



Universidade dos Açores  
Departamento de Ciências da Educação  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

## **RELATÓRIO DE ESTÁGIO**

DA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO AO  
CONTRIBUTO DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA PARA O  
DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

SÓNIA DA CONCEIÇÃO RODRIGUES PACHECO BALANCO

Orientação: Professora Doutora Maria Margarida Da Silva Pacheco Fortuna

Ponta Delgada  
abril de 2012

SÓNIA DA CONCEIÇÃO RODRIGUES PACHECO BALANCO

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO

DA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO AO  
CONTRIBUTO DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA PARA O  
DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Relatório de Estágio apresentado à Universidade dos Açores para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré- Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, sob orientação da Doutora Professora Maria Margarida da Silva Pacheco Fortuna.



Universidade dos Açores  
Departamento de Ciências de Educação  
Ponta Delgada  
abril de 2012

## AGRADECIMENTOS

“Aos que me deixaram, fisicamente, mas que estarão para sempre, presentes, no meu coração”

Em memória, de um grande Homem...Cesário Gomes Balanco. Esposo exemplar, pai dedicado, avô bondoso, sogro carinhoso, irmão cúmplice, genro incansável, tio presente, cunhado, amigo...Uma das pessoas mais inteligentes que conheci. Nunca o esquecerei, estará sempre presente no meu viver e, a cada “passo” que darei na vida, sei que estará lá para me apoiar e dar força...Obrigado por tudo...Adoro-o!

Ao meu querido marido e à minha linda princesinha, Maria, que sempre me apoiaram e me deram muito amor e carinho... Naqueles momentos de angústia, de dúvida, de ansiedade... tiveram sempre em troca, para me dar, um ombro amigo, um conselho, uma palavra bonita, um abraço e muita compreensão... enfim um porto seguro onde podia, sempre, atracar...Amo-vos.

Aos meus pais, especialmente à minha mãe que muito lutou, na vida, para me tornar a mulher que sou hoje. Nela encontrei o conforto, muitas vezes, apenas com aquele olhar que só uma mãe tem e sabe fazer...

Aos meus irmãos, Anabela e Zé, juntos ultrapassamos muitas tempestades mas que, com fé e determinação, conseguimos não naufragar...Afiml somos bons marinheiros!!!

À minha sogra que mostrou ser uma mulher de garra, determinada, amiga de ajudar e de suportar os meus desabafos e preocupações...Como costume dizer, uma verdadeira “Lady”.

Aos meus sobrinhos que com simples gestos, com apenas” Tia, gosto muito de ti!” ou “ Tia, és a minha tia preferida!”, me deram força para chegar onde cheguei...

Às minhas cunhadas, por acreditarem em mim! Cada qual da sua maneira...Ao meu cunhado Luís que com a sua boa disposição me alegrava quando, muitas vezes, só me apetecia gritar...

Aos meus tios que sempre me motivaram e que com graça diziam:”- Um dia ainda vais ser professora...” Sim, tios! A longa etapa está, finalmente a chegar ao fim.”

Aos meus restantes familiares que com gestos de cumplicidade e de amizade, sempre, me deram força.

À minha querida amiga e companheira de estágio, Rita Medeiros, que com a sua doçura, simplicidade e com o sorriso mais bonito que alguma vez vi, se tornou uma verdadeira amiga. Para mim é mais um membro da família, Não é verdade “comadre”? Tornaste tudo mais fácil.

Juntas ultrapassamos muito, rimos, preocupamo-nos e até choramos....Enfim, juntas para tudo, amiga...És uma querida.

A ti, Nuno, amigo incansável, a pessoa mais pura em sentimentos que conheço. Quantos serões, em já não víamos nada à nossa frente, tornaste inesquecíveis com a tua alegria...Obrigado por tudo “braçado”.

A ti, Cidália, companheira dos mais cansativos e tenebrosos estudos... a “corisca” Matemática...Muitas horas de nervos e stress passamos juntas. Temos histórias para contar aos nossos netos...

Como o prometido é devido! Aqui vai um parágrafo só para ti, Isabel. Tu és, literalmente, um presente de Deus ao Mundo. Agradece a Deus pelo dom que és, sendo tu mesma, em cada momento de cada dia. Foste e sei que sempre serás um “Anjo”, que me ajuda sempre que preciso...És uma das maiores descobertas que fiz nos últimos anos! Obrigada “Francisquinha”.

Ao Mané, que esteve sempre presente quando eu ou a minha família precisavam... Um verdadeiro amigo. Continua a ser quem és, uma pessoa maravilhosa!

À minha turma que, no geral, sempre teve uma palavra de incentivo e de apoio, principalmente as (os) colegas que dispensavam os seus apontamentos, esclareciam as minhas dúvidas, mostrando-se sempre disponíveis, etc...De um modo especial à Ana Carolina, Aura, Cidália Arruda, Beatriz, Sandra Leocádio, Maria do Carmo, Nisalda, Paula, Isabel, Juliana, Roberto, Filipe, Cláudia, Carolina, Patrícia, Renata, Sónia Roque, Ana Melo.

Ao Nelson Soares que muito me ajudou e me mostrou que uma amizade não se define com o tempo que perdura, mas sim com a pureza e a dedicação que se demonstra. Um muito obrigada por tudo amigo!....

Aos meus colegas de trabalho que em tudo o que puderam me ajudaram e colaboraram. Sempre que me via “aflita”, ou com prazos apertados, facilitavam-me a vida. De um modo especial à Natércia, ao Carlos, Nélia, Helena, Tanya, Eduarda, Rita, Emanuel, Dora, Carina, a todos o meu muito obrigada.

Ao senhor Arnaldo que sempre se mostrou disponível para ficar com a minha Maria, quando não conseguia chegar a tempo ou me atrasava sabia que com ele ela estava sempre bem.

Aos professores desta instituição, que ao longo de todo este percurso, enriqueceram-me quer a nível profissional, quer a nível pessoal, de um modo especial àqueles que sempre me ajudaram pelo facto de ser trabalhadora estudante, depositando, em mim, confiança. De

um modo especial aos professores Adolfo Fialho, Rita Andrade, Emanuel Medeiros, Casimiro Rodrigues, Graça Castanho, Silvino Rosa, Margarida Serpa. E aos que não foram tão compreensivos pois a sua dureza e incompreensão só me fortificou e fez com que mostrasse que era capaz.

À minha Orientadora, Ana Cristina Sequeira, com quem tive o privilégio de trabalhar, nos dois estágios. Principalmente no estágio do 1º ciclo precisei muito do seu apoio, e ela esteve sempre pronta para me apoiar, defender, ajudar, mostrando que para além de uma profissional, é uma grande Mulher, com um coração enorme e humilde, uma verdadeira amiga...Obrigada!

À minha querida Orientadora, Margarida Fortuna, pela sua orientação e ensinamentos ao longo deste processo de formação. O meu muito obrigado.

Às cooperantes que me aceitaram na sala, de um modo muito especial para a educadora Albertina que, para além de minha cooperante, mostrou ser uma pessoa de grande coração, conselheira, amiga, e uma excelente “modelo” de educadora a seguir, com ela aprendi muito. Aproveito para agradecer à educadora Maria e às assistentes operacionais da Escola EB1/JI Cecília Meireles e EB1/JI de Santa Clara. À minha querida Helena Azevedo que, com as suas palavras sábias, sempre me mostrou o caminho certo a seguir.

Às crianças, com quem tive o prazer e a possibilidade de estagiar, deixo um reconhecimento especial.

A todo o pessoal da EB1/JI António Tavares Torres que me incentivaram a tirar este curso e me deram todo o apoio que precisei. Convosco iniciei a minha caminhada.

A todos os que não nomeei mas que também fizeram parte desta etapa da minha vida, não vos esqueci. Bem hajam!

A todos os que não acreditavam que esta minha caminhada iria dar frutos. A vocês deixo um alerta. Não subestimem ninguém nem o julguem pelo berço...E principalmente, não se esqueçam que nunca é tarde demais....

## ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	I
ÍNDICE GERAL.....	IV
ÍNDICE DE ANEXOS.....	VI
ÍNDICE DE ABREVIATURAS .....	VII
ÍNDICE DE QUADROS .....	VIII
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	IX
INTRODUÇÃO.....	1
<b>CAPÍTULO I – OS PILARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>4</b>
1.) O Currículo versus a Educação do Pré-Escolar e Ensino do 1ºciclo do.....	4
2.) O Professor Como Construtor de Projetos .....	6
2.1) A Elaboração do Projeto Formativo.....	8
2.2.1) A Observação de Aulas e Análise Documental .....	11
2.2.2) Os Modelos de Ensino Norteadores da Prática Educativa .....	13
2.2.3) O Exercício de Planificação .....	15
2.2.4) A Lecionação De Aulas .....	17
2.2.5) A Avaliação/ Reflexão acerca da Prática Educativa .....	20
<b>CAPÍTULO II – AS ÁREAS DE EXPRESSÃO ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>24</b>
3) A Importância das Expressões Artísticas Para o Desenvolvimento da Criança .....	24
4) O Docente e a Expressão pela Arte.....	26
5) Descrição e Análise das Atividades De Expressão Artística na Educação do .....	29
5.1) Audição e Dramatização Da Canção “Gosto de Flores” .....	29
5.2.) Primeiro Contato Com A Dramatização: “ Abelhas em festa” .....	31
5.3) O Espetáculo: ” Abelhas em festa” .....	33
6) A Expressão Dramática e o Fomento de Atividades no Ensino do.....	35
1ºciclo do Ensino Básico .....	35
6.1) Primeiro Ensaio – “Explosão De Alegria” .....	36
6.2) Sons e Sentimentos .....	38
6.3) Apontamento Reflexivo Acerca das Actividades Realizadas .....	40
<b>CAPÍTULO III – A EXPRESSÃO DRAMÁTICA COMO VEÍCULO PARA A AQUISIÇÃO DE</b>	
<b>COMPETÊNCIAS.....</b>	<b>42</b>
7) Metodologia .....	42
7.1) Objectivos .....	42
7.2) Participantes .....	42
7.3) Instrumentos .....	44
7.4) Métodos de Análise de Dados.....	44
7.5) Apresentação e Análise de Dados .....	45
7.5.1) Compreender se consideram a Expressão Dramática um Recurso .....	45
7.5.2. Perceber Quais as Potencialidades Pedagógicas da Expressão Dramática.....	46
7.5.3 Entender se Recorrem à Expressão Dramática no Decurso de Práticas Educativas ...	48
7.5.4. Conhecer Modos de Operacionalização Prática da Expressão Dramática .....	49
8) Conclusão do Estudo.....	52
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>54</b>

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>56</b>
--	-----------

## ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo 1 – Planificação do Pré-Escolar
- Anexo 2 – Plano de Aula do 1ºCiclo
- Anexo 3 – Canção, “Gosto de Flores”
- Anexo 4 – Dramatização – “Abelhas em Festa”
- Anexo 5 – Atividade “Sons e Sentimentos”
- Anexo 6 – Coreografia de Natal
- Anexo 7 – Guião de Entrevista
- Anexo 8 – Transcrição Integral das Entrevistas

## ÍNDICE DE ABREVIATURAS

cf- Conforme

*ibid*- Mesmo autor, páginas diferentes

*ibidem*- Mesmo autor, mesma página

O.C.P.E- Orientações Curriculares do Pré- escolar

P.A.A.- Plano anual de Atividades

P.C.T.- Projeto Curricular de Turma

P.E.E.- Plano Educativo de Escola

P.E.I. - Processos Educativos Individuais

P.F – Projeto Formativo

s.a – Sem ano

O.C.P.E- Orientações Curriculares para a Educação de Infância

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Participantes

Quadro 2 – Potencialidades Educativas da Expressão Dramática

Quadro 3 – A Expressão Dramática em Contextos Interdisciplinares

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Designação do Grau de Concordância

Gráfico 2 – Frequência da Utilização da Expressão Dramática

Gráfico 3 – Unidades Curriculares de Ensino versus Expressão Dramática

## INTRODUÇÃO

O Relatório de Estágio, decretado pelo artigo 9º do Decreto - Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, constitui um elemento da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada II. De acordo com este Decreto-Lei, artigo 17º, e com o Decreto – Lei nº 74/2006, de 24 de março, a elaboração do presente Relatório de Estágio é um cumprimento necessário para a obtenção do Grau de Mestre em Educação do Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este é um trabalho que descreve as vivências ocorridas, desenvolvidas nas Práticas Educativas Supervisionadas I e II.

Assim, o presente relatório de estágio dará conta do trabalho desenvolvido em dois níveis de ensino distintos e com especificidades próprias:

O nosso primeiro estágio pedagógico decorreu na Escola EB1/JI Cecília Meireles, na freguesia da Fajã de Cima, onde tivemos o privilégio de trabalhar com um grupo de 20 crianças a frequentar uma turma da Educação do Pré-Escolar. Esta turma era composta por 11 crianças do sexo feminino e 9 crianças do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade. O nosso segundo estágio pedagógico ocorreu na Escola EB1/JI de Santa Clara onde tivemos a oportunidade de trabalhar com uma turma do 3º ano, constituída também por 20 alunos: 10 crianças do sexo feminino e 10 crianças do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos de idade.

Importa realçar que o nosso estágio pedagógico, alusivo à Educação do Pré- Escolar, realizou-se de 14 de fevereiro de 2011 a 24 de Maio de 2011. No entanto, o nosso estágio no Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico iniciou-se a 26 de setembro de 2011 e terminou a 14 de dezembro de 2012.

Outro aspeto a realçar foi o facto de termos verificado que existia uma grande heterogeneidade social, económica e cultural, no decurso do nosso estágio. Encontrámos famílias com bom nível socioeconómico e com formação média ou superior e, também, agregados familiares com graus de escolaridade muitos baixos e de débeis recursos socioeconómicos, que habitavam em ambientes degradados apresentando graves problemas de alcoolismo, comportamentos desviantes, desemprego, droga e instabilidade familiar.

Quer com a turma da Educação do Pré-Escolar, quer com a turma do Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, daremos especial ênfase ao trabalho desenvolvido na Área de Expressão Dramática. Assim, para além de outras componentes inerentes ao nosso estágio, das quais falaremos, propusemo-nos a incidir reflexivamente sobre o trabalho desenvolvido no âmbito das áreas de expressão artística.

Neste sentido, consideramos que, “ Há, pois, expressão dramática sempre que alguém se exprime pelo gesto e /ou pela palavra, para os outros, com prazer.” Faure, G. e Lascar, S. (1982:11).

Constituindo uma área com inúmeras potencialidades, esta deve ser explorada em «uno» e conjuntamente com as outras áreas de expressão artística. Pois, “uma educação eminentemente voltada para objectivos imediatos expressivos, contribui de modo muito significativo para a manutenção de uma vida mental saudável. As actividades educativas expressivas (Expressão Musical, Expressão Dramática, Expressão Dançada, etc...), para além do seu inquestionável valor educativo, oferecem ainda algo demais valioso, que é a sua acção homeostática e a influência preventiva em relação a problemas psicológicos” Vários (2000:82).

Neste contexto, pretende-se, com a elaboração deste documento, que o estagiário reflita sobre o trabalho desenvolvido, fundamente, com literatura da especialidade, as opções metodológicas tomadas e que utilize técnicas de investigação, que, neste caso em particular, incidem não só sobre as práticas educativas mas também são colocadas ao serviço da importância da aplicabilidade prática da Área de Expressão Dramática, em contextos e dinâmicas de sala de aula.

Se olharmos atentamente para a Lei de Bases do Sistema Educativo, podemos constatar que a mesma estipula um conjunto de princípios gerais sobre a formação de educadores e professores, entre os quais importa enunciar os seguintes:

“a) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos, de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função.

(...)

h) Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem.

2- Orientação e as actividades pedagógicas na educação pré-escolar são asseguradas por educadores de infância, sendo a docência em todos os níveis e ciclos de ensino assegurada por professores detentores de diploma que certifique a formação profissional específica com que se encontram devidamente habilitados para o efeito”.

Inferimos, assim, que é vital que o docente reflita sobre a sua prática educativa e mobilize um conjunto de metodologias de investigação de forma a evoluir como pessoa e como profissional de educação. A aplicação prática destas metodologias permitirá ao docente uma melhor compreensão da sua prática letiva e do contexto onde se insere. Neste âmbito, pretende-se que este relatório contribua, indubitavelmente, para desenvolver uma atitude reflexiva e metódica no que concerne à nossa prática educativa futura.

Com estas orientações, repercutidas na nossa análise, no Capítulo I começamos por colocar em margem de relevo a importância do docente refletir sobre o currículo e de se assumir como

construtor de projetos. Sobre os mesmos, no presente Capítulo I, procedemos a um relato sobre a importância da elaboração do nosso projeto formativo e das várias etapas que levamos a cabo, de modo a elaborar este relatório, nomeadamente: elaboração de registos por intermédio da observação de aulas, recolha e análise de dados, baseados a partir dos projetos da escola, onde realizámos atividades; análise e recolha teórica acerca das dinâmicas de sala de aula, bem como nos reportamos aos planos de aula elaborados, à forma como decorreu a nossa operacionalização do trabalho e, conseqüentemente, fazemos referência, ainda, no âmbito deste Capítulo I, à avaliação acerca do nosso trabalho e ao desenvolvimento de competências das crianças.

No Capítulo II, debruçamo-nos reflexivamente sobre a importância das áreas de expressão artísticas para o desenvolvimento da criança, recolhendo algumas opiniões de alguns teóricos acerca desta questão. Para além destes aspetos, reportamo-nos ao papel do docente enquanto facilitador da aprendizagem por intermédio da aplicação da expressão da criança pela arte. Posteriormente, apresentamos e refletimos sobre algumas atividades realizadas, quer no âmbito da Educação do Pré-Escolar, quer no que se refere ao Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, diretamente correlacionadas com a Área de Expressão Dramática.

Concomitantemente, no Capítulo III, apresentamos um estudo, intitulado A Aplicabilidade Interdisciplinar da Expressão Dramática. Este estudo integra um levantamento das conceções de uma educadora de infância, um animador cultural, uma animadora cultural, uma auxiliar de educação e duas professoras do Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico.

Com este estudo pretendemos atender aos seguintes objetivos:

- Compreender se consideram a Expressão Dramática um Recurso Interdisciplinar;
- Perceber quais as potencialidades pedagógicas da Expressão Dramática;
- Entender se recorrem à Expressão Dramática no decurso de Práticas Educativas,
- Conhecer modos de operacionalização prática da Expressão Dramática

Assim, esperamos, com este trabalho, contribuir para a problematização da ação do docente nos seus variados contextos educativos.

## **CAPÍTULO I – OS PILARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Ao longo do decorrente capítulo, bem como nos capítulos subsequentes estabeleceremos e proporcionaremos ao Caro (a) Leitor (a) um diálogo entre a teoria e a prática. Assim, nesta linha de pensamento pretendemos fundamentar alguns dos aspectos da nossa experiência de estágio com a revisão da literatura efetuada.

Neste sentido, e tendo em conta as premissas acima mencionadas, no presente capítulo refletiremos acerca da concepção de currículo e do docente, enquanto construtor de projetos e conseqüentemente, analisaremos o modo como procedemos à construção do nosso projeto formativo. Para além disso, abordaremos a forma como realizámos as nossas observações e procedemos à análise documental, enquanto estagiários a incidir ativamente, e pela primeira vez, sobre uma esfera educativa. Subseqüentemente, incidiremos a nossa atenção na forma como elaborámos os nossos planos de aulas, no modo como operacionalizámos o trabalho com as crianças e na forma como avaliámos o nosso desempenho e a evolução das aprendizagens dos alunos, com as quais tivemos o privilégio de trabalhar.

### **1.) O Currículo versus a Educação do Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico.**

Cada vez mais urge a necessidade do docente se posicionar, criticamente, sobre o currículo que congrega um manancial de orientações de forma a se ministrar o ensino. Porém, o currículo é mais do que um conjunto de orientações. Afinal que entendimento temos acerca do currículo?

Segundo Pacheco, “o lexema currículo, proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir encerra, por isso, duas ideias principais: uma sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos. (...) Manifesta-se, assim, um conceito de currículo definido em termos de projeto, incorporado em programas/planos de intenções que se justificam por experiências educativas, em geral, e por experiências de aprendizagem, em particular” (Pacheco, 1996:15).

No entanto, o termo currículo, no que se refere à sua definição, suscita divergência, contudo, “por mais divergência que exista, (...) esse será um dos princípios positivos do campo curricular porque manterá mais interessante a investigação – o currículo, enquanto projeto educativo e projeto didático, encerra três ideias-chave: de um propósito educativo planejado no tempo e no espaço em função de finalidades; de um processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e

atividades; de um contexto específico – o de escola ou organização formativa” (Tanner e Tanner, 1987, citado por Pacheco, 1996:16).

É evidente que o currículo congrega um conjunto de metodologias, conteúdos, estratégias de ensino, que deverão ser adequadas ao contexto onde se pretenderá aplicá-las. A especificidade cultural e social determina a obrigatoriedade do docente olhar para o currículo de um modo reflexivo e crítico. Todavia, ao desenvolver o currículo, o profissional de educação terá de ter em consideração quatro passos essenciais.

Sobre esta questão, Pacheco (*ibid*:25) preconiza que “o termo Desenvolvimento Curricular é utilizado para expressar uma prática, dinâmica e complexa, que se processa em diversos momentos e em diferentes fases, de modo a formar um conjunto estruturado, integrando quatro componentes principais: justificação teórica, elaboração/planeamento, operacionalização e avaliação”.

Aspectos metodológicos que o docente deverá realizar de forma a ministrar o ensino de uma forma sustentada e consciente. A nós, estagiários, foi pedido que realizássemos tal processo com o intuito de suportar a nossa prática educativa. Uma prática que deveria estar diretamente correlacionada com as especificidades da esfera educativa (posicionamento crítico sobre a sociedade, o aluno, a cultura e a ideologia) e com uma análise resultante das propostas e indicações contempladas nas orientações curriculares.

Note-se que, antes de qualquer mobilização de metodologias e estratégias de ensino, será necessário que o docente esteja plenamente consciente das competências que se pretendem desenvolver, nos discentes.

Para o efeito, será necessário recolher dados, ao longo de uma prática educativa. Isto, na medida em que “as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia” (Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1ºCiclo, 2006:101). Consequentemente conhecemos estratégias, competências, conteúdos e atividades com o intuito de incidir ativamente sobre a esfera educativa, da qual somos parte integrante.

Com este quadro concetual, partimos para a nossa prática educativa, com uma dialética pré-definida: analisar o currículo, recolher dados da esfera educativa, aferir sobre os mesmos, projetar, planificar, operacionalizar e avaliar. Processo metodológico que se deveria revestir de uma reflexão profícua, ao longo das diferentes etapas apresentadas.

Importa, assim, salientar que a Educação do Pré-Escolar e o Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico constituem dois ciclos de ensino distintos, com especificidades e dinâmicas próprias. Deste modo, comparando as orientações curriculares propostas para estes dois ciclos distintos,

consideramos que dispusemos de maior grau de autonomia nas decisões educativas tomadas no decurso do nosso estágio na Educação do Pré- Escolar.

Factos que não invalidam que não procedêssemos ao desenvolvimento curricular tendo em conta os processos acima mencionados contemplando, assim, “três dimensões principais das teorias curriculares (técnica, prática e crítica)” (Pacheco, 1996:26).

Enfim, a “Teoria e Desenvolvimento Curricular apresenta uma dupla abordagem em termos de áreas de conhecimento educativo: por um lado, a discussão das habilidades/competências de análise curricular – exigidas quer aos professores, quer aos especialistas curriculares, pois a função formadora dimensiona-se num contexto de interação social, ou seja, num contexto sociocultural, num contexto institucional e num contexto didático, cada um deles com conhecimentos específicos; por outro lado, a tomada de decisões didáticas, isto é, decisões que o formador toma numa situação de ensino e aprendizagem (pré-ativas, interativas e pós-ativas)” (*ibid*: 26). Por tudo o que foi anteriormente exposto, o docente é, claramente, um crítico, um intérprete e (re) construtor de projetos, assunto que iremos tratar em seguida.

## **2.) O Professor Como Construtor de Projetos**

Urge a necessidade de o educador observar, refletir e investigar a realidade educativa onde está inserido e da qual, também, é parte integrante. Nesta linha reflexiva, Manuel Ferreira Patrício (1990:30), acrescenta que “nenhuma sociedade pode ser progressiva sem inovação e sem investigação. A escola de uma sociedade dinâmica exige o professor que observe, reflecta e investigue permanentemente a realidade que está a trabalhar. Não se trata de fazer do professor um investigador, mas de lhe fornecer os instrumentos metodológicos essenciais para introduzir na sua prática pedagógica quotidiana a atitude e o hábito da questionação permanente e metódica da sua actividade educativa”.

“A reorganização do ensino pressupõe que se assuma um novo modelo de ensino e aprendizagem. Vislumbra-se um horizonte educativo centrado num novo modelo de professor que seja capaz de desenvolver a capacidade de reflexão sobre a sua prática: professor que ensina a pensar. O processo de aprendizagem, na sala de aula, deve ter como referência a pessoa-aluno na sua totalidade, ou seja, as dimensões cognitiva, afectiva e social de todos e de cada um dos alunos” (Robalo, 2004:21).

Neste sentido, um projeto não aparece a propósito de uma qualquer realidade, aparece a propósito de uma ação específica, não repetitiva, com carácter eventualmente experimental,

implicando uma estrutura particular, inédita, de operações que permitem realizá-lo e para qual os atores implicados não dispõem, portanto, de uma imagem prévia dessa estrutura de operações.

Estas circunstâncias são, evidentemente, muito frequentes em formação: para além das aparências, as situações de formação e as características dos públicos a serem formados revelam-se, com efeito, muito variáveis. Isto faz das ações pedagógicas e das ações de formação ações, sempre, singulares. A educação e a formação são, sob este ponto de vista, “terrenos de projeto” como se pode perceber pela variedade de formas de planificação de que elas constituem o quadro.

Tedesco (1995) afirma que quando são propostos aos professores projetos inovadores que exigem novas mentalidades e atitudes, que permitem a reflexão sobre as linhas orientadoras da sua ação pedagógica e cujos efeitos são incertos ou produzidos a longo prazo, os docentes não acreditam numa possível participação ativa de todos nestes projetos inovadores e no processo de formação para adquirirem as destrezas e competências necessárias à resolução dos problemas diagnosticados e à obtenção de resultados positivos.

Face aos desafios de uma ação pedagógica inovadora e que se impõe aos professores, González e Escudero (1987) afirmam que os docentes entendem estas mudanças com receio e, inclusive, com alguma desconfiança, pois os mesmos veem as propostas das reformas como sendo difíceis de concretizar, atendendo a problemas relativos às condicionantes em que o processo de ensino/aprendizagem se realiza (número de alunos por turma, alunos com dificuldades de aprendizagem acentuadas, integração de crianças portadoras de deficiência, indisciplina, mobilização de professores etc.).

Sendo o professor o interveniente mais diretamente ligado à concretização das inovações curriculares, é importante salientar que as mudanças só poderão ocorrer com o seu assentimento, na medida que elas exigem o abandono de ideias vigentes, a modificação de mentalidades e de atitudes, a substituição de hábitos, a alteração de relações, (re) aprendizagens e reorganização, a diversos níveis, na própria instituição (Cardoso, 2003).

É nesta medida que o docente deve projetar toda a sua capacidade reflexiva, para e na construção de projetos devidamente ajustados às reais necessidades da esfera educativa em que se integra. Neste, (o projeto) o docente espelha as suas convicções educativas, uma intenção que o interpela para a ação. O projeto constitui uma ferramenta de concretização da autonomia do professor e conseqüentemente da esfera escolar.

Neste âmbito, surge a necessidade de se implementar projetos educativos de escola, projetos curriculares de escola e de turma que possibilitem a definição de estratégias que fazem da escola o espaço decisor dos desafios educativos, funcionando como fator promotor da sua autonomia,

permitindo à escola a apropriação de um determinado espaço de liberdade, que lhe propiciará a sua identificação e reconhecimento face à sociedade.

Atentemos à necessidade de projetarmos no decorrer da nossa prática educativa. Uma preparação para o futuro. Uma aplicação prática e teórica que deverá ser repercutida ao longo de uma carreira. Um exercício que contribui, inexoravelmente, para o desenvolvimento profissional do docente, que não se quer estático, mas sim dinâmico e flexível – aspetos que também devem caracterizar um verdadeiro projeto. Caberá aos estagiários, de forma a repercutir tal exercício, entender a importância da utilidade prática dos projetos e os seus efeitos a curto, médio ou a longo prazo, sobre uma determinada comunidade educativa.

Isto, porque face às crescentes exigências de mudança das práticas educativas dos docentes, a formação de professores (inicial e contínua) pode contribuir, de forma significativa, para o desenvolvimento de atitudes, capacidades e competências capazes de levar os indivíduos e organizações a confrontar a mudança e a transformar qualitativamente os processos de ensino/aprendizagem (Cunha, 2004).

Sendo o professor o protagonista de qualquer processo de inovação curricular, Pacheco (2001) refere que se não houver uma modificação de atitudes e mentalidades, sem a formação de professores, todo o projeto de reforma fracassará ou então ficará no plano das intenções.

Neste âmbito, o desenvolvimento de competências reflexivas constituiu uma ferramenta essencial, favorecedora da emergência de projetos educativos. Isto, porque permite, numa linha autónoma, que o professor reflita sobre diversos contextos educativos, compare variáveis, desenvolvendo, assim, um conjunto de competências de investigação. Contudo, reportamo-nos à construção de projetos que contemplem uma reflexão problematizadora e não apaziguadora, uma construção partilhada de conceções divergentes mas propiciadoras de uma autorreflexão sobre as metodologias, as teorias e sua correlação pragmática; as estratégias aplicadas, a avaliação, a continuidade educativa e evolutiva; a diferenciação, a omissão ou a inclusão teórica educativa. Uma construção necessária, tendo em conta a diversidade da esfera escolar e sua evolução eminente e inevitável.

Nesta linha de pensamento, na qualidade de construtores de projetos, relataremos, no item seguinte, a forma como procedemos à construção do nosso projeto formativo.

## **2.1) A Elaboração do Projeto Formativo**

Os estagiários foram desafiados a construir, no decorrer da sua prática educativa referente à

Educação do Pré-Escolar e alusiva ao Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, um projeto intitulado formativo. Inferimos, neste sentido, que se trata de um procedimento que contribui para a nossa preparação enquanto eternos aprendentes e que deverá assumir a forma de um projeto de investigação que coloque o formando numa real situação de formação possibilitando, ao mesmo tempo, o controlo dos métodos utilizados.

Esse projeto, “fazendo convergir atitudes, saberes e saberes-fazer numa unidade coerente, poderá constituir um verdadeiro processo de formação no sentido em que poderá possibilitar, não só uma tomada de consciência (da realidade e de si face à realidade) como uma consciencialização” (Estrela, 1986, citado por Gonçalves, 2006:13).

Assim, todas os planos de aula, a elaborar numa fase posterior à construção de um projeto, teriam de estar diretamente correlacionados com as propostas, estratégias e ações contempladas no referido documento. No entanto, para se projetar e planificar será necessário um requisito essencial: conhecer a esfera educativa na qual iremos incidir ativamente.

Assim, para o efeito, procedemos, numa fase inicial, à recolha de informação por intermédio da observação de aulas e da recolha de dados provenientes do Projeto Educativo de Escola e do Projeto Curricular de Turma. Deste modo, as propostas e informações contidas nos projetos anteriormente referidos constituíram alguns dos elementos que permitiram dar origem ao nascimento de um novo projeto. O nosso projeto, que foi elaborado tendo em conta as inferências que tecemos acerca dos dados recolhidos no terreno educativo, sobre o qual iríamos incidir ativamente, por intermédio da utilização da observação naturalista e da análise documental.

Tudo isto foi integrado no nosso projeto formativo, onde, tendo por base a informação recolhida sobre as necessidades da instituição, dos alunos, do meio e a partir da análise das orientações curriculares, emergiram um conjunto de macro estratégias ao nível letivo e extralectivo.

No entanto, importa salientar que consideramos que o tempo disponível para procedermos à elaboração do referido projeto não foi suficiente. Necessitaríamos de dispor de mais tempo para conhecer melhor as competências dos alunos que seriam objeto de trabalho de forma a projetarmos de um modo mais sustentado e consciente.

Contudo, como sabemos, os projetos devem ser flexíveis e dinâmicos o que os torna passíveis de serem sujeitos a alterações, reformulações e a avaliações constantes. No decurso da lecionação das aulas, o nosso conhecimento acerca do desenvolvimento de competências das crianças, bem como, do meio envolvente foi crescendo. Assim, sempre que achámos pertinente procedemos à alteração de estratégias, metodologias e conteúdos, integrados no projeto, no decurso da nossa prática educativa. Para além disso, realizámos, periodicamente, uma avaliação do referido documento na qual

efetuámos uma reflexão sobre os resultados da implementação do projeto, a curto prazo.

Importa relatar que, no início do nosso estágio pedagógico, a nossa principal preocupação não consistiu em recolher dados acerca do desenvolvimento de competências das crianças, de forma a elaborar o nosso projeto formativo. A nossa principal atenção incidiu na forma como o docente ministrava os conteúdos às crianças. Esta atitude deveu-se ao facto de sentirmos alguma insegurança acerca da nossa capacidade como agentes ativos num processo ensino-aprendizagem. A nossa atenção foi direcionada para as metodologias utilizadas pela docente titular da turma, ficando para segundo plano as necessidades das crianças, informação imprescindível para darmos forma ao nosso projeto e conseqüentemente à sua operacionalização.

Sobre este assunto, Morais e Medeiros (2007:47) salientam que “observar os outros a ensinar, quer seja a partir da observação directa da experiência ou a partir de imagens ou estudos de caso, proporciona impressões acerca das tarefas de ensinar. Estas imagens ou outras experiências vicariantes afectam a competência profissional dos observadores na medida em que estes estabelecem comparações com eles próprios”.

Embora tenhamos tido a oportunidade de lecionar algumas aulas, no decorrer do nosso processo de formação, a tendência assentou, não no estabelecimento de comparações, mas sim, na necessidade de encontrar métodos e formas de referência, no que se reporta à aplicação prática do ensino.

Neste ponto, apercebemo-nos da importância da elaboração/aplicabilidade do nosso projeto formativo. Esta consciencialização surgiu no decorrer da aplicação prática do projeto não tendo sido sentida aquando da construção inicial do mesmo.

Aferimos, assim, que esta assumção despontou quando tivemos a oportunidade de responder às macro estratégias que delineámos ao nível letivo e extralectivo. Sobre estas importa tecer o seguinte comentário: fomos demasiado ambiciosos aquando da estruturação de determinadas estratégias de atuação.

Verificámos que para avaliar a operacionalidade prática de algumas estratégias de ensino necessitaríamos de uma linha de tempo considerável. Tempo que não dispusemos e que, por isso, apenas poderíamos inferir acerca de resultados a curto ou médio prazo e não sobre resultados que exigiriam uma linha de tempo considerável.

### 2.2.1) A Observação de Aulas e Análise Documental

Quer na Educação do Pré-Escolar, como no Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, houve vários momentos de observação, que constituíram procedimentos muito relevante para o nosso processo de formação. Se olharmos atentamente para o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto podemos verificar espelhado a necessidade de o docente “observa[r] cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades (...) adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem(...)”.

Porém, numa primeira instância, as nossas observações no terreno educativo, tendo em conta os dois níveis de ensino reportados, penderam para a *performance* educativa dos docentes titulares da sala – as nossas docentes cooperantes.

Para além disso, tivemos a oportunidade de observar, numa fase posterior, o modo como as nossas colegas de estágio ministravam o ensino. E de fato, considerámos que foi inevitável o estabelecimento de comparações, entre as nossas competências para o exercício da docência e as competências quer das nossas orientadoras cooperantes, quer das nossas colegas de estágio pedagógico.

Contudo, importa referir que a observação permitiu que nos familiarizássemos com os hábitos das crianças, as rotinas, os seus comportamentos e os seus ritmos de aprendizagem. Estrela (1994:57) enfatiza a importância da observação, quando refere que “A observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores”. Na perspectiva de Figueiredo (2001:77), as observações ocasionais devem-se tornar contínuas e evidenciar *uma sequência de comportamentos, ocorrências ou outros indicadores da evolução do processo de desenvolvimento/aprendizagem da criança*.

Consideramos que as observações, às cooperantes, foram bastante enriquecedoras pois permitiram-nos aperceber de como lidavam com situações não previstas, com as dúvidas das crianças, com a sua perspicácia. Tal como preconiza Estrela (*ibid*:58) “...a observação poderá ajudar o professor a:

- reconhecer e identificar fenómenos;
- apreender relações sequenciais e causais;
- ser sensível às reacções dos alunos;
- pôr problemas e verificar soluções;
- recolher objectivamente a informação, organizá-la e interpretá-la;
- situar-se criticamente face aos modelos existentes;

- realizar a síntese entre teoria e prática”.

Tendo em consideração as premissas acima referidas por Estrela, ao observarmos as nossas colegas apercebemo-nos nitidamente de algumas lacunas. Estas lacunas deveram-se, tendo em conta a nossa perspectiva, a vários fatores. Tais como a falta de experiência, o pouco à vontade, ou o incómodo provocado, talvez pelo fato de estarmos conscientes que estávamos a ser avaliadas.

No entanto, em qualquer um dos estágios pedagógicos, foi evidente o nosso “ crescimento”, bem o das nossas colegas observadas, relativamente à nossa prática educativa, confirmando-se que com a prática vamos melhorando e desenvolvendo um conjunto de competências e estratégias de ensino.

Segundo Estrela, “Nunca é demais sublinhar a importância que assume a observação dos comportamentos no processo ensino-aprendizagem. A Pedagogia actual tem chamado à atenção para o papel desempenhado pelos processos de observação, diagnóstico e avaliação como fundamento de toda a acção educativa” (*ibid*:128).

Assim, reconhecemos, claramente, a importância destes processos, nomeadamente o da observação, salientando, ainda sobre este assunto, que na Educação do Pré-Escolar sempre que surgia algo que a educadora titular da sala achasse importante e mais relevante, questionava-nos acerca da forma como lidaríamos com aquela situação e se concordávamos com as atitudes por ela tomadas.

Deste modo, fazia-nos refletir, questionar sobre a prática pedagógica na sua essência. Podemos afirmar que tínhamos uma observação ativa, participante, que tal como Estrela (*ibid*:31) afirma é “... quando de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado.”

Note-se que as observações que efectuámos às crianças da Educação do Pré-Escolar, quando a nossa orientadora cooperante estava a intervir ou a nossa colega de estágio, permitiram-nos analisar comportamentos, saberes e atitudes das crianças o que facilitou muito o nosso trabalho aquando da realização do nosso próprio momento de intervenção.

Relativamente ao Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, considerámos o ambiente de trabalho demasiado apático e distante. Apesar de nos considerarmos pessoas sociáveis e amigáveis não se verificou um clima de empatia e cumplicidade, facilitador da nossa aprendizagem. O modo como a nossa docente cooperante nos interpelava, acerca das nossas atitudes, não foi, muitas vezes, o mais adequado. A forma depreciativa adotada não propiciou o surgimento de críticas construtivas chegando a ser, em algumas situações, propiciador de críticas destrutivas.

Estamos convictas de que os nossos erros deverão constituir verdadeiras ferramentas a utilizar em prol do nosso crescimento pessoal e profissional. E não em abono da nossa desvalorização,

enquanto pessoas e eternos aprendentes. Plenamente conscientes dos nossos erros, aferimos que será necessário que “(...) Cada um de nós saiba reconhecer os seus defeitos ou falhas como forma de acolher positivamente as críticas que nos são feitas (...)” (Vieira, 2005:65).

No que diz respeito à análise de documentos e sua importância, tivemos oportunidade de analisar, quer na Educação do Pré-escolar como no Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, o Projeto Educativo de Escola (PEE), O Projeto Curricular de Turma (PCT), O Plano Anual de Atividades (PAA), os Processos Educativos Individuais (PEI), as Orientações Curriculares para Educação do Pré-escolar e a Orientação Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Toda esta documentação ajudou-nos, em muito, a perceber muitas atitudes e comportamentos de certas crianças, pois muitas delas tiveram ou têm experiências de vida muito delicadas. Algumas das crianças provinham de famílias desestruturadas. Através da leitura dos Processos Educativos Individuais dos alunos pudemos retirar um manancial de informações, acerca das suas dificuldades educativas, do seu percurso académico, do seu contexto familiar, entre outros aspetos relevantes.

Concomitantemente, o Projeto Curricular de Turma constitui, também, um instrumento essencial ao serviço do fomento da nossa compreensão acerca do desenvolvimento de competências das crianças e das intenções educativas delineadas no referido projeto pelas nossas orientadoras cooperantes. Nesta medida, pudemos assumir, também, algumas preocupações das nossas docentes cooperantes e tornarmo-nos parceiros educativos, em prol da obtenção de objetivos comuns.

### **2.2.2) Os Modelos de Ensino Norteadores da Prática Educativa**

De forma a nortear a prática educativa existe um manancial de modelos educativos. Acerca deste ponto, Joyce e Weil (1986:1) enfatizam que “ as educators we need to be able to identify these models and to select the ones that we will master in order to develop and increase our own effectiveness. To become competent to use these teaching strategies comfortably and effectively requires much further study and practice”.

Nesta aceção, é essencial que o docente seja capaz de inter-relacionar e refletir sobre as possibilidades e dinâmicas de sala de aula, ajustando-as às necessidades reais dos seus alunos. Isto é, estas deverão contribuir para a emergência real de contextos facilitadores da aprendizagem.

Assim, como temos vindo a frisar ao longo deste relatório, desenvolvemos atividades com crianças que frequentavam dois níveis de ensino distintos: a Educação do Pré- Escolar e o Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico.

Neste horizonte de pensamento, uma questão pertinente que se coloca é a de saber como

deverá decorrer a interação entre criança-criança e adulto-criança, no âmbito dos dois níveis de ensino reportados.

Relativamente à dinâmica de sala de aula, em contexto da Educação do Pré-Escolar, considerando o Modelo High – Scope, saliente-se que este assenta na necessidade de o docente perceber que a criança é ativa e que por isso o adulto também deverá sê-lo. Este (o adulto) deverá proporcionar à criança um ambiente facilitador da aprendizagem, assumindo-se, assim, como facilitador de aprendizagens (Zabalza, 1998:144).

Esta dinâmica de sala de aula deverá assentar, também, na cooperação, colaboração e comunicação, isto é, na forma como a criança se relaciona com os outros (Modelo Reggio Emília). Neste sentido, os educadores, as famílias e as crianças conjugam esforços e participam ativamente no decurso das atividades; bem como partilham ideias, dividem tarefas e assumem responsabilidades (Malaguzzi 1993, citado por Formosinho, Spodex, Brown, Lino e Niza, 1998:99).

No que se reporta à dinâmica de sala de aula, alusiva ao Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, podemos verificar que existe um variado conjunto de modelos educativos. Abandonada a hipótese de nos reportarmos a todos eles, importa referir que tivemos em conta, ao longo da nossa prática educativa, os seguintes modelos educativos, propostos para este nível de ensino: o modelo de processamento da informação, que possibilita que os alunos aprendam conceitos com base na organização da informação; o modelo indutivo que permite que os alunos descubram e organizem os dados e criem e testem hipóteses de resolução. “The model “inquiry Training”, “designed to teach students (...) to become more fluent and precise in asking questions, building concepts and hypotheses, and testing them” (Joyce e Weil, 1986:6).

Atentemos ao facto de que também recorreremos a estratégias de memorização. Sobre este assunto Monereo, Castelo, Clariana, Palma e Pérez (2007:44) referem que o docente deverá “organizar contextos que possibilitem aos alunos reter dados com procedimentos como a repetição, a associação de palavras ou de palavras e imagens (mnemotécnicas)”.

No que se refere às relações interpessoais e ao desenvolvimento de conceitos relacionados com a autoconceito da criança, procurámos promover, nos dois níveis de ensino, atividades que conduzissem os discentes a refletir acerca do seu comportamento e sobre o comportamento dos demais. Segundo Joyce e Weil (1996:9), “the social models of teaching are designed to use social process for social goals; they also exercise the intellect and result in the learning of information and the building of concepts (...). Their base, however, is the process of social negotiation. They require students to examine themselves, behavior in groups”.

Foi efetuado um apelo, aos discentes, no sentido de refletirem, acerca dos valores, regras e

papéis sociais, isto, na medida em que “helps students collect and organize information about social issues, develop empathy with others, and attempt to improve their social skills (...)” (*ibid*:10).

Para além destes aspetos, no decorrer das atividades de aprendizagem, que implicavam o trabalho de grupo (Classroom Meeting), delineámos que os discentes necessitariam de se consciencializar de que deveriam ser responsáveis por estabelecer “a social system appropriate to academic tasks but with room for individual differences and respect for the common tasks and the rights of others” (*ibid*: 9).

Assim, considerando as premissas acima enunciadas, não manifestámos um interesse particular apenas por um modelo de ensino, mas sim, tentámos, no tempo disponível para o efeito, correlacionar aspetos metodológicos de diferentes modelos, ajustando-os à heterogeneidade das necessidades educativas dos discentes.

### **2.2.3) O Exercício de Planificação**

Quando falamos em planificação devemos pensar: planificar para quê? Para quem? Porquê? O “como planificar” está usualmente muito relacionado com o para quê e com o tipo de recursos” (Zabalza, 1994:46). Devemos ter sempre em atenção “(...) que a função principal desempenhada pela planificação na escola é a de transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino” (*ibid*, 1994:54). Não devemos esquecer que a “planificação é uma actividade mental interna do professor” (Zabalza, 1994:46).

O mesmo autor, leva-nos, a nós professores, a colocar a seguinte questão: “O que faz quando planifica? Em termos gerais trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de acção, (...) prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projecto que seja capaz de representar, dentro do possível (...)” (*Ibid*.45).

Ao exercermos o exercício da planificação, quer na Educação do Pré-Escolar, quer no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (cf. Anexo 1 e 2), consideramos que o processo assentou em procedimentos similares, na medida em que as planificações convergiram, no que concerne à sua organização, em determinados aspetos. Em ambos os planos de aula, referentes a estes dois níveis de ensino distintos, fomos chamados a construir um ponto de partida, onde justificávamos e descrevíamos situações referentes ao desenvolvimento de competências das crianças.

No entanto, ao longo da nossa prática educativa futura poderemos alterar ou preterir determinados métodos ao invés de outro. De acordo com Ramos e Pinheiro (1998:37), “O contexto

de aprendizagem pode ser modificado, acentuando esta possibilidade de modificação o carácter estratégico da opção por um outro método.” Para os mesmos autores, a escolha dos métodos prende-se com “as características do saber a transmitir, as características dos formandos [(das crianças)]; os condicionalismos e os recursos (...)”.

Em prol do que tem vindo a ser dito, teríamos assim que, conseqüentemente, justificar as nossas opções metodológicas, considerando, nos planos de aula, as opiniões de alguns teóricos, referentes às opções didático pedagógicas que tomávamos. Subseqüentemente, teríamos que delinear uma sequência didática e descrever as atividades a realizar com as crianças. Finalmente, cabia-nos avaliar todo o processo, incluindo a nossa *performance* educativa.

Ora, relativamente à organização da planificação quer na Educação do Pré-Escolar, quer no que se reporta ao Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, esta assentou, como já referimos, na construção de um ponto de partida, na justificação das opções, na descrição das atividades e na avaliação da operacionalização do trabalho com as crianças e da nossa *performance* educativa.

Porém, assumindo que fomos orientados por agentes educativos distintos, no momento da elaboração destes documentos, importa, assim, refletir sobre o seguinte:

No decorrer da elaboração das planificações alusivas à Educação do Pré-Escolar, sentimos uma maior autonomia para planificar, uma vez que o programa não sendo tão rígido, tão espartilhado, permitiu uma maior liberdade de ação. Como é sabido, a matéria a lecionar no Ensino do 1ºciclo do Ensino Básico exige uma maior organização temporal dado que obriga ao cumprimento de um programa estipulado.

No entanto, e partilhando o pensamento de Healy (1993:33), “ Os educadores mais avançados esforçam-se por fazer com que os alunos aprendam a matéria que consta do programa escolar de forma mais dinâmica e participativa”. Características, que consideramos essenciais e que não devem apenas ser remetidas para a Educação do Pré-Escolar.

Importa considerar que, no que concerne à Educação do Pré-Escolar, apesar dos conteúdos estarem sempre patentes no decorrer das atividades, estas configuravam uma componente lúdica, na medida em que o docente deve propiciar contextos onde a criança possa exercer a sua atividade e agir sobre o meio em que está inserida.

Consideramos que ocorreu muitas vezes termos que “improvisar”, de modo a apresentar os conteúdos às crianças, por intermédio da utilização de estratégias distintas, em diversos momentos diferenciados.

No que se refere aos planos de aula elaborados no âmbito do Ensino do 1ºciclo do Ensino Básico, aferimos que a leção se revestiu de um carácter mais sequencial, sem muita margem de

manobra para a ocorrência de improvisações.

Todavia, importa salientar que durante um dos primeiros contatos estabelecidos com a nossa orientadora cooperante (docente titular da sala, referente ao Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico) ficámos com a sensação de que, na sala de aula, apenas havia lugar para as unidades curriculares de Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio. A nosso ver e segundo.” Zabalza (1994:54) “Os professores dedicam a maior parte do tempo da planificação a decidir que conteúdos vão ensinar”.

Para além destes aspetos, o fato de termos exercido tal raciocínio e após terem sido tecidas algumas críticas pela orientadora cooperante, relativamente à forma como organizámos as atividades, contribuiu para que optássemos, a nosso ver, por um ensino mais tradicional, onde abandonámos a ideia de atender a atividades que considerávamos diversificadas.

“ O professor é frequentemente confrontado com a necessidade de protagonizar papéis contraditórios que o obrigam a manter um equilíbrio instável, em vários campos” (Nóvoa, 1991:103). “O professor novato sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais em que obteve a sua formação” (*Ibid*, 1991:109).

Sobre este desarmamento ou desajustamento sentido e refletido, concluímos que este também contribui para o nosso processo de formação, porque nos permitiu refletir sobre o tipo ou espécie de docente que pretendemos ser no futuro. Aprendemos com o erro e aprendemos com o que perspetivamos ser os erros dos outros.

#### **2.2.4) A Lecionação De Aulas**

Tendo em conta que “ Os futuros professores não estão mal preparados no domínio dos conteúdos de ensino, (...) Dominam os conteúdos a transmitir, mas não têm uma ideia precisa do modo de os estruturar e de os tornar acessíveis aos alunos de diferentes níveis.” (Nóvoa, 1991:118), o ter a responsabilidade de um grupo/turma, e ter que cumprir, com um programa, “rígido” e pouco “maleável”, tornou-se um grande desafio.

O facto de sermos inexperientes, em termos de lecionação, deixou-nos um pouco “amedrontados” e ansiosos, no entanto, e, seguindo o pensamento de Nóvoa, “ Aprende-se com as práticas do trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, reflectindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e de proceder.” (*ibid*:162). Neste sentido, como nos diz o ditado popular, “ninguém nasce aprendido”. Consideramos, assim, que o nosso estágio pedagógico é um processo de aprendizagem, mais do que uma etapa de avaliação, ele configura, na sua essência, o nosso primeiro contato prático, em termos de experiência

letiva.

Neste contexto, durante o decorrer do mesmo, sentimos receio de ser ou não capazes de ministrar o ensino, dúvidas relativamente às nossas competências para tal, dificuldades em adequar os conteúdos ao nível e ritmo de aprendizagem das crianças; alegria, quando erámos bem sucedidos, tristeza pelo fato de não termos abordado um conteúdo do melhor modo e, para além disso, sentimos amor pelas crianças, com as quais convivemos, durante este período formativo.

Concretamente, no âmbito da Educação do Pré-Escolar, as atividades decorreram de forma muito natural e espontânea, sem nervosismos, pois fomos muito bem aceites pelas crianças e pela docente titular da sala. O fato de termos sido bem recebidas, contribuiu para que surgisse, logo aí, um clima de amizade e companheirismo, fonte essencial para que estivéssemos descontraídas e à vontade, no decorrer do momento em que leccionámos as aulas.

Note-se que não houve uma grande necessidade de “estudar” conteúdos, mas sentimos a necessidade de elaborar um trabalho de pesquisa acrescido ao longo da fase de preparação das atividades a realizar com os discentes.

Em algumas ocasiões, e porque o grupo era no geral “agitado”, haviam crianças, que perturbavam a sala, originando excesso de ruído, o que obrigava a uma chamada de atenção constante. Para além disso, será importante frisar que quando apresentávamos algo de diferente (alguns recursos criados por nós) às crianças, estas revelaram-se bastante interessadas e curiosas. Considerámos, assim, que o fator “surpresa” será um requisito a considerar no decorrer da realização de atividades com crianças da Educação do Pré- Escolar.

No que respeita ao Ensino do 1ºciclo do Ensino Básico, e porque os alunos com os quais trabalhámos eram muito exigentes, possuindo, alguns deles, um nível de conhecimento académico acima da média, sentimos mais receios do que na Educação do Pré-Escolar.

Consideramos, assim, que é de enorme importância que o docente desenvolva um conhecimento sólido acerca das especificidades próprias dos alunos, com os quais irá trabalhar. Tal como afirma Zabalza (1994:67) “Dos alunos interessa-nos conhecer as suas características e experiencias a nível de back-ground cultural, de aprendizagem e nível de desenvolvimento conseguido até esse momento, as suas formas básicas de adaptação à escola (ao estudo, aos companheiros, às exigências escolares, aos professores, etc.), de expectativas, etc”.

Neste âmbito, a nossa primeira intervenção educativa em “terreno” do Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, decorreu sob os holofotes de uma enorme pressão, bem como de um enorme receio e medo de errar. Receio acrescido pelo facto de termos sido alertadas, pela docente titular da turma, de que haveriam alunos que nos iriam “testar”, que possuíam um conhecimento dos conteúdos acima da

média.

Contudo, no decorrer do nosso estágio pedagógico este receio foi-se atenuando. “ Quando um professor principiante supera o “choque com a realidade”, mesmo que seja através de uma aprendizagem por tentativas e erros, as tensões iniciais tendem a reduzir-se” (Nóvoa, 1991:119).

A nossa segunda intervenção educativa, junto das crianças deste nível de ensino, constituiu o ponto de partida, que nos fez refletir sobre a maneira de expor os conteúdos e concluir que, de facto, não tínhamos ministrado os conteúdos da melhor forma.

Ao dialogarmos com a nossa Supervisora (Docente da Universidade dos Açores) e a docente cooperante (professora responsável pela turma com a qual estávamos a trabalhar), concluímos que ocorreu sermos criticadas pela forma como exercemos a docência, sem, muitas vezes, nos concederem exemplos significativos da forma como a nossa *performance* educativa exerceu preponderância na aprendizagem das crianças. Ora, consideramos que necessitaríamos de registos, de exemplos concretos que iriam contribuir para que averiguássemos o impacto da nossa ação educativa, na aprendizagem da criança.

No entanto, estamos convictas que se aprende “com as práticas do trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, reflectindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e de proceder” (Nóvoa, 1991:162).

Atentemos que a nossa maior dificuldade, ao longo deste estágio pedagógico, assentou, aquando da necessidade de ter que lecionar novos conteúdos, quando sabíamos à partida, que alguns alunos não tinham assimilado os conteúdos ministrados anteriormente. Aqui, constatámos de que mais do que ministrar conteúdos sucessivamente, deveríamos ter tido tempo para (re) pensar a forma como ministrávamos os mesmos, bem como estruturar um conjunto de estratégias de ensino, de forma a atender a algumas dificuldades de aprendizagem que iam, gradualmente, surgindo.

Este aspeto foi, indubitavelmente, “o calcanhar de Aquiles” do nosso estágio pedagógico: a carência da estruturação de atividades diferenciadas e de uma correlação entre as dificuldades dos alunos e de uma eventual ação e reflexão posterior do docente, em busca da colmatação das dificuldades averiguadas.

Neste âmbito, considerámos que sentimos mais dificuldades, nos momentos de leção de aulas de Matemática, porque considerámos que os discentes revelavam mais dificuldades nesta área. Note-se que constituiu, também, uma área para a qual foram integrados muitos conteúdos novos, não se verificando muito tempo disponível para a preparação e consolidação destes conteúdos.

### **2.2.5) A Avaliação/ Reflexão acerca da Prática Educativa**

Como qualquer processo que é alvo de pesquisa, de planificação e de prática é indispensável a sua avaliação. Neste contexto de estágio, o Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto – Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (II, ponto 3, alínea c) refere que “o educador avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo”.

No decorrer do nosso estágio pedagógico, quer na Educação do Pré-Escolar, quer no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, avaliámos todas as nossas intervenções pois “Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. (...) Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento” Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997:27).

No que concerne à Educação do Pré-Escolar, as nossas intervenções decorreram de forma muito positiva. Achámos que conseguimos implementar o que foi proposto no nosso Projeto Formativo (documento já mencionado em itens anteriores).

Considerando que “ (...) a sala de aula não é somente um lugar para ensinar, mas também de aprendizagem para o docente (...)” Nóvoa (1991:70), o educador deverá “Encarar a avaliação como uma espécie de serviço de informações educativo para orientar a elaboração curricular e a pedagogia” Bruner (1999:198). Neste sentido, caberá ao professor “Ajudar uma criança a perceber que a aprendizagem é uma das lições mais importantes que podemos ensinar (...)” (Einion, 2005:6).

Ao longo das nossas intervenções utilizámos um conjunto de recursos, tais como canções. Redoredo (2003:24) afirma que “A música deve surgir na aprendizagem paralelamente a outras actividades (...) interpenetrando-se em interdisciplinaridade”. A música é uma Área que tem vindo a ser progressivamente esquecida e que deve ser retomada nas escolas, na medida em que proporciona ao aluno uma aprendizagem global. Na sala de aula, poderá auxiliar de forma significativa a aprendizagem. O educador pode seleccionar músicas que abordam o conteúdo que pretende trabalhar, proporcionando um cariz dinâmico e atrativo à atividade.

Para além disso, concedemos tempo e importância aos raciocínios das crianças e à forma como se expressavam. O que nos permitiu recolher dados preciosos acerca das perceções das crianças relativamente a si próprias, bem como ao modo como decorria a sua aprendizagem.

Em todas as nossas intervenções recorreremos a um livro relacionado com os conteúdos a abordar. Um recurso que considerámos uma “mais valia» na emergência de hábitos de leitura e escrita, por parte das crianças. Foi notório o interesse dos discentes em folhear o livro, bem como o

de imaginar o assunto este tratava.

Aquando da realização das atividades no âmbito da Expressão Plástica, concluímos que a maioria das crianças do grupo não possuía destreza manual. Algumas delas revelaram muitas dificuldades, nomeadamente, no recorte. Recorrendo ao papel crespado, as crianças recortaram e fizeram flores, construíram também uma borboleta, para, depois, montarem uma tela, de forma a ser afixada na sala de atividades. No decorrer destas atividades verificámos que muitas crianças necessitaram do auxílio de um adulto, de forma a recortarem e a colarem.

Durante a realização de uma atividade de plantação de sementes, foi muito agradável verificar que algumas das crianças tinham noções básicas acerca de como cuidar de uma planta e da sua importância. Segundo a organização ambiental UNESCO (2007) “(...) é importante enfatizar a sensibilização com a percepção, interação, cuidado e respeito das crianças para com a natureza e cultura destacando a diversidade dessa relação”.

A educação ambiental diz respeito a todos nós, crianças e adultos. Para Oliveira (2006), a característica principal da educação Ambiental “consiste no facto de ser orientada para a solução de problemas concretos do ambiente em que o Homem vive.” Acrescentaria que são problemas que o próprio Homem criou, pondo em causa, segundo o mesmo autor, a “sua Qualidade de Vida actual e futura (e mesmo da sua sobrevivência)” (*ibidem*).

Os diálogos mantidos com as crianças antes, durante e após a realização das atividades de aprendizagem, constituíram verdadeiros momentos enriquecedores e favorecedores do desenvolvimento do nosso conhecimento acerca das perspetivas dos alunos sobre o que gostaram mais, o que não gostaram, do que gostariam de realizar e de que forma o gostariam de fazer.

“As crianças precisam de oportunidades de conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para a ouvir e para falar com ela.” (Sim- Sim, 2008:27) pois a “avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, construindo também uma base de avaliação para o educador A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança.” O.C.P.E (1997:27).

Para além dos aspetos referidos, a partir da elaboração de uma peça de teatro com as crianças, tivemos a oportunidade de dialogar com os pais dos discentes com os quais estávamos a trabalhar. Considerámos um diálogo enriquecedor na medida em que conseguimos trazer, de forma a organizar todo o trabalho, a participação da maioria dos pais. A educação deverá assentar, antes de mais, nas “relações, cooperação, colaboração e comunicação. Onde educadores, famílias e crianças participam activamente, partilhando ideias, dividindo tarefas e em comum assumindo responsabilidades “ Malaguzzi (1993, citado por Formosinho *et all*, 1998:99).

Neste sentido, foi gratificante assistir ao entusiasmo das crianças durante os ensaios e realização da peça de teatro. “A expressão dramática responde a duas grandes necessidades: da criança por um lado, do processo de aprendizagem, pelo outro.” (Reis, 2005:13).

No que se refere ao Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, aferimos ser preponderante a utilização da estratégia de trabalho em grupo, na medida em que este trabalho proporcionou a troca de conhecimentos e a entreajuda.

Por outro lado, concluímos que utilizámos, em demasia, fichas de trabalho, provavelmente devido a alguma insegurança que sentimos. Deste modo, a matéria era exposta e procedia-se, em seguida, à sua consolidação e à avaliação das aprendizagens dos alunos através da aplicação de uma ficha de trabalho. Este procedimento conferiu cariz rotineiro às nossas intervenções educativas, no âmbito deste nível de ensino.

No entanto, à medida que nos fomos apercebendo destas premissas, começamos gradualmente a utilizar outros recursos, tais como cartazes, computadores, de forma a proporcionar às crianças um leque distinto de atividades educativas.

Saliente-se que partilhámos com a docente titular da sala alguns dos aspetos relacionados com a evolução da aprendizagem de alguns alunos. Concluímos que estes diálogos foram, de certo modo, enriquecedores, uma vez que nos obrigavam a inferir sobre o desenvolvimento de competências dos alunos.

Aferimos, assim, que atingimos alguns dos objetivos propostos no nosso PF (Projeto Formativo). Contudo, o facto de termos sido demasiado ambiciosos na projecção e de não termos equacionado o tempo disponível permitiu que muitas das linhas estratégicas predefinidas não fossem, sequer, aplicadas. As dúvidas que nos surgiram acerca da forma como deveríamos operacionalizar alguns dos objetivos delineados contribuíram, também, para que não se procedesse à sua aplicação prática dos mesmos.

Importa, no entanto, relatar que evidenciámos especial interesse, quer na Educação do Pré-Escolar, quer no âmbito do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, pela utilização das áreas de expressão artística em contextos interdisciplinares. A construção de atividades neste sentido estratégico foi recorrente e assentaram em dramatizações, cânticos e danças, *per si* e intercaladas com as restantes áreas de conhecimento.

Fomos desenhando, assim, a nossa intenção de realizar um estudo acerca das potencialidades pedagógicas e da aplicabilidade prática das áreas de expressão artísticas em contextos educativos. Após uma fase de reflexão optámos por nos incidir sobre a aplicabilidade prática da Expressão Dramática em contextos escolares. Objetivo que cumprimos no Capítulo III, do presente relatório.

Isto, na medida em que “Ao nível primário – aí, onde os elementos da expressão são artificialmente divididas pelos pelos horários, separados e dissociados nas acções ao ponto de os tornar estranhos uns aos outros” (Brassart e Rouquet, 1975:27).

## **CAPÍTULO II – AS ÁREAS DE EXPRESSÃO ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Ao longo deste capítulo faremos menção à importância da aplicabilidade prática das áreas de expressão artística, bem como abordaremos a suas potencialidades pedagógicas para o desenvolvimento integral da criança.

Para além destes pressupostos, descreveremos e refletiremos sobre algumas atividades realizadas no decorrer do nosso estágio pedagógico, com dois grupos de crianças, que frequentavam dois níveis de ensino distintos e com particularidades próprias: A Educação do Pré-Escolar e o Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico.

Deste modo, abaixo se apresenta o primeiro item que integra o referido capítulo e que congrega um apontamento teórico-reflexivo acerca das potencialidades e utilidade prática das áreas de expressão artística.

### **3) A Importância das Expressões Artísticas Para o Desenvolvimento da Criança**

A expressão é, de uma maneira geral, um modo de entendimento, de descoberta e de comunicação. Possui um carácter profundamente subjetivo, porque quando a criança se expressa solta de si as sensações, que englobam as emoções, as ideias e os sentimentos.

O intuito da educação artística não é o de conceber artistas, mas sim colaborar para o “(...) desenvolvimento das capacidades básicas para que os alunos possam chegar a uma visão acerca do que é a comunicação e o pensamento visual e quais são algumas das suas possíveis manifestações.” Parramón Ediciones, (2001:478)

A área das expressões tem como principal objetivo que a criança se exprima e ponha cá para fora as suas emoções, sensações, ideias, sentimentos e intuições. Sendo assim, as expressões estabelecem um modo de entendimento, de descoberta e, particularmente, de comunicação.

As áreas de expressão devem contribuir para que a criança possa descobrir e construir a sua imagem em cada etapa da sua evolução e adquirir um conhecimento intuitivo de si mesma e do seu meio.

As atividades de expressão e criação, como o desenho, a pintura, a modelagem, a música, a linguagem, a dança e o drama têm como principal finalidade, proporcionar à criança campos de exploração das suas capacidades e de satisfação das suas necessidades sobretudo as de desenvolvimento cognitivo. A expressão dramática, por sua vez, poderá conferir à criança uma linguagem dramática e a utilização de linguagens corporais e gestuais, como meios de expressão e

comunicação, desenvolvendo harmoniosamente o seu ser na globalidade, ajudando-a a conhecer-se, a conhecer os outros e a conhecer o seu meio. Pela expressão dramática, a criança realiza inúmeras aquisições que contribuem em grande parte para o desenvolvimento do seu carácter.

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

A criança experimenta o olhar, o ouvido, a aproximação, o tocar que lhe permitirá sentir e viver a sua vida. Aprende a improvisar a dois, a sentir o outro, a tornar-se recetivo e atractivo. E consecutivamente aprende a improvisar a três e a adquirir o “senso de grupo”.

Para além disto, a criança aprende a servir-se, a manipular e jogar com objetos reais, a inventar-lhes situações diversas, situações a propósito de um objeto dado. O jogo dramático diz-se sinónimo de coletivismo, isto porque a criança, trabalhando em grupo, está a formar-se por si, mas simultaneamente com os outros, o que ajuda a reduzir o individualismo patente na mesma. Tal como refere Reis, (2005:14) “A linguagem dramática ajuda a criança a conhecer-se, a conhecer o meio circundante, a conhecer os outros (...)”.

O desenho, a pintura e a modelagem são atividades que podem ser realizadas individualmente e de uma forma espontânea para que depois a criança formule uma linguagem pela imagem, na qual se informa e conta coisas, num processo de descoberta contínuo que à partida não conhece nem domina. Brassart, e Rouquet (1975:30) defendem que a “Poesia, mimica, desenho, musica, expressão gestual...deveriam ser, tal como a palavra e a escrita, os instrumentos quotidianos e permanentes da expressão e do trabalho na aula, porque permitem satisfazer a necessidade de completar a linguagem habitual, de a ultrapassar e de recriar”.

É importante que o educador saiba ver a expressão da criança como uma mensagem e que saiba interpretar essa mensagem para melhor adequar a sua intervenção junto das mesmas. O mundo plástico da criança é estruturalmente diferente do adulto e tem características próprias segundo as fases da sua evolução, pelo que o educador deve ter em consideração que o domínio das técnicas é importante, só como meio para desenvolver a expressão pessoal e estimular a criatividade, consolidando a evolução natural da criança.

Ao expressar-se livremente a criança não só desenvolve a sensibilidade, imaginação, como também aprende e apreende os outros, aceitando e respeitando a autenticidade de cada um, ou como cada um se exprime de acordo com os seus sentimentos.

A exploração do mundo sonoro tem amplas e múltiplas possibilidades e implica um percurso de educação auditiva e educação rítmica que se podem desenvolver sem abordar noções elaboradas de acústica ou de técnicas musicais. Escutar é um processo individual complexo e evolutivo em que alguns sons ganham significado especial de entre outros, dependendo da sensibilidade e experiências. Assim a exploração do som desperta diferentes reações que vão desde o pensar, sentir e explorar.

Pelo que foi referido, pode-se concluir que as áreas de expressão artística proporcionam inúmeras aquisições à criança, contribuindo para que esta desenvolva o sentido rítmico, a unidade harmónica entre a linguagem e o movimento, desenvolvendo também a coordenação motora. Para além disto, permite desenvolver a acuidade auditiva, a atenção, valoriza-se o silêncio, aprende-se a escutar e constata-se as propriedades do som.

Em suma, e segundo Cerezo (1997: Vol VI) "qualquer forma de expressão, seja ela físico-motora, plástica, dramática ou musical, é um elemento indispensável no desenvolvimento da Expressão Pessoal, Social e Cultural do aluno. São formas de saber que articulam saberes, imaginação, razão e emoção. A vivência artística influencia o modo como se comunica, como se aprende e como se interpretam os significados do quotidiano".

Deste modo, assumimos assim que as áreas de expressão artística constituem ferramentas essenciais que devem ser utilizadas e aplicadas pelos docentes de qualquer nível de ensino referente à educação básica.

#### **4) O Docente e a Expressão pela Arte**

"Pela primeira vez em Portugal, é oficialmente aceite, de modo claro e inequívoco, que a arte é um factor importante na formação integral da pessoa, devendo por isso fazer parte integrante do sistema educativo." (Sousa, 2003: 31).

As áreas de expressão proporcionam formas e meios expressivos para explorar conteúdos e temas de aprendizagem que podem estar articulados com outras disciplinas do currículo escolar. Através de situações idênticas à vida real, as práticas dramáticas proporcionam métodos incentivadores que podem motivar os alunos para o seguimento de pesquisa e aprendizagens, na sala de aula e fora dela.

No entanto, e segundo (Santos, 2000) "É necessário que a escola e todos os agentes educacionais se consciencializem de que a aprendizagem não pode ser exclusivamente racional, porque a razão tem geneticamente, um ponto de partida emocional".

As áreas de expressão poderão auxiliar o docente na transmissão de conceitos de um modo lúdico mas simultaneamente instrutivo, pois "cabará ao professor a escolha dos temas, levando em consideração os interesses das crianças e os fins metodológicos a atingir" (Sousa, 2003: 53).

Através da actividade do brincar, "em que a criatividade, a expressão, o movimento e a ludicidade são privilegiados, a criança apreende também um conjunto de regras e significações sociais dos seus comportamentos que lhe permite adaptar-se à sua cultura e iniciar-se numa prática desportiva, cultural e artística" (Condessa, 2010:39).

A exigência no cumprimento de objetivos de um plano de atividades, a pressão externa exercida pelo sistema de ensino, o peso do aspeto burocrático da escola bloqueia, tantas vezes, a criatividade no ensino, retira ao docente uma certa flexibilidade tanto na forma como no *timing* de expor um conteúdo.

Muitas das vezes "A arte é em geral considerada como uma perda inútil de tempo (...). As artes têm pouca ponderação nos currículos da escolaridade em geral e ainda se atribui, nos círculos académicos, um certo sentido depreciativo às disciplinas, e aos professores de arte, como se fossem de natureza secundária, quando é exactamente o contrário" (*ibid*:81).

Isto, porque, em muitos casos, deixar-se seguir pelos interesses momentâneos das crianças, pelo seu ritmo próprio, aproveitando conteúdos e formas não planeadas, não significa um entrave à exposição da matéria, ao contrário, poderá contribuir para o favorecimento de verdadeiros contextos de aprendizagem.

Através das artes, os educadores/professores, podem de uma maneira mais apelativa, explicar e sistematizar conteúdos e, através das mesmas, poderão cativar os alunos desmotivados ou com falta de interesse devido à aplicação dos chamados métodos tradicionais (expositivos). Já existem muitos docentes a utilizar o recurso às artes e a obter resultados muito bons que não obteriam com o recurso a outros métodos.

O intuito da educação artística não é o de conhecer artistas, mas colaborar para o "desenvolvimento de capacidades básicas para que os alunos possam chegar a uma visão acerca do que é a comunicação e o pensamento visual e quais são algumas das suas possíveis manifestações" (Parramón, 2001:478).

É lamentável que os docentes nem sempre sejam apoiados ou disponham das melhores condições para o fazer. Contudo, "Com o seu empenho pessoal, com a dedicação e generosidade que é própria dos professores portugueses, mesmo nas mais adversas condições, têm-se conseguido resultados educacionais e artísticos dignos de serem referidos" (*ibid*: 87).

É um absurdo considerar que existem disciplinas que deverão ser tratadas de maneira

diferente, disciplinas nobres e outras menos nobres, chegando, muitas vezes, a serem desvalorizadas, criando pressupostos errados. Neste âmbito, Sousa preconiza o seguinte:

” A dança vai retirar tempo às «matérias nobres» (Português, Matemática, Ciências). Não há «matérias nobres» na educação e, se as houvesse, seriam aquelas que mais directamente se relacionam com o equilíbrio da personalidade, evitando os desequilíbrios psicopatológicos e, portanto, as actividades expressivas...” (*ibid*:128/129).

Fragmentar o ensino das várias matérias e catalogá-las de menor ou maior importância (na generalidade as expressões são as de menos importância) é como dissociar a pessoa da sua individualidade e originalidade, é olhar para ela como uma peça de puzzle separada e não a tomar como um TODO equilibrado. O ensino de matérias de conteúdo mais teórico não deveria implicar um “divórcio” com a área das expressões, pelo contrário, deveria incorporá-las na dinâmica de transmissão de conhecimentos na sala de aula.

A Área da Expressão e Educação Dramática integra, em si, todos os recursos expressivos do ser humano, ou seja, a expressão linguística, a expressão corporal, a expressão rítmico musical, a expressão plástica, tornando-se “ o eixo de confluência de todas as áreas predominantemente expressivas” (Cerezo, 1997:1433).

Brincar é a expressão máxima da essência da criança, é o palco, por excelência, do conhecimento do mundo, da sua dinâmica, das relações. Então, por que não usar uma ferramenta tão poderosa como esta, imprimindo-lhe objetivos específicos através da pintura, da dança e do drama?

A empatia por um professor ou matéria é uma alavanca propulsora da aprendizagem. Quando uma criança diz “gosto de matemática”, na verdade está a dizer-nos “gosto do professor, gosto das aulas, gosto de estar ali”. Neste contexto, vale a pena explorar e utilizar uma “linguagem” – que vai para além das palavras – que seja apelativa e facilmente apreendida pelas crianças. As expressões constituem este dicionário não verbal, cúmplice nas disciplinas e não uma espécie de intervalo, obrigatório, de importância duvidosa, como supõem muitos docentes.

Snyders (1992:14) comenta que a função mais evidente da escola é preparar os jovens para o futuro, para a vida adulta e suas responsabilidades. Mas ela pode parecer aos alunos como um remédio amargo que eles precisam engolir para assegurar, num futuro bastante indeterminado, uma felicidade bastante incerta. As áreas de expressão podem contribuir para tornar esse ambiente mais alegre e favorável à aprendizagem. Afinal “propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente” (*ibidem*).

Considerando que a área das expressões tem como principal objetivo que a criança se exprima

e exteriorize as suas emoções, sensações, ideias, sentimentos e intuições, as expressões constituem um modo de entendimento, de descoberta e essencialmente de comunicação. As áreas de expressão artística proporcionam formas e meios expressivos para explorar conteúdos e temas de aprendizagem que podem e devem estar articulados com as outras disciplinas do currículo escolar.

## **5) Descrição e Análise das Atividades De Expressão Artística na Educação do Pré-Escolar**

O grupo de crianças que frequentavam a Educação do Pré-Escolar, com o qual operacionalizámos atividades, era constituído por vinte crianças: onze crianças eram do sexo feminino e nove crianças pertenciam ao sexo masculino; entre a faixa etária dos cinco aos quatro anos de idade. Uma das crianças era portadora do síndrome de Hallervorden- spatz, uma doença neurológica degenerativa grave com deterioração motora e cognitiva progressiva.

Tendo em conta as crianças, com as quais trabalhámos, daremos conta, nos itens subsequentes, de algumas atividades desenvolvidas, a partir da introdução às crianças da seguinte temática: “O Ciclo do Mel”. No que se refere à turma com a qual iríamos trabalhar teríamos que organizar as nossas atividades, para que elaborássemos, no final do nosso estágio, uma peça de teatro, relacionada com a temática mencionada. Tivemos assim que organizar as nossas atividades em torno da obtenção deste objetivo.

Antes de mais, importa frisar que esta temática constava do Projeto Educativo de Escola (PEE), onde todas os docentes, a partir do seu Projeto Curricular de Turma (PCT), se comprometeram a explorá-la. Deste modo, agimos em consonância com as intenções educativas da instituição onde estávamos inseridos e tornámo-nos, assim, parceiros educativos, em prol da obtenção de um objetivo comum. Para isso, neste contexto específico, nos propusemos a utilizar as expressões artísticas como ferramentas essenciais de forma a atingirmos o objetivo proposto.

Nesta linha de pensamento, daremos conta de algumas atividades desenvolvidas neste sentido.

### **5.1) Audição e Dramatização Da Canção “Gosto de Flores”**

Conjuntamente com as crianças, nos propusemos a explorar a canção, intitulada ” Gosto de Flores” (cf. Anexo 3). Isto, tendo em conta que a “(...) música deve estar no cerne da educação, contribuindo para a aprendizagem das outras áreas numa perspectiva interdisciplinar” (Medeiros, 2005:218).

Neste sentido, achando que a música é de enorme importância pois, “a música não diz, a Música não fala; a Música revela (...)” (Vários, 2000:157). Esta deve partir “dos interesses e talentos naturais das crianças (...)” (Papalia, Olds e Feldman, 2001:449).

Iniciámos esta atividade a partir da mostragem de um cartaz que continha um pictograma da canção “Gosto de Flores”. Este cartaz representava alguns gestos que os discentes teriam de executar de forma a mimar a canção. Após a mostragem do cartaz e de as crianças terem repercutido os gestos representados no mesmo, seguiu-se a audição da canção, por parte das crianças. Após a primeira audição da canção, estas foram convidadas a cantar.

Considerámos que aquando da exploração da letra da canção e posteriormente da melodia da mesma, as crianças adoraram o ritmo, a letra e se colocaram, autonomamente, quer no recreio, quer no decorrer das aulas, cantar a canção aprendida. Considerando as palavras de Gagnard, (1974:17) “A iniciação musical infantil deverá fomentar na criança o desenvolvimento máximo na criatividade individual dentro do desenvolvimento máximo da criatividade colectiva”. Após este momento, foi recorrente ver as crianças a entoarem a canção, associando-lhe uma linguagem gestual e corporal.

Segundo Violeta e Gainza (2001:8), “A música é adorável porque nos faz bem, ajuda-nos, oferece-nos algo especial que todos necessitamos...”. Aferimos que através desta atividade, foi possível “quebrar” algumas “barreiras” de timidez. Isto porque algumas crianças que normalmente não intervieram nas aulas pediam, autonomamente, para participar, nas atividades de cântico individual. Isto é, cada criança foi incitada por nós a mimar e a cantar a canção individualmente para os seus colegas.

Neste sentido, Sousa (2003:34) preconiza que “A expressão dramática dá franca vazão à fantasia da criança, à sua necessidade de expressão, de criação e de relação social.” Tendo constituído esta atividade, a primeira tarefa educativa realizada com estas crianças neste âmbito, apercebemo-nos das potencialidades pedagógicas que uma canção / melodia/ ritmo pode acarretar para o desenvolvimento integral da criança: quer na aprendizagem de novas palavras e de novas ideias, quer funcionando como um género de “transporte” para o mundo imaginário, através da “beleza da melodia e harmonia, o suporte rico do ritmo, a poesia da palavra, toda a magia que dela emana (...)” (Ferrão, 2001: 12).

Assim sendo, recorreremos, ao longo da nossa prática educativa, a um conjunto de canções, quer na introdução de conteúdos, quer como actividade de carácter puramente expressivo. Atentemos, às fotos que a seguir se apresentam, que assinalam alguns destes momentos marcantes para a nossa vida, bem como para a vida dos nossos alunos.

**Foto: 1**



**Foto: 2**



**Foto: 3**



### **5.2.) Primeiro Contato Com A Dramatização: “ Abelhas em festa”**

Nos propusemos a realizar com as crianças uma dramatização (cf. Anexo 4). Para isso, os discentes teriam que ouvir a gravação da narração de uma história. Aquando da audição da história, as crianças riram imenso, o que condicionou a audição da narrativa por parte de alguns alunos. Neste momento, parámos com a atividade e dialogámos com os alunos, para que compreendessem a necessidade de fazerem silêncio naquele momento específico.

È importante que as crianças tenham consciência dos comportamentos que devem ser

adotados e que não atuem apenas por impulso, caoticamente, perdendo a noção do que estão a fazer e porque o fazem.

Após esta tomada de consciência da atitude a adotar, algumas crianças pediram para voltar a ouvir a história, sob o compromisso de que adotariam a atitude adequada. Segundo Stoppard, (2001:11) “É importante que a disciplina seja algo simples e consistente (...)”.

Assim, após terem ouvido a história, iniciámos a distribuição dos papéis a serem representados pelas crianças. Cada criança teve a oportunidade de decidir o que queria representar.

Consequentemente, ao longo do diálogo mantido com as crianças, uma aluna sugeriu a elaboração de um convite dirigido a pais e outros intervenientes da comunidade educativa, para que assistissem à dramatização da história narrada. Assim, após valorizarmos a opinião da criança, aproveitámos a sugestão e decidimos proceder à elaboração de um convite. Nesta perspetiva, Sousa (2003:35) salienta que “Na expressão dramática, a criança cria todo o seu mundo de ilusão, fundindo-se intimamente com o ambiente criado pela sua imaginação, identificando-se totalmente com a personagem a que brinca”.

Para além disso, aproveitámos a vinda dos pais à escola, de modo a dialogar com os mesmos acerca da possibilidade de participarem na elaboração\preparação desta atividade. Concluímos, assim, que os pais cooperaram, quer no âmbito do auxílio na fase de preparação dos filhos, em casa, quer na decoração do cenário, para que se pudesse realizar a peça de teatro. Consideramos importante a “educação baseada nas relações, cooperação, colaboração e comunicação. Onde educadores, famílias e crianças participam activamente, partilhando ideias, dividindo tarefas e em comum assumindo responsabilidades” (Malaguzzi, 1993, citado por Formosinho, 1998:99).

Todo este processo implicou a planificação de diferentes etapas, pois “A planificação dos projectos deve ser feita em cinco fases: formulação, balanço diagnóstico, divisão e distribuição do trabalho, realização do trabalho e comunicação “(*ibid*: 134). No decorrer do mesmo, pudemos verificar as manifestações de alegria das crianças. “A espontânea arupção de alegria entre as crianças manifesta-se por uma súbita vaga de gritos e de risinhos (...) parece apoderar-se simultaneamente de todas as crianças ou então propaga-se como um fogo devastador de uma criança para todo o grupo” (Garvey, 1977:37).

Assim, após apelarmos à participação da comunidade educativa, começámos os ensaios, onde as crianças tiveram a oportunidade de encarnar personagens, de interiorizar as letras de algumas canções e de utilizar roupas e acessórios, com o intuito de dar forma à personagem que iriam encarnar. “ A representação dramática é grandemente enriquecida por cenários, roupas (...) que dão brilho (...) à representação (...)” (Wassermann, 1990:207).

### 5.3) O Espétáculo: ” Abelhas em festa”

Como já foi referido anteriormente, todas as nossas intervenções educativas desenvolveram-se, tendo como pano de fundo a preparação para a realização de uma peça de teatro. Objetivo a cumprir pela escola.

Efetivamente, a dramatização decorreu de forma muito positiva. As crianças representaram os seus papéis com interesse e um à vontade relevado em palco. O seu entusiasmo era bastante notório, espelhado, em cada rosto, estava a alegria e a satisfação. Bolton (s.a., citado por Sousa, 2003:39) destaca o valor do drama no desenvolvimento social da criança, “identificando objectivos encorajando respectivamente o trabalho em grupo, capacidades de ouvir e entender, respeito pelos outros, liderança e crença na democracia”.

Por outro lado, “a expressão dramática, ao trabalhar várias formas de expressão\comunicação (música, jogo, dança, mímica, improvisação, movimento, drama ou dramatização), trabalha o uso de diversas técnicas e novos meios de comunicação” (Reis, 2005:8).

De fato conjugámos todas estas vertentes expressivas, no decorrer da realização desta atividade. As crianças tiveram a oportunidade de dançar, mimar, improvisar e dramatizar. “Todas as formas expressivas, como atitudes, mímicas, musicas, palavras, voz, representações, etc, têm como razão de ser o desenvolvimento individual e a sensibilização para a linguagem dramática, onde o teatro é campo privilegiado” (*ibidem*).

Os familiares felicitaram-nos pelo trabalho desenvolvido. As crianças não nos deixaram um minuto, sabiam, previamente, que nós estaríamos com eles pela última vez. Havia um misto de alegria e tristeza, porque aquele momento também representava uma despedida. Note-se que nos soube muito bem sermos homenageadas pela nossa educadora, no palco, perante toda a comunidade, que nos aplaudiu efusivamente.

Após a dramatização, houve um momento de confraternização, no qual foi distribuído, por todos os presentes, rebuçados e um pouco de um ” gigantesco” bolo, confeccionado por uma mãe que se ofereceu para tal. É de salientar que todos os familiares das crianças contribuíram com ingredientes para a confeção do bolo. Este acontecimento enfatiza grandemente a premissa de que “os efeitos da educação do pré-escolar estão intimamente relacionados com a articulação com as famílias” (Ministério da Educação, 1997:22).

Deste modo, as crianças associaram a uma melodia diversos movimentos. Sobre este assunto, Condessa (2006:38) salienta que “o movimento é o centro activo da vida das crianças” desenvolvendo harmoniosamente o seu ser na globalidade, ajudando a criança a conhecer-se, a

conhecer os outros e a conhecer o seu meio”.

A seguir se apresenta algumas fotos relacionadas com a atividade:

**Foto 4**



**Foto 5**



**Foto 6**



**Foto 7**



**Foto 8**



**Foto 9**



## **6) A Expressão Dramática e o Fomento de Atividades no Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico**

O grupo de crianças de uma turma do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, com o qual desenvolvemos atividades, era constituído por vinte crianças, sendo onze crianças do sexo masculino e nove crianças do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 8 e 10 anos.

Destes vinte alunos, dezanove estavam matriculados no terceiro ano e um no quarto ano. Todavia, todos estavam a desenvolver competências de nível três. Assinale-se ainda o facto de duas alunas estarem abrangidas pelas medidas do Regime Educativo Especial, alíneas: a) Projeto Curricular Adaptado - CIA; e) Adaptação da Classe ou Turma; e f) Apoio Socioeducativo Específico.

Importante será referir que no decorrer das intervenções, no âmbito do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, se verificou uma maior dificuldade em implementar atividades inter-relacionadas com as áreas de expressão artística. Isto na medida em que nos foi referido que só dispúnhamos de 45 minutos para as desenvolver. Este “estrangulamento” no que se refere ao tempo, não se coadunou com a nossa perspetiva que seguiu o seguinte horizonte de pensamento: o nosso intento não assentava da delimitação das áreas de expressão artística, mas sim na sua integração curricular, num âmbito interdisciplinar.

Esta aceção e o medo que sentimos em contrariar ou divergir das opiniões que nos transmitiam condicionou, em grosso modo, o desenvolvimento de atividades neste sentido. Isto porque aferimos, essencialmente, que a estas práticas não era dada a devida importância. Com relutância que estes fatores viessem a influir negativamente na nossa avaliação final, timidamente e subtilmente, tentámos veicular o nosso intento.

Tendo em conta todos os pressupostos acima enunciados, nos itens seguintes analisaremos algumas atividades realizadas no Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, em prol da interdisciplinaridade e aplicabilidade prática das áreas de expressão artística.

### **6.1) Primeiro Ensaio – “Explosão De Alegria”**

As crianças foram chamadas a realizar uma coreografia (cf. Anexo 6), intitulada Explosão de Alegria. Esta coreografia teria, assim, que ser apresentada no Coliseu Micaelense.

Saliente-se que aquando da realização de uma atividade em que exigiu a aprendizagem de uma canção por parte das crianças, notámos a satisfação e o interesse no decorrer do cântico da canção. Assim, concebemos a partir das nossas leituras realizadas que “A música atende às mais variadas necessidades da criança: de aceitação do grupo, de segurança e satisfação, de dar e receber, de auto-expressão e de criatividade, logo, ela é, por si só, um elemento altamente inventivo”.

Por isso, apelámos, novamente, junto das crianças à exploração de uma canção, através da elaboração de uma coreografia. Para o efeito, iniciámos os ensaios na respetiva instituição escolar. Sobre este aspeto, Sousa (2003:85) defende que qualquer ensaio deve ser “Efectuado na escola, em espaço próprio ou adaptado, possuindo como condições mínimas um palco (às vezes reduzido a um simples estrado)”.

Assim, de modo a dar forma à coreografia, compilámos um conjunto de faixas musicais e iniciámos a coreografia por intermédio da utilização de uma música instrumental. Ao som desta canção, as crianças teriam que entrar no palco. Posteriormente, intercalámos uma faixa de ritmo acelerado, de modo a representar uma “explosão”, a qual serviu de inspiração para o título desta pequena coreografia. Para finalizar, foi colocada uma música não tão ritmada, mas não menos animada, de modo a servir de término da coreografia.

Segundo Faure e Lascar (1982:18), uma “uma actividade que não pode realizar-se sem movimentos nem ruídos. Não pode prosseguir em desordem e sem atenção”. Para este autor, “há, pois expressão dramática sempre que alguém se exprime pelo gesto e/ou pela palavra, para os outros, com prazer”.

O processo do ensaio assentou nos seguintes pressupostos: as crianças começaram a ouvir as faixas musicais que faziam parte desta coreografia, de forma a poderem ambientar-se e transmitirem as suas opiniões.

Após a primeira audição das canções demonstrámos os passos a realizar e pedimos que os repercutissem e dessem novas sugestões de como poderíamos enriquecer a coreografia. “Na dança-

espetáculo há geralmente uma coreografia de movimentação que é previamente estabelecida e repetida exaustivamente nos ensaios até atingir a perfeição e a mecanização desejadas...” (*ibid*:115).

Os alunos, nesta ocasião, estavam entusiasmados e, gradualmente, por intermédio da descoberta e criação, as emoções e as motivações representativas e expressivas foram dando sentido ao movimento (Cunha, 2008:42). Decidimos, em conjunto com as crianças, realizar algumas alterações, relativamente aos passos a realizar e ao tipo de música que viria a ser selecionada para a coreografia.

Atentemos à particularidade de que, no decurso deste ensaio, termo-nos apercebido de algumas limitações concernentes ao movimento do corpo, por parte de algumas crianças. Como sabemos “...o movimento, a análise rítmica e o desenvolvimento dos reflexos permitem construir, modificar e apurar mesmo a estrutura corporal” (Reis, 2005:17).

Neste sentido, tentámos ajudar as crianças (exemplificando os movimentos, junto das mesmas, individualmente e em grupo) que revelaram maiores dificuldades. Para além disso, tentámos explorar as potencialidades criativas e imaginativas das crianças, tentando que fossem estas que sugerissem o máximo de alterações possíveis e enriquecessem, assim, gradualmente o trabalho a realizar.

Parafraseando Almeida (1971:9) “ O professor do ensino primário não necessita de ser um Artista (...)”, porque, “ As crianças são naturalmente criadoras “ (*Ibidem*).

Assim, após os ensaios, as crianças realizaram um espetáculo, no Coliseu Micaelense, no dia 13 de Dezembro de 2011, para a toda a comunidade educativa. Assim, passamos a apresentar algumas fotos alusivas à realização deste espetáculo:

**Foto 10**



**Foto 11**



**Foto 12**



**Foto 13**



**Foto 14**



**Foto 15**



## **6.2) Sons e Sentimentos**

Às crianças foi proposta a realização da atividade “Sons e Sentimentos” (cf. Anexo 5). Atentemos à premissa de que a Educação pela Arte não é uma “formação contemplativa da Beleza, mas activamente, procura despertar a criatividade da criança”. (Vários, 1996:24). Esta atividade proporcionou momentos de grande harmonia, entusiasmo e alegria nas crianças.

A mesma decorreu de forma faseada. Na primeira fase, as crianças ouviram uma música. Após a audição desta, houve lugar para um diálogo sobre alguns aspectos da canção, onde se efetuaram alguns paralelismos com os sentimentos que esta canção veiculava. Subsequentemente, passámos à segunda fase, durante a qual foi entregue às crianças uma ficha. Com esta ficha de trabalho pretendíamos que as crianças registassem (numa linha colocada para o efeito) o primeiro ou

o principal sentimento que lhes ocorresse, representando-o através de cores e desenhos, à medida que ouviam os trechos musicais. Sánchez, Martínez e Peñalver (2003:86) realçam que “através do som a criança comprova a sua força, descarrega tensões”.

Os tempos letivos de Língua Portuguesa, Educação para a Cidadania e Áreas de Expressão Artística foram unidos para poder levar a cabo a atividade proposta. Considerando que a Língua Portuguesa (oralidade) está sempre presente em todas as áreas, em Educação para a Cidadania optámos por dar primazia à interpretação de imagens. No que diz respeito às Áreas de Expressão Artística optámos por trabalhar a Expressão Musical e Plástica ligando-as às atividades relacionadas com a Educação para a Cidadania.

A interpretação de imagens e exteriorização de sentimentos foram os impulsionadores do desenvolvimento desta atividade, pois “Há um número substancial de investigações que estabelecem uma associação entre processos cerebrais e as artes visuais. Estas desenvolvem os processos visuais necessários à leitura, à interpretação de imagens visuais e à organização visual dos pensamentos e dos conceitos abstractos. (...) Todas as artes têm um papel precioso no processo de desenvolvimento intelectual e na optimização do funcionamento do cérebro” (Feinstein, 2011:59).

Com o propósito que as crianças exteriorizassem os seus sentimentos, optou-se por juntar a Expressão Musical à Expressão Plástica, tendo por base a premissa de “que a música dá prazer, que modifica os estados emocionais, que permite a expressão dos sentimentos” (Sousa, 2003:15). Assim, as crianças, através da audição dos trechos das diferentes faixas musicais, indicaram os sentimentos que lhes ocorreram e utilizaram, para tal, a técnica da pintura e a seleção de cores.

Esta atividade expressou, de uma maneira geral, um modo de entendimento, de descoberta e de comunicação, possuiu um carácter profundamente subjetivo porque sempre que uma criança se expressa liberta as sensações que englobam as emoções, as ideias e os sentimentos. Souriau (1976:289) reporta que a “criança tem em si música espontânea, (...) Se se ajuda a criança a expandir a música que tem em si, far-se-á dela um ser não só melhor e mais nobre, mas também mais feliz.”

Esta atividade permitiu que as crianças exteriorizassem algo que vem do interior, das entranhas, do mais profundo do ser. Pois, “Expressar-se é tornar-se vulcão. Etimologicamente, é expulsar, exteriorizar sensações, sentimentos, um conjunto de factos emotivos” (Gonçalves, 1991: 19).

Assim sendo, esta atividade permitiu perceber que através de uma música, as crianças conseguem exprimir o que lhes vai na alma, e que a mesma música pode ter, perante diferentes crianças, diversos impactos e transmitir sentimentos distintos. Para Willems (1970:11) a “música favorece o impulso da vida interior e apela às principais faculdades humanas: vontade, sensibilidade,

amor, inteligência e avaliação criadora (...) “.

### **6.3) Apontamento Reflexivo Acerca das Actividades Realizadas**

Tendo em consideração as atividades apresentadas, quer no âmbito da Educação do Pré-Escolar, quer no que se refere ao Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, importa salientar que o desenvolvimento das áreas de expressão artística não se resumem, apenas, à simples elaboração de peças de teatro, em momentos festivos, tais como o Natal e a Páscoa, entre outros.

Não veiculamos este tipo de entendimento, que delega claramente a importância das áreas de expressão artística para um segundo plano, em que se coloca em relevo as ditas áreas de conhecimento científico. Ora, embora, o Leitor (a) possa perspetivar que o que se descreve aponte ou veicule, um pouco, esta assunção, não concordamos com ela, nem tão pouco a pretendemos trespassar.

Nós, enquanto alunas universitárias, usufruímos de um enorme investimento no que diz respeito à aplicação das áreas de expressão artística em contextos escolares. Contudo consideramos que, em estágio pedagógico, somos condicionados na nossa autonomia e em muitas ocasiões realizámos não o que verdadeiramente pretendíamos, mas sim o que convinha no momento, ou o que iria ao encontro de determinados raciocínios acerca de determinadas práticas educativas.

É certo que atualmente a importância e a aplicabilidade prática que é dada às áreas de expressão artística é distinta, variando entre a comunidade docente ou até entre a comunidade educativa. Por isso, organizámos e tentámos, tendo em conta as nossas possibilidades e pensamento estratégico, veicular a mensagem de que é necessário olhar para as áreas de expressões artística sob um outro prisma, que está patente e é preconizado por alguns dos autores mencionados ao longo do presente relatório.

Com este entendimento a orientar a nossa análise, assumimos claramente que dispusemos de maior autonomia para proceder à aplicação prática das áreas de expressão artística no decorrer do nosso estágio na Educação do Pré-Escolar, talvez porque a própria dinâmica deste grau de ensino o permite. Porém, o grande desafio para o futuro será, claramente, renunciar à pouca assiduidade das áreas de expressão artística que tivemos oportunidade de assistir, em contextos de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico; remeter para segundo plano a exclusividade da sua aplicabilidade prática em contextos festivos; colocá-la ao serviço das outras unidades curriculares e desenvolver, também, de um modo singular, atividades no âmbito de cada área de expressão artística.

Infelizmente, “ (...) o ensino ainda não soube tomar o papel que lhe compete na formação

cultural e artística das crianças, porque se limitou a ser durante muito tempo um instrumento de aquisição de conhecimentos puramente livrescos, o espectáculo infantil continua ainda geralmente a ser considerado por este como um divertimento sem consequências, uma distracção necessária, um descanso periódico, pelas mesmas razões que o recreio” (Leenhardt, 1974:98).

Neste sentido, este processo formação teórico-prático não só permitiu que estabelecêssemos uma correlação entre a teoria e a prática, como também favoreceu uma tomada de consciência face a uma determinada realidade educativa. Para além disso, permitiu que deliberássemos um conjunto de metas e finalidades educativas a curto, médio ou a longo prazo. Assim, o esperamos!

## **CAPÍTULO III – A EXPRESSÃO DRAMÁTICA COMO VEÍCULO PARA A AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS**

O presente capítulo refere-se à a apresentação dos resultados das entrevistas realizadas a duas professoras do Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, uma auxiliar de educação, um animador cultural e uma animadora cultural, acerca de algumas potencialidades pedagógicas da Área de Expressão Dramática.

Assim, de modo a darmos forma a este estudo, faremos menção à metodologia contemplada, documentaremos os objetivos do estudo, caracterizaremos os seus participantes, procederemos à análise dos resultados, apresentando, conseqüentemente, as nossas conclusões acerca do estudo realizado.

### **7) Metodologia**

#### **7.1) Objectivos**

Com as entrevistas realizadas pretendeu-se saber quais as opiniões dos professores sobre:

- Se consideram a Expressão Dramática um Recurso Interdisciplinar.
- Quais as potencialidades pedagógicas da Expressão Dramática.
- Se recorrem à Expressão Dramática no decurso de Práticas Educativas.
- Modos de operacionalização Prática da Expressão Dramática.

#### **7.2) Participantes**

De modo a tentar perceber quais são os participantes do estudo, organizámos os dados recolhidos numa tabela que foi organizada tendo em conta a idade, o sexo, as habilitações académicas e a profissão exercida pelos participantes deste estudo. Atentemos, assim, ao quadro que se segue:

## Quadro 1 – Participantes

<b>Entrevistados\as</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Habilitações Académicas</b>	<b>Profissão</b>
Entrevistada A	36 anos	Feminino	11ºano	Auxiliar de Educação
Entrevistada B	33 anos	Feminino	Licenciatura	Educadora de Infância
Entrevistado C	33 anos	Masculino	Licenciatura	Animador Cultural
Entrevistada D	41 anos	Feminino	Curso Técnico-Profissional	Animadora
Entrevistada E	37 anos	Feminino	Licenciatura	Professora
Entrevistada F	37 anos	Feminino	Bacharelato	Professora

O presente estudo integra seis participantes, que foram identificados como Entrevistada A, Entrevistada B, Entrevistado C, Entrevistada D, Entrevistada E e Entrevistada F. Estes enquadram-se na faixa etária dos 33 aos 41 anos, com exceção do Entrevistado C são todos do sexo feminino.

No que se reporta às habilitações académicas, a maioria dos entrevistados é detentor de uma licenciatura, à exceção da Entrevistada A que tem como habilitações académicas o 11ºano e da Entrevistada D que possui um Curso Técnico Profissional.

Importa referir que o nosso critério dos entrevistados baseou-se na conceção de comunidade educativa e da importância e responsabilidade que todos os agentes desta comunidade devem ter em

educar e deixar-se educar com os outros. Neste sentido, os participantes do decorrente estudo são agentes da comunidade educativa.

### **7.3) Instrumentos**

De forma a cumprir os objetivos supramencionados, utilizámos como instrumento de trabalho, uma entrevista semi-estruturada (cf. Anexo 7). “As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. Algumas, embora relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais” (Merton e Kendall, 1946, citado por Bogdan e Biklen, 1994:135).

Segundo Bogdan e Biklen (*ibidem*), “mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo”.

### **7.4) Métodos de Análise de Dados**

Com o intuito de procedermos ao tratamento dos dados, utilizámos o método qualitativo e quantitativo. Paraphrasing Bogdan e Biklen (1994:16), “a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos”. Os mesmos autores (1994:48) referem ainda que “a investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais”.

Por seu turno, e segundo Quivy e Campenhoudt (1992:222), o método qualitativo “é adequado, por definição, a todas as investigações orientadas para o estudo das correlações entre fenómenos susceptíveis de serem exprimidos por variáveis quantitativas”.

Assim, ao utilizarmos o método qualitativo e quantitativo, como abordagem interpretativa, tentaremos perceber a relevância da aplicabilidade prática da Área de Expressão Dramática, em contextos de aprendizagem.

## 7.5) Apresentação e Análise de Dados

Como forma de efetuarmos a análise dos dados recolhidos, realizámos a transcrição integral das entrevistas ministradas aos participantes deste estudo (cf. Anexo 8).

Tendo em conta as premissas acima mencionadas, é da nossa intenção estabelecer uma correlação entre alguma da teoria recolhida acerca das potencialidades pedagógicas das áreas de expressão artística para o desenvolvimento integral das crianças e os dados obtidos, com o intuito de respondermos aos objetivos, acima enunciados. Intuito que passamos a cumprir.

### 7.5.1) Compreender se consideram a Expressão Dramática um Recurso Interdisciplinar

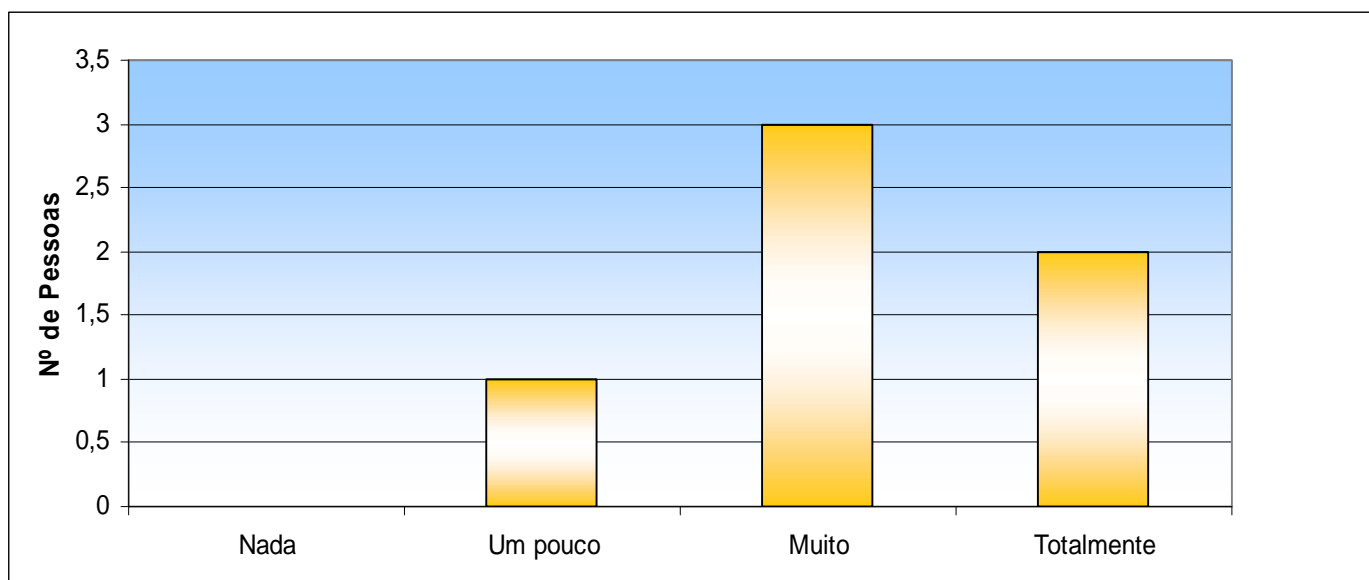
Aos entrevistados\as foi apresentado o seguinte raciocínio:

A Expressão e Educação Dramática é um recurso interdisciplinar. Deste modo, deverá ser um instrumento a utilizar de forma a favorecer contextos interdisciplinares de aprendizagem, designadamente na Educação do Pré-Escolar e no Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico

Acerca deste apontamento reflexivo, os entrevistados\as teriam que referir se concordavam ou não concordavam com afirmação tecida tendo em linha de conta as seguintes siglas: Nada; Um Pouco; Muito; Totalmente.

Tendo em consideração estes pressupostos, passamos a apresentar os resultados obtidos, atendendo ao gráfico abaixo indicado.

**Gráfico 1 – Designação do Grau de Concordância**



Ao analisarmos o **Gráfico 1**, podemos verificar que a maioria dos entrevistados\as concordam muito ou totalmente com a afirmação tecida. Dados que vão ao encontro do que Sousa (2003) preconiza, quando refere que “a Expressão Dramática é um dos meios mais valiosos e completos de educação. A amplitude da sua acção, abrangendo quase todos os aspectos importantes do desenvolvimento da criança e a grande diversificação de formas que pode tomar, podendo ser regulada conforme os objectivos, as idades e os meios de que se dispõe, tornam-na por excelência a principal forma de actividade educativa”.

### 7.5.2. Perceber Quais as Potencialidades Pedagógicas da Expressão Dramática

Atentemos ao seguinte quadro.

**Quadro 2 – Potencialidades Educativas da Expressão Dramática**

Potencialidades Educativas Para a Criança	Personalidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- «...as crianças ficam mais entusiasmadas para a aprendizagem» (<b>Entrevistada A</b>).</li> <li>- «...um bom recurso para a formação da criança» (<b>Entrevistada B</b>).</li> <li>- « ... a criança (...) percebe o mundo através da brincadeira, dos sons, dos 5 sentidos, das emoções» (<b>Entrevistada D</b>).</li> <li>- «... cativamos a criança para a aprendizagem» (<b>Entrevistada E</b>).</li> </ul>
	Conteúdos	- «... as crianças aprendem

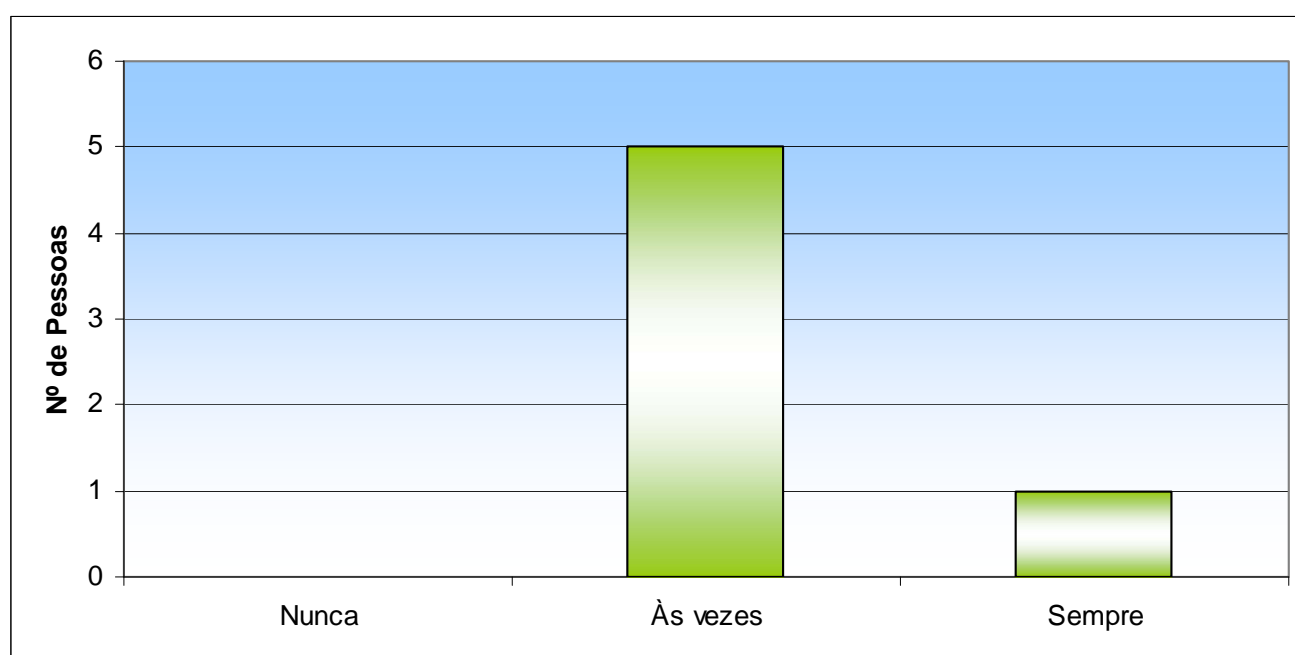
		<p>muitos conteúdos» <b>(Entrevistado C)</b>.</p> <p>- «... não há melhor forma de se aprender conceitos do que este, quer seja na linguagem oral, o raciocínio lógico e o conhecimento do mundo ao seu redor» <b>(Entrevistada D)</b>.</p> <p>- «... motivando-a para o querer saber mais (...), promovemos a aprendizagem nas diversas áreas da educação» <b>(Entrevistada E)</b>.</p> <p>- «introduzir/desenvolver/concluir a exploração de temas de forma lúdica, interessante e abrangendo diferentes áreas» <b>(Entrevistada F)</b>.</p>
--	--	--

Analisando o **Quadro 2** podemos verificar que os entrevistados/as preconizam que o desenvolvimento de atividades no âmbito da Expressão Dramática possibilita o desenvolvimento da criança, quer a nível cognitivo quer no seu âmbito socio-afetivo. Sobre este assunto, Sousa (2003) salienta que o desenvolvimento de atividades no âmbito da Área de Expressão Dramática permite ajudar a criança, “eficazmente no seu processo de desenvolvimento bio-psico-sócio-motor, pondo em jogo a sua expressividade, a sua criatividade e a sua consciência de valores ético-morais e estéticos, ao mesmo tempo que a ajuda na sua relação social”.

### 7.5.3 Entender se Recorrem à Expressão Dramática no Decurso de Práticas Educativas

Aos entrevistados/as questionámos se utilizavam a Área de Expressão Dramática de modo a consolidar ou introduzir novos conteúdos. Para efeito, teriam que responder à questão tendo em consideração as seguintes siglas: Nunca, Às vezes ou Sempre.

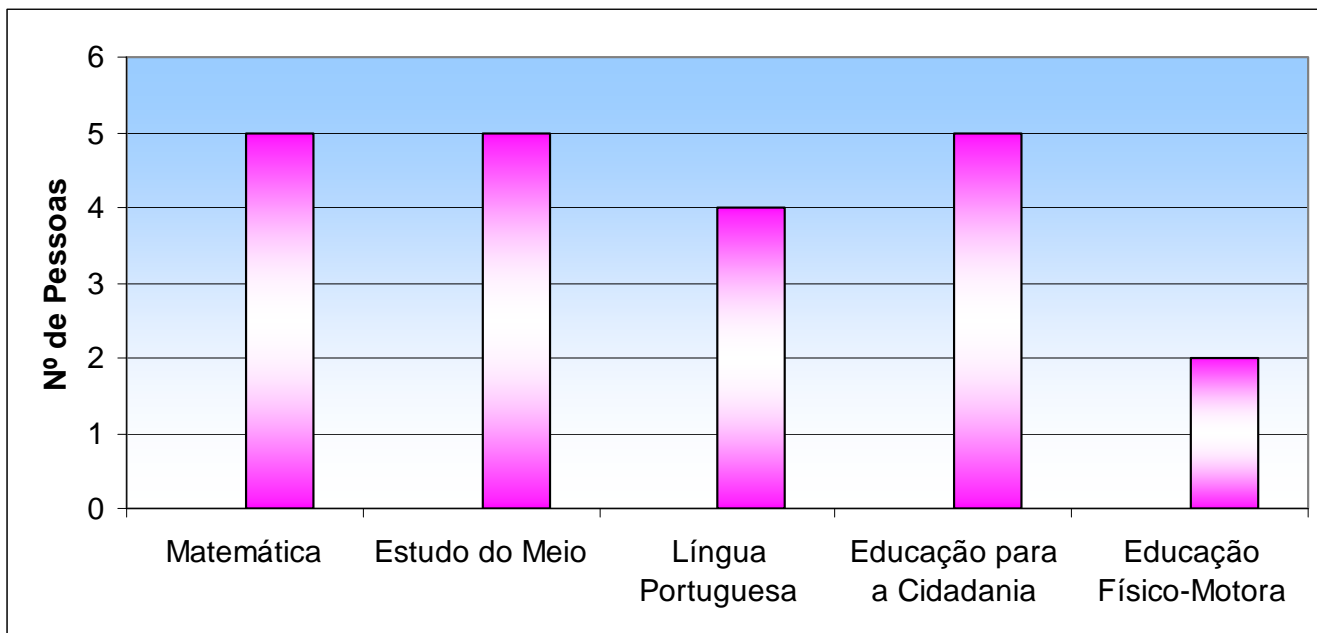
**Gráfico 2 – Frequência da Utilização da Expressão Dramática**



Tomando como ponto de referência o **Gráfico 2**, podemos verificar que a maioria dos entrevistados salientou que desenvolviam ocasionalmente atividades relacionadas com a Expressão Dramática. Ora, verificamos que, embora, em análises anteriores, tenhamos constatado que a maioria dos entrevistados/as atribui importância à aplicação prática da Expressão Dramática, este fato não invalida que a utilizem recorrentemente, como recurso didático e pedagógico.

Dando continuidade à nossa análise, para além destes aspetos, caberia aos entrevistados identificar as unidades curriculares de ensino, em que procediam ao fomento de atividades no âmbito da Expressão Dramática. O gráfico que se segue dá-nos informação acerca dos dados obtidos relativamente a esta matéria.

**Gráfico 3 – Unidades Curriculares de Ensino versus Expressão Dramática**



Debruçando-nos sobre o **Gráfico 3**, constatamos que o discurso dos entrevistados/as permite-nos obter a indicação de que a Expressão Dramática é utilizada em todas as áreas de ensino obrigatório. Porém, verificamos uma maior incidência na aplicação da Expressão Dramática na Área de Matemática (cinco entrevistados/as), na Área de Estudo do Meio (cinco entrevistados/as) e na Educação para a Cidadania (cinco entrevistados/as). A unidade curricular que reuniu menor preferência por parte dos entrevistados foi a Área de Educação Físico-Motora.

Tal como preconiza Sousa (2003:32), as investigações científicas no âmbito das ciências da educação tem vindo a mostrar que “a rentabilidade dos antigos métodos de exposição oral dos professores é extremamente baixa, em termos de aprendizagem por parte dos alunos, e dizendo a psicologia que se aprende melhor fazendo e experimentando do que apenas ouvindo, alguns professores procuram, através de jogos dramáticos, proporcionar aos seus alunos situações experiências fictícia que reforcem as suas lições expositivas”.

#### **7.5.4. Conhecer Modos de Operacionalização Prática da Expressão Dramática**

De modo a responder ao objetivo acima exposto, atentemos ao quadro seguinte que alude a alguns recursos bem como a algumas atividades indicadas pelos entrevistados/as correlacionadas com

**Quadro 3 – A Expressão Dramática em Contextos Interdisciplinares**

<b>Unidades Curriculares de Ensino</b>	<b>Recursos</b>	<b>Actividades</b>
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- «canção» <b>(Entrevistada E).</b></li> <li>- «jogos tradicionais» <b>(Entrevistada E).</b></li> <li>- «jogos com situações do dia-a-dia» <b>(Entrevistado C).</b></li> <li>- «nos jogos em família» <b>(Entrevistada D).</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- «aprender a contar por intermédio do cântico e dos jogos.» <b>(Entrevistada E).</b></li> <li>- «Solidificação de conteúdos» <b>(Entrevistada B).</b></li> <li>- «Dramatizando situações do dia-a-dia utilizando as noções aprendidas» <b>(Entrevistada F).</b></li> <li>- « a divisão das peças pelos jogadores, a contagem dos pontos ganhos, o nº de vezes que cada um iniciou, etc.» <b>(Entrevistada D).</b></li> </ul>
Língua Portuguesa		<ul style="list-style-type: none"> <li>- «um pequeno que realizou um desenho e depois de escrever o que se passou, decidiu fazer um desenho ou um teatro de fantoches.» <b>(Entrevistada E).</b></li> <li>- «Dramatização de textos, poemas...» <b>(Entrevistada F).</b></li> </ul>

		<p>- «dramatização de poemas, cantarolar lengalengas» <b>(Entrevistado C).</b></p> <p>- «cantarolando lengaslengas no carro, fazendo pedidos para tarefas em forma de rima, fazendo chalaças com as vogais, etc.» <b>(Entrevistada D).</b></p>
Estudo do Meio	<p>- «história» <b>(Entrevistada E).</b></p> <p>- «canção» <b>(Entrevistada A).</b></p> <p>- «através de histórias» <b>(Entrevistado C).</b></p> <p>-«cartazes» <b>(Entrevistada D).</b></p>	<p>- «Dramatização» <b>(Entrevistada A).</b></p> <p>- «tentar levar para os objetivos que pretendemos. Ex. velho/novo; avô/neto» <b>(Entrevistado C).</b></p> <p>- «desenhos sobre a vida animal, as plantas; brincando ao faz-de-conta com os vários papéis sociais, etc.» <b>(Entrevistada D).</b></p>
Educação para a Cidadania	<p>- «jogos e dramatizações» <b>(Entrevistada E).</b></p> <p>- «canção, fantoches, jogo» <b>(Entrevistada A).</b></p>	<p>-«Dramatização de situações do quotidiano» <b>(Entrevistada F).</b></p> <p>-«Improvizando pequenas encenações na vida do quotidiano, no meio das rotinas...» <b>(Entrevistada D).</b></p>
Expressão e Educação Físico-Motora	<p>- «Jogos Dramáticos e Canções» <b>(Entrevistada A).</b></p>	<p>- «a criança dançar nas cadeiras, saltar das escadas, rebolar no chão, fazer corridas ao pé coquinho, (...), equilibrar-se nas cavalitas sem se segurar, etc.» <b>(Entrevistada D).</b></p>

Analisando o **Quadro 4** podemos verificar que alguns do entrevistados/as apontam os seguintes recursos, de forma a promover competências nas outras áreas, a partir da utilização da Área

de Expressão Dramática como ferramenta: histórias, canções e jogos. Estes são os recursos didático-pedagógico mais apontados pelos entrevistados/as.

Relativamente às atividades, estas diferem consoante as diferentes áreas de ensino obrigatório. Porém, a dramatização é apontada recorrentemente como uma atividade a contemplar, no decorrer de diversas práticas educativas relacionadas com todas as áreas de ensino obrigatório.

Sobre a aplicabilidade interdisciplinar da Expressão Dramática, Sousa (2003:32) é perentório: “Assim, recorre-se muitas vezes à «expressão corporal» de letras e à mímica de palavras, durante a aprendizagem da leitura; à imitação de animais ou pessoas, associadas em conjuntos, na matemática; à dramatização de cenas, em história, em estudos sociais, ciências, etc.; sendo estas técnicas empregues hoje por professores de todos os níveis da escolaridade, inclusivamente no ensino superior”.

## **8) Conclusão do Estudo**

Chegou o momento de responder aos objetivos deste estudo, de tecer algumas inferências e de denunciar algumas das suas limitações.

Assim sendo, todos os entrevistados/as consideram que a aplicabilidade prática da Área de Expressão Dramática em contextos interdisciplinares é importante, na medida em que, de tais práticas, emergem inúmeras potencialidades pedagógicas que permitem motivar a criança para a aprendizagem. Para o efeito são apontados pelos entrevistados/as um conjunto de recursos e atividades de modo a fomentar competências nas crianças, que se estendem a várias áreas do saber científico, tais como: canções (recurso), lengalengas (recurso) e jogos (recurso). A dramatização de histórias surge em todas as áreas do saber ser e saber estar como uma ferramenta de suporte, quer no decorrer da consolidação ou introdução de conteúdos, quer no decurso do desenvolvimento de competências de âmbito socio-afetivo.

No entanto, importa inferir que, no que se refere à utilização prática desta Área de Expressão Artística, a maioria considerou que apenas a utilizava «às vezes». Para além disso, foi recorrente alguns dos entrevistados não se pronunciarem, apenas, acerca da Expressão Dramática, mas também teceram comentários alusivos às outras áreas de expressão artística (Expressão Plástica, Musical e Expressão Físico- Motora). Ora, como sabemos, estas áreas estão diretamente correlacionadas, na medida em que são complementares entre si.

No que se refere às limitações do estudo, consideramos que sobre os resultados não poderemos tecer quaisquer generalizações, uma vez que o presente estudo não comporta uma amostra

significativa mas sim apenas um reduzido número de participantes. Cabe a nós, assumir o compromisso de aprofundar, no futuro, esta questão que nos parece merecer a nossa máxima atenção e investigação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caro (a) leitor (a), que nos acompanhou neste diálogo. Ao longo deste relatório, utilizámos um conjunto de metodologias e estratégias de trabalho, bem como tivemos a oportunidade de refletir acerca da nossa prática educativa, aquando da operacionalização do que havíamos projetado e planificado.

Assim, trabalhámos com dois grupos de crianças e níveis de ensino distintos, bem como possuidores de diversos níveis de desenvolvimento de competências. Importante será referir que tentámos ao longo da nossa prática educativa, criar ambientes propícios à aprendizagem, bem como espelhámos as nossas preocupações acerca da forma como ministrávamos o ensino.

Revelámos, também, uma preocupação em integrar as áreas de expressão artística, no decorrer do desenvolvimento do nosso trabalho com as crianças. No entanto, concluímos que o tempo que nos foi reservado de forma a podermos lecionar é muito reduzido. Isto é, acerca da evolução das crianças, como resultado das nossas práticas educativas, não podemos tecer conclusões significativas.

Paralelamente, o tempo que dispusemos para proceder às observações, de modo a podermos construir e dar forma e substância ao nosso projeto e conseqüentemente aos nossos planos de aula, foi insuficiente. Deste modo, delinear estratégias de forma a incidir ativamente num terreno educativo praticamente desconhecido, fez-nos inferir que o foco de interesse, no decorrer deste processo, residiu no estagiário e não no desenvolvimento de competências das crianças.

Relativamente à Educação do Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico fomentámos um amplo conjunto de atividades educativas, no âmbito das diferentes unidades curriculares de ensino obrigatório, onde nos propusemos, apenas a descrever, algumas das atividades relacionadas com a áreas de expressão artística. Sobre o fomento de tais atividades concluímos que as áreas de expressão podem e devem ser trabalhadas e explorados, quer em contextos singulares, quer em dinâmicas interdisciplinares. Isto na medida em que estão ao serviço do fomento do desenvolvimento cognitivo e socio-afetivo da criança.

Simultâneamente, desenvolvemos um estudo cujos resultados veem de encontro à importância reconhecida sobre a aplicação de práticas escolares no âmbito das áreas de expressão, concretamente, no que se refere à Área de Expressão Dramática. Note-se que acerca do estudo concluímos que todos os entrevistados/as afirmam atribuir importância à aplicação interdisciplinar da Expressão Dramática, bem como utilizam um conjunto de recursos didático-pedagógicos e atividades, de forma a promover nas crianças um manancial de competências, alusivas às várias áreas de ensino obrigatório, tais como, canções, lengalengas, dramatizações, entre outras.

Tendo em consideração todos os pressupostos enunciados, é do nosso interesse particular

fomentar atividades que impliquem a utilização das diferentes áreas de expressão artística. Como formandas e futuras docentes levamos connosco este interesse e a vontade de estruturar projetos e produzir investigação neste sentido.

Atualmente é da máxima relevância a promoção de uma dialética reflexiva entre os diferentes agentes da comunidade educativa, acerca de diversos temas educativos. Só assim poderemos contribuir para a emergência de verdadeiros contextos formativos que contribuam para a mudança de mentalidades e práticas educativas, com as quais pretendemos contribuir enquanto futuras profissionais de educação, a exercer funções numa determinada instituição educativa.

Assumimos ainda que o docente deverá fomentar parcerias interinstitucionais, com teatros, centros culturais, museus, entre outros de forma a dar a conhecer às crianças diferentes culturas e formas de expressão, que constituirão experiências gratificantes e importantes para o desenvolvimento integral de qualquer ser humano e principalmente para o desenvolvimento das crianças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida A. Santos J. e Santos M.(1971) *Educação pela Arte na Escola Primária- Guia Didático*. Ministério da Educação – Geral do Ensino Primário.
- Bogdan, R e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brassart, S. e Rouquet, A. (1975). *A Educação Artística na Acção Educativa*. Paris. Libraire Larousse.
- Bruner .J. (1990). *Para Uma Teoria da Educação*. Lisboa. Relógio D'Água Editores.
- Cardoso, A. P. (2003). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- Cerezo S. (Dir). (1997). *Enciclopédia de Educação Infantil. Recursos para o desenvolvimento do Currículo escolar*, Vol. I, V, VI. Rio de Mouro: Nova Presença.
- Condessa, I. (2006). *Os ambientes facilitadores de aprendizagem na Educação Física Infantil*. Cinergis; UNISC, Volume 7, nº I Janeiro/ Junho, pp.9-27.
- Condessa, I. (2010). (Re) Aprender a Brincar – Da Especificidade à Diversidade. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Cunha, M. A. (2008). O envolvimento dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico na concepção e desenvolvimento dos projectos curriculares de escola. Tese de Mestrado. P. Delgada: Universidade dos Açores.
- Einon, D.(2005). *Aprender cedo*. Lisboa. Edições Estampa.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação*

- de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Faure, G. e Lascar, S. (1982). *O jogo Dramático na Escola Primária*. Lisboa. Editorial Estampa, Lda.
- Feinstein, S. (2011). *A Aprendizagem e o Cérebro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ferrão, A. (2001). *Cantar espaço de prazer, arte e educação*. Cadernos de educação de infância.
- Figueiredo, M. (2001). *Bola de Neve: Projecto Curricular no Jardim-de-infância*. Cadernos de informação: colecção Pré – Escolar n ° 1. Lisboa.
- Formosinho, J., Spodex, B., Brown, P., Lino, D e Niza, S. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto editora.
- Gagnard, M. (1971). *Iniciação Musical dos Jovens*. Editorial Estampa: Lisboa.
- Gainza, V. H. (2001). *Música: Amor y Conflicto - Diez Estudios de Psicopedagogía Musical*. Lumen. Buenos Aires
- Garvey, C. (1977). *Brincar*. Lisboa. Moraes Editores.
- Gonçalves , E. (1991). *A Arte descobre a criança*. Amadora. Raiz Editora, Lda.
- González, M. T. e Escudero, J. M. (1987). *Innovación Educativa: Teorias y procesos de desarrollo*. Barcelona: Editorial Humanitas.
- Healy, J. (1993). *O que farias se tivesses um pincel mágico que desse vida a tudo o que pintasses?* Lisboa. Difusão Cultural.
- Joyce, B e Weil, M. (1986). *Models of Teaching*. New Jersey: Hall International Editions.

Leenhardt, P. (1974) *A criança e a Expressão Dramática*. Lisboa. Editorial Estampa, Lda.

ME – DEB. (2001). *Ministério da Educação*: Lisboa.

ME – DEB – NEPE, (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.  
*Ministério da Educação*. Lisboa.

Medeiros, R. (2005). *Auto conceito de competências musicais e rendimento escolar no ensino artístico - Um estudo no conservatório Regional de Ponta Delgada*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada.: Universidade dos Açores.

Monereo, C. (org.), Castelo, M., Clariana, M., Palma, M. e Pérez, M. L. (2007). *Estratégias de ensino e aprendizagem*. Porto: Edições Asa.

Morais, F. e Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento Profissional Do Professor: A Chave do Problema?* Universidade dos Açores com patrocínio da Direcção Regional da Ciência e Tecnologia.

Nóvoa, A. (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, L. (2006). *Educação Ambiental – Guia prático para professores, monitores e animadores culturais e de tempos livres*. 7ª edição. Lisboa: Texto Editora.

Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora

Papalia, D., Olds, S. e Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Amador: Macgraw-hill.

Parramón Ediciones, S.A. (2001). *Os Docentes do 1º Ciclos e do 2º Ciclos do Ensino Básico. Recursos e Técnicas para a Formação no Século XXI*, Vol. II. Setúbal: Marina Editores, Lda.

- Parramón Ediciones, S.A. (2001). *Os Docentes do 1º Ciclos e do 2º Ciclos do Ensino Básico. Recursos e Técnicas para a Formação no Século XXI*, Vol. IV. Setúbal: Marina Editores, Lda
- Patrício, M. (1990). *A Formação De Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Pinheiro, J. e Ramos, L. (1998). *Métodos Pedagógicos*. 3ª edição. Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Quivy, R e Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reboredo, J. (2003). *Um cancionero em estudo*. Canelas: Gailivro.
- Reis L. (2005). *Expressão corporal e dramática*. Lisboa: Sete caminhos.
- Robalo, F. (2004). *Do Projecto Curricular De Escola ao Projecto Curricular De Turma*. Texto Editores
- Sánchez P., Martinez, M. e Peñalver, I. (2003). *A Psicomotricidade na educação infantil uma prática preventiva e educativa*. São Paulo: AARMED Editora, S.A.
- Santos (2000). *Educação pela Arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sim-Sim, I.; Silva. A. e Nunes C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Souriau, E. (1976). *A Educação Estética da Criança*. Em Moura, A. (1976). *A Educação da Criança: Problemas Quotidianos*. (283-290). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Sousa, Alberto B. (2003). *Educação Pela Arte e Artes na Educação*; 1.º Volume – Bases Psicopedagógicas. Músicas e Artes Plásticas: Lisboa.

Sousa, A. B. (2003). *Educação Pela Arte e Artes Na Educação - 3º Volume - Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Snyders, G. (1994). *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo: Cortez.

Stoppard M. (2001). *Os primeiros anos da vida do seu filho*. Porto: Civilização Editora.

Tedesco (1995). *Textos policopiados*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Vários. (1996). *Ensino Artístico*. Porto: Edições Asa.

Vários. (2000). *Educação pela Arte*. Lisboa: Livros Horizonte.

Vieira H.(2005). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editora Presença.

Wassermann, S. (1990). *Brincadeiras sérias na Escola Primária*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da Educação Musical*. Bienne: Edições Pro-Musica.

Zabalza, M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul LDA. B M.

Zabalza, M (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

**Legislação consultada:**

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto.

Decreto-Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto

**Endereços Eletrônicos :**

[http://www.ppge.ufpr.br/teses/M07\\_camargo.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/M07_camargo.pdf), consultado a 13 de fevereiro de 2011 e a 10 de fevereiro de 2012.

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf>, consultado a 04 de março de 2012.

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf>. UNESCO, 2007. *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Brasília. Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental (disponível em, acessado a 19 de Fevereiro de 2012).

# **Anexos**