C.; Gandini, L.; Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança, A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: ARTMED.
33. Egan, K. (1994) *O uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Publicações Dom. Quixote, Lda.
34. *Enciclopédia Geral de Educação*. Vol. II.
35. Esteve, c. (1991). Esboço de um modelo de análise da profissão docente. In A. Nóvoa (Organização). *Profissão Professor*, pp: 22-34. Porto: Porto Editora.
36. Esteve, c. (1991). A formação de professores perante a aceleração da mudança social. In A. Nóvoa (Organização). *Profissão Professor*, pp: 117-120. Porto: Porto Editora.

37. Esteves, c. (s/d) *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*, pp:107-120. In Lima, J.A. & Pacheco, J.A (Orgs.) Porto: Porto Editora
38. Estrela, c. (1986). Para uma formação adequada aos Educadores/Professores. In M. Cró. *Formação Inicial e Continua de Educadores/Professores, Estratégias de Intervenção*, pp: 41-66. Porto: Porto Editora, Lda.
39. Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. 4.^a Edição Porto: Porto editora.
40. Evertson & Green, c. (1997) Da Natureza da Observação Pedagógica: Da Objectividade à Interpretação. In E. Machado; M. Alves e F. Gonçalves (organização). *Observar e Avaliar as Práticas Docentes*, pp: 25-26. Santo Tirso: DE FACTO Editores.
41. Fernandes, E. c. (1990) Possíveis Percursos Pedagógicos para o Desenvolvimento do Imaginário Infantil. In Dias, E. (2008) *Pedagogia do Imaginário Infantil*, pp:19-79. Lisboa: Instituto Piaget.
42. Ferran & Mariet & Porcher, op. cit. 18-19 Possíveis Percursos Pedagógicos para o Desenvolvimento do Imaginário Infantil. In Dias (2008) *Pedagogia do Imaginário Infantil*, pp:19-79. Lisboa: Instituto Piaget.
43. Ferraz, M. & Dalmann, E. (2011). Educação Expressiva – De Aluno ao Expressante. In, Marcelli Ferraz (Coord.). *Educação Expressiva. Um Novo Paradigma Educativo*, pp: 43-56. Lisboa : Tittirév Editorial.
44. Ferro, c. (2011). O Desenvolvimento e a Avaliação de Competência (s) no contexto da Observação de aulas. In E. Machado; M. Alves e F. Gonçalves (organização). *Observar e Avaliar as Práticas Docentes*, pp: 95-107. Santo Tirso: DE FACTO Editores.

45. Fontanel-Brassart, S.; Roquet, A. (1977) *A Educação Artística na Acção Educativa*. Coimbra: Livraria Almedina.
46. Fontanel-Brassart, S.; Roquet, A. (1977) Intenções Pedagógicas, Educação Artística Integrada. *A Educação Artística na Acção Educativa*, pp: 25-35. Coimbra: Livraria Almedina.
47. Fontanel-Brassart, S.; Roquet, A. (1977) Intenções Pedagógicas, Globalidade – experimentação - criatividade. *A Educação Artística na Acção Educativa*, pp: 36-48. Coimbra: Livraria Almedina.
48. Formosinho, c. A Especificidade do Currículo nos Processos de Monodocência do 1ºCEB. In Leite, C.; Lopes, A. [org] (2007) *Escola, Currículo e Formação de Identidades*, pp:137-154. Lisboa: Edições Asa.
49. (Formosinho c. (2000:13) Cit. in Magalhães, pp142
50. Formosinho, J. O. (org.) (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Coleção Infância*. Porto: Porto Editora.
51. Forneiro, L. c. (s/d) A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In Zabalza, M. (1998) *Qualidade em Educação Infantil*, pp:229-280. Porto Alegre: Artmed.
52. Gesell, A. c. (1940), Expressão Dramática e Teatro – A Expressão Dramática. In *Educação Pela Arte e Artes na Educação, 2º Volume – Drama e Dança*, pp: 43. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
53. Gonçalves, E. (1991) *A Arte Descobre a Criança*. Amadora: Raiz Editora, Lda.
54. Gonçalves, E. (1991) Expressão e Criatividade da Criança, Entrevista com Arn Stern. *A Arte Descobre a Criança*, pp. 15-22. Amadora: Raiz Editora, Lda.
55. Gonçalves, E. (1991) Como Favorecer a Criatividade. *A Arte Descobre a Criança*, pp. 23-38. Amadora: Raiz Editora, Lda.

56. Golomb c. (1994, p188). Representação Criativa. *In* Hohmann & Weikart, *Educar a Criança*, pp 476. 5ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
57. González, P. (2002) *O Movimento da Escola Moderna, Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e do desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
58. Herrmann, c. (1983, p.35) O conceito de formação (*bildung*) no pensamento alemão. In Cabanas, J. (1995) *Teoria da educação, Concepção antinómica da educação*, pp: 37-51. Edições Asa.
59. Hohmann, M. e Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. 5ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
60. Hohmann, M. e Weikart, D. (2009). Arranjo, organização e equipamento dos espaços destinados às crianças em acção. *Educar a Criança*. 5ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
61. Hohmann, M. e Weikart, D. (2009). A rotina diária da abordagem High/Scope – Um Enquadramento para a aprendizagem pela acção. *Educar a Criança*. 5ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
62. Hohmann, M. e Weikart, D. (2009).A abordagem High/Scope para a educação pré-escolar . *Educar a Criança*. 5ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
63. Hohmann, M. e Weikart, D. (2009).Representação Criativa. *Educar a Criança*. 5ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
64. Hohmann, M.; Banet, B.; Weikart, D.; (1979) *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
65. Jacinto e Sanches, c. (2002:79). Modelos de Formação Inicial de Professores de Ciências Naturais- Um Estudo a partir dos discursos sobre as práticas dos

- Formadores. In Leite, C.; Lopes, A. [org] (2007) *Escola, Currículo e Formação de Identidades*, pp:213-232. Lisboa: Edições Asa.
66. Jacquin, G. c. (1960) *Expressão Dramática e Teatro – A Expressão Dramática*. In *Educação Pela Arte e Artes na Educação, 2º Volume – Drama e Dança*, pp: 46. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
67. Lafortune, Mongeau e Pallascio c. (1998) *Introdução, Prática reflexiva: chave da profissionalização do ofício. A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*, pp: 9-24. Porto Alegre: Artemd Editores S.A.
68. Leenhardt, p. (1997) *A Criança e a Expressão Dramática*. 4ª Edição, Lisboa: Rolo & Filhos – Artes Gráficas, Lda.
69. Leenhardt, p. (1997) *O Jogo Dramático. A Criança e a Expressão Dramática*, pp 23-36. 4ª Edição, Lisboa: Rolo & Filhos – Artes Gráficas, Lda.
70. Leenhardt, p. (1997) *Os Fantoches. A Criança e a Expressão Dramática*, pp 51-62. 4ª Edição, Lisboa: Rolo & Filhos – Artes Gráficas, Lda.
71. Leite, C.; Lopes, A. [org] (2007) *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Lisboa: Edições Asa.
72. Leite c. (2001:17). *A Especificidade do Currículo nos Processos de Monodocência do 1ºCEB*. In Leite, C.; Lopes, A. [org] (2007) *Escola, Currículo e Formação de Identidades*, pp:137-154. Lisboa: Edições Asa.
73. Lequeux, P. c. (1973), *Expressão Dramática e Teatro – A Expressão Dramática*. In *Educação Pela Arte e Artes na Educação, 2º Volume – Drama e Dança*, pp: 44. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
74. Lima, J.A. & Pacheco, J.A (Orgs.) (2006) *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora

75. Lina, D. c. (s/d) A Rotina Diária nas Experiências-Chave do Modelo High/Scope. In Zabalza, M. (1998) *Qualidade em Educação Infantil*, pp:185-205. Porto Alegre: Artmed.
76. Lopes, c. (2001). Da Formação à Profissão – Choque da Realidade ou Realidade Chocante? Inwer L. Alonso & M.C.Roldão (coordenação). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*, pp: 86-92. Coimbra: Editora Almedina
77. Lopes, M. (1999). *Texto e Criação Na Escola*. Porto: ASA Editores II, S.A.
78. Lúcio, A. (2008) Quando um dia eu for ...Criança. *Educação, Arte e Cidadania*, pp:55-68. Temas & Lemas.
79. Machado, E.; Alves, M.; Gonçalves, F. (2011) *Observar e Avaliar as Práticas Docentes*. Santo Tirso: DE FACTO Editores.
80. Machado, G. c. (2007).A relevância das Características Pessoais no Processo de Desenvolvimento Profissional Docente. In Leite, C.; Lopes, A. [org] (2007) *Escola, Currículo e Formação de Identidades*, pp:213-232. Lisboa: Edições Asa.
81. Magalhães, O. c. A Especificidade do Currículo nos Processos de Monodocência do 1ºCEB. In Leite, C.; Lopes, A. [org] (2007) *Escola, Currículo e Formação de Identidades*, pp:137-154. Lisboa: Edições Asa.
82. Marlieu, (op. Cit 173). Possíveis Percursos Pedagógicos para o Desenvolvimento do Imaginário Infantil. In Dias, E. (2008) *Pedagogia do Imaginário Infantil*, pp:19-79. Lisboa: Instituto Piaget.
83. Mendonça, M. (1994) *A Educadora de Infância, Traço de União entre a Teoria e a Prática*. Lisboa: Edições Asa.
84. Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.

85. Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas, Ensino Básico 1º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.
86. Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. Lisboa: Antunes & Amilcar, Lda.
87. Monge e Almeida c. (2002:178-179). A Especificidade do Currículo nos Processos de Monodocência do 1ºCEB. In Leite, C.; Lopes, A. [org] (2007) *Escola, Currículo e Formação de Identidades*, pp:142-143. Lisboa: Edições Asa.
88. Nóvoa, A.; [Org.] (2ªedição) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
89. Pacheco c. (2001:17).A Especificidade do Currículo nos Processos de Monodocência do 1ºCEB. In Leite, C.; Lopes, A. [org] (2007) *Escola, Currículo e Formação de Identidades*, pp:137-154. Lisboa: Edições Asa.
90. Pacheco, J. (1995) *Formação de Professores, teoria e praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
91. Pacheco, J.; Morgado, J.; Viana, I. (2000) *Políticas Curriculares: Caminhos da flexibilização e integração*. Porto: Porto Editora.
92. Parente, C. c. (s/d) Uma Expressão de Formação de Professores (as) de Educação Infantil. In Zabalza, M. (1998) *Qualidade em Educação Infantil*, pp:207-221. Porto Alegre: Artmed.
93. Paquay, L; Perrenoud, P.; Altet, M; Charlier, É. (2001) *Formando Professores Profissionais*. Porto Alegre: Artmed Editora.
94. Perrenoud, P.; Thurler, M.; Macedo, L.; Machado, N.; Allessandrini, C.; (2002) *As Competências para Ensinar no século XXI, A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora.

95. Perrenoud, P. (2002) *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artemd Editores S.A.
96. Perrenoud, P. (2002) Introdução, Prática reflexiva: chave da profissionalização do ofício. In P. Perrenoud (org.). *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*, pp: 9-24. Porto Alegre: Artemd Editores S.A.
97. Perrenoud, P. (2002) Da Reflexão na Essência da Ação a uma Prática Reflexiva. *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*, pp: 29-46. Porto Alegre: Artemd Editores S.A.
98. Perrenoud, P. (2002) A análise Coletiva das Práticas Pedagógicas como Iniciação à Prática Reflexiva. *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*, pp: 149-140. Porto Alegre: Artemd Editores S.A.
99. Perrenoud, P. (2002) Prática Reflexiva e Envolvimento Crítico. *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*, pp: 189-210. Porto Alegre: Artemd Editores S.A.
100. Piaget, J. (1983). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote
101. Piaget, J. c. (1974, 1975) Expressão Dramática e Teatro – A Expressão Dramática. In *Educação Pela Arte e Artes na Educação, 2º Volume – Drama e Dança*, pp: 42-43. Lisboa: Horizontes Pedagógicos
102. Ponte, J.; Serrazina, L.; Guimarães, H.; Breda, A.; Guimarães, F.; Sousa, H.; Menezes, L.; Martins, M.; Oliveira, P. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
103. Portaria nº76/2009 de 23 de Setembro de 2009.

104. Postic, M. (1992). *O Imaginário da Relação Pedagógica*. Rio Tinto: Edições Asa.
105. Quivy, r.; Campenhoudt, L. (1995) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
106. Quivy, r.; Campenhoudt, L. (1995) Quinta Etapa, A Observação. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
107. R.Ghiglione c. (1987). O Questionário de Inquérito. In De Ketele & Roegiers, (1993) *Metodologia da Recolha de Dados, Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de documentos*, pp 36. Lisboa: Grafiroda – Artes Gráficas, Lda.
108. Reis, C.; [org.]Dias, A.; Cabral, A.; Silva, E.; Viegas, F.; Bastos, G.; Mota, I.; Segura, J.; Pinto, M. (2010). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
109. Read, H. c. (2005) A Expressão Dramática. In Reis, *Expressão Corporal e Dramática*, pp.7-12. Lisboa: Produções Editoriais, Lda.
110. Read, H. c. (2005) O Porquê da Expressão Dramática. In Reis, *Expressão Corporal e Dramática*, pp 13-20. Lisboa: Produções Editoriais, Lda.
111. Read, H. c. (2005) Exercícios/Jogos da Expressão Dramática. In Reis, *Expressão Corporal e Dramática*, pp 21-24. Lisboa: Produções Editoriais, Lda.
112. Read, H. c. (2005) O Valor da Expressão Dramática. In Reis, *Expressão Corporal e Dramática*, pp 24-25. Lisboa: Produções Editoriais, Lda.
113. Read, H. c. (2005) Os Objectivos de determinados temas. In Reis, *Expressão Corporal e Dramática*, pp 27-36. Lisboa: Produções Editoriais, Lda.
114. Reis, L. (2005). *Expressão Corporal e Dramática*. Lisboa: Produções Editoriais, Lda.

115. Roldão, M. (2004) *Gestão Do Currículo e Avaliação de Competências, As questões dos Professores*. Barcarena: Editorial Presença.
116. Roldão, c. (2005). *Formação de Professores, Construção do saber Profissional e Cultura da Profissionalização: que triangulação?* In L. Alonso & M.C.Roldão (coordenação). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*, pp: 13-26. Coimbra: Editora Almedina
117. Santillana, c. (1989) *A Expressão Dramática e Teatro - Fantoques e Teatro de Fantoques*. In *Educação Pela Arte e Artes na Educação, 2º Volume – Drama e Dança*, pp: 95. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
118. Silva, M. (1992). *Métodos e Técnica Pedagógicas*. Lisboa: Companhia Nacional de Serviços.
119. Sim-Sim, I. (org.) (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.
120. Slade, c. (1954), *Expressão Dramática e Teatro – A Expressão Dramática*. In *Educação Pela Arte e Artes na Educação, 2º Volume – Drama e Dança*, pp: 29. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
121. Slater, A.; Gavin, B. (2003). *Uma introdução à psicologia desenvolvimental*. Lisboa: Instituto Piaget.
122. Stern, A.; (s/d) *Uma Nova Compreensão da Arte Infantil*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
123. Stodolsky, c. (1997) *Da Natureza da Observação Pedagógica: Da Objectividade à Interpretação*. In E. Machado; M. Alves e F. Gonçalves (organização). *Observar e Avaliar as Práticas Docentes*, pp: 25-26. Santo Tirso: DE FACTO Editores.

124. Sousa, A. (2003). *Educação Pela Arte e Artes na Educação, 2º Volume – Drama e Dança*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
125. Sousa, A. (2003). Expressão Dramática e Teatro – A Expressão Dramática. *Educação Pela Arte e Artes na Educação, 2º Volume – Drama e Dança*, pp: 15-76. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
126. Sousa, c. (1979). Expressão Dramática e Teatro – A Expressão Dramática. In *Educação Pela Arte e Artes na Educação, 2º Volume – Drama e Dança*, pp: 20. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
127. Sousa, A. (2003). Expressão Dramática e Teatro – Fantoches e Teatros de Fantoches. *Educação Pela Arte e Artes na Educação, 2º Volume – Drama e Dança*, pp: 89-110. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
128. Sousa, A.; (2003) *Educação pela Arte e Artes na Educação – 1º Volume, Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
129. Sousa, A.; (2003) *Educação pela Arte e Artes na Educação – 3º Volume – Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
130. Sousa, c. (2000) Estudo sobre Educação e Arte, A Expressão – Novas Perspectivas e Implicações. *Educação pela Arte, Estudos em Homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*, pp: 75-88. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
131. Tavares, J.; Alarcão, I. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
132. Teixeira, F. (2011). Da natureza da observação Pedagógica: Da Objectividade à Interpretação. In, E.Machado et. al. (org.). *Observar e avaliar as práticas docentes*, pp: 17-46. Santo Tirso: De Facto Editores.
133. Vários, (2000) *Educação pela Arte, Estudos em Homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

134. Vilar, A. (1994). Currículo e Ensino para uma prática teórica. 1.^a Edição. Lisboa: Ed. ASA.
135. Vigotski, L.S. (2000). A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes Editora Lda.
136. Yend, M. c. O Jogo Dramático. *A Criança e a Expressão Dramática*, pp 26. 4.^a Edição, Lisboa: Rolo & Filhos – Artes Gráficas, Lda.
137. Wassermam, S. (1990) *Brincadeiras Sérias na Escola Primária*. Lisboa: Coleção Horizontes Pedagógicos. Instit Wassermam, S. (1990) *Brincadeiras Sérias, Oportunidades para Jogos de Criatividade. Brincadeiras Sérias na Escola Primária*, pp:207-208. Lisboa: Coleção Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.
138. Way, B. c. (1967) Expressão Dramática e Teatro – A Expressão Dramática. In *Educação Pela Arte e Artes na Educação, 2º Volume – Drama e Dança*, pp: 67. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
139. Weininger O. c. (1988) Representação Criativa. In Hohmann & Weikart, *Educar a Criança*, pp 494. 5.^a Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
140. Zabalza, M. (1998) *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
141. Zabalza, M.. (1992). Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola. 1.^a Edição. Lisboa: Ed. ASA.
142. Zazzo, R.; c. (1953), Expressão Dramática e Teatro – A Expressão Dramática. In *Educação Pela Arte e Artes na Educação, 2º Volume – Drama e Dança*, pp: 42. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
143. Zeickner, K. (1993) *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: EDUCA.
144. Zeichner c. (1983). Modelos de Formação Inicial de Professores de Ciências Naturais- Um Estudo a partir dos discursos sobre as práticas dos Formadores. In

Leite, C.; Lopes, A. [org] (2007) *Escola, Currículo e Formação de Identidades*, pp:213-232. Lisboa: Edições Asa.

Webgrafia

1. [Http://www.movimentoescolamoderna.pt/revista/index.htm](http://www.movimentoescolamoderna.pt/revista/index.htm) (Visitado a 6 de abril de 2012, 10:40 horas)
2. <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/1139/DL432007.pdf> (Visitado a 6 de abril de 2012, às 12:40 horas)
3. http://www.uac.pt/pdf/regulamento_dos_mestrados.pdf (Visitado a 6 de abril de 2012, às 12:41 horas)
4. <http://dre.pt/pdf2sdip/2009/01/016000000/0345203455.pdf> (Visitado a 6 de abril de 2012, às 12:43 horas)
5. <http://agjsaraiva.ccems.pt/Leg.%20escolar/Prefis%20dos%20docentes.pdf> (Visitado a 6 de abril de 2012, às 18:08 horas)

Legislação

1. Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro
2. Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto
3. Decreto Legislativo Regional nº15/2001/A, de 4 de Agosto
4. Decreto Regulamentar Regional nº 17/2001/A, de 29 de Novembro
5. Diário da República, Artigo 11.º do Despacho n.º 3057/2009, de 23 de janeiro
6. Diário da República, Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro
7. Lei de Bases do Sistema Educativo
8. Regulamento do Mestrado da UAC – Ciclo de estudos conducentes ao grau de mestre