



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CAMPUS DE ANGRA DO HEROÍSMO

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

*AS EXPRESSÕES DRAMÁTICA E MUSICAL COMO VEÍCULO
PROMOTOR DO PROCESSO DE
ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA NO
1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO*

Relatório de Estágio

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

Mestranda: Ana Eduarda Ferraz Ávila da Rosa

Orientadora: Professora Doutora Ana Isabel Santos

Professor Doutor Adolfo Fialho

Angra do Heroísmo

Abril de 2014

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CAMPUS DE ANGRA DO HEROÍSMO

ANA EDUARDA FERRAZ ÁVILA DA ROSA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

As Expressões Dramática e Musical como veículo promotor do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio apresentado na Universidade dos Açores, para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico sob a orientação da Professora Doutora Ana Isabel da Silva Santos e do Professor Doutor Adolfo Fialho.

“As informações são arquivadas na memória,
as experiências são cravadas no coração”.

Augusto Cury

Agradecimentos

Esta constitui mais uma importante etapa da minha vida académica. Para aqui chegar contei com o apoio de algumas pessoas às quais, sem qualquer ordem de importância, gostaria de agradecer.

À minha orientadora Ana Isabel da Silva Santos, pela sua disponibilidade, pela sua palavra amiga, e por todo o incentivo que me deu, não só aquando da realização deste relatório mas, ao longo de todo o meu percurso académico.

Ao meu orientador Adolfo Fialho que prontamente aceitou o meu convite.

À minha Mãe que me educou com a constante presença das artes na minha vida e que me ensinou que é possível ensinar de um modo diferente.

Ao meu Pai, que teve a paciência de me ajudar a fazer gravações, fazendo misturas quase impensáveis que duraram eternos serões pela noite dentro.

Ao meu Marido, por ter estado sempre ao meu lado, quer nas fazes mais ou menos boas das nossas vidas, que me ouviu incondicionalmente até eu encontrar as soluções de que precisava, e nunca me deixou desistir.

Aos meus tios, Adília, Eva e Duarte, e ao meu irmão pelas expetativas que sempre depositaram em mim.

À professora Ana Cristina Silva que me abriu as portas da sua sala, que confiou nas minhas ideias, que me provou que a prática do Movimento Escola Moderna era uma mais-valia para os alunos, e que me autorizou a ser professora dos seus alunos.

Aos alunos da turma C, do 3.º e 4.º anos da EB/JI dos Regatos, pelo modo como me acolheram na sua sala, pelo carinho que me dedicaram e pela exigência que tiveram com o meu trabalho.

À minha amiga Tânia Franco Lourenço pelas palavras de ânimo e pela ajuda sempre pronta.

E por fim, a todas as colegas de turma, a todas as amizades que fui construindo ao longo deste percurso académico, e a todos os professores desta casa que contribuíram para a construção do meu perfil profissional.

Resumo

Numa Era em que as crianças têm tudo ao seu alcance, a educação está a virar-se muito para o intelecto, para as ciências racionais, dando demasiada importância aos conteúdos ministrados e aos resultados obtidos, descurando por seu lado a parte emocional do ser humano, o prazer de experimentar e vivenciar as aprendizagens para que elas sejam significativas. O importante não é só armazenar informação, mas dar utilidade a essa informação. Não só aprender por aprender, mas aprender pelo prazer de aprender e pela utilidade em que essa aprendizagem se traduz.

O presente relatório de estágio inserido na unidade curricular de Prática Supervisionada II, do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade dos Açores, visa refletir sobre as conceções dos professores acerca da utilização das expressões dramática e musical, bem como criar estratégias que visem a motivação dos alunos utilizando as expressões dramática e musical como veículo promotor da língua portuguesa.

Entendendo que o português e as áreas de expressão dramática e musical são áreas transversais entre si, pretende-se criar ferramentas eficazes que motivem e potenciem a aprendizagem do português através destas áreas expressivas que nos últimos tempos têm vindo a ser mais descuradas devido às novas exigências do ensino.

Toda a intervenção revestiu-se de uma grande aprendizagem, quer pela sua componente prática em termos da criação de estratégias criativas e inovadoras que pudessem potenciar a aprendizagem, quer pela sua parte teórica que exigiu um estudo mais aprofundado sobre as especificidades de cada área específica, ou ainda pela reflexão acerca da realidade com que os professores encaram esta temática.

Abstract

In an age when kids have everything at their fingertips, education is moving towards the intellectual, to rational sciences, giving too much importance to the content taught and the results obtained therefore neglecting the human emotional side, that being the pleasure of learning and gaining other experiences so that they become significant. It is important not only to store information, but also to use this gained information. Learning not just for learning sake, but learning for the pleasure of learning and putting what we have learnt into practice.

This report, included in the course Supervised Practice II, Masters in Early Childhood Education and Primary Education Teaching at the University of the Azores, aims to reflect on teachers' conceptions of the use of dramatic and musical expression and also creating strategies for student motivation using dramatic and musical expression as a means of promoting the Portuguese language.

As Portuguese and dramatic and musical expression are areas that overlap, it is intended to create effective tools to motivate and increase the potential to learn Portuguese through these significant areas, that in recent times have been most neglected due to new educational requirements.

All intervention has turned out to be a great lesson, in practical terms and in terms of forming creative and innovative strategies that could enhance learning, either in the theoretical part that required further study on the characteristics of each specific area, or by reflection on reality with which teachers approach this subject.

Índice Geral

Agradecimentos	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Índice de Figuras	ix
Introdução	1
Parte I – Fundamentação Teórica	3
Capítulo I – A Língua Portuguesa na Educação Básica	3
1. A Língua como identidade	3
2. A Língua Portuguesa: Expressão e Comunicação	5
3. A Língua Portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico	7
Capítulo II – A Expressão Dramática e Musical na Educação Básica	14
1. As Expressões Dramática e Musical no desenvolvimento da criança	14
2. A abordagem às Expressões Dramática e Musical no 1ºCiclo do Ensino Básico ...	20
Capítulo III – O Ensino da Língua Portuguesa através da Expressão Dramática e Musical	24
1. Uma prática transdisciplinar	25
2. Comunicando com as palavras e com o corpo	28
3. Motivação: construindo significados a experimentar e vivenciar	30
Parte II – Intervenção Educativa	35
1.Enquadramento metodológico	35
1.1 Organização	35
1.2. Definição de objetivos	35
1.3. Procedimentos e técnicas de recolha de informação	38
2.Intervenção pedagógica	41
2.1.Caraterização do contexto de estágio	41
2.1.1. O meio envolvente	41

2.1.2. A Escola Básica e Integrada	42
2.1.3. A Escola de São Bartolomeu dos Regatos	45
2.1.4. A sala de aula	46
2.1.4.1. O espaço	46
2.1.4.2. O tempo	49
2.1.4.3. O modelo pedagógico desenvolvido na sala	51
2.1.5. A turma	52
2.2. Análise das conceções dos professores acerca do trabalho realizado no âmbito das expressões dramática e musical no ensino do Português	54
2.2.1. Reflexão global sobre os resultados obtidos nos questionários	60
2.3. A ação pedagógica	61
2.3.1. Reflexão global sobre as atividades realizadas	75
Considerações Finais	77
Bibliografia	80
Anexos	84

Índice de Figuras

Figura 1: Maquete da sala de aula	47
Figura 2: Baú da Fantasia	67
Figura 3: Explorando o Baú da Fantasia	67
Figura 4: Apresentação do projecto dos meios de comunicação	67
Figura 5: Caixa das sombras	70
Figura 6: Experimentando sombras com o corpo	70
Figura 7: Dramatizando com silhuetas	70
Figura 8: A festa de Natal (apresentação)	73
Figura 9: O divertimento dos alunos	73
Figura 10: Ouvindo a música	74
Figura 11: Registando o que a música faz sentir	74

Introdução

O presente relatório de estágio surge no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada II, integrada no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Quanto ao tema deste relatório foi surgindo ao longo do tempo e da prática. Tempo este que se traduziu não só em tempo académico, mas também em tempo de vivências individuais que foram acontecendo desde sempre. Uma educação com as expressões sempre presentes abriram horizontes rumo a potencialidades que poderiam tornar o ensino muito mais significativo do que aquilo que a prática fazia adivinhar. Foi desta forma que surgiu este tema, onde se procura, de um modo transversal, integrar as áreas do português, expressão dramática e musical, conseguindo trabalhar os conteúdos programáticos destas três áreas, articulando-as para que sirvam de ferramentas potenciadoras entre si.

A verdade é que de momento as expressões não têm, em termos efetivos o mesmo peso que tem o português ou a matemática. Facilmente se percebe porquê, uma vez que estas duas últimas áreas são medíveis em termos quantitativos em forma de exames (exames nacionais), enquanto as outras apenas são medíveis qualitativamente (ao nível da sala de aula). No entanto, inegável será a importância das expressões na vida dos alunos, uma vez que estas efetivam aprendizagens pessoais e sociais que ficam presentes para o resto da vida. Desta forma, uma das principais preocupações deste relatório é fazer cumprir a legislação que nos diz que a educação artística deverá ser processada em todos os níveis do sistema escolar. Ou seja, é obrigação dos professores cuidar para que não seja descurada nem posta de parte, uma vez que

a educação artística, ao propor-se como uma via de formação do ser, não pretende substituir a transmissão do saber mas apresentar uma equacionação educacional valorizando as artes como meio não só de formação do ser como de intervenção metodológica activa, ao serviço do próprio ensino de saberes (Sousa, 2003, p. 113).

Assim, e de modo a organizar um relatório de estágio coerente, este divide-se em duas partes distintas. Uma primeira parte onde se faz uma pesquisa bibliográfica que fundamenta a validade da prática. E uma segunda parte onde se retrata a ação educativa, tanto a nível metodológico, como da intervenção pedagógica.

Numa primeira parte pode encontrar-se uma pesquisa sobre a Língua Portuguesa na Educação Básica, sobre a Expressão Dramática e Musical na Educação Básica e

sobre o Ensino da Língua Portuguesa através da Expressão Dramática e Musical. Aqui pretende-se fazer um levantamento teórico sobre cada disciplina e as potencialidades que estas apresentam para serem trabalhadas de maneira interdisciplinar.

Numa segunda parte retrata-se a Ação Educativa, mais especificamente, o enquadramento metodológico onde se enunciam os objetivos e os procedimentos e as técnicas de recolha de informação. Nesta parte ainda se pode encontrar toda a caracterização do contexto de estágio, a análise das conceções dos professores sobre a utilização da expressão dramática e musical como veículo promotor do ensino do português, e a descrição da ação pedagógica realizada em contexto de estágio.

Por último, podem encontrar-se as considerações finais e conclusões que se retiraram deste relatório de estágio.

Parte I – Fundamentação Teórica

Capítulo I – A Língua Portuguesa na Educação Básica

Este capítulo pretende pensar a língua no dia-a-dia dos alunos e a importância com que esta se reveste no desenvolvimento e na preparação para a vida dos nossos alunos. Assim, falaremos neste capítulo da língua como forma de identidade, como expressão e comunicação e como ela é encarada ao nível do primeiro ciclo do ensino básico.

1. A língua como identidade.

Não é novidade que a nossa língua materna faz parte da nossa identidade, até mesmo da identidade de um povo e da cultura de um país. A língua que cada povo fala aporta em si uma transversalidade maior do que aquela à qual nós diariamente damos atenção. Normalmente utilizamos a língua de uma forma banal, ela serve para dizer o que nos passa pela cabeça ou para resolver os nossos problemas, mas a língua vai muito além daquilo para o qual nos servimos dela no nosso dia-a-dia.

Inconscientemente, a língua que falamos tem uma raiz que diz muito daquilo em que nós nos vamos tornando. Tal como o nosso ADN, tem a nossa história biológica, a nossa língua, e a forma como a utilizamos, também traz consigo uma história, que passa não só pelas nossas vivências, mas também está diretamente ligada às nossas emoções.

Se pensarmos minuciosamente no termo “língua materna” ou “língua mãe”, a própria expressão leva-nos a refletir sobre uma forte ligação com a língua que falamos. Afinal a mãe leva-nos às nossas raízes, ao nosso porto seguro, à continuação da nossa história. Citando Gallissou e Coste (1983), a expressão “língua materna é assim chamada porque é aprendida como primeiro instrumento de comunicação, desde a mais tenra idade e é utilizada no país de origem do sujeito falante” (p. 442). Corroborando o que anteriormente foi referido, importa sublinhar a palavra origem e todo o peso que ela nos traz. A nossa origem caminha connosco a partir da nossa existência, e a nossa origem também é caracterizada pela nossa língua. Segundo Bakhtin, “(...) a língua não se transmite; ela dura e perdura sobre a forma de um processo evolutivo contínuo. (...) Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência” (1997, pp. 107-108).

E pensando em termos práticos, a voz da consciência chega-nos por meio de palavras. As palavras, a forma como são utilizadas, entre nós e a nossa consciência, ou entre nós e as nossas relações sociais são o nosso cartão-de-visita em muitas situações.

A palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de carácter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais (Bakhtin, 1997, p. 41).

Prova disso são as constantes atualizações que a nossa língua materna tem sofrido, sem que por isso ela deixe de ter o mesmo peso histórico/afetivo/social que tinha anteriormente. E deste modo, ela evolui e continua com o mesmo carácter identitário que possui.

Para além de toda a teia social que reveste a língua, ela também se cobre com um carácter emotivo/afetivo que é muito característico de cada ser humano especificamente. A relação que o sujeito falante mantém com as palavras da sua língua materna, tem uma afetividade emocional diferente do que aquela que mantém com outras línguas estrangeiras. Por exemplo dizer “amo-te” na língua materna, não tem o mesmo peso afetivo/emotivo que tem dizer “I love you” ou “te quiero”. Segundo Rebelo e Diniz (1970),

as coisas que estão no coração e ficam no coração, nesta linguagem, que está muito longe do romantismo, são as coisas que estão ligadas à parte emotiva e afectiva da pessoa, enquanto distinta da parte cognitiva e racional. O coração é visto assim como a sede dos sentimentos sendo o cérebro o local dos raciocínios e dos juízos meramente intelectuais (p. 12).

Isto é, a língua não se define só pelo seu valor simbólico, pelo seu valor cognitivo, mas toma grande importância relativo ao seu valor afetivo/emocional.

E analisando a linguagem como característica identitária, agora não só em termos globais, de geografia ou de história, mas também de característica específica e determinante de cada pessoa, pode a língua nem sempre ser entendida da mesma forma dado os determinantes emocionais ou afetivos dos sujeitos. Ainda segundo as mesmas autoras, e “dito de outra maneira, a mesma “coisa” (palavra, conceito, objecto), pode provocar em cada pessoa ressonâncias individuais muito diferentes e portanto provocar

comportamentos divergentes, que parecem injustificados, justamente porque passa despercebida a sua verdadeira motivação” (Rebello & Dinis, 1970, p. 13).

Não descurando os parâmetros mencionados anteriormente, e sabendo que a língua é parte integrante e identitária do ser humano, é necessário nesta etapa da aprendizagem ter em conta

uma concepção da língua como património e factor identitário; uma postulação do sujeito linguístico como entidade que enuncia a sua singularidade e a sua diferença relativa, no alargado espaço da língua portuguesa; uma afirmação do ensino da língua como domínio capital do processo educativo, com as inerentes responsabilidades que esse estatuto implica (Reis, 2009, p. 14).

2. A Língua Portuguesa: Expressão e Comunicação

A língua é um dos meios privilegiados que o homem utiliza para se expressar e comunicar com o outro. Mesmo ao nível do pensamento, pensamos com a linguagem e assimilamos muita coisa através da linguagem. Assim sendo, a nossa língua materna, neste caso o português, é o modo mais naturalmente aprendido que se utiliza para comunicar. Partindo apenas desta máxima, já se revela a importância que a língua portuguesa tem na vida de todas as pessoas que vivem em Portugal, e daí advém a importância que factualmente lhe é dada ao nível do ensino.

A linguagem tem vindo a evoluir ao longo dos tempos, e desde sempre se desenvolveram estudos para saber mais sobre a sua evolução. A verdade é que “es indemostrable y no se puede establecer una continuidad absoluta en esta evolución – somos animales, pero no solo animales; y uno de los puntos más cruciales que establecen esta diferencia entre la escala animal y el hombre es precisamente el lenguaje” (Hurtado, 2006, p. 58). Ou seja, esta é uma característica inerente ao ser humano, o que tem feito com que consiga evoluir e criar condições de vida muito especiais.

Ainda assim, há que tomar atenção e perceber que a linguagem como modo de expressão e comunicação, se não for devidamente utilizada e se não houver um conhecimento explícito da língua, pode induzir o seu utilizador em erro, levando a um uso incorreto e até contrário daquele que se pretende. De um modo geral, e seguindo a linha de pensamento de Hurtado (2006), a linguagem tem três dimensões distintas e muito importantes, sendo a linguagem fundamentada num sistema em si mesmo, num conhecimento para o sujeito e numa comunicação para a sociedade. A primeira

dimensão, fala da estrutura da língua, onde interessa principalmente “el aspecto formal constitutivo del lenguaje... desde el momento que se nos presenta como algo estructurado; es decir, un cuerpo con leyes propias que, en cierto modo, lo hacen posible” (Hurtado, 2006, p. 59). Outra dimensão é o conhecimento com o qual o sujeito utiliza a linguagem, “la razón utiliza el lenguaje como vehículo. En este sentido hablamos ya del lenguaje-dialogo (o monólogo) que permite el desvelamiento y la aproximación a lo real, y que hace que en él emerja la verdad” (Hurtado, 2006, p. 60). Neste contexto o sujeito verbaliza o racional ou o subjetivo aproximando-se assim da realidade, neste campo entram não só as verbalizações do concreto, mas também a tentativa de exprimir por palavras o que é mais abstrato, como os sentimentos ou as emoções. Para terminar as dimensões citadas por este autor, há ainda uma terceira dimensão, a qual diz respeito à linguagem como comunicação para a sociedade. Aqui já existe uma implicação, a linguagem tem que ser percebida por todos e as dimensões anteriores têm que estar adquiridas. Neste processo, a realidade nem sempre é a mesma, o que pode condicionar a receção da informação. “Y esto es lo que posibilita un lenguaje común: Un mismo idioma. Ese lenguaje “publico” que utilizan los sujetos para comunicarse, y que está alimentado por usos “privados” de uno de cada ellos” (Hurtado, 2006, p. 64).

Ainda, em linha de conta o pensamento de Hurtado (2006), e sabendo que a linguagem tem sido o meio privilegiado da comunicação, há que ter em presente os três aspetos anteriores e pensar que, para um ensino e aprendizagem significativos, não se pode descurar que cada individuo traz incorporadas aprendizagens que foi realizando. Como se pode perceber, a linguagem é um processo contínuo e permanente, ela não é aprendida e fica estanque, mas vai evoluindo com o tempo. Comunicar é um processo humano, e há que encará-lo como um processo evolutivo que vai acontecendo com o próprio desenvolvimento do sujeito. Deste modo, este processo

traduz, de certa maneira, um passado de atitudes, valores, princípios e diversas experiências que marcam o nosso comportamento presente. Na realidade, o modo como comunicamos e pensamos está de acordo com os hábitos e comportamentos das pessoas com quem convivemos, constituindo por isso um processo de aprendizagem que resulta da nossa experiencia do passado (Loio & Ançã, 2006, p.19).

O corpo com o tempo também vai adquirindo uma linguagem expressiva e comunicacional que acompanha a linguagem verbal. Desta forma, e tal como acontece com a aquisição da linguagem falada e das suas aceções, isto também se faz através de um processo social e culturalmente adquirido. Assim sendo, “a nossa comunicação emerge do passado cultural da sociedade onde estamos inseridos, transformando os elementos naturais que afetam o ser humano em informações significativas” (Loio & Ançã, 2006, p. 19). Ainda, completando esta ideia, Mancera (1998, p. 7), acerca desta linguagem não-verbal, ou até mesmo de uma linguagem verbal acompanhada pela expressão do corpo, afirma que este tema “posee un significado extraordinariamente amplio, ya que alude a todos los signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican”.

Pode dizer-se que a comunicação e expressão do ser humano têm mais impacto se utilizarmos a língua falada em conjunto com a não falada. De um modo geral, “os elementos não verbais ajudam o sujeito a verificar e a certificar-se das intenções da pessoa que fala, reforçando a mensagem verbal” (Loio & Ançã, 2006, p. 23)

Inegável será, que todo este contexto teórico nos pretende dar dimensões educacionais sobre a língua portuguesa, para que cheguemos ao cerne da questão, e nesse âmbito, possamos traçar estratégias viáveis para efetivar aprendizagens significativas. Assim,

no contexto educacional, a linguagem, quer verbal quer não verbal, desempenha um papel muito importante. O processo de aprendizagem pressupõe que o aluno seja capaz de interpretar a linguagem da aula, o que implica, por sua vez, a codificação e a descodificação da linguagem verbal, bem como da não verbal, quer do professor, quer dos colegas (Loio & Ançã, 2006, p. 19)

A língua portuguesa como motor de expressão e comunicação não se quer estanque nos livros da sala de aula, mas na transversalidade e nas potenciais ferramentas que proporcionarão aos alunos uma mais-valia de crescimento pessoal e social ao longo da sua vida.

3. A Língua Portuguesa no 1.ºCiclo do Ensino Básico

Uma das etapas fundamentais e de grande desenvolvimento ao nível da língua portuguesa é o primeiro ciclo. Antes a criança tem um contato informal e lúdico com a

língua, e a partir desta etapa ela começa a tomar um cariz mais formal, onde já lhe é exigido outro grau de dificuldade e onde nem sempre as aprendizagens são tão prazerosas como nos anos anteriores. “A nossa língua é um fundamental instrumento de acesso a todos os saberes; e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados” (Reis, 2009, p. 6). Nesta afirmação constante no Programa de Português do Ensino Básico, está bem manifesta a importância desta área de conteúdo.

Desta forma há que pensar na área do português como uma área muito importante no ensino. As bases do ensino e aprendizagem desta área irão traçar os alicerces de todo o percurso de aprendizagem de um aluno.

A aprendizagem do Português encontra-se directamente relacionada com a configuração de uma consciência cultural progressivamente elaborada, no âmbito da qual se vão afirmando e depurando o reconhecimento e a vivência de uma identidade de feição colectiva. Entram nessa identidade colectiva componentes de natureza genericamente cultural, histórica, social, artística, geográfica, simbólica, etc (Reis, 2009, p. 12).

Revestindo assim a aprendizagem da língua de uma transversalidade que pode ser explorada em todas as outras áreas, criando diversas potencialidades para tornar o seu ensino numa motivação que ultrapassa os manuais escolares e cria nos seus alunos uma motivação para aprender. “O princípio da transversalidade afirma aqui toda a sua relevância, o que significa que a aprendizagem do Português está directamente relacionada com a questão do sucesso escolar” (Reis, 2009, p. 12).

Não é novidade que as escolas estão a passar por períodos difíceis e a lidar cada vez mais com alunos desmotivados. É verdade que os programas exigem aos professores um conjunto de conteúdos a ministrar que têm que ser cumpridos. No entanto, os programas apenas sugerem algumas estratégias para os conseguir atingir. Cabe a cada professor, que tem liberdade suficiente para delinear quais as estratégias que deve utilizar tendo em conta a sua turma como um grupo e tendo em conta a individualidade de cada aluno, planificar o seu trabalho sabendo que

as crianças passam, geralmente, grande parte do seu tempo numa organização escolar, e vivem múltiplas experiências, algumas destas correspondem a aprendizagens que são explicitamente programadas por essa instituição, e fazem parte de um curriculum formal, e outras tantas experiências e aprendizagens correspondem a um curriculum escondido, não programado, mas que na mesma

forja uma parte importante da personalidade dos nossos alunos (Ferraz, 2011, p. 19).

Refletindo sobre o que foi dito anteriormente, resta-nos concluir que o português tem grande possibilidade para ser trabalhado que um modo aprazível, criando caminhos de acesso a outras áreas do saber e efetivando a sua aprendizagem. Tendo em conta que “este ciclo privilegia um desenvolvimento integrado de actividades e áreas de saber, (...) de construção do conhecimento, bem como aprendizagens significativas, essenciais ao seu crescimento pessoal e social” (Reis, 2009, p. 21), logo, não há razão para que a área do português seja olhada e trabalhada como conteúdo estanque, que se cinge aos livros, quando esta se reveste de grande transversalidade, que pode enriquecer todo o trabalho realizado na sala de aula.

Importa reforçar o facto de que o programa dá grande significação à leitura e escrita, bem como à expressão e comunicação oral e conhecimento explícito da língua. Aliás, estas são as competências à volta das quais se organiza a área do português, e segundo o programa

as *competências específicas* implicadas nas actividades linguísticas que se processam de modo oral são a *compreensão do oral* e a *expressão do oral*; as *competências específicas* implicadas nas actividades linguísticas que se processam de modo escrito são a *leitura* e a *escrita*. Mais directamente dependente do ensino explícito, formal e sistematizado e sendo transversal a estas competências, o *conhecimento explícito da língua* permite o controlo de regras e a selecção dos procedimentos mais adequados à compreensão e expressão, em cada situação comunicativa (Reis, 2009, pp. 15-16).

Assim parece-nos relevante debruçarmo-nos um pouco sobre a aprendizagem e desenvolvimento destas vertentes, para que se possa otimizar o trabalho a realizar.

Iniciando esta análise pela leitura e pela escrita, para aprender a ler e a escrever, antes de mais nada, é preciso que exista uma motivação. Uma criança que não tem motivação para a leitura e para a escrita não consegue compreender os mecanismos necessários para que isto comece a acontecer. Aprender a ler e a escrever exige perseverança, não acontece de um dia para o outro, e tal como a linguagem numa forma global, este é um processo evolutivo que precisa do empenho por parte do sujeito. Desta forma, “a leitura e a escrita são, com efeito, consideradas partes integrantes do sistema geral da linguagem que os humanos adquirem” (Rebelo, 2001, p. 15).

Assim sendo, o primeiro passo que se deve criar para fomentar um clima de ensino e aprendizagem significativos é a motivação. E quais são os primeiros passos para motivar uma sala de aula? Segundo Thorne (2008, p. 19) apoiar a inovação e a criatividade são as melhores ferramentas para conseguir motivar uma sala de aula e conseguir resultados muito positivos. Segundo o mesmo autor, importa salientar que

El control sobre el proceso de innovación es crucial para asegurar su éxito. Comenzando por los colegios: comprender como surgen las ideas, el respaldo a las mentes creativas, y fomentar la libertad de pensamiento son parte importante del rol de todo profesor. Un centro excelente es aquel que organiza equipos dónde la gente innovadora recibe el apoyo de otros que pueden ayudarles a materializar sus ideas. Semejante ambiente se nutre de la confianza de sus integrantes, que permite cuestionar, poner a prueba o incluso modificar las ideas mientras se permanece fiel al concepto original, lo cual permite a la mente creativa avanzar y generar la siguiente buena idea (Rebelo, 2001, p. 20).

Sabendo que estas são as bases para começar um processo de leitura e escrita, então quais as outras ferramentas que deveremos ter em conta? Principalmente todas as outras que têm diretamente a ver com o processo de desenvolvimento do ser humano, e com o saber implícito e empírico que cada um traz na sua bagagem de vida, das experiências e do conhecimento acerca da linguagem.

Independentemente do nível de ensino, estes três aspetos, linguagem oral, leitura e escrita, apesar de constituírem diferentes vertentes da linguagem, eles estão interligados e constituem uma base importante no que se refere à aprendizagem do português. Assim,

tanto a leitura como a escrita requerem manipulação eficaz de estruturas de símbolos que envolvem a linguagem, ao nível da palavra e ao nível sintáctico. Durante a leitura, os significados da palavra devem ser encontrados rapidamente, respondendo às ligações ortográficas e aos seus significados apropriados, codificados textualmente. Durante a escrita, as intenções semânticas devem encontrar prontamente, sintaxe apropriada e itens lexicais geralmente vários, uma vez que as limitações textuais podem tornar alguns termos mais apropriados do que outros (Perfetti & McCutchen, 1987, p. 132).

Apesar de nem sempre ser um processo fácil, muito pelo contrário, algumas vezes bastante árduo, aprender a ler e a escrever, mais do que uma compensação, ou uma atividade prazerosa, ela é uma exigência social. E para além de tudo o que esta aquisição acarreta, “aprender a ler e a escrever, na sociedade moderna, tornou-se como

que uma necessidade básica: é fundamental para nela se poder viver, ser aceite e participar nos recursos que ela disponibiliza” (Rebelo, 2001, p. 39).

Agora, e de uma forma muito breve, pensamos que importa saber o que se quer, ou o que é fundamentalmente a leitura e a escrita. Apesar de haver várias definições para cada uma delas, algumas mais abrangentes do que outras, importa, neste caso, escolher aquela que tem mais enquadramento no nível educativo, que diz respeito à intervenção na Prática Educativa Supervisionada II, ou seja, ao nível do primeiro ciclo do ensino básico. Assim, dentro das definições encontradas por Rebelo, e no que concerne a estes dois conceitos, ambos são processos complexos que se desenvolvem em várias fases e de modo gradual. Sendo que “ler supõe decifrar sinais gráficos e abstrair (retirar) deles pensamento” (Dicionário Enciclopédico, 1985, p. 1229, in Rebelo, 2001, p. 41), escrever pressupõe o contrário, onde se codificam, por sinais gráficos, os pensamentos. No entanto, esta ligeira definição de escrita parece-nos bastante redutora, sendo que a escrita implica outros processos manifestamente importantes dado que

é o tipo mais elevado e complexo de comunicação. Na hierarquia das competências linguísticas, é a última a ser aprendida. Por ela integramos as aprendizagens e experiências anteriores de escuta, de elocução e de leitura. A proficiência da linguagem escrita requer, além duma base adequada de competências em linguagem oral, muitas outras competências, inclusive a capacidade de guardar uma ideia na mente enquanto se está a formulá-la em palavras e em frases; a competência para planificar a forma gráfica correcta para cada letra e palavra; e a memória visual e motricidade suficientes para integrar relações complexas de olho-mão (Lerner, 1989, p.396, in Rebelo, 2001, p. 44).

Como se referia acima, é necessário que se motivem os alunos e se tracem estratégias eficazes para que estes se entusiasmem pela aprendizagem, e tenham um interesse real pelo que estão a aprender. Sendo esta etapa do primeiro ciclo determinante para o percurso dos alunos, no que concerne à aprendizagem da leitura e da escrita, então devemos fazer dela algo de interessante, que integre todos os alunos, motive os desmotivados e seja um desafio constante tanto para quem aprende como para quem ensina.

Já no que concerne à expressão e comunicação do oral, ambas estão ligadas com os processos de diálogo ou de monólogo, entre alunos e entre professor e alunos, onde há uma mensagem oral transmitida ou recebida. Ambos aspetos são preponderantes para

que o ato de comunicação seja realizado na perfeição. Importa perceber, em primeiro lugar, o que se pretende com cada um deles para se direcionar o trabalho de acordo com o que nos é exigido.

Assim, nesta linha de pensamento,

entende-se por *compreensão oral* a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português. Esta competência envolve a recepção e a descodificação de mensagens por acesso a conhecimento organizado na memória (Reis, 2009, p. 16).

Desta forma a compreensão oral implica “um comportamento, ou seja, o modo como se deve compreender ou interpretar o conteúdo de uma mensagem” (Loio & Ançã, 2006, p. 18). Sendo assim, e com base em Toro (2008, p. 55), estes comportamentos também têm a ver com capacidades linguísticas e sensoriais, como o ato de escutar, observar e ver.

Neste contexto, o programa do 1.º ciclo exige que, ao terminar esta fase, o aluno saiba “escutar, para organizar e reter informação essencial, discursos breves em português padrão com algum grau de formalidade”, e que consiga “distinguir entre facto e opinião, informação implícita e explícita, o que é essencial do que é acessório” (Reis, 2009, p. 25). Assim, estes serão os principais itens a ser avaliados no âmbito do recetor da mensagem, ou seja, o modo como a mensagem é interiorizada, e o modo como ela é tratada e assimilada.

Por outro lado, devemos pensar em trabalhar ao nível da emissão da mensagem, e aí teremos o que o programa denomina como expressão do oral. Neste âmbito,

entende-se por *expressão do oral* a capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua. Esta competência implica a mobilização de saberes linguísticos e sociais e pressupõe uma atitude cooperativa na interacção comunicativa, bem como o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação (Reis, 2009, p.16).

Como a competência anterior, esta também está ligada ao processo de comunicação. E na mesma linha de pensamento de Toro (2008, p. 55), implica a capacidade linguística e sensorial de falar. Segundo o mesmo autor, “la conversación se caracteriza por ser un acto de expresión oral” (p. 57) e é através desta que “al hablar expresamos nuestras ideas y sentimientos” (p. 66).

Espera-se que os alunos, no final deste ciclo, tenham adquirido as seguintes competências:

- pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros.
- Planificar e apresentar exposições breves sobre temas variados.
- Produzir breves discursos orais e português padrão com vocabulário e estruturas gramaticais adequadas (Reis, 2009, p. 26).

Dado isto, pretende-se que o trabalho se vá desenvolvendo tendo em vista a estruturação do pensamento do emissor, para que a sua mensagem seja corretamente organizada aquando das situações comunicativas, quer formais em contexto de sala de aula, quer informais em qualquer contexto de vida.

Outra das competências específicas a desenvolver, e esta tem a ver com o aspeto mais formal da língua, é o seu conhecimento explícito. Este conhecimento explícito da língua pauta-se pelo rigor com que ela é utilizada e com que as suas características são utilizadas. Esta é uma importante competência a ser desenvolvida para que as anteriores já mencionadas consigam ser atingidas na perfeição.

Entende-se por *conhecimento explícito da língua* a reflectida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correcção do erro; o *conhecimento explícito da língua* assenta na instrução formal e implica o desenvolvimento de processos metacognitivos (Reis, 2009, p. 16).

Por outras palavras, pretende-se um uso consciente da língua, analisando e avaliando a sua utilização, para efetivar a comunicação, tanto no ato de receber como de emitir a mensagem.

Segundo o programa de Português, os resultados esperados para este ciclo são, os seguintes:

- manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua.
- Explicitar regras e procedimentos nos diferentes planos do conhecimento explícito da língua.
- Respeitar as diferentes variedades do português e reconhecer o português padrão como a norma que é preciso aprender e usar na escola e nas situações formais fora dela.

- Reconhecer diferentes registos da língua e compreender em que contextos devem ser usados.
- Mobilizar o conhecimento adquirido para melhorar o desempenho pessoal no modo oral e no modo escrito (Reis, 2009, p. 27).

Este conhecimento mais formal da língua vai permitir aos alunos um maior domínio do processo de comunicação, fazendo com que o adapte às diferentes situações em que se encontra, podendo criar ou analisar mensagens com diferentes estruturas. Este conhecimento desenvolve-se tanto a nível oral como escrito, afinal “es necesario dar a la palabra escrita la fuerza inherente en la expresión oral” (Toro, 2008, p. 66) e é através do conhecimento explícito da língua que os nossos alunos aprendem e percebem que “las palabras tendrán la viveza que nosotros les demos” (Toro, 2008, p. 66).

Explanados os fundamentos que entendemos pertinentes para a abordagem ao estudo da língua portuguesa na Educação Básica, impõe-se uma abordagem semelhante também ao contexto das expressões artísticas. É o que propomos fazer no capítulo que se segue.

Capítulo II – As Expressões Dramática e Musical na Educação Básica

Este capítulo pretende analisar a importância da expressões dramática e musical no desenvolvimento das crianças e como elas devem ser trabalhadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1. As expressões dramática e musical no desenvolvimento da criança

O ser humano desde sempre utilizou a sua criatividade para se exprimir perante os outros. A expressão é algo que está ligada ao íntimo de cada pessoa e que segundo o Dicionário Prático Ilustrado Lello Universal, deriva do latim “expressione” e significa “acto de espremer, de extrair o suco; maneira de exprimir, frase, palavra. Manifestação de um sentimento: expressão de dor, de alegria. Carácter, sentimentos íntimos” (1979, p. 492). Independentemente das duas aceções, e como se pretende evidenciar, o significado da palavra expressão, designa sempre o que vem de dentro, algo que é

característico daquela pessoa, que vem da essência, que muitas vezes transcende ao próprio conhecimento do sujeito.

A expressão vem muitas vezes do que nos transmitem as emoções, daquilo que sentimos, como sentimos e porque sentimos. Sem que muitas vezes saibamos sequer a razão pela qual isso acontece. Segundo Paré, “a expressão não é qualquer coisa que se vem adicionar à vida, é a definição mesma do indivíduo, correspondendo a ausência de expressão à morte” (in Houle, 1987, p. 11).

No entanto, e referindo-nos à definição inicial, a expressão também diz respeito aos sentimentos. As nossas expressões manifestam o que gostamos e o que não gostamos, sentimentos de agrado ou desagradado.

Neste contexto importa definir expressão porque é essencialmente a partir dela, dessa essência que vem de cada um, que depois se conjuga com a música ou com o drama, mas que chega e parte de cada aluno, respeitando a individualidade característica de cada um. “É através da expressão e do reconhecimento do seu desejo pelo outro, numa experiência de prazer partilhado, que a criança adquire e confirma o sentimento de existir e de ter uma identidade pessoal” (Houle, 1987, p. 11).

Ainda, além dos dois fatores já mencionados anteriormente (sentimentos e emoções), há outro que se manifesta através da expressão, e que não é de menor importância, que são os impulsos. Muitas vezes as nossas expressões também são traduzidas pelos nossos impulsos e, segundo Read, estes impulsos/instintivos apontam a uma “expressão que é dirigida a um fim instintivo e inalienável específico – nomeadamente, assegurar a satisfação de algum apetite, como a fome” (1943, p. 98).

Portanto, diríamos que a expressão conjuga estes três níveis diferentes, e ao nível do próprio cérebro, se situam em locais diferentes. Isto é, a expressão será uma conjugação que aporta reações ao nível dos sentimentos (situado ao nível do córtex), das emoções (situado ao nível do sistema límbico), e instintos (situado no bulbo). Analisando à luz da investigação de Sousa, então “a expressão será, portanto, a descarga de energias que se localizam nas regiões do bulbo, do sistema límbico e do córtex” (2003, p. 182), afirmando ainda que “a energia emocional comporta a energia instintual e a sentimental a energia das duas outras. Ao nos referirmos à expressão dos sentimentos, estamos a referir três tipos de energia fundidos numa só”.

Então, facilmente perguntar-nos-íamos porque é tão importante exprimirmo-nos. Muito simples, e como já tinham refletido Aristóteles ou Freud, a expressão também tem uma função de catarse e

cuando a los niños se les enseña con el ejemplo y se les permite que expresen sus emociones de forma responsable y natural, aprenden a darles un uso constructivo y creativo en su vida. Es muy beneficioso hablar de los sentimientos porque hacemos que participen los procesos del pensamiento y la razón, para incluir y expresar verbalmente la experiencia emocional. Esto ayuda a fortalecer la importante relación entre emoción e cognición.

Por otra parte, si no se le permite a la gente dar una salida a la expresión de sus emociones, es posible que empiece a dudar de su valor personal (Hannaford, 2008, p. 62).

E como nos diz Piaget (in Sousa, 2003, p. 184), seguindo esta mesma ordem de pensamento, a “expressão será a exteriorização da personalidade. Efectua-se através do jogo simbólico, realizando desejos, a compensação, a livre satisfação das necessidades subjectivas. Numa palavra, a expressão tão completa quanto possível do “Eu””.

Nem toda a expressão nasce com a pessoa, nem todas as pessoas conhecem todos os mecanismos expressivos que são capazes de utilizar. E quando se fornecem as ferramentas para que possamos explorar a expressão, e desta forma fazemos com que as vivências sejam significativas porque se identificam com o sujeito, então estamos a por em prática o que nos diz o provérbio chinês “diz-me e eu esquecerei, ensina-me e eu lembrar-me-ei, envolve-me e eu aprenderei”.

Uma das formas de expressão por excelência é a música. Esta está presente no nosso dia-a-dia. Quer em termos de melodia, quer em termos de som. Tudo o que nos rodeia está revestido por um valor sonoro que nos faz diferenciar o que está em nosso redor. A música é um conjunto de sons que podem ou não ser agradáveis à audição, no entanto eles caracterizam todo o ambiente sonoro que nos rodeia. A própria linguagem que nós utilizamos reveste-se de uma musicalidade, e nós transformamos os sons em linguagem.

Em educação pela arte, inclusivamente, não se considera que a fala ou a leitura pertençam à área do «português» ou de «letras», mas à área da música. A fala é a criação pura de sons através do mais aperfeiçoado e do mais belo instrumento- a voz, possuindo ainda um significado representativo diferente consoante o código sonoro-semântico utilizado (português, francês, etc.), não existindo qualquer diferença entre a leitura de palavras ou a da notação de uma pauta de música (Sousa, 2003, p. 21).

Esta afirmação vem reforçar a importância do mundo sonoro, aludindo que a música não se confina às obras harmonicamente agradáveis ao ouvido. Corroborando esta linha de pensamento, Willems adianta-nos que

la música enriquece al ser humano por medio del sonido, del ritmo y de las virtudes propias de la melodía y la armonía; eleva el nivel de cultura por la noble belleza que se desprende de las obras de arte, reconforta y alegra al oyente, al ejecutante y al compositor. La música favorece el impulso de la vida interior y apela a las principales facultades humanas: la voluntad, la sensibilidad, el amor, la inteligencia y la imaginación creadora. Por todo ello, la música es considerada casi unánimemente como un factor cultural indispensable (in Ruiz, 2011, p. 9).

Tal como outras características, a música faz parte da natureza humana. “Tradicionalmente, a música é vista como um fenómeno socio-cultural. As pessoas ouvem música como entretenimento necessário à vida” (Sousa, 2003, p. 16). Todos nós de algum modo temos uma música favorita e, mesmo que nunca tenhamos ouvido qualquer obra, conhecemos de nome compositores famosos como Mozart ou Chopin. A verdade é que poucas vezes se reflete sobre a importância e até mesmo sobre a presença da música na nossa vida. No entanto, é bastante nos apraz dizer que “a música invade-nos das mais diversas formas no nosso quotidiano, sendo, por isso muito difícil imaginar um mundo sem música” (Sousa, 2010, p. 64).

No entanto, numa definição fácil e bastante compreensível, podemos referir-nos à “música como uma linguagem, isto é, um jogo simbólico que consiste na organização e na representação de sons com sentido” (Sousa, 2010, p. 65). Para completar esta definição importa ainda referir que “la música es necesaria para el ser humano, produce en él efectos fisiológicos y ejerce influencia sobre su conducta y su ánimo” (Ruiz, 2011, p. 13). Complementando esta afirmação, a autora acrescenta ainda que, no que concerne aos aspetos físicos, a música pode acelerar a respiração ou reduzir o seu ritmo, aumentar ou diminuir a energia muscular, tende a reduzir a fadiga, entre outros efeitos.

Deste modo, acentua-se a importância que a música tem ao nível da educação. Se a música é tão importante para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano, então porque é que ela não é utilizada mais amiúde nas nossas salas de aula?

Numerosas investigaciones, como las realizadas por J. P. Despíns, reflejan cómo la educación musical hace posible el desarrollo de ambos hemisferios cerebrales, el hemisferio izquierdo, que predomina en las tareas verbales, el razonamiento y

las ciencias; y el hemisferio derecho, encargado de la percepción geométrica, las artes y la creatividad (Ruiz, 2011, p. 16).

A música também tem em si só uma característica transversal que pode ser utilizada das mais criativas formas. E segundo a mesma autora (p. 15) “El gran valor de la música es su poder integrador”, a música com todas as suas características, ritmo, melodia, harmonia, etc, “la conviertan en un valioso elemento del proceso educativo”. Além do que a música “nos permite expresarnos tanto al interpretarla como al escucharla (...) desarrollando la conciencia y potenciando el proceso educativo” estando deste modo a fomentar a comunicação, a promover a expressão individual e a favorecer a integração social.

Não é de hoje, que a música se afirma como preponderante ao nível da educação. Já “para os gregos, a música significava cultura intelectual em geral, incluindo a literatura e a arte”, e seguindo pelas ideias gregas, “A música era considerada como disciplina globalizante e globalizadora” (Sousa, 2010, p. 66). E desta forma se fortifica a afirmação no que concerne ao cariz transversal que a música comporta, não se cingindo apenas à característica artística ou criativa.

Por outro lado, o drama/teatro tem acompanhado a humanidade na sua evolução. Por todo o mundo são famosas as ruínas dos teatros gregos e romanos. “Desde o início, entre os primitivos, onde o teatro era um ritual sagrado, dedicado aos deuses (...), ele segue, modificando suas apresentações, introduzindo aspectos mais sofisticados, porém, sempre encenando” (Diniz, 1995, p. 33). Além da característica de ser mostrado a um público, “el teatro cumple, como el arte en general, una compensación, vivir vidas añadidas, asociándonos a su peripecia y cumpliendo en nosotros desenlace. Aunque siempre más a cubierto a las consecuencias prácticas en la vida individual e social” (Tejerina, 2001, p. 4). Deste modo podemos perceber que o drama/teatro é não só para os que estão a assistir, mas também para aqueles que estão a dramatizar.

Este tipo de arte, leva-nos a crer que traz diversas vantagens para o sujeito que a pratica. O Dicionário Prático Ilustrado Lello Universal caracteriza o “drama” como sendo derivado do grego “drama” e significa algo como “acontecimento impressionante, comovente, terrível. Narrativa que apresenta, com intensidade acontecimentos comoventes” (1979, p. 383). Assim, e de ambas as formas, o teatro pode servir como catarse, mas também ele se reveste de uma interpretação linguística, quer esta seja pela linguagem falada, quer seja pela linguagem corporal.

El teatro es una herramienta de la improvisación. En ocasiones puede ser catártico (la catarsis se realiza por el drama en el público, por la vía emocional vivida en el curso de la representación activa en el sentido de la identificación). El teatro, en su más mínima esencia es la representación de una experiencia humana (Franco & Ceballos, 2006, p. 21).

Seguindo o mesmo fio condutor, temos que pensar que o teatro é uma ação que não se confina só em si mesmo ao sujeito, mas transforma-se numa ação social onde “en su globalidad se apropia de técnicas, diferentes expresiones, comunicaciones y procesos de sentido; se expresa mediante los lenguajes: corporal, gestual y de palabra, en un espacio total o parcial” (Franco & Ceballos, 2006, p. 21).

Desengane-se quem de alguma forma pensa que falar de teatro, de dramatizações ou de expressão dramática é só para atores e atrizes. “Además de una forma de arte, es una dimensión humana. Este significado se refiere al teatro como drama” (Tejerina, 2001, p. 6). Esta é uma atividade para todos, e que na infância toma importantes proporções educativas dado que a criança “habla e se mueve al mismo tiempo, ensayando papeles en el hecho que más le define: el juego” (Valero, Martínez & Fernández, 2009, p. 17). É sabido a importância que o jogo tem na vida da criança, a criança aprende jogando e

é através do jogo de expressão dramática que a criança se experimenta a si mesma, vive a sua imaginação, os seus sonhos, as suas fantasias e até os seus medos, provando a si própria as suas capacidades de transformação e de se imaginar outra ou noutra situação (Sousa, 1979, p. 11).

Este tipo de jogo é um grande motor para o desenvolvimento pessoal dos alunos. É através dele que as crianças se conhecem e dão asas aos seus sonhos e à sua imaginação. E desta forma responde

al deseo humano de transmutarse en otro ser, metamorfosearse. Manifestarse ante otros representando papeles ajenos al propio, que revelan, a la vez, gran parte de uno mismo. Mostrar y descubrirse, porque la distancia de nosotros mismos con frecuencia nos presenta aspectos desconocidos de lo que en realidad somos (Tejerina, 2001, pp. 4-5).

Não ficando apenas pelo desenvolvimento pessoal, também abre um leque apelativo ao desenvolvimento social do aluno e do grupo, como conjunto social de interações. “Durante el juego dramático, la realidad no es, se hace; la actividad resulta de una aventura común, y cada integrante un demiurgo. El que interpreta se pone en

lugar de otro y aprende a respetarlo, a valorarlo (Reyzábal, in Valero, Martínez & Fernández, 2009, p. 20). De um modo bastante resumido “a expressão dramática dá franca vazão à fantasia da criança, à sua necessidade de expressão, de criação e de relação social” (Sousa, 2003, p. 34).

Até agora foram referenciados essencialmente os benefícios que o drama e o teatro podem trazer ao desenvolvimento pessoal e social da criança e do ser humano. No entanto, há outros benefícios que estão ligados à educação de outras áreas disciplinares, que se podem conjugar com esta vertente, fazendo dela um instrumento transdisciplinar para conseguir atingir outros objetivos. Nas palavras de Valero, Martínez & Fernández (2009),

la dramatización podría ser uno de los mejores medios para introducir al niño en el mundo de la Literatura Infantil y de la Lengua, de la creación y del aprendizaje, que puede tener un trasfondo educativo importante y necesario, ya que el tratamiento es activo y su forma lúdica (pp. 20-21).

Inserindo nesta transversalidade o enriquecimento da linguagem, então si la lengua y la literatura son necesarias para el niño y de igual modo es necesario que se den procesos de enseñanza-aprendizaje en la praxis, es decir, aunando teoría y práctica, y aceptamos la literatura infantil como guía para la consecución de competencias en el alumnado, he aquí uno de los géneros de la misma que aúna un componente oral, práctico y comprensivo que nos resulta esencial para formación de las personas (Valero, Martínez & Fernández, 2009, p. 13).

Deste modo terminamos dizendo que o drama/teatro não se fica apenas pelos palcos e pela sua faceta artística/imaginativa/criativa, mas que pode e deve ser utilizado para outros fins, trazendo inovação às práticas educativas. “Na sala de aula começar uma sessão de drama é acender uma faísca. A resposta é apaixonante. Ideias acutilantes saltam umas sobre as outras: cada um estimula o outro; todos ficam excitados. Não há pretensões, barreiras: tudo sai” (Avelino & Bento, in Sousa, 2003, p. 69).

2. A abordagem às Expressões Dramática e Musical no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

É do conhecimento geral, que ao nível do 1.º Ciclo, a extensão dos programas e por conseguinte a escassez de tempo para chegar a todos os conteúdos, são muitas vezes uma razão para não realizar a abordagem às expressões como se pretenderia. Como

afirma Sousa, “a predominância das disciplinas de Letras e de Ciências sobre as disciplinas artísticas pode ser facilmente constatada pela análise do currículo de qualquer nível escolar” (2003, p. 18).

Certo é que as áreas expressivas constantes no currículo conferem oportunidades da criança ter contacto consigo e poder criar as suas próprias ideias e opiniões sobre aquilo que a rodeia e que tem que aprender. É fazer olhar o ensino e aprendizagem como uma fonte inesgotável de conhecimento próprio e do mundo, é fazer do ensino uma fábrica de construção de conhecimentos e não um armazém de arrumação de conhecimentos. No entanto, a maioria dos modelos educativos atuais “visa o desenvolvimento curricular, com a pulverização disciplinas e torna difícil a integração do saber global e reflexivo, dando o primado ao saber e ao saber-fazer, desvalorizando ou não atendendo ao saber ser/estar/sócio-relacional” (Ferraz, 2011, p. 17).

Facilmente as expressões, nomeadamente a dramática e a musical, são esquecidas em detrimento das outras áreas de conteúdo. No entanto, o currículo é bem explícito no que concerne ao trabalho dos seus conteúdos: “proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios”, afirmação constante no *Programa de 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 1998, p. 12)

O ensino das expressões dramática e musical traz grandes benefícios ao dia-a-dia da sala de aula e pode ser um contributo interessante para trabalhar áreas como o português e a matemática. Desenganem-se os professores se acham que, para trabalhar as áreas das expressões, é preciso uma intensa formação, porque “o objecto é a criança, sendo por isso importante a formação psicopedagógica dos professores e não os seus conhecimentos musicais” (Sousa, 2003, p. 18) ou dramáticos.

Desta forma, e incidindo primeiramente na expressão musical, ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico esta prática pode desenvolver competências ao nível intelectual e ao nível afetivo-social. Relativamente às competências intelectuais

está completamente comprobado que el desarrollo intelectual de un niño sometido en un parvulario a los tormentos del forzado silabeo y aprendizaje de lecciones de cosas es bastante inferior al del niño que fundamentalmente experimentó ritmos, cadencias y actividades plásticas y sonoras, con una riqueza de vivencias a la vez corporales y colectivas (Tur, in Mejía, 2010, p. 13).

Quanto às competências afetivo-sociais, a prática desta expressão “actua como relajamiento para el alumno y viene a romper la seriedad y tensión de otras materias. Es un fuerte instrumento de socialización” (Mejía, 2010, p. 13).

No que diz respeito a objetivos mais específicos da prática da expressão musical devem destacar-se os que permitem o desenvolvimento dos sentidos, nomeadamente os que:

- Desarrollen la percepción auditiva y la audición interior.
- Ejerciten su psicomotricidad.
- Pueden expresarse vocal, corporal e instrumentalmente.
- Incorporen la música como medio de expresión y comunicación.
- Desarrollen el sentido de la musicalidad.
- Adquieren técnicas básicas para el uso de instrumentos musicales sencillos.
- Se inicien en el hábito de buenos oyentes.
- Si inicien en la creatividad musical, respondiendo a estímulos dados.
- Explore las posibilidades expresivas de su cuerpo.
- Improvisen movimientos siguiendo estímulos sonoros.
- Creen diferentes ritmos en juegos y actividades.
- Propongan distintos ritmos con diferentes formas de producción sonora.
- Manifiestan sus opiniones frente a sus creaciones y a las de los demás.
- Alcancen actitudes sociales positivas.
- Descubran y cultiven el gusto por las manifestaciones musicales (Ruiz, 2011, p. 53).

Para conseguir tirar os resultados pretendidos, estes são os principais ideais que devemos ter em conta. Partindo daqui, tudo se vai construindo com o rumo que as práticas vão seguindo no dia-a-dia da sala de aula.

Por outro lado, mas sempre dentro da mesma linha de pensamento, temos a expressão dramática. Que vale não só por si e pela sua capacidade em fazer a pessoa conhecer-se e explorar as suas capacidades e potencialidades, num ambiente individual ou social, mas também pela sua utilização como instrumento de trabalho no âmbito de outras áreas curriculares.

La dramatización y el teatro de los niños son instrumentos en manos de los educadores con los que pueden obtener un amplio beneficio. Utilizado como un juego escolar aprovecha las ventajas consustanciales al juego mismo (placer, despliegue de iniciativas, estímulo creador...), para potenciar capacidades, lo cual contribuye, aún sin pretenderlo y

sin esfuerzo ninguno, a la maduración y la expansión de la personalidad (Tejerina, 2001, p. 234).

Assim, e de um modo muito geral, no 1.º Ciclo do Ensino Básico a expressão dramática contribui em larga escala para a obtenção de objetivos ao nível artístico e ao nível das outras áreas de conteúdo. Parece-nos importante referir alguns deles citados por Valero, Martínez e Fernández, baseados nos trabalhos de Tejerina, Motos e Laferrière:

- Comprender las posibilidades del gesto, el movimiento, la imagen, la palabra y el sonido expresivos como elementos de representación y utilizarlas para comunicar ideas, sentimientos y vivencias en situaciones de intercambio y juego.
- Aplicar los conocimientos artísticos a la observación de las características relevantes de las situaciones y objetos de la realidad cotidiana, intentando seleccionar las que se consideren más útiles y adecuadas para la actividad expresiva, sea cual fuere el medio utilizado en su realización.
- Representar elementos de la realidad o elementos imaginarios.
- Realizar producciones colectivas con sentido artístico-comunicativo que supongan papeles y situaciones diferenciados en el proceso de creación de dramatizaciones e improvisaciones o complementarias en la elaboración de un producto final.
- Identificar los elementos lingüísticos, plásticos, musicales e interpretativos básicos para el análisis de producciones artísticas propias o de otros, y utilizarlos en la realización de producciones propias.
- Planificar la elaboración de dramatizaciones e producciones artísticas identificando los componentes del proceso de acuerdo con sus contenidos y con finalidades que se propongan conseguir. En nuestro estudio el objetivo es la mejora de la comunicación oral, y por ello, el diseño de actividades pretende el desarrollo primordial de esta capacidad en su doble vertiente: verbal y no verbal.
- Comprender la riqueza lingüística formal y de contenido de las producciones propias en dramatización y de los textos trabajados en teatro.
- Conocer las características principales de las técnicas artísticas y utilizarlas de forma personal, con fines expresivos y comunicativos. (pp. 25-26)

Tendo em conta os pontos referidos anteriormente, foi neles que nos baseámos para desenvolver um trabalho coerente utilizando a expressão dramática e musical para promover o ensino e aprendizagem na sala onde foi concretizado o estágio em contexto

de 1.º Ciclo. É uma proposta inovadora onde as expressões são um motor motivante utilizado como ferramenta para potenciar a educação em todas as suas vertentes.

O Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao nível da expressão musical, adverte para a realização de jogos de exploração e experimentação, desenvolvimento e criação musical. Ao nível dos jogos de exploração as crianças têm oportunidades de experimentar a voz como instrumento natural para comunicar e expressar, o corpo como forma de expressar e comunicar a música cineticamente, e os instrumentos, onde a criança seleciona, experimenta e utiliza o som. Ao nível da experimentação, desenvolvimento e criação musical, temos especificamente o desenvolvimento auditivo, onde se pretende que a criança aprenda “a escutar, dar nome ao que ouve, relacionar e organizar sons e experiencias realizadas” (p. 71), a expressão e criação musical, onde se deve atender “à necessidade de a criança participar e, projectos que façam apelo às suas capacidades expressivas e criativa” (p. 72), e por fim a representação do som, onde “a representação gráfica do som faz parte de um percurso que se inicia pelo registo livre, ganha gradualmente concisão e poder comunicativo, organizando-se em sinais e símbolos” (p. 74).

No que diz respeito à expressão dramática, e também tendo como base o Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico, este está organizado em dois grandes blocos, um que diz respeito aos jogos de exploração e outro que aporta os jogos dramáticos. Relativamente ao primeiro, devem explorar-se as capacidades expressivas do corpo, as possibilidades da voz, o domínio do espaço, e a utilização e transformação imaginária de objetos. Ao nível dos jogos dramáticos pretende-se trabalhar objetivos que visam o desenvolvimento da linguagem não-verbal, “sinais exteriores do corpo no espaço, através da mímica, dos gestos, das atitudes dos movimentos e da utilização de objectos” (p. 82); da linguagem verbal, onde “as crianças vão-se sensibilizando à utilização de sons, de silêncios e de palavras” (p. 83); e da linguagem verbal e gestual, onde “as crianças irão desenvolvendo pequenas improvisações explorando, globalmente, as suas possibilidades expressivas e utilizando-as para comunicar” (p. 84).

Capítulo III – O Ensino da Língua Portuguesa através da Expressão Dramática e Musical

Neste capítulo pretende-se fazer um levantamento sobre as possibilidades de trabalhar o português em articulação com as expressões dramática e musical,

enunciando algumas das vantagens que esta prática pode trazer ao ensino. Assim, este capítulo abordará a transdisciplinaridade destas áreas, bem como, o seu papel na motivação dos alunos e a sua importância ao nível da comunicação.

1. Uma prática transdisciplinar

Como já foi referido nos capítulos anteriores, qualquer uma destas áreas é transversal ao nível do ensino e contribui em larga escala para o enriquecimento comum. Anteriormente já tínhamos falado isoladamente do carácter transversal de cada uma das áreas mencionadas neste trabalho, mas o que se pretende agora é chamar a atenção para a interdisciplinaridade que o português e a expressão dramática e musical têm entre si, sendo que estas poderão ser ferramentas que potenciam qualquer uma das áreas e se enriquecem mutuamente.

Resulta interessante que la Asociación Nacional para la Educación esté descubriendo la importancia de las artes, en especial del teatro y de la música, para garantizar el éxito en la enseñanza de las matemáticas y la lectura, así como para disminuir los problemas de conducta, mejorar la asistencia estimular la concentración y la disposición de aprender (Hannaford, 2008, p. 71).

É como se formasse um diagrama, onde estas três áreas se encontram, e juntas contribuem para se melhorarem entre si. Para os professores esta pode parecer uma tarefa árdua, pois o aproveitamento das oportunidades transversais do currículo requer alguma perspicácia e conhecimento. No entanto, não deverá ser esquecido que a divisão das áreas e “disciplinas impossibilita colher o que está tecido em conjunto, o mesmo é dizer, segundo o sentido original do termo, o complexo” (Morín, 1999, p. 45).

Como é sabido a questão da transdisciplinaridade toca de perto os professores, pois deverá ser do seu interesse que as crianças atinjam uma perspectiva global do mundo envolvente que as ensine a contextualizar, compreender, concretizar e globalizar. Cabe, assim, a todo o professor adotar e manter uma atitude transdisciplinar na sua sala de aula para que as crianças experimentem uma situação curricular em que as disciplinas se encontrem coesas entre si. Por tudo isto, cabe ao professor articular este trabalho. Cumpre-lhe a tarefa primordial de criar ferramentas para ajudar “al niño a desarrollar capacidades y cualidades: competencia lingüística, sensibilidad literaria, observación, percepción, imaginación, raciocinio, memoria, experiencia dominio

corporal, criatividade, autoestima, espírito crítico, iniciativa, responsabilidade, autonomia...” (Tejerina, 2001, p. 234).

Não é que esta seja uma tarefa difícil, no entanto, é uma tarefa que necessita dedicação por parte do professor. Pôr as crianças a trabalhar de forma a tirar o maior partido possível da transversalidade entre disciplinas, nomeadamente entre o português e a expressão dramática e musical, precisa ter em conta que trabalhar com esta perspectiva

para la dimensión creativa es la actividad globalizadora por excelencia. Integra el desarrollo de la lengua oral y en menor medida de la escrita, el lenguaje corporal y gestual, la educación del movimiento y el ritmo, el sentido de la proporción, del espacio, y del tiempo, la expresión plástica y la musical... Permite poner en acción sensaciones, sentimientos, imaginación, inteligencia, esto es, conjugar lo intuitivo y sensitivo con lo racional. Además, su realización en grupo genera situaciones estimulantes, porque la aportación de uno favorece en los compañeros otras iniciativas (Tejerina, 2001, p. 235).

Gostaríamos ainda de acrescentar que este tipo de atividade, ou de metodologia de trabalho, não se encerra apenas em objetivos e benefícios para os alunos, mas também os realiza para os professores. Trabalhar assim, exige criatividade e dedicação de ambas as partes, constituindo uma aprendizagem mútua e permanente.

Achar que estas são áreas distintas e estanques é estar a limitar a educação. Abordá-las separadamente, dando às expressões alguns momentos pontuais, é estar a ser minimalista, quando se podem fazer magníficas construções educacionais. Os programas dão aos professores todos os materiais e ferramentas necessárias, cabe-lhes criar estratégias e utilizar da forma mais rica possível toda a liberdade que lhes confiam para serem criativos. Por exemplo, segundo Sousa,

na disciplina de Língua Portuguesa, no 1.º ano do ensino básico, a aprendizagem da leitura é efectuada através da dança-música («expressão corporal») de letras e palavras, de declamações, de canto coral, coros falados e de leituras acompanhadas da criação de fundo musical e de dança-drama (2003, p. 21).

Não há que exigir aos alunos mais do que eles podem dar enquanto crianças. E isto é dizer que, enquanto crianças, os alunos aprendem brincando ou aprendem jogando. Então, nada mais simples do que fazer do português uma disciplina prazerosa onde se pode aprender brincando, utilizando as expressões dramática e musical, com todas as ferramentas que estas proporcionam aos professores, através dos seus mais

diversos jogos. “No olvidemos que estamos ante una experiencia creativa y, por tanto, las posibilidades son múltiples” (Andreés, 2010, p. 37), passando pelas mais simples dramatizações, sombras, marionetes, canções melodias, sons conjugados ou isolados, silêncios, etc. Podemos fazer das nossas salas os melhores palcos da vida dos nossos alunos. Dois exemplos manifestos dados por Hannaford, em relação ao uso da expressão dramática e musical, são através de coisas simples que se podem fazer no dia-a-dia da sala de aula, nos tempos dedicados à língua, e que não ocupam demasiado tempo. Utilizando como fonte a expressão dramática,

a los niños daneses se les anima y se les da libertad para que escriban cuentos. Aunque el maestro no los pueda decodificar, los niños sí pueden, de modo que son ellos quienes los leen. Son historias ricas en vocabulario bien elaboradas (2008, p. 97),

exemplificando assim uma atividade que pode servir de mote para o trabalho na área de português, para explorar a leitura e a escrita. Se o fizermos deste modo, já conseguimos o mais importante, envolver os alunos na aprendizagem.

Outro exemplo que gostaríamos de deixar registado, desta vez na área da expressão musical, e segundo a mesma autora,

también es común que el maestro pida a los niños que le digan alguna de sus canciones favoritas. Él la escribe y la pone al frente, luego pide a los niños que sigan las palabras mientras cantan. Así se establece una relación emocional y racional que es muy importante para el proceso de la memoria, ya que ésta tiene una estrecha conexión con la emoción en el sistema límbico, que formula las relaciones. En todo el proceso de aprendizaje intervienen muchos movimientos y juegos rítmicos (Hannaford, 2008, p. 97).

Aqui, além do jogo simples que envolve o português e a expressão musical, a autora também nos relembra a importância do jogar face à fase de desenvolvimento da criança, uma vez que está ligado biologicamente ao desenvolvimento do sistema límbico e de todo o cérebro. Afinal, como já foi referido anteriormente, é a brincar que as crianças aprendem. Segundo Neto, no livro (Re)Aprender a Brincar, “ao longo do tempo (maturação, crescimento, e aprendizagem), a criança vai desenvolvendo múltiplas capacidades adaptativas através do jogo, que serão decisivas no sucesso de tarefas quotidianas, escolares, artísticas, linguísticas e emocionais, entre outras” (in Condessa, 2009, p. 20).

2. Comunicando com as palavras e com o corpo

Comunicar é uma das características de todos os seres vivos. Comunicar implica trocar algum tipo de informação entre si. Segundo a Moderna Enciclopédia Universal comunicar é um

intercâmbio de informação entre duas ou mais pessoas que pode ter também carácter afectivo. O acto da comunicação influi em grau diverso, quer sobre a pessoa emissora da mensagem, quer sobre a receptora, e este é, muitas vezes, o fim pretendido. (...) A linguagem falada ou escrita é a principal forma de comunicação, embora existam outras, tais como a mímica (Oliveira, 1985, p. 260).

Entre os seres humanos existem muitas maneiras de comunicarem uns com os outros. Uma das formas de comunicação é aquela que se faz através das expressões, nomeadamente a dramática e a musical. Nas palavras de Valero, Martínez e Fernández (2009),

expresar (de expreso, claro) significa decir, manifestar por palabras u otros signos exteriores; decir es comunicar, hacer saber al común de las personas (communicare) ideas o sentimientos, transmitir mediante un código común a emisor/es y receptor/es lo que uno posee dando lugar a la comunicación (p. 105)

Então poderemos dizer que qualquer comunicação é uma expressão do ser humano ou o contrário também é verdadeiro, ou seja, que qualquer tipo de expressão traduz em si alguma forma de comunicação. Então, quase que se pode concluir que elas mantêm uma relação dialética, onde uma enriquece a outra.

É sabido que a música e o drama/teatro são formas criativas que o ser humano utiliza para se expressar e para passar informação. Não são estes os únicos, pois qualquer tipo de arte pode e deve ser utilizado como instrumento para expressar e comunicar.

Si el arte surgió en los albores de los tiempos por la necesidad humana de expresar e comunicar, parece que el niño manifestará su ser a través de los diferentes lenguajes artísticos, en su afán de expresar sus pensamientos, sentimientos, dudas o sueños (Valero, Martínez & Fernández, 2009, p. 119)

Neste caso, iremos direccionar-nos apenas para a comunicação por meio da expressão dramática e musical. Referindo-nos agora mais especificamente à expressão dramática, é sabido que utilizar esta vertente como veículo promotor do ensino-aprendizagem “es una sorprendente experiencia de comunicación” (Franco & Ceballos,

2006, p. 21). Desta forma, e baseando-se uma vez mais na opinião de Valero, Martínez e Fernández (2009),

se profundiza sobre aspectos del uso lingüístico en pos de la consecución de una competencia necesaria para la comunicación y el intercambio, pero existen otros lenguajes que acompañan a todo acto comunicativo y que se trabajan de igual modo en la dramatización en sus vertientes no verbales, o en su proceso estructurado en donde se utiliza y explora el movimiento y la música o la valorización estética de elementos necesarios (p. 105).

Assim, preconiza-se que a expressão dramática acompanha a língua e apresenta diversas formas de comunicar para além daquela que é a linguagem verbal, oral ou escrita, mas também o aspeto estético, visual e auditivo, onde entram fatores como a construção das personagens, cenários, adereços, músicas, variações vocais, etc.

No que concerne à comunicação e expressão pela música, “la música también es lenguaje, comunicación. Ese alimento sonoro que está dentro del individuo le permite comunicarse mejor consigo mismo y, a la vez, compartir y comunicarse con los demás” (Gainza, 2002, p. 40). Escusado será dizer que mesmo as melodias ou apenas os sons isolados, nos remetem para diversos estados, levando-nos a sentir e de alguma forma comunicar connosco. Afinal, “todo el mundo entiende el sentido de un sonido brusco, alto, agudo, agresivo, y también todos captan el mensaje implícito de los sonidos dulces y amistosos” (Gainza, 2002, p. 40). Uma vez que esta é uma área que tem vindo a crescer gradualmente na sua vertente educacional, deveria começar a configurar outro peso nos currículos. “Dada a importância que se atribui, ou deveria atribuir, (...), podemos, então, entender a música como criação, expressão e comunicação” (Sousa, 2010, p. 66).

Gostaríamos ainda de deixar registado, no âmbito do trabalho realizado, que este parece um caminho expressivo e comunicacional muito passível de ser seguido, dado que a expressão artística está intimamente ligada com a comunicação, ao mesmo tempo que é encarar “la comunicación desde una perspectiva creativa, activa, lúdica (pero no sólo lúdica), sistematizada... artística” (Valero, Martínez & Fernández, 2009, p. 12). Assim sendo, e “para sentar las bases del intercambio entre las personas... Expresar para ser. Comunicar para ser. Crear para ser” (Valero, Martínez & Fernández, 2009, p. 12) serão os pilares que estarão bem assentes ao longo de todo este trabalho.

3. Motivação: construindo significados a experimentar e a vivenciar

Durante todo o processo educativo ouve-se falar em motivação e em motivar para a aprendizagem. Mas no fundo o que será motivar os alunos? E mais do que isso, em que consiste motivar toda uma turma? E encontrar o cerne da questão, como motivar os próprios professores? Isto é, a motivação não pode ser só de quem aprende, mas também de quem ensina, e mais ainda, esta motivação dependerá, em larga escala, da motivação grupal, que se torna dialética de enriquecimento mútuo para todos os intervenientes do grupo.

Uma classe motivada é formada por pessoas e coisas que provocam e mantêm uma interacção plena de conteúdo e uma atitude de curiosidade em relação aos temas estudados, permitindo aos seus elementos trabalhar e cooperar eficazmente nos temas que lhes interessam (Drew, Olds & Olds Jr, 1997, p. 14).

A motivação vem do que nós fazemos das coisas, da importância que lhes damos e do modo como experimentamos a vida. Normal será que alunos que apenas recolhem informações estejam cansados, fartos e muito desmotivados face às suas aulas. Teoricamente isto é simples, difícil é pensar em estratégias que levem os alunos a entrar em ação, e esse é o principal desafio porque “cuando la motivación no existe hay que provocarla. Y esto no se consigue con teorías ni con ejercicios de memoria aburridos y tontos que se olviden fácilmente” (Toro, 2008, p. 37).

Seja qual for a disciplina, e neste caso a língua portuguesa, o que interessa é motivar para desenvolvê-la nos alunos, conseguir motivá-los a trabalhar as diferentes metas que nos propõe o currículo, de modo que isso lhes traga algum tipo de gozo, não só para colmatar a necessidade, mas que seja também trabalhado a par com o interesse. Lançar desafios onde se cruzem as expressões com as disciplinas de carácter mais formal, como a língua e as ciências, é alertar os professores para que “comprenden que la imaginación y la fantasía de sus estudiantes permite, en la mayoría de los casos, un mejor desarrollo cognoscitivo” (Toro, 2008, p. 37).

Segundo Thorne (2008, p. 9), “la clave está en el compromiso”, isto é, a chave para conseguir motivar está no compromisso que todos os envolvidos tomam para conseguir chegar a melhores resultados. Na maioria das vezes este compromisso implica uma grande criatividade. Então talvez se possa dizer que a motivação e a criatividade caminham de mãos dadas nesta ânsia de chegar a bom porto com a educação. E nesta linha de pensamento, isto “significa posibilitar que la gente entienda, explore y, luego,

adopte las enseñanzas que le interesan. (...) Aprender algo práctico, personal y especial para el individuo tendrá mucho más impacto que un aprendizaje genérico y estandarizado” (Thorne, 2008, p. 34).

Assim, e com o intuito de motivar para uma melhor aprendizagem do português como língua materna, bem como para potenciar as áreas da expressão dramática e musical, o objetivo é trabalhar estas três áreas em conjunto, conjugando-as entre si, de modo a que a finalidade primordial seja uma aprendizagem significativa. “Cuando queremos que nuestros estudiantes escriban, tenemos que ponerlos a escribir” (Toro, 2008, p. 37), mas há que pensar com que tipo de estratégias os queremos por a escrever/trabalhar, pois “a motivação de uma criança reside na sua interação com o mundo das pessoas e das coisas que a rodeiam” (Drew, Olds & Olds Jr, 1997, p. 11). Ou seja, se impusermos aos nossos alunos que escrevam sobre algo que não lhes diz absolutamente nada, eles terão grandes dificuldades em ter motivação para escrever e consequentemente isso limitará a sua criatividade. Assim sendo, utilizar as expressões, tanto dramática como a musical, pode servir de mote para o aluno começar a escrever, quer porque isso lhe permite expressar o que sente, quer porque em ambas as situações a criança pode experimentar, desfazer-se da sua pele e adquirir outra. Tanto na expressão dramática que

contiene en sí mismo una pedagogía activa de la expresión y de la comunicación. Al exigir un compromiso en la acción simulada de todo el ser, pone en acción la plena capacidad que el niño posee – recursos verbales, y de otros lenguajes conscientes e inconscientes – y crea una situación de aprendizaje muy estimulante para ampliar su competencia lingüística (Tejerina, 2001, p. 284);

como acontece também na expressão musical quando

la música es un lenguaje artístico, expresivo, que emplea como medio el sonido, intangible, y cuya semántica es polivalente, es decir, contiene más que un significado. Como lenguaje puede expresar impresiones, sentimientos y estados de ánimo. La idea musical se comunica mediante la interpretación y la improvisación (Ruiz, 2011, p. 19).

Utilizando ambas as expressões, o aluno encontra algo que de alguma forma tem a ver com ele, e dessa forma já encontra uma motivação para realizar algo, no caso deste exemplo, escrever.

Outro aspeto sobre o qual nos parece interessante referir, e que muitas vezes é um passo fundamental para o sucesso das aprendizagens, é a forma como o professor

apresenta os desafios aos seus alunos. Quando os professores mostram entusiasmo, os alunos tendem a corresponder a esse mesmo entusiasmo, apesar de, de modo indireto, a atividade corresponder a algo para o qual habitualmente não sentem grande motivação. Professores que mantêm nas suas salas áreas de expressão musical ou dramática, equipadas com jogos e materiais que fomentem a criatividade, podem, por exemplo, seguir a sugestão apresentada por Drew, Olds e Olds Jr (1997). Nas suas palavras “tenho por hábito procurar fazer com que as crianças que não se sentem atraídas pela escrita utilizarem mais as zonas de actividades especiais. Deste modo é possível fazer com que escrevam sobre o que fazem” (p. 11). Esta é uma estratégia muito viável para levar os alunos a escrever, a ler e a praticar a compreensão e a expressão do oral. O entusiasmo não está diretamente relacionado com desenvolvimento das metas curriculares do português, no entanto está a fazer com que as metas sejam trabalhadas com motivação.

Neste seguimento, nada se faz com motivação se não for experimentado e se não for vivido pelo aluno. Sentar-se a ouvir um professor falar, olhar para um livro e fazer exercícios, está longe de ser uma experiência agradável e muito menos motivadora. Ao final de meia dúzia de dias pode dizer-se mesmo que é completamente saturante e desmotivador para crianças que estão ávidas por mexer, explorar, descobrir, e por aprender muito e de uma forma divertida. Construir significados é mais do que ouvir apenas, conseguir uma aprendizagem significativa é poder mexer e experimentar, é poder testar aquilo que se ouve, aquilo que se lê. É tornar o abstrato em algo concreto, é brincar e fazer dessa brincadeira algo que realmente vai ajudar ao longo da vida. Como diz o ditado, “*O que oiço esqueço, o que vejo lembro-me, o que faço aprendo*”! Quando se fala em aprendizagens significativas fala-se “num âmbito muito mais vasto do que o mero desenvolvimento de capacidades, num contexto muito mais subtil e que tem a ver com o modo como a pessoa experiencia a sua vida e, em particular com os factores que vivenciou de modo agradável” (Sousa, 2003, p. 103).

Num sentimento de brincadeira, a criança vai assimilando o que o professor pretende, utilizando como ferramentas a expressão dramática e musical, e transformando o peso de aprender em algo lúdico e prazeroso.

A brincadeira tem um papel preponderante na perspectiva de uma aprendizagem exploratória, ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais, integrando o pensamento intuitivo. Brincadeiras com o auxílio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a acção motivada e iniciada pelo

aprendiz de qualquer idade, parecem estratégias adequadas para os que acreditam no potencial do ser humano para descobrir, relacionar e buscar soluções (Kishimoto, 1998, p. 151).

De um modo bastante lógico, à partida todos sabemos que aquilo que fazemos resulta numa melhor aprendizagem, do que aquilo que apenas vemos ou ouvimos. “En el plano cognoscitivo, proporciona conocimientos que se olvidan difícilmente, al haberse obtenido por experiencia personal” (Tejerina, 2001, p. 235). Por exemplo, ao nível da dramatização, podem ser recriados diversos quadros onde as crianças passam pela ação de vivenciar excertos de acontecimentos. “Como vehículo para la enseñanza, el teatro es una herramienta valiosísima, pues, por ejemplo, conocer las vicisitudes acaecidas durante el descubrimiento de América, resulta mucho más significativo vivirlas en toda su dimensión dramática” (Franco & Ceballos, 2006, p. 31). Em forma de jogo a criança experimenta não só a ação (que pode ter ligação direta com o programa de estudo do meio), como também está a trabalhar o currículo de português quando escreve o texto, quando tem que o ler para dramatizar, quando tem que compreender a oralidade face a uma dramatização, quando tem que se expressar oralmente perante uma plateia, e até mesmo perante os colegas do grupo, assim como, quando utiliza o conhecimento explícito da língua para que a sua dramatização esteja estruturada. Tudo isto é vivenciar o ensino do português, é dar coesão ao conhecimento, é brincar de modo estruturado com o que é necessário aprender. E quando se trabalha desta forma com as dramatizações, trabalha-se do mesmo modo com a música. Brincadeiras com poemas, lengalengas, danças de roda, melodias para interpretação, melodias para construção de canções, etc. são

este tipo de brincadeiras com a linguagem verbal (e não verbal também, em muitos casos) favorece a iniciação da criança na consciencialização e análise de elementos e fenómenos linguístico-discursivos diversos, de forma lúdica e criativa, adequada ao seu nível cognitivo e às suas referências, interesses e motivações, devendo constituir-se uma estratégia ao serviço da aprendizagem da língua (Fialho, in Condessa, 2009, p. 127).

Uma das principais preocupações do sistema educativo deveria ser que os alunos efetuassem aprendizagens significantes, e que estas tivessem valor consistente ao longo do seu percurso académico. Aprender experimentando ou vivenciando é estar a construir significados. Isto é

el objetivo de cualquier experiencia de aprendizaje debería ser la creación del significado. El verdadero conocimiento sucede cuando asimilamos la riqueza de nuestro entorno sensorial y lo integramos a nuestro muy particular estilo para obtener una imagen del mundo. Así, eso se convierte en nuestra realidad. Cada nueva experiencia se refiere a esa imagen, que luego reordene y expande (Hannaford, 2008, p. 100).

Segundo Ferraz, hoje, devido a todas as exigências delineadas pela trama social e política, “as atividades lúdicas e artísticas são afastadas do dia-a-dia escolar, em detrimento de atividades mais da era da ciência, das línguas, do digital e do convencional” (2011, p. 32). Hoje toda a conjuntura exige aos professores resultados, estatísticas positivas, programas alargados que, de um modo ou de outro, fazem com que se atropelem coisas que são importantes para o desenvolvimento da criança. “El proceso por el cual integramos la experiencia a una creciente comprensión del mundo debería ser la principal preocupación del sistema educativo” (Hannaford, 2008, p. 101). Desta forma, legitimando a preocupação com a língua, mas também sem descurar a experiencia, deveríamos utilizar a expressão dramática e musical como mediadores expressivos potenciadores do português. Assim, estes “poderiam servir de ponte para os alunos poderem exprimir livremente as suas ideias, sentimentos e emoções, ao mesmo tempo que teriam um excelente auxiliar técnico e pedagógico em todo o processo de ensino-aprendizagem” (Ferraz, 2011. p. 32).

Para terminar, se tivermos em conta que “el lenguaje... es la fuente del pensamiento” (Luria, 1968, p. 85), e que “o pensamento vive da sua possibilidade de expressão, sendo que quanto maior for o número de instrumentos expressivos postos ao serviço do sujeito, maiores possibilidades terá o seu pensamento de se desenvolver, de se realizar ou agir” (Ferraz, 2011, p. 32), então nada melhor do que estimular o pensamento utilizando o potencial da música e da expressão dramática como mediadores expressivos para o ensino do português, conferindo desta forma uma construção de significados através de uma aprendizagem vivencial.

Parte II – Intervenção Educativa

1. Enquadramento metodológico

O enquadramento metodológico fala sobre a organização que esteve na base deste relatório de estágio, os objetivos que se pretendiam atingir e o modo como se recolheu toda a informação constante no mesmo.

1.1. Organização

O presente relatório de estágio terá como base o estágio realizado no âmbito da Prática Educativa Supervisionada II, numa sala do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O método de trabalho preconizado foi um método bastante ativo, onde a participação das crianças como atores participativos da sua própria aprendizagem teve um papel preponderante.

A estagiária foi um mediador da aprendizagem, fomentando situações propícias, planeando atividades criativas e motivadoras para corresponder às necessidades e interesses das crianças, bem como aos conteúdos a ministrar (não esquecendo o que define o programa e as suas orientações).

Paralelamente ao trabalho com as crianças, foi feita uma pesquisa sobre a forma como os professores trabalham a língua portuguesa e como integram a expressão dramática e musical na escola em questão, e sobre a importância que atribuem ao processo de ensino-aprendizagem neste ciclo do ensino.

O presente relatório de estágio pretende ser um balanço sobre as aprendizagens das crianças e como a expressão dramática e musical contribuiu para a efetivação dessa aprendizagem. Também será feita uma análise de como os professores utilizam as referidas expressões, e como poderiam vir a utilizar para que as suas aulas se tornassem mais motivadoras e interessantes para todos os intervenientes do sistema educativo.

1.2. Definição de objetivos

Os objetivos do relatório de estágio são um dos pontos mais importantes. É a partir deles que se traçam os caminhos pelos quais vamos seguir para desenvolver um

trabalho coerente e com sentido. São as finalidades que orientam o nosso trabalho e que nos fazem criar estratégias de trabalho para conseguir atingir o objetivo pretendido.

Para desenvolver os objetivos deste relatório de estágio, foram tidos em conta três aspetos que pareceram fundamentais: o que se pretendia estudar/desenvolver com este trabalho, o que se pretendia desenvolver nas crianças e o que se pretendia que a estagiária atingisse.

Assim, e no que concerne aos objetivos gerais do relatório de estágio, foram de fácil delineamento, pois pretendia-se enquadrar as conceções dos professores do 1º Ciclo acerca da prática nas áreas das expressões e do português no dia-a-dia e traçar, tendo em conta que hoje os programas são extensos e são ouvidas muitas queixas relativamente ao tempo para poder trabalhar as áreas das expressões, estratégias que pudessem tornar a prática das expressões mais regular. Assim, a finalidade primordial seria abordar conjuntamente e de forma transversal a expressão dramática e musical em articulação com o português.

Por outro lado, teriam de ser estabelecidos objetivos para as crianças que seriam participantes ativos deste estágio. Assim, e uma vez que este relatório apenas se cinge ao ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi tido em conta o *Programa de Português do Ensino Básico*, especificamente do 3.º e 4.º anos, pois foram os anos alvo de trabalho, e a *Organização Curricular e Programas* relativo às expressões dramática e musical, para traçar os objetivos que se pretendiam alcançar com os alunos. Assim, tendo em conta o “seu carácter transversal, o Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos” (Reis, 2009, p. 21), o maior objetivo será trabalhar os seus conteúdos, fazendo valer este carácter transversal e utilizando as expressões dramática e musical como estratégia e como finalidade em si mesmas.

Os objectivos, traçados para a estagiária, estão intrinsecamente relacionados com os do projeto e com aqueles que foram traçados para as crianças, uma vez que a esta cabe toda a gestão do currículo e do tempo de modo a por em prática a transversalidade das áreas, conseguindo trabalhar os conteúdos das três áreas de uma forma coerente e dialética.

Objetivos do Relatório de Estágio

- Perceber como os professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico integram as expressões dramática e musical no dia-a-dia do ensino e aprendizagem da língua portuguesa;
- Conceber um projeto educativo, pertinente e contextualizado, centrado privilegiadamente nas expressões dramática e musical como veículo promotor da língua portuguesa;
- Demonstrar que, através da sua transdisciplinaridade, a prática da expressão dramática e musical pode ser um meio potenciador da educação.

Objetivos para os alunos

- Experimentar diferentes modos de expressão;
- Desenvolver o imaginário;
- Descobrir aspetos da estrutura e do funcionamento do português;
- Escrever com intenções diversas;
- Ler com intenções diversas;
- Praticar a expressão do oral;
- Aperfeiçoar a compreensão do oral;

Objetivos para a estagiária

- Conceber e implementar estratégias que fomentem a transdisciplinaridade entre a prática da expressão dramática e musical e o ensino do português;
- Realizar avaliação conjunta das aprendizagens dos alunos;
- Motivar para a aprendizagem do português utilizando como ferramenta a expressão dramática e musical;
- Desenvolver nas crianças possibilidades expressivas do corpo;

1.3. Procedimentos e técnicas de recolha de informação.

Para a recolha de dados irão ser utilizados os seguintes procedimentos: inquérito por questionário (aos professores), observação participante, diário da estagiária, reunião com a professora cooperante, produções dos alunos, grelhas de registo, imagens visuais, gravações de áudio e material multimédia. Como nos dizem Biklen e Bogdan (2003, p. 149), “os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos da vida que pretendemos explorar”.

As técnicas de recolha e sistematização de informação pretendem ajudar na avaliação do trabalho desenvolvido. A avaliação tem como função, não só refletir sobre o que foi aprendido, onde o objeto é o aluno, mas também, avaliar o que foi ensinado, e aqui o objeto é o educador. A avaliação, vista assim, não é só uma maneira de avaliar o aluno, como se torna uma mais-valia para o processo de ensino aprendizagem, visando melhorar a sua qualidade, dado que, também os professores avaliam o seu trabalho e podem, assim, tomar decisões oportunas para corrigir qualquer problema que venha a ser detetado no processo educacional. “La evaluación forma parte relevante del proceso educativo ya que a través de ella se determinará la eficacia o no del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Troconis, 1990, p. 13). Assim, a recolha de informação é muito importante, porque nos leva à avaliação, e porque estão registadas num suporte as informações diárias daquilo que está a ser feito, afinal

es imposible que un docente guarde todos los hechos relevantes que ocurren con su grupo de niños durante el transcurso del día. Por ello, debemos contar con instrumentos prácticos en los cuales “depositar” la información diariamente y recurrir a ella cuando sea preciso (Troconis, 1990, p. 81).

De seguida, passaremos a descrever os procedimentos e técnicas que foram utilizados neste trabalho:

- **Inquéritos por questionário:** Pretendeu-se fazer um levantamento sobre como os professores lecionam estas áreas curriculares, que poderá espelhar como atualmente a população docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico ainda aborda esta temática. A escolha deste instrumento para a análise das conceções dos professores prendeu-se com o facto de nos fornecer informação sistematizada, com maior simplicidade de análise e maior rapidez de recolha (Carmo & Ferreira, 1998, p.147).

Os inquéritos por questionário (ver Anexo I), na sua grande maioria formados por perguntas fechadas, sendo que apenas três são de resposta aberta. As perguntas foram formuladas para conseguir uma caracterização dos professores, e para fazer um levantamento sobre as suas conceções (relativas à importância que dão a esta temática, às práticas realizadas e à formação profissional).

- **Observação participante:** permite observar o modo como as crianças se empenharam, as participações que surgiram e as abordagens, a motivação com que cada atividade foi encarada. Também fará parte destes registos a opinião das crianças que será feita em momentos de grande grupo ou em conversas pontuais. Esta técnica facilita “a possibilidade de entender profundamente o estilo de vida de uma população e de adquirir um conhecimento integrado da sua cultura” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 106).
- **Diário da estagiária:** este destina-se a recolher informação diária sobre o que acontece ao longo do dia de intervenção. Será composto por registos anedóticos e reflexivos que servirão para complementar outros meios de avaliação, e por anotações das estratégias realizadas.

Los registros anecdóticos nos permiten analizar conductas del niño que no pueden ser registradas a través de otros instrumentos de evaluación que si necesitan una estructuración previa para su utilización y por lo tanto quedan fuera de su alcance aquellas conductas que se presentan en forma imprevista (Troconis, 1990, p. 84).

- **Reunião com a professora cooperante:** reuniões regulares com a professora cooperante para troca de ideias, “para partilhar conhecimentos e informação” (Siraj-Blatchford, 2004, p. 37).
- **Produções dos alunos:** quer sejam livres ou orientadas, em momentos sumários ou de avaliação são um valioso instrumento para se perceber que conteúdos a criança já adquiriu ou não, quais as suas necessidades e dificuldades e quais as suas opiniões sobre determinado tema. Estes documentos produzidos pelas crianças são uma mais-valia dado que assim se “espera encontrar informações úteis” (Quivy & Compenhoudt, 1992, p. 202).
- **Grelhas de registo:** estas grelhas são feitas aquando da planificação e são muito úteis para registar o que foi determinado na planificação. Nestas grelhas

há a identificação de cada aluno, o objetivo que é pretendido que atinja e ao longo da atividade, ou logo de seguida vai-se anotando o nível de desempenho do aluno face a cada objetivo delineado. Essencialmente estas grelhas são “folhas de registo concebidas para captar os momentos significativos da aprendizagem e/ou desenvolvimento das crianças” (Siraj-Blatchford, 2004, p. 37).

- **Registos fotográficos:** desta técnica destaca-se o registo fotográfico das atividades que foi sempre uma constante e serviu de complemento à observação direta.
- **Gravações de áudio:** Gravações de trabalhos efetuados pelos alunos. Muito úteis principalmente no que diz respeito à análise da expressão do oral.
- **Material multimédia:** aqui destaca-se os vídeos que foram feitos com os produtos do trabalho dos alunos. É um instrumento que nos dá a oportunidade de ver e rever o desenrolar de determinadas atividades e, assim, tirar conclusões precisas acerca do que realmente aconteceu.

2. Intervenção pedagógica

Este ponto pretende elucidar acerca do contexto onde foi realizado o estágio, caracterizando-o pormenorizadamente. É nesta parte do relatório de estágio que se pretendem analisar as conceções dos professores que lecionam nesta Escola Básica e Integrada e relatar a experiência e os resultados ao nível do estágio.

2.1. Caraterização do contexto de estágio

Na caraterização do contexto de estágio vai-se fazer uma breve descrição do local geográfico onde se situa a escola, da escola básica e integrada onde esta se insere, do espaço escolar e dos seus recursos materiais e humanos, da sala de aula, e da turma em geral.

2.1.1. Meio envolvente

Para recolher informações acerca de São Bartolomeu dos Regatos baseamo-nos em informações constantes no sítio da internet *wikipedia*, e descobrimos que São Bartolomeu dos Regatos é uma freguesia rural do concelho de Angra do Heroísmo com 26,44 km² de área e 1 983 habitantes (censo de 2011). Situa-se no sul da ilha Terceira, a cerca de 7 km a noroeste da cidade de Angra do Heroísmo, ocupando um território que se estende desde a costa marítima até à vertente leste da Serra de Santa Bárbara.

A oeste encosta com a freguesia das Cinco Ribeiras; a leste com as freguesias de São Mateus da Calheta, da Terra Chã e do Posto Santo; e a norte com a freguesia dos Altares.

A freguesia de São Bartolomeu assenta economicamente na bovinicultura para produção de leite. Assim, apesar da agropecuária ainda manter um papel dominante, destaca-se o comércio e alguns ramos industriais, como a panificação, a carpintaria, as oficinas mecânicas, o fabrico de bordados e a ganadaria. Ao longo das últimas décadas tem havido um significativo crescimento dos residentes em São Bartolomeu que trabalham na cidade de Angra do Heroísmo, dando à freguesia um crescente carácter de zona residencial suburbana.

A freguesia de São Bartolomeu mantém a generalidade das tradições festivas da zona rural da ilha Terceira, realizando as suas festas da respetiva Irmandade do Divino Espírito Santo e festa de Verão, nas quais se incluem diversas touradas à corda. O lugar do Pesqueiro mantém uma importante festividade em honra de Nossa Senhora dos Milagres, em ermida própria.

Na freguesia de São Bartolomeu podem encontrar-se espaços importantes que poderão apoiar a escola em diversas atividades: Junta de Freguesia de São Bartolomeu dos Regatos, Paróquia Católica de São Bartolomeu, Núcleo Museológico de São Bartolomeu dos Regatos, Irmandade do Divino Espírito Santo dos Regatos e Casa do Povo de São Bartolomeu.

2.1.2. A Escola Básica e Integrada

Para que esta informação não sofresse qualquer tipo de equívoco, optámos por retirá-la do Projeto Educativo de Escola 2012-2015. Assim sendo, a Escola Básica e Secundária Tomás de Borba possui uma oferta formativa que inclui todos os níveis de ensino, incluindo o Pré-Escolar e o Ensino Artístico. A área pedagógica desta unidade orgânica, localizada na zona oeste da ilha Terceira, Concelho de Angra do Heroísmo, apresenta um conjunto de escolas pequenas. Os seus estabelecimentos de educação e ensino situam-se nas freguesias da Terra-Chã (EB1/JI Professor Maximino F. Rocha), S. Mateus da Calheta (EB1/JI S. Mateus e EB1/JI do Cantinho), Posto Santo, (EB1/JI do Posto Santo), S. Bartolomeu (EB1/JI S. Bartolomeu dos Regatos), Cinco Ribeiras (EB1/JI de Cinco Ribeiras), Santa Bárbara, (EB1/JI de Santa Bárbara) e Doze Ribeiras (EB1/JI de Doze Ribeiras) e S. Pedro (EB1/JI do Pico da Urze e EB1,2,3/JI/S/EA Tomás de Borba).

Na área geográfica da unidade orgânica existe uma considerável diversidade sócio económica e cultural, verificando-se, por um lado, um grande isolamento de algumas escolas e a presença de zonas com problemáticas sociais acentuadas, que se traduzem em constrangimentos à escola na sua missão de obtenção do sucesso educativo dos alunos e da sua formação para uma cidadania plena e responsável.

A escola sede – EBS Tomás de Borba - possui uma dimensão arquitetónica e física única na ilha Terceira, potenciada pelas suas valências artísticas, desportivas e tecnológicas. Ao nível dos espaços do Ensino Artístico destacam-se as suas trinta e uma salas, o seu Auditório e Estúdio de Gravação que servem de apoio a este ensino. Os

espaços desportivos são múltiplos e amplos, destacando-se o seu pavilhão gimnodesportivo coberto, com capacidade para competições oficiais, a piscina, a sala de judo, a sala de ginástica, um polidesportivo exterior coberto, um campo de futebol e pista de atletismo em piso sintético.

Este enorme potencial físico e pedagógico afigura-se como um enorme desafio à sua comunidade educativa, por forma a rentabilizar esses meios facultados, através de uma cultura de trabalho, de responsabilidade e de exigência, que promova a missão da escola: Formar para o Sucesso; Educar para uma Cidadania plena, responsável e inclusiva; Promover as Artes e o Empreendedorismo. Pretende-se uma escola empenhada, com capacidade para tornar todos os seus alunos competentes e sabedores. É imperioso elevar a quantidade e, sobretudo, a qualidade das aprendizagens e competências efetivamente concretizadas ou desenvolvidas pelo corpo discente, aumentando a qualidade do processo de ensino-aprendizagem proporcionado pela escola, alargando os campos de aprendizagem ao dispor dos alunos, tanto ao nível das atividades curriculares como ao nível das atividades de complemento e de enriquecimento curricular. Neste perspetivar da missão e valores da Escola, os seus agentes educativos atuarão procurando dotar a comunidade escolar de um referencial axiológico comum, em conformidade com aquele que é o padrão social. A Escola Básica e Secundária Tomás de Borba assume assim os seguintes princípios e valores norteadores da sua ação educativa:

- a) Realização integral do aluno, como sujeito consciente, autónomo e socialmente interveniente, mediante o pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma alicerçada reflexão sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;
- b) Adequação das experiências/situações de aprendizagem aos estádios de desenvolvimento cognitivo e moral dos alunos, como condição imprescindível para a construção de aprendizagens estruturadas e significantes;
- c) Valorização das dimensões estéticas e artísticas do desenvolvimento do aluno, assegurando uma oferta diversificada e de qualidade, que proporcione à comunidade educativa o acesso a uma prática cultural e artística em abordagens individuais ou integradas;

- d) Direito à diferença e à igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolares, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais considerando e valorizando diferentes saberes e culturas;
- e) Valorização do domínio de processos lógicos e criativos e do desenvolvimento de aptidões e capacidades que habilitem os alunos para a resolução de problemas, o enfrentamento de novas situações, a adaptação à mudança e à construção e afirmação de autonomia intelectual;
- f) Promoção de conhecimento substantivo que proporcione uma sólida formação de base, alicerçada em contextos significativos e estimuladora da autoformação;
- g) Estimulação do desenvolvimento afetivo, atitudinal e comportamental dos alunos, no quadro de todo e qualquer contexto educativo de caráter ordinário, por intermédio de estratégias que, em cada momento, se afigurem como adequadas à instalação e/ou consolidação de posturas e valores a assumir e a preservar, tais como a auto estima, a autonomia, a sensibilidade estética e moral, o sentido de responsabilidade ou da solidariedade, a tolerância e realização pessoal;
- h) Articulação das atividades escolares com o meio, a vida e o mundo do trabalho, numa relação de duplo sentido, projetando a escola para fora de si própria, num contato mais pleno com a complexidade dos fenómenos sociais, e no estreitamento das ligações que resultam numa convergência de experiências no espaço escolar, propiciadora de uma ampliação e enriquecimento do campo de aprendizagens a oferecer aos alunos;
- i) Defesa da identidade regional, através da sensibilização e da consciencialização de todos acerca do património natural e cultural da região;
- j) Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir com sucesso a escolaridade obrigatória;
- k) Coerência e sequencialidade entre a educação pré-escolar, os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário e o Ensino Artístico;
- l) Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e atividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências, numa perspectiva de formação ao longo da vida;
- m) Valorização da dimensão humana do trabalho;

n) Adoção de comportamentos e metodologias ativas que ajudem a promover perspetivas de sustentabilidade.

2.1.3. A Escola de São Bartolomeu dos Regatos

A escola de São Bartolomeu dos Regatos está situada no centro da freguesia. Junto à escola podemos encontrar a Casa do Povo, a Junta de Freguesia e a Igreja.

A escola é uma obra do plano dos centenários, sendo assim uma infraestrutura pouco moderna e com alguns problemas a nível funcional. Pode dividir-se a escola fisicamente em duas partes distintas, uma construída em 1960 e outra construída em 1998. Esta obra deveu-se à reestruturação da rede escolar, passando esta escola a albergar todas as crianças da freguesia, desde o Jardim de Infância até ao 4.º ano de escolaridade.

Na parte mais antiga da escola podemos encontrar uma cozinha, que serve de apoio ao refeitório, e um refeitório, ambos com dimensões muito pequenas. Existem duas salas de 1.º Ciclo do Ensino Básico e uma sala de Pré-escolar. Neste edifício podemos encontrar ainda uma sala de apoio, uma sala de professores e três casas de banho, uma delas destinada a adultos.

No edifício mais recente desta instituição, pode encontrar-se um ginásio (de pequenas dimensões), uma sala de pré-escolar e uma sala de 1.º Ciclo. Ambas as salas desta nova infraestrutura são amplas e acolhedoras. Aqui ainda podemos encontrar duas casas de banho que servem os alunos.

No que concerne à parte exterior, a escola é bastante ampla, possui um campo de futebol cimentado, alguns baloiços, uma parte coberta onde se podem realizar diversos jogos e uma zona verde que as crianças podem desfrutar para brincar na hora do intervalo.

Em termos de material, apesar de ser uma escola relativamente pequena, está muito bem apetrechada. Existe muito material e diversificado.

No que concerne ao pessoal docente e não docente, a escola possui três professoras de 1.º Ciclo do Ensino Básico e duas educadoras de infância. De momento existe uma professora de Necessidades Educativas Especiais que leciona nesta escola e na da freguesia das Cinco Ribeiras. Destaca-se ainda a presença pontual dos professores de educação física, inglês e religião e moral. Estes últimos são professores destacados pela EBS Tomás de Borba. No que concerne ao pessoal auxiliar de ação educativa,

existem três pessoas ao serviço nesta escola. Quanto ao número de alunos, de momento existem vinte e dois de pré-escolar e cinquenta de 1.º Ciclo.

A escola possui uma dinâmica bastante ativa, participando sempre que possível em diversos projetos quer com parceiros exteriores (como é o caso da Universidade dos Açores), quer com parceiros internos (entre turmas ou professores). São elaborados muitos projetos conjuntos entre as turmas, diversas vezes são feitas comunicações e apresentações para toda a escola, fazem-se projetos envolvendo os pais, comemoram-se conjuntamente datas festivas, etc.

Há um clima de interajuda entre todos os intervenientes da comunidade escolar e um grande esforço para inovar o ensino-aprendizagem, mesmo que muitas vezes os problemas físicos, quer de condições estruturais menos boas, ou até mesmo relativos ao espaço geográfico da escola, possam proporcionar.

2.1.4. A sala de aula

Relativo à sala de aula pareceu-nos importante dividir esta caracterização em três partes distintas, o espaço físico de sala de aula, as rotinas e a gestão do tempo, e o modelo pedagógico que nela é praticado.

2.1.4.1. O espaço

O espaço onde as crianças estão todos os dias é uma das zonas mais importantes para o sucesso do ensino, assim 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” (Lopes da Silva, 1999, p. 38) devem ser uma constante ao longo do tempo.

A sala de aula é espaçosa, está dividida em áreas de trabalho e tem uma grande variedade de materiais para os alunos explorarem. Nomeadamente, área do português, matemática, estudo do meio, biblioteca, computadores, áreas específicas dos alunos com necessidades educativas especiais e uma arrecadação à qual os alunos têm acesso para recolher algum tipo de material necessário.

A sala tem boas condições de trabalho. Trata-se de um espaço muito iluminado e arejado, pois dispõe de várias janelas grandes que se encontram em todo o comprimento da parede da sala que tem contacto com o exterior, estes são aspetos a ter em conta uma

vez que “o espaço interno deve ser bem iluminado, bem ventilado e bem aquecido, se necessário” (Saracho & Spodek, 1998, p. 6). A sua dimensão, embora não muito extensa, parece ser suficiente para o grupo e para as crianças se movimentarem sem grandes obstáculos.

Nesta sala os alunos estão sentados por grupos, existindo dois grupos do 3.º ano, onde os alunos diagnosticados com necessidades educativas especiais estão inseridos, e um grupo do 4.º ano de escolaridade. As mesas estão posicionadas de modo a que todos os alunos tenham visibilidade para o quadro interativo e quadro branco.

Na figura que se segue (ver figura 1) apresentamos uma planta da sala em questão no sentido de elucidar o leitor relativamente à forma como está organizada.

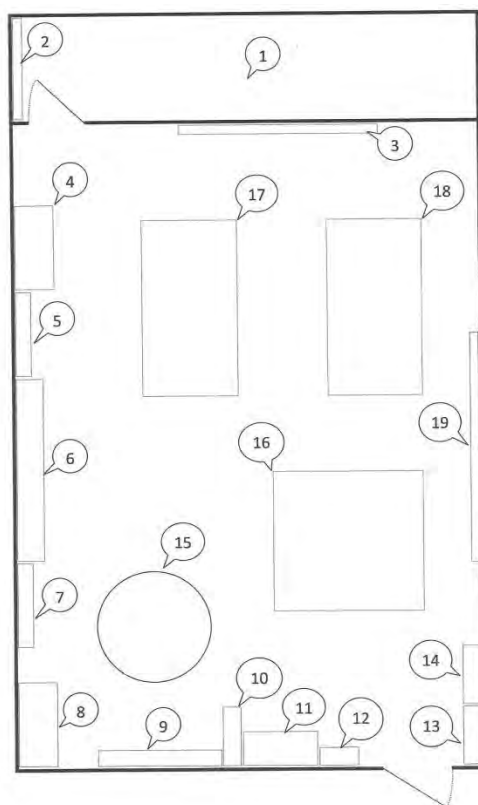


Figura 1: Maquete da sala de aula

Legenda:

1. Arrecadação
2. Cabides
3. Quadro
4. Secretária da professora
5. Estante de arrumação
6. Biblioteca
7. Cadeirão
8. Área de estudo do meio

9. Área da matemática
10. Área da matemática
11. Zona de apoio aos alunos com dificuldades
12. Zona da aluna X
13. Área do português
14. Área dos computadores
15. Mesa de apoio a diversas actividades
16. Mesa do 4.ºAno
17. Mesa do 3.ºAno
18. Mesa do 3.ºAno
19. Quadro interativo

A sala possui três mesas de trabalho distintas, onde os alunos normalmente se dispõem para trabalhar em grande grupo, e estes são os seus lugares fixos na sala. Para além destas mesas pode encontrar-se uma mesa redonda que serve de apoio a qualquer tipo de trabalho.

Na sala existem quatro áreas distintas. Uma biblioteca que está organizada por tipos de texto, e que conta com alguns livros da educação literária, e muitas outras obras. Com o passar do tempo esta zona vai sendo enriquecida com livros que as crianças vão trazendo de casa. Os livros da biblioteca podem ser lidos na sala, pois nesta zona existe um cadeirão e alguns bancos, ou podem ser requisitados e levados a casa para ler.

Na área de estudo do meio, existem livros de estudo do meio, caixas onde se guarda todo o material necessário aos projetos de cada grupo e existe outro material auxiliar, como um globo, um mapa-mundo e algumas capas com ficheiros sobre os temas já apresentados para que as crianças possam testar ou aprofundar os seus conhecimentos.

A área da matemática é composta por uma mesa de apoio e duas estantes. Aqui, para além de várias capas com ficheiros muito diversificados que vão sendo revistos e atualizados ao longo do tempo, pode encontrar-se ainda um vasto número de materiais exploratórios.

A área do português, à semelhança das áreas anteriores, é muito rica em ficheiros para praticar os conhecimentos, e tem alguns jogos exploratórios para praticar a divisão silábica, a soletração, etc. Esta área também tem atividades que incitam à criação de textos, com propostas de escrita, e com imagens criativas que sugerem ações.

Na área dos computadores existem dois computadores permanentes e um computador portátil. Um dos computadores está ligado ao quadro interativo e pode servir tanto os alunos nas suas apresentações, como os professores. Um dos

computadores está ligado a uma impressora e à internet. Os computadores são de livre utilização, portanto sempre que os alunos precisam deles para trabalhar, ou até para jogar no intervalo, podem fazê-lo.

Há ainda uma zona a destacar, uma zona destinada a quatro alunos que têm dificuldade em acompanhar a restante turma. Apesar de conseguirem fazer alguns dos ficheiros das áreas acima referidas, a maioria dos ficheiros apresenta um grau de dificuldade elevado face ao nível de desenvolvimento destes alunos. Assim, e tendo por base os princípios da diferenciação pedagógica, foi criada esta área que tem ficheiros de todas as áreas, jogos, materiais exploratórios, e materiais pedagógicos dedicados ao nível de aprendizagem destes alunos, e que os pode ajudar a superar as suas dificuldades.

Nas áreas presentes foram introduzidos materiais para trabalho da expressão dramática e musical no intuito de conseguir melhorar competências ao nível do português.

2.1.4.2. O tempo

Outro fator importante na gestão do currículo é a determinação do tempo e das rotinas educativas. “A estabilização de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças” (Niza, 1998, p. 154), pois é através dela que as crianças aprendem a estruturar o tempo e a compreendê-lo. Uma boa rotina permite que as crianças se sintam seguras e possam antecipar, de certo modo, a sequência de acontecimentos diários e semanais.

A organização temporal deve contemplar momentos para satisfazer as necessidades da criança, pela construção gradual de uma rotina diária coerente, que lhe dê a oportunidade de: comunicar, planear as atividades e os materiais que quer utilizar, pôr em prática os seus planos, participar nas atividades de grupo, rever o que fez, brincar no recreio, comer, etc. As crianças deverão ser capazes de prever os acontecimentos diários da rotina, saber o que vai acontecer e o que vão trabalhar a seguir. O grande objetivo é proporcionar “às crianças um ambiente psicologicamente seguro e com significado” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 225).

Na sala onde decorreu a intervenção existe, em relação à organização do tempo, uma rotina diária e semanal (agenda semanal) que parece equilibrada e adequada ao grupo de crianças. Importa ainda referir que esta não foi uma rotina imposta aos alunos.

A agenda semanal foi criada e discutida em conjunto, salientando quais as áreas às quais se deveria dar mais destaque. A rotina delineada pelo grupo, apesar de poder sofrer algumas alterações que se mostrem necessárias, decorre de acordo com o representado no seguinte quadro:

Agenda Semanal

Tempo letivos	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9h00 – 9h45	Cidadania		A.P.	A. P.	A.P.
9h45 – 10h30	T. E. A.	T.E.A	Matemática	T. E. A.	T.E.A
Intervalo					
11h00 – 11h45	Inglês	Educação Física	T.E.A.	Estudo do Meio Projetos	Matemática
11h45 – 12:30	Português Trabalho de texto	Estudo do Meio Projetos	Português	Livros e leitura Expressões	
Almoço					
13h30 – 14h15	A. P. Matemática	Português Trabalho de texto	Inglês	Continuação da manhã Experiência	Experiências Cidadania
14h15 – 15h00			Português	Educação Física	
15h00 – 15h45	Educação Física		R. M. / Estudo do Meio		

Legenda: T.E.A.- Tempo de Estudo Autónomo
A.P. – Apresentação de Produções
R.M. – Religião e Moral

2.1.4.3. O modelo pedagógico desenvolvido na sala

Esta sala de aula tem algumas peculiaridades, começando pelo facto de a professora cooperante adotar o modelo pedagógico que se denomina como “Movimento da Escola Moderna” (MEM). Como tal, as decisões estratégicas relativas à operacionalidade do trabalho assentam nos princípios/pressupostos defendidos por este movimento, que são, entre outros: uma estrutura de trabalho cooperativo, um contexto democrático e ativo de educação e a construção de saberes em circuitos dialógicos de educação. Esta é uma prática pedagógica assente na cooperação educativa, onde a comunicação, a cooperação e a formação democrática são pontos de honra. Sempre que possível, os professores e educadores juntam-se em encontros para se atualizarem, para conceberem meios pedagógicos de ajuda às suas práticas e para partilharem as experiências que têm com os seus alunos, sejam estas boas ou menos boas. Nestes encontros podem ouvir-se variadas opiniões e sugestões que visam a resolução dos problemas apresentados, sendo que na partilha de experiências está o ânimo para o melhoramento do trabalho que é concretizado no dia-a-dia.

Este modelo pedagógico, fundado em 1966, nasce da fusão de três práticas pedagógicas convergentes, sendo elas a conceção de um município escolar a partir de uma proposta de educação cívica, a prática de integração educativa de crianças deficientes visuais do Centro Infantil Hellen Keller e a organização dos Cursos de Aperfeiçoamento Profissional no Sindicato Nacional de Professores. Assim se deram os primeiros passos para formação do Movimento Português.

Segundo este modelo pedagógico, a organização espacial tem grande peso, dispendo-se os materiais por áreas de trabalho. Estas deverão privilegiar, sempre que possível: matemática, movimento e drama, cultura, construções, experiências e ciências, produção da escrita, contacto com livros, exploração de diferentes conteúdos em diferentes áreas, etc.

A organização diária do tempo também tem importância preponderante, sabendo os alunos qual será a organização das aprendizagens e a sequência das áreas a trabalhar. “Certas ocorrências são tão significativas para a vida do grupo que se impõe, de vez em quando, quebrar a agenda de trabalho para assegurar o valor formativo dessas ocorrências” (Niza, 1998, p. 154). A organização da classe faz-se, em termos gerais, com base nos seguintes pontos: planeamento (planos semanais, diários, atividades e

projetos), avaliação (diária, semanal e periódica) e mapas de registo (presenças, tarefas, atividades, diário de turma, regras de vida, inventários, etc.).

“O Movimento da Escola Moderna (...) incorporou nas suas rotinas a existência de actividades e projectos, sendo estes definidos como uma cadeia de actividades que têm que se desenhar mentalmente” (Silva, 2002, p. 136), sendo esta uma realidade inequivocamente presente no dia-a-dia desta sala de aula. O conhecimento do modelo pedagógico praticado pela professora cooperante é verdadeiramente importante, uma vez que haverá necessidade de articular as atividades e projetos tendo em conta a realidade curricular vivida, diariamente, pelas crianças.

2.1.5. A turma

A turma era constituída por dezanove crianças, das quais doze do sexo feminino e sete do sexo masculino. As idades dos alunos estavam compreendidas entre os oito e os dez anos. Era uma turma bastante heterogénea relativamente ao nível dos alunos, idade e sexo. Existiam catorze crianças ao nível do 3.º ano (dez meninas e quatro meninos), algumas das quais com necessidade de apoio uma vez que ainda não tinham atingido o nível pretendido, e outras integravam o regime de educação especial. Das cinco crianças do 4.º ano (duas meninas e três meninos), uma delas precisava apoio para a leitura uma vez que apresentava dislexia.

De um modo geral, e apesar de existirem muitos alunos com dificuldades, a turma era bastante interessada e motivada para a aprendizagem. Demonstravam muita motivação para novas aprendizagens, no entanto, e uma vez que havia muita diversidade em relação à assimilação de conteúdos, alguns alunos percebiam rapidamente e depois ficavam aborrecidos com o tempo dedicado ao treino.

Apesar de ser uma turma muito conversadora, não existiam problemas relevantes no que concerne ao comportamento.

Devido à heterogeneidade relativamente aos níveis de aprendizagem, era uma turma que exigia muitas estratégias diferenciadas para poder chegar a todos os alunos. Apesar de existir muitos alunos propostos para apoio, naquele momento, não existia professor de apoio.

Relativamente à área de residência dos alunos, todos viviam na freguesia onde estava inserida a escola. Como é uma freguesia extensa, há alunos que viviam mais longe e precisavam transporte para se deslocarem até à escola.

Quando às habilitações literárias dos pais, com exceção de um caso em que ambos os pais eram detentores de uma licenciatura, e outro caso em que apenas a mãe havia finalizado o ensino secundário, todos os outros, na sua maioria apenas eram detentores do 1.º Ciclo. No entanto, podíamos encontrar casos tinham concluído o 2.º e 3.º Ciclo e apenas uma ocorrência para a conclusão do secundário.

No seguimento, e referindo agora as profissões dos pais, a sua maioria estava ligada ao setor primário, ligada à pesca, agricultura e pecuária. Podíamos encontrar ainda algumas profissões ligadas ao setor terciário, principalmente no que concerne à prestação de serviços, e algumas ligadas ao setor secundário, nomeadamente à construção civil. Na sua maioria as mães eram domésticas. Havia ainda a destacar o facto de haver três pais desempregados.

Fazendo referência agora ao número de irmãos, constatou-se que dois dos alunos não tinham irmãos, sete alunos apenas tinham um irmão, seis tinham dois irmãos, três tinham três irmãos e apenas um aluno tinha nove irmãos.

Quanto aos apoios educativos, na sala havia crianças com grandes dificuldades de aprendizagem. No entanto, apenas três apresentavam um diagnóstico favorável à integração no Regime Educativo Especial, pelo qual apenas estas frequentavam o apoio neste âmbito. Para além destas três crianças destacou-se um grupo significativo de doze alunos que revelavam grandes dificuldades em acompanhar as aprendizagens, principalmente ao nível das áreas do português e da matemática. Das dificuldades encontradas destacaram-se as seguintes: dificuldade ao nível da leitura e, conseqüentemente, ao nível da compreensão da leitura, vários alunos que faziam inversões de letras e casos de leitura, falta de domínio das regras de ortografia e falta de vocabulário diversificado. Para corroborar o que aqui foi dito, esta turma tinha algumas retenções, mais propriamente, naquele momento existiam oito casos de retenção na turma.

Dando mais atenção à caracterização das crianças à luz do tema deste relatório de estágio, ou seja, relativamente às expressões dramática e musical e ao português, como foi referido anteriormente, algumas crianças tinham algumas dificuldades tanto ao nível da expressão oral como da comunicação oral, tendo mesmo dificuldades mais afincadas ao nível da leitura (compreensão), escrita e conhecimento explícito da língua. Na maioria das vezes, para além das suas dificuldades, elas pareciam pouco motivadas em arriscar ao nível do português. No que concerne às expressões, na agenda semanal só lhes era dedicado um tempo de quarenta e cinco minutos que englobava todas as

expressões, que era conjugado com o português, e que poderia ser prolongado por mais quarenta e cinco minutos no período da tarde. Como é evidente, ao nível das expressões estes alunos tinham trabalhado muito pouco, o que não permitia um desenvolvimento com sucesso destas áreas curriculares.

A proposta de trabalho deste relatório de estágio era não mexer na agenda semanal, mas modificar as estratégias de abordagem ao português, fazendo com que as crianças se motivassem mais pela aprendizagem e pela prática dos conteúdos a ministrar nesta área, ao mesmo tempo que se daria um maior e melhor uso às práticas das áreas de expressão dramática e musical.

2.2. Análise das conceções dos professores acerca do trabalho realizado no âmbito das expressões dramática e musical no ensino do português.

Este pretende ser um ponto curto onde se analisam as conceções e as práticas dos professores que lecionam nesta unidade orgânica, sobre as expressões dramática e musical no ensino do português. Para auscultar junto dos professores as suas opiniões, foi realizado um inquérito, onde se pretendia saber qual a sua opinião, as suas práticas, e a frequência com que eram realizadas.

Dos questionários distribuídos apenas uma percentagem de 32,72% foram devolvidos preenchidos. Ainda assim, desta percentagem, poucos foram aqueles que estavam preenchidos na totalidade, principalmente no que concerne às perguntas de resposta aberta. Apesar de todos os cuidados para que os questionários fossem devolvidos devidamente preenchidos, dado que foi o Conselho Executivo a distribuí-los e a requerê-los em mão, menos de metade dos mesmos voltou a ser entregue. Parece-nos que apesar de tudo, isto demonstra que apenas uma minoria dos docentes se interessou em participar, dar a sua opinião e contribuir para as novas inovações que isso lhes pudesse trazer. Afinal, à partida, os questionários procuram conduzir a algum tipo de estudo, e consoante os seus resultados, podem resultar em algo diferente para o ensino. Quando nós não participamos também não nos podemos dar ao luxo de reclamar, quando não participamos e contribuímos para melhorar. Ao mesmo tempo que esta atitude se pode traduzir numa atitude de falta de tempo, ela também se poderá traduzir numa falta de interesse e de motivação pela profissão, atitudes e estados de espírito que hoje se têm feito sentir em demasia na classe docente.

Relativamente às características dos professores que devolveram os questionários, 94,44% correspondem ao género feminino. Já no que concerne à idade cronológica, a maioria está entre os trinta e um e os quarenta anos de idade (72,22%), situando a restante percentagem entre os quarenta e um e os sessenta anos. A este nível podemos constatar que a maioria dos inquiridos são professoras e que são relativamente novas, logo já têm uma formação mais recente, com determinado tipo de inovações que este facto possa conferir.

No que diz respeito ao grau académico, a mesma percentagem tem o grau de Bacharel e de Mestre (11,11%), enquanto a maioria tem o grau de Licenciado (77,78%). Neste momento a maioria dos professores afirma ter de tempo de serviço entre dezasseis a vinte anos (33,33%), notando-se uma incidência um pouco menor para os seis a dez anos de serviço (27,78%) e para os onze a quinze anos (16,67%). Poucas incidências se registam acima ou abaixo do que foi referido. Quanto ao grau académico, a sua maioria possui a Licenciatura, poucos apenas o Bacharelato, no entanto este é o grau que lhes é exigido de habilitação para a docência, logo poucos prosseguiram estudos académicos que lhes dessem outro tipo de informação ou de formação. Debruçando-me agora sobre o tempo de serviço, a maioria dos professores já possui alguns anos de experiência, podendo dizer-se que estarão a meio da sua carreira como docentes. Altura esta em que muitos já têm uma prática consistente, a qual foram construindo ao longo dos anos e que, de um modo mais ou menos benéfico se tem traduzido em algum tipo de resultados.

Referindo agora os anos lecionados por estes professores, importa registar que 38,89% lecionam mais do que um ano na mesma sala, dos quais não se registam anos imediatamente seguidos, encontrando-se incidências para primeiro e quarto ano, ou primeiro e terceiro, ou segundo e quarto. De um modo geral, lecionar apenas um ano letivo já exige estratégias muito diversificadas por parte dos docentes, dada a individualidade de cada aluno e as exigências que as transformações sociais têm imposto à própria escola, logo ter dois ou mais anos dentro da mesma sala exige muito mais do professor. Exige tanto no âmbito estrutural e organizacional, com estratégias, planeamentos e avaliações, como no plano emocional, pois há uma outra gestão de emoções e relações, que estão ligadas ao próprio desenvolvimento emocional dos alunos, com que o professor se vê obrigado a orientar. Para além destes, há ainda um desgaste físico acrescido, pois o professor tem que prestar o apoio necessário a qualquer

um dos anos lecionados, cuidando para que nenhum dos anos fique prejudicado em detrimento do outro.

Dos anos lecionados, há uma maior incidência para o terceiro ano (37,5%), seguindo-se o segundo e o quarto anos (25%) e por fim o primeiro ano com apenas 12,5%. Nenhum dos professores de apoio colocados nesta básica e integrada responderam a este questionário.

Entrando, agora na parte do questionário relativa às concepções dos professores acerca desta temática, foram inquiridos sobre a importância que dão a cada uma das áreas (português, expressão dramática e expressão musical), e à importância que atribuem à utilização das expressões no ensino do português. Numa escala de 1 a 4 (sendo: 1-nada importante, 2-pouco importante, 3- importante, 4-muito importante), podemos constatar que, na totalidade, os professores atribuem muita importância ao ensino do português no 1º ciclo, já no ensino das expressões as opiniões divergem. Relativamente à expressão dramática, a maioria dos inquiridos apenas lhe atribui o valor de importante (44,44%), seguindo-se o valor de muito importante (33,33%), e aparecendo alguns registos para pouco importante (22,22%). Já na importância atribuída à utilização das expressões no ensino do português, metade dos professores atribuem-lhe muita importância (50%), seguindo-se o valor de importante (27,78%), e de pouco importante (22,22%). A importância que os professores dão às diferentes áreas espelha a importância que os próprios programas transmitem, e por conseguinte a importância que as instâncias superiores atribuem às mesmas.

Quando inquiridos sobre a possibilidade das expressões dramática e musical serem mobilizadas enquanto ferramenta de ensino do português, a maioria respondeu afirmativamente (94,44%), contra 5,56% que não acha que isso seja uma possibilidade. No encadeamento desta pergunta surge outra, de resposta é aberta, onde se pedia para os professores justificarem a sua resposta. A maioria dos professores respondeu (77,78%), ainda que alguns não respondessem ao que era pedido, os restantes 22,22% não responderam. Das respostas registadas muitas referem que esta é uma prática enriquecedora e motivante para os alunos, com uma componente mais lúdica que pode ser uma mais-valia, um modo de prender a atenção dos alunos, uma forma divertida de consolidarem e adquirirem competências, uma estratégia para desenvolver a oralidade, uma forma de desenvolverem a capacidade de se expressarem e de criatividade, e pelo facto de darem “*uma perspectiva menos escolástica, isto é estão mais em sentido com o que é a vida real*”. Nestas respostas dadas pelos professores, nota-se uma preocupação

por criar estratégias que tornem o ensino mais apelativo, mais motivante, e mais ligeiro, onde adquira um carácter mais lúdico do que formal, correspondendo à faixa etária e consequente nível de desenvolvimento ao qual se destina.

Quando questionados sobre a frequência com que recorriam às expressões para o ensino do português, numa escala de frequência em que 1-nunca, 2-pouco frequentemente, 3-frequentemente e 4-muito frequente, a maioria dos professores regista que o faz frequentemente (61,11%), enquanto os restantes (38,89%) afirmam que o fazem pouco frequentemente. O facto de recorrerem com frequência a atividades de expressão dramática e musical no âmbito do português já é uma iniciativa muito positiva, já se traduz numa abertura a práticas diferenciadas que vão além daquilo que está descrito no programa.

Indagados sobre as atividades implementadas que refletissem a relação entre o português e as expressões, em formato de resposta aberta, a maioria dos professores respondeu (66,67%), dando exemplos como: recurso a lengalengas, trava-línguas, ilustração de poemas, leitura com entoações, escrita de peças de teatro, cantar poemas, dramatizações, apresentações, musicar poemas, escritas de letra para melodia, declamação de poesia e dramatizações após a exploração de textos. Quando questionados sobre a obtenção de sucesso aquando da implementação destas atividades, a maioria dos professores responde afirmativamente (83,33%), contra 5,56% que responde negativamente e 11,11% que prefere não responder. Neste momento nota-se que os professores estão preocupados em realizar atividades neste âmbito, e que efetivamente estas produzem resultados, pelo menos a julgar por aquilo que afirmaram no questionário. No entanto, pelas atividades enumeradas podemos inferir que têm sido realizadas atividades pouco criativas/inovadoras e sem recurso a qualquer tipo de material apelativo.

Ao serem questionados sobre se gostariam de utilizar mais vezes as expressões dramática e musical para o ensino do português, a generalidade dos professores respondeu afirmativamente, sendo que apenas 5,56% respondeu de forma negativa e 11,11% não manifestaram a sua opinião. Esta era uma das perguntas chave deste questionário, pois aqui estava presente a sensibilização dos professores para este tipo de prática educativa, e surpreendentemente, as respostas excederam as expectativas, demonstrando que os professores gostariam de utilizar mais vezes este tipo de práticas, onde a transversalidade disciplinar contribui para a aquisição de competências de

qualquer uma das áreas, pondo-se desta forma em prática a transversalidade que reveste o ensino.

Quando foi pedido aos inquiridos que descrevessem como concretizariam a relação entre as áreas curriculares, a última das perguntas abertas deste questionário, apenas metade respondeu (50%). Das respostas dadas há algumas que gostaríamos de mencionar, como a de um inquirido que afirma que *“os manuais já apresentam algumas sugestões, mas o grau de exigência que se pede a alunos do 2ºano impedem o professor muitas vezes de apostar na articulação dessas áreas com o português”*; outro questionado sugere a concretização através de *“letras de músicas que tenham a ver com o ensino dos verbos nos diferentes tempos”*; outros falam em adquirir mais informações e inteirar-se de possíveis inovações nestas áreas, *“partir da leitura de uma obra e depois podê-la dramatizar ou conta-la”*, e mais pormenorizadamente *“na nossa sala, implementámos a lengalenga “Coelho Alberto” através da qual abordámos o som “er”, a dramatização, ...”*, entre outras respostas que vão ao encontro das já referidas. Com as respostas dadas pelos professores, acabou por se fazer salientar alguma forma pouco estruturada e planeada para a realização destas atividades. Acabam por dar um exemplo geral, mas apenas houve um registo de uma atividade que apontou os conteúdos e as competências que se pretendia trabalhar.

De forma a perceber quais os maiores obstáculos encontrados pelos professores para a implementação de atividades que recorram às expressões dramática e musical para o ensino do português, o mais apontado pelos inquiridos (38,89%) foi o facto de não possuírem formação suficiente na área das expressões dramática e musical. Outro dos obstáculos registados foi o de ter poucos conhecimentos na expressão musical (33,33%), seguindo-se o facto de não ter tempo para preparar atividades nesse sentido (27,78%). Numa taxa de 22,22% ainda há quem refira ter poucos conhecimentos de expressão dramática e, pontualmente (5,56%), por ter dificuldade em fazer a articulação entre as expressões dramática e musical com o ensino da língua portuguesa.

Ainda quando indagados sobre se haveria outro obstáculo que não estivesse presente entre as respostas anteriores, 33,33% refere que os programas e a sua extensão são um grande obstáculo, e que *“institucionalmente não é dada a devida importância às expressões”*. No fundo esta pergunta vem justificar o facto de as expressões não serem utilizadas com mais frequência nas salas de aula. Na verdade, para se conseguir otimizar a prática das expressões dramática e musical no ensino do português há que dedicar algum tempo a procurar e a estruturar este tipo de intervenção. Não há que ter um

grande conhecimento tanto a nível dramático, nem musical, mas há que ter algumas bases e muita criatividade. O tempo, ao qual os professores se referem como obstáculo, tem a ver principalmente com a organização que se dá à atividade. Se esta tiver objetivos definidos, e seguir estratégias eficazes, só se despende o tempo que foi planeado para a realização daquela atividade, não perdendo tempo com outras coisas que podem ir surgindo. Estas atividades são muito ricas em experiências e vivências, mas só podemos trabalhar aquilo a que nos propomos, não podemos querer aproveitar tudo numa só atividade. Outro obstáculo referido pelos professores é a extensão dos programas, no fundo isto também se traduz na falta de tempo e na dificuldade de articulação entre as áreas, uma vez que este tipo de atividades requer uma gestão do tempo bastante rígida, ao mesmo tempo faz uma aglutinação dos conteúdos das diferentes áreas permitindo trabalhar diferentes competências exigidas nos programas.

Entrando agora mais no âmbito da formação dos professores, e quando questionados sobre se tiveram alguma formação dramática ou musical no ensino básico, a maioria responde que sim (94,44%), sendo que apenas 5,56% respondem que não tiveram qualquer formação no ensino básico. Ao serem auscultados sobre em que medida essa formação contribuiu para mobilizar mais estratégias da área de expressão dramática no trabalho na área do português, e utilizando uma escala de um a quatro (1- não teve qualquer reflexo na prática, 2-teve pouco reflexo na prática, 3-teve algum reflexo na prática ou 4-teve muito reflexo na prática), o maior número de respostas (44,44%) diz que teve pouco reflexo na prática, enquanto 27,78% dizem que teve muito reflexo na prática, e 22,22% diz que teve algum reflexo na prática. Nesta pergunta o objetivo seria a possibilidade de estabelecer uma ligação entre a importância que os professores dão às expressões e a sua própria experiência enquanto alunos de cursos de formação de professores do ensino básico. No entanto, esta ligação não foi possível de estabelecer, dado que os professores na sua maioria tiveram formação no ensino básico nas áreas da expressão dramática e musical, mas não estabelecem uma relação positiva direta entre essa sua experiência e a prática atual.

Após análise e reflexão sobre os dados, neste momento do questionário deveriam ter sido formuladas uma ou mais perguntas que levassem a perceber qual o percurso formativo, nas áreas das expressões, que os professores tiveram no ensino superior. Deste modo teríamos alguns dados sobre como essa formação poderia ter efeito no modo como encaram atualmente as expressões no ensino.

No final do questionário os professores são inquiridos sobre se gostariam de vir a frequentar uma ação de formação que abordasse as potencialidades desta transversalidade (entre as expressões dramática e musical e o ensino do português), sendo que na sua maioria os professores afirmam potencial interesse na sua frequência (83,33%), contrariamente a alguns (16,67%) que não se mostraram disponíveis para a frequência de uma ação de formação nesta área. Nesta pergunta os professores demonstram o seu interesse em inovar as suas práticas educativas, admitindo que frequentar uma formação nesta área seria uma mais-valia.

2.2.1. Reflexão global sobre os resultados obtidos nos questionários

Apesar do número de questionários devolvidos preenchidos ter sido inferior do que se esperava, aqueles que foram recebidos acabaram por ultrapassar as expectativas, dado que, na sua maioria, os professores demonstram interesse em inovar as suas práticas educativas.

Nota-se, através das respostas dadas, uma abertura para a abordagem do português utilizando as expressões dramática e musical. Encontra-se também um esforço para encontrar atividades que sejam eficazes neste âmbito. Ainda assim, há obstáculos que os professores apontam como inibidores deste tipo de prática e denota-se alguma falta de criatividade para delinear estratégias. Desta forma, é principalmente na transposição de obstáculos e na falta de criatividade que nos parece que os docentes necessitam mais algumas orientações e inovações.

Algumas vezes o sistema educativo não favorece a criação de práticas diferenciadas, pois impõe determinadas regras que se traduzem em obstáculos de difícil transposição. Por exemplo, e relativamente aos anos ministrados, nesta conjuntura, o segundo e os quartos anos são anos bastante stressantes a nível emocional, tanto para professores como para alunos, pois trazem um peso acrescido com a realização de exames, e com esta uma avaliação acrescida que afeta não só a autoestima e autoconceito dos alunos mas também dos professores. É uma nova exigência que com ela carrega muitas expectativas, e isto tanto pode ser uma mais-valia como um obstáculo, tanto para os alunos como para os professores. Relativamente ao terceiro ano, e com a nova mudança dos programas, é exigido um vasto número de conteúdos a ministrar e a aprender, o que acarreta um maior esforço por parte de todos.

Com um índice mais elevado de respostas dadas por professores mais novos, nota-se uma preocupação acrescida por este grupo etário em ministrar não só os programas de português e matemática, mas também de proporcionar aos alunos aprendizagens que farão parte integrante das suas experiências. Assim, as preocupações não se centram apenas nas aprendizagens cognitivas, mas também nas emocionais e afetivas, que estão intimamente ligadas ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos. O facto dos professores conferirem importância às áreas de expressão dramática e musical, e a estas no ensino do português, aponta para que estes já estejam predispostos a utilizá-las no dia-a-dia da sala de aula.

Uma vez que os docentes afirmam, na sua maioria, que obtêm resultados positivos com a implementação deste tipo de práticas, ainda que pelos relatos estas não se revistam de grande riqueza, pensamos que para impulsionar estas práticas era importante e necessário criar grupos de trabalho cooperativo entre docentes e ações de formação que ajudassem a criar um trabalho inovador, sólido e estruturado, onde em conjunto se encontrassem estratégias eficazes para ultrapassar as barreiras apontadas.

2.3. A Ação Pedagógica

Neste ponto pretende-se especificar as estratégias implementadas ao longo da Prática Supervisionada II, realizadas em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta intervenção teve uma duração de um semestre, mais propriamente com uma prática de cinco semanas interpoladas. As atividades realizadas no âmbito deste relatório de estágio tiveram por base o ensino do português, utilizando as expressões dramática e musical como ferramenta potenciadora desta aprendizagem. Cada atividade será apresentada e de seguida analisada em pormenor, enunciando os objetivos que se pretenderam alcançar e as suas diferentes potencialidades.

Das atividades realizadas podemos agrupá-las em duas partes distintas, as que foram implementadas utilizando a expressão dramática e as que foram implementadas utilizando a expressão musical, ambas com o intuito de promover a aprendizagem do português.

No âmbito das atividades de expressão dramática pode-se agrupar as mesmas da seguinte forma: dramatizações improvisadas e dramatizações preparadas (obras literárias, preparadas pela estagiária e preparadas pelos alunos).

No que concerne às atividades de expressão musical, as atividades realizadas tiveram como base a transformação de textos em canções e a transformação de melodias em palavras.

É ainda importante salientar o facto de o estágio ter decorrido numa sala que se pauta pela ideologia do Movimento Escola Moderna, facilitando o desenrolar destas atividades, uma vez que as rotinas implementadas permitiam a realização deste tipo de trabalho. Por exemplo, a presença de tempos dedicados ao tempo de estudo autónomo, à apresentação de produções, à realização de projetos, tempos de português, tempo dedicado a livros e leitura e expressões, foi sem dúvida uma facilidade para a realização deste tipo de atividades, uma vez que, a organização semanal das rotinas nos fornecia tempos onde podiam ser facilmente introduzidas, isto sem modificar a rotina da sala.

De seguida passaremos a descrever as atividades e a analisá-las à luz dos objetivos a que este relatório de estágio se propõe.

- **Musicando palavras**

A primeira atividade realizada foi no âmbito da expressão musical. O intuito era trabalhar de forma imaginativa um poema de Luísa Ducla Soares, proposto pela Educação Literária, e onde era necessário prender a atenção dos alunos. Foi de todas as atividades aquela que apresentou um menor grau de complexidade, mas que cativou a atenção dos alunos.

Pensámos em utilizar este texto de um modo diferente, transformando o poema numa canção, e analisando-o pormenorizadamente. Assim foi feito, os miúdos ouviram a canção, fizemos uma chuva de ideias, treinámos musicalmente a leitura em diferentes registos e analisámos as palavras homónimas e o seu significado. Pensamos que foi uma atividade interessante, à qual os alunos aderiram muito bem. Primeiramente foi lido o poema e encontrada uma música que tivesse a mesma métrica do poema, para que pudesse ser cantada. De seguida, gravou-se a canção em sistema áudio para ser ouvida aquando da atividade.

A atividade propriamente dita, começou com a solicitação aos alunos para vendarem os olhos e escutarem a música. A música foi ouvida três vezes, para efetivar a audição. A primeira vez para escutarem, terem um primeiro contacto e aperceberem-se do conjunto da música, uma parte melódica e outra cantada. A segunda vez foi-lhes pedido que escutassem a letra com atenção, e nessa altura já havia uma ordem à qual deveriam estar atentos, já não era escutar por escutar e sem sentido. A terceira vez, já nos trouxe o propósito que se pretendia, ouvir a letra e interpretá-la. Assim foi pedido às crianças que escutassem a letra e que percebessem o que ela lhes queria contar.

Após a audição do poema cantado, todos tiraram as vendas e guardaram-nas, e em conjunto foi feita uma chuva de ideias, registada no quadro, em que todos deram a sua opinião sobre as quadras ouvidas. Neste caso, chegaram à conclusão que o poema era uma grande confusão. Assim, e após esta conclusão fomos analisar o poema relativo ao seu sentido, estrofe a estrofe, conjugando os seus versos, chegando à conclusão de que no poema constavam palavras com o mesmo som, com a mesma escrita, mas com significados diferentes, o que dava um ar confuso ao poema aquando da primeira impressão. Assim, chegámos aos objetivos propostos para trabalhar na área do português, mais propriamente, no conhecimento explícito da língua - as palavras homónimas. Além deste objetivo foram trabalhados outros, também muito importantes, no âmbito da expressão oral e da leitura. Entre eles podemos exemplificar os seguintes relativos à expressão oral: reprodução e memorização de textos poéticos, respeito pelas convenções que regulam a interação, participação em atividades de expressão orientada, respeito de regras e papéis, entre outros. Já no que concerne à leitura podemos apontar os seguintes: localização de informação a partir de expressões-chave, utilização de técnicas para organizar e reter informação, antecipação do assunto do texto, leitura de acordo com orientações previamente estabelecidas, identificação de estratégias usadas pelo autor para construir sentido, entre outros.

Logo depois de analisado o poema, fomos trabalhar a canção em termos musicais. Foi lido o poema em diferentes registos (baixo, alto e médio), em diferentes andamentos (rápido, normal e médio), e foi lido atribuindo estados de espírito e variações de voz. Aqui, para além de ser trabalhada a leitura no âmbito do português, foram trabalhados também objetivos importantes em relação à expressão musical. Destacando-se entre estes últimos, objetivos relativos à voz, desenvolvimento auditivo e expressão e criação musical.

A atividade realizada de seguida foi uma dança de roda com a música que as crianças tinham estado a praticar. Fomos todos até ao ginásio, levámos o gravador e a canção em suporte CD, e ensaiamos uma dança de roda. Para cada estrofe foi criado um movimento diferente, tendo em conta o ritmo musical, e tentando sempre que possível ter alguma ligação com a letra do poema. Aqui foram utilizados novamente os lenços, mas desta vez para assinalar os diferentes pares, em que um dos membros tinha um lenço pelas costas. Para além do carácter lúdico que esta atividade teve, serviu para desenvolver conteúdos ao nível da expressão musical, principalmente ao nível do corpo, do desenvolvimento auditivo, da expressão e criação musical e da representação do som. O produto final desta atividade foi gravado em formato vídeo (Anexo Digital nº1) para que os alunos pudessem observar o seu trabalho/desempenho, que foi apresentado num tempo de apresentação de produções.

- **O baú da fantasia**

O baú da fantasia, para além de ser uma atividade, manteve-se na sala como um recurso didático que serviu de incentivo a muitas outras atividades. Desta forma, iremos falar dele em relação a ambas as vertentes.

O baú da fantasia constava, como o próprio nome indica, dum baú onde estavam guardados diversos adereços para caracterizar personagens. Desses adereços podem destacar-se alguns chapéus temáticos, cachecol de penas, leques, asas, fantasias, espadas, capas, etc. Dentro do baú podia encontrar-se o seguinte texto:

“No “baú da fantasia” vais encontrar diversos adereços para fazeres caracterizações. Esta é uma atividade em que podes dar asas à tua imaginação e criar as tuas próprias histórias, ou então, podes dramatizar histórias que já conheces, canções ou poemas.

Serás capaz de dar vida aos teus personagens imaginários?”

Este era um material passível de ir sendo modificado e melhorado, uma vez que podiam ir sendo acrescentados diferentes adereços ou retirados adereços que não estivessem a ser utilizados. Para além disto, ainda possuía a particularidade de poder ser

enriquecido com as contribuições dos alunos, que sempre que desejassem podiam levar adereços para juntar aos que já lá estavam.

A introdução deste material foi feita no seguimento do trabalho de um texto dramático chamado “A Carochinha”, retirado do livro da Educação Literária intitulado *Robertices*. Uma vez que vai ao encontro da escrita do texto dramático, e como era este o tipo de texto que estava a ser trabalhado, esta altura mostrou-se como sendo a ideal para introduzir este material, dado que este serviria como estratégia motivadora para que as crianças escrevessem/criassem os seus próprios textos dramáticos. As crianças escolhiam os adereços, criavam as personagens e construía as suas histórias, ou poesias, podendo dramatizá-las posteriormente nos tempos de “apresentação de produções”. Estas criações podiam ser feitas em tempos próprios de português dedicados a escrita de texto, conjunto, ou em “tempo de estudo autónomo”, em pequenos grupos ou individualmente.

Foi com grande entusiasmo que as crianças receberam esta proposta, e logo no dia seguinte tivemos que alterar a planificação para por em prática o “baú da fantasia”. Fizemos dois grupos e cada grupo construiu a sua história. Este foi um dos momentos altos do tempo de estágio, as crianças estavam entusiasmadas e a criatividade delas brotou, aparecendo espontânea e progressivamente.

Assim, foi pedido a cada criança que escolhesse um adereço do baú, e isso ilustraria a sua personagem. À medida que iam escolhendo os adereços, as crianças iam criando as personagens da sua história, logo os últimos a escolher já tinham que pensar de que forma a sua escolha se enquadrava na história a criar ou de que modo iria influenciá-la.

Escolhidas as personagens da história, começou-se a delinear, a estruturar e esquematizar a história. Em primeiro lugar discutiu-se como seria a história, esquematizou-se o que seria a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, determinando posteriormente que título seria o ideal para a história. Este foi um tempo muito rico para o trabalho de texto de português, trabalhando conteúdos de leitura, escrita e conhecimento da língua muito significativos, nomeadamente ao nível da estrutura de pensamento, do vocabulário e da escrita de texto em formato de teatro. Além destes conteúdos, a vivência da democracia foi uma constante, uma vez que as crianças tinham que trabalhar em conjunto e chegar a um consenso para o desenrolar da história. (ver anexo II)

Após conclusão do texto dramático, e à semelhança do grupo anterior, as crianças estavam muito motivadas. No entanto, e dado que o segundo grupo tinha os alunos mais novos, a maturidade para a resolução de problemas na criação da história teve alguns percalços. Algumas crianças não aceitavam a decisão democrática da maioria e outras queriam ter muitas falas. Ainda assim, chegando ao fim, o produto final agradou a todos os alunos. Esta era uma das intenções deste material didático, que para além de trabalhar o português e a expressão dramática, trabalhar aspetos significativos do desenvolvimento pessoal e da cidadania.

Nuestro sistema mente/cuerpo aprende cuando experimenta la vida en su contexto, com relación a todo lo demás. Son las emociones y los sentimientos lo que participen en esse contexto. Para poder aprender, pensar o crear, los estudiantes tienen que comprometerse emocionalmente. De otro modo, la educación se vuelve sólo un ejercicio intelectual (Hannaford, 2008, p. 58).

Após a história estar pronta, passou-se à segunda parte desta atividade, que constava da interpretação da história, definição do espaço da sua encenação e dramatização. Cada grupo combinou entre si como seria feita a dramatização e esteve a ensaiá-la na hora de “tempo de estudo autónomo”. Aqui trabalharam-se conteúdos importantes ao nível da expressão dramática, principalmente ao nível do corpo, voz, espaço, objetos, linguagem não-verbal, linguagem verbal e linguagem verbal e gestual (simultânea).

O resultado final desta atividade foi apresentado à turma no dia de “Halloween”, numa tarde temática que foi realizada na sala (ver anexo digital nº 2 e nº 3).

Esta foi a primeira atividade realizada no âmbito deste material didático, no entanto, este foi um dos materiais mais utilizados ao longo do tempo de estágio. As crianças utilizaram-no para produções em pequenos grupos, e para apresentação de projetos realizados no âmbito do estudo do meio. É um material que se constatou ser de grande eficácia, dadas as potencialidades e a motivação que despontou não só para o trabalho da expressão dramática, mas também na área do português e de um modo mais indireto, mas também significativo, para o desenvolvimento da disciplina de estudo do meio.

De salientar que na área do português, com este material, foram trabalhados apenas textos dramáticos escritos em teatro (ver anexo III). Assim efetivaram-se diversas aprendizagens, tanto ao nível do conhecimento explícito da língua, como da escrita, da compreensão do oral e da expressão do oral. Também existiram algumas

dramatizações espontâneas, mas apenas uma foi registada, aquando da apresentação do projecto intitulado “A Evolução dos Meios de Comunicação”, enquanto as alunas dramatizavam uma índia a enviar sinais de fumo, uma carteira a distribuir correio e uma apresentadora de televisão a fazer um anúncio publicitário para compra de um telemóvel.



Figura 2: Baú da Fantasia



Figura 3: Explorando o Baú da Fantasia



Figura 4: Apresentação do projeto dos meios de comunicação

- **Um filme em película**

Esta foi uma atividade efetuada com base num texto de uma obra literária, já referido anteriormente, “A Carochinha”, do livro *Robertices*. Este foi o primeiro texto escrito em teatro trabalhado e explorado com a turma. Como este texto surgiu numa semana em que fomos fazer uma visita de estudo à televisão, foi decidido, em vez de fazer em teatro tradicional, fazer um filme em película.

Assim, partimos do texto que todos conheciam e tinham trabalhado em conjunto. A história foi dividida em dezanove ações distintas, e foi dada uma ação a cada criança para desenhar num slide. Após todas as ações terem sido desenhadas em slides, com canetas de acetato, procedeu-se à ordenação da história na máquina de slides e à sua

projeção. Aqui trabalharam-se conteúdos ligados ao português, na ordenação temporal do texto, reconto da história, etc.

De seguida foi passado o filme com a leitura expressiva do texto, onde cada criança leu a parte da ação que desenhou. Deste modo, continuámos a trabalhar o português, nomeadamente conteúdos associados à leitura, mas também à expressão dramática, com conteúdos ligados à linguagem verbal.

Além destes conteúdos, e partindo do anteriormente referido, estivemos a estudar a luz e os seus efeitos, conteúdos propostos no programa de estudo do meio.

Ainda nesta atividade, conseguimos explorar a expressão plástica, mais propriamente o desenho, com instruções muito características, pois o desenho tinha que respeitar instruções específicas e tinha que passar ao espetador a imagem o mais precisa possível da ação representada.

Depois, ver o produto final projetado foi muito bom para a autoestima dos alunos. Esta atividade, e tudo o que daqui partiu motivou muito as crianças e correspondeu aos seus interesses. Refletindo sobre o que se desenvolveu, porque a principal preocupação é ligar os conteúdos do programa às expressões, e ao mesmo tempo também responder às necessidades e interesses dos alunos. Esta atividade revestiu-se de grande riqueza, pois conseguiu englobar na perfeição todos os itens pretendidos.

- **As sombras da minha imaginação**

Este foi outro material didático que foi feito no âmbito deste estágio, no entanto foi introduzido como uma atividade. Há que referir que este material, quando foi apresentado, as crianças gostaram muito, no entanto por ser um material mais diferente, estas não começaram a recorrer a ele tão imediatamente como fizeram com o baú da fantasia.

Este material consta de uma estrutura, iluminada por uma fonte de luz artificial (holofote), preparada para fazer sombras. Partindo daqui as crianças podem explorar sombras, explorar as características dos materiais face à luz e podem, ainda, fazer teatros para dramatizar através das sombras chinesas, feitas com partes do corpo ou com silhuetas recortadas em cartolina. Esta é uma técnica bastante eficaz, uma vez que “desde la más remota antigüedad el contraste entre luces y sombras ha fascinado a los humanos” (Torregrosa, 2009, p. 23).

Este material foi introduzido através de uma atividade de compreensão do oral, em que as crianças ouviam uma história do manual e depois teriam que responder a algumas questões com base no que tinham ouvido. Foram feitas as silhuetas correspondentes à história e depois foi ilustrado em sombras chinesas o que estava a ser contado na história. A primeira vez que foi explorado foi no dia de Halloween, para lembrar a data temática e para utilizar os exercícios do manual.

Após a atividade foi dada uma explicação às crianças de como se faziam as sombras, como podiam construir as silhuetas e os vários passos a seguir. Na continuação da atividade, estiveram todos a experimentar as potencialidades do material, fazendo sombras com as mãos e com outras partes do corpo, para os colegas adivinharem o que queriam representar.

Dentro da caixa do material didático, chamado “sombras da minha imaginação”, ficaram guardadas as silhuetas em cartolina e várias folhas explicativas de como fazer algumas sombras com as mãos. Ainda dentro da caixa podia encontrar-se um desafio que dizia:

“Podes criar as tuas sombras através de silhuetas feitas em cartolina. Basta escolheres os teus personagens, fazeres a sua silhueta em cartolina e depois representares o que pretendes. Podes representar uma história, poema, canção, ou até podes tu construir o teu próprio texto dramático e mostrar aos teus colegas.”

Como já foi referido anteriormente, após esta primeira apresentação, a sua utilização não foi imediata, precisando mesmo de ter sido feita uma sugestão para a utilização do material. No entanto, após esta sugestão começaram a surgir imensas apresentações. A primeira foi com as silhuetas já existentes, mas todas as outras foram com silhuetas feitas pelos alunos. Infelizmente não houve nenhum aluno que utilizasse este material recorrendo à elaboração de sombras com o corpo, fazendo-o sempre com silhuetas.

Este material foi uma mais-valia pois permitiu criar textos dramáticos, narrativos e narrativos com diálogo (ver anexo IV), fazendo com que os alunos trabalhassem aspetos importantes da escrita e do conhecimento explícito da língua. Além destes, também foram trabalhados conteúdos ao nível da compreensão e expressão do oral, bem

como ao nível da leitura, uma vez que as crianças tinham que colocar a voz para que esta fosse projetada para além da estrutura onde dramatizavam com as sombras.

Ao nível da expressão dramática são trabalhados objetivos específicos do trabalho com sombras chinesas. Para além da preocupação da silhueta, da sua escolha para que os espectadores percebam (ver anexo V), há ainda todos os conteúdos ligados à exploração da voz, dos objetos, do espaço, da linguagem verbal e não-verbal que é utilizada (como exemplo de uma apresentação: anexo digital nº4).

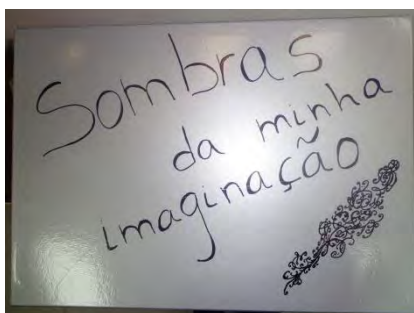


Figura 5: Caixa para as sombras

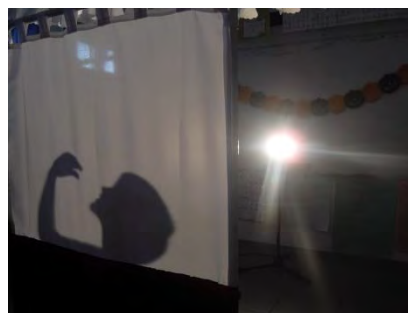


Figura 6: Experimentando sombras com o corpo



Figura 7: Dramatizando com silhuetas

- **Um sonho de Natal**

Um sonho de Natal foi uma atividade feita com o intuito de apresentar aos pais na festa de Natal. Foi uma peça escrita pela estagiária, que foi lida e interpretada em conjunto com a turma. Há ainda a salientar que esta atividade pretendia ser uma conjugação entre a expressão dramática, a expressão musical e o português.

Esta foi outra atividade que foi muito motivadora para a turma em geral. No entanto, só teria satisfeito todas as expectativas se a história tivesse sido escrita pelo grupo todo. Uma vez que isso não foi possível, porque o final do período letivo exige

sempre muito dos alunos e dos professores, e nessa altura o tempo é escasso, o facto do texto ter sido escrito pela estagiária acabou por ser uma mais-valia, dado que, deste modo, mais facilmente se poderia manipular personagens para ir ao encontro do que era pretendido (como por exemplo, mensagem transmitida, guarda-roupa, adereços de palco, número de personagens, etc).

Para além de um desafio muito grande, a elaboração de uma peça de teatro seria o que melhor poderia traduzir o trabalho de sala de aula do primeiro período. Afinal pretende-se que o que seja mostrado à comunidade educativa seja um espelho do trabalho real que se efetua dentro da sala de aula.

Para apresentar o texto, já todos os alunos sabiam qual o dia da semana para o qual esta atividade estava prevista, e passaram parte da semana com enorme expectativa para ver qual seria o tema, as personagens, etc. Chegado o dia de ler a peça em conjunto e escolher as personagens, a sala estava “cheia” com o tamanho da curiosidade e expectativa que cada um tinha. Foi lida a peça e feita a sua interpretação. Enquanto foi lida havia um grande silêncio na sala. Os alunos estavam concentradíssimos no que estavam a ler e nas personagens que iam aparecendo. Mentalmente, cada um já estava a escolher a personagem que gostaria de ser. Após a leitura do texto (no quadro interativo, para os alunos irem acompanhando e começarem a apoderar-se do seu guião, relembrar a estrutura deste tipo de escrita, etc), fizemos uma breve interpretação do texto e não houve qualquer dificuldade em percebê-lo. Na generalidade todos perceberam o desencadear da história, como e onde se passava e qual a mensagem do texto.

De todas as atividades realizadas, esta foi aquela à qual se deu menos primazia em termos de objetivos do português. Apesar de terem sido trabalhados objetivos no âmbito da leitura, da compreensão e expressão do oral e do conhecimento explícito da língua, não foram trabalhados de modo sistematizado. Isto é, foram tudo conteúdos trabalhados na oralidade, correndo o risco de não se terem assimilado, nem se terem traduzido em aprendizagens significativas.

Após a apresentação e interpretação, chegou o momento mais esperado da semana, a atribuição de personagens. E aqui, neste momento, viu-se o quão intrínseco estava o verdadeiro sentido de grupo, de cooperação e de democracia na tomada de decisões. No quadro fez-se o registo de todas as personagens e os alunos tinham que escolher. Se mais do que um aluno quisesse o mesmo personagem seriam tiradas sortes. Assim foi, com sortes ou com opinião do grupo, todos acataram as decisões.

A partir deste momento começou a ansiedade com os ensaios e com as roupas, com o palco, e todos queriam dar ideias. A situação mais marcante foi a de uma aluna que tem muitas dificuldades, que está integrada no regime de educação especial, e que ficou tão entusiasmada que quis tratar de toda a sua roupa, inclusive criou um dos seus próprios adereços. Além de todo este entusiasmo e empenho, decorou todas as suas intervenções e onde estas se situavam, num espaço de dois dias. Mais do que entrar no palco e dizer as suas falas, o mais importante foi todo este processo que se desenvolveu ao longo da preparação, envolvendo os alunos e dando valor às suas ideias, estando a contribuir em grande escala para a criação de uma autoestima positiva, que depois tem grandes implicações ao nível social e emocional. Para além de um saber cognitivo, a escola tem o dever de criar nos seus alunos um desenvolvimento ao nível do saber estar e do saber ser, patamares basilares e que em muitas escolas (principalmente nas maiores), tem-se visto bastante esquecidos em detrimento do saber cognitivo. Com isto, não nos parece que o saber cognitivo tenha menos importância do que os outros saberes, mas também não pode ser sobrevalorizado em relação aos outros. Afinal todos têm uma grande importância naquilo que verdadeiramente se quer da escola, uma preparação para a vida.

No que concerne aos ensaios, foram feitos de forma seccionada. Primeiro ensaiaram-se as danças e só depois se ensaiaram as falas e as movimentações de palco. Esta foi uma boa estratégia, porque a peça envolvia vinte e quatro crianças, e assim conseguiu-se rentabilizar o tempo (ver anexo VI).

Claro que realizar esta peça de teatro não se conseguiu só com a imaginação da estagiária. Em vez disso, as crianças escolheram as suas personagens, porque, de algum modo a intenção era que fossem os alunos a construir a sua personagem. Assim sendo, principalmente aquando das danças, todos os alunos ouviram a música que iriam dançar e contribuíram com ideias para as coreografar. Principalmente a este nível foram desenvolvidos objetivos ao nível da expressão musical, sobretudo ao nível do corpo, do desenvolvimento auditivo, da expressão e criação musical e da representação do som.

Durante uma semana ensaiámos as danças individuais e apenas com mais uma semana ensaiámos com todo o grupo (apenas alguns tempos por dia). O entusiasmo foi tal, que por sugestão dos alunos, e para não perderem tempo, chegaram a reduzir as horas de almoço e abdicar do intervalo para ensaiar. É importante evidenciar que esta atividade apenas levou duas semanas para ser trabalhada, e tirando os ensaios pontuais

propostos pelos alunos, apenas se ensaiou nos tempos que foram estipulados para esse fim.

Com os ensaios, da parte dramatizada propriamente dita, foram trabalhados a maioria dos objetivos da expressão dramática constantes no programa. Os alunos foram ajudando a caracterizar a sua personagem e foram trabalhados conteúdos ao nível do corpo, da voz, do espaço, dos objetos, da linguagem não-verbal, linguagem verbal, e da linguagem verbal e gestual.

Para concluir a atividade da festa de Natal, é inegável a motivação dos alunos e o empenho que tiveram na sua preparação. Afinal, e apesar das brincadeiras normais de criança, todos tiveram grande responsabilidade, empenho, e esforçaram-se para que tudo corresse como planeado. No dia da festa, toda esta atividade revestiu-se de um enorme caráter social. Na preparação das coisas, todos os alunos estiveram num clima de entreatajuda, de cooperação, responsabilidade, respeito e cumprimento de normas, que só quem esteve nos bastidores conseguiu perceber. No final da festa a alegria das crianças fazia evidenciar toda a aprendizagem pela qual tinham passado e perceber que a motivação é o principal motor para o sucesso das aprendizagens.



Figura 8: A festa de Natal (apresentação)



Figura 9: O divertimento dos alunos

- **A música faz-me sonhar**

O último material apresentado foi criado visando a exploração da expressão musical e a criação de textos diversos. Este é um material relativamente simples, do qual consta um leitor de CD's portátil com auscultadores e um CD com várias faixas com melodias instrumentais que podem despertar ideias, sensações, sentimentos, histórias, etc. (ver anexo VII).

Este material foi apresentado à turma num tempo de escrita de texto onde todos os alunos teriam que escrever um texto sobre o que a música que estavam a ouvir lhes despertava aos sentidos. Primeiro foi explicado aos alunos qual o objetivo da atividade, e de um modo geral, foi feita uma chuva de ideias sobre o que a música podia desencadear neles. Foram registadas ideias como tristeza, alegria, recordações, contar histórias, etc. Depois foi colocada uma música e foi pedido que a ouvissem com atenção. Após esta primeira audição conversou-se um pouco sobre o que a música que tinham ouvido lhes tinha despertado na imaginação.

Após esta, foram feitas mais duas audições para as crianças que ainda não tinham tido qualquer ideia pudessem dar asas à sua imaginação e para que as outras crianças começassem a escrever sobre o que a música lhes despertava. A terceira audição foi para acabar o texto e rever as ideias que nele estavam presentes.

No final todos os alunos leram o seu texto e foi escolhido um texto para fazer trabalho de texto, isto é, para ser corrigido, analisado e melhorado em conjunto.

Esta atividade trabalhou objetivos da expressão musical, mais propriamente no âmbito do desenvolvimento auditivo e da expressão e criação musical.

No que concerne aos objetivos relativos ao português, serviu para trabalhar a leitura e a escrita, bem como o conhecimento explícito da língua, a expressão e compreensão do oral.

O produto final do trabalho de texto foi gravado e montado com a música, uma vez que os alunos criaram uma história consoante as características da música que tinham ouvido (ver anexo digital nº5).



Figura 10: Ouvindo a música



Figura 11: Registando o que a música faz sentir

2.3.1. Reflexão global sobre as atividades realizadas

Neste contexto escolar conseguiu-se utilizar os mediadores expressivos e artísticos para servirem como ferramentas eficazes no processo de ensino-aprendizagem. Foi um trabalho inovador e de enriquecimento curricular que permitiu aos alunos experiências diversificadas ao mesmo tempo que estes realizaram aprendizagens muito significativas, tanto ao nível do português, como das expressões dramática e musical.

Os objetivos definidos para as atividades foram atingidos na totalidade, tanto ao nível do relatório de estágio, como ao nível das planificações e dos conteúdos curriculares que se pretendia atingir. Na verdade a realização das atividades abriu novas vertentes para trabalhar objetivos e para servir de mote a diferentes atividades, que estavam para além daquilo que este relatório pretendia, como por exemplo, a exploração da área de estudo do meio.

Foi um trabalho bastante diversificado, e este foi um dos principais cuidados, dado que se pretendia chegar a diferentes pontos do programa de português e das expressões dramática e musical, mantendo sempre uma coerência entre o que estava a ser realizado. Pretendia-se que as aprendizagens fossem feitas com sentido e que estivessem enquadradas com o evoluir das aprendizagens e que não fosse só um fazer por fazer.

No que diz respeito às atividades propriamente ditas, a expressão dramática acabou por ter um maior impacto aquando da escolha de atividades, e até na escolha das crianças, mas isto foi surgindo naturalmente, e uma das intenções era deixar fluir o trabalho de um modo motivador e não impor esta ou aquela maneira de fazer. Assim, a expressão musical não foi trabalhada tão afincadamente como a dramática, no entanto a finalidade primordial era que através de uma ou de outra, ou até mesmo com a articulação das duas, se chegassem aos objetivos traçados no programa de português. E esta finalidade foi conseguida, sem dúvida.

Uma das preocupações do desenrolar destas atividades foi o tempo despendido em cada uma delas. Há uma ideia pré-concebida de que estas são atividades morosas. Na verdade estas não são atividades que demorem apenas o tempo da realização de uma ficha do livro, mas também são atividades que nos apresentam uma riqueza de conteúdos das diferentes áreas, que uma simples ficha do livro não apresenta. Assim, e dadas as planificações bem concebidas, poucas vezes se excedeu o tempo previsto para

a realização das mesmas. Tirando o ensaio para a festa de Natal, onde por sugestão dos alunos, foram utilizadas algumas horas de almoço e intervalos, as outras atividades não foram para além daquilo que tinha sido estimado.

Outro dos constrangimentos evidentes, e este tem sido recorrente e limitador para os relatórios, é a falta de tempo para a realização do estágio. Há imensas coisas, para além das que foram feitas, que poderiam ter sido realizadas, mas para isso era necessário mais tempo. Não só para implementar as atividades, mas também para que elas tivessem oportunidade de surgir, e para que os alunos tivessem oportunidade de atingir determinados níveis de maturação que os permitisse passar ao estágio seguinte. Só assim conseguiríamos que as aprendizagens tivessem um fio condutor, sem estarmos a “atropelar” as aprendizagens do grupo. Importa referir isto, porque há atividades que não puderam ser realizadas exatamente porque os alunos ainda não tinham adquirido o grau de desenvolvimento que se pretendia. Dado isto, quando há aprendizagens que ainda não estão automatizadas, não vale a pena estar a apresentar-lhes outras.

Com o tempo as atividades foram ganhando outro grau de exigência. Primeiramente elas foram apresentadas de uma forma muito simples, e depois foi crescendo o grau de dificuldade tanto a nível da expressão, da criatividade, como da complexidade dos conteúdos exigidos. Começaram a surgir melhores resultados em relação ao português, principalmente no que respeita à compreensão e expressão do oral, e na escrita e leitura (escrita com menos erros ortográficas, mais cuidado na utilização de sinais de pontuação e leituras mais fluentes respeitando as entoações).

Considerações Finais

Para iniciar esta última reflexão acerca do trabalho desenvolvido importa salientar que, apesar dos obstáculos que se fizeram sentir, este acabou por exceder as expectativas e por demonstrar que se conseguem fazer aprendizagens significativas utilizando as expressões dramática e musical como veículo promotor de ensino-aprendizagem da língua portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Para começar importa refletir acerca dos objetivos traçados para este relatório. Ao fazer o balanço final, considera-se que os mesmos foram atingidos na íntegra. Apesar de a adesão dos professores para o preenchimento dos questionários não ter sido elevada, conseguiu-se perceber quais as conceções dos mesmos e como integram as expressões dramática e musical no dia-a-dia do ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Por outro lado, e junto da turma onde foi efetuado o estágio, conseguiu-se uma quase total abordagem aos conteúdos do programa de português, através de atividades pensadas utilizando a expressão dramática e musical. Assim, conceber um projeto educativo pertinente e contextualizado, centrado privilegiadamente nas expressões dramática e musical como veículo promotor da língua portuguesa, foi uma tarefa trabalhosa, mas que nutriu os frutos que se esperavam. Este foi um objetivo arrojado que exigiu grande criatividade para poder ser alcançado. Já no que concerne à demonstração de que, através da sua transdisciplinaridade, a prática da expressão dramática e musical pode ser um meio potenciador da educação, acabou por ser um objetivo relacionado com o anterior, com a especificidade de se alargar a todo o ambiente educativo. Este foi outro objetivo alcançado, uma vez que se trabalhou, para além da língua portuguesa, outras disciplinas como a matemática e o estudo do meio, bem como outras expressões, além do que se trabalharam aspetos muito importantes da área de cidadania e desenvolvimento pessoal e social. Os objetivos traçados para os alunos e para a estagiária, que estavam diretamente relacionados com os anteriores, foram também atingidos na íntegra.

Importa salientar não só os aspetos bons de todo o trabalho, mas também os menos bons, que foram algumas vezes um obstáculo. Assim sendo, o primeiro obstáculo com o qual a estagiária se defrontou foi com a dinâmica da sala de aula. Uma vez que a sala onde se realizou o estágio estava organizada com base nos princípios do Movimento Escola Moderna, e esta prática é menos comum, a adaptação foi mais

morosa, levando algum tempo até perceber de que modo se podia encaixar esta prática na organização da sala de aula. No entanto após esta adaptação, a maioria das atividades/sugestões tornou-se parte integrante da rotina, logo levou algum tempo até se iniciar o trabalho, mas depois ele fluiu de uma forma natural, rápida e dinâmica.

Outro obstáculo com o qual a estagiária teve alguma dificuldade em lidar, aquando da planificação e da definição de estratégias, foi a heterogeneidade presente na turma, não só ao nível etário, mas principalmente ao nível do desfasamento desenvolvimental dos alunos, visto ser uma turma com alunos com grandes dificuldades. Após algumas intervenções, este foi um obstáculo facilmente transposto dado que as atividades eram de tal forma motivadoras para os alunos, que mesmo tendo algumas limitações, todos os alunos participavam e esforçavam-se para atingir os objetivos propostos. Apesar de, na maioria das atividades as estratégias implementadas serem as mesmas para todos os alunos, apenas alguns objetivos ligados aos conteúdos do conhecimento explícito da língua tinham que ser ajustados aos alunos com mais dificuldades. Contudo, verificou-se que, no âmbito da expressão dramática e musical, todos conseguiam participar de igual forma.

Por último, o obstáculo que influenciou de forma mais intensa todo este trabalho foi o tempo. E neste caso temos que nos referir ao tempo a dois níveis diferentes, o tempo de estágio e o tempo ao nível escolar. Como já referi anteriormente, o tempo de estágio é pouco, o que limita o trabalho desenvolvido com a turma. Isto é, as atividades são realizadas numa sequência, e não se pode exigir mais dos alunos enquanto eles não atingiram certos graus de desenvolvimento. Por outro lado há o tempo escolar, que se manifesta na pressa de dar o programa todo para os alunos poderem ir a exame. No dia-a-dia das salas de aula vejo este último tempo como bastante condicionante, dado que não é só um passar de tempo cronológico, mas que acarreta uma expectativa angustiante, tanto por parte dos alunos como dos professores, que acabam por minimizar e definir todas as suas práticas em função dos resultados quantitativos de um exame. Por outro lado, aprender a lidar com toda esta expectativa, e conseguir contorná-la, encontrando estratégias inovadoras e viáveis para preparar os alunos para o exame de uma forma mais lúdica e motivadora foi um grande desafio alcançado.

Quando se faz um balanço final de todo o trabalho de estágio, é importante analisar os trabalhos dos alunos, pois só desta forma se tem a verdadeira perceção das aprendizagens realizadas. Todos os alunos fizeram produções textuais, encenaram projetos, trabalharam em conjunto, interpretaram, expressaram, utilizando diversas

técnicas e respeitando progressivamente os aspetos formais da língua. As atividades deixaram de ser encaradas como práticas aborrecidas, mas como desafios experienciais interessantes que fazia com que os alunos se superassem a si próprios.

Por outro lado, e agora reportando-me à análise das concepções dos professores, apesar da grande maioria daqueles que responderam aos inquéritos demonstrarem uma abertura positiva para inovar as suas práticas utilizando os mediadores expressivos (drama e a música), a verdade é que a globalidade não respondeu aos inquéritos e isso leva-nos a crer que a generalidade dos professores está confinada às suas salas de aula e às suas práticas de sempre. Não se pode obrigar os professores a mudarem a sua metodologia de trabalho. O sistema educativo reserva-lhes o direito a desenvolverem as suas práticas consoante o que acham mais proveitoso, no entanto pode e deve tentar consciencializar para uma abertura à inovação. Afinal

O professor tem na arte uma ferramenta de apoio efectivo na transmissão do conhecimento.

Traz inovadoras ideias e propostas para o progresso da Educação e sobretudo do Sistema de Ensino Tradicional, pois propõe a arte como meio de transmitir conhecimento de modo transdisciplinar. Ou seja, sugere que o ensino das mais diversas disciplinas (português, matemática, inglês, história, geografia, etc...) a arte seja utilizada como instrumento pertinente e eficaz na transmissão e debates sobre os mais diversos temas (Ferraz, 2011, p. 62).

No final deste trabalho apraz-nos dizer que encarar as expressões dramática e musical como veículo promotor do ensino-aprendizagem da língua portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico traduziu-se como uma prática inovadora, com resultados de aprendizagens expressivas, onde foi possível conjugar o lúdico tão característico desta faixa etária, com o formal que nos exigem os programas. Desta conjugação resultaram experiências marcantes para os alunos, que se traduziram em aprendizagens significativas, e em práticas realmente eficazes que demonstraram à estagiária que efetivamente havia fidelidade entre a teoria e a prática.

Bibliografia

- Andrés, J. (2010). *Cuarto de Juegos. Método de Dramatización, Teatro Clown y Cuentacuentos*. Espanha: Teleno Ediciones
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Condessa, I. (org) (2009). *(Re)Aprender a Brincar*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Biklen, S. & Bogdan, R. (2003). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cerrillo, P. & Padrino, J. (1997). *Teatro Infantil y Dramatización Escolar*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.
- Cury, A. (2003). *Pais Brillhantes, Professores Fascinantes*. Cascais: Pergaminho.
- Diniz, G. (1995). *Psicodrama Pedagógico. Teatro-Educação, o seu valor psicopedagógico*. São Paulo: Ícone Editora.
- Dohme, V. (2009). *Actividades Lúdicas na Educação. O caminho de tijolos amarelos do aprendizado*. São Paulo: Editora Vozes.
- Drew, W. Olds, A. Olds, H. (1997). *Como Motivar os Seus Alunos*. Lisboa: Plátano.
- Franco, C. & Ceballos, A. (2006). *Teatro Infantil Escolar. Una herramienta psicopedagógica*. México: Trillas.
- Ferraz, M. (2011). *Educação Expressiva. Um Novo Paradigma Educativo*. (2ºVolume). Venda do Pinheiro: Tuttirév.
- Gainza, V. (2002). *Pedagogía Musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Lumen.
- Gallissou, R. & Coste, D. (1983) *Dicionário de Didática das Línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Hannaford, C. (2008). *Aprender Moviendo El Cuerpo. No todo el aprendizaje depende del cerebro*. México: Pax México.

- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hurtado, C. (2006). *Música, lenguaje y educación. La comunicación humana a través de la música en el proceso educativo*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Kishimoto, T. (org.)(1998). *O brincar e as suas teorias*. São Paulo: Pioneira.
- Jolibert, J. (1984). *Formar Crianças Leitoras*. Lisboa: ASA.
- Leão, M. & Filipe, H. (2005). *70+7 Propostas de Escrita Lúdica*. Porto: Porto Editora.
- Lello, J. & Lello, E. (1981). *Dicionário Prático Ilustrado Lello Universal*. Porto: Lello & Irmão.
- Lines, D. (2009). *La educación musical para el nuevo milenio*. Madrid: Morata.
- Loio, C. & Ançã, M. (2006). *A Dimensão Pedagógica do Gesto. Contributo para a Formação de Professores de Português*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lopes da Silva, M. (1999). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Luria, A. (1968). *Educational Psychology in the USSR*. Stanford: Stanford University.
- Mancera, A. (1998). *Estudios de Comunicación No Verbal*. Madrid: Gráficas Glodami Coslada.
- Martins, A. (coord.) (2002). *Didáctica das Expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mejía, P. (2010). *Didáctica de la Música*. Madrid: Pearson
- Morín, E. (1999). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Julia Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora;

- Oliveira, A. (1985). *Moderna Enciclopédia Universal* (TomoV). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Perfetti, C. & McCutchen, D. (1987). Schooled language competence: linguistic abilities in Reading and writing. In Rosenberg, S. (ed.) *Advances in applied psycholinguistics* (2ºVolume). Cambridge: Cambridge University Press.
- Quivy, R., Compenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Read, H. (1943). *Educação pela Arte*. Lisboa: Arte & Comunicação
- Rebelo, D. & Dinis, M. (1970). *Falar Contigo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rebelo, J. (2001). *Dificuldades da leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Lisboa: Edições ASA.
- Recasens, M. (1989). *Como estimular a expressão oral na aula*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Reis, C (coord.) (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa:DGIDC
- Rinvoluceri, M. (2012). *Grammar Games. Cognitive, affective and drama activities for EFL students*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodriguez, M. & Rosa, M. (2009). *Talín, Tolón se abre el telón...* Madrid: Narcea.
- Rubí, M. (2003). *La danza en las dramatizaciones*. Madrid: Editorial CCS.
- Ruiz, E. (2011). *Expresión Musical en Educación Infantil*. Madrid: Editorial CCS.
- Silva, M.; Katz, L.; Ruivo, J. & Vasconcelos,T. (2002). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar* . Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinado Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: ArtMed Editora.
- Siraj-Blacthford, I. (coord.) (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: texto editora.
- Sousa, A. (1979). *A Expressão Dramática*. Lisboa: Básica Editora

- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação. Bases psicopedagógicas* (1º volume). Lisboa: Instituto Piaget.
 - Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação. Drama e Dança* (2º volume). Lisboa: Instituto Piaget.
 - Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação. Música e Artes Plásticas* (3º volume). Lisboa: Instituto Piaget.
 - Sousa, M. (2010). *Música, Educação Artística e Interculturalidade. A Alma da Arte na Descoberta do Outro*. Rio Tinto: Lugar da Palavra.
 - Tejerina, I. (2001). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. México: XXI editores.
 - Thorne, K. (2008). *Motivación y creatividad en clase*. Barcelona: Graó
 - Toro, A. (2008). *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso*. Barcelona: Graó.
 - Torregrosa, J. (2009). *Taller de Juegos Teatrales*. Barcelona: Octaedro.
 - Troconis, G. (1990). *La evaluación del niño preescolar*. Caracas: Ofinapro.
 - Valero, A., Martínez, I. & Fernández, E. (2009). *Claves para una enseñanza artístico-creativa: la dramatización*. Barcelona: Octaedro.
- **Sítios consultados na internet:**
 - http://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Bartolomeu_dos_Regatos
 - <http://www.movimentoescolamoderna.pt/>
 - **Outros documentos consultados:**
 - Projeto educativo de escola EBS Tomás de Borba

Anexo I – Questionários

INQUÉRITO

O presente inquérito visa a recolha de dados no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Pretende-se averiguar, junto dos professores do 1º Ciclo desta EBI, a importância dada às expressões dramática e musical como veículo promotor do ensino aprendizagem do português. Este inquérito é anónimo.

1. Género

Feminino Masculino

2. Idade

De 21 a 30 anos	
De 31 a 40 anos	
De 41 a 50 anos	
De 51 a 60 anos	
De 61 a 65 anos	

3. Tempo de serviço (em anos)

De 0 a 5	
De 6 a 10	
De 11 a 15	
De 16 a 20	
De 21 a 25	
De 26 a 30	
De 31 a 35	

4. Habilitações

Bacharelato	
Licenciatura	
Mestrado	
Doutoramento	

5. Ano que leciona

1º Ano	
2º Ano	
3º Ano	

4º Ano	
Apoio	

Numa escala de 1 a 4 (sendo: 1- nada importante, 2- pouco importante, 3- importante, 4- muito importante), refira:

	1	2	3	4
6. A importância que atribui ao ensino do português no 1º ciclo do ensino básico.				
7. A importância que atribui ao ensino da expressão dramática no 1º Ciclo do ensino básico.				
8. A importância que atribui ao ensino da expressão musical no 1º Ciclo do ensino básico.				
9. A importância que atribui à utilização das expressões no ensino do português.				

10. Para si, a utilização das expressões dramática e musical podem ser mobilizadas enquanto ferramenta de ensino do português?

Sim Não

10.a. Justifique:

11. Indique com que frequência recorre às expressões dramática e musical para o ensino do português:

1. Nunca	2. Pouco frequentemente	3. Frequentemente	4. Muito Frequentemente

12. Refira exemplos de atividades implementadas que reflitam a relação entre o português e as expressões.

13. Aquando da implementação dessas atividades obteve o sucesso pretendido junto dos alunos?

Sim Não

14. Gostaria de recorrer mais frequentemente à utilização das expressões dramática e musical para o ensino do português?

Sim Não

15. Na prática, como pensa que se poderia concretizar a relação entre estas áreas curriculares?

16. Quais os maiores obstáculos para uma implementação de atividades que recorram às expressões dramática e musical para o ensino do português?

Tenho poucos conhecimentos de expressão musical;	
Tenho poucos conhecimentos de expressão dramática;	

Não possuo formação suficiente na área das expressões dramática e musical;	
Tenho dificuldade em articular as expressões dramática e musical com o ensino da língua portuguesa;	
Penso que a articulação entre as áreas não traz grandes benefícios aos alunos;	
Não tenho tempo para preparar atividades nesse sentido;	
Outras: (refira quais nos campos abaixo)	

17. Teve algum tipo de formação sobre expressões musical e dramática no ensino básico?

Sim Não

18. Em que medida essa formação contribuiu para mobilizar mais estratégias das áreas de expressão no trabalho na área do português:

1. Não teve qualquer reflexo na prática	2. Teve pouco reflexo na prática	3. Teve algum reflexo na prática	4. Teve muito reflexo na prática

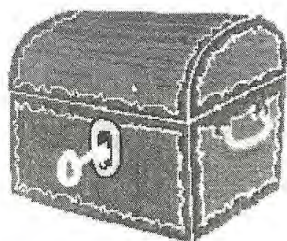
19. Se fosse disponibilizada formação para que pudesse aprofundar os potenciais desta transversalidade (entre expressões e o ensino do português) iria frequentá-la?

Sim Não

Obrigado pela sua colaboração.

Anexo II – Texto para o jornal da turma com as histórias de grupo

O baú da fantasia



No passado mês de outubro de 2013, a estagiária Aninhas, que está a trabalhar na sala do 3º e 4º anos da escola de São Bartolomeu, trouxe para a sala um baú com roupas e acessórios para teatros, ao qual chamou “Baú da fantasia”.

Os alunos ficaram entusiasmados, porque era uma coisa diferente e ficaram ansiosos por experimentar as coisas que tinha lá dentro: chapéus de bruxa, penas da Liliane Marise, espadas de piratas, coroas de reis, vestidos, varinhas e máscaras...

Então usaram isso para escrever dois textos dramático

O ataque dos piratas

Personagens:

Pirata –Marcelo

Porco - Joel

Pirata – Fábio

Rainha – Érica

Bruxa – Leonor

Rei- Libânio

Anjo – Lara

Pinguim – Neuza

Princesa - Marisa

(Aparecem no barco pirata o Pirata Marcelo, Pirata Fábio, Bruxa e Pinguim)

Pirata Marcelo (está furioso)

- Estou com fome

Vou atacar o reino das Caraibas...

Pirata Fábio (furioso)

- Isso mesmo, também estou cheio de fome.

Bruxa (animada)

- Em breve vamos ter comida. Ahahah

Pinguim (mexilhão)

- Também tenho muita fome!

(os piratas chegam ao reino)

Rei (corajoso)

- Preparem as armas, vêm aí piratas.

Rainha (assustada)

-Tenho que ir buscar a minha filha para a proteger.

(chega ao pé da princesa que estava com o porquinho)

-Vamos esconder-nos

Princesa (assustada)

-O que é que se passa?

Porque é que nos temos que esconder?

Rainha

- Os piratas vêm aí!

Pirata Marcelo (espada na mão)

-Entreguem o porco!

Rei (raivoso)

- Nem pensar. O porquinho é da minha filha.

Porco (medo)

- Isso mesmo. Gosto muito da princesa. Não quero ser comida de pirata. Não quero estar no vosso bandulho nojento.

Pirata Fábio (chateado)

- O meu bandulho não é nojento
Ao ataque!!!

(todos a brigar. Pinguim briga com o Porco, Pirata Marcelo com o Rei, Bruxa com a Rainha e o Pirata Fábio tenta raptar a Princesa)

Anjo (chega com uma luz e devagarinho)

- Porquê brigar?

Bruxa

-Porque temos fome.

Anjo (com calma)

-Mas há tanta coisa nesta ilha para comer, não precisam comer o porquinho da princesa.

Rei (com razão)

- Tens razão.
Deixem as armas e vamos jantar.

Bruxa e Anjo (fazem uma magia)

-Plimplamplum!
Apareça o jantar!

(Jantam todos juntos e ficam amigos)

FIM

.....

Uma confusão no castelo

Personagens:

Rei- Lourenço

Pirata- José

Empregada- Carolina

Rainha – Érica

Fada- Tatiana

Princesa- Maria

Ratinho – Ariana

Pirata – Fernando

Princesa – Rita

Anjo- Ana Beatriz

(O rei, a rainha, a princesa Rita, a princesa Maria e a ratinha estão no pátio)

Rainha (com o rei)

- Estás a ver aquele barco? O que será?

Rei (admirado)

- Não sei. O que será?

Rainha (alto)

- Empregada, empregada, traz-me os binóculos!

Empregada (admirada)

- Já vai, já vai. Já vou levar os binóculos.

Princesas (atarantadas)

- Porque é tanta gritaria mamã?

Rainha (assustada)

- Há qualquer coisa no mar, mas não sabemos o que é.

(A empregada chega com os binóculos)

Empregada

- Tome sua alteza. Aqui tem os binóculos.

Rei

- Obrigado.

Rainha (admirada)

- É um barco pirata!!

(A empregada desmaia e as princesas gritam)

Rainha

- Vamos esconder-nos.

(os piratas chegam a terra)

Pirata Fernando

- Vamos procurar as princesas.

Pirata José (entusiasmado)

- Será que elas são bonitas?

Ratinha (a espreitar)

- Os piratas vêm aí! Eles trazem uma espada e um gancho, vão-nos atacar.

Rei (furioso)

- Vamos expulsar os piratas....

(luta: rainha com o pirata Fernando e o rei luta com o pirata José)
(aparecem as princesas)

Piratas (pasmados)

- Aquelas princesas são lindas!

Rei (admirado)

- O que se passa aqui?

Pirata Fernando

- Queremos casar com as suas filhas!

Pirata José (chega ao pé da princesa Rita e ajoelha-se)

- Queres casar comigo donzela?

Princesa (encantada)

- Claro que sim.

Pirata Fernando (chega ao pé da princesa Maria e ajoelha-se)

- Querida princesa, aceitas casar comigo?

Princesa Maria (alegre)

- Claro que sim!

Rei e Rainha (com ar confuso)

- Que grande confusão!!

Rainha (contente)

- Já sei, vamos fazer uma grande festa de casamento. Vamos convidar o Anjo e a Fada para serem madrinhas.

- Empregada, faz um bolo gigante!
(Festa. Chega o anjo e a fada)

Anjo (chega perto da princesa Rita)

- Rita, o meu presente é que tenhas um casamento eterno e feliz.

Fada (chega perto da princesa Maria)

- Minha linda Maria, a minha oferta é que tenhas muitas saúde, alegria e muitos filhos.

FIM

Anexo III – Exemplo de texto escrito em teatro

EB 1/y 8 de São Bartolomeu de Regatas
, 14 de novembro

Ob função exortora
Personagens: Eila - doutora - Rita - paciente
Yatiana - ajudante.
(A ajudante vai à porta e chama a
senha 3-1-2) -

Ajudante - Senhora Eiliana está em consulta
212.

Paciente - Finalmente! Estendest-me!
(O paciente levanta-se e vai ter com a doutora)

Doutora - O que tem? (Admirada)

Paciente - Dei-me aqui (tolando nas
costas).

Doutora - aqui? (tolando no tapete na
das costas)

Paciente - elas aqui (gargada)

Doutora - EA nas rins! (espantada)

Paciente - O que são os rins?

Ajudante - Precisa de ajuda? Senhora
Raquel?

Doutora - Sim passas-me o est. est.

Ajudante - claro que sim!

Paciente - Mas o que são os rins?

Doutora - Desculpe não tinha che tan
responsável de 1 vez, os rins são: são
fábrica das urinas que parecem um fuso que
tem um canal que transporta. Estas impurezas
e a água em excesso formam a urina.
e acho que já descobri o problema.

Paciente - está sim? Então qual é
o problema.

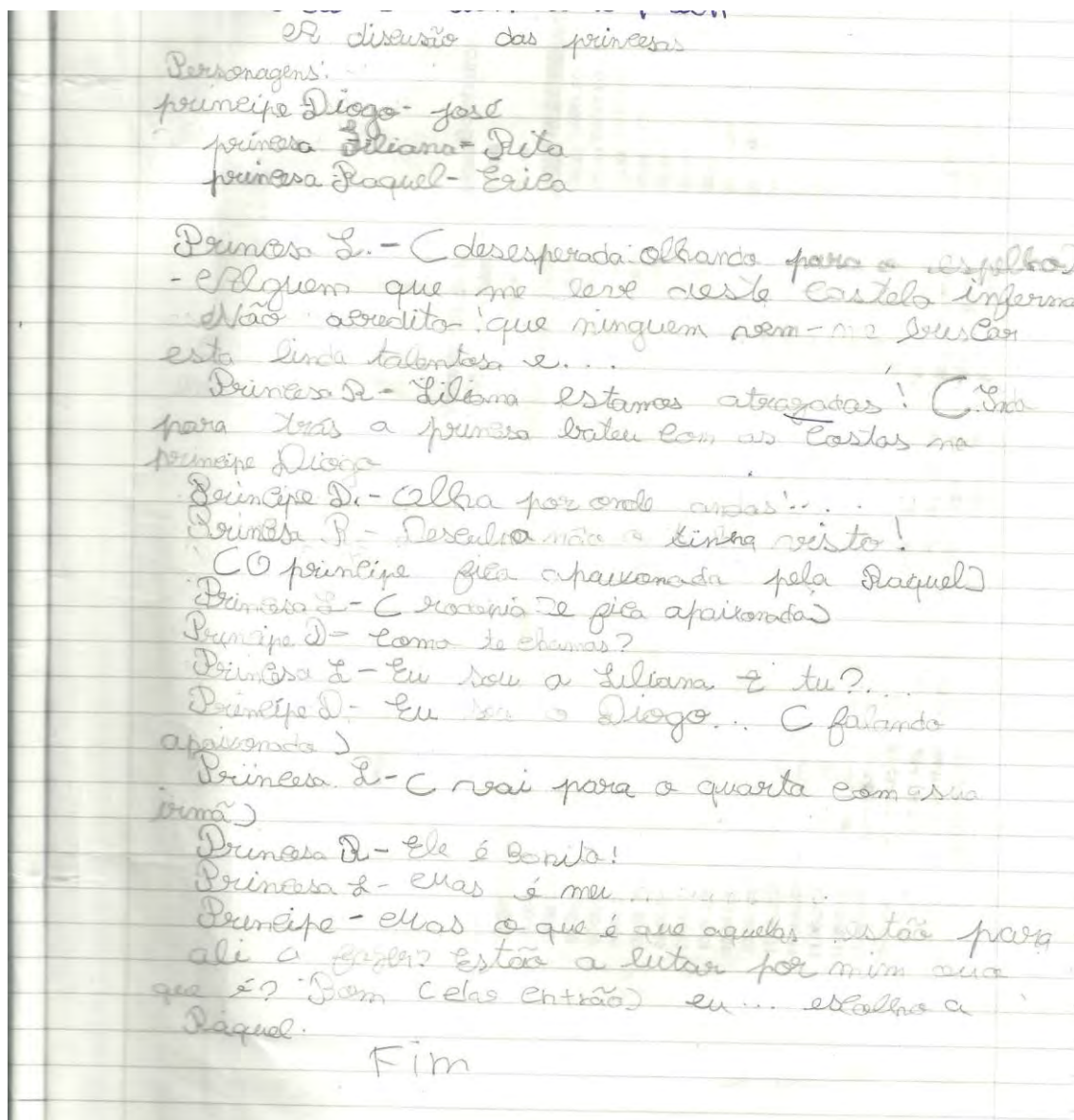
Doutora - É de não beber água
ajudante!

Traga-me essa garrafa de água
Ajudante - aqui tem.

Doutora - alguma de esqueça de
beber água!
obrigada! Rita não me agradeças
Fim

Anexo IV – Diferentes tipos de texto

Dramático



Narrativo com diálogo

Personagens:
1 Bruxa
1 menina vestida de bruxa
1 gato
1 gato

Um Halloween muito assustador

Esta noite será uma bruxa chamada Maria e ela não gostava de Halloween, porque a maioria das meninas vestem-se de bruxas.

No dia 31 de outubro uma menina vestida de bruxa tocou a campainha de casa.

Menina - Deixa entrar, bruxa (cigandeira) - Quem será nesta hora estando a fazer a minha casa de larvas de safo. gato - Bruxa é uma menina muito atrevida não abras!

Bruxa - mas quem dá ouvido a um gato? ...

gato - tu dá! ...

Bruxa (abrima porta lá menina)

Bruxa - o que estás a fazer vestida de bruxa?

Menina - Hoje é dia de Halloween e a minha mãe só tinha dinheiro para um gato de bruxa.

Bruxa - Estás a jogar com a minha personagem?

Menina - Não! Mas eu acho que sei quem é!

Bruxa - quem é?

Menina - É o passarinho que é que diz que as bruxas são feias e muito más.

Bruxa - Onde é que ele mora?

Menina - Ele mora em Lisboa.

Bruxa - Vou-te matar a ti e a esse homem que dissera

FIM

Narrativo

2ª Dinastia

Narração das sombras

Narrador1

A 2ª Dinastia começou com uma batalha, chamada Batalha de Aljubarrota. Esta batalha, travada entre portugueses e castelhanos, foi vencida pelo povo Português que escolheu D.João como rei de Portugal. Assim, D. João, Mestre de Avis, foi proclamado rei, sendo o primeiro rei da 2ª Dinastia.

(música)

Narrador 2

Após a batalha de Aljubarrota, sete castelhanos, cansados e esfomeados, foram-se esconder numa padaria. Quando a padeira chegou viu que o pão tinha desaparecido, e viu os sete castelhanos enfardados a dormir. Então, a padeira pensou “Ai estes malandros vão aprender uma lição, vou- lhes mostrar para que mais serve a minha pá do pão”. Então, a padeira pegou na sua pá e deu uma valente tarefa nos castelhanos que ficou para a

história. Assim ficou conhecida a heroína padeira de Aljubarrota.

No importante reinado de D.João I começaram as saídas para o mar, iniciando-se a expansão marítima, e a conquista de novas terras, entre estas, Ceuta, o Arquipélago da Madeira e dos Açores.

Narrador 3

Depois de muitas descobertas, em 1434, inicia-se o reinado de D.Duarte a quem o povo chamou “O Eloquente”.

Este reinado ficou gravado na história da expansão marítima porque se conseguiu ultrapassar o Cabo Bojador. Liderando esta rota ia Gil Eanes.

Ao passar o Cabo Bojador, começaram a precisar barcos maiores e mais fortes, criando assim as caravelas e as naus.

Narrador 4

No reinado seguinte, D. Afonso V foi conhecido por “O Africano” porque fez muitas conquistas em África.

Narrador 5

O filho de D. Afonso V reinou a partir de 1481 continuando os descobrimentos.

Nesta época Bartolomeu Dias, ao serviço do rei, conseguiu ultrapassar o medo do Cabo das Tormentas que mais tarde veio a chamar--se Cabo da Boa Esperança.

Assim, Portugal abriu o caminho marítimo para a Índia, terra onde tinha especiarias e produtos luxuosos.

Narrador 6

Com o rei D. Manuel I, continuou-se a investir na descoberta do caminho marítimo para a Índia .Foi

Vasco da Gama que conduziu as naus descobrindo toda a rota do caminho marítimo para a Índia.

Em 1500 Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil quando se desviou da rota a caminho da Índia.

(Música)

Narrador 7

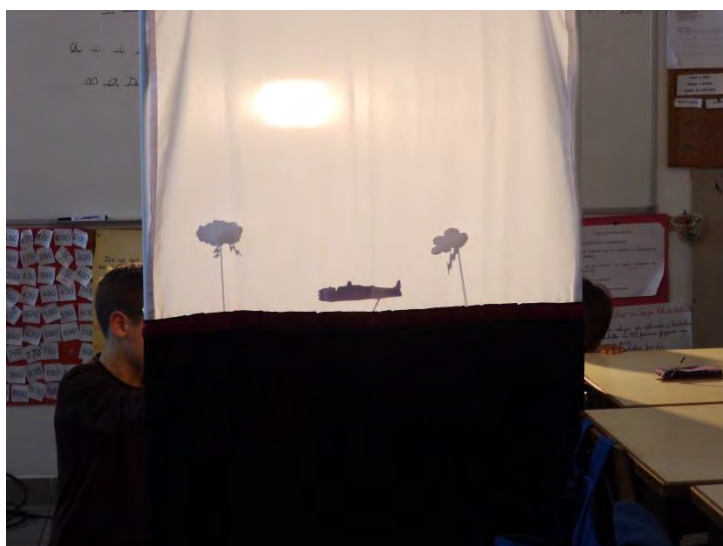
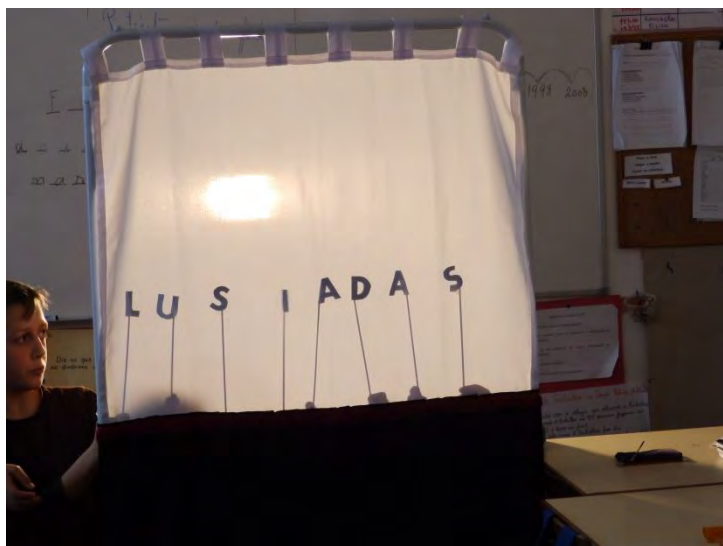
Quando D. Manuel I morreu, veio o reinado de D. João III que deu grande importância à literatura, ciências e artes. Destaca-se a obra de Luís de Camões chamada “Os Lusíadas”

Narrador 8

D. Sebastião, no seu reinado, quis recuperar as terras perdidas em África. Foi afoito na Batalha de Alcácer Quibir, mas morreu... O povo Português desejava que ele voltasse.

(Música)

Anexo V – Escolha de silhuetas



Anexo VI – Fotografias de preparação da festa de Natal



Anexo VII – Textos produzidos através do material didático “A música faz-me sonhar”

(7)

Em uma noite um jardim cheio de música.
Um dia surge um touro importante
que com seu rugido enche a praça de
Touro.

Passado uma hora aparece o negro
capim de yell. O touro estava a frente dos
olhos do yell e ele disse:
- ole!!!

Quêes bateram palmas e mais palmas.
O yell esticou a sua capa e o touro
passou por ele.

O yell espetou o fero no touro e as
narinas do touro e mais rosas pelo
seu barbaço.

Está na hora
Trim! trim! Quando a freguesa estava a dormir
descansa da o relógio tocou e ela começou a ouvir
algo, era uma música de amanhã e
foram lá fazia 24 anos.

Então a música começou a tocar mais
rápida e ela foi a procura da música.
A música Mante do jardim e jardim
estava cheia de comida e flores e ela foi
de lá.

Quando chegou tinha muitas freguesas e
quando a vinham a dormir:
- Parabéns

O príncipe e a princesa
O príncipe e a princesa andaram a fazer e viram
uns frutos para os saltar mas ele fugiram
para uma floresta linda e lá eles ficaram
tudo arruinar comeu-se a sentir-se mal e o
príncipe foi ao hospital.

O príncipe disse: Estas melhas?

E ela respondeu: Sim, porque?

Ele respondeu: Pensava que ainda sentia-te mal.

Por fim a bebé morreu e eles já não eram
príncipes e eram reis.

A filha chamava-se Cinderela.

Victoria contou a sabão a história. Gostaram?
Sim ou não?

Anexos Digitais

Nº 1 – Musicando Palavras

Nº 2 – Dramatização “O Ataque dos Piratas”

Nº3 – Dramatização “Uma Confusão no Castelo”

Nº4 – Exemplo de uma apresentação em sombras chinesas

Nº 5 – Montagem com a música e o texto escrito pelos alunos.