

Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação de  
Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico:

*“Qual o contributo da expressão dramática para o  
desenvolvimento de competências relacionais dos alunos,  
no decorrer do trabalho de grupo? ”*

**Relatório de Prática de Ensino Supervisionada**

**JOANA CARLA FANHA DELGADO**

Trabalho realizado sob a orientação de:

Professora Doutora Maria de São Pedro dos Santos Silva Lopes

(Leiria, Março 2016)

**Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS**

**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA**

Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação de  
Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico:

*“Qual o contributo da expressão dramática para o  
desenvolvimento de competências relacionais dos alunos,  
no decorrer do trabalho de grupo? ”*

**Relatório de Prática de Ensino Supervisionada**

**JOANA CARLA FANHA DELGADO**

Trabalho realizado sob a orientação de:

Professora Doutora Maria de São Pedro dos Santos Silva Lopes

(Leiria, Março 2016)

**Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS**

**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA**

## INTERVENIENTES NA PES

Professora Sónia Cristina Lopes Correia- Professora Supervisora de Creche, no 1º semestre do 1º ano.

Professora Doutora Marina Vitória Valvez Faria Rodrigues- Professora supervisora de Jardim-de-Infância, no 1º semestre do 1º ano.



## AGRADECIMENTOS

A concretização efetiva e real deste trabalho, apenas foi possível com a colaboração e o apoio de algumas pessoas importantes na minha vida e às quais gostaria de manifestar a gratidão que sinto em tê-las ao meu lado, nesta caminhada, consciente de que sem elas, o percurso se tornaria mais difícil.

Em primeiro lugar agradeço de forma muito especial à minha família, pelo apoio, carinho e paciência, demonstrados ao longo deste tempo de formação!

Quero agradecer também de forma igualmente especial à minha orientadora, Professora Doutora Maria de São Pedro Santos Silva Lopes pela disponibilidade demonstrada ao longo do desenvolvimento deste trabalho, uma vez que as suas críticas, opiniões e sugestões foram essenciais. Manifesto a minha gratidão pelo modo como também acolheu e apoiou as minhas ideias, sugestões e opiniões.

Finalmente, um agradecimento aos meus amigos e colegas de curso que sempre me acompanharam nesta caminhada, ajudando-me a ultrapassar desafios!



## RESUMO

A questão formulada à qual procuro responder é “Qual o contributo da expressão dramática para o desenvolvimento de competências relacionais dos alunos, no decorrer do trabalho de grupo?”

Este Relatório de mestrado é constituído por duas partes, sendo que a primeira se refere à dimensão reflexiva da minha prática pedagógica em contexto de creche, jardim-de-infância e 1º ciclo do Ensino Básico, com turmas de 2º e 4º ano de escolaridade. Na segunda parte, apresenta-se a componente investigativa, no seu enquadramento teórico, metodologia de investigação, apresentação e discussão de resultados e Conclusões.

O presente estudo de investigação foi realizado durante o ano letivo 2013/2014, no início da Prática Pedagógica II em 1º Ciclo do Ensino Básico, com uma turma de 4º ano de escolaridade. Nele tentei perceber como através da expressão dramática podemos contribuir para a estimulação e motivação na aprendizagem, através da cooperação, interação e desenvolvimento social dos participantes no trabalho de grupo.

Neste sentido assumi o papel de professora investigadora e ao longo de quatro intervenções foram sendo implementadas diversas experiências com jogos exploratórios e dramáticos, as quais fui observando, analisando e recolhendo dados de forma a conseguir realizar esta investigação.

Os resultados evidenciam que a expressão dramática estimula e auxilia o desenvolvimento das competências sociais (cooperação e de interação) na criança, no decorrer do grupo de trabalho.

***Palavras-Chave:*** expressão dramática, competências relacionais, trabalho de grupo;



# ABSTRACT

The question to which I try to answer is "What is the contribution of dramatic expression for the development of social skills during group work".

This report comes as part of the Masters in Preschool-Education. Is divided in two parts. Part I corresponding to the reflexive dimension of my practice teaching, in the context of daycare, kindergarten and 1st cycle of basic education, with 2nd and 4th grade classes. The second part shows the investigative component in its theoretical background, research methodology, presentation and results discussion, as well as its conclusions.

This research study was conducted during the school year 2013/2014 at the beginning of Practice Teaching II in the 1st cycle of basic education, with a 4th grade group. I tried to understand how through the dramatic expression we can contribute to the stimulation and motivation in learning, through cooperation, interaction and social development of participants in the working group.

In this sense I assumed the role of teacher and researcher and over four interventions were implemented various experiences with exploratory and dramatic games, which I was observing, analyzing and collecting data in order to accomplish this investigation.

The results show us how dramatic expression contributes the development of social skills (cooperation and integration) in children, during group work.

***Keywords:*** *dramatic expression, social skills, group work*



# ÍNDICE GERAL

INTERVENIENTES NA PES.....	iii
AGRADECIMENTOS.....	v
RESUMO.....	vii
ABSTRACT.....	ix
ÍNDICE DE ANEXOS.....	xv
ÍNDICE DE QUADROS.....	xvii
ÍNDICE DE TABELAS.....	xix
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	xxi
INTRODUÇÃO GERAL.....	1
<b>PARTE I-DIMENSÃO REFLEXIVA</b> .....	<b>3</b>
Introdução.....	3
1-Prática pedagógica em Jardim-de-Infância.....	5
1.1- A minha Prática Pedagógica em Creche.....	5
1.2-A minha Prática Pedagógica em Jardim de Infância.....	8
2-A minha Prática Pedagógica em 1º Ciclo.....	15
2.1- A minha Prática Pedagógica com uma turma de 2º ano de escolaridade.....	16
2.2- A minha Prática Pedagógica com uma turma de 4º ano de escolaridade.....	19
<b>PARTE II-DIMENSÃO INVESTIGATIVA</b> .....	<b>27</b>
Introdução.....	27
1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	29
1.1-Artes na Educação.....	29
1.2- A Expressão Dramática.....	32
1.2.1- Jogos exploratórios e dramáticos.....	35
1.2.2- Orientações programáticas para a expressão dramática no 1º Ciclo.....	37

1.3- A importância do trabalho de grupo.....	38
1.3.1- Dinâmica de grupo.....	41
1.3.2-Importância do Professor na implementação do trabalho de grupo.....	43
2- O ESTUDO.....	45
2.1- Contextualização do Estudo.....	45
2.1.1-Caraterização dos participantes.....	45
2.1.1.1-Grupo em Estudo.....	46
2.2-Apresentação do Problema.....	46
2.3-Questão e Objetivos de Investigação.....	46
2.4-Descrição do Estudo.....	47
2.5-Opções Metodológicas.....	52
2.5.1- Abordagem Qualitativa e Quantitativa.....	52
2.5.2- Investigação-Ação.....	53
2.6-Análise e Interpretação dos dados.....	54
2.6.1- Instrumentos de Recolha de Dados Utilizados.....	55
2.6.1.1- Observação Participante.....	55
2.6.1.2- Diário de Bordo.....	56
2.6.1.3- Gravação áudio e vídeo.....	56
2.6.1.4- Documento reflexivo.....	57
3- ANÁLISE E INERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	59
3.1-Análise dos resultados das gravações áudio.....	59
3.1.1-Análise da participação dos alunos ao longo das 4 sessões.....	59
3.1.2- Análise das discussões/conversas realizadas pelos alunos na preparação para o jogo dramático no conjunto das 4 sessões.....	62
3.1.2.1- Conhecimentos que mobilizaram nas discussões/conversas quando da preparação para o jogo dramático, no conjunto das 4 sessões.....	63

3.1.2.2- Conflitos ocorridos nas discussões/conversas na preparação para o jogo dramático, no conjunto das 4 sessões.....	66
3.1.2.3- Negociações realizadas pelos alunos nas discussões/conversas na preparação para o jogo dramático, no conjunto das 4 sessões.....	71
3.2-Análise dos dados contidos nos diários de Bordo.....	74
3.3- Análise dos dados contidos no documento reflexivo.....	77
4- CONSIDERAÇÕES FINAIS DO ESTUDO .....	81
4.1. Limitações da investigação e recomendações.....	84
CONCLUSÃO DO RELATÓRIO.....	85
BIBLIOGRAFIA.....	87



# ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I- Reflexão 4 de Jardim-de-infância.....	2
Anexo II- Reflexão 4 de 1º Ciclo do Ensino Básico I.....	4
Anexo III- Reflexão 1 de 1º Ciclo do Ensino Básico.....	8
Anexo IV- Reflexão 2 de 1º Ciclo do Ensino Básico II.....	14
Anexo V- 1º Diário de bordo dia 11 de Novembro de 2013.....	18
Anexo VI- 2º Diário de bordo dia 28 de Outubro de 2013.....	22
Anexo VII- 3º Diário de bordo dia 11 de Novembro de 2013.....	26
Anexo VIII- 4º Diário de bordo dia 18 de Novembro de 2013.....	28
Anexo IX- Transcrição dos alunos na preparação para a representação dramática no dia 21 de Outubro de 2013.....	34
Anexo X- Transcrição dos alunos na preparação para a representação dramática no dia 28 de outubro.....	40
Anexo XI- Transcrição dos alunos na preparação para a representação dramática no dia 21 de Outubro de 2013.....	46
Anexo XII- Transcrição dos alunos na preparação para a representação dramática no dia 18 de Novembro de 2013.....	56
Anexo XIII- Textos Criados pelos alunos sobre os animais em vias de extinção.....	70
Anexo XIV- Ata escrita pelos alunos.....	74
Anexo XV- Registo das histórias criadas e improvisadas pelos alunos sobre o “Adamastor”.....	78
Anexo XVI- Reflexão individual dos alunos sobre o projeto do Teatro de Sombras....	80



# ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Análise do registo do número de intervenções por participante e o peso percentual no total de intervenções por sessão.....	60
Quadro 2 - Conhecimentos que mobilizaram nas discussões/conversas quando da preparação para o jogo dramático, no conjunto das 4 sessões.....	63
Quadro 3 - Conflitos encontrados nas discussões/conversas dentro do grupo em estudo.....	67
Quadro 4 Negociações realizadas pelos alunos nas discussões/conversas na preparação para o jogo dramático, no conjunto das 4 sessões.....	73
Quadro 5 - Análise dos dados contidos nos diários de Bordo.....	75
Quadro 6- Análise dos dados contidos no documento reflexivo.....	79



## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1-Análise do registo do número de intervenções por participante e o peso percentual no total de intervenções por sessão.....	61
---	----



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gráfico evolutivo da participação absoluta por participante.....	..62
Gráfico 2 - Gráfico evolutivo da participação percentual por sessão.....	..62



# INTRODUÇÃO GERAL

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. A duração do mestrado foi de três semestres e, assim, iniciado no ano letivo 2012/2013 e terminado no ano letivo 2013/2014.

Este relatório encontra-se dividido em duas partes fundamentais, sendo que a Parte I diz respeito à Dimensão Reflexiva sobre os momentos de observação, planificação e intervenção. Já a Parte II diz respeito ao estudo, onde é apresentado o Estudo realizado, a metodologia utilizada, os dados recolhidos e resultados obtidos, bem como as considerações e conclusões finais da investigação.

Ao longo da dimensão reflexiva procurar-se-á refletir acerca das experiências vivenciadas nos contextos em que estive inserida: Creche, Jardim-de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico. Importa referir que a Parte I do relatório se encontra dividida em quatro partes, designadas de: “A minha Prática Pedagógica em Creche”; “A minha Prática Pedagógica em Jardim-de-Infância”; “A minha Prática Pedagógica em 1ºCiclo com uma turma de 2º ano de escolaridade” e “A minha Prática Pedagógica em 1º Ciclo com uma turma de 4º ano de escolaridade”, nas quais se procura desenvolver uma reflexão tendo em conta os seguintes referentes: observação, planificação e intervenção, aprendizagens e dificuldades.

A segunda parte II do relatório diz respeito ao Estudo e encontra-se dividida em cinco partes. Assim, no ponto 1 é apresentado o enquadramento teórico, no ponto 2, a metodologia utilizada durante o estudo, no ponto 3 encontra-se a análise e interpretação dos dados, no ponto 4 discussão dos resultados e por último o ponto 5 é composto pelas considerações finais.

O presente estudo, foi realizado numa turma de 4º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico, nos arredores da cidade de Leiria, correspondente ao ano letivo 2013/2014. Esta investigação tem como foco questões de integração quer a nível da interação em grupo, quer ao nível da cooperação entre pares, no processo de ensino e aprendizagem do 1º Ciclo do Ensino Básico. Para a recolha de dados foram realizadas

experiências educativas, das quais selecionei quatro para o estudo e apresentação, realizadas nos meses de Outubro e Novembro de 2013.

Através da observação participante, registo e recolha de dados, nomeadamente diário de bordo, gravações áudio e vídeo e documentos reflexivos escritos pelas crianças, foi-me possível partir para a reflexão e posteriormente para a análise e interpretação dos dados, com o apoio na pesquisa bibliográfica de vários autores que escreveram sobre este tema e outros relacionados.

A questão de investigação à qual procurei responder foi a seguinte: *Qual o contributo da expressão dramática para o desenvolvimento de competências relacionais dos alunos, no decorrer do trabalho de grupo?*

# Parte I – DIMENSÃO REFLEXIVA

## Introdução

Desde cedo que o gosto e a curiosidade pela educação surgiram na minha vida, levando-me à descoberta das crianças e ao desejo de conhecer o trabalho do Educador/Professor. Frequentar este mestrado foi muito significativo, proporcionando-me diversas vivências e experiências educativas dando-me a conhecer diferentes contextos educativos onde aprendi sobre diferentes metodologias de trabalho. Ao longo desta caminhada muitos foram os receios e as dificuldades que foram surgindo, contudo fui arriscando em novas experiências educativas que me permitiram aprender a trabalhar em diferentes situações. Ao longo deste percurso fui-me desafiando, aventurei-me em desafios novos, conseguindo evoluir na forma de ultrapassar receios e dificuldades, levando-me a crescer tanto a nível pessoal como a nível profissional e social.

Com a presente dimensão reflexiva pretendo evidenciar o caminho que percorri ao longo do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º CEB, onde procuro mostrar as minhas experiências nos diferentes contextos educativos onde realizei as diferentes práticas. Sabia, à partida, que tinha muito para aprender, descobrir e evoluir neste “mundo” da educação.

Apresento a minha reflexão repartida, tendo em conta os diferentes contextos educativos onde tive a oportunidade de estagiar. Assim, o primeiro ponto corresponde à prática pedagógica em Educação de Infância e o segundo ponto à prática pedagógica no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, onde procuro refletir sobre as dificuldades sentidas, as aprendizagens efetuadas, experiências vivenciadas, assim como aspetos que foram mais marcantes.

Em alguns momentos eu e a colega de estágio realizamos algumas atividades em conjunto



# 1.Prática Pedagógica em Educação de Infância

A presente reflexão assenta fundamentalmente em todo o meu percurso de prática pedagógica em Educação de Infância, correspondendo ao 1.º semestre do 1.º ano do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A minha prática pedagógica em Educação de Infância decorreu ao longo de 15 semanas, sendo constituída por duas componentes, desenvolvendo-se em dois contextos distintos: contexto de Creche e contexto de Jardim-de-Infância. A fim de obter uma melhor organização da minha reflexão, optei pela sua divisão tendo em conta os diferentes contextos de prática pedagógica. Assim, o primeiro ponto corresponde às primeiras 5 semanas, que decorreram em contexto de creche com crianças na faixa etária dos 24 aos 36 meses. O grupo era constituído por 18 crianças, 11 do género feminino e 7 do género masculino, sendo que uma das crianças tinha Necessidades Educativas Especiais (dificuldades a nível motor). O segundo ponto corresponde às 10 semanas que decorreram em contexto de Jardim de Infância com crianças na faixa dos 36 aos 48 meses, sendo o grupo constituído por 27 crianças, 11 do género feminino e 16 do género masculino. As duas práticas decorreram numa instituição privada no concelho de Leiria.

No decorrer das práticas pedagógicas realizei reflexões semanais críticas e fundamentadas sobre todo o trabalho realizado, que me auxiliaram no planeamento das propostas educativas assim como na reflexão crítica relativamente a todo o trabalho realizado.

## 1.1. A minha Prática Pedagógica em Creche

Quando soube que a minha caminhada iria iniciar-se em contexto de Creche senti-me entusiasmada, pois iria ter a oportunidade de conhecer um novo contexto, mas, ao mesmo tempo um pouco receosa porque nunca tinha tido a oportunidade de trabalhar com crianças em idade de creche. Surgiram-me de imediato algumas questões: Como será a creche onde vou realizar a minha prática? Qual será a faixa etária das crianças? Como será a minha relação com as crianças? O que irei observar em creche? Em que pontos me devo focar para observar? E as rotinas como serão?

Ao chegar a este novo contexto fui invadida por sentimentos de medo e receios: será que as crianças me vão aceitar como membro do seu grupo? E a educadora? E as auxiliares? O que irei encontrar neste contexto? Tinha receio de como iria agir e interagir com o grupo de crianças, e cada criança na sua individualidade, assim como com toda a comunidade educativa. Estas questões foram-me sempre acompanhando ao longo da prática, contudo ao longo dos dias fui encontrando algumas respostas para as minhas questões iniciais, permitindo-me ficar a conhecer melhor este contexto, assim como o grupo de crianças.

Ao chegar pela primeira vez à sala, deparei-me com um espaço familiar, pois era muito idêntico ao que já conhecia (contexto de jardim de infância). A organização da sala, relativamente aos seus materiais, estava organizada por áreas, proporcionando à criança uma ampla aprendizagem nos diferentes domínios do desenvolvimento e aprendizagem. Esta constatação permitiu-me compreender a importância que a organização dos espaços e materiais tem para as crianças destas idades, pois como referem Post e Homhann (2007, p.100) “Um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais”.

As primeiras semanas destinadas à observação foram fundamentais para a minha integração e para a minha relação com as crianças e toda a comunidade educativa envolvente. Tal como refere Parente (2012, p.6) “ (...) as interações que respondam às necessidades das crianças são um ingrediente importante para o estabelecimento e desenvolvimento de relações de confiança entre os adultos e as crianças e as suas famílias”. É através das suas interações pessoais que, segundo Post & Hohmann (2007, p.229) “as crianças têm oportunidade de construir relações de confiança com o educador e de ganharem sentido de segurança no contexto de grupo que é a creche”. Pouco a pouco fui criando essa relação com as crianças e apropriando-me das regras, das rotinas diárias da instituição e do grupo em particular.

Nos diferentes momentos de brincadeira com as crianças, nos tempos de higiene e de alimentação, a observação e a interação realizada foi fundamental para ir conhecendo pouco a pouco cada criança, pois nestes momentos a criança foi-me dando a oportunidade de a conhecer melhor. Estes momentos tornaram-se fundamentais para o

desenvolvimento de relações afetivas e de confiança com as crianças assim como para a realização das planificações e reflexões.

Considero que estes momentos de observação foram uma mais-valia na concretização das planificações, sendo que eu e a minha colega tentamos sempre ir ao encontro do grupo de crianças, tendo em conta as suas dificuldades, interesses e motivações. Tal como refere Parente (2012, p.5)

Educadores de infância e outros adultos da creche têm de levar a cabo observações cuidadas e intencionais e escutar cada criança a fim de poderem garantir que as rotinas de cuidados, as atividades e as experiências de aprendizagem planeadas e proporcionadas deem resposta às necessidades das crianças e das famílias.

Tendo em conta todo o processo de observação e intervenção que realizei na prática em contexto de creche, considero que estes momentos são fundamentais para o dia-a-dia do educador, sendo que o processo de planificação e avaliação do grupo de criança se tornará difícil sem observação. Neste sentido, e segundo a mesma autora “observar (...) torna-se, assim, essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças” (*Ibidem*, p. 5).

No decorrer destas cinco semanas levei algumas **propostas de atividades** para o grupo de crianças, onde tentei sempre encontrar estratégias que as motivassem. Desde cedo que me despertou à atenção o facto deste grupo de crianças ter uma enorme curiosidade em todos os conteúdos relacionados com animais. Tendo em conta este interesse das crianças por animais e o projeto da sala que estava relacionado com um baú, desenvolvi atividades que simultaneamente envolvessem ambos os temas. Considero que esta estratégia foi muito positiva, cativando a atenção e motivação das crianças na realização das atividades.

Nas diversas propostas educativas, houve algumas que correram muito bem, onde era visível o entusiasmo e envolvimento das crianças. Uma das propostas educativas que mais me marcou, enquanto estagiária, foi o facto de ter levado uma tartaruga para a sala. Partindo da curiosidade das crianças pelos animais, pensei que seria motivante levar um animal para a sala de atividades. As minhas expectativas relativamente à reação das crianças foram superadas, sendo que elas ficaram entusiasmadíssimas e muito empolgadas com a chegada do novo membro ao grupo. Todos quiseram ver e tocar na

tartaruga ao mesmo tempo, tornando-se um pouco difícil organizá-los para que todos pudessem calmamente desfrutar do momento. Contudo, foi um momento de entusiasmo e partilha muito importante tanto para as crianças como para mim estagiária. Penso que esta atividade foi muito significativa para as crianças pois diariamente mostravam muito envolvimento em todas as situações relacionadas com a tartaruga, na alimentação, muda da água e observação da mesma. As crianças ao participarem de forma ativa nesta proposta educativa realizaram aprendizagens significativas, nomeadamente ao nível da autonomia na alimentação e cuidados ao animal, assim como, nas aprendizagens em geral sobre as características da tartaruga. No entanto, houve algumas atividades que não correram como tínhamos previsto, por exemplo, quando preparamos uma atividade de colagem de algodão numa folha branca, algumas crianças tiveram muitas dificuldades em concluir esta tarefa, pois não gostaram da sensação do algodão colado nas mãos. Senti algumas dificuldades na gestão da mesma, acabando eu própria, por auxiliar as crianças na colagem do algodão.

Ao longo da realização das atividades pude observar que as crianças por mais empolgadas e entusiasmadas que estejam, cansam-se com muita facilidade e querem mudar de atividade com muita frequência, quando para elas já não existe desafio na proposta educativa. Aquando da planificação, eu e a minha colega de estágio, tentámos ter este aspeto em atenção e procurámos reduzir o tempo em grande grupo da experiência educativa. Para além desta aprendizagem, aprendi que com crianças destas idades poderíamos usar estratégias que nos auxiliem a ultrapassar dificuldades. Senti necessidade de recorrer ao efeito surpresa, às variações do tom de voz, ao canto de diversas canções, deixando as crianças motivadas e interessadas em descobrir o que ia acontecer.

Analisando de forma crítica o meu percurso pelo contexto de creche, foram muitas as aprendizagens e experiências vivenciadas que considero fundamentais para o meu crescimento enquanto futura educadora, assim como para o meu conhecimento pessoal e social.

## 1.2. A minha prática pedagógica em de Jardim de Infância

Decorridas cinco semanas no contexto de creche, começava uma nova fase na minha caminhada, dez semanas em contexto de jardim-de-infância. Apesar de continuar na

mesma instituição alguns receios voltaram a surgir: será que as crianças me vão aceitar como membro do seu grupo? E a educadora? E as auxiliares? O que irei encontrar neste contexto? Mais uma vez tinha receio sobre o modo como iria agir e interagir com o grupo de crianças e com cada criança na sua individualidade. Tinha receio das diferenças que iriam existir, das estratégias que iria utilizar nas tarefas propostas, assim como da minha integração no grupo de crianças.

Quando entrei na sala pela primeira vez fiquei um pouco assustada, pois tive a sensação que na sala estavam imensas crianças, todas as áreas estavam completas, eram poucos os espaços vazios. Mais tarde pude constatar que realmente o grupo era demasiado grande, constituído por 27 crianças. No tapete observei que a educadora estava a conversar com as crianças sentada numa cadeira, pois se estivesse sentada no tapete não conseguia, no seu campo de visão, ver todas as crianças. Se por um lado esta situação me assustou, por outro lado fiquei um pouco curiosa por descobrir como é que as crianças se movimentavam pela sala, de forma a que todas pudessem desfrutar de forma proveitosa de todo o espaço e material existente na sala, tendo em conta que o espaço físico deve ser sempre definido como espaço onde a função pedagógica está presente permanentemente. Contudo, através das observações, verifiquei que as áreas se encontravam bem definidas e de acordo com os interesses e necessidades das crianças, de forma a encorajar a criança a todo o tipo de atividades. As áreas estavam organizadas de forma a que a visibilidade e o acesso a estas fosse fácil para a criança tendo como finalidade de levá-la a procurar todo o tipo de atividades. Tal como referem Hohmann e Weikart (1995, p.164) “O espaço deve ser dividido em áreas de interesse bem distintas de modo a encorajar diferentes tipos de brincadeira”.

Recordo-me que o primeiro contacto que tive com as crianças foi muito positivo, ao vê-las brincar nas áreas da sala fui tentando chegar até elas de uma forma suave, fui brincando com elas ao faz de conta. No princípio senti que estavam um pouco apreensivas com a minha presença, alguns tinham vergonha de brincar comigo, contudo, houve algumas crianças que entraram nas minhas brincadeiras e pouco a pouco as mais envergonhadas foram-se juntando. Num tom de brincadeira fui perguntando os nomes de cada uma delas, acharam imensa piada e algumas crianças iam ouvindo e juntavam-se logo a nós, no sentido de eu própria adivinhar o seu nome. Hohmann e Weikart (1995, p.162) dizem-nos que “ o apoio dos adultos à brincadeira das crianças requer que todas as áreas sejam acessíveis a adultos e a crianças. Isto quer dizer que haverá lugar

para adultos observarem e confortavelmente participarem nas brincadeiras das crianças ao nível físico destas”.

A partir deste momento, fui-me aproximando mais das crianças, nos momentos de atividades livres, e fui estabelecendo relações de proximidade e confiança com o grupo de crianças, o que considero fundamental, pois se o educador conseguir estabelecer um ambiente de confiança e segurança com as crianças, será mais fácil para ele conhecer cada criança na sua individualidade, conhecendo e compreendendo cada uma delas. Considero este período de observação e integração um momento necessário à prática pedagógica, sendo que é através deste que conhecemos as crianças, as suas características pessoais, as suas potencialidades, os seus interesses e motivações, assim como as suas dificuldades.

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (Ministério da Educação, 1977, p.25).

É essencial percebermos como a criança pensa, os seus interesses e motivações e as suas necessidades, uma vez que planificamos as atividades e focamos a nossa intencionalidade educativa nestas observações. Ao longo desta prática planificar e intervir foi um desafio diário, possibilitando-me trabalhar as minhas dificuldades e adequar a planificação e atuação ao grupo de crianças, pois “planear implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais” (Ministério da Educação, 1977, p.26).

Procurei sempre escutar as ideias das crianças e planificar as atividades dirigidas tendo em conta essas ideias, tentando ir ao encontro dos interesses das crianças. Contudo em algumas atividades que planifiquei senti que as crianças não estavam motivadas. Através das minhas observações e das reflexões orais e escritas fui percebendo que este grupo de crianças demonstra muita motivação e curiosidade na realização de atividades que envolvam suspense e surpresa. Assim, e procurando ir ao encontro destes interesses, lembro-me que uma das atividades em que esta situação se verificou, foi a do Dia Nacional do Pijama, quando as crianças entraram na sala

nós (eu e a minha colega de estágio) estávamos deitadas a fingir que estávamos a dormir e as crianças dispuseram-se todas à nossa volta umas em cima das outras. Tivemos um curto espaço de tempo sem abrir os olhos, e nesse tempo ouvi a respiração das crianças e senti que estavam todas com um ar muito admirado, pois ouvia-as a fazer ahhhhh, o meu coração neste momento estava a bater imenso. Quando abrimos os olhos, e vimos todas as crianças a olhar para nós muito espantadas, surpreendidas e maravilhadas, senti muita satisfação e fiquei maravilhada com a atitude delas. Durante o nosso diálogo as crianças tiveram muito atentas e com um ar muito sorridente, pareceu-me que estavam a achar imensa piada. (Reflexão Individual-Jardim-de-Infância-Ver Anexo I)

Iniciamos, assim, este dia de uma forma diferente, onde as crianças demonstraram muita curiosidade pelas atividades desenvolvidas e se envolveram com muito entusiasmo. Contudo o tempo que utilizámos para a atividade foi demasiado longo,

Senti que o jogo se tornava muito repetitivo e conseqüentemente as crianças foram ficando cansadas e foram-se dispersando imenso durante o jogo, uns puseram-se a brincar com o material da garagem enquanto outros se deitaram no chão e foram poucos os que não tive que chamar a atenção para continuar a jogar. (Reflexão Individual-Jardim de Infância-Ver Anexo I)

Considero que o facto de o grupo ser muito grande foi um desafio muito difícil, contudo ao longo das intervenções fui experienciando diferentes estratégias, como por exemplo, quando as crianças iam à casa de banho antes do almoço, ao saírem sentavam-se no banco à espera das restantes. Este compasso de espera era de difícil gestão, contudo fui encontrando algumas estratégias, como cantar canções com gestos e jogos de imitação de movimentos (passear na floresta e encontrar diversas dificuldades pelo caminho). Cantar para e com as crianças, foi uma estratégia que me acompanhou diariamente e que resultou muito bem em diversos momentos de atividades livres e dirigidas. Estes momentos de música e movimento durante a rotina diária são muito importantes para o desenvolvimento da criança, tal como referem Brickman e Taylor (1991, p.105), “Para além de proporcionarem oportunidades para a criança desenvolvem um vasto leque de aptidões, as experiências de música e movimento são importantes porque dão às crianças e aos adultos objetivos sobre os quais se podem concentrar.” O mesmo autor refere ainda que “estes acontecimentos, organizados ou espontâneos, ajudam a tornar as transições mais suaves e ajudam as crianças a fazer coisas úteis enquanto esperam pela actividade seguinte” (*Ibidem*, p.105). Não obstante, o mesmo autor refere que estas experiências “não são um instrumento de controlo das crianças; são, antes, uma forma de ajudá-las a auto-dominarem-se” (*Ibidem*, p.105).

Ao longo destas semanas muitas foram as dificuldades que fui sentindo destacando a dificuldade que tive em **avaliar o grupo**, na **gestão dos conflitos**, na **gestão do tempo** e no **registo de observações**.

Nos primeiros dias de observação, senti muita dificuldade em registar observações relativas ao grupo de crianças, questionava-me: O que vou observar? Será que estou a fazer observações corretas? Contudo, ao analisar o que tinha observado, fui ficando muito entusiasmada, auxiliaram-me a perceber o que acontecia diariamente com o grupo, podendo ter a perceção do que estava a correr bem e o que poderia ser melhorado. Ao longo do tempo fui percebendo a importância que estes registos tinham na minha vida diária, auxiliando-me em diferentes situações, como por exemplo, na elaboração das reflexões escritas e orais que eram elaboradas semanalmente. Porém, ainda sinto muita dificuldade em fazer registos de observação, selecionar o que é mais importante e avaliar esses registos.

A avaliação, foi um item que me causou alguma insegurança, pois na minha opinião, esta revela-se superficial e pouco sustentada, sendo esta uma dificuldade constante ao longo desta prática pedagógica. Foi através dos momentos de observação direta que consegui avaliar as crianças, compreendendo através da avaliação os aspetos positivos e por sua vez, as limitações das propostas educativas bem como as facilidades e dificuldades das crianças perante cada proposta educativa. Assim, o Ministério da Educação (1977, p.27) refere que “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução”. Neste sentido, compreendi que a avaliação é muito importante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e um suporte essencial para mim, enquanto futura educadora.

Uma outra dificuldade que senti foi na **gestão do tempo**, sendo que o tempo disponível para a realização das propostas educativas era muito reduzido, tornando-se muito difícil concluir uma atividade num dia, sendo que cada criança tem o seu ritmo de trabalho. Assim, optei por não apressar as crianças na realização das atividades dirigidas, sendo as mesmas continuadas no dia seguinte, para que aquelas pudessem disfrutar ao máximo de cada atividade realizando aprendizagens significativas.

Também senti alguma dificuldade na **gestão dos conflitos** das crianças, estas ainda estavam numa etapa que tinham dificuldade em resolver os conflitos sozinhas, solicitavam frequentemente a ajuda do adulto e, nos primeiros dias de prática pedagógica, não sabia como atuar perante as queixas que as crianças me iam verbalizando. Fui estando mais atenta ao grupo de crianças, de forma a superar esta dificuldade, ouvindo as crianças que verbalizavam as causas que originavam os conflitos. É fundamental saber que estratégias adotar nestas situações de conflito em que as crianças assumem comportamentos, como morder, chorar, bater, tirar brinquedos ao colega. Post & Homann (2011, p.89) afirma que

à medida que as crianças pequenas vão ganhando um sentido de si e começam a reclamar as coisas como sendo “Minhas” também se envolvem em conflitos sociais. Quando as disputas infantis levam ao choro, ao bater ou ao morder, os educadores calmamente abordam as crianças envolvidas no conflito, param as acções que magoam, reconhecem os sentimentos das crianças, recolhem informação, envolvem as crianças na descrição do problema e na procura de uma solução e oferecem uma continuidade para esse apoio.

Ao longo destas 10 semanas em contexto de Jardim-de-infância foram muitas as aprendizagens que fui realizando, estas foram surgindo não só através das brincadeiras livres, das atividades dirigidas como também do contacto em grande grupo e individual com cada criança. Foi-me possível compreender a importância de escolher atividades dinâmicas, utilizando estratégias diferentes, e por outro lado proporcionar atividades que vão ao encontro dos interesses e motivações das crianças, de forma a tornar as atividades mais significativas. A utilização de espaços adequados às propostas educativas é um fator muito importante que o educador tem que ter em conta ao planificar. Assim, sempre que planificar uma proposta educativa o educador deve ter em atenção o espaço que poderá utilizar, evitando situações em que o espaço escolhido seja demasiado reduzido. Recorrer a materiais concretos para as propostas educativas, sendo possível o manusear de objetos de forma a serem promotores de aprendizagens significativas realizadas pelas crianças.

Esta prática pedagógica foi muito positiva e motivadora, pois tornou possível a construção de diferentes aprendizagens, quer na relação direta com as crianças, quer na relação com outros intervenientes da prática. Apesar das dificuldades sentidas e dos erros cometidos, faço um balanço positivo desta prática pois foi através da tentativa e erro que consegui progredir e compreender o papel da educadora.

Posto isto, considero que o Jardim-de-infância é um contexto de aprendizagem de grande importância para as crianças, pois o seu desenvolvimento está relacionado com o contacto com as outras crianças e com os adultos, num ambiente de confiança e segurança. Temos que saber prever as situações e as experiências de aprendizagem, bem como os materiais necessários e organizá-los no sentido da promoção de aprendizagens positivas.

Ao longo deste percurso foram muitas as minhas mudanças, expesso como principais a minha posição em relação à importância dos afetos e como estes são essenciais no contacto direto com as crianças.

Considero que cresci muito, sendo certo, que ainda há mais a aprender e há aspetos em que evolui, estando a percorrer o caminho da aprendizagem em melhoria continua.

## 2. A minha Prática Pedagógica em 1º Ciclo

A prática pedagógica em 1º Ciclo decorreu em dois momentos diferentes, tendo cada um a duração de 15 semanas. No total fez 30 semanas em contexto de 1º Ciclo, correspondendo a 2 semestres no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Durante as 30 semanas de prática pedagógica, em que cada prática durou 15 semanas, estive em 2 escolas distintas, ambas públicas e pertencentes ao distrito de Leiria. Assim, a primeira prática pedagógica de 1º Ciclo decorreu durante o segundo semestre do Mestrado anteriormente mencionado, com crianças do 2º ano de escolaridade sendo o grupo constituído por 12 crianças, 7 do género feminino e 5 do género masculino. Esta era uma turma muito homogénea no que concerne as suas necessidades, ritmos e níveis de desenvolvimento.

Já na prática pedagógica do segundo contexto onde estive, decorreu durante o terceiro e último semestre do mestrado, com crianças de 4º ano de escolaridade, sendo este mesmo grupo constituído por 17 crianças, 7 do género feminino e 10 do género masculino. Este grupo era muito heterogéneo em diferentes níveis, assim, os alunos tinham idades distintas, sendo que tinha 2 crianças com 8 anos, 11 com 9 anos, 3 com 10 anos e ainda uma com 11 anos. Também no que diz respeito às suas necessidades, este grupo era muito heterogéneo quer aos ritmos de aprendizagem quer aos níveis de desenvolvimento em que se encontravam. Neste grupo existiam três crianças com necessidades específicas de educação, bem como outras três crianças que apesar de não estarem abrangidas por nenhuma alínea do decreto que enquadra as Necessidades Educativas Especiais., já se encontravam referenciadas para a futura avaliação neste âmbito.

No decorrer das práticas pedagógicas realizei reflexões semanais críticas e fundamentadas sobre todo o trabalho realizado, que me auxiliaram no planeamento das propostas educativas, assim como, na reflexão crítica relativamente a todo o trabalho realizado.

## 2.1 A minha Prática Pedagógica em 1ºCiclo com uma turma de 2º ano de escolaridade

Começava um novo semestre, o meu percurso continuava, sendo que desta vez em contexto de 1º CEB. Este percurso foi aguardado com muita ansiedade e expectativa, dado tratar-se de uma experiência nova, de grande importância para o meu futuro enquanto profissional de Educação, pois este era o meu primeiro contacto em contexto de 1º CEB. Quando soube que ia ter a oportunidade de experienciar neste contexto surgiu de imediato a curiosidade em conhecê-lo e a vontade de começar esta nova experiência. Porém, a curiosidade e o desejo estavam acompanhados de medos e algumas dúvidas: Como será este contexto? O que irei encontrar? Como será a dinâmica numa sala de 1º ciclo? Como serão as crianças? E a Professora? Mais uma vez tinha receio de como iria agir e interagir com o grupo de crianças e cada criança na sua individualidade. Tinha receio das diferenças que iriam existir e das estratégias que iria utilizar nas tarefas propostas.

O primeiro momento de observação neste contexto de 1º CEB foi muito importante no desenvolvimento da prática pedagógica, permitindo-me o contacto com os alunos, o conhecimento das regras da instituição, o funcionamento das aulas, as rotinas existentes, e, acima de tudo criar uma primeira relação com os alunos. Considero que este primeiro momento de observação possibilitou-me estabelecer uma relação de confiança com os alunos, pois após alguns dias de convivência e trabalho conjunto, progressivamente os alunos começaram a colocar dúvidas, sugestões e a partilhar situações vivenciadas dentro e fora da sala de aula. Esta relação foi evoluindo ao longo de toda a prática permitindo-me conhecer melhor o grupo de crianças, observando as suas capacidades, competências, motivações e necessidades de modo a adequar a melhor estratégia educativa. Tal como refere o Ministério da Educação (1997, p. 25), “(...) observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades (...), são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades”.

Desde cedo que me foi dada a oportunidade de interagir com as crianças e com o trabalho realizado em sala de aula, a professora cooperante foi-me envolvendo ativamente no processo de aprendizagem dos alunos. Logo no primeiro dia tive a oportunidade de auxiliar os alunos na realização das fichas de consolidação, assim,

como na sua correção. Esta ferramenta possibilitou-me conhecer melhor cada criança individualmente e em grande grupo, assim como o seu nível de desenvolvimento, as suas necessidades, interesses e motivações de forma a poder adequar as atividades ao grupo de crianças.

As fichas de consolidação eram prática recorrente da professora cooperante, por este motivo, e por se tornar um trabalho eficaz quando se pretende consolidar conhecimentos, ao longo das intervenções fui recorrendo diversas vezes a essa estratégia. Considero que as fichas de consolidação de conhecimentos são um instrumento de trabalho que dá oportunidade aos alunos de aprenderem e melhorarem os seus desempenhos, assim como, se consubstanciam numa ferramenta essencial para o professor permitindo avaliar as dificuldades e aprendizagens dos alunos.

Ao longo destas 15 semanas foram muitas as dificuldades que fui sentindo. Destaco a **dificuldade em refletir**, na **gestão do tempo**, na elaboração das **planificações** e na **preparação dos conteúdos**. Neste sentido, apesar das muitas dificuldades fui sempre tentando encontrar estratégias que me ajudassem a ultrapassá-las.

Na primeira semana de intervenção comecei a sentir muita dificuldade em **refletir** sobre a minha ação educativa, “Não sabia como começar? Que parâmetros avaliar? Isto veio revelar-me que estou pouco habituada a refletir sobre a prática pedagógica” (Reflexão Individual- 1º Ciclo I- ver anexo II).

Contudo, tive uma grande ajuda da parte da professora cooperante que, atenta às minhas dificuldades, após as intervenções refletia comigo relativamente à minha ação educativa, onde destacava os aspetos que deveria melhorar. Neste contexto, considero que após uma autorreflexão interior considere estar mais dotada de ferramentas que me irão ajudar na minha futura vida profissional pois “(...) sem uma reflexão pessoal não existe verdadeiramente formação. E quem se forma, acaba por ser a própria pessoa, o próprio professor, que nunca parte do zero” (Vieira, 2011, p.170).

Neste sentido, as reflexões orais com a professora também foram um instrumento essencial, onde aprendi a refletir de forma crítica sobre as minhas ações, conseguindo posicionar-me de forma mais favorável sobre todo o trabalho desenvolvido.

A **gestão do tempo** foi uma dificuldade sentida ao longo das intervenções, pois deve haver um tempo predefinido para cada atividade, a organização do tempo deve ser bem estruturada para que a criança consiga experienciar várias oportunidades e estabelecer diferentes tipos de interação, permitindo assim a oportunidade de ter acesso a aprendizagens diversificadas. Segundo o Ministério da Educação (1977, p.40) “trata-se de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças”. Neste âmbito recordo-me que na realização das fichas de aplicação de conhecimentos alguns alunos as terminavam com muita facilidade e rapidez, enquanto outros demoravam mais tempo na sua realização.

Ao refletir sobre esta situação achei pertinente levar material suplente, como sopa de letras (relativa aos conteúdos trabalhados), para os alunos que terminavam mais cedo. Desta forma consegui que os alunos estivessem sempre ocupados, mantendo-os motivados e empenhados.

Também senti algumas dificuldades relativamente a alguns **conteúdos**, pois por vezes pensei que estava devidamente preparada para os trabalhar, mas na realidade não estava. Recordo-me que no tocante ao tema da *revolução do 25 de Abril*, limitei-me à leitura de alguns documentos sobre o tema. A minha dificuldade foi de conseguir passá-los de uma forma simples às crianças, tendo tido necessidade de recorrer á professora cooperante que me auxiliou na exposição do tema. As imagens que projetei também auxiliaram os alunos, pois quando falava de um assunto, acontecimento ou pessoas influentes simultaneamente mostrava a imagem relacionada. Apercebi-me que este era um conteúdo que exigia de mim um conhecimento mais aprofundado a fim de conseguir explicá-lo e explorá-lo com os alunos de forma adequada.

**Planificar** foi sendo sempre uma tarefa onde senti dificuldades. Sabia que o professor assume um papel muito importante na planificação, pois este tem a responsabilidade de criar situações desafiantes que estimulem as crianças e proporcionem aprendizagens significativas. Assim a planificação surge como uma ferramenta essencial tanto para o professor como para os alunos, assim é elaborada tendo em conta os interesses, motivações e necessidades dos alunos. Nas primeiras intervenções estava sempre muito preocupada em cumprir as planificações à risca. Contudo, fui-me apercebendo que é fundamental que este seja um plano flexível, isto é, sempre que seja necessário deverá ser suscetível de alterações, estando de acordo com as dúvidas e questões dos alunos.

Neste sentido, houve a necessidade de introduzir uma área de aprendizagem que servisse de fio condutor entre alguns conteúdos e áreas curriculares, tendo recorrido à expressão dramática.

Assim, ao longo destas semanas realizámos diversas atividades de exploração do corpo, da voz, do espaço levando os alunos a terem contacto com novas experiências. Estas experiências foram vivenciadas pelos alunos com muito empenho e entusiasmo. Recordo-me quando a minha colega fez um jogo de exploração do espaço no campo de jogos, esta aula foi vivida pelos alunos com muita intensidade e empenho.

O meu percurso neste contexto de 1º Ciclo não foi, de todo, fácil, contudo, foi muito compensador uma vez que tive a oportunidade de contactar com pessoas fantásticas e aprender com elas. Posso afirmar que no final desta prática pedagógica senti mais vontade de aprender pois sei que ainda há muito para descobrir. Este processo de formação é um processo inacabado, que me permite ir construindo aprendizagens através das experiências que vou vivenciando ao longo da vida. Aprendi que em ambiente educativo estamos constantemente a observar, a refletir e a analisar o que nos rodeia para nos consciencializarmos das nossas falhas e com isso evoluir.

## 2.2. A minha Prática Pedagógica em 1ºCiclo com uma turma de 4º ano de escolaridade

Começou um novo semestre, e o meu percurso continuava no sentido da última etapa em contexto de 1º Ciclo com uma turma de 4º ano. Sentia-me curiosa para conhecer este novo contexto, pois sabia que tinha muito para aprender e novas crianças para conhecer.

Quando, no primeiro dia, cheguei à sala de aula, a professora cooperante recebeu-me de forma calorosa e meiga, tendo o cuidado de me apresentar aos alunos e falar um pouco sobre as suas dificuldades e interesses.

A **observação** é um instrumento fundamental na recolha de dados sobre o grupo, através dela pretendi melhorar acima de tudo estratégias de ensino e aprendizagem. Pois, segundo Parente (2012, p.6) “realizar observações significativas e escutar as crianças torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que não estão bem colocados para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família”.

Ao observar o comportamento e aprendizagens dos alunos, tive em conta a informação transmitida pela professora no primeiro dia. Verifiquei que a participação na aula, por parte de alguns alunos, era quase inexistente, só a concretizavam quando eram incentivados pela professora a fazê-lo. Alguns alunos, no decorrer das diferentes áreas curriculares, encontravam-se a fazer trabalhos díspares à aula, como ler e fazer desenhos. Estes mesmos alunos, na realização de atividades em grande grupo estavam sempre à espera que os outros alunos dessem as respostas para concluir o seu trabalho.

Perante este tipo de comportamento, senti algum receio, será que conseguirei chegar com sucesso a todos os alunos? Por outro lado, na turma havia alunos que participavam ativamente na aula. Quando lhes era proposto um trabalho faziam-no com muito entusiasmo, a professora aproveitava estes momentos para dar um apoio mais específico aos alunos com mais dificuldades. Porém, o comportamento do grupo era muito heterogéneo, sendo que os alunos conversavam paralelamente uns com os outros, contribuindo para um ambiente sonoro desagradável.

Desde cedo que me apercebi que trabalhar com esta turma ia ser um desafio, e foram-me surgindo dúvidas de como agir perante uma turma com 17 alunos, com características distintas, incorporando o processo de aprendizagem de todos os alunos, sem falhar perante algum, sendo um dos meus objetivos o enriquecimento pessoal, social e profissional e proporcionar às crianças um ambiente facilitador de aprendizagens.

Como já referi anteriormente, este grupo demonstrava algumas dificuldades de concentração, empenho e participação. De facto, desde o início que sabia que tinha que encontrar estratégias que motivassem os alunos, levando-os ao empenho e a uma participação ativa na aula. Este grupo era de extremos, tinha alunos com facilidade de aprendizagem, contudo, uma grande parte do grupo apresentava muitas dificuldades de aprendizagem. Tornava-se difícil chegar a todos, pois os alunos com mais facilidade de aprendizagem queixavam-se de que era “uma “seca”, quando a professora voltava a trabalhar uma matéria. Desde cedo que senti dificuldades em conciliar os diferentes ritmos de trabalho e aprendizagem dos alunos, como se pode ler na minha primeira reflexão deste contexto.

Tornou-se difícil conciliar todos os alunos respeitando os seus tempos de aprendizagem. A área da matemática foi onde evidenciei um maior desfasamento de aprendizagem entre os alunos, há alunos que terminam rapidamente as atividades, contudo a maior parte não consegue começar e concluir as atividades sem a ajuda do professor, estando constantemente a solicitar a sua presença. (Reflexão Individual- 1º Ciclo II- ver anexo IV)

Uma das minhas dificuldades foi **planificar** de acordo com o tempo proposto, sendo que por vezes penso que já estou a dar muito tempo mas os alunos têm sempre muito para contar e experimentar. Segundo o Ministério da Educação (1977, p.26) planificar “implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização”.

Recordo que nalgumas intervenções o tempo passou depressa, tendo que apressar as atividades de forma a que ficassem concluídas. Contudo, sentia que os alunos ainda tinham muito para explorar e aprender, assim ao longo das intervenções fui tentando dar mais espaço para as ideias e reflexões dos alunos.

Também senti alguma dificuldade na organização do espaço e dos alunos nas propostas de trabalho de grupo. Recordo que na primeira sessão que os alunos trabalharam em pequenos grupos estes

ao iniciarem o trabalho em grupo (...)estavam muito excitados e falavam muito alto. O grupo em estudo não conseguia trabalhar dentro da sala, pois estava demasiado barulho. Assim optei por encaminhá-los para uma mesa que se encontra na rua, para que estes conseguissem trabalhar. Penso que esta foi uma boa estratégia, sendo que o grupo começou de imediato a debater a temática. (1º Diário de bordo-ver anexo V)

No início esta situação foi sentida como uma dificuldade na organização do espaço e dos alunos em contexto sala de aula. Contudo, através das experiências que fui tendo, tentei encontrar estratégias que permitissem que todos os grupos trabalhassem de forma organizada dentro da sala de aula. Tendo em conta que os grupos necessitam de espaço e tempo para poderem debater as propostas de trabalho, tomei a iniciativa de organizar a sala para que os grupos possuíssem uma certa distância, de forma a interagirem o menos possível uns com os outros.

Considero que ao longo desta prática pedagógica, fui encontrando **estratégias** para motivar os alunos e na gestão da sala de aula, pois se os alunos estiverem motivados

torna-se muito mais fácil o seu envolvimento nas atividades, e conseqüentemente, mais significativas as suas aprendizagens. Porém, o mais difícil foi mesmo encontrar estratégias diversificadas que me auxiliassem a criar essa mesma motivação nos diferentes alunos. Assim, o autor Dolezal et al. (2003) (citado por Arends, 2008, p.153) apresenta alguns exemplos de métodos que potenciam a motivação:

- «i) Responsabilizar os alunos;
- ii) pensar trabalhos de casa apropriados;
- iii) verificar a compreensão;
- iv) ambiente positivo dentro da sala de aula;
- v) Ter objetivos e expectativas claros;
- vi) utilizar a aprendizagem cooperativa; (...))»

No decorrer deste estágio, as interações entre os alunos, dentro da sala de aula, foram uma temática que me preocupou bastante, sendo que as relações que alguns alunos mantinham não eram muito saudáveis, nem adequadas. No entanto quando se tratava de interajuda, a maior parte dos alunos disponibilizava-se de imediato para auxiliar o outro. Considero que a **gestão** da sala de aula foi o maior desafio tal como refere Arends (2008, p.172) “a gestão da sala de aula é, possivelmente, o desafio mais importante que os professores principiantes têm que enfrentar”.

As estratégias na sala de aula foram diversificadas e variadas, mas a partir de certa altura apercebi-me que as aulas que me davam mais prazer e onde os alunos mais aprendiam, eram aquelas em que as crianças manipulavam o material e buscavam a informação por si, e onde eu desempenhei um papel de orientadora. Assim considero fundamental pensar no **papel do professor** como sendo “o professor «facilitador de aprendizagem» é, na nossa perspetiva, aquele que cria um ambiente em que se promove a curiosidade, o pensamento crítico, independência intelectual, a autoconfiança nos alunos” (Teixeira, 1995, p.113).

Desde o início que constatei que a turma era muito agitada, com problemas de concentração, empenho e motivação e de trabalho em grupo. Desta forma eu e a minha colega sentimos necessidade de encontrar estratégias e atividades onde os alunos se sentissem motivados e realizassem aprendizagens significativas. Assim, ao refletirmos sobre o comportamento e motivação dos alunos surgiu-nos a hipótese de trabalhar a

expressão dramática, onde os alunos teriam de trabalhar em grupo para chegar a um trabalho final.

Começamos por proporcionar pequenas atividades com o grupo, envolvendo-os em situações de trabalho de grupo. A estratégia do trabalho de grupo foi utilizada pelo facto de se acreditar, como Estanqueiro (2010, p.40) que através do trabalho de grupo e do trabalho cooperativo o “aluno aprende conteúdos e desenvolve competências na interação com o professor e com os colegas”. Pato (1995, p.9) refere ainda que “com o trabalho de grupo é possível, numa turma, ter em conta diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos (...)”.

O meu entusiasmo e da minha colega era tanto que iniciamos as nossas intervenções na semana de observação, onde realizamos um jogo exploratório sobre a entrevista para introduzir o conteúdo que iria ser trabalhado em estudo do meio relativo ao “passado do meio local”.

Os alunos começaram por realizar um jogo exploratório, em pares, foi-lhes dado tempo para entrevistarem o colega e de seguida partilhavam com toda a turma. No final, em grande grupo, escreveram um guião de entrevista. Foi a partir deste jogo e dos conteúdos das outras áreas curriculares que iniciamos as atividades de expressão dramática.

No decorrer das semanas foram realizando jogos exploratórios que davam origem a improvisações de histórias. Os alunos numa primeira aula de expressão dramática juntaram-se em pequenos grupos de 4 elementos, que se mantiveram sempre os mesmos.

Observando o entusiasmo e o empenho do grupo neste tipo de propostas achamos que seria muito proveitoso para o grupo iniciarmos um projeto de Teatro de Sombras sobre factos históricos da Formação de Portugal. Contudo o tempo para o trabalhar era muito reduzido. Assim trabalhamos os conteúdos de estudo do meio através da expressão dramática, onde os alunos conseguiram com mais facilidade explorar e compreender melhor a Formação de Portugal, a 1ª, 2ª e 3ª Dinastias- os conteúdos trabalhados neste projeto.

No decorrer do projeto, as atividades propostas foram sempre realizadas em grupo, no fim de cada atividade todos os alunos de forma individual realizavam registos escritos relativamente ao que faziam na expressão dramática, através de vários tipos de texto: registos de histórias improvisadas, notícias, entrevistas, ata de uma reunião, poemas, banda desenhada até chegarmos ao texto dramático escrito pelos alunos.

Numa primeira etapa levamos algumas problemáticas para o grupo. As problemáticas estavam relacionadas com os conteúdos das outras áreas curriculares. Posta a problemática os vários grupos reuniam-se e num espaço de tempo determinado tinham que resolver a problemática e fazer uma representação dramática da mesma.

Ao longo de todo este percurso fui refletindo criticamente relativamente ao trabalho desenvolvido, apercebendo-me que o professor é aquele que orienta e auxilia os alunos na sua aprendizagem, e não é só um mero transmissor que “debita” a matéria e os alunos somente escutam. Esta foi uma das estratégias implementadas que resultou muito bem, partindo do conhecimento e vivências dos alunos para explorar conteúdos.

Fui tentando ser mais autónoma, ou seja, ou seja ser eu a resolver as situações sem recorrer à professora cooperante. Se por vezes não fiz a melhor escolha, por outras senti-me muito bem, pois consegui dar a volta à situação. Este facto fez-me estar progressivamente mais confiante para encarar os problemas em situações posteriores.

Relativamente às críticas feitas, foi um pouco difícil, primeiro crescer com elas e depois delas tirar partido para a prática; mas também me fizeram tentar arriscar e resolver os problemas que iam acontecendo na sala de aula.

Senti que houve uma grande evolução, em termos de comunicação e interação pautada pela educação e respeito pelo outro relativamente a professor/aluno e aluno/aluno, que tem sido muito benéfica no processo de ensino aprendizagem. Não obstante, quando pretendo que os alunos relacionem aprendizagens tenho que por vezes reformular as minhas questões numa linguagem mais simples para que entendam o que digo..

Relativamente à reflexão evoluí significativamente na concretização das mesmas, analisando sempre que necessário a planificação e refletindo criticamente sobre a mesma tirando proveito disso em futuras planificações. Nas diferentes reflexões, sempre

que achei pertinente, refleti de forma fundamentada acerca das ideias e ações dos alunos, assim como, a ação educativa.



## Parte II- DIMENSÃO INVESTIGATIVA

### Introdução

O estudo que a seguir se apresenta foi realizado numa turma de 4º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico que frequentavam uma escola pertencente ao concelho de Leiria. A temática da investigação relaciona-se com a integração dos alunos quer a nível da interação em grupo, quer ao nível da cooperação entre pares, no processo de ensino e aprendizagem do 1º Ciclo do ensino básico.

Esta parte do relatório encontra-se dividida em cinco pontos fundamentais, tendo em conta o processo de investigação. Assim, o primeiro ponto refere-se ao enquadramento teórico, onde são apresentadas as perspetivas de alguns autores de referência relacionadas com o tema de investigação. Logo, serão apresentadas as ideias fundamentais relativas às artes na educação, o que é a expressão dramática: jogos exploratórios e dramáticos; a importância do trabalho de grupo: dinâmica de grupo e papel do Professor na implementação do trabalho de grupo.

O segundo ponto diz respeito à metodologia utilizada para a investigação, esclarecendo a pergunta de partida e respetivos objetivos, o tipo de estudo realizado, os instrumentos e técnica de recolha de dados, as técnicas de análise de dados e, ainda, os procedimentos do estudo.

O terceiro ponto corresponde à análise e interpretação dos dados, no qual, serão apresentados os resultados obtidos. O quarto ponto é referente à discussão dos resultados. O último ponto é referente às considerações finais do estudo realizado, onde se explicam as conclusões, as limitações do estudo e sugestões para investigações futuras.



# 1-Enquadramento Teórico

## 1.1. Artes na Educação

“As artes são indispensáveis no desenvolvimento social e cultural dos alunos. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive” (Ministério da Educação, 2001, p.149).

A Arte é uma forma de expressão e comunicação de sentimentos que, combinados como forma de aprendizagem, são associados ao prazer. Através da arte conhecemos novas culturas e alargamos o conhecimento.

Para Elisabet Clément, et al. (1994, p.34) (citado por Sousa. M. 2010, p.28) “O vocábulo arte (ars em latim é a tradução da palavra grega techné) designa, igualmente, a técnica, a perícia, assim como a criação artística, a procura do belo”. Segundo Platão (citado por Sousa, 2003a, p.20) “o belo é algo de natureza espiritual e não material. Não se concebe como bela uma obra de arte, que é apenas uma produção material mas o estado espiritual que essa obra de arte produz em quem a contempla”.

Para Ferreira (2010, p.12), a arte “(...) é considerada uma linguagem entre os homens, proporciona amplas experiências, além de possuir a magia de levar as pessoas a ver o mundo através de um olhar mais sensível e inteligente”.

Segundo Sousa (2003a, p.11), “A maioria dos pedagogos portugueses, desde Verney a Ribeiro Sanches, têm definido a importância de uma educação que vá para além da simples transmissão de saberes para se objetivar na formação total da pessoa”.

Neste sentido, H. Read (citado por Sousa, 2003b, p.27) afirma que as artes são “o método mais eficaz para se efetuar a educação, propondo o jogo, a espontaneidade, a inspiração e a criação como objetos imediatos de uma intervenção lúdico-expressivo-criativa que envolve o drama, a dança, a música, a plástica, a verbalização e a escrita”. O mesmo autor (citado por Sousa, M. 2010, p.27) refere ainda que “a arte deve ser a base da educação” (*Ibidem*, 1958, p.13).

Neste sentido, importa evidenciar o que os autores dizem sobre o termo educação, Sousa (2003a, p.41) afirma que “O termo «Educação» tem resistido a uma definição única e universalmente aceite, existindo actualmente várias perspetivas”, resumidamente:

Perspectivas Sociológicas: «-A educação é o meio de que uma sociedade dispõe para formar os membros à sua imagem» (Durkheim, 1925).

Perspetivas desenvolvimentistas: «-Educação é uma renovação contínua que a criança faz à luz das experiências por que passa» (Dewey, 1910).

Perspetivas Progressivistas: «-Educação é a condução da criança para o estado de adulto, tendo em conta que será adulto amanhã e não ontem, num mundo tradicional» (P.Osterrieth, 1970).

Perspectivas Psicológicas: Educação como a satisfação das necessidades (biológicas, afectivas, cognitivas, sociais e motoras), num desenvolvimento equilibrado da pessoa (Wallon, 1941).

Portanto “A educação aparece, pois, como modelo metodológico educacional, não com o propósito de ensinar Arte, mas de utilizar esta como meio de promover Educação” (Sousa, 2003a, p.80). Nesta linha Garrett, A. (1829) (citado por Sousa, 2003a, p. 42) afirma que “O fim geral da educação é fazer um membro útil e feliz na sociedade. O objetivo de educar é formar o corpo, o coração e o espírito do educando”.

A educação através da arte pretende que “a criança deixe de ser espetador para passar a ser ator, figura ativa e dinâmica de primeiro plano na cena rica de movimento da sua educação. As metodologias educacionais mais modernas usam o movimento para todo o seu processo educacional” (Sousa, 2003a, p.135). O mesmo autor refere ainda que “uma Educação Artística, deverá, portanto, ser o oposto de um ensino-aprendizagem sedentário, de transmissão de conceitos teóricos, para se basear em metodologias de movimento. Jogar, dançar, cantar, tocar, música, dramatizar, mimar, correr, saltar, são formas mais profícuas de educação do que assistir, ouvir, memorizar” (*Ibidem*, p.136).

Para Ferreira (2010, p. 25, 26 e 27) a principal finalidade da arte-educação

é formar o ser criativo que possa realizar-se como pessoas por meio de uma educação integral. A arte como expressão pessoal e cultural é a base necessária para o pleno desenvolvimento do aluno e deverá contribuir para uma educação transformadora (...);

fornecer experiências que ajudem o aluno a refletir sobre a arte, desenvolvem valores, sentimentos, reflexões e uma visão crítica do mundo que o cerca.

Consideramos assim, a Educação Artística como uma responsabilidade de grande importância ao nível do ensino básico, pois deve contribuir para a formação do caráter e do desenvolvimento do “gosto” e da aprendizagem da criança. Portanto, o Ministério da Educação (2001, p.149) afirma que

a vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflete-se no modo como pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento.

Assim, as crianças ao vivenciarem experiências artísticas, estão a criar e desenvolver as suas potencialidades, assim como, as suas capacidades afetivas e de equilíbrio pessoal, da mesma forma, este meio permite-lhes contactar com uma tradição cultural e expressar o que sentem, melhorando, naturalmente, a sua integração social.

Neste sentido, o mesmo autor refere que “ as artes permitem participar em desafios coletivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social exprimem e enformam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida” (*Ibidem*, 2001, p.149).

Assim, podemos considerar a arte na educação uma pedagogia ativa, onde a criança é o ator principal. Nesta linha Sousa (2003a, p.137 e 138) através de uma revisão bibliográfica sobre os principais autores de pedagogia ativa, sumariza os princípios em que se baseiam, portanto:

- A educação deve ser de acordo com a criança, ou seja, adaptar-se à natureza peculiar de cada educando (educação individualizada), ou, pelo menos, a grupos de crianças de semelhante grau de desenvolvimento (educação diferencial);
- A matéria escolar deverá ser organizada de tal modo que venha a ter efeito total na formação da criança, ora unificando a acção em torno de um facto ou complexo de factos da experiência infantil (globalização), ora coordenando intimamente as áreas disciplinares (interdisciplinaridade), ora referindo todas as áreas escolares a uma delas, por exemplo a linguagem (concentração);
- Como a educação é a vida e para a vida, para a colaboração humana, há que socializar a educação (trabalhos de cooperação em grupos, equipas, etc.), respeitando e fortalecendo, ao mesmo tempo, a individualidade de cada um (personalismo);

- A criança não poderá ser educada com eficácia, se não se tomar em consideração o seu desenvolvimento psicológico (pedagogia psicodesenvolvimental).

## 1.2. A Expressão Dramática

“A educação artística é essencial para o crescimento intelectual, social, físico e emocional das crianças e jovens. Sendo a **atividade dramática** fortemente globalizadora, contemplando as dimensões plástica, sonora, da palavra e do movimento em acção, torna-se uma área privilegiada na educação artística” (Ministério da Educação, 2001, p.177).

Read (1943) (citado por Sousa 2003b, p.20) considerava “a expressão dramática como a mais completa e melhor das atividades de educação pela Arte”.

João Mota (1985) (citado por Sousa 2003b, p.20) diz-nos que

Falar de expressão dramática (ou jogo dramático ou drama criativo) é falar do **eu** e do **eu** partir para os outros... A nossa função é ir descobrindo e transformando. A expressão dramática é um retirar de máscaras, é estabelecer o equilíbrio entre o mundo exterior e o mundo interior do homem, ou seja, é harmonizar a vida social e a essência do homem...

Para Sousa (2003b, p.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 objetos, as idades e os meios de que se dispõe, tornam-na por excelência a principal forma de actividade educativa.

O mesmo autor reforça ainda que “a expressão dramática é a expressão de sentimentos, do eu interior, de desenvolvimento, sendo um completo meio de educação (*Ibidem*, p.33)”.

Kowalski (2005, p.20) refere que

a Expressão Dramática consubstancia-se como meio criativo, expressivo e comunicativo facilitador da reflexão, da organização de ideias e emoções, como estímulo lúdico e integrado para descobertas e conhecimentos vários, como meio de aprendizagem artística e de educação estética.

A Expressão Dramática, enquanto método de educação e técnica de aprendizagem escolar consubstancia:

(...) uma actividade lúdica, que é própria e natural na criança, surgindo espontaneamente e através da qual ela pode, livremente, expressar os seus mais íntimos sentimentos, dar ampla vazão à sua imaginação criativa, desenvolver o seu raciocínio prático, desempenhar no faz-de-conta os mais diversos papéis sociais e usar o seu corpo nas mais diferentes qualidades de movimento. (...) uma actividade educativa que, ao mesmo tempo, proporciona o mais amplo estímulo no desenvolvimento de valores afectivos, cognitivos, sociais e motores da personalidade da criança (Sousa, 2003b, p.31e32).

Leon Chancerel (citado por Sousa, 2003b, p. 26) diz-nos que “a expressão dramática espontânea, gratuita, funcional, o «jogo dramático» é um dos melhores instrumentos de formação e de educação da infância (...)”. Segundo o mesmo autor os “jogos dramáticos serão, portanto, jogos que proporcionam à criança o meio de exteriorizar, pelo movimento e pela voz, os seus sentimentos profundos e as suas observações pessoais. Têm por objecto aumentar e guiar os seus desejos e as suas possibilidades de expressão (*Ibidem*, p.26)”.

Neste sentido, o Ministério da Educação (2001, p.77) diz-nos que “os jogos dramáticos permitirão que os alunos desenvolvam progressivamente as possibilidades expressivas do corpo-unindo a intencionalidade do gesto e/ou a palavra, à expressão, de um sentimento, ideia ou emoção.” Portanto, “pretende-se, fundamentalmente, que as crianças experimentem, através de diferentes meios, expressar a sua sensibilidade e desenvolver o seu imaginário” (*ibidem*, p.77).

Por tudo isto podemos dizer que a importância da Expressão Dramática na educação é “enorme” para a criança “(...) ajuda-a eficazmente no seu processo de desenvolvimento bio-psico-sócio-motor, pondo em jogo a sua expressividade, a sua criatividade e a sua consciência de valores ético-morais e estéticos, ao mesmo tempo que a ajuda na sua relação social (Sousa, 2003b, p.33).

Sousa (2003b, p.42 à 49) apresenta-nos, várias fases sobre a evolução da criança na Expressão Dramática. Evidencia as características inerentes à criança em cada idade e a forma como as mesmas se correlacionam com a Expressão Dramática. De seguida será sintetizar as evoluções mais relevantes para o estudo, assim como iremos abordar as faixas etárias em que o estudo se insere:

- As crianças aos 8-9 anos: Imaginam e orientam as dramatizações, desde fábulas, histórias, canções, etc. e deixam de utilizar adereços, enquanto elementos de motivação para as suas dramatizações. Desta forma, trocam ideias em grupo sobre o que fazer. Os elementos do grupo dão ideias, escolhem um tema e elaboram uma história, que em seguida põem em ação. Verifica-se um aperfeiçoamento das improvisações, tendo a criança capacidades para avaliar e repetir.
- Aos 9-10 anos: Utilizam bonecos de papel nos jogos dramáticos, identificando-se com os bonecos. Podendo representar toda a rotina de um dia, jogando com os bonecos.
- Já conseguem, no jogo dramático, seguir histórias inventadas no momento, representando cenas fictícias ou da vida quotidiana, sem grandes dificuldades e com ordem e sucessão de ideias. Conseguem realizar jogos cooperativos com muito elenco.

Muitas vezes a Expressão Dramática é usada e entendida como sinónimo de Teatro, no entanto são distintas. A primeira é natural à criança, não existem atores, guião nem papéis definidos para representar ou texto ou ação para decorar- como acontece com o Teatro. Na expressão dramática a criança expressa-se de improviso e ela vai decidindo a ação, as expressões, as personagens. A pedagogia do Teatro, ligada ao jogo e à improvisação encorajada.

O jogo dramático não é teatro, tal como refere Kowaski (2005, p.49) “não se trata de ensaiar um espectáculo de teatro, mas de representar dramaticamente situações problemáticas ficcionadas, significativas para o grupo, valorizando a espontaneidade, a cooperação e responsabilização de cada um numa construção coletiva”.

Neste sentido M. Bourges, 1964 (citado por Sousa, 2003b, p.22) refere que os “jogos dramáticos não são teatro.” Segundo A. Sousa (1979) (citado por Sousa, 2003b, p.18)

as grandes diferenças entre o jogo dramático da criança e a representação teatral, residem sobretudo em que a criança não «representa», nem se dirige a um público. Ela «vivência» plenamente os papéis que desempenha, experienciando de facto essas emoções e não apenas fingindo-as, como o faz um actor. Fá-lo para si e, mesmo que tenha algum publico a assistir, o seu natural egocentrismo faz com que conceba esse público como admirador de si e do seu ludismo e não como objecto da sua actuação.

Leon Chancerel (citado por Sousa, 2003b, p.26) diz-nos que “o jogo dramático, porém, é o caminho inicial para a arte dramática global e não, de modo algum, uma forma de iniciação à arte teatral”. O mesmo autor reforça que “não se faz teatro, mas sim representação, não se trata de uma exibição excepcional, mas de uma libertação constante, de uma expressão normal, pessoal e comunitária (*Ibidem*, p.26).

### *1.2.1. Jogos Exploratórios e Dramáticos*

O jogo é parte complementar na vida da criança. A criança não consegue viver sem jogar, tornando-se o jogo parte complementar da sua natureza. É através do jogo que a criança consegue dedicar toda a sua atenção e concentração naquilo que realiza, envolvendo-se de forma completa.

Calvet de Magalhães e Aldónio Gomes, 1964 (citados por Sousa, 2003a, p.152) dizem-nos que “a tendência lúdica surge na criança como dominante. Quer cante, pinte, mime ou dance, ela exprime-se pelo jogo”.

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

Schiller (1795), Spencer (1892) e alguns outros autores (citados por Sousa, 2003a, p.56), “consideram a arte como uma actividade lúdica, como algo que proporciona o mesmo prazer que um jogo”.

Para Sousa (2003a, p.152) “o jogo proporciona, de facto, grande prazer e satisfação à criança e são exactamente esta satisfação e prazer que a gratificam e estimulam de tal modo que quanto mais joga, mais se entrega e envolve na vivência lúdica”.

Neste sentido a Expressão Dramática pode ser trabalhada através de jogos de imitação, mímica, jogos verbais e não-verbais, da exploração da voz, corpo e objetos.

Os jogos em grupo estimulam a evolução cognitiva, emocional e social na criança, assim como um estímulo para o desenvolvimento de seu raciocínio lógico. Pois, a criança que brinca investiga e precisa ter uma experiência total que deve ser respeitada. O seu mundo é rico e está em contínua mudança, incluindo nele um intercâmbio permanente entre fantasia e realidade. Almeida (2001, p.20 e 21) diz-nos que,

Ao simbolizarem, os alunos transportam-se para um mundo de fantasia, para um mundo imaginário criado por eles próprios, moldado ao seu gosto e que funciona com um sistema de regras especiais, o que lhes permite praticar no contexto da brincadeira o que não podem verdadeiramente fazer no mundo real.

Existem dois tipos de jogos relacionados com a Expressão Dramática: os exploratórios e os Dramáticos.

Para Kowalski (2005, p.27) jogos exploratórios é o nome que “(...)é dado às atividades pontuais ou enquadradas em sequências de atividades que não pressupõem o desenrolar de uma ação dramática, ainda que possam levar ao exercício do uso de elementos sonoros ou visuais da linguagem teatral”.

A mesma autora reforça que os jogos exploratórios “facilitam o desenvolvimento de capacidades e processos; contribuem para a partilha de informação; criam ambientes propício ao jogo dramático e à fruição estética, assim como a actividades específicas de outras áreas curriculares” (*Ibidem*, p.27).

A partir dos Jogos exploratórios a criança conhece melhor o seu eu, as outras, os objetos, as relações entre vários elementos, de forma a melhor se relacionar e exteriorizar a sua expressividade. Tal como refere Kowalski (2005, p.28) “enquanto jogo, os jogos exploratórios constituem um meio facilitador da tomada de consciência de si e da distinção entre o *eu* e o que lhe é exterior”.

“Também outras áreas de formação, como as ciências e matemática começam a usar estes jogos pela sua riqueza pedagógica. A exploração a realizar pode ser escolhida e adaptada em função do desenvolvimento do grupo, assim como as restantes matérias e atividades em que se insere (*Ibidem*, 2005, p.28 e 29)”.

O jogo dramático apela à imaginação e criatividade na improvisação, onde se tem que ir encontrando soluções para o que vai acontecendo. O jogo dramático é uma surpresa pois no jogo com os outros elementos do grupo o que acontece não é marcado e tem que ser resolvido de improviso na altura. Os participantes dividem-se em pequenos grupos, onde se organizam minimamente em torno da resolução da situação problemática proposta, de como a apresentar em termos da representação dramática (escolha das personagens, do espaço, das falas, etc.). Não existe um guião e a ação vai acontecendo

ao decorrer da imaginação no improviso. No jogo dramático parte-se de uma questão problema e a resposta é dramatizada (Kowalski, 2005).

Kowalski (2005, p.49) refere que

o jogo dramático é concretizado em grupo tendo cada pessoa a responsabilidade de interpretar personagens que fazem da representação de situações, improvisando. Os «actores» vão construindo a acção, interagindo uns com os outros, definindo factos em estreita ligação com o conflito que poderá estar, ou não previamente definido. Integrando a informação que possuem, usam elementos da linguagem teatral para expressar e comunicar o modo de ver e imaginar as personagens que interpretam (...).

O jogo dramático é importante para o desenvolvimento da criança, assim segundo o Ministério da Educação (2004)

nos jogos dramáticos as crianças desenvolvem acções ligadas a uma história ou a uma personagem que as colocam perante problemas a resolver: problemas de observação, de equilíbrio, de controlo emocional, de afirmação individual, de integração no grupo, de desenvolvimento de uma ideia, de progressão na acção.

Os jogos dramáticos são importantes e para Kowalsky (2005) deveriam ser sempre integrados pelos professores nas atividades das várias áreas curriculares. Através dos jogos podemos chegar a níveis de expressão e conhecimento mais profundos, motivando e entusiasmando o grupo para a matéria que pretendemos trabalhar.

### *1.2.2. Orientações programáticas para a Expressão Dramática no 1º Ciclo*

A referida área de Expressão e Educação Dramática está contemplada no Programa Curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico, publicado em 1990, revisto em 2004, que está ainda atualmente em vigor. Nos princípios orientadores, pode ler-se que “as atividades de exploração do corpo, da voz, do espaço, dos objetos, são momentos de enriquecimento das experiências que as crianças, espontaneamente, fazem nos seus jogos” (Ministério da Educação, 2004, p.77).

Segundo o Ministério da Educação (2004), a área de Expressão Dramática encontram-se definidas diversas orientações. Assim, neste programa a Expressão Dramática encontra-se dividida em Blocos, portanto, as orientações definidas no Bloco 1- **Jogos de Exploração**, são referentes a “(...) actividades lúdicas que visem enriquecer a capacidade da criança se expressar e comunicar (*Ibidem*, p78).” Assim, neste Bloco

encontramos diferenciadas diferentes formas de expressão, tais como, **o corpo, a voz, o espaço e os objetos**.

Relativamente ao **corpo**, as crianças deverão ter a oportunidade de vivenciar diferentes formas de se movimentar e de explorar o seu próprio corpo. As crianças deverão também explorar as diferentes possibilidades da **voz**, aliando gestos e movimentos. Quanto ao **espaço** a criança deverá orientar-se num espaço, conseguir explorá-lo, compreender como se pode deslocar no mesmo de acordo com cada situação vivenciada. Por último, **os objetos** em que a criança poderá utilizá-los e dar-lhes características distintas, recriando e inventando personagens e situações. (Ministério da Educação, 2004, p.78 a 81)

As orientações definidas no Bloco II são referentes aos jogos dramáticos onde, as crianças desenvolvem ações ligadas a uma história ou a uma personagem que as colocam perante problemas a resolver: problemas de observação, de equilíbrio, de controlo emocional, de afirmação individual, de integração no grupo, de desenvolvimento de uma ideia, de progressão na acção (*Ibidem*, p.77). Assim, neste Bloco encontramos diferenciadas diferentes formas de expressão: Linguagem verbal; Linguagem Não verbal; Linguagem Verbal e gestual.

Relativamente à Linguagem Verbal “as crianças vão-se sensibilizando à utilização de sons, de silêncios e de palavras” participando na improvisação de palavras, imagens, objectos ou de um tema” (*Ibidem*, p.83). A Linguagem Não-verbal corresponde a tudo o que é espontâneo nas atitudes, gestos, movimentos, mimica, ou seja, a improvisação que pode partir de histórias ou situações que são dramatizadas. Para finalizar, Linguagem Verbal e Gestual são utilizadas em simultâneo, onde o grande foco é a improvisação por parte das crianças.

### 1.3. A importância do trabalho de grupo

“A aprendizagem cooperativa distingue-se dos outros modelos não só pela sua filosofia própria, como também, porque os alunos estão posicionados no centro das atividades letivas que são realizadas por pequenos grupos” (Nunes 2011, p. 27).

De seguida apresentam-se alguns conceitos de trabalho de grupo de acordo com vários investigadores.

Para Sprott (1958) (citado por Neto, 1998, p. 504) “um grupo é uma pluralidade de pessoas que interagem com as outras num dado contexto mais do que interagem com qualquer outra pessoa”.

Para Sousa (2003a, p.209) o grupo é “um conjunto de pessoas cujo comportamento de cada uma está sujeito a influências recíprocas, repercutindo-se as acções de cada uma sobre as das outras”. B. Pingaud (1962) (citado por Sousa, 2003a, p.209) refere que “o grupo não é somente uma reunião de indivíduos, mas um movimento pelo qual os indivíduos se modificam uns aos outros”.

Johnson e Johnson (1987) (citado por Neto, 1998, p.504) referem ainda que “o grupo é constituído por dois ou mais indivíduos em interação face a face, cada um consiste da sua qualidade de membro do grupo, cada um consciente de outros que pertencem ao grupo e cada um consciente das suas interdependências positivas quando se empenham em realizar objetivos mútuos”.

Pato (1995, p. 9) refere que

A expressão “trabalho de grupo” ainda que sendo uma expressão equivocada, tem já um sentido consensual de organização dos agentes no processo de ensino/aprendizagem, em que os objetivos e as estratégias são distintos dos definidos nos modelos pedagógicos tradicionais: pressupõe uma activação do potencial dos saberes, da experiência e da intervenção de cada um dos alunos.

O mesmo autor refere ainda que “o trabalho de grupo é componente indispensável numa postura metodológica que vise aprendizagem e desenvolvimento” (*Ibidem*, p.9). Assim este autor refere ainda que “com o trabalho de grupo é possível, numa turma, ter em conta diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos, respeitar ritmos diferenciados de pensamento e de ação, valorizar processos complexos de pensamento e melhorar a aquisição de competências” (*Ibidem*, p.9).

Neste sentido podemos dizer que a aprendizagem cooperativa tem como base a dinâmica do trabalho em grupo. Assim para que haja sucesso na aprendizagem cooperativa é necessário que o aluno consiga trabalhar em grupo. Tal como refere Andrade (2011, p.23)

a base da aprendizagem cooperativa é «cooperar para aprender», permitindo que em grupo os alunos aprendam mais e melhor, num ambiente de partilha de conhecimentos e

entrajuda, no sentido de colmatarem, em conjunto, as falhas e as dificuldades na compreensão das matérias que estão a estudar.

Dentro dos grupos deve haver uma divisão do trabalho, sendo esta acordada por todos os membros do grupo. Tal como refere Pujolàs (2004; 2008), (citado por Andrade, 2011, p.24) “os elementos de um grupo cooperativo não devem todos realizar as mesmas tarefas, mas deve haver uma divisão do trabalho, em que cada um contribui para o sucesso do grupo, com a finalidade de atingir objetivos comuns”. Neste sentido, na implementação do trabalho cooperativo, deve ser definido um conjunto de regras, as mesmas devem ser ensinadas aos alunos, no sentido de estes as respeitarem e as cumprirem ao longo das atividades realizadas.

Assim quando todos os elementos do grupo trabalham para atingir os mesmos objetivos, ou seja, trabalham para um fim comum há uma interdependência positiva de objetivos/finalidades. Andrade (2011, p. 25) refere que

A interdependência positiva de tarefas ocorre quando os elementos de um mesmo grupo se coordenam, no sentido de repartirem as diversas tarefas, devendo haver uma igualdade de oportunidades para o êxito da equipa. Cada elemento contribui com parte do trabalho, comprometendo-se e responsabilizando-se na realização da sua tarefa. Os alunos no decorrer do trabalho em grupo interagem uns com os outros, trocando informações, saberes e ideias relativamente a diversos assuntos recorrentes do dia-a-dia.

Neste sentido Pato (1995, p.9) refere que “o trabalho de grupo coloca cada aluno em relação dinâmica com outros saberes, outras técnicas, outros modos de pensar, outras opiniões, outros modos de agir e reagir”. Para Johnson e Johnson (1999), (citado por Ferreira, 2010, p. 16), “cooperar significa trabalhar em grupo para alcançar determinados objetivos, procurando resultados positivos para cada um e para todos os elementos do grupo”.

Neste sentido, os alunos têm que ter em conta que para além das tarefas inerentes à atividade, cada um tem que contribuir positivamente para o sucesso do grupo. Assim, para que o trabalho cooperativo tenha sucesso o grupo tem de funcionar de forma equilibrada e tem que se estabelecer um clima de cooperação e valorização entre os alunos. Nesta linha cada aluno desempenha um papel que o obrigue a desenvolver uma determinada tarefa.

Segundo Ribeiro (2006, p.75) “a Aprendizagem Cooperativa, aplicada em qualquer disciplina, permite aos alunos a aquisição de valores e competências bem como lhes

permite o desenvolvimento de atitudes ligadas à cooperação”. Este autor refere ainda que “Competências como criatividade, responsabilidade, consciência crítica e autonomia entre outras, darão condições ao aluno não apenas de acompanhar, mas de influenciar na construção do conhecimento numa sociedade em acelerada evolução (*Ibidem*, p.75)”.

### *1.3.1. Dinâmica de grupo*

É essencial que o professor esteja consciente de que, ao implementar esta metodologia de ensino-aprendizagem, terá que compreender o decurso da dinâmica de grupos.

A formação dos grupos é um fator muito importante, e segundo Sousa (2003a, p.224) “os grupos devem formar-se espontaneamente, pelas próprias crianças, reunindo-se para discutir e combinar a forma de realização do tema proposto (pelo educador ou escolhido pelo próprio grupo) ”.

“O Educador deverá abster-se de qualquer intervenção nas discussões de grupo, deixando que as crianças resolvam por si as suas dificuldades de relação, de entendimento, de associação de ideias” (Sousa, 2003a, p.224). Pois “interessa que todos dêem ideias para a forma de actuação em comum, compondo a sucessão das diversas ideias válidas, até chegarem a um conjunto de ideias que lhes permita uma boa actuação (*Ibidem*, 224)”.

Partindo dos estudos dos investigadores Bales e Stodteck (1951), Coffey (1952) e Bales (1953) citados por Sousa (2003a, p.214), que estudaram as relações interpessoais, a estrutura do grupo e o conteúdo interaccional de grupos, é possível estabelecer as seguintes etapas desse desenvolvimento:

Assim na “1ª Etapa- Formação do grupo.” Os alunos

antes de procurar conhecer os seus companheiros, cada um dos seus membros vai primeiro procurar assegurar a sua segurança pessoal, dado que a nova situação (de grupo, aqui e agora, para fazer algo) provoca uma certa insegurança pelo desconhecido da situação e da forma como decorrerão as futuras relações. (...) Sucodem neste etapa tentativas para manipular os outros membros, para se destacar ou afirmar como líder, para cada um se situar em relação aos outros (Pages, 1956 citado por Sousa 2003a, p.215).

Na “2ª Etapa-Conflito: o grupo procura definir-se”. Nesta fase os alunos vão se apercebendo “que a guerra, as disputas, a rivalidade, as defensivas, as sugestões ultraprudentes, não deixam que se estabeleça uma comunicação autêntica entre si, começando então a surgir um *mínimo de confiança* e um *mínimo de tolerância mútua*” (Sousa, 2003a, p.216).

Na “3ª Etapa: Normas: o grupo começa a sentir-se existir como organização.” Nesta fase os alunos

convertem-se numa entidade em virtude da sua aceitação por parte dos membros e pelo seu desejo de o manter e perpetuar. Evitam-se conflitos relacionados com a tarefa, para assegurar a harmonia. (...) sucedem tentativas de cooperação e o grupo parece por vezes ter encontrado soluções, que embora temporárias, melhoram o clima no seu interior. (...) Os conflitos ainda estalam por vezes e o grupo tem a impressão de que o seu trabalho está de novo a ficar comprometido (M. Pages, 1956 citado por Sousa 2003a, p.216).

Na “4ª Etapa: Execução: o grupo organiza-se, controla-se, reflecte e governa-se”. Assim nesta fase os alunos

augmentam regularmente a consciência dos objectivos do grupo, os papéis reais de cada um e a responsabilidade pessoal. É a etapa democrática por excelência, na qual o grupo se solidifica. As interações desempenham a função de estimulação reflexiva e de mudança de opinião. Autónomo, consciente e organizado, o grupo geralmente só toma decisões por unanimidade (Sousa, 2003a, p.217).

Como podemos constatar durante a dinâmica de trabalho de grupo vão surgindo conflitos que sucedem “quando os grupos se começam a organizar” (Sousa 2003a, p.218).

Segundo Sousa (2003a, p.218) “as incompreensões, confusões e mal-entendidos que se estabelecem muitas vezes com alguns membros do grupo, bem como as oposições de opiniões ou os conflitos intelectuais, geram naturalmente muitas tensões no seio do grupo.” Desta forma o mesmo autor refere que “nenhum grupo poderá progredir sem que surjam oposições e confrontações (*Ibidem*, p.218)”. Porém é “pela resolução destes conflitos que o grupo se vai robustecendo e cada um desses elementos aperfeiçoando o seu carácter” (*Ibidem*, p.220).

Muchielli (citado por Sousa, 2003a, p.218) refere que as tensões por conflito mais frequentes “são os conflitos pela liderança ou a luta entre dois ou mais elementos para dominar ou influenciar o grupo ou ainda a oposição entre subgrupos”.

### *1.3.2. Importância do Professor na implementação do trabalho de grupo*

Ao refletirmos sobre a época em que vivemos consideramos que para viver em sociedade é indispensável saber trabalhar em cooperação. Neste sentido a escola desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos, e “deve assumir a responsabilidade de ensinar as competências sociais e proporcionar ocasiões de interação entre pares” (Lopes & Silva, 2008, p. 3). Neste sentido “o professor tem que recorrer agora, mais do que antes, a pedagogias diferenciadas que perspetivem a progressão individual dos alunos, num contexto educativo e sociocultural frequentemente heterogéneo” (Pato, 1995, p.9). Leitão (2000, p.8) (citado por Ferreira 2010, p.19) refere que “a aprendizagem cooperativa pressupõe uma mudança importante no papel do professor, nomeadamente no que respeita à interação com os alunos no contexto da sala de aula e no que respeita à interação com os colegas no contexto geral da escola e no contexto específico da sala de aula”.

O professor assume, assim, “o papel de orientador e gestor do processo de ensino e aprendizagem, deixando de conduzir a aula e de ser a figura principal para ajudar os vários grupos a trabalharem em conjunto (Arends, 1995, citado por Ferreira 2010, p.19)”.

Segundo Kowalski (2005, p.26) “cabe ao professor escolher, despoletar e coordenar as oportunidades, os tipos de actividades mais adequadas ao progresso do grupo com quem trabalha, sem imposição de modelos, nem nos jogos exploratórios, nem mesmo quando, no jogo dramático (...)”.

O Ministério da Educação (1997, p.25) refere que “é necessário observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, e desta forma compreender melhor (...) as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades”. Porém, Kowalski diz-nos que (2005, p.15) “é não só a identificação de necessidades que está em causa, mas também a problematização, a formulação e preparação de situações de aprendizagem, a procura de soluções atraentes para as crianças, a organização de registos, a avaliação participada”.



## 2—O ESTUDO

O seguinte capítulo é referente à metodologia que foi utilizada para realizar o estudo investigativo. Segundo Sousa & Batista (2011, p.52) “a metodologia de investigação consiste num processo de seleção de estratégias de investigação, que condiciona, por si só, a escolha das técnicas de recolha de dados, que devem ser adequadas aos objetivos que se pretendem atingir”.

Portanto, neste capítulo será abordada a contextualização do estudo; a apresentação do problema; a questão e objetivos da investigação; a descrição do estudo; as opções metodológicas: abordagem qualitativa e quantitativa, investigação ação, instrumentos de recolha de dados; e a análise e interpretação dos dados.

### 2.1. Contextualização do Estudo

O presente estudo foi realizado numa escola de 1º ciclo de Ensino Básico, em contexto de prática pedagógica com uma turma de 4º ano de escolaridade, no decorrer do 3º semestre do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, decorrente no ano letivo 2013/2014.

#### 2.1.1. *Caraterização dos participantes*

Os dados do presente estudo foram recolhidos de uma turma do 4º ano de escolaridade, constituído por 10 alunos do sexo masculino e 07 alunos do sexo feminino, perfazendo um total de 17 alunos na sala. A faixa etária destas mesmas crianças é diversa pois, existem 2 alunos com 8 anos, 11 com 9 anos, 3 com 10 anos e 1 com 11 anos. Podemos então considerar que este é um grupo heterogéneo. A turma integrava três alunos com necessidades educativas especiais, e ainda outros três alunos que já haviam sido referenciados para a mesma avaliação. Para o estudo foi escolhida uma amostra de 4 participantes.

O contexto sócio-psico-motor dos participantes do grupo era muito heterogéneo. Existiam grandes diferenças entre os participantes, nomeadamente ao nível do comportamento, postura na sala, compreensão, desenvolvimento físico e emocional, ritmos de trabalho e concentração, assim como manifestavam algumas dificuldades, quer a nível da interação em grupo, quer ao nível da cooperação.

O grupo tinha vários problemas ao nível do comportamento em sala de aula. Eram muito ruidosos e pouco concentrados, dispersando-se muito em conversas e brincadeiras. Existiam grandes diferenças ao nível do desenvolvimento, também resultado da diferença de idades entre os participantes.

O grupo, de forma geral, era pouco motivado e interessado nas matérias curriculares, era visível que existiam alunos com maior dificuldade em determinadas áreas do que outras.

Tratava-se de um grupo com dificuldade em trabalhar em conjunto, onde se verificava a ausência de trabalho integrando a expressão dramática. Ficavam um pouco confusos e desorientados com as propostas das sessões, uma vez que não estavam habituados a este tipo de jogos.

#### *2.1.1.1. Grupo em Estudo*

A escolha destes participantes para o estudo deve-se ao facto de ser um grupo com alguns problemas de comportamento e diferentes motivações aliados a níveis de conhecimentos muito díspares. Salienta-se ainda que neste grupo destacavam-se alguns alunos com sentido de liderança.

### 2.2. Apresentação do Problema

Nos primeiros momentos de observação verifiquei que a turma era muito agitada, tinha pouca concentração e motivação. Era heterogénea relativamente ao nível de desenvolvimento e manifestava algumas dificuldades, quer a nível da interação com o grupo, quer ao nível da cooperação. Aliada a esta situação, verifiquei que não existia na sala nenhuma área que permitisse a prática frequente do jogo dramático, embora existissem alguns materiais para tal. Desta forma senti necessidade de encontrar estratégias e atividades em que os alunos se sentissem motivados e realizassem aprendizagens significativas. Assim, ao refletir sobre o comportamento e motivação dos alunos surgiu a hipótese de trabalhar a expressão dramática, a fim de os alunos poderem realizar novas aprendizagens de uma forma mais ativa. A partir daqui surge a ideia de aliar o trabalho de grupo à expressão dramática, onde os alunos trabalhassem em grupo para chegar a um projeto final.

### 2.3. Questão e Objetivos de Investigação

A questão de investigação do presente estudo incide em questões de integração, quer a nível da interação em grupo, quer ao nível da cooperação entre pares, no processo de ensino e aprendizagem do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Tendo em conta as necessidades, interesses e motivações dos alunos, surge a questão de investigação à qual procurei responder que foi a seguinte: *Qual o contributo da expressão dramática para o desenvolvimento de competências relacionais dos alunos, no decorrer do trabalho de grupo?*

E delinear os seguintes objetivos específicos de estudo:

- a) Implementar jogos exploratórios e dramáticos a fim de proporcionar ambientes facilitadores da comunicação, expressão do eu e do grupo.**
- b) Implementar jogos dramáticos a partir de situações problemáticas relacionadas com outras áreas curriculares definidas no programa do 1º CEB.**
- c) Implementar atividades de trabalho em grupo, a fim de promover a partilha de ideias, a cooperação e a negociação entre pares;**
- d) Compreender que conhecimentos são mobilizados para a preparação da representação dramática e que negociações em grupo são realizadas.**

#### 2.4. Descrição do Estudo

Numa primeira etapa comecei por implementar alguns jogos exploratórios, a fim de compreender qual a reação do grupo perante este tipo de atividades mais dinâmicas. Assim, o primeiro jogo exploratório realizado foi uma entrevista, que introduziu o conteúdo que iria ser trabalhado em estudo do meio relativo ao “passado do meio local”. Os alunos começaram por realizar um jogo exploratório, em pares, foi-lhes dado tempo para entrevistarem o colega e de seguida partilhavam com toda a turma. No final, em grande grupo, escreveram um guião de entrevista. Durante a realização dos jogos exploratórios foram trabalhadas as várias expressões que serviram de ponto de partida para a introdução ao jogo dramático.

Neste sentido, foram implementadas quatro sessões/intervenções, onde houve a preocupação de integrar na planificação das atividades de expressão dramática os

conteúdos curriculares dados na sala de aula com a professora estagiária, para que fizesse sentido para os alunos. Estas foram sempre um ponto de partida para as propostas apresentadas, pois a expressão dramática tem um carácter dinâmico, sendo muito pretendendo-se que seja um elo de ligação entre as outras áreas.

Na primeira sessão de expressão dramática foi pedido aos alunos que se juntassem em grupos de 4 elementos, com a possibilidade de escolha dos colegas com quem queriam trabalhar. Foi-lhes no entanto explicado que os grupos se iriam manter os mesmos durante as sessões de expressão dramática. Foi no decorrer desta primeira sessão que selecionei o grupo que ia estudar.

Durante as sessões os grupos tinham cerca de 10 a 15 minutos para encontrar uma solução criativa para uma problemática. Foi durante este tempo de preparação para o jogo dramático que foram realizadas as gravações áudio, no sentido de perceber que conhecimentos mobilizavam nas suas discussões e como negociavam entre si as decisões para o jogo dramático.

No final, as representações dramáticas eram apresentadas à turma e após todos os grupos terem terminado as suas apresentações sentavam-se no chão e era realizada uma reflexão em grande grupo na tentativa de dar resposta a algumas questões, tais como: como foi solucionado o problema, onde se passa a ação, quando e quem eram as personagens, o que aconteceu na história, entre outras.

No fim de cada atividade todos os alunos de forma individual e por vezes em grupo, realizavam registos escritos relativamente ao que faziam na expressão dramática, através de vários tipos de texto: registos de histórias improvisadas, notícias, entrevistas, ata de uma reunião, poemas, banda desenhada até chegarmos ao texto dramático escrito pelos alunos. Estes registos escritos foram objeto do trabalho de investigação da minha colega de estágio.

Nas quatro intervenções/sessões fui implementando atividades que conduziam os alunos ao jogo dramático, trabalhadas em pequenos grupos, integrando também as matérias curriculares para o ano letivo, assim como outras áreas.

A sessão 1 foi iniciada partindo de algumas palavras trabalhadas na área curricular de português, relacionada com palavras simples e complexas, bem como da leitura e

interpretação de uma notícia sobre os animais em vias de extinção. Partindo destes conteúdos, de uma forma interligada, foi realizado um jogo exploratório que envolveu também a expressão musical, plástica e dramática. Assim os alunos com os sons do corpo e com a voz disseram palavras simples e complexas com vários ritmos e intensidades. No decorrer do jogo exploratório os alunos decidiram qual a ordem das palavras, qual o ritmo e intensidade para cada palavra, construindo assim uma pauta musical. De seguida transitou-se para atividades de expressão plástica, em que cada aluno tinha que escolher o símbolo para representar cada palavra. Depois de todos terem terminado, iniciou-se o jogo dramático em que foram lançadas duas problemáticas, o grupo em estudo trabalhou a seguinte problemática para o jogo dramático: *Um cozinheiro que trabalhava numa cozinha tinha um grande problema, é que ele gostava de cozinhar carne de um animal que estava quase em vias de extinção. O que fazer?* (Ver Anexo XIII)

A sessão 2 foi iniciada partindo de um pequeno diálogo que teve como finalidade fazer uma pequena revisão sobre a Península Ibérica (matéria trabalhada na área de conteúdo de Estudo do Meio). Assim a partir deste diálogo de revisão e das palavras trabalhadas na área do Português como introdução ao tema “**os primeiros povos**”, os alunos juntaram-se novamente em grupos, e foi inserida a problemática para o jogo dramático: *Havia vários povos que viviam, vestiam-se e comiam de forma diferente. Viviam com as suas famílias numa aldeia, um dia apareceu lá uma pessoa/ povo que nunca tinham visto antes. O que aconteceu? -Se fossem os habitantes daquela aldeia o que fariam?*

Ainda nesta sessão considerei pertinente propor à turma um outro desafio: *No dia seguinte o chefe do grupo pediu ao seu povo para realizar uma reunião* (Ver Anexo XIV). Partindo desta problemática foram escolhidos aleatoriamente vários alunos para desempenhar vários papéis: o chefe daquele povo, onde em grupo foram ditadas as suas funções. O chefe teve um ajudante e um subchefe. Partindo da explicação que na realização de uma reunião é escrito um documento, que contém informações importantes sobre a reunião, foi escolhido outro aluno para desempenhar esta função de registar as opiniões da população. Os restantes alunos da turma fizeram parte do povo.

No decorrer da reunião todos os elementos do grupo desempenharam com empenho e motivação os seus papéis, conseguindo dar resposta à situação, assim em grande grupo

decidiram dar comida, água e roupa ao sujeito para que este não passasse fome, sede e frio.

Observando o entusiasmo e o empenho do grupo neste tipo de propostas e sobretudo o entusiasmo com que trabalham a expressão dramática aliada à área curricular de estudo do meio, decidi conjuntamente, com a professora cooperante iniciar um projeto de teatro de sombras relacionado com os aqueles conteúdos.

Contudo na terceira sessão não tive oportunidade de iniciar este projeto, porquanto festejar-se o dia de S. Martinho. Assim, optamos por fazer uma sessão relacionada com o S. Martinho para fazer sentido para os alunos.

A sessão 3 foi iniciada com um diálogo sobre o vocabulário existente na ficha de avaliação, relativo ao vendedor de castanhas. Simultaneamente a professora estagiária foi escrevendo todo o vocabulário, de forma aleatória, no quadro.

De seguida foi explicado aos alunos, que em grupo, iriam construir um poema alusivo ao dia de S. Martinho, assim cada grupo construiu duas frases. De seguida as frases foram projetadas e sequencializadas de forma a fazer algum sentido. Após o poema estar construído, foi declamado em grande grupo.

Seguidamente juntaram-se, novamente em grupos, e cada um encontrou uma forma com ritmo e movimento para dizer apenas as suas frases, decorando-as. O poema foi novamente declamado, em que cada grupo declamou as suas frases com o ritmo e movimento encontrado. Esta parte foi repetida, mas desta segunda vez os grupos tinham que declamar o poema todo como pretendessem, podiam dar sentimento ao poema, ritmo intensidade e movimento.

O poema era composto por 8 versos, o grupo em estudo mimou o poema, assim quando leram a frase da “Maria castanha está a assar castanhas” faziam o movimento do vendedor de castanhas, e ” castanhas no assador com sal a saltar” aqui começaram a saltar como o sal. Foram as frases que mais ênfase deram.

Para finalizar, era suposto os alunos juntarem-se novamente em pequenos grupos, onde a professora estagiária distribuiria pelos alunos 2 tiras de papel de cenário, onde teriam de escrever as suas frases correspondentes e fazer o registo escrito da dança. Contudo não tive tempo para terminar esta atividade, pois havia um magusto na escola e os

alunos tiveram que participar. Ponderei terminar a atividade noutro dia, no entanto não dispus de tempo para o fazer, pois foi uma semana marcada por provas de avaliação.

A sessão 4 foi planificada tendo em conta todos os jogos exploratórios e dramáticos efetuados, foi nesta sessão que iniciei o projeto de teatro de sombras relacionado com os conteúdos de estudo do meio. Assim, foram trabalhados os conteúdos de estudo do meio através da expressão dramática, onde cada grupo de alunos era responsável por uma parte da história de Portugal. O grupo em estudo trabalhou a **formação de Portugal** e os outros grupos a 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> Dinastia.

Esta sessão foi iniciada durante a área curricular de português, onde através do texto “Adamastor”, os alunos foram questionados sobre a existência deste ser. Seguidamente foi-lhes pedido que o desenhassem como o imaginavam.

Ainda neste mesmo dia foi pedido aos alunos, que em casa fizessem uma pesquisa sobre a descoberta do caminho marítimo para a Índia e Brasil, sendo que metade da turma pesquisou sobre um tema e a outra metade sobre o outro. Uma vez que no dia seguinte em estudo do meio este seria o conteúdo abordado, sendo assim feita uma ponte entre o gigante Adamastor e os monstros que diziam existir nos mares aquando destes descobrimentos.

A sessão de expressão dramática foi preparada previamente, assim quando os alunos entraram na sala a mesma encontrava-se escurecida. No fundo do espaço estava um lençol branco pendurado e atrás deste estava colocado um retroprojetor ligado com uma sombra que servia de cenário e que representava o mar e outra que representava a caravela dos descobrimentos portugueses, projetando as imagens no pano.

A partir da observação daquela imagem, foi negociado com os alunos o que iriam trabalhar e para que servia. Foi aqui que decidimos em conjunto neste dia iniciar o projeto de teatro de sombras.

Assim, em grande grupo começamos por recordar o texto trabalhado na área curricular de português, “O Adamastor”.

Neste sentido, foi explicado aos alunos como se fazem as sombras e que materiais são utilizados, tendo os mesmos sido distribuídos pelos vários grupos.

À medida que os grupos iam terminando tiveram a oportunidade de experimentar o teatro de sombras improvisando uma pequena situação.

## 2.5. Opções Metodológicas

### 2.5.1. *Abordagem Qualitativa e Quantitativa*

Bento, A. (2012, p.1) refere que “a investigação educacional tem sido descrita como quantitativa ou qualitativa. Estes termos referem as duas tradições diferentes de investigação, cada uma com a sua terminologia, métodos e técnicas”.

Bell (2004, p. 19-20) (citado por Bento, A., 2012, p.2) refere ainda que os

investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles” enquanto os investigadores qualitativos “estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística. (...). Contudo, há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas, e vice-versa.

Na mesma linha Reichardt e Cook (1986) (citado por Carmo, H., & Ferreira, M., 1998, p.194) referem que “o investigador também não é obrigado a optar pelo emprego exclusivo de métodos quantitativos ou qualitativos e no caso de a investigação assim o exigir, poderá mesmo combinar o emprego dos dois tipos de métodos”.

Neste sentido a tipologia do presente estudo insere-se no paradigma qualitativo, assentando também no paradigma quantitativo, segundo Bento, A. (2012, p.3) “as abordagens de investigação, qualitativa e quantitativa, devem ser vistas como técnicas complementares, cada uma delas dando as suas próprias visões a um determinado problema, assim, podem, então, ser mais complementares que dicotómicas”.

A presente investigação assenta no paradigma qualitativo uma vez que procura centrar-se “na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores (Sousa & Batista, 2011, p.56) ”.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa apresenta cinco características principais, resumidas seguidamente: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados;

(2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; (5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

A investigação qualitativa baseia-se no método indutivo e descritivo uma vez que “o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, em vez de recolher dados para comprovar modelos, teorias ou verificar hipóteses como nos estudos quantitativos (Sousa & Batista, 2011, p.56)”. O mesmo autor refere ainda que “na investigação qualitativa indutiva o investigador desenvolve conceitos e chega à compreensão dos fenómenos a partir de padrões resultantes da recolha de dados (*Ibidem*, p.56)”. Pacheco (1993, p.28) (citado por Coutinho, C., 2011, p.28) refere ainda que o método indutivo “pretende desvendar a intenção, o propósito da ação, estudando-a na sua própria posição, significativa, isto é o significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto”. Sousa & Batista (2011, p.56) referem que a investigação qualitativa descritiva “produz dados descritivos a partir de documentos, entrevistas e da observação e por tal a descrição tem que ser profunda e rigorosa”.

A presente investigação assenta também no paradigma quantitativo, pois no decorrer da investigação houve “a possibilidade da recolha de medidas quantificáveis de variáveis e inferências a partir de amostras de uma população (Sousa & Batista, 2011, p.53)”.

O mesmo autor refere também que o paradigma quantitativo “apresenta como objetivo a identificação e apresentação de dados, indicadores e tendências observáveis (*Ibidem*, p.53)”. Na mesma linha Carmo, H., & Ferreira, M. (1998, p.196) referem que os “objetivos da investigação quantitativa consistem em encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos”.

### 2.5.2. *Investigação-Ação*

Para o presente estudo, considerei que investigação ação seria a metodologia mais adequada, pois como refere Carmo & Ferreira (1998, p.201),

o propósito desta investigação é resolver problemas de caráter prático, através do emprego do método científico. A investigação é levada a cabo a partir da consideração

da situação real. Não tem como objetivo a generalização dos resultados obtidos e portanto o problema do controlo não assume a importância que apresenta noutras investigações. A sua principal finalidade é a resolução de um dado problema para o qual não há soluções baseadas na teoria previamente estabelecida.

Para Sousa & Batista (2011, p.66) a investigação-ação é “(...) uma metodologia dinâmica, que funciona como um espiral de planeamento, acção e procura de factos sobre os resultados das acções tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeamento e intervenção, implementando o plano e avaliando a eficácia da intervenção”.

## 2.6. Análise e interpretação dos dados

Sousa & Batista (2011, p.117) refere que

a análise de dados é uma componente muito importante do estudo pois pressupõe diversas actividades como: medição e descrição de resultado; agregação e ordenação dos dados; estabelecimento de relações/análises de relação; comparação de resultados; procura de padrões; transmissão de informação, sob a forma de gráficos e quadros.

A análise de conteúdo refere-se aos dados recolhidos através da observação, das gravações áudio e vídeo, diário de bordo e documento reflexivo escrito pelos alunos, que engloba 4 sessões. Para uma melhor compreensão e interpretação da informação, os dados foram organizados em quadros de análise (de 1 a 5), sendo selecionada a informação mais relevante para o estudo, com o objetivo de responder à questão de investigação. Tal como referem Sousa & Batista (2011, p.107) “Não sendo possível analisar toda a informação recolhida, o investigador terá de selecionar aquela que tem a maior importância e que seja mais relevante para dar resposta às questões da investigação”. O mesmo autor refere ainda que “todo o material compilado do trabalho de campo, como notas de trabalho, gravações em vídeo, transcrições das entrevistas, dados provenientes de inquéritos, etc., é considerado uma fonte de dados a partir da qual será construída a análise (*Ibidem*, p.107)”. Na mesma linha Coutinho (2011, p.216) refere que “os planos qualitativos produzem quase sempre uma enorme quantidade de informação descritiva que necessita de ser organizada e reduzida (data reduction) por forma a possibilitar a descrição e interpretação do fenómeno em estudo”.

### *2.6.1. Instrumentos de Recolha de Dados Utilizados*

De forma a ser possível responder à questão de partida e aos objetivos formulados, foram recolhidos dados através de diferentes instrumentos. Tal como refere Sousa & Batista (2011, p.70) “por vezes, é importante o recurso a várias fontes de informação e cruzar o seu conteúdo, de modo a que várias fontes relatem o mesmo acontecimento e provem a sua veracidade.” Portanto, utilizaram-se diferentes instrumentos de recolha de dados, tais como: observação participante, diário de bordo, documento reflexivo individual escrito pelos alunos, e recorreu-se às novas tecnologias - gravação áudio e vídeo.

#### *2.6.1.1. Observação Participante*

Durante o trabalho em grupo, onde os alunos tinham que encontrar uma solução criativa para uma problemática e no decorrer das restantes propostas educativas, foi adotada como técnica de recolha de dados a observação. Bogdan e Biklen (1994, p.90) afirmam que esta “é a melhor forma de recolha de dados nos estudos qualitativos, uma vez que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência”. Sousa (2009, p.109) refere que “a observação permite efetuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, no contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade”.

No presente estudo recorreu-se à observação participante, visto que a investigadora estava a desempenhar o papel de professora estagiária no contexto em que desenvolveu a investigação. Neste sentido Carmo, H., & Ferreira, M. (1998, p.121) referem que o investigador assume

o seu papel de estudioso junto da população observada, combinando-o com outros papéis sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação. Como o desempenho desses papéis o faz de algum modo participar da vida da população observada, dá-se a esta técnica o nome de observação participante.

Na mesma linha Sousa & Batista (2011, p.88) referem também que o investigador

integra o meio a «investigar» podendo, assim, ter acesso às perspetivas das pessoas com quem interage, ao viver os mesmos problemas e as mesmas situações que eles. Deste modo, a participação tem por objetivo recolher dados (sobre ações, opiniões ou perspetivas) aos quais um observador exterior não teria acesso.

Contendo a prática da expressão dramática elevado grau de espontaneidade, a observação participante tornou-se o método mais natural de recolha de dados, sem interferência com o decorrer das atividades. O investigador era mais um elemento participante e não um elemento exterior que poderia influenciar e alterar o comportamento individual e do grupo.

#### 2.6.1.2. *Diário de Bordo*

No decorrer da investigação foram registados em Diário de Bordo, todas os dados observados pelo investigador. Pelo seu carácter minucioso e exaustivo, foi possível fazer uma melhor reflexão acerca dos dados recolhidos pela observação participante. Para que houvesse uma menor perda de dados, os registos em diário foram efetuados logo após o fim de cada uma das sessões. O diário de bordo foi elaborado tendo em conta a observação participante, alimentado pelas gravações áudio e vídeo e o documento reflexivo dos alunos.

Este tipo de instrumento de recolha de dados tornou-se benéfico para a investigação, sendo que do ponto de vista de Esteves (2008, p.89) “o diário de bordo é um dos recursos metodológicos da investigação mais recomendados, devido à sua riqueza descritiva e interpretativa, acompanhando o investigador ao longo de todo o processo”. Ainda de acordo com o mesmo autor, “o diário de bordo inclui notas de campo, com sequências mais interpretativas e/ou descritivas dos acontecimentos da sessão. Estes registos incluem notas pessoais, interpretações, ideias, comentários do investigador (*Ibidem*, p.89).”

#### 2.6.1.3. *Gravação áudio e vídeo*

O recurso a novas tecnologias foi utilizado como auxiliar na recolha de dados, por forma a melhorar a qualidade da recolha de dados para reflexão e análise, uma vez que a expressão dramática faz uso de várias linguagens e situações, o que num grupo de trabalho pode gerar uma multiplicidade de dados não observados *in loco*. Aliás, este recurso é referido por Burnaford (2001) (citado por Esteves, 2008, p.98) como sendo “(...) um processo de desenvolvimento profissional próprio de uma comunidade de professores-investigadores, frequentemente ligados às artes, para quem o vídeo é uma técnica auxiliar e, simultaneamente, um foco de conversação”.

O registo áudio e vídeo foi um elemento novo e estranho no contexto de aula, pelo que inicialmente houve alguma dificuldade na normalização dos comportamentos das crianças. Esta situação foi sendo assimilada pelo grupo e aos poucos passou a ser um elemento natural do contexto de trabalho para o grupo.

As gravações áudio foram transcritas, a fim de tentarmos compreender as discussões/conversas que se operam num grupo quando da preparação do jogo dramático. Através da análise das transcrições áudio foi possível fazer dois tipos de análises distintas, uma sobre participação de cariz quantitativo onde fizemos o levantamento do número de intervenções de cada criança nas discussões/conversas do grupo, a fim de poder compreender a evolução em termos da participação. E outra de cariz qualitativo onde tentamos compreender o tipo de discussão/conversas que se operam num grupo quando da preparação do jogo dramático.

As gravações vídeo foram utilizadas como auxiliador de memória, para a recolha de mais dados, uma vez que o trabalho de expressão dramática se desenvolve em contexto de grupo com vários participantes, algumas vezes com vários focos de interação, o que se tornou difícil observar na totalidade *in loco*. Sousa (2009, p.182) refere que “ a videogravação tem-se tornado um útil e quase indispensável instrumento de recolha de dados em investigação em educação”.

#### *2.6.1.4- Documento reflexivo*

Utilizei como instrumento de recolha de dados um documento reflexivo, que foi escrito pelas crianças no final do projeto. Este documento foi auxiliador para recolha de informação e reflexão acerca da contribuição da expressão dramática no desenvolvimento de competências relacionais no decorrer do trabalho de grupo.

Para uma melhor compreensão do documento foi elaborado um quadro de análise (6) onde foram encontradas três categorias: o que mais gostaram e aprenderam; o que senti; o funcionamento do grupo.



### 3- Análise e interpretação dos dados

#### 3.1. Análise dos resultados das gravações áudio

Com a análise das gravações áudio foi possível fazer dois tipos de análises distintas. Uma sobre participação, de cariz quantitativo, onde fizemos o levantamento do número de intervenções de cada criança nas discussões/conversas do grupo, a fim de poder compreender a evolução em termos da participação.

A outra, de cariz qualitativo, onde tentámos compreender o tipo de discussão/conversas que se operam num grupo quando da preparação do jogo dramático.

Assim, a tabela (1) e os gráficos (1) e (2) dizem respeito ao número de participação dos alunos no conjunto das 4 sessões. Nos quadros (1), (2) e (3) apresentam-se os dados recolhidos sobre a natureza das participações, ou seja, o tipo de discussões/conversas dos alunos no conjunto das 4 sessões, onde foram identificadas um conjunto de categorias.

##### *3.1.1. Análise da participação dos alunos ao longo das 4 sessões*

Os dados sobre a participação dos alunos foram recolhidos através do número de intervenções de cada criança no decorrer das discussões/conversas aquando da preparação do jogo dramático (Ver Anexos: IX; X; XI;XII). Assim através das transcrições das gravações áudio foi possível contabilizar em cada sessão o número de intervenções de cada criança.

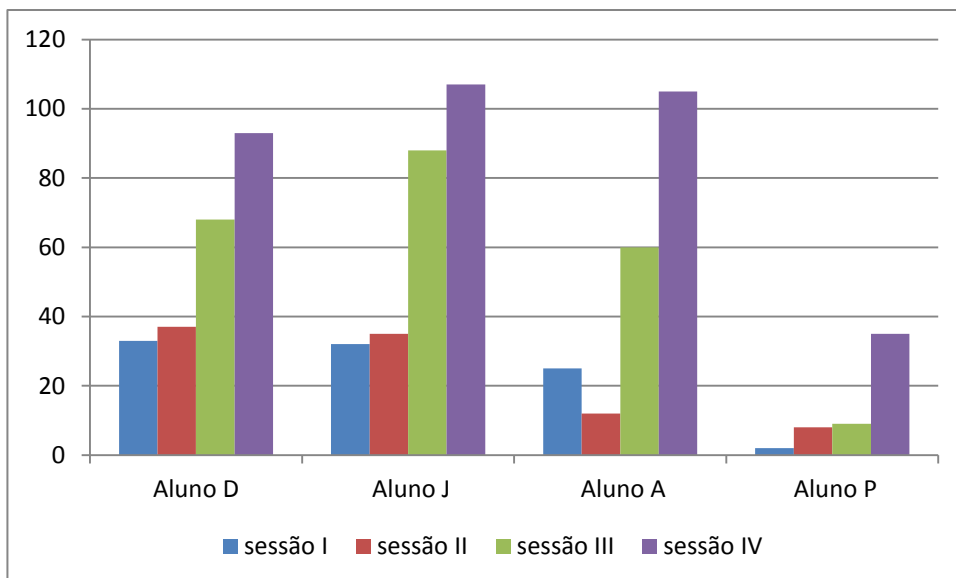
No quadro (1) encontramos o número de intervenções por participante e o peso percentual no total de intervenções por sessão. No gráfico (1) podemos observar a evolução da participação absoluta por criança. No gráfico (2) podemos observar a evolução da participação percentual por sessão.

Nome \ Sessão	1		2		3		4	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>D</b>	33	34%	32	37%	68	30%	93	27%
<b>J</b>	37	38%	35	40%	88	39%	107	31%
<b>A</b>	25	26%	12	14%	60	27%	105	30%
<b>P</b>	2	0,20%	8	9%	9	4%	35	12%
<b>Total</b>	<b>97</b>	<b>100%</b>	<b>87</b>	<b>100%</b>	<b>225</b>	<b>100%</b>	<b>340</b>	<b>100%</b>

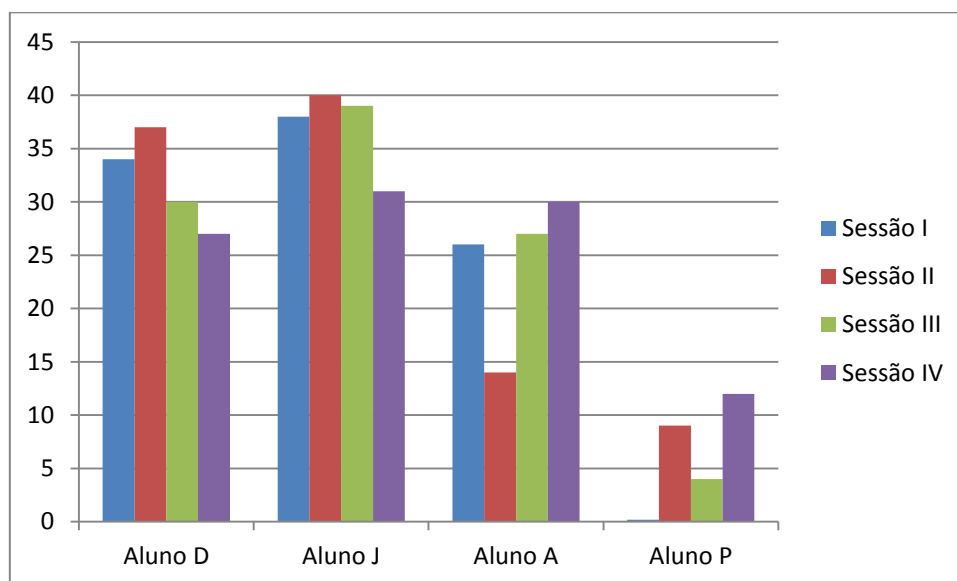
**Tabela 1**-Análise do registo do número de intervenções por participante e o peso percentual no total de intervenções por sessão.

Como podemos verificar na tabela (1) ao longo das quatro sessões, o número total de intervenções foi aumentado, com exceção da segunda sessão que teve um número total menor de intervenções (87). Relativamente ao número das intervenções individuais das quatro crianças observadas, observa-se que os elementos mais participativos mantiveram o seu nível de participações, e os menos participativos, aumentaram o número de participações.

Embora este aumento de participações não tenha sido percentualmente sempre a aumentar, no que se refere a número quantificado de vezes, todas as crianças aumentaram o número de participações/intervenções, ao longo das quatro sessões, como se pode verificar no gráfico 1:



**Gráfico 1** – Gráfico de barras evolutivo da participação absoluta por participante no conjunto das 4 sessões.



**Gráfico 2** - Gráfico e barras evolutivo do peso percentual de intervenções por participante no conjunto das 4 sessões.

Por outro lado, podemos considerar que no que concerne ao grupo, as sessões produziram um maior equilíbrio nas participações individuais, senão vejamos:

O D manteve a participação ativa nos trabalhos de grupo, sempre com percentuais entre os 27% e os 37%, no entanto, analisando o comportamento dos restantes elementos do grupo, podemos aferir que o peso no grupo se tornou menos evidenciado.

O aluno J aumentou a sua participação no grupo, sendo que em quase todas as sessões dominou o número de intervenções no grupo de trabalho com cerca de 40%. Na quarta sessão, baixou em termos percentuais devido ao maior equilíbrio no grupo, no entanto registou o maior número de intervenções (107) do total das quatro sessões.

O aluno A aumentou o número de participações, sendo que a maior diferença quantitativa se registou na terceira sessão. Na terceira e quarta sessão o número de intervenções ficou próximo dos elementos do grupo mais participativos (D e J).

O aluno P na primeira sessão interveio pouco (0,20% em 100% - apenas duas intervenções) e na quarta sessão interveio 35 vezes (12% em 100%), pelo que se regista um aumento elevado na sua participação no grupo. Na primeira sessão, o P praticamente se limitou a observar e agir de acordo com a opinião dos restantes elementos, nomeadamente nos papéis atribuídos. A sua participação foi aumentado ao longo das sessões, tornando-se menos introspetivo e um elemento mais ativo no grupo.

### *3.1.2- Análise das discussões/conversas realizadas pelos alunos na preparação para o jogo dramático no conjunto das 4 sessões*

Nos quadros seguintes (1), (2) e (3) apresentam-se os dados recolhidos das transcrições das gravações áudio, no conjunto das 4 sessões, sobre a natureza das discussões e conversas das crianças durante o trabalho em grupo (Ver Anexo IX; X; XI; XII).. Estes dados permitem-nos aferir de uma forma mais objetiva as recorrências e incidências dos alunos durante o tempo que lhes foi dado para a preparação do jogo dramático. Assim, foi possível organizar os dados em 3 grandes categorias: **conhecimentos que mobilizaram, conflitos e negociações**. Para cada uma destas três categorias foram encontradas subcategorias, como podemos observar nos quadros (1), (2) e (3). As evidências foram organizadas por sessões a fim de compreendermos da melhor forma a evolução dos alunos.

3.1.2.1. *Quadro de análise (1) dos conhecimentos que mobilizaram nas discussões/conversas quando da preparação para o jogo dramático, no conjunto das 4 sessões.*

Através das transcrições foi possível identificar vários conhecimentos que os alunos mobilizaram durante a preparação do jogo dramático

A primeira grande categoria encontrada foi, portanto, a dos **conhecimentos mobilizados**. Como os conhecimentos mobilizados são de vários tipos, identificámos diferentes subcategorias, como podemos observar no quadro de análise seguinte:

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Evidências</b>
C O N H E C I M E N T O S	<b>Fontes de informação</b> Os alunos mobilizaram conhecimentos sobre os locais de consulta de informação que já utilizaram e que poderão vir a utilizar.	<i>D- Eu não fui ver à internet por isso fui ao vizinho e o vizinho disse: o burro e a vaca estão em vias de extinção. (Sessão 1)</i> <i>D- Já vi isso no jornal... (diz a frase com uma entoação pensativa). (Sessão 1)</i> <i>J- (...) Eu disse à professora t.p.c. pesquisa de animais em vias de extinção.” (Sessão 1)</i>
	<b>Animais em vias de extinção</b> Os alunos conversam/discutem sobre alguns animais que podem estar em vias de extinção.	<i>D- O burro e o gorila estão em vias de extinção. (Sessão 1)</i> <i>“A- Já é o orangotango. O gorila há bués só que estão praí.” (Sessão 1)</i> <i>“A- Olha que não. Há o orangotango laranja e o orangotango e acho que não há mais nenhum. Acho que não há mais nenhum não sei. “(Sessão 1)</i> <i>“D-O orangotango laranja é tão raro que só existe um no mundo.” (Sessão 1)</i>
	<b>Habitats dos animais</b> Os alunos conversam/discutem sobre os locais onde podem visitar animais.	<i>“J- Nos parques naturais existem muitos.” (Sessão 1)</i> <i>“A- Já fui ao jardim zoológico e tinha lá 4.” (Sessão 1)</i>
	<b>Texto trabalhado em sala de aula</b> Os alunos fazem um elo de ligação entre o assunto que estão a trabalhar e o texto trabalhado em sala de aula.	<i>“D- No texto do gorila Arnold, transmite uma mensagem.” (Sessão 1)</i> <i>“D- A mensagem quer dizer que os gorilas estão em vias de extinção.” (Sessão 1)</i> <i>“J- Não, não. Eles estão a querer dizer. É um texto dizem assim mas um dia passou-se a chamar vias de extinção, é só mesmo para fazer um texto porque os gorilas não estão em vias de extinção.” (Sessão 1)</i>

M O B I L I Z A D O S	<p><b>Povos da península ibérica</b></p> <p>Os alunos conversam/discutem sobre os povos da Península Ibérica.</p>	<p><i>J- Mas esperem. Parem. Parem a sério posso explicar? Olha vou dar opções para tribos: ou lusíadas ou cristãos ou árabes. (Sessão 2)</i></p> <p><i>D- Não, eu e ele (Pedro) somos os budistas e vocês são os cristãos. (Sessão 2)</i></p>
	<p><b>Conhecimentos sobre as personagens e sobre decisões de representação dramática</b></p> <p>Os alunos tomam decisões sobre as características das personagens e do espaço de representação.</p>	<p><i>P- Na cozinha.</i></p> <p><i>(...)</i></p> <p><i>J- Em casa na cozinha dele.</i></p> <p><i>Professora- Então a ação passa-se numa cozinha?</i></p> <p><i>D- Não quero que seja numa cozinha.</i></p> <p><i>J- Olha então vamos a votos.</i></p> <p><i>A- É, um cozinheiro é na sala queres ver?</i></p> <p><i>J- Quem quer que ele esteja na cozinha de um restaurante?</i></p> <p><i>(...)</i></p> <p><i>J- O Pedro é o cozinheiro, ele é o vizinho do cozinheiro. Eu era aquele senhor que produzia um animal em vias de extinção. (Sessão 1)</i></p> <p><i>J- E depois nós somos os cristãos e vocês são os lusíadas. E fingimos como eram as batalhas. (Sessão 2)</i></p> <p><i>J- Vocês vão usar uma ou duas mesas para fingir que é o vosso acampamento e nós entramos pela porta a atacar. (Sessão 2)</i></p> <p><i>D- Ok ok mas então quando vocês partem, tu e ele entram no acampamento destroem a porta. (Sessão 2)</i></p> <p><i>J- Eu sou o Ricardo o coração de leão. (Sessão 2)</i></p> <p><i>J- Napoleão.” (Sessão 2)</i></p> <p><i>D- posso depois cantar o hino dos budistas (Sessão 2)</i></p> <p><i>J- o nosso hino Árabe era guerreiros. (Sessão 2)</i></p> <p><i>A- Daniel, ouve-me. Ouve. O vendedor de castanhas mete castanhas no assador com sal e elas começam a estalar. (Sessão 3)</i></p>
	<p><b>Tamanho das frases do poema</b></p> <p>Os alunos conversam/discutem sobre uma característica do Poema.</p>	<p><i>“J- ée, isso é muito grande.” (Sessão 2)</i></p> <p><i>“J- mas as frases de um poema não são muito grandes. Por exemplo, castanhas no assador com sal e o vendedor. Castanhas no assador ou o vendedor mete... (Sessão 3)</i></p> <p><i>“A- confundo o poema com o texto.” (Sessão 3)</i></p>
	<p><b>Ortografia e Construção frásica</b></p> <p>Os alunos conversam/discutem sobre erros ortográficos e construção frásica.</p>	<p><i>“J- Assador com dois ss.” (Sessão 3)</i></p> <p><i>“J- castanhas não faz sentido castanha.” (Sessão 3)</i></p>
	<p><b>Palavras com significados distintos</b></p> <p>Os alunos conversam/discutem sobre distinção de diferentes frutos.</p>	<p><i>“J- (...) Desde quando é que bananas tem a ver com castanhas?” (Sessão 3)</i></p> <p><i>“A- yaaa. Olha bananas é uma fruta e castanhas é uma fruta, não tem nada a ver uma com a outra.” (Sessão 3)</i></p>

<p><b>Expressões e vocabulário referentes à sessão anterior</b></p> <p>Os alunos utilizam expressões da sessão de expressão dramática anterior.</p>	<p><i>“J- bandeira branca, desisto! Só falta o pau, estou a morrer. Rendo-me, rendo-me. A minha cabeça está a explodir. Tinoninonino.” (Sessão 3)</i></p> <p><i>“D- rendo-me, isto é uma parvoíce. (Sessão 3)</i></p> <p><i>“P- vou-te coroar rei do reino. (Sessão 3)</i></p>
<p><b>Aplicação do vocabulário relativo ao São Martinho</b></p> <p>Os alunos conversam/discutem sobre vocabulário referente ao São Martinho.</p>	<p><i>“A- eu lembro-me de uma palavra, que era castanhas.” (Sessão 3)</i></p> <p><i>“A- o vendedor mete as castanhas no assador.” (Sessão 3)</i></p> <p><i>“D- Maria castanha, não, maria castanha está a cortar castanhas.” (Sessão 3)</i></p> <p><i>“P- castanhas, salpicos. Amigos, salpicos.” (Sessão 3)</i></p>
<p><b>Relação entre o vocabulário e o tema</b></p> <p>Os alunos conversam/discutem sobre a relação de algumas palavras com o tema em questão.</p>	<p><i>A-República não é nada relacionado. (Sessão 3)</i></p> <p><i>D- república das castanhas. (Sessão 3)</i></p> <p><i>J- desde quando é que esta ali. Desde quando é que bananas tem a ver com castanhas?(Sessão 3)</i></p> <p><i>J- O que é que tem a ver bananas com castanhas que eu ainda não percebi. (Sessão 3)</i></p> <p><i>D- Não têm.(Sessão 3)</i></p> <p><i>J- ahhh.” (Sessão 3)</i></p>
<p><b>Animais e suas características</b></p> <p>Os alunos fazem referência a diferentes animais e suas características para a construção do Adamastor)</p>	<p><i>“D- É a boca do dragão. (Sessão 4)</i></p> <p><i>“D- Isto não é tentáculos de polvo é tentáculos de pele de boi.” (Sessão 4)</i></p> <p><i>“A- A cauda dele é um tentáculo (falam do desenho).” (Sessão 4)</i></p> <p><i>“J- Não, a minha cauda é uma cauda de crocodilo.” (Sessão 4)</i></p> <p><i>“A- Isto parece um pente de serpente.” (Sessão 4)</i></p> <p><i>“P- Isso aí é umas asas?” (Sessão 4)</i></p> <p><i>“J- Mas não, são asas. Isto são barbatanas de tubarão.” (Sessão 4)</i></p> <p><i>“A- Os meus tentáculos têm ventosas.” (Sessão 4)</i></p> <p><i>“J- Olha para essas unhas parecem de leopardo. E as de leopardo acho que também têm lixo. Não sabes?” (Sessão 4)</i></p> <p><i>“D- Vou cortar esta cauda para juntar posso?” (Sessão 4)</i></p>
<p><b>Animal imaginário: Imaginação e criatividade na construção</b></p> <p>Os alunos conversam/discutem sobre a criação de um animal imaginário.</p>	<p><i>“J- Isto? É ele a voar, está a deitar fumo.” (Sessão 4)</i></p> <p><i>“A- Não há nenhum animal que faça isso.” (Sessão 4)</i></p> <p><i>“J- Ó burro é a minha imaginação.” (Sessão 4)</i></p>
<p><b>Comparam os seus monstros a desenhos animados</b></p> <p>Os alunos conversam/discutem sobre características dos desenhos animados que conhecem.</p>	<p><i>A- Isso parece mais ou menos o Frizem. (Sessão 4)</i></p> <p><i>A- E depois o Trunks do futuro. Jogador passado do futuro mais nada. (Sessão 4)</i></p> <p><i>A- Parece o songoku a andar de nuvem mágica. (Sessão 4)</i></p>

<p><b>Utilizam expressões em francês e Inglês</b></p> <p>Os alunos utilizam expressões em diferentes idiomas.</p>	<p>“A- Estas cores são bué da nices assim juntas. Ya bué da nices não são?” (Sessão 4)</p> <p>“J- merci bocou.” (Sessão 4)</p> <p>“D- Merci bocou.” (Sessão 4)</p> <p>“A- Há chocolates que se chamam merci. É muito obrigado não é mãe?” (Sessão 4)</p> <p>“D- E há um merci um jogador de futebol.” (Sessão 4)</p> <p>“A- Ya, aqueles chocolates que se chamam merci.” (Sessão 4)</p> <p>“A- Moi. Ninguém me quer emprestar.” (Sessão 4)</p>
---	--

Ao longo das quatro sessões foram muitos os conhecimentos que mobilizaram, nomeadamente os apreendidos em contexto de sala de aula com a professora nos conteúdos curriculares, assim como da sua formação geral. Assim, embora muitas vezes de forma ainda muito confusa, os alunos durante a preparação para o jogo dramático conversaram e discutiram assuntos tão diversos como: fontes de informação, animais em vias de extinção, habitats dos animais, textos trabalhados em sala de aula, tribos da península ibérica, conhecimentos sobre as personagens e locais de ações e sobre decisões de representação, tamanho das frases do poema, ortografia e construção frásica, palavras com significados distintos, expressões e vocabulários referentes à sessão anterior, aplicação de vocabulário referentes ao S. Martinho, relação entre o vocabulário e o tema, animal imaginário, comparação de monstros a desenhos animados, utilização de expressões em francês e inglês.

Na categoria dos *conhecimentos sobre as personagens e sobre decisões de representação dramática* podemos verificar que houve uma evolução significativa, assim, os alunos na primeira sessão tiveram alguma dificuldade em conversar/ discutir sobre as personagens e local da ação, contudo nas sessões 3 e 4 é visível a desembaraço com que debatem conjuntamente este conteúdo.

O recurso à imaginação e à relação entre elementos foi constante no trabalho das problemáticas e atividades. O desenvolvimento da criatividade e do faz de conta ao longo das sessões foi uma constante, abrindo portas para o jogo dramático.

Em cada sessão foi notório a evolução dos alunos ao participar mais ativamente na partilha de ideias e conhecimentos.

3.1.2.2. *Quadro (2) dos conflitos ocorridos nas discussões/conversas na preparação para o jogo dramático, no conjunto das 4 sessões.*

O quadro de análise (2) é referente à categoria dos **conflitos** encontrados nas discussões/conversas dentro do grupo em estudo. Nesta categoria foram encontradas subcategorias como podemos observar no quadro seguinte:

Categoria	Subcategorias	Evidências
C O N F L I T O S	<p><b>Sentido de liderança</b></p> <p>Ao longo das sessões alguns conflitos são originados devido aos alunos sentirem que são os líderes.</p>	<p><i>D- No texto do gorila Arnaldo, transmite uma mensagem.</i></p> <p><i>J- O que é que isso tem a ver?</i></p> <p><i>D- A mensagem quer dizer que os gorilas estão em vias de extinção.</i></p> <p><i>J- Não, não. Eles estão a crer dizer. É um texto eles dizem assim mas um dia passou-se a chamar vias de extinção é só mesmo para fazer um texto porque os gorilas não estão em vias de extinção.</i></p> <p><i>D- É que estão. (Sessão 1)</i></p> <p><i>A- Professora o D esta sempre assim lálálá, ele está a interromper.</i></p> <p><i>D- Eles interromperam-me não me deixam falar.</i></p> <p><i>D- Começo eu a falar.</i></p> <p><i>J- Não já falaste.</i></p> <p><i>D- Estás-me só a interromper.</i></p> <p><i>J- Já falaste (repete várias vezes).</i></p> <p><i>D- Então vou interromper-vos. (sessão 1)</i></p> <p><i>J- Começa outra vez.</i></p> <p><i>D- Começo eu a falar.</i></p> <p><i>J- Opa se não estás a falar falo eu.</i></p> <p><i>J - Olha vamos passar ao que interessa posso dizer.</i></p> <p><i>D- Não ainda não acabei por isso.</i></p> <p><i>J- Então desembucha.</i></p> <p><i>J- ok. Está bem vamos passar às personagens. Posso dizer uma ideia?</i></p> <p><i>J- Quem quer ser o cozinheiro?</i></p> <p><i>J- Não, já falaste.</i></p> <p><i>D- Estás-me só a interromper.</i></p> <p><i>J- O P é o cozinheiro.</i></p> <p><i>D- Não quero que seja numa cozinha.</i></p> <p><i>J- Depois ele era o vizinho do P e ele tinha ido à internet ver.</i></p> <p><i>J- O P é o cozinheiro, ele é o vizinho do cozinheiro. Eu era aquele senhor que produzia um animal em vias de extinção. (Sessão 1)</i></p> <p><i>J- Mas esperem. Parem. Parem a sério posso explicar? Olha vou dar opções para tribos: ou lusíadas ou cristãos ou árabes. (D ri alto)</i></p> <p><i>J- Opá deixe estar. Nós fazemos assim e caímos logo para trás.</i></p> <p><i>D- Oiçam, oiçam, oiçam, agora é a minha ideia. Esperem.</i></p> <p><i>J- Deixem o D dizer a mim, é uma coisa já dizes.</i></p> <p><i>D- São os mesmos grupos. Enquanto estamos na luta cada um canta o seu hino a marchar uns contra os outros.</i></p> <p><i>J- Olha uma coisa. Não mas olha.</i></p> <p><i>D- Ainda não acabei a minha ideia.</i></p> <p><i>J- Sim diz. (sessão 2)</i></p> <p><i>J- nos nem votamos</i></p> <p><i>D- pois mas eu já estou a escrever a minha.</i></p>

	<p><i>J- ele esta a dizer a segunda dele e nós nem votamos.</i></p> <p><i>A- ele só faz isso como piegas</i></p> <p><i>D- eles andaram a gozar e a dizer parvoíces de outras coisas.</i></p> <p><i>J- O que é que tem a ver bananas com castanhas que eu ainda não percebi.</i></p> <p><i>D- Eu nem estou a escrever essas, estou a por a minha segunda. (Sessão 3)</i></p> <p><i>J- Ó professora, nós fazemos assim, uma semana numa dramatização era eu que dava mais ideias, depois era o D que dava mais ideias, depois era o P que dava mais ideias.</i></p> <p><i>(...)</i></p> <p><i>J- mas frases de um poema não são muito grandes. Por exemplo, castanhas no assador com sal e o vendedor. Castanhas no assador ou o vendedor mete.</i></p> <p><i>(...)</i></p> <p><i>D- lança ideias P.</i></p> <p><i>(...) (sessão 3)</i></p> <p><i>J- olha que não.</i></p> <p><i>D- é a segunda do meio e a segunda tua.</i></p> <p><i>J- nem é, nós não votamos na segunda tua.</i></p> <p><i>D- vocês estavam a inventar. Eles estavam a inventar, temos pena fica a minha segunda.</i></p> <p><i>(...)</i></p> <p><i>J- tava horrível.</i></p> <p><i>J- estas te a armar em chefe. (sessão 3)</i></p> <p><i>J- P e a minha!! (repete 3 vezes seguidas)</i></p> <p><i>D- para a segunda quem vota na dele. Quem vota na do P?</i></p> <p><i>D- são 3 para ele (P) e dois para ti (J). (Sessão 3)</i></p> <p><i>J- Há um transparente vejam. Não isso agora não é para mexer, isto agora é para arrumar. Esperem isto está tudo mal arrumado que o menino A. Olha para isto tudo desarrumado.</i></p> <p><b>(Sessão 4)</b></p> <p><i>D- Eu guardo isso.</i></p> <p><i>J- Ó D isso é no fim.</i></p> <p><i>D- Eu disse que guardava isto.</i></p> <p><i>J- Isso é para estar aqui em cima da mesa.</i></p> <p><i>D- Estavam todos a mexer. (Sessão 4)</i></p> <p><i>J- D eu é que vou conduzir o monstro.</i></p> <p><i>P – Não, não vai ser o A porque ele nunca fez as coisas.</i></p> <p><i>J- Óooo</i></p> <p><i>A- Ya nunca fui o chefe.</i></p> <p><i>D- Auuu</i></p> <p><i>A- Sou eu que conduzo o monstro ele tem que ficar fixe.</i></p> <p><i>J- Então eu sou o capitão?</i></p> <p><i>A- O capitão do grupo sou eu.</i></p> <p><i>J- Então?</i></p> <p><i>A- Era isso que eu estava a dizer.</i></p> <p><i>A-Capitão do grupo este. (Sessão 4)</i></p> <p><i>P- Mas eles não ficam com as nossas ideias é sempre com as ideias dele.</i></p> <p><i>D- Mentira.</i></p> <p><i>J- Mentira?(Sessão 4)</i></p> <p><i>P- Ya, agora vamos ter que ficar com o capitão já estou a desenhar o capitão.</i></p>
--	---

		<p><i>J- Eu sou o capitão.</i>  <i>D- Sou eu o capitão</i>  <i>J- opahhh P eu sou o capitão. (Sessão 4)</i></p>
	<p><b>Por decisão das personagens e ações para o jogo dramático</b></p> <p>Ao longo das sessões alguns conflitos são originados devido à escolha das personagens e ações para o jogo dramático.</p>	<p><i>J- Não estão</i>  <i>D- Estão.</i>  <i>A- Cala-te assim é que nunca mais.</i>  <i>D- Eu sei eu já vi</i>  <i>J- Não estão</i>  <i>J- O que é que isso tem a ver?</i>  <i>J- Olha que não. (falou um pouco mais alto)</i>  <i>J- Então onde vá vá? (Sessão 1)</i>  <i>J- Estou farto de te ouvir (D).</i>  <i>J- Por causa do D só decidimos o cozinheiro.</i>  <i>D- Eles andaram a interromper-me.</i>  <i>J- O D não nos deixa decidir.</i>  <i>D- Não quero que seja numa cozinha. (sessão 1)</i>  <i>J- Têm que escolher ou lusíadas ou cristãos vocês. Nós somos árabes.</i>  <i>D- Também existe os budistas por isso.</i>  <i>J- Mas isso não havia antigamente não era muitas lutas entre eles.</i>  <i>D- Temos pena eu quero ser os budistas.</i>  <i>P- Mas eu não- e ri.</i>  <i>D- Mas existiam. (sessão 2)</i>  <i>D- Eu nem estou a escrever essas, estou a por a minha segunda.</i>  <i>J- Sim mas explica-me o que tem a ver castanhas com bananas.</i>  <i>D- Não têm.</i>  <i>J- ahhh. (sessão 3)</i></p> <p><i>A- Isto é o quê? Parecem almôndegas.</i></p> <p><i>J- Isto? É ele a voar, está a deitar fumo.</i></p> <p><i>A- Não há nenhum animal que faça isso.</i>  <i>J- Ó burro é a minha imaginação. (Sessão 4)</i></p>
	<p><b>Disputa de material e de tarefas.</b></p> <p>Os alunos entram em conflito pela disputa de material e das tarefas.</p>	<p><i>A- É a minha vez.</i>  <i>J- É a vez do Ângelo. É a vez do A a escrever</i>  <i>D- Ele escreveu quando foi a minha vez.</i>  <i>A- Olha que não fui, foste tu (D).</i>  <i>(...)</i>  <i>J- professora nós fazemos, depois era eu, depois era o Daniel, depois era o P depois era o A. Fazemos assim. É uma semana a escrever depois outra.</i>  <i>D- Não primeiro era o João depois eu depois o P depois o A. Era assim. (Sessão 3)</i>  <i>J- mas ainda não lançaste uma frase foi só a origem.</i>  <i>J- rendo-me</i>  <i>D- foi ele que lançou tu não lançaste.</i>  <i>J- Ó professora eu rendo-me deste grupo a duplicar.</i>  <i>J- olha mas a minha frase é da tua origem</i>  <i>A- andas ai a dizer que eu ainda não falei</i>  <i>J- e não ele não disse. (Sessão 3)</i>  <i>P- A minha (tesoura) vai ter de ser esta.</i>  <i>J- Isso é de cortar cabelo.</i></p>

	<p><i>P- Não é não. (Sessão 4)</i></p> <p><i>J- Fui eu que fiz.</i></p> <p><i>A- Eu sei estou só a ver.</i></p> <p><i>J- Estas a estragar tudo. (Sessão 4)</i></p> <p><i>A- Temos pena galinha. Olha esta aqui uma tesoura. Já curtas te ó mariata?</i></p> <p><i>J- Não. Compra uma.</i></p> <p><i>A- A minha ficou em casa. A minha mãe está sempre a mexer na mala.</i></p> <p><i>J- Paciência.</i></p> <p><i>(...)</i></p> <p><i>A- Professora ninguém me quer emprestar a tesoura</i></p> <p><i>J- Prontos toma lá ó monstinho. (Sessão 4)</i></p>
--	---

Como podemos verificar no quadro (2) foi encontrada na categoria conflitos 3 subcategorias: *Sentido de liderança; por decisão das personagens e ações para o jogo dramático, disputa de material e de tarefas* para o jogo dramático.

Ao analisarmos o quadro podemos verificar que no conjunto das 4 sessões houve muitos conflitos relacionados com o sentido de liderança, mais incisivamente por parte dos alunos J e D. Como podemos verificar o aluno J na sessão 1 não aceita as ideias/sugestões dos colegas, um exemplo disso é quando o mesmo põe em causa o que o aluno D diz: “O que é que isso tem a ver?”. Contudo, na sessão 2 foi notória a evolução deste aluno neste ponto, assim o mesmo durante as discussões/ conversas conseguiu ouvir as ideias dos colegas, como podemos verificar quando o mesmo transmite para o grupo: “Deixem o D dizer a mim (...)” E quando o aluno D diz “ainda não acabei a minha ideia”, o aluno J revela querer ouvir a ideia/ sugestão do colega quando responde “sim diz.” Outra situação que demonstra a evolução do aluno J neste ponto é no decorrer da sessão 4 quando o mesmo refere “D eu é que vou conduzir o monstro”, os colegas negam-lhe esta tarefa e o aluno J acaba por aceitar questionando o grupo “Então eu sou o capitão?”. O aluno J ao longo do trabalho vai tentando organizar o grupo encorajando os colegas a prosseguir, como podemos verificar quando o mesmo refere: “Olha vamos passar ao que interessa posso dizer..; ok. Está bem vamos passar às personagens; posso dizer uma ideia?” Este aluno com estas atitudes demonstra estar interessado e motivado no trabalho a realizar e em continuá-lo.

O aluno D por diversos momentos demonstra ter sentido de liderança, pretendendo ser ele o líder do grupo, podemos verificar esta tendência quando o mesmo refere: “Eles interromperam-me não me deixam falar (sessão 1); começo eu a falar (sessão 1); não

quero que seja numa cozinha (sessão 1); ainda não acabei a minha ideia (sessão 2); pois mas eu já estou a escrever a minha (sessão 3); Eu disse que guardava isto (sessão 4). O mesmo aluno revela da mesma forma o sentido de liderança, contudo em algumas situações podemos verificar que já consegue ter em consideração as ideias dos colegas quando refere: “Oiçam, oiçam, oiçam, agora é a minha” (sessão 2); “lança ideias P” (sessão 3).

Posto isto, podemos dizer que existe uma imposição de opinião entre o aluno J e o aluno D, ambos querem que as suas ideias e opiniões sejam valorizadas e aceites pelos restantes membros do grupo. Em algumas situações tomaram decisões pelos colegas ou tomaram a liderança na organização do trabalho em grupo. Com o evoluir das sessões, nota-se maior intervenção do P que já dá opiniões mais assertivas e interfere nos conflitos dos outros elementos. O A mantém-se ativo embora sem pretensões de ser líder.

Os alunos J e D ao possuírem o sentido de liderança tem uma grande influência na subcategoria por **decisão das personagens e ações para o jogo dramático**, pois estes alunos tentam impor as suas ideias na criação das personagens e ações. Podemos verificar que também houve uma evolução neste sentido, pois ao longo das sessões os alunos foram-se consciencializando que todos tinham que “dar ideias”. Neste sentido as ideias dos alunos A e P foram sendo aceites por todos os elementos do grupo.

Ao longo das conversas/discussões os alunos tiveram alguns conflitos relacionados com a utilização do material e distribuição de tarefas. Esta foi um ponto de distração ao longo das sessões, pois ao existirem conflitos relativos ao empréstimo de material os alunos dispersavam com muita facilidade da temática a trabalhar.

De uma forma geral, houve uma evolução na forma como lidaram com a decisão para resolução de conflitos, sendo que muitas vezes não foi necessária a intervenção direta da professora. Da mesma forma foram encontrando estratégias para a resolução do conflito, como a votação.

*3.1.2.3. Quadro (3) das negociações realizadas pelos alunos nas discussões/conversas na preparação para o jogo dramático, no conjunto das 4 sessões.*

O quadro de análise (3) é referente à categoria das **negociações** ocorridas nas discussões/conversas dentro do grupo de alunos. Nesta categoria foram encontradas subcategorias como podemos observar no quadro seguinte:

Categoria	Subcategorias	Evidências
<b>Negociações realizadas</b>	<p><b>Por votos</b></p> <p>Os alunos ao longo das sessões recorreram à votação para decidirem algumas situações.</p>	<p><i>J- Olha então vamos a votos.</i>  <i>D- Não quero que seja numa cozinha.</i>  <i>J- Em casa na cozinha dele.</i>  <i>A- É, um cozinheiro é na sala queres ver?</i>  <i>J- Quem quer que ele esteja na cozinha de um restaurante?</i>  <i>D- É sempre o que ele escolhe.</i>  <i>J- Estou a dizer quem quer que ele esteja na cozinha de casa?</i>  <i>D- Eu .</i>  <i>J- quem quer que ele esteja numa churrasqueira?</i>  <i>P- Já temos 3 votos na cozinha de casa. É uma forma de se tomar decisões dentro do grupo. Quem são as personagens?</i>  <i>J- O P é o cozinheiro, ele é o vizinho do cozinheiro. Eu era aquele senhor que produzia um animal em vias de extinção. (Sessão 1)</i></p> <p><i>A- É a minha vez eu ainda não escrevi nada.</i>  <i>D- Era a minha vez de escrever.</i>  <i>J- não é não era do A mas tu tiraste-a</i>  <i>A- ya.</i>  <i>J- Vês já escreveste duas vezes não foi?</i>  <i>J- Quem vota para o A escrever?</i>  <i>D- não quem vota o reino das castanhas vs bananas.</i>  <i>J- fora de questão podes riscar.</i>  <i>A- isso está mega fora de questão podes por para o lixo, podes riscar.</i>  <i>D- castanhas no assador com sal. Cortar castanhas amigos salpicos.</i>  <i>D- calhou a do P.</i>  <i>A- Era a do P ou do J. Esse (J) foi a que tu fizeste pensei que fosse a do D.</i>  <i>D- não a minha é maria castanha está a cortar castanha.</i>  <i>J- Mas nós não votamos nessa.</i>  <i>D- mas agora já está escrita. Já está.</i>  <i>P- vou-te coroar rei do reino. (sessão 3)</i></p>
	<p><b>Por necessidade da representação dramática</b></p> <p>Os alunos realizaram negociações no sentido de encontrarem uma solução para a representação</p>	<p><i>J- Eu e o P.</i>  <i>D- Não, eu e o P e tu e o A. Sim.</i>  <i>J- Eu e tu (A) e vocês os dois, prontos. Eu e ele (J e Á) e vocês os dois (P e D).</i>  <i>A- ok</i>  <i>J- E depois nós somos os cristãos e vocês são os lusíadas. E fingimos como eram as batalhas.”</i>  <i>D- Não, eu e ele (P) somos os budistas e vocês são os cristãos.</i>  <i>J- ok.</i>  <i>D- Vamos ser Budas. (Sessão 2)</i></p> <p><i>J- Tipo e depois quem ganhasse dizia o seu coiso ou árabe ou budistas.</i></p>

	dramática	<p><i>D- Não. Os budistas estão de volta à vitória. Esperança, esperança, esperança.</i></p> <p><i>J- Olha nós depois usávamos uma ou duas...</i></p> <p><i>D- é o hino dos budistas ok?</i></p> <p><b><u>De J falavam ao mesmo tempo:</u></b></p> <p><i>D- posso depois cantar o hino dos budistas.</i></p> <p><i>P- podes, podes.</i></p> <p><i>J- o nosso hino Árabe era guerreiros. Vocês vão usar uma ou duas mesas para fingir que é o vosso acampamento e nós entramos pela porta a atacar.</i></p> <p><i>D- São os mesmos grupos. Enquanto estamos na luta cada um canta o seu hino a marchar uns contra os outros.</i></p> <p><i>P- Guerreiros, guerreiros.</i></p> <p><i>D- Sim. Mas é tipo.</i></p> <p><i>J- Isso é bué da foleirão.</i></p> <p><i>P- Guerreiros Árabes.</i></p> <p><i>D- Ok ok mas então quando vocês partem, tu e ele entram no acampamento destroem a porta.</i></p> <p><i>J- E derrotamos a porta com o nosso exército.</i></p> <p><i>D- Mas dizem árabes.</i></p> <p><i>J- Guerreiros árabes. Não eu digo assim porque sou o chefe da tribo árabe. (sessão 2)</i></p> <p><i>A- Ó boa, ficam com as minhas garras.</i></p> <p><i>Professora- Fazem um só monstro.</i></p> <p><i>J- E com as minhas patas de reptil.</i></p> <p><i>Â- E com os meus braços.</i></p> <p><i>P- As asas vão ser as minhas.</i></p> <p><i>D- Uma cabeça de rapom em cima desta cabeça de sapo. (sessão 4)</i></p>
	<p><b>Por consenso do grupo</b></p> <p>Os alunos negociaram entre eles, e chegaram a um consenso final.</p>	<p><i>J- Desenhando onde afinal?</i></p> <p><i>P- Mas eles não ficam com as nossas ideias é sempre com as ideias dele.</i></p> <p><i>D- Mentira.</i></p> <p><i>J- Mentira?</i></p> <p><i>P- Então eu disse para ele não por aqui acha que fica, querias.</i></p> <p><i>Â- Parece o songoku a andar de nuvem mágica.</i></p> <p><i>D- Onde é que querias que pusesse?</i></p> <p><i>P- Punhas noutra sitio. Porque eu disse aqui por exemplo.</i></p> <p><i>D- Aqui?</i></p> <p><i>P- Aqui. (sessão 4)</i></p>

Como podemos verificar no quadro (3) foi encontrada para a categoria **negociações 3** subcategorias: *por votos; por necessidade da representação dramática; por consenso do grupo.*

Na primeira grande subcategoria podemos verificar que a recorrência à votação foi uma das estratégias utilizadas pelos alunos no decorrer das negociações, assim na sessão 1 e 3, recorreram com mais frequência a esta estratégia. O recorrer à professora como

elemento neutro e decisório também foi uma estratégia utilizada constantemente. Os alunos tiveram menos dificuldades em negociar nas sessões que envolviam conteúdos da área de estudo do meio, como podemos verificar nas sessões 2 e 4.

Na primeira sessão o grupo demonstra ter muitas dificuldades em trabalhar em cooperação, não aceitando com facilidade a escolha de temática, sugestões e opiniões dos colegas, levando a uma grande dificuldade na decisão sobre as personagens e local da ação. Contudo na segunda sessão podemos constatar que o grupo teve mais facilidade em encontrar as personagens e o local da ação. Nas outras sessões também foi possível verificar alguma evolução nas negociações realizadas para o jogo dramático. Neste sentido as negociações do grupo foram sempre difíceis e ao longo das quatro sessões houve necessidade de negociação para um entendimento relativamente a vários assuntos ou situações.

### 3.2. Análise dos dados contidos nos diários de Bordo

O quadro de análise (4) que a seguir se apresenta diz respeito à análise do diário de bordo da professora estagiária referente ao conjunto das quatro sessões de investigação. O diário de bordo foi elaborado tendo em conta a observação participante, alimentado pelas gravações áudio e vídeo e os documentos escritos dos alunos (Ver Anexos V; VI; VII; VIII). Assim foram identificadas seis categorias a fim de compreender melhor todo o processo ao longo das 4 sessões.

<b>Categorias</b>	<b>Evidências</b>
<p><b>Motivação e empenho por parte da criança</b></p> <p>A motivação e o empenho levou os alunos a envolverem-se de forma positiva no decorrer das sessões de expressão dramática.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>No decorrer desta primeira atividade os alunos estiveram sempre atentos e participativos demonstrando empenho e motivação. (Sessão 1)</i></li> <li>• <i>(...) os alunos realizaram-na de forma empenhada, contudo em alguns momentos os alunos fizeram um pouco mais de barulho o que considero ser normal sendo que partilhavam ideias relativamente aos trabalhos uns dos outros. (Sessão 1)</i></li> <li>• <i>A princípio fiquei um pouco assustada, contudo os grupos empenharam-se na atividade, era evidente a motivação com que trabalhavam a temática. (Sessão 1)</i></li> <li>• <i>Ao contrário do que eu pensava, o grupo esteve atento quando inseri a problemática (...) (Sessão 2)</i></li> <li>• <i>Foi notório o entusiasmo demonstrado pelos alunos ao longo de todo o processo até chegar às dramatizações. (Sessão 2)</i></li> <li>• <i>Numa primeira fase os alunos encontravam-se muito barulhentos no entanto foram conseguindo equilibrar o barulho e as participações,</i></li> </ul>

	<p>tendo no fim um produto final interessante. <b>(Sessão 3)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando finalmente entraram na sala o ambiente era de suspense, ficaram muitos espantados e curiosos tal que perguntaram de imediato para que era aquilo. <b>(Sessão 4)</b></li> <li>• No decorrer da explicação os alunos demonstraram entusiasmo, contudo simultaneamente os mesmos encontraram-se muito barulhentos. Considero que o barulho foi normal, sendo que os alunos nunca tinham tido contacto com teatro de sombras estavam muito curiosos para saber o que iam fazer. <b>(Sessão 4)</b></li> </ul>
<p><b>Conflitos</b></p> <p>Conflitos existentes entre os membros do grupo em estudo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicialmente os alunos encontravam-se muito barulhentos e confusos com a primeira explicação que lhes foi dada gerando alguns conflitos entre alunos. <b>(Sessão 1)</b></li> <li>• Mais uma vez o grupo em estudo iniciou o trabalho com um conflito entre todos os elementos do grupo, tendo os alunos que solicitar a ajuda da professora para tentarem negociar quem escrevia as frases. <b>(Sessão 3)</b></li> <li>• Relativamente ao grupo em estudo, os mesmos iniciaram o trabalho com um conflito relativamente a um material necessário para a construção dos bonecos de sombra, a tesoura. O conflito em questão foi sempre acompanhando o trabalho em grupo, sendo que foi falado por diversas vezes em situações diferentes. <b>(Sessão 4)</b></li> </ul>
<p><b>Reflexão sobre as estratégias utilizadas</b></p> <p>Ao longo deste percurso foram utilizadas diferentes estratégias com a finalidade de manter o grupo motivado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A minha colega teve dificuldade em mante-los calmos. Num primeiro momento tentou altear o tom de voz na tentativa de ser escutada, contudo não resultou, assim a mesma por algum momento ficou calada à espera da situação certa para intervir. Observando que os alunos estavam muito agitados a mesma pediu a cada grupo para se levantar e sentar no chão em roda, na tentativa de fazer algo diferente que os motivasse. Ainda assim foi um pouco difícil controlar o grupo, pois estes entraram em conflitos porque não queriam alguns colegas sentados ao seu lado. Contudo a minha colega conseguiu acalmar os alunos, explicando com clareza a atividade a realizar. <b>(Sessão 1)</b></li> <li>• Ao iniciarem o trabalho em grupo os alunos estavam muito excitados e falavam muito alto. O grupo em estudo não conseguia trabalhar dentro da sala, pois estava demasiado barulho. Assim optei por encaminhá-los para uma mesa que se encontra na rua, de forma a que estes conseguissem trabalhar. Penso que esta foi uma boa estratégia, sendo que o grupo começou de imediato a debater a temática. <b>(Sessão 1)</b></li> <li>• fui sempre cativando a atenção dos mais distraídos alterando o tom de voz e a expressão facial, dando um ar de suspense à questão. Foi uma estratégia que resultou muito bem. <b>(Sessão 2)</b></li> <li>• De uma forma geral os grupos estavam muito excitados e barulhentos, penso que não ficaram muito clarificados sobre o que era para fazer, tendo que andar de grupo em grupo na tentativa de conseguir transmitir da melhor forma o que de facto era para fazer. <b>(Sessão 3)</b></li> <li>• Considero que a projeção de algo torna a aula mais interessante e motivadora para os alunos, uma vez que estes gostam de tudo o que seja diferente do habitual, proporcionando aprendizagens diversificadas e que de alguma forma os incentive a desenvolverem novas descobertas. <b>(Sessão 4)</b></li> <li>• A estratégia utilizada pela minha colega na dinamização desta atividade foi verdadeiramente interessante, dando a oportunidade a todos os alunos de participarem, partilhando as suas vivências e ideias. <b>(Sessão 4)</b></li> </ul>
<p><b>Trabalho cooperativo</b></p> <p>Neste registo constatei que o trabalho de</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No grupo em estudo foram muitas as dificuldades em trabalhar como grupo, isto é, em aceitar as ideias uns dos outros. Não conseguiram sozinhos sair da temática e começar a seleccionar as personagens, assim como chegar à resolução do problema, tendo a professora estagiária que os auxiliar neste sentido. <b>(Sessão 1)</b></li> </ul>

<p>interação e cooperação efetuado pelas crianças foi uma constante na sala de aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Os alunos ao passarem de uma atividade individual para uma atividade em pequeno grupo foi evidente o aumento das conversas paralelas e da agitação dos alunos na sala de aula. (Sessão 1)</i></li> <li>• <i>No grupo em estudo foi notória a evolução dos alunos relativamente ao trabalho em grupo, progrediram significativamente no que diz respeito à gestão dentro dos grupos. O grupo em estudo apesar de ainda debaterem muito sobre o mesmo assunto, já vão mostrando alguma <b>autonomia</b> na criação das personagens, do espaço onde decorre a ação. (Sessão 2)</i></li> <li>• <i>Um dos alunos demonstra muito empenho e interesse ao longo de todo o trabalho, motivando os colegas a prosseguir, assim sempre que estes se dispersam da temática o mesmo tenta encaminhá-los a prosseguir. (Sessão 2)</i></li> <li>• <i>No decorrer do trabalho de grupo os alunos continuam a falar muito alto, tornando o ambiente da sala muito desagradável. A minha colega chamou-os constantemente à atenção, mas voltaram sempre ao mesmo. Penso que este é uma das situações que temos que melhorar, o controlo do grupo no decorrer dos trabalhos em pequenos grupos. (Sessão 4)</i></li> </ul>
<p><b>Reflexão final</b></p> <p>As reflexões finais que regularmente realizamos após os jogos dramáticos desenvolveram nas crianças capacidades de pensamento crítico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Os grupos tiveram a oportunidade de tomar uma posição crítica relativamente ao trabalho dos colegas. (Sessão 1)</i></li> <li>• <i>Esta estratégia resultou muito bem, sendo que a minha colega conseguiu que os alunos se ouvissem e compreendessem. (Sessão 1)</i></li> <li>• <i>Considero que a reflexão conjunta foi um momento muito importante do dia, conjuntamente refletimos sobre as diferentes prestações dos grupos relativamente às personagens e ação. É interessante observar os alunos a confrontarem o que viram com o que os grupos realmente dramatizaram. (Sessão 2)</i></li> <li>• <i>Nesta sessão a reflexão final foi um fator muito importante na medida em que os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre o trabalho desenvolvido, onde foram questionados sobre a importância do trabalho de grupo e o porquê de as coisas por vezes não correrem bem dentro dos grupos. Assim o grupo em estudo identificou alguns problemas que se destacaram dentro do trabalho de grupo. Assim a professora estagiária levou-os a tentar perceber o porquê daquelas situações acontecerem. (Sessão 4)</i></li> </ul>
<p><b>Jogo dramático</b></p> <p>Representação da solução criativa para a problemática.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Durante o trabalho em grupo, os alunos em estudo, apresentaram algumas dificuldades em conseguir encontrar uma solução para a problemática, assim como as personagens e a ação. Contudo na apresentação dramática, apesar da pouca experiência, conseguiram dar um sentido à resposta para a problemática. Assim, ao longo da representação foram utilizando vários personagens entre eles o cozinheiro, o vizinho do cozinheiro, e o senhor que defendia os animais em vias de extinção. Durante a representação dramática o cozinheiro queria cozinhar um animal em vias de extinção, contudo o vizinho era contra essa situação alegando que aquele animal não podia ser cozinhado porque estava em vias de extinção, dizendo ao cozinheiro que poderia cozinhar outras carnes de animais. (sessão 1)</i></li> <li>• <i>O grupo nesta sessão conseguiu organizar-se um pouco melhor, já conseguindo preparar melhor o jogo dramático. Assim utilizaram objetos como, mochilas cadeiras mesas para simularem as lutas e o cenário. Iniciaram a representação do lado de fora da sala, para dar ideia de que vinham todos de sítios opostos e encontraram-se no campo de batalha. Assim o grupo dividiu-se em grupos de dois, formando duas tribos diferentes que lutaram entre si. No final ambos os chefes da tribo acabaram por morrer durante a luta. Não havendo sobreviventes. (sessão 2)</i></li> <li>• <i>No jogo dramático o grupo em estudo improvisou uma situação de luta dos marinheiros contra o temível Adamastor. (sessão 3)</i></li> <li>• <i>Foi muito interessante observar a forma como os alunos conseguiram</i></li> </ul>

	<i>dar ênfase ao poema através de moimentos, expressões e voz. O mesmo continha palavras estimulantes muito fáceis de expressar, como: saltar, assar, sal a assar. (sessão4)</i>
--	--

Ao observar o quadro (4) de análise de conteúdo verifiquei que os alunos desenvolveram algumas capacidades de reflexão, permitindo-lhes identificarem alguns problemas que iam surgindo no decorrer do trabalho em grupo, conseguindo identificá-los e posteriormente encontrar a motivo para os mesmos. Neste sentido podemos dizer que as reflexões auxiliaram os alunos a desenvolver capacidades de pensamento crítico.

Ao longo das sessões os alunos encontraram-se sempre motivados e empenhados nas tarefas propostas, no entanto o barulho e a agitação dentro da sala foi uma constante.

No trabalho cooperativo houve uma evolução significativa, uma vez que na primeira sessão os alunos tiveram muita dificuldade na aceitação das ideias e sugestões dos colegas, ao ponto de não conseguirem encontrar uma solução para a problemática. Ao longo das restantes sessões os alunos foram desenvolvendo capacidades de aceitação das ideias e sugestões dos colegas conseguindo assim encontrar soluções para as diversas situações problemas que iam surgindo. Neste sentido o grupo foi desenvolvendo alguma autonomia na criação dos personagens e da ação, assim como tiveram como preocupação constante um resultado final positivo. Assim o trabalho de interação e cooperação desenvolvido pelas crianças foi uma constante na sala de aula.

No jogo dramático foi evidente a evolução dos alunos, assim na primeira sessão o grupo sentiu muitas dificuldades na preparação da história para o jogo dramático, não conseguindo encontrar as personagens, nem conversar sobre a sequência das ações. Neste sentido foi evidente a evolução, pois ao longo das sessões o grupo já conseguiu encontrar as personagens assim como conversar/discutir sobre a ação, utilizando objetos para caraterizar personagens, locais e ações.

### 3.3. Análise dos dados contidos no documento reflexivo

Os documentos individuais escritos pelos alunos foram uma constante ao longo das 4 sessões de investigação como também ao longo de todo o projeto. Este projeto foi pensado e implementado tendo em conta o interesse e motivação dos alunos pela

expressão dramática ligada à área de conteúdo de estudo do meio. Ao observar que os alunos em estudo deram a sua opinião relativamente ao trabalho em grupo num documento reflexivo final, achei pertinente analisar este documento escrito pelos alunos no final do projeto, onde estes indicaram o que tinham sentido, o que gostaram mais, o que gostaram menos e o que aprenderam (Ver Anexo XVI).

Baseado neste documento foi possível encontrar três grandes categorias, como podemos observar no quadro seguinte:

**Quadro de análise (5) – Análise do documento reflexivo (Ver Anexo XVI)**

<b>Categoria</b>	<b>Evidencias</b>
<b>O que mais gostaram e aprenderam</b>	<p><i>Eu gostei mais de aprender, desenhar (...) (Aluno P)</i></p> <p><i>(...) eu gostei mais da formação de Portugal. (Aluno A)</i></p> <p><i>O que mais gostei foi de melhorar os conhecimentos e através do teatro de sombras aprender mais coisas sobre a história de Portugal. (Aluno J)</i></p> <p><i>Se fosse hoje eu lutava contra os maus que me quisessem fazer mal. Melhorei alguns conhecimentos. (aluno A)</i></p> <p><i>Fomos várias personagens: D. Teresa o narrador e 2 guerreiros portugueses. (Aluno D)</i></p> <p><i>O que mais gostei foi representar. (Aluno D)</i></p> <p><i>Gostei tanto deste trabalho. (Aluno D)</i></p> <p><i>Eu aprendi muitas coisas interessantes, fiz bonecos de sombras muito fixes. (Aluno J)</i></p>
<b>O que sentiram</b>	<p><i>Sentia-me feliz (Aluno P)</i></p> <p><i>Eu senti que estava naqueles tempos (...) (Aluno A)</i></p> <p><i>Eu senti que estava naqueles tempos e feliz por ter umas estagiárias que pensaram num projeto que para os alunos é divertido. (Aluno J)</i></p>
<b>O funcionamento do grupo</b>	<p><i>Eu gostei (...) das estratégias a ajudarem o meu grupo. (Aluno P)</i></p> <p><i>E por fim eu aprendi, se deve ter atenção ao que os outros colegas dizem. (Aluno A)</i></p> <p><i>Trabalhei muito nas primeiras aulas, participei muito mas no grupo às vezes houve discussões. (Aluno D)</i></p>

A análise do quadro (5) permite verificar que os **alunos gostaram** de trabalhar neste projeto, onde verbalizam ter realizado diversas aprendizagens, como: aprender a aprender, desenhar, formação de Portugal, melhorar conhecimentos, aprender mais coisas sobre a história de Portugal, aprendizagens de coisas interessantes e realização de bonecos de sombras. Partindo destas ideias dos alunos podemos dizer que ao longo destas sessões, os alunos adquiriram bastantes conhecimentos não só relacionados com teatro de sombras como também sobre a história de Portugal.

Ao responderem ao tópico relativo ao que sentiam alguns alunos referem a palavra *feliz*, para descrever o que estavam a sentir. Enquanto outros sentiram que estavam naqueles tempos.

Na categoria do **funcionamento do grupo** podemos verificar que os alunos valorizam o auxílio da professora estagiária. Assim como desenvolveram competências relacionais dentro do grupo, pois evidenciaram essas situações: “*e por fim eu aprendi, se deve ter atenção ao que os outros colegas dizem (Aluno A); Trabalhei muito nas primeiras aulas, participei muito mas no grupo às vezes houve discussões (Aluno D).*”



## 4-APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta investigação-ação foi orientada pela seguinte questão de partida: *Qual o contributo da expressão dramática para o desenvolvimento de competências relacionais dos alunos, no decorrer do trabalho de grupo?* De forma a dar resposta a esta pergunta, foram implementadas quatro propostas educativas de expressão dramática, com o intuito de proporcionar momentos de trabalho em grupo que permitissem o desenvolvimento de competências relacionais dos alunos abrangidos por este estudo.

Tendo em conta a questão de investigação, foram definidos objetivos específicos para o estudo. Para o seguimento destes objetivos e a obtenção de respostas à pergunta de partida, os dados foram organizados em quadros de análise. Assim, procurarei agora relacionar os resultados obtidos com os objetivos do estudo, de modo a ser possível obter algumas conclusões.

A informação bibliográfica recolhida sobre o tema deste relatório foi tida em conta, nomeadamente de autores de referência na área da Educação e das Artes, referidos ao longo de todo o relatório.

As atividades implementadas tinham como finalidade o desenvolvimento da cooperação e da interação entre os alunos. Neste sentido o professor “deve assumir a responsabilidade de ensinar as competências sociais e proporcionar ocasiões de interação entre pares” (Lopes & Silva, 2008, p. 3). Atesto que, com a implementação destas atividades de expressão dramática, foi possível consciencializar este grupo de alunos relativamente à necessidade de cooperação e de interação, de forma a concretizar as atividades.

Relativamente à criação de ambientes facilitadores da comunicação, expressão do eu e do grupo, verificou-se que, este tipo de atividade veio proporcionar momentos de interação e de comunicação entre os alunos, indo ao encontro Kowalski (2005, p.28) diz-nos que “enquanto jogo, os jogos exploratórios constituem um meio facilitador da tomada de consciência de si e da distinção entre o *eu* e o que lhe é exterior”. Sendo o Jogo Dramático, um jogo que evoca à cooperação e à interação entre os seus

constituintes, podemos concluir que com a implementação deste tipo de atividades, o jogo dramático torna-se favorável ao desenvolvimento da cooperação e da interação.

No que respeita à implementação de atividades de expressão dramática relacionadas com outras áreas curriculares definidas no programa do 1º CEB, Kowalsky (2005) refere que os jogos dramáticos deveriam ser sempre integrados pelos professores nas atividades das várias áreas curriculares. Através dos jogos podemos chegar a níveis de expressão e conhecimento mais profundos, motivando e entusiasmando o grupo para a matéria que pretendemos trabalhar. Neste sentido, ao serem utilizadas as outras áreas curriculares como ponto de partida para as atividades de expressão dramática verificou-se que os alunos se sentiam mais encorajados a falar sobre a temática, e na preparação para o jogo dramático iam utilizando vocabulário e conhecimentos adquiridos nas outras áreas curriculares. Verificou-se também que os alunos iam utilizando vocabulário e conhecimentos trabalhados nas atividades anteriores de expressão dramática, como podemos verificar no quadro (2) dos conhecimentos que mobilizam na subcategoria: expressões e vocabulário referentes à sessão anterior.

Relativamente ao progresso de partilha de ideias entre o grupo, verificou-se que ao longo das sessões os alunos foram evoluindo na partilha de conhecimentos, verificando-se o aumento do número de intervenções dos participantes em cada sessão. Portanto, os alunos ao longo das sessões foram mobilizando ideias e conhecimentos de diferentes tipos, nomeadamente os conteúdos curriculares apreendidos em contexto de sala de aula, assim como da sua formação geral.

Os conflitos ocorridos foram uma constante ao longo das sessões. Porém, foi notória a evolução que os alunos tiveram na resolução dos conflitos ocorridos, sendo o sentido de liderança os que se verificaram em maior número liderados pelos alunos J e D. Tal como refere Muchielli (citado por Sousa, 2003a, p.218) as tensões por conflito mais frequentes “são os conflitos pela liderança ou a luta entre dois ou mais elementos para dominar ou influenciar o grupo (...)”.

Na primeira sessão, os alunos tiveram muitas dificuldades no entendimento para conseguir chegar a um resultado final. Neste sentido, podemos dizer que o facto de os alunos J e D terem sentido de liderança influenciou o grupo na dificuldade que tiveram para a tomada de decisões. A partir desta sessão o grupo tomou consciência que

“cooperar significa trabalhar em grupo para alcançar determinados objetivos, procurando resultados positivos para cada um e para todos os elementos do grupo” (Johnson e Johnson, 1999) (citado por Ferreira, 2010, p. 16). Neste sentido, podemos aferir que o aluno J nas sessões seguintes demonstrou estar consciente de que cooperar com o grupo seria positivo na realização do resultado final, assim, este aluno conseguiu ouvir e aceitar as ideias dos colegas, assim como encorajar os colegas a prosseguir no trabalho. O aluno D também evoluiu no que se refere ao sentido de liderança, assim, em algumas situações foi tendo em conta as ideias dos colegas e por vezes encorajou-os a lançar novas ideias. Tal com nos diz Sousa o “interessa que todos dêem ideias para a forma de actuação em comum, compondo a sucessão das diversas ideias válidas, até chegarem a um conjunto de ideias que lhes permita uma boa actuação (2003, p.224)”. Os alunos J e D ao desenvolverem o sentido de cooperação deram oportunidade aos outros membros do grupo de participar mais ativamente, assim, verificamos que houve uma maior participação por parte dos alunos P e A, que foram participando mais ativamente nos conflitos do grupo, embora sem pretensões de serem líderes.

Os alunos recorriam constantemente à professora para os auxiliar nas negociações realizadas, contudo “o Educador deverá abster-se de qualquer intervenção nas discussões de grupo, deixando que as crianças resolvam por si as suas dificuldades de relação, de entendimento, de associação de ideias (Sousa, 2003, p.224)”. Assim, o grupo foi encontrando estratégias para realizar as negociações para um entendimento final, assim, recorreram constantemente à votação para as negociações realizadas.

Poderemos concluir que a expressão dramática estimula e auxilia o desenvolvimento das competências sociais (cooperação e de interação) na criança, no decorrer do grupo de trabalho.

As sessões de expressão dramática tiveram um papel fundamental no comportamento e aprendizagem dos alunos. Através das aulas de expressão dramática os alunos foram melhorando significativamente o seu comportamento e o trabalho em grupo, melhorando as relações estabelecidas entre os diferentes membros do grupo, assim como as negociações e a participação.

#### 4.1. Limitações da investigação e recomendações

A falta de experiência como investigadora, o limite temporal para levar a cabo a implementação do objeto da investigação, assim como heterogeneidade do grupo, representaram limitações no desenvolvimento da investigação.

Devido a estes fatores, certamente ficaram por observar e registar factos que atestariam a veracidade das conclusões do estudo.

Da mesma forma, a população objeto do estudo era muito heterogénea na idade, nos contextos socio-psico-motores, sendo que existiram alguns conflitos e falta de ordem na sala.

O limite temporal foi também um fator importante, uma vez que era limitado para o desenvolvimento aprofundado do estudo.

Relativamente a recomendações, considero que o mesmo estudo poderia ser implementado por um período mais dilatado de tempo, para que houvesse uma real observação da prática pedagógica na implementação da expressão dramática no grupo de trabalho.

## 5-CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

A realização deste relatório, que se baseou no trabalho desenvolvido ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, incidiu na elaboração de uma componente reflexiva e de uma componente investigativa, sendo esta última desenvolvida num dos contextos vivenciados. Permitiu-me pensar de forma mais aprofundada sobre as aprendizagens que realizei, as dificuldades que senti e as pertinências que a investigação tem na formação de educadores/professores.

As duas partes deste Relatório refletem as dimensões do trabalho de investigação realizado - reflexiva e investigativa. A primeira levou-me a ponderar e analisar todo o desempenho durante a prática pedagógica. A segunda trouxe-me o desafio da análise e interpretação dos dados recolhidos.

A dimensão reflexiva permitiu questionar as minhas ações, as minhas opções, assim como evidenciou todas as experiências e aprendizagens significativas desenvolvidas ao longo das quatro práticas pedagógicas. Cada uma delas possibilitou conhecer realidades e contextos diferentes, onde o trabalho em equipa, realizado com a minha colega de prática pedagógica e restantes intervenientes educativos, foi fundamental para o desenvolvimento de um trabalho mais rico e consciente. Considero positivo o facto das práticas pedagógicas terem sido realizadas em dois níveis de ensino diferentes, permitindo-me observar e vivenciar as diferenças que coexistem entre eles.

A componente investigativa decorreu através da identificação de um problema que surgiu na segunda prática pedagógica do 1º Ciclo do Ensino Básico, onde se implementaram quatro sessões de Expressão dramática. Foi bastante gratificante poder desenvolver uma investigação-ação com o propósito de responder à questão de partida e de reduzir dificuldades dos alunos promovendo o seu desenvolvimento.

A dimensão investigativa deste relatório permitiu-me conhecer novas metodologias de trabalho, como a pedagogia em participação em que a criança é o centro e o motor das suas aprendizagens, tornando-as deste modo significativas. Possibilitou-me compreender a importância do envolvimento das crianças na organização e dinâmica da sala de atividades, sendo esta ideia um promotor de interação entre pares.

A dimensão investigativa teve para mim um resultado surpreendente, pois permitiu-me compreender a importância que pensar/investigar sobre a prática docente. A reflexão foi sempre parte decorrente do trabalho desenvolvido no estudo, uma vez que em cada sessão aconteciam situações que funcionavam melhor e outras pior, situações com maior ou menor participação, com maior ou menor entusiasmo e motivação no grupo de trabalho. Estas situações eram sempre analisadas por mim, no sentido de melhorar a eficácia de implementação da expressão dramática para o desenvolvimento de aptidões sociais no contexto de grupo.

Verifiquei que a minha formação será sempre contínua e as práticas e métodos deverão ser sempre, em primeiro lugar, adequados ao grupo de trabalho, no contexto dos objetivos propostos. O educador é “(...) estimulador de aprendizagens globais, conduzindo o seu grupo de crianças para a autonomia e a sociabilidade” (Aguilar, 2001, p.45).

Tenho ainda um longo caminho que quero percorrer. Um caminho de descoberta, aprendizagem, aperfeiçoamento, crescimento. Um ciclo que se encerra com a apresentação deste relatório e outro que agora se inicia.

## BIBLIOGRAFIA

Almeida, C. (2001). *Conceções e práticas artísticas. O ensino das artes: construindo caminhos*. São Paulo-Brasil: Papyrus Editora.

Andrade, C. (2011). *Aprendizagem Cooperativa. Estudo com alunos do 3º CEB*. Tese não publicada. Universidade de Bragança.

Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGraw-Hill.

Bento, A. (2012, Abril). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou Complementaridade? *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, nº 64, ano VII (pp. 40-43). ISSN: 1647-8975.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Brickman, N. & Taylor, S. (1991). *Aprendizagem activa para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Carmo, H. Ferreira, M. (1998). *Metodologia de Investigação. Guia de Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Castro, L. e Ricardo, M. (2003). *Gerir o trabalho de projeto- guia para a flexibilização e revisão curricular*. Lisboa: texto Editora.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

Estrela, Albano (1994). *Teoria e Práticas de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação- o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Ferreira, A. (2010). *Arte, Escola e Inclusão. Atividades artísticas para com diferentes grupos*. São Paulo-Brasil: Editora Vozes.

Hohmann, M. & Weikart, D. (1977). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kowalski, I. (2005) ... *e a Expressão Dramática*. Leiria: ESECS/IPL.

Lopes, J. e Silva H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa Para o Jardim-de-Infância*. Porto: Areal Editores.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto.

Ministério da Educação. (1977). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e Programas Ensino Básico- 1º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Neto, Félix (1998). *Psicologia social*. Lisboa: Universidade aberta.

Nunes, M. (2011). *Estratégias de aprendizagem cooperativa em contexto de sala de aula: um estudo de caso com alunos do 4º ano*. Leiria: s.n.

Parente, C. (2012). *Observar e escutar na cresce: para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS.

Pato, M. (1995). *Trabalho de grupo no ensino básico guia prático para professores*. Editora: Texto Editora.

Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ribeiro, Celeste M. C. (2006). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: Uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: livros Horizontes.

Sousa A. B. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação. Bases Psicopedagógicas. Vol. 1.* Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa A. B. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação. Drama e Dança. Vol. 2.* Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, M. (2010). *Música, educação artística e interculturalidade. A alma da arte na descoberta do outro.* Rio Tinto: Lugar da Palavra.

Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios.* Lisboa: Editor Pactor.

Vieira, R. (2011). *Educação e diversidade cultural notas de antropologia da educação.* Porto: Afrontamento.

Teixeira, M., (1995), *O Professor e a Escola: Perspectivas Organizacionais.* Amadora: McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Vieira, R. (2011). *Educação e diversidade cultural notas de antropologia da educação.* Porto: Afrontamento.



# ANEXOS



## Anexo I- Reflexão 4 de Jardim-de-Infância

De 12 a 15 de Novembro de 2012

À segunda e à quarta-feira são dois dias de atividades extra curricular, a turma é dividida em três grupos e só vai um grupo de cada vez para estas atividades, que são realizadas fora da sala. Esta semana, como todas as outras, tive a oportunidade de ficar na sala com as crianças enquanto a educadora ia acompanhar o grupo à atividade. Foi muito prazeroso para eu poder ficar na sala com poucas crianças, de facto nesta situação conseguimos mais facilmente dar uma atenção mais individual a cada criança. Foi mais fácil controlar o grupo em algumas questões, como no barulho e nos conflitos. Acho que estas manhãs são muito proveitosas para ambas as partes, consegui ajudar algumas crianças que têm ainda algumas dificuldades em realizar puzzles e ao mesmo tempo estar a observar o resto do grupo.

Esta semana as experiências educativas propostas incidiram na temática do dia Nacional do Pijama. Na semana anterior a esta, as experiências educativas tiveram como finalidade sensibilizar as crianças para o dia Nacional do Pijama, onde realizamos várias atividades referentes a esse dia. Assim no dia do pijama as crianças já compreenderam qual era a finalidade deste dia, o porque de irem vestidas de pijama para a escola. Assim na terça-feira (Dia do Pijama) planificamos algo diferente e estimulante para este dia. Enfeitamos a sala com Móbiles de estrelas e colocamos uma lua, para dar um ar diferente à sala, com um ambiente noturno, pois a sala estava com os estores fechados. A sala ficou com um ambiente muito simpático e acolhedor, era mesmo este o nosso objetivo criar um ambiente diferente onde todas as crianças se sentissem confortáveis. Depois de pensarmos no ambiente que queríamos dar a sala, surgiu outro pensamento, se a sala tem este ambiente noturno, era significativo para as crianças encontrarem-nos a dormir. Portanto, foi assim que começamos este dia diferente, não estava à espera da reação maravilhosa que as crianças tiveram.

Nos estávamos deitadas a fingir que estávamos a dormir e as crianças dispuseram-se todas á nossa volta umas em cima das outras. Tivemos um curto espaço de tempo sem abrir os olhos, e nesse tempo ouvi a respiração das crianças e senti que estavam todas com um ar muito admirado, pois ouvia-as a fazer ahhhhh, o meu coração neste momento estava a bater imenso. Quando abrimos os olhos, e vimos todas as crianças a olhar para nós muito espantadas, surpreendidas e maravilhadas, senti muita satisfação e

fiquei maravilhada com a atitude delas. Durante o nosso diálogo as crianças tiveram muito atentas e com um ar muito sorridente, pareceu-me que estavam a achar imensa piada. Acho que criamos uma situação muito interessante e motivadora para as crianças. Na minha opinião creio que as crianças gostaram e mostraram-se muito motivadas para na realização das atividades. Mas senti que o jogo se tornava muito repetitivo e conseqüentemente as crianças foram ficando cansadas e foram-se dispersando durante o jogo, uns puseram-se a brincar com o material da garagem, outros deitaram-se no chão e foram poucos os que não tive que chamar a atenção para continuar a jogar. Após terem comido a bolacha, como houve muitas crianças a chegar depois da hora, propusemos jogar mais um pouco para as crianças que chegaram mais tarde poderem jogar um pouco. As crianças que já tinham jogado disseram logo que não criam voltar a jogar. Respeitando a opinião das crianças resolvemos não voltar a realizar o jogo, assim, aproveitamos este momento do lanche para introduzirmos a próxima atividade. A atividade consistia em preencher um pijama gigante com a sola de uma pantufa. A ideia era muito gira, mas não foi muito significativo para as crianças segurar na pantufa e mergulhar a sola em tinta e fazer a pegada no pijama. Algumas nem sabiam como haveriam de agarrar na pantufa, outras não conseguiram ter a noção de mergulhar toda a sola na tinta e o mesmo se verificou quando faziam a marca no pijama, não colocavam toda a sola em contato com o pijama ficando marcado apenas uma pequena parte da sola da pantufa. Poderíamos ter dado mais significado à atividade, e termos calçado as pantufas e aí as crianças poderiam andar em cima do pijama e deixar as pegadas.

O dia correu muito bem, e acho que teve muito significado para as crianças e para nós estagiarias.

Na quinta-feira fizemos uma atividade sobre os cinco sentidos. Reconheço que devíamos ter tido em conta, na nossa planificação o fator tempo, pois, penso que a atividade foi demasiado longa. As crianças tiveram cerca de uma hora e meia sentadas no tapete, a meio da atividade comecei logo a sentir que já tínhamos perdido toda a atenção das crianças, apenas 2 ou 3 crianças estavam a prestar atenção. A partir daqui comecei a sentir-me um pouco frustrada e desanimada pois tive que estar constantemente a chamar a atenção de muitos elementos do grupo. Na minha opinião acho que a atividade era muito engraçada e estava bem delineada, mas deveríamos ter dividido a atividade, como por exemplo fazê-la em mais sessões, teria sido muito mais proveitoso para as crianças e para nós.

## Anexo II- Reflexão 4 de 1º Ciclo do Ensino Básico I

### Reflexão crítica e fundamentada

*Semana de 2 e 3 de Abril de 2013*

A nossa prática pedagógica comporta um conjunto de etapas distintas: numa primeira fase procedemos à observação das aulas da orientadora cooperante, estas semanas foram o nosso ponto de partida para a nossa intervenção.

No decorrer desta reflexão, irei debruçar-me sobre alguns referentes, dos quais destaco: após a atuação faria algo de maneira diferente; quais as atividades em que os alunos tiveram mais e menos dificuldades; a área de intervenção onde o aluno atuante revelou mais dificuldades.

No decorrer desta semana a Bárbara é a aluna atuante, assim o meu papel é de aluno observador. Segundo Estrela o papel do “observador não é menos importante que o papel de atuante (1994, p.58).O mesmo autor refere ainda que “a observação surge como uma ferramenta essencial ao serviço do docente, que a deve utilizar de forma a recolher dados, posicionando-se criticamente sobre eles, de forma a tornar-se mais consciente de si e das situações de ensino que enfrenta” (*Ibidem*, p.58). A utilização desta ferramenta (a observação) conduz-nos a um número mais amplo de vantagens.

Ao elaborar esta reflexão senti imensa dificuldade em refletir sobre a prática pedagógica da Bárbara. Não sabia como começar? Que parâmetros avaliar? Isto veio revelar-me que estou pouco habituada a refletir sobre a prática pedagógica.

Na minha perspetiva, a atuação da Bárbara foi significativa em todas as áreas curriculares. Escolhendo com algum cuidado estratégias adequadas para trabalhar as matérias.

Na área da matemática o grupo demonstrou ter conhecimentos acerca da matéria trabalhada- tabuadas. À medida que a Bárbara foi fazendo a revisão das tabuadas (1,2,3,4,5 e 10) no quadro o grupo foi sempre acompanhando o raciocínio. Ao fazê-la oralmente apenas dois dos alunos demonstraram dificuldades, não conseguindo responder. A introdução da tabuada do 6 foi bem-sucedida. Através da consulta das

tabuadas trabalhadas anteriormente- 1,2,3,4,5 e 10-, os alunos conseguiram identificar alguns resultados da tabuada do 6. Para descobrirem os restantes resultados da tabuada (6x6; 6x7; 6x8; 6x9), a Bárbara utilizou material manipulável. Foi uma boa estratégia, o grupo foi acompanhando o raciocínio.

Achei muito pertinente a Bárbara ter levado um jogo para as contagens progressivas e regressivas. Quando ela disse ao grupo que iam fazer um jogo, eles ficaram todos avivados. Ao longo da realização do jogo todo o grupo foi acompanhando o de forma lúdica a matéria, todos tiveram a oportunidade de participar.

A Bárbara para trabalhar a matemática utilizou material manipulável. O mesmo constitui um recurso importante para o ensino e aprendizagem da matemática. Segundo o Ministério da Educação “Materiais manipuláveis de diversos tipos são, ao longo de toda a escolaridade, um recurso privilegiado como ponto de partida ou suporte de muitas tarefas escolares, em particular das que visam promover atividades de investigação e a comunicação matemática entre os alunos” (2004, p. 71).

Na área do português a Bárbara trabalhou com o grupo: grau dos nomes, área vocabular e família de palavras. Recorreu a imagens para que os alunos visualisassem os diferentes graus de um determinado nome. Através de situações orais, verifiquei que os alunos estavam a acompanhar a matéria trabalhada. Ao observar os alunos na realização da ficha de trabalho, pude confirmar que a maior parte do grupo compreendeu a matéria trabalhada. Apenas dois alunos sentiram um pouco mais de dificuldades. Através de um acompanhamento mais individual estes alunos conseguiram realizar os exercícios.

Para trabalhar a matéria relativa à família e área vocabular de palavras, ela recorreu a esquemas. Mais uma vez os alunos conseguiram acompanhar a matéria trabalhada.

Na área de estudo do Meio a matéria trabalhada (profissões) explorada em sala de aula era do conhecimento geral de todos os alunos.

Na área das expressões, estava um pouco apreensiva com a reação que o grupo iria ter em realizar estes jogos de apresentação. No decorrer do jogo os alunos demonstraram muita expressividade, energia, foram convincentes e significativos.

Bibliografia

Estrela, Albano (1994). *Teoria e Práticas de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e Programas Ensino Básico- 1º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.



## Anexo III- Reflexão 1 de 1º Ciclo do Ensino Básico II

Reflexão crítica e fundamentada

Reflexão 1ª, 2ª e 3ª Semana de Prática Pedagógica

*Dias 24 e 30 de Setembro de 2013 e 01, 07, 08 de Outubro de 2013*

Ao longo desta reflexão, pretendo refletir essencialmente sobre as minhas expectativas, aprendizagens efetuadas, assim como a interação com o aluno e com os outros intervenientes do meio escolar. Desta forma, considero relevante incidir maioritariamente sobre as minhas principais dificuldades e receios sentidos ao conhecer a turma.

A minha prática pedagógica em 1º ciclo irá decorrer na escola básica de Marrazes numa turma de 4º ano, constituída por 17 alunos. No passado dia 24 de Setembro, desloquei-me à instituição onde pude desfrutar do primeiro contacto estabelecido com o meio escolar, onde fui muito bem recebida por todos os professores, auxiliares e alunos. Ao entrar na sala de aula a professora cooperante recebeu-me de uma forma calorosa e meiga, tendo o cuidado de me apresentar aos alunos e falar um pouco sobre as suas maiores dificuldades. A transmissão destes dados, sobre os alunos, revelou-se muito importante, pois no decorrer da minha observação tomei-os em consideração. A professora referiu que a turma era constituída por três alunos referenciados com necessidades educativas especiais e outros três também com bastantes dificuldades de aprendizagem ainda não referenciados. Um dos alunos é portador de dislexia e nunca tive oportunidade de contactar com alunos disléxicos, tendo encarado esta situação como um desafio. Neste sentido considerei a pesquisa sobre o tema como carácter urgente, caminhando ao encontro dos interesses e necessidades do referido aluno.

Segundo Kathleen Anne Hennigh (2003), “a dislexia caracteriza-se por uma dificuldade recorrente em processar informação de carácter fonológico”.

A mesma autora refere que a dislexia tem diferentes padrões, pelo que partindo desta premissa e da minha observação, a maior dificuldade deste aluno centra-se num *deficit* na utilização de sons, letras e palavras na leitura e na escrita.

Segundo Serra (2008), “os alunos disléxicos podem, a certa altura do seu percurso, revelar reduzida motivação e empenho pelas atividades que impliquem a mobilização de competências de leitura e de escrita”.

Constatei, que no decorrer das diferentes áreas curriculares, o aluno referenciado encontra-se constantemente desatento, sendo chamado várias vezes à atenção. Este tipo de atitude do aluno aumenta as suas dificuldades, denotando-se a sua falta de motivação e interesse pela aprendizagem.

Contudo este aluno quando tem acompanhamento individualizado por parte do professor consegue realizar as atividades, sendo este na minha opinião, um fator de motivação para o mesmo. Não obstante, a professora não pode estar sempre a prestar um acompanhamento de forma mais personalizada, devido a heterogeneidade da turma, contudo o aluno dispõe na sala de muito apoio e incentivo da parte das figuras adultas e pares.

Efetivamente este aluno apresenta muitas dificuldades ao nível da leitura e da escrita, cabendo ao professor auxiliá-lo nas diferentes atividades diárias. No entanto apesar de ter dificuldades na leitura, o mesmo predispõe-se a ler para a turma, sem receio, o que considero como um sinal positivo da sua própria autoestima.

Foram surgindo muitas dúvidas de como agir perante uma turma com 17 alunos, com características distintas, incorporando o processo de aprendizagem de todos os alunos, sem falhar perante algum. Sendo um dos meus objetivos o enriquecimento pessoal, social e profissional, através do contacto direto com os alunos em questão e de alguma literatura, por forma a orientar-me futuramente.

No decorrer destas três semanas de prática fui conhecendo um pouco melhor o grupo no seu geral e individualmente cada aluno. As minhas observações incidiram em grande parte, sobre os alunos com mais dificuldades, a fim de perceber comportamentos e reações dos mesmos às diferentes estratégias.

A minha observação teve como referência a informação transmitida pela professora, no primeiro dia, verificando alguns desses factos. A participação na aula, por parte de alguns alunos, é quase inexistente, só o concretizam quando são estimulados pela professora a fazê-lo. A atenção destes alunos nunca está no professor, na maior parte

das vezes encontram-se a fazer trabalhos díspares à aula, como ler e fazer desenhos. Na realização de atividades em grande grupo estes alunos estão sempre à espera que os outros alunos deem as respostas para concluírem o seu trabalho. Perante este tipo de comportamento, sinto algum receio, será que conseguirei chegar com sucesso a todos os alunos?

Por outro lado, a turma tem alunos com muitas capacidades, que participam ativamente na aula. Quando lhes é proposto um trabalho fazem-no com muito entusiasmo, a professora aproveita estes momentos para dar um apoio mais específico aos alunos com mais dificuldades. Porém o comportamento do grupo é muito heterogéneo, sendo que os alunos conversam paralelamente uns com os outros, contribuindo para um ambiente sonoro desagradável.

Este grupo é de extremos, tem alunos com muitas capacidades de aprendizagem, contudo uma grande parte do grupo apresenta muitas dificuldades. Torna-se difícil agradar a todos, pois os alunos com mais facilidade de aprendizagem queixam-se de que é uma “seca”, quando a professora volta a trabalhar uma matéria.

“A observação participada corresponde a uma observação em que o observador poderá participar, de algum modo, na atividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respetivo estatuto”(Albano Estrela, 1994).

A observação é um instrumento fundamental na recolha de dados sobre o grupo, através dela pretendo melhorar acima de tudo estratégias de ensino e aprendizagem. Na construção das planificações terei em conta não só as dificuldades, necessidades, motivação, interesses dos alunos, o contexto e o grupo como também cada aluno individualmente.

Na segunda-feira passada tivemos a oportunidade de poder trabalhar com o grupo. Primeiramente propusemos à professora cooperante apenas trabalhar a área da expressão dramática, mas a mesma achou pertinente trabalharmos, ainda sem preparação prévia, a área da matemática. De princípio ficamos um pouco assustadas, mas a professora pôs-nos à vontade, pelo que fiquei um pouco mais confiante. Efetivamente, senti muitas dificuldades em conseguir trabalhar com os diferentes níveis de aprendizagem. No futuro, quando trabalhar com a turma terei este referente em

atenção, construindo estratégias que vão ao encontro das necessidades, interesses e motivações de todos alunos.

As expectativas para a aula de expressão dramática eram elevadas, estava entusiasmada, a aula parecia-me muito interessante, através da expressão dramática, trabalhámos outras áreas como o português e o estudo do meio. Alguns alunos levaram a atividade pouco a sério, preferindo brincar, tendo que constantemente os chamar à atenção devido ao barulho que faziam. Já na apresentação das perguntas que efetuaram aos colegas, fiquei assustada com o primeiro aluno, que perguntou ao colega se gostava de “cocó de vaca”. Fiquei constrangida, sem saber o que dizer e fazer, por alguns momentos não disse nada, apenas fiz uma expressão facial de descontentamento. Será que tive uma atitude correta? Deveria ter chamado a atenção do aluno? Contudo os restantes grupos demonstraram entusiasmo em participar na atividade. Achei muito pertinente o facto de os alunos não conseguirem enunciar apenas as respostas, tendo sempre por base a pergunta. Apesar destes pequenos constrangimentos vivenciados no decorrer da atividade, penso que a mesma correu bem, sendo atingidos os objetivos propostos. No final do dia a professora cooperante fez uma pequena reflexão com o grupo, sobre a prestação deles perante as professoras estagiárias, levando-os a refletir sobre o comportamento no decorrer da atividade. Os mesmos chegaram à conclusão que não tiveram um comportamento correto no decorrer das aulas lecionadas pelas professoras estagiárias.

No decorrer destas atividades lecionadas por nós, tentei sempre estabelecer uma relação de proximidade com os alunos, o sucesso na aprendizagem provém desta relação. Pretendo ir ao encontro do que tenho observado, construir diálogos abertos com os alunos, para que os mesmos possam confiar em mim, para a construção de um clima harmónico e de respeito mútuo.

Destaco uma grande importância ao facto do grupo ter acesso a diferentes momentos de reflexão ao longo das diferentes atividades, criando um sentido crítico.

## Bibliografia

Estrela, Albano (1994). *Teoria e Práticas de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto Editora.

Hennigh, A. H. (2003). *Compreender a Dislexia*. Porto Editora.

Serra, H. (2008). *Dislexia: Caderno de Reeducação Pedagógica*. Porto: Porto Editora.



## Anexo IV- Reflexão 2 de 1º Ciclo do Ensino Básico II

*Dias 14 e 15 de Outubro de 2013*

Ao longo desta reflexão, pretendo refletir essencialmente sobre as minhas expectativas, receios, aprendizagens efetuadas e interação com os alunos.

Na realização da planificação tive em conta os dados recolhidos no decorrer da observação, estes são fundamentais na construção de atividades de aprendizagens significativas. A escolha das atividades foi feita tendo em conta os conteúdos a trabalhar, assim como, interesses e conhecimentos dos alunos. Ao planificar encontrava-me um pouco receosa, pois a dúvida persistia “como agir perante uma turma com 17 alunos, incorporando o processo de aprendizagem de todos os alunos, sem falhar perante algum” (Reflexão de observação).

Como já referi anteriormente “este grupo é de extremos, tem alunos com muitas capacidades de aprendizagem, contudo uma grande parte do grupo apresenta muitas dificuldades” (reflexão de observação). Este foi o referente em que senti mais dificuldades, pelo que no decorrer da realização da ficha de matemática fui auxiliando os alunos com mais dificuldades. Tornou-se difícil conciliar todos os alunos respeitando os seus tempos de aprendizagem. A área da matemática foi onde evidenciei um maior desfasamento de aprendizagem entre os alunos, há alunos que terminam rapidamente as atividades, contudo a maior parte não consegue começar e concluir as atividades sem a ajuda do professor, estando constantemente a solicitar a sua presença. Na realização da correção conjunta, tentei que todos os alunos participassem, tornando-se muito complicado gerir esta participação, visto que os alunos com mais dificuldades não se propõem a participar.

Na hora do apoio educativo na área da matemática, dei um apoio individualizado a uma aluna referenciada com necessidades educativas especiais. Esta na área da matemática não acompanha a turma, trabalhando matéria de 3º ano de escolaridade. São notórias as dificuldades desta aluna, a mesma não consegue realizar um exercício de matemática sem auxílio. Tendo em conta todas estas características, pedi à aluna para ler o exercício a trabalhar e explorámo-lo juntas tirando todas as dúvidas existentes. Penso que esta foi uma boa estratégia, pois após esta exploração conjunta, a aluna conseguiu resolver os exercícios, ainda que por vezes, com alguma dificuldade, mas com maior empenho.

Para trabalhar com esta aluna é preciso ter em conta a sua personalidade, pois quando as coisas não correm à sua maneira ela fica amuada. Tentei sempre motivá-la e encorajá-la, dando-lhe estímulos positivos quando a mesma resolvia um exercício corretamente.

Na área do português trabalhei com o grupo um texto informativo. Antes da planificação, senti necessidade de pesquisar sobre o “Ensino da Compreensão de Textos Informativos”, pois surgiu a dúvida de como trabalhar um texto informativo.

Segundo Sim-Sim, “na compreensão da leitura de um texto informativo, o leitor presta atenção à informação do texto, retém na memória os aspetos mais relevantes da informação recolhida e relaciona-os com o que sabe sobre o assunto, reformulando o conhecimento prévio que possuía”.

Ao planificar a exploração do texto: “Incêndio”, tive por base a autora, assim como, os interesses, motivações e dificuldades dos alunos na criação de estratégias adequadas para a compreensão da leitura de textos informativos. A atividade correu muito bem, numa primeira fase os alunos com mais facilidades de aprendizagem foram os que participaram mais ativamente. Contudo, no decorrer da exploração do texto fui conduzindo os alunos com mais dificuldades a participar, a certa altura tinha a turma toda envolvida. Penso que o facto dos alunos terem que mobilizar conhecimentos prévios sobre o tema despertou-lhes o prazer de participar e de aprender. Mesmo assim senti que alguns alunos tiveram algumas complicações em responder às questões de interpretação, ao circular pela sala dei-lhes apoio, dando-lhes pistas para a resposta. Na correção conjunta dos exercícios a turma demonstra ser muito participativa, por vezes torna-se difícil gerir a participação.

Ao nível do português a planificação foi cumprida, futuramente utilizarei as mesmas estratégias, pois penso que os alunos compreenderam o texto informativo.

Relativamente à expressão dramática, penso que a atividade implementada correu bem. Numa primeira fase, em grande grupo, procedemos à exploração das entrevistas. Aqui deveria ter conseguido gerir melhor as informações transmitidas pelos alunos, visto que todos queriam participar, e a certa altura não consegui ter controlo de quem participava e alguma informação acabou por ser repetida. Para uma futura intervenção será um referente a ter em atenção, seria mais significativo para os alunos ter a informação

sistematizada no quadro, assim não haveria repetições e os alunos compreenderiam melhor os conteúdos.

Antes de introduzir a problemática, realizei alguns jogos exploratórios. Pedi-lhes para se levantarem, mas de imediato os alunos começaram a fazer imenso barulho. Pedi-lhes para não fazerem barulho, mas não teve efeito nenhum sobre eles. Assim, optei por pedir para se sentarem novamente no chão, e realizei os jogos exploratórios com eles sentados. Poderia ter pedido a 2 ou 3 alunos de cada vez para se levantarem e realizarem os exercícios, pois sentados no chão existe uma inibição de movimentos.

Na introdução da problemática, os alunos mostraram-se motivados e predispostos a realizar a dramatização. Senti dificuldades em gerir os diferentes grupos, na sala estava muito barulho, inviabilizando a perceção de algumas situações. Contudo os grupos conseguiram trabalhar e dramatizar a situação. Os alunos demonstraram vontade na realização da atividade, evidenciado criatividade.

Após todos terem dramatizado, foi pedido ao grupo para formar uma roda no chão. Neste momento tive oportunidade de assistir à reflexão conjunta sobre a dramatização. Acho que foi um ponto muito importante do dia, os alunos conseguiram refletir criticamente sobre o seu trabalho e o dos colegas.

O trabalho realizado na expressão dramática, partiu dos conteúdos a trabalhar no estudo do meio. Penso que criar este fio condutor é muito importante para as aprendizagens do grupo, pois seguem uma linha de pensamentos.

Na aula de estudo do meio todo o conteúdo não era novo para eles, pois já tinha criado uma ponte na área das expressões. Os alunos participaram bastante, promovi um diálogo aberto sobre o passado do meio local.

Após o diálogo propus aos alunos a realização de uma atividade sobre uma associação existente na localidade. Juntaram-se em grupos de quatro elementos, dois dos grupos analisaram a informação em conjunto, chegando a um consenso com muita facilidade, os outros dois grupos tive que os auxiliar, fazendo um papel de intermediária entre os diferentes elementos do grupo. Todos os grupos apresentaram o trabalho de uma forma explícita, apesar de alguns falarem muito baixinho.

A atividade correu bem, apenas faltou a reflexão final, penso que teria sido muito proveitoso para o grupo refletir sobre as apresentações e as aprendizagens efetuadas.

De uma forma geral a semana correu bem, havendo da minha parte preocupação em envolver todos os alunos nas tarefas diárias., no entanto foi muito difícil conciliar os diferentes níveis de aprendizagem individual.

## Bibliografia

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular Direcção-Geral de Inovação e de desenvolvimento curricular, 1ª Edição, Novembro.

5ª Semana- Dias 21 e 22 de Outubro de 2013

No decorrer do período da tarde (das 13:30 às 15:30), foram realizadas algumas atividades na área das expressões artísticas. As atividades foram preparadas tendo em conta os conteúdos trabalhados na área do português e matemática, envolvendo a expressão musical, plástica e dramática.

Na tentativa de envolver os alunos em atividades de expressões que fizessem algum sentido para eles, preparamos jogos exploratórios que envolvessem as áreas curriculares lecionadas da parte da manhã, de forma, a que os alunos se sentissem familiarizados com a temática. Assim, brincando com as palavras complexas e os dias do calendário, os alunos construíram uma pauta musical. Esta primeira atividade surge como ponto de partida para iniciar uma atividade de expressão dramática. No decorrer desta primeira atividade os alunos estiveram sempre atentos e participativos demonstrando empenho e motivação.

Partindo deste jogo exploratório onde foram trabalhadas palavras, sons e números, os alunos de forma individual, atribuíram um determinado símbolo a cada palavra criando a sua própria pauta musical. Esta parte da atividade correu bem, os alunos realizaram-na de forma empenhada, contudo em alguns momentos os alunos fizeram um pouco mais de barulho o que considero ser normal sendo que partilhavam ideias relativamente aos trabalhos uns dos outros.

Mais uma vez senti que os alunos têm muita necessidade de partilhar ideias e trabalhos com os colegas. Encontrava-me um pouco curiosa para observar como trabalhariam em grupo.

Como nas palavras trabalhadas anteriormente apareciam as palavras cozinheiro, saia e mini-saia, estas foram utilizadas como introdução ao tema dos animais em vias de extinção. Cada grupo tirou um papel à sorte no qual estava escrita a problemática.

As problemáticas foram as seguintes:

“Um cozinheiro que trabalhava numa cozinha tinha um grande problema, é que ele gostava de cozinhar um animal que estava quase em vias de extinção. O que fazer?”

“Havia uma senhora muito magra que gostava de usar saias e mini-saias feitas com peles de animais, mas o animal que ela gostava estava em vias de extinção. O que fazer?”

Inicialmente os alunos encontravam-se muito barulhentos e confusos com a primeira explicação que lhes foi dada gerando alguns conflitos entre alunos. A minha colega teve dificuldade em mante-los calmos. Num primeiro momento tentou altear o tom de voz na tentativa de ser escutada, contudo não resultou, assim a mesma por algum momento ficou calada à espera da situação certa para intervir. Observando que os alunos estavam muito agitados a mesma pediu a cada grupo para se levantar e sentar no chão em roda, na tentativa de fazer algo diferente que os motivasse. Ainda assim foi um pouco difícil controlar o grupo, pois estes entraram em conflitos porque não queriam alguns colegas sentados ao seu lado. Contudo a minha colega conseguiu acalmar os alunos, explicando com clareza a atividade a realizar. Inicialmente cada grupo tirou um papel à sorte no qual estava escrita a problemática que teriam de resolver. Nós determinámos com o grupo que estes teriam cerca de 10 a 15 minutos para resolver a problemática, contudo nenhum dos grupos conseguiu resolver no tempo estipulado.

Ao iniciarem o trabalho em grupo os alunos estavam muito excitados e falavam muito alto. O grupo em estudo não conseguia trabalhar dentro da sala, pois estava demasiado barulho. Assim optei por encaminhá-los para uma mesa que se encontra na rua, de forma a que estes conseguissem trabalhar. Penso que esta foi uma boa estratégia, sendo que o grupo começou de imediato a debater a temática.

No grupo em estudo foram muitas as dificuldades em trabalhar como grupo, isto é, em aceitar as ideias uns dos outros. Não conseguiram sozinhos sair da temática e começar a selecionar as personagens, assim como chegar à resolução do problema, tendo a professora estagiária que os auxiliar neste sentido. Assim dirigiu-se ao grupo e questionou-os sobre as personagens e como é que resolveriam a questão. A partir daqui o grupo conseguiu prosseguir criando as personagens, contudo não tiveram tempo para resolver a temática. Mas no jogo dramático este grupo conseguiu dar sentido à representação dramática, dando resposta à situação.

Após todas as representações reunimos novamente, em roda no chão, e realizamos uma reflexão crítica relativa a todo o trabalho apresentado. Todos os grupos tiveram a

oportunidade de mostrar o que representaram respondendo a algumas perguntas, tais como: como foi solucionado o problema, onde se passa a ação, quando, quem eram as personagens, o que aconteceu na história, entre outras. Os grupos tiveram a oportunidade de tomar uma posição crítica relativamente ao trabalho dos colegas.

Esta estratégia resultou muito bem, sendo que a minha colega conseguiu que os alunos a ouvissem e compreendessem

Os alunos ao passarem de uma atividade individual para uma atividade em pequeno grupo foi evidente o aumento das conversas paralelas e da agitação dos alunos na sala de aula. Ao princípio fiquei um pouco assustada, contudo os grupos empenharam-se na atividade, era evidente a motivação com que trabalhavam a temática.

Já nas representações dramáticas, o grupo em estudo, conseguiu com muita facilidade improvisar algumas situações não combinadas anteriormente. Contudo têm muito para evoluir e trabalhar.



6ª Semana- Dias 28 e 29 de Outubro de 2013

Desde o início que tentamos sempre ter um fio condutor para as diferentes áreas curriculares, a fim de que os alunos se sintam familiarizados com todo o trabalho a desenvolver. Neste sentido, partindo dos conteúdos trabalhados nas aulas anteriores e fazendo uma ligação entre os mesmos e a expressão dramática, inicialmente foi realizado um diálogo com os alunos com a finalidade de fazer uma pequena revisão sobre a Península Ibérica (matéria trabalhada na área de Estudo do Meio). Assim a partir deste diálogo de revisão e das palavras trabalhadas na área do Português como introdução ao tema “os primeiros povos”, os alunos juntaram-se em grupos de 4 elementos (os grupos mantiveram-se como na semana anterior), e foi inserido a problemática que foi igual para todos os grupos: “Havia vários povos que viviam, vestiam-se e comiam de forma diferente. Viviam com as suas famílias numa aldeia, um dia apareceu lá uma pessoa/ povo que nunca tinham visto antes. O que aconteceu?”

-“Se fossem os habitantes daquela aldeia o que fariam?”

Posta a temática, os alunos reuniram-se em grupos e decidiram o que vão fazer. Para isso tiveram cerca de 15 minutos. Por último apresentaram o seu jogo dramático à turma.

Após todos os grupos terem terminado a apresentação sentaram-se no chão e refletimos em grande grupo na tentativa de dar resposta a algumas questões, tais como: como foi solucionado o problema, onde se passa a ação, quando e quem eram as personagens, o que aconteceu na história, entre outras.

Após as dramatizações foi proposto aos grupos um desafio: No dia seguinte o chefe do grupo pediu ao seu povo para realizar uma reunião. Aqui foi escolhido o chefe daquele povo e em grande grupo ditadas as suas funções. O chefe teve um ajudante e um subchefe.

Foi explicado aos alunos que na realização de uma reunião é escrito um documento, que contém informações importantes sobre a reunião, aqui foi escolhido outro aluno para desempenhar esta função.

No decorrer da reunião tive um papel de intermediária, orientando o diálogo. Foi sentido algumas dificuldades no decorrer do diálogo, por vezes sentia-me “presa”, isto é, tive dificuldade em ouvir a opinião dos alunos reter aquilo que era mais importante. Neste sentido fui auxiliada pela professora cooperante, que observando a minha dificuldade interveio de forma a tentar sistematizar a situação.

Antes de iniciar a aula, estava um pouco apreensiva relativamente à aula de expressão dramática, sendo que o grupo na semana passada teve um comportamento difícil de gerir. Ao contrário do que eu pensava, o grupo esteve atento quando inseri a problemática, fui sempre cativando a atenção dos mais distraídos alterando o tom de voz e a expressão facial, dando um ar de *suspense* à questão. Foi uma estratégia que resultou muito bem.

No grupo em estudo foi notória a evolução dos alunos relativamente ao trabalho em grupo, progrediram significativamente no que diz respeito à gestão dentro dos grupos. O grupo em estudo apesar de ainda debaterem muito sobre o mesmo assunto, já vão mostrando alguma autonomia na criação das personagens, contudo não falam sobre o espaço e o tempo onde decorre a ação.

Um dos alunos demonstra muito empenho e interesse ao longo de todo o trabalho, motivando os colegas a prosseguir, assim sempre que estes se dispersam da temática o mesmo tenta encaminhá-los a prosseguir.

Apesar de não falarem do tempo e do espaço durante o trabalho de grupo, conseguiram criar uma ação perceptível no decorrer da dramatização. Penso que neste sentido o tempo disponibilizado aos grupos foi muito curto, no decorrer das dramatizações dos colegas sempre que lhes era possível tentavam combinar situações que iriam dramatizar.

Foi notório o entusiasmo demonstrado pelos alunos ao longo de todo o processo até chegar às dramatizações.

Considero que a reflexão conjunta foi um momento muito importante do dia, conjuntamente refletimos sobre as diferentes prestações dos grupos relativamente às personagens e ação. É interessante observar os alunos a confrontarem o que viram com o que os grupos realmente dramatizaram. Contudo mais uma vez somos condicionados

pelo fator tempo, pois sinto que precisávamos de mais tempo para explorar melhor algumas situações desencadeadas pelos alunos.

Neste dia os alunos realizaram uma nova aprendizagem, pois aprenderam que após uma reunião é escrito um documento intitulado “Ata”, que descreve todos os assuntos abordados durante a reunião. Foi-lhes dada a oportunidade de contactar com um formato de Ata, assim como tiveram a oportunidade de a escrever de forma individual.

Ao analisar as atas, as mesmas escritas individualmente, verifiquei que a opinião do Daniel (aluno do grupo em estudo, que tem muitas dificuldades em aceitar as ideias dos colegas, tendo sempre que prevalecer as suas) era contraditória à maioria dos colegas. O mesmo escreveu “O Sr. Daniel tinha razão mas infelizmente o rei decidiu”, ele teve que verbalizar que não estava de acordo, contudo aceitou, pois entrou no jogo dramático e quem manda é o rei. O João e o Pedro falaram do facto de os aldeões darem a sua opinião, e a decisão foi tomada tendo em conta as opiniões dos aldeões. Têm noção que a decisão foi democrática.



Anexo VII- 3º Diário de bordo dia 11 de Novembro de 2013

9ª Semana- Dias 11 e 12 de Novembro de 2013

Na área do português os alunos realizaram a ficha de avaliação trimestral, tendo em conta que era dia de S. Martinho o tema do texto estava relacionado com um vendedor de castanhas. Assim a aula de Expressão foi planeada tendo em conta o vocabulário existente no texto.

Numa primeira fase da aula da aula de Expressões relembrei o texto lido na aula de português, assim fui escrevendo no quadro, de forma aleatória, o vocabulário que os alunos vão verbalizando. Partindo destas palavras expliquei que em grupo tinham que construir um poema alusivo às castanhas. Expliquei ainda que cada grupo teria que formar duas frases e que no final as mesmas vão formar o poema.

Após todos terem terminado a construção dos versos, projetei-os, assim em grande grupo sequencia lizámos as frases a fim de dar algum sentido ao poema.

Para finalizar pedi aos grupos que se reunissem novamente e encontrassem uma forma de dizer o poema com ritmo e movimento.

Esta aula foi condicionada pelo fator tempo, sendo que os alunos saíram mais cedo a fim de comemorar o dia de S. Martinho.

Mais uma vez o grupo em estudo iniciou o trabalho com um conflito entre todos os elementos do grupo, tendo os alunos que solicitar a ajuda da professora para tentarem negociar quem escrevia as frases. Numa primeira fase os alunos encontravam-se muito barulhentos no entanto foram conseguindo equilibrar o barulho e as participações, tendo no fim um produto final interessante.

De uma forma geral os grupos estavam muito excitados e barulhentos, penso que não ficaram muito clarificados sobre o que era para fazer, tendo que andar de grupo em grupo na tentativa de conseguir transmitir da melhor forma o que de facto era para fazer. Penso que foi uma boa forma de por os grupos a trabalhar, sendo que assim entenderam bem o que efetivamente tinham que fazer.



10ª Semana- Dias 18 e 19 de Novembro de 2013

Tendo em conta todo o trabalho desenvolvido ao longo das intervenções, onde exploramos com o grupo alguns jogos exploratórios e dramáticos, a motivação e o empenho dos alunos na exploração destes mesmos jogos, conjuntamente com a professora supervisora achamos que seria pertinente implementar um pequeno projeto de teatro de sombras que envolvesse os conteúdos trabalhados em estudo do meio, mais concretamente a formação de Portugal.

Mais uma vez tentamos sempre interligar todas as áreas de conteúdo, assim iniciamos o projeto partindo da exploração do texto dramático “ O Adamastor”, trabalhado na área do português, tendo sido este a base para a exploração de diversas atividades.

Partindo do facto de os alunos se mostrarem motivados pelo fator surpresa, montamos o cenário durante o horário de almoço, assim foi pendurado um pano de lençol branco pendurado na sala com o auxílio de uma corda. Atrás do mesmo colocámos um retroprojektor que foi o ponto de luz. Seguidamente, com o projetor ligado eu e a minha colega pusemos um boneco de sombra em cima do mesmo, sendo que este foi a representação do mar e uma caravela dos descobrimentos portugueses.

No decorrer da exploração do texto na aula de Português achei muito pertinentes as ideias que os alunos evidenciaram relativamente ao Adamastor:

*“-É uma pessoa que se dedica à agricultura.”*

*“- É um pirata que levava flores de uma ilha dele.”*

*“-Rei dos Damasco.”*

A certa altura, um dos alunos, que já tinha lido o texto, evidenciou:

*“-É o rei dos mares, um marinheiro.”*

A partir desta participação o diálogo levou um novo rumo, sendo que os alunos passaram a fazer a ligação do Adamastor apenas ao mar:

*“J -Fazia muitas viagens, tinha coisas de um monstro lendário, era um monstro do mar”*

***Professora: justifica a tua opinião.***

“J – Porque para criar mau tempo é preciso vento.”

*“D -Era um pirata que tinha medo das águas.”*

***Professora: justifica a tua opinião.***

“D -Eu disse que mau tempo e medo da água por causa do nevoeiro e eles não viam nada”.

*“C -Rei dos ventos”.*

Após a exploração do texto foi-lhes pedido que desenhassem o adamastor, tal como o imaginavam. No decorrer do processo de desenho os alunos foram demonstrando algumas dificuldades em imaginar o adamastor, pedindo ajuda à minha colega. A mesma circulou pela sala dando feedback positivo relativamente ao trabalho desenvolvido, os alunos foram ganhando confiança e gosto pelo trabalho, acabando todos por se empenhar e o trabalho final foi positivo.

Ao analisar os diferentes desenhos pude observar que os alunos têm ideias diferentes relativamente ao adamastor, sendo que uns desenharam seres humanos com características diferentes, outras baleias gigantes e outros desenharam seres que na realidade não existem.



*Figura 1 Desenhos do Adamastor*

Seguidamente os alunos apresentaram os seus desenhos à turma, a minha colega pediu aos alunos para apresentarem as suas criações, questionando-os relativamente à configuração do monstro, se o mesmo era parecido com um humano ou com um animal.

Os alunos tiveram a oportunidade de refletir relativamente aos desenhos dos colegas, recorrendo a conhecimentos adquiridos para descrever os monstros. Por exemplo no anexo II, na exploração do segundo desenho, os alunos desenvolverem uma pequena discussão:

D “-É um Sósio do ser humano?”

T ”-Sósio ou gémeo?”

D “-É um monstro só com um olho.”

T “Então é um ciclope”.

Este diálogo teve um curto espaço de tempo, mas foi significativo para todos, permitindo aos outros alunos terem acesso a novo vocabulário. A minha colega não adiantou muito esta discussão, pois o tempo era reduzido. Mas teria sido importante explorar mais estes conceitos.

Fiquei muito entusiasmada com o decorrer desta aula, acho que foi muito produtiva e um ponto de partida muito importante para o nosso projeto.

Ao prepararmos a aula de expressão dramática, como já referi anteriormente, os alunos que se encontravam do lado de fora da sala, encontravam-se muito curiosos para descobrir o que nós estávamos a preparar. Quando finalmente entraram na sala o ambiente era de suspense, ficaram muitos espantados, e perguntaram de imediato para que era aquilo. A minha colega foi-lhes pedindo que se sentassem de forma que todos conseguissem ver, simultaneamente foi tentando acalmar os alunos que se encontravam muito excitados.

No decorrer da explicação os alunos demonstraram entusiasmo, contudo simultaneamente os mesmos encontraram-se muito barulhentos. Considero que o barulho foi normal, sendo que os alunos nunca tinham tido contacto com teatro de sombras estavam muito curiosos para saber o que iam fazer.

Considero que a projeção de algo torna a aula mais interessante e motivadora para os alunos, uma vez que estes gostam de tudo o que seja diferente do habitual,

proporcionando aprendizagens diversificadas e que de alguma forma os incentive a desenvolverem novas descobertas.

A estratégia utilizada pela minha colega na dinamização desta atividade foi verdadeiramente interessante, dando a oportunidade a todos os alunos de participarem, partilhando as suas vivências e ideias.

No decorrer do trabalho de grupo os alunos continuam a falar muito alto, tornando o ambiente da sala muito desagradável. A minha colega chamou-os constantemente à atenção, mas voltaram sempre ao mesmo. Sendo este um dos principais problemas verificados na realização das atividades a minha colega tomou a decisão de não os deixar experimentar os bonecos de sombras, pois considerou que os mesmos não tiveram um comportamento adequado. Penso que este é uma das situações que temos que melhorar, o controlo do grupo no decorrer dos trabalhos em pequenos grupos.

Relativamente ao grupo em estudo, os mesmos iniciaram o trabalho com um conflito relativamente a um material necessário para a construção dos bonecos de sombra, a tesoura. O conflito em questão foi sempre acompanhando o trabalho em grupo, sendo que foi falado por diversas vezes em situações diferentes.

Os alunos conversam sobre diferentes animais, assim como as suas características: tentáculos, barbatanas, cauda. Quando o João usa a sua imaginação para descrever o seu monstro o Ângelo chama-o à atenção dizendo que não existe nenhum animal que faça aquilo, o mesmo refere que é a sua imaginação.

Após a construção dos monstros os alunos comparam-nos, comparando algumas semelhanças aos bonecos dos desenhos animados.

O Daniel mais uma vez demonstra ter muita superioridade relativamente ao seu trabalho. Achando que o que faz é sempre melhor que os outros. E inicia-se uma discussão entre o João e o Daniel relativamente ao melhor monstro.

O Pedro começa a ter mais segurança em intervir com os colegas, dando a sua opinião relativamente ao trabalho do João.

De uma forma geral, penso que o grupo evoluiu bastante em alguns níveis, dos quais destaco:

Participação: O João e o Daniel foram os alunos que desde a primeira intervenção tiveram um nível elevado de participações, ao longo das quatro intervenções foram sempre os alunos que mais participaram. O Pedro foi o aluno que mais evoluiu neste sentido, na 1ª intervenção pouco interveio com os colegas, contudo no decorrer das intervenções foi evidente que este aluno foi participando cada vez mais. Mas mesmo assim continuou a ser um aluno pouco participativo. O Ângelo manteve o seu nível de participações.

Mobilização de conhecimentos: aos longos das sessões os alunos falaram e discutiram diversos assuntos.

Negociações: neste campo os alunos tiveram muitas dificuldades, sendo na maioria das vezes difícil chegar a um consenso entre os diferentes elementos do grupo.



## Anexo IX- Transcrição dos alunos na preparação para a representação dramática no dia 21 de Outubro de 2013

Tema: *Animais em vias de extinção*

**Problemática:** “Um cozinheiro que trabalhava numa cozinha tinha um grande problema, é que ele gostava de cozinhar um animal que estava quase em vias de extinção. O que fazer?”

**O grupo é constituído pelos seguintes alunos:** D; J; Â e P.

### **O grupo encontra-se muito barulhento.**

Â- Bom dia, não falem com o J ele é horrível.

Â- Nós estamos a ser gravados pela câmara.

Â- imita um macaco.

J- Para de te armar em parvinho (para o Â)

Â- Chio macaca (para J)

Â- Os animais são?

D- Eu não fui ver à internet por isso fui ao vizinho e o vizinho disse o burro e a vaca estão em vias de extinção. (Ao mesmo tempo o Â só dizia repetidamente burros)

Â- O burro e a vaca estão em vias de extinção o Daniel disse que o burro e a vaca estão em vias de extinção. – Fê-lo com um tom irónico.

### **Muita confusão entre o grupo.**

J- chio.- Disse com um tom de voz muito chateado.

D- O burro e o gorila- repetiu várias vezes esta frase.

D- O burro e o gorila estão em vias de extinção.

Â- O gorila não sei se dá.

**CONTINUA.....**

**Como estava demasiado barulho este grupo foi encaminhado para a rua.**

*Na rua*

Â- Aqui, aqui já há menos barulho.

Â- Eu quero ficar daquele lado do coisinho do Daniel.

J- Vá apressa lá chefinho.

D- Bem.

Â- Chio. Vá comessem lá a trabalhar.

J- Começa outra vez.

D- No texto do gorila Arnaldo, transmite uma mensagem.

J- O que é que isso tem a ver?

D- A mensagem que dizer que os gorilas estão em vias de extinção.

J- Não, não. Eles estão a crer dizer. É um texto eles dizem assim mas um dia passou-se a chamar vias de extinção é só mesmo para fazer um texto porque os gorilas não estão em vias de extinção.

D- É que estão.

J- Esse é o orangotango.

Â- Já é o orangotango. O gorila há bués só que estão prai.

D- Os gorilas também estão. O orangotango tinha-me esquecido. Só há um orangotango em todo o planeta.

J- Olha que não. (falou um pouco mais alto)

Daniel- Olha que sim.

Â- Olha que não. Há o orangotango laranja e o orangotango e acho que não há mais nenhum. Acho que não há mais nenhum não sei.

D- Não. O orangotango laranja é tão raro que só existe um no mundo.

J- Há mais.

Â- olha que não.

D- Já mataram o resto todo.

Â- Não, não.

J- Nos parque naturais existe muitos.

Â- Já fui ao jardim zoológico e tinha lá 4.

J- Então onde vá vá?

Â- Orangotangos laranja no jardim zoológico.

**Todos ao mesmo tempo**

D- Já vi isso no jornal... (diz a frase com um entoamento pensativo)

Â- Orangotango é tipo um gorila laranja.

J- Sim. (prolongando o sim).

J - Olha vamos passar ao que interessa posso dizer..

D- Não ainda não acabei por isso.

J- Então desembucha.

Â- Opá. Já estas a começar.

Â-Há mais de 4 orangotangos laranja no mundo eu já vi no jardim zoológico 4. Pois é.

J- Estas a dar em geográfico.

D- Não existe em Portugal orangotangos (voz de descontentamento)

J- Tá bem desembucha.

Â- Olha pois não.

J- Estou farto de te ouvir (D).

Â- Opá. Já estas a começar a bater ó borboletinha

D- Pois é.

J- Opá se não estás a falar falo eu.

D- Não

J- Então desembucha.

J- Cala-te Â para ele falar.

D- Os gorilas estão em vias de extinção

J- Não estão

D- Estão.

Â- Cala-te assim é que nunca mais.

D- Eu sei eu já vi

J- Não estão.

D- Então

J- É que não estão. Eu disse á professora t.p.c. pesquisa de animais em vias de extinção.  
Se não estiver lá não sabes o que te faço.

D- Eu sei que estão

J- ok. Está bem vamos passar às personagens. Posso dizer uma ideia?

D- Não.

J- Quem quer ser o cozinheiro?

Â- Eu

D-Começo eu a falar.

J- Não já falaste.

D- Estás-me só a interromper.

J-Já falaste (repete várias vezes).

D- Então vou interromper-vos.

J- O P é o cozinheiro.

O D canta muito alto lálálá não deixando o grupo decidir.

P - Vou dizer à professora.

Â- depois a professora vai dizer que não trabalhamos.

J-Depois ele era o vizinho do Pedro e ele tinha ido à internet ver.

**Entretanto chega a professora.**

Â- Professora o D esta sempre assim lálálá, ele está a interromper.

D- Eles interromperam-me não me deixam falar.

Professora- Então vamos ver o que vocês já decidiram.

Todos- Nada.

J- Por causa do D. Só decidimos o cozinheiro.

D- Eles andaram a interromper-me.

Professora- Onde se passa a vossa ação já decidiram?

J- O D não nos deixa decidir

P- Na cozinha.

D- Na cozinha não. Eu comecei a falar e eles interromperam-me.

J- Em casa na cozinha dele.

Professora- Então a ação passa-se numa cozinha?

D- Não quero que seja numa cozinha.

J- Olha então vamos a votos.

Â- É, um cozinheiro é na sala queres ver?

J- Quem quer que ele esteja na cozinha de um restaurante?

D- É sempre o que ele escolhe.

J- Estou a dizer quem quer que ele esteja na cozinha de casa?

D- Eu

J- quem quer que ele esteja numa churrasqueira?

Professora- Já temos 3 votos na cozinha de casa. É uma forma de se tomar decisões dentro do grupo. Quem são as personagens?

J- O Pedro é o cozinheiro, ele é o vizinho do cozinheiro. Eu era aquele senhor que produzia um animal em vias de extinção.

D- Não. Não.

Terminou o tempo.



## Anexo X- Transcrição dos alunos na preparação para a representação dramática no dia 28 de outubro

Tema: *Os povos*

**Problemática:** “Havia vários povos que viviam, vestiam-se e comiam de forma diferente. Viviam com as suas famílias numa aldeia, um dia apareceu lá uma pessoa/povo que nunca tinham visto antes. O que aconteceu?”

-“Se fossem os habitantes daquela aldeia o que fariam?”

**O grupo é constituído pelos seguintes alunos:** D; J; Â e P.

J- Eu e o P.

D-Não, eu e o P e tu e o Â. Sim.

J- Eu e tu (Â) e vocês os dois, prontos. Eu e ele (J e Â) e vocês os dois (P e D).

Â-ok

J- E depois nós somos os cristãos e vocês são os lusíadas. E fingimos como eram as batalhas.

D- Não, eu e ele (P) somos os budistas e vocês são os cristãos.

J- ok.

D- Vamos ser Budas.

**Riem.**

Â-Não, olha não quero ser Buda.

**Riem todos.**

J- Mas esperem. Parem. Parem a sério posso explicar? Olha vou dar opções para tribos: ou lusíadas ou cristãos ou árabes. (Daniel ri alto)

Â-ok opções.

J- Árabes. Não há budistas.

D- Budistas.

**Discussão entre o grupo sobre as tribos. O Daniel quer ser budista e os outros elementos querem que seja árabe.**

J- Têm que escolher ou lusíadas ou cristãos vocês. Nós somos árabes.

D- Também existe os budistas por isso.

J- Mas isso não havia antigamente não era muitas lutas entre eles.

D- Temos pena eu quero ser os budistas.

P- Mas eu não- e ri.

D- Mas existiam.

J- Então prontos fica o P e o D, são budas. Nós somos árabes.

D- Não eu quero ser com o Â, eu quero que o Â seja buda.

J- Não.

Â -Eu não quero ser buda.

D- Ele tem a barriga grande como eu.

J- Opá deixe estar. Nós fazemos assim e caímos logo para trás.

Â- Ele é que tem uma gigante (barriga).

J- Tas a perceber?

Â- Pois é.

J- Tipo e depois quem ganhasse dizia o seu coiso ou árabe ou budistas.

D- Não. Os budistas estão de volta à vitória. Esperança, esperança, esperança.

J- Olha nós depois usávamos uma ou duas...

D- é o hino dos budistas ok?

**D e J falavam ao mesmo tempo:**

D- posso depois cantar o hino dos budistas.

P- podes, podes.

J- o nosso hino Árabe era guerreiros. Vocês vão usar uma ou duas mesas para fingir que é o vosso acampamento e nós entramos pela porta a atacar.

Â- Guerreiros ai meu deus, guerreiros árabes.

D- Mas os budistas vão ganhar.

D- Oiçam, oiçam, oiçam, agora é a minha ideia. Esperem.

J- Deixem o D dizer a mim, é uma coisa já dizes.

### **Só o D.**

D- São os mesmos grupos. Enquanto estamos na luta cada um canta o seu hino a marchar uns contra os outros.

P- Guerreiros, guerreiros.

D- Sim. Mas é tipo.

J- Isso é bué da foleirão.

P- Guerreiros Árabes.

D- Ok ok mas então quando vocês partem, tu e ele entram no acampamento destroem a porta.

J- E derrotamos a porta com o nosso exército.

D- Mas dizem árabes.

J- Guerreiros árabes. Não eu digo assim porque sou o chefe da tribo árabe.

### **Discussão entre o grupo.**

D- Vocês é que escolhem o que vocês dizem porque é a vossa tribo.

### **D e J falam ao mesmo tempo.**

J- Olha não é assim.

D- Mas nós ganhamos.

J- Olha uma coisa. Não mas olha.

D- Ainda não acabei a minha ideia.

J- Sim diz.

D – É tipo depois o P vai chamar, nós dizemos guerreiros budistas e começa a batalha.

J- E depois no final os nossos exércitos.

### **Confusão, o J quer falar e o D impõe-se querendo ser ela a falar. O J insiste mas sem sucesso o D prevalece.**

D- Tu o P, nesta luta o P e tu já tinham morrido só faltava eu e o Â. Eu matava o Â e dizia o hino dos budistas.

J- Mas eu tenho uma ideia melhor para todos.

Â- O hino dos budistas feio.

P- Cuidado que o D é mesmo budista. Tu e o D foram mesmo feitos para ser budista.

P- Não falem os dois ao mesmo tempo. deixa ser ele (D).

J- Pronto está bem (com um tom de voz triste).

D- Depois vocês morrem e só falta eu e o Â, eu mato o Â e canto o hino dos budistas.

Â- Hino dos budistas (canta).

J- Eu lutava contra o P e o D contra o Â. Nós já fizemos.

D- Não. Nós temos que lutar todos contra todos. Mas depois tu vais lá matas o P, é tipo: e faz assim, não assim à minha testa. Tu espetas ali na testa no P enquanto ele vai espetar na tua barriga.

### **Discussão e chegam a um consenso: morrem os dois.**

J- Nos entrávamos arrombávamos a porta e começávamos a luta.

D- Não a cadeira. Eu estava assim de vigia. Ouve João, João, João. Eu estava assim de vigia e tu entravas assim pela porta das traseiras porque os meus guerreiros já não estavam lá, partiram em guerra contra outro tipo de tribo e os vossos também só ficou eu e o Pedro tu e o Ângelo na luta.

J- Eu sou o Ricardo o coração de leão,

P- Eu sou...

J-Napoleão.

D- Eu vou inventar um nome não sou o rei dos budistas.

J- Inventa. Queres uma ideia?

D-Não. Vou ser o deus buda, era o deus dos budas.

J- Queres um nome bué da Nice?

Â e P- Miguel

J- Não.

Â- Rafael.

D- Não. Ia ser o Budarde.

Â e P- Budarde?

J- Sim budarde. Ele era o ajudante e ele era...

D- Não ele era a minha equipa.

J- Ele era napoleão. E tu podes ser ..

D- Queres ser o Napoleão?

P- Sim pode ser.

J- Eu sei o nome de um rei...

D- Eu era o rei de Buda pronto.

J- **como não se lembra do nome do rei diz-** és um guerreiro arqueiro prontos.



## Anexo XI- Transcrição dos alunos na preparação para a representação dramática no dia 11 de Novembro

Tema: *S. Martinho*

**Atividade:** Construir um poema alusivo às castanhas. Depois de construído os alunos através de mimica exprimem o poema.

**O grupo é constituído pelos seguintes alunos:** D; J; Â e P.

Â- É a minha vez.

J- É a vez do Â. É a vez do Â a escrever

D- Ele escreveu quando foi a minha vez.

Â- Olha que não fui, foste tu (D).

J- Ó professora.

D- Ou foi o pedro ou foi o Â que escreveu da outra vez.

Â- Não fui eu.

Professora- Da ultima vez quem escreveu foi o P.

**J-** Ahhh, agora é o Â a escrever.

Â- Não, não da primeira foi o J. Não, não fui, nunca escrevi.

D- Eu não escrevi ainda.

Professora- Quais foram as coisas que foram aqui escritas, foi a entrevista. Quem escreveu a entrevista?

Â- Foi o J, foi o primeiro. A notícia? Foi o J.

J- Fui eu.

Â- Foi o primeiro.

D- O que é que eu escrevi?

**J-** O que é que vem a seguir?

P- Foi aquilo, em grande que partiu aquilo tudo.

**J-** Isso era da história

D- Dos budas

Professora- Qual historia?

**J-** Isso era daquela luta dos budas que nós fizemos

Â- A dos budas foi ele....

J- Foi ele que deu mais ideias (D)

D- Mas não fui eu que escrevi.

J- Mas foi o Pedro que fez aquele desenho. Foi um desenho com as ideias.

D- Da segunda vez.

J- E agora é o Â.

D- Da segunda representação foi o J.

J- Fui eu o que? Desde quando, mentiroso.

Â- Mentiroso, pareces a minha prima, não sou assim tao mentiroso, sou mentiroso mas não sou assim tanto.

D- Ele tirou-me uma vez, por isso.

J- Mas o que é que tu queres.

Â- Tirei-te o quê? Só te tirei para ver o que estava ai escrito. Depois..

J- Ó estúpidos isto está a gravar.

D- Hoje continua normal como fazemos sempre, por ordem.

Â- Quando for da tua vez, sim vou tirar-te e escrever eu.

D- Não porque tu já tiras-te.

Â- olha que não, tirei só para ver o que estava ai escrito.

Professora- As únicas coisas que já existem escritas em grupo, foi a notícia que foi o João que escreveu e foi aquele do Pedro a semana passada. O Daniel ainda não escreveu e o Ângelo também não.

D- O J escreveu duas vezes.

Â- É a minha vez.

Professora- Só há duas coisas.

J- Ó professora, nós fazemos assim, uma semana numa dramatização era eu que dava mais ideias, depois era o D que dava mais ideias, depois era o P que dava mais ideias.

D- Os budas, história.

J- Nos budas tu deste mais ideias (D).

Professora- Cada um escreveu a sua. Coisas que é do grupo inteiro só existem duas, que são a notícia que foi o João que escreveu, e na semana passada a história da banda desenhada que foi o pedro que escreveu. Tu ainda não escreveste (Ângelo) e o Daniel ainda não escreveu.

P- Que até eu fiquei doente.

J- O pedro até ficou doente.

Â- Mas agora é a minha vez.

Professora- Ou é a tua ou é a de outro.

J- professora nós fazemos, depois era eu, depois era o D, depois era o P depois era o Â. Fazemos assim. É uma semana a escrever depois outra.

D- Não primeiro era o J depois eu depois o P depois o Â. Era assim

J- Era uma semana eu a escrever e depois outra semana ele a escrever.

Â- era como o Ddisse.

D- Eu sei que alguém escreveu.

Professora- vocês estão preocupados a ver quem já escreveu e ainda não fizeram nada do trabalho.

J- Esta na semana do Â.

Professora- Como o é que tu sabes. Como é que isso foi decidido?

J- Eu gravo, desde a primeira semana que comecei a escrever.

Â- Eu sou depois do P.

Professora- As únicas coisas que estão escritas, a primeira vez que foi o João e outro trabalho que foi o Pedro. Não houve mais nenhum trabalho de grupo. tenho todos os trabalhos guardados. Houve outros trabalhos mas cada um escreveu o seu.

J- A professora guarda todos os trabalhos de grupo?

Professora- Sim, tenho tudo guardado. Por isso foste tu e depois foi o Pedro. agora arranjam aqui uma estratégia.

J- Vamos votar- disse consecutivamente 3\4 vezes.

Professora- tu (D) ainda não escreveste, tens razão. E tu ainda não escreveste também tens razão.

D- então foi o P

Professora.- tu () escreves esta semana, para a semana escreve o Ân Não é preciso estarem a discutir. Têm um trabalho para fazer, e estão a discutir quem vai escrever.

J- ele diz parvoíces.

Â- ele não dá ideias. Ele só diz assim, blá blá blá, a república das bananas.

Professora- uma coisa é quem escreve e quem passa para o papel, mas as ideias têm que ser de todos. Não pode ser só de um.

J- Mas ele disse assim, republica das bananas contra república das castanhas no jogo de futebol.

Â- sortudo, ó puto! Estás sempre a bater, eu não te fiz nada.

Professora- ó Â.

Â- ó, não lhe fiz nada, chegou lá começou-me a bater.

J- ele leva tudo para a violência.

Professora- vamos lá aqui ver, pensem lá num poema.

J- o Pedro é que devia de ser a escrever. Ele é o mais calminho.

Â- o D é um bocadinho violento.

Â- o D diz que o pai dele disse para ele bater a quem lhe bate. Eu nem sequer lhe fiz nada e ele bateu-me.

Professora- Por exemplo, castanhas com sal no assador estão a assar. Tem que ser qualquer coisa assim, não pode ser com réguas nem com nada disso.

J- então, ele inventa coisas que não estão no quadro. Eu digo que só podemos escrever poemas.

Â- eu lembro-me de uma palavra, que era castanhas.

J- mas professora, ele diz assim aqui, as frases é só com aquelas palavras, mas ele ,  
naaaao, é com as palavras que nós quisermos.

D- é só para dar ideias. Tem que ser relacionado com as castanhas.

Â- não não é.

D- castanhas contra as bananas.

Â- Republica não é nada relacionado.

D- republica das castanhas.

Professora- D, queres perceber o que é que é para fazer?

D- já percebi.

Professora- cada grupo vai fazer duas frases e depois vamos juntá-las todas para formar  
um poema.

J- também não conseguimos trabalhar com este barulho todo.

Professora- vou-vos dar um exemplo- castanhas a estalar no lume a assar.

Â- o vendedor mete as castanhas no assador.

TODOS NO GRUPO A FALAR AO MESMO TEMPO, NÃO SENDO  
PERCEPTIVEL A DISTINÇÃO VOCAL.

Â- já tenho uma ideia., já tenho uma ideia, só com uma palavra que é mete. Ó D, já  
tenho uma ideia que é muita boa.

J- então desembucha.

D- castanhas que conduzem automóveis.

Professora- já viste castanhas a conduzir automóveis?

Â- D, ouve-me. Ouve. O vendedor de castanhas mete castanhas no assador com sal e  
elas começam a estalar.

J- éé, isso é muito grande.

Professora- mas podes aproveitar uma parte do que disseste.

J- mas frases de um poema não são muito grandes. Por exemplo, castanhas no assador  
com sal e o vendedor. Castanhas no assador ou o vendedor mete

Â- confundo o poema com o texto.

J- Assador com dois ss.

Â- Devias apagar a primeira. A primeira não é nada sobre castanhas.

D- lança ideias P.

J- também tens que lançar tu, não somos só nós.

P- yaaah

D- já lancei uma, tu (J) já lançaste outra.

P- eu?

Â- fui eu. Fui eu e o J.

D- Eu também já lancei uma. Castanhas no assador com sal a assar.

Â- isso é meu.

D- sim, e estavas a dizer...

Â- sim é meu e dele (J) ao mesmo tempo.

D- não é não! Eu já lancei e ele já lançou. Agora é o P e depois és tu.

Â- eu já lancei. Um bocadinho dessa.

J- desde quando é que esta ali. Desde quando é que bananas tem a ver com castanhas?

Â- yaaa. Olha bananas é uma fruta e castanhas é uma fruta, não tem nada a ver uma com a outra.

D- Maria castanha, não, maria castanha está a cortar castanhas.

Â- é só duas frases, podia-se apagar a primeira.

D- não, isso é as ideais, nós vamos escrever as frases todas. Oh banana.

Â- bananeira.

J- oh vocês não vão começar, pois não? A minha cabeça já está a explodir.

Â- já estás todo vermelho. O zé António, o namorado da minha avó, que não é meu avô, comeu cérebros de porco. Ele gosta de cérebro de porco.

Professora- vocês já conseguiram?

J- não, graças ao Daniel que ainda está lento.

D- (Ri)

J- rendo-me. Bandeira branca, rendo-me

Professora- só falta o vosso grupo. Estão a terminar e vocês não fazem o trabalho.

J- Dé uma lentidão a escrever.

Â- ele não apaga a primeira que não tem nada a ver com castanhas.

J- republica das castanhas vs bananas

D- Eu não tenho a culpa.

Â- olha que não!! O D esta a dizer que eu tive essa ideia, da primeira.

J- nem foi o Â que teve a ideia da república das castanhas contra a republica das bananas.

Â- ele está a dizer que fui eu

J- bandeira branca, desisto!! Só falta o pau, estou a morrer. Rendo-me, rendo-me. A minha cabeça esta a explodir. Tinoninonino.

O Â ri.

P- castanhas, salpicos. Amigos, salpicos.

D- ah. Amigos salpicos?

P- sim, cortar castanhas amigos salpicos.

Â- o Zé António comeu dois cérebros de porco, foi almoçar á minha casa comeu dois cérebros de porco. Dois cérebros de leitão.

D- rendo-me, isto é uma parvoíce.

P- parvoíce, o que é que é isso?

J- parvoíce é o que ele (D) é.

D- és tu! Rendo-me neste grupo com ele!

Professora intervem e tenta ver o trabalho elaborado pelo grupo. o D continua a mandar frases para o ar.

D- rugby vs bananas. Castanhas vs bananas. Castanhas no assador com sal do vendedor. Maria castanha está a cortar castanhas.

P- Maria castanha? Cortar castanha.

D- maria castanha esta a cortar castanha. Amigos salpicos.

Jo castanhas não faz sentido castanha.

Â- o que é que está aqui escrito? Que letra!!!

J- a primeira não está lá.

Professora- vocês fizeram 4 frases?

J a primeira não conta.

D- oiçam a ideia, ainda não lancei.- (gritar)

Professora- não grites.

J- mas ainda não lançaste uma frase foi só a origem.

J- rendo-me

D- foi ele que lançou tu não lançaste.

J- Ó professora eu rendo-me deste grupo a duplicar.

J-olha mas a minha frase é da tua origem

Â- andas ai a dizer que eu ainda não falei

J- e não ele não disse.

Professora- então decidam lá duas frases.

D- posso escolher.

Professora- não podes ser só tu. Vocês são um grupo.

J- então vamos a votos. A primeira?

D- Não.

J- a primeira do rugby das castanhas vs bananas?

D ri e a cantarolar repete a frase rugby das castanhas vs bananas

Â- essa nãaaaao.

J- podes riscar, essa não vai.

Â- ya essa noa vai.

P- ninguém vota?

J- ninguém a não ser o D. A minha??

Â- eu voto.

J- a minha

D- eu voto a Maria castanha e cortar castanhas, a segunda minha e a do P.

J- éeee a minha também é fixe.

D- eu escolho a segunda minha e a do P.

Dl- já tá, são 14 vamos todos morrer.

J- e tens os ouvidos cheios de cera.

Professora- olha, têm que se despachar.

D- quem vota na do P. Já estão 3.

Â- eu voto em todas.

J- ah e a minha.

D- já estão 3, quem vota na segunda minha que é a maria castanha esta a cortar castanhas.

J- Fora de questão. Então (para D) levas tudo para a violência.

D- achhhh

Professora intervém e pede aos alunos que tenham mais calma a trabalhar.

J- Então ele (D) leva tudo à violência.

D- Pois levas

D- já escolhemos.

J- já escolhemos o quê??

D- já, já escolhemos.

Â- são as duas do meio.

J- olha que não.

D- é a segunda do meio e a segunda tua.

J- nem é, nós não votamos na segunda tua.

D- vocês estavam a inventar. Eles estavam a inventar, temos pena fica a minha segunda.

J- Não não vai, não faço.

D- professora agora é para escrever aqui.

Professora- uma em cada.

J- tava horrível.

J- estas te a armar em chefe.

D- estavam a gozar com a minha.

J- já reparei nisto desde o início que entrei para o terceiro ano.

Professora- então quem é que escreve as frases.

J- eu cá não sou.

Â- nem eu.

Professora- então qual é a frase que vocês escolheram?

A- são as duas do meio a dele e a dele.

D- é a minha

Â- nem é.

J- nos nem votamos

D- pois mas eu já estou a escrever a minha.

João- ele esta a dizer a segunda dele e nós nem votamos.

Â- ele só faz isso como piegas

D- eles andaram a gozar e a dizer parvoíces de outras coisas.

J- O que é que tem a ver bananas com castanhas que eu ainda não percebi.

D- Eu nem estou a escrever essas, estou a por a minha segunda.

J- Sim mas explica-me o que tem a ver castanhas com bananas.

D- Não têm.

J- ahhh.

D- Mas preciso de mais alimento para jogar com as castanhas. É rugby das castanhas versos banana.

J- por isso é que não da para fazer grupos.

D- E eu estou a por Maria castanha está a assar castanhas. É a minha e a do P. Olha para a segunda votam na do P ou na do J. Eu voto na do P.

J- P e a minha!! (repete 3 vezes seguidas)

D- para a segunda quem vota na dele. Quem vota na do P?

Dl- são 3 para ele (P) e dois para ti (J).

J- é o que, mentira.

D- Quem vota na dele ?? Pro J está o Â e o J já são dois pó P 3

Â- eu voto nas duas.

J- então nós não escolhemos era por votos.

J- já escreveste uma (D).

Â- Deixa estar é a vez dele.

J- pára... é o Â é a vez dele

J- É o Â já escreves-te uma. Ele já escreveu uma na folha agora é a tua vez.

Â- eu não disse que passei a vez ,eu disse que é a tua vez.

Professora – vocês têm que apresentar o vosso trabalho.

J- ele leva tudo à violência. olha para essa letra

Professora- Ó D porque é que os teus colegas não podem também participar.

J- ele arma-se em chefe.

Â- ele arma-se em chefe e em mandão.

J- e depois bate-nos sem nós fazermos nada. Ele escolhe as coisas sem nós votarmos.

Â- arma-.se em in temível.

Professora- agora deixa os teus amigos falarem.

Â- É a minha vez eu ainda não escrevi nada.

D- Era a minha vez de escrever.

J não é não era do Ângelo mas tu tiraste-a

Â- ya.

J-. Vês já escreveste duas vezes não foi?

J- Quem vota para o Â escrever??

D- não quem vota o reino das castanhas vs bananas.

J- fora de questão podes riscar.

Â- isso está mega fora de questão podes por para o lixo, podes riscar.

D- castanhas no assador com sal. Cortar castanhas amigos salpicos.

D- calhou a do P.

Â- Era a do P ou do J. Esse (J) foi a que tu fizeste pensei que fosse a do D.

D- não a minha é maria castanha está a cortar castanha.

J- Mas nós não votamos nessa.

D- mas agora já está escrita. Já está.

P- vou-te coroar rei do reino.



## Anexo XII- Transcrição dos alunos na preparação para a representação dramática no dia 18 de Novembro de 2013

Tema: *Formação de Portugal*

### **Atividade:**

Inicialmente, a professora durante o horário de almoço irá colocar um pano de lençol branco pendurado na sala com o auxílio de uma corda. Atrás do mesmo será colocado um retroprojetor que será o ponto de luz. Seguidamente, com o projetor ligado coloca um fantoche em cima do mesmo, sendo que este será a representação do mar e uma caravela dos descobrimentos portugueses.

Posto isto, quando os alunos entrarem na sala todo este cenário estará montado.

Será então explicado aos alunos o que é aquilo que se encontra na sala, para que serve e o que vamos fazer.

- 1.º Vamos recordar o texto que trabalhamos de manhã – “O Adamastor”;
- 2.º A professora questiona os alunos sobre a vontade que têm de experimentar como tudo funciona;
- 3.º É explicado aos alunos que terão de construir os marinheiros e os monstros do Adamastor, sendo que terão que existir quatro ou cinco fantoches, consoante o número de elementos dos grupos, sendo o número de marinheiros os de monstro deixados ao critério dos alunos. Para isso, antes dos alunos fazerem os fantoches, a professora irá explicar como estes se fazem e que materiais terão que utilizar, sendo os mesmos distribuídos pelos vários grupos.

**O grupo é constituído pelos seguintes alunos: D; J; Â e P.**

D- Eu também tenho uma verde e uma vermelha e uma amarela.

P- No centro comercial já vi uma verde, uma preta e uma vermelha.

D- Mas não viste amarela, comprei amarela.

P- Não havia amarela.

D- Também era a última e esgotou.

J- Toma o teu desenho. Professora?

Â- A cauda dele é um tentáculo (falam do desenho).

J- Não, a minha cauda é uma cauda de crocodilo.

Â- Isto é o quê? Parecem almondegas.

J- Isto? É ele a voar, está a deitar fumo.

Â- Não há nenhum animal que faça isso.

J- Ó burro é a minha imaginação.

D- É a boca do dragão. Ta aí.

J- Olha aí boca de dragão com ilha de serpente.

Â- Isto parece um pente de serpente.

J- Mas não, são asas. Isto são barbatanas de tubarão.

D- Vou cortar o meu.

P- A minha (tesoura) vai ter de ser esta.

J- Isso é de cortar cabelo.

P- Não é não.

D- É que é, já vi à venda nos cabeleireiros a dizer: corta cabelos. Tesoura de cortar cabelo e eu tenho um em casa, em caso da máquina de cortar cabelo avariar.

P- Nem corta muito mal.

Â- Tenho que esperar por uma tesoura.

Â- Isso parece mais ou menos o Frizem.

D- O Frizem assim?

Â- A cabeça. A cabeça do Frizem.

D- Minha nossa senhora, o Frizem. Ficou com partes de metal.

Â- Ya, ficou sem essas partes e depois tem tentáculos.

D- Ya, a cabeça brutal.

Â- E depois o Trunks do futuro. Jogador passado do futuro mais nada.

D- Com a sua espada mal cheirosa.

Â- Olha, ela cortava-te num segundo. Ó meu mas que porcaria de cadeira.

D- Essa cadeira é da T.

Â- Era o que eu pensava.

Â- Salve-se quem puder troca de cadeira.

D- Não. Adoro a cadeira do Carlos.

Â- É melhor estar nessa cadeira do que estar nesta.

D- Eu nem estou na cadeira do C, estou na cadeira da I.

Â- É melhor que estar na cadeira da I.

D- A dele é a do C.

Â- A dele é a minha segunda cadeira. É sim eu tenho duas.

Â- mmmm a minha cadeira está aqui.

P- Consegues cortar isto?

Â- O Trunks vai-se despachar primeiro (cantarolando).

P- Isto verde ou então isto.

D- Os nossos monstros todos, graças ao meu, vai ser o melhor.

Â- Graças ao teu?

D- O meu é mais horripilante.

Â- É isso é.

J- O meu é muito mais fixe.

D- O que importa é ser horripilante.

Â- São todos bué da fixes.

P- Isso aí é umas asas?

J- Sim.

P- As asas não são muito maiores?

D- Isso é mais comovente do que horripilante.

Â- Os tentáculos assustam um bocadinho à primeira vista.

J- Isso é mais suculento do que horripilante.

D- Suculento quer dizer que ao olhar apetece logo comer. Por exemplo um leitão, batatas fritas.

Â- Ou my good então quer dizer que o hambúrguer é suculento e as batatas fritas.

D- São, mas a coisa mais suculenta do mundo é o peru.

Ângelo- E a salsicha?

J- Para o Ângelo a coisa mais suculenta que existe é fígado e coco de boi.

Â- E tu é a T, come-la.

D- É que não suculentas quer dizer comer mesmo.

Â- Sim a pila dele come o que está lá dentro mesmo. Enfia para comê-lo.

D- Sabiam que para as raparigas a coisa mais suculenta para elas é a pila do rapaz chupá-la (o tom de voz baixa). A coisa mais suculenta para as senhoras.

Â- Há meninas que são tipo viciadas, há miúdas viciadas como tu. Mas tu és um rapaz.

D- E as senhoras adultas são sempre.

J- Eu não sei como vou cortar isto tem muitas pontinhas. Se eu cortar assim à volta.

Professora- ok

P- E os meus dedos.

Â- O J peidou.

Â- Isso não é para cortar.

D- É o espirito dele e fica atrás para ficar os tentáculos mal cheirosos. Os tentáculos deitam peidos maiores que um elefante.

Â- Eu também tenho tentáculos. Estes parecem mais tentáculos, esses não parecem mesmo tentáculos.

D- São tentáculos de boi.

Â- Ah ah ah ah

D- São tentáculos com pele de boi.

Â- Os meus tentáculos têm ventosas.

D- Isto não é tentáculos de polvo é tentáculos de pele de boi.

Â-- Eu vou escolher uma cor.

P- O meu vai ser de vermelho.

Â- E estas cores são bué da nices assim juntas. Ya bué da nices não são?

D- Ya o azul com o amarelo fica dourado.

J- Fui eu que fiz.

Â- Eu sei estou só a ver.

J- Estas a estragar tudo.

Professora- Podes ver mas tem que ser com calma.

Â- Ó pedro não te parece dourado. P olha aí dourado. E é o amarelo e o azul.

D- Vou juntar com cola agora.

P- Vais juntar com qual?

D- Olha vou juntar com cola aqui.

J- Há um transparente vejam. Não isso agora não é para mexer, isto agora é para arrumar. Esperem isto está tudo mal arrumado que o menino Â. Olha para isto tudo desarrumado.

Â- Temos pena galinha. Olha esta aqui uma tesoura. Já curtas te ó mariata?

J- Não. Compra uma.

Â- A minha ficou em casa. A minha mãe está sempre a mexer na mala.

J- Paciência.

Â- A tua amante.

J- O quê? Cala o bico.

D- Tu tens?

Â- Ele tem mas eu não.

J- É, eu não tenho.

Â- Isso é muito difícil de cortar.

J- Eu não vou cortar vou cortar só as partes que eu conseguir.

D- Eu também não cortei tudo.

Â- Eu vou cortar tudo.

Â- Eu vou ser o penúltimo a acabar o meu quadro, o J vai ser o último.

D- Alguém pediu um lápis.

Â- Foi o P, ou foi o J.

J- merci bocou.

D- Eu ia acabar e não te dava o lápis.

D- Acho bem, sei lá o que é que disseste também.

P - Obrigado por tudo.

D- Merci bocou.

P- Só não sei o que é bocou.

Â- Há chocolates que se chamam merci. É muito obrigado não é mãe?

D- E há um merci um jogador de futebol.

Â- Ya, aqueles chocolates que se chamam merci.

D- Queres um presente?

Â- Não, não quero, não querooooo.

D- Ahhh também já o deitei.

Â- Ó bolas, era uma bufa não era.

D- Yaaa.

Â- Isso é mais um presente para as doninhas adoram.

J- Dá-me a minha tesoura.

Â- Já, já está.

D- Eu guardo isso.

J- Ó D isso é no fim.

D- Eu disse que guardava isto.

J- Isso é para estar aqui em cima da mesa.

D- Estavam todos a mexer.

J- Tavam o quê.

**Professora tenta falar mas com alguma dificuldade.**

Professora- Quero que falem baixinho. Assim como eu.

J- Cada um cola o seu.

Â- Vou enlouquecer (com tom de voz baixinho).

Â- Mas eu também não tenho cola.

J- Tu nunca tens nada.

Â- Só não tenho cola nem tesoura.

D- Então tens cola.

Â- Tenho borrachas a mais e lápis a mais.

J- Enato vende-as pode ser que ganhes algum guito.

Â- A minha mãe ficou-me a dever 10, 30 euros que eu já tinha esse dinheiro e ela tirou-me. Precisei dele ainda ontem.

D- Olha, olha com isto vamos ganhar milhões.

Professora- Não consegues falar mais baixo que isso.

D- Vamos ganhar milhões (com tom de voz baixinho)

Â- Dl esta aqui o teu desenho.

J- Podem parar quietos, já começam.

Â -Acho que é o teu.

J- Professora podes vir aqui.

D- Tu vês mal?

Â- A minha irmã gosta de ver vila beleza.

Â- Preciso da tesoura.

J- Não olha compra uma.

Â- Vou perguntar a toda a gente quem é que gosta de ti.

J- Pergunta.

Â- Sabem quem gosta do J.

J- Tu

Â -A M gosta do J.

D- É que não.

Â- Gosta.

D- A M gosta de mim.

J- éee

Â -É do J.

D- uma vez a M estava a beijar as cuecas e as calças e a vir atrás de mim. Fogo eu fugi para a casa de banho dos rapazes sem ela saber e pensa que fui para a sala dela.

Â- Nunca foste a minha casa?

J- eiii.

Â- Mas que é isso.

J- É para não dizeres isso. Aqui tens.

Â- Isso é um monstro?

D – Ia podes rasgar.

J- Fica bué da fixe. Olha aí fica bué da fixe.

D- Quem precisa de tesoura sem ser o Â.

Â- Moi. Ninguém me quer emprestar.

Professora- Têm que emprestar as tesouras uns aos outros.

J- Professora, podemos pôr por cima da nossa imagem.

Â- Professora ninguém me quer emprestar a tesoura.

J- Prontos toma lá ó monstrinho.

Professora- Se puseres por cima não vai dar em nada. Isso assim não aparece.

J- Não, de certeza? E atrás?

Professora- Não dá João, vou explicar porquê? A luz, isto para aparecer ali a cor..

J- Mas assim não vou conseguir pôr.

Professora- Se tu puseres isto assim.

P- o que ia aparecer era só sombra.

Professora- O que ia aparecer era uma imagem preta, só sombra. Porque a luz não consegue passar este papel.

Â- J como é que tu consegues cortar com isto.

P- É opaco.

Professor- A única forma da luz passar é com este papel.

P- Cortar primeiro e depois por

J- Ó professora mas eu queria por um papel desses aí.

Professora- Mas não pode aparecer. Vocês agora pegam assim, podem pegar nisto, a seguir podem cortar aqui, este pequinho do monstro.

Â- Este pode estar aqui

Professora- Mas isto pode-se cortar aos bocados. Imaginem podem por um braço ou uma perna em cima da cabeça.

D- Ah, então podemos recortar os monstros?

P- Recortar os vários monstros e fazer aqui.

P- Podemos recortar várias partes do monstro.

Professora- Várias partes e fazem aqui como se fosse um puzzle e a seguir fazem uma montagem.

D- Sem ser para por aqui?

Â- Ó boa, ficam com as minhas garras.

Professora- Fazem um só monstro.

J- E com as minhas patas de réptil.

Â- E com os meus braços.

P- As asas vão ser as minhas.

D- Uma cabeça de raposa em cima desta cabeça de sapo.

Professora- Fazem uma montagem. Montam tudo como se fosse um só monstro, colam tudo. Perceberam como é que é?

D- O meu desenho é brutal

J- Que nojo.

D- O teu está pronto.

J-Não estou a recortar partes

D- Posso recortar?

J- Não, cortas o teu.

Â- Ó bolas nunca mais vou acabar.

D- E vou tirar aquelas orelhas.

Â -Minnie (cantarolando)

D- E vou por aqui.

J- D eu é que vou conduzir o monstro.

P – Não, não vai ser o Â porque ele nunca fez as coisas.

J- Óooo

Â- Ya nunca fui o chefe.

D- Auuu

Â- Sou eu que conduzo o monstro ele tem que ficar fixe.

J- Então eu sou o capitão?

Â- Não não é a minha vez.

D- Ouve. Vamos usar o robô do pedro para o monstro que vamos inventar ser o rei dos monstros. Fica a coroa.

Â- Posso usar. D posso usar. Eu não percebo nada.

P- Fogo fica bué da nice.

Â -P posso usar?

P- Estou a fazer uma coisa.

J- Ó professora ele não tem tesoura e depois anda a pedir a todos.

Â- E ninguém me quer emprestar.

J- Fatelo.

Professora- Empresta lá a tesoura ao teu colega.

J- Toma

P- É primo dele ainda por cima. O meu lápis?

D- Ele também nunca me empresta nada. E não és meu amigo

Â- Não sou o tanas

J- Bem agora vou cortar o laser dos olhos

Â- Está a deitar laser

J- Tá estúpido.

D- A sério, o pedro nunca mais se despacha.

J- Olha aqui o laser

D- Ya. Pôr este robô

J- Professora posso ir buscar uma folha para ir desenhar pormenores.

Professora- O que podes fazer é desenhar já o marinheiro, depois do monstro ainda têm que fazer mais três marinheiros.

J- Eu quero ser o capitão

Professora- Então fazes o capitão

Â- Professora é a minha vez de fazer o capitão.

J- Não és nada és o monstro. Ele não quis ser o monstro senão sou eu o monstro

Â- O capitão do grupo sou eu.

J- Então?

Â- Era isso que eu estava a dizer.

Â- Capitão do grupo este.

J- Olha para essas unhas parecem de leopardo. E as de leopardo acho que também têm lixo. Não sabes?

Â- Não não têm.

J- Olha que têm, eu já vi um com as unhas todas pretas.

Â- As unhas dele são mesmo pretas.

J- À vou fazer mais cortes iuuuu.

J- Eu corto-te o cabelo

Â- O cabelo não.

D- Olha como é que o monstro está a ficar.

P- Nós vamos ter que juntar de todos não é só teu.

J- Que nojice. Onde é que puseste as minhas patas.

Â- Só o meu robô.

J- uuuu que nojo

D- E olha aqui o teu raio. Está brutal

Â- Ainda vais juntar os meus tentáculos.

J- E vai ser no cu. Alguém se peidou.

Â- Não fui eu, foi o D à bocado quando perguntou se eu queria uma prenda fez isto não foi.

P- Não ele vai se embora.

J- Professora eu quero acrescentar qualquer coisa.

P- O D não vai com as nossas ideias.

D- Eu fiz com a boca.

J- Azul.

D- Ganda peido que eu dei.

J- Olá eu sou o azul.

Â- És o azul feio.

D- blum blam blum blam.

Â- Ó J a sério como é que fizeste a minha mãe apaixonar-se por ti.

J- Eu não fiz nada e cala-te com isso antes que leves uma tesourada nessa bigodaça.

Â- E não és o único que ela gosta, também gosta de um miúdo do tamanho do quarto dela e não é desta escola.

D- Vou cortar esta cauda para juntar posso?

J-Não. Dá-me. Professoraaaa ele ia cortar o meu boneco.

D-Estupido.

P- O D estava a brincar.

Â- Professora posso deixar os meus tentáculos.

P- Ele só quer as suas ideias.

J- Toma a minha tampa. Já sei põe aqui, não aqui, perfeito.

D- Na cabeça.

J- Sim

D- Fica terrível, bora juntar

J- Que nojice

D-- Podes crer.

J- Aqui no cu.

D- Não aqui a deitar fumo da boca.

J- Mas empresta-me pode ficar aqui no cu. Ya bora ficar a deitar fumo pelo cu

J- O D precisa de cagar.

D- E é na tua boca és a minha sanita. E os teus olhos são o autoclismo são os botões.

J- Tá me a doer. E este verde é brutal o pedro é um extraterrestre.

Â- Ai é não não ele é de pele como nós.

D- Posso cortar.

J- Não, o D parece um extraterrestre estúpido de marte.

D- Dá me

P- É a minha régua.

J- Parece um extraterrestre estúpido de Júpiter.

Â- Ó não o dele é azul.

D- Recorta mais partes.

J- Olha recorta tu por ele.

Â- Eu não consigo recortar mais isto agora.

J- Olha, já sei parece um extraterrestre estúpido de Úrano as paredes são amarelas.

P- Achas que isto se vai notar.

J- O D é feito de xixi ó P.

D- E tu?

J- Ó vermelho fogo.

Â -Fogo bombeiros voluntários de Leiria.

D- Porque está a apresentar usando um tripé.

Professora- As folhas não são para arrancar daqui tiram só o bocadinho que precisam.

D- Esse tripé é igualzinho ao do meu pai.

J- E o do D é vermelho e rosa.

Professora- O que vocês estão à espera para irem já desenhando enquanto um está a montar o monstro.

J- Desenhando onde afinal?

P- Mas eles não ficam com as nossas ideias é sempre com as ideias dele.

D- Mentira.

J- Mentira?

Pedro- Então eu disse para ele não por aqui acha que fica, querias.

Â- Parece o songoku a andar de nuvem mágica.

D- Onde é que querias que pusesse?

P- Punhas noutra sitio. Porque eu disse aqui por exemplo.

D- Aqui?

P- Aqui.

Professora- Vocês têm que pensar que isto só se vai ver a forma.

J- Professora podemos desenhar aqui e colar.

D- Só se vai ver a forma o que é que interessa.

J- Como é que vamos por isto para trás?

D- E os monstros têm que ficar esquisitos. Todos os monstros são esquisitos.

J- O Angélico vai ser.

P- Ele não é esquisito e é um monstro.

D- É esquisito, este fica esquisito na cabeça deste, fica horrível e a ideia é o monstro ficar horrível, todos os monstros são horríveis.

J- Que nojo Daniel não sabes falar parece que tens uma língua de crocodilo.

D.- Tem de ficar horrível é isso.

J- Já sei ainda mais horrível temos que fazer cortes na folha do Â.

Â- Não

D- Ya fica aqui uma parte careca.

J- Ya o D é maluco.

Â- Ya e depois vamos ter que desenhar um ceguinho.

P- Ya agora vamos ter que ficar com o capitão já estou a desenhar o capitão.

J- Eu sou o capitão.

Dl- Sou eu o capitão

Â- Ó D depois alguém desenha aqui um ceguinho.

J- opahhh P eu sou o capitão.

Professora- Já aí está cartão para fazer os três navegadores.

P- E eu sou o capitão.

D- Eu vou desenhar o meu marinheiro com espada e andar de skate e com umas asas para ser o guerreiro anjo.

Professora- Já decidiram quem vão ser os marinheiros.

J- Eu vou ser o capitão.

P- Não eu já estava a fazer

J- Eu sou o capitão.

D- Eu sou o major

J- Eu sou o capitão.

P- Não eu é que sou.

Professora- Pode haver dois capitães.

J-Dois? Desde quando?

Professora- No mesmo barco a história é criada por vocês podem haver dois.

J- À pronto já sei que vou ser marinheiro da pistola.

Professora- Cada um aqui vai desenhar o seu marinheiro.

J- Professora nos podemos ser o último grupo?

Â- Professora posso ser o monstro e o marinheiro? Tenho duas mãos.

J- Não, não.

Professora- Posso? Fazem a construção do monstro e depois como é que se faz isto?

J- Podemos ser o último grupo?

Professora- Agora fazes o monstro e ele vai colar ali e depois recorta-o à volta. Depois em certos sítios podem recortá-lo.

Professora- Posso falar Â? Não podem fazer muitos pormenores senão não os conseguem recortar.



Anexo XIII- Textos Criados pelos alunos sobre os animais em vias de extinção

**Se eu fosse um animal em vias de extinção, o que sentiria? E o que faria?**

Eu seria um tigre branco e sentiria que era triste e que eu estava em perigo de vida por isso eu lutava para eu proteger a minha espécie. Fugia para regiões montanhosas onde os caçadores não conseguem ir e mais abundância de comida e água. O clima é ameno pois chove muitas vezes e faz pouco calor.



**Se eu fosse um animal em vias de extinção, o que sentiria? E o que faria?**

- Por aqui não há muitos burros, disse o Miguel burro.

- Ah? Um humano? Eiiiiiii, humanos são ca! exclamou o Miguel.

- Ah, eu chamo-me Miguel, o burro! Disse o Miguel burro.

- Adeus, amamammmmm a mãe fala em humanos, já estou em vias de extinção, não quero desaparecer! exclamou preocupado o burro.

- Não te preocupes, não te faço mal! Eu protego os burros de caçadores de burros! disse o humano.

- Adeus tanto de ir dormir! disse o burro Miguel.

- Adeus, vou proteger outros animais! disse o humano.

- Como, por sempre acordado, a esbra! disse ele.

**Se eu fosse um animal em vias de extinção, o que sentiria? E o que faria?**

Se eu fosse um panda sentir-me triste.  
Se eu fosse um panda chamava todos  
os pandas para abraçar os feludinhos  
(que neste caso são os que feludinhos) e  
espalhava-os por toda a Amazônia  
a abraçar a maioria das pessoas  
que para por isso, quase ninguém  
respeitaria natureza, etc.

## Anexo XIV- Ata escrita pelos alunos

Nome: Ygor Bedroza Ano: 4º Data: 18/10/200

Ata número 1

Aos 28 dias do mês de outubro, do ano de 2013, pelas

16 horas, decorreu na sala 6, a reunião de decisão do que

fizer ao sujeito

Com a seguinte ordem de trabalhos: decisão sobre o rumo da personagem que apareceu na aldeia.

A reunião foi presidida pelo/a el estando todos os 17 alunos presentes.

O rei pediu a opinião aos membros daquela comunidade/povo, tendo ficado decidido por maioria

que: o rei pediu a opinião do povo sobre o rumo da personagem que apareceu na aldeia e a resposta para que os não tivessem fome, tendo em conta que -  
o rei disse para todos os alunos a mesma sua opinião.

Nada mais havendo a tratar, deu-se por encerrada a sessão, da qual se redigiu a presente ata.

Ata número 1

Aos 28 dias do mês de outubro, do ano de 2022, pelas 15 horas, decorreu na sala 6, a reunião de de decisão do que fazer  
o sujeito.

Com a seguinte ordem de trabalhos: decisão sobre o rumo da personagem que apareceu na aldeia.

A reunião foi presidida pelo/a Rei estando todos os 14 alunos presentes.

O rei pediu a opinião aos membros daquela comunidade/povo, tendo ficado decidido por maioria

que: o rei primeiro ouviu todos os habitantes e a seguir  
foi a vez de logo a seguir se passaram a dar a opinião  
mas opiniões e depois decidiu e a decisão foi para  
tratar bem o sujeito.

exati da reunião porque o Daniel disse: S.O.S! E porque  
estiveram nas mãos do rei.

Nada mais havendo a tratar, deu-se por encerrada a sessão, da qual se redigiu a presente ata.

Ata número 1

Aos 27 dias do mês de setembro, do ano de 2013, pelas 15 horas, decorreu na sala 6, a reunião de alunos do 1º ano do ensino médio.

Com a seguinte ordem de trabalhos: decisão sobre o rumo da personagem que apareceu na aldeia.

A reunião foi presidida pelo/a prof. J. J. estando todos os 17 alunos presentes.

O rei pediu a opinião aos membros daquela comunidade/povo, tendo ficado decidido por maioria

que: devemos alimentar essa comunidade e trazer a água e o leite para  
ela não morrer de fome e sede e com muita sede.  
Deixei a decisão para o rei.

Nada mais havendo a tratar, deu-se por encerrada a sessão, da qual se redigiu a presente ata.

O secretário

Ata número 1

Aos 28 dias do mês de outubro, do ano de 2013, pelas  
16 horas, decorreu na sala 6, a reunião de decisão do que fazer  
com o sujeito

Com a seguinte ordem de trabalhos: decisão sobre o rumo da personagem que apareceu na aldeia.

A reunião foi presidida pelo/a rei estando todos os 17  
~~alunos~~ presentes.  
alunos

O rei pediu a opinião aos membros daquela comunidade/povo, tendo ficado decidido por maioria

que ~~Deviamos~~ a mulher, mas antes...  
Nesta reunião o Sr. Daniel e irmão  
do sujeito e não foi só ele que queria  
matar o sujeito, o Sr. Daniel tinha razão  
mas infelizmente o rei decidiu\*

O Daniel avisou que o sujeito era  
um traidor mas o rei não ligou.

Nada mais havendo a tratar, deu-se por encerrada a sessão, da qual se redigiu a presente ata.

O secretário

Anexo XV- Registo das histórias criadas e improvisadas pelos alunos sobre o “Adamastor”

Escreve a história que acabaste de representar

A minha personagem era o capitão John Parcker; o cenário da minha peça.  
Aconteceu aqui houve uma batalha entre o Adamastor e os descobridores.

Escreve a história que acabaste de representar

Primeiro em cada alguma coisa aconteceu e os monstros apareceram quando alguns pessoas chegaram a região de ele atacada a noite e os descobridores todos começaram a lutar em grande guerra alguma segundos / minutos com mais coisas.



## Anexo XVI- Reflexão individual dos alunos sobre o projeto do Teatro de Sombras

### Teatro de Sombras

#### Projeto “Representar acontecimentos históricos através do teatro de sombras”

Reflete sobre o trabalho que acabaste de apresentar aos teus colegas, tendo em conta todas as aulas onde fomos trabalhando neste projecto até ao dia de hoje.

Para isso deves indicar o que sentiste, o que gostaste mais, o que gostaste menos e o que aprendeste.

Eu senti que estava naqueles tempos e feliz por ter umas estagiárias que pensaram num projeto que para os alunos é divertido.

O que mais gostei foi melhorar os conhecimentos e através do teatro de sombras aprender mais coisas sobre a história de Portugal.

O que eu gostei menos não foi nada.  
Eu aprendi muitas coisas interessantes, fiz bonecos de sombras muito fiéis.

## Teatro de Sombras

### Projeto "Representar acontecimentos históricos através do teatro de sombras"

Reflete sobre o trabalho que acabaste de apresentar aos teus colegas, tendo em conta todas as aulas onde fomos trabalhando neste projecto até ao dia de hoje.

Para isso deves indicar o que sentiste, o que gostaste mais, o que gostaste menos e o que aprendeste.

Eu gostei mais de aprender a desenhar e a contar das  
situações e ajudarem o meu grupo.

O que eu gostei mais foi de meu grupo trabalhar e das  
situações criativas.

Eu fazia mais coisas.

Senti-me feliz.

## Teatro de Sombras

### Projeto “Representar acontecimentos históricos através do teatro de sombras”

Reflete sobre o trabalho que acabaste de apresentar aos teus colegas, tendo em conta todas as aulas onde fomos trabalhando neste projecto até ao dia de hoje.

Para isso deves indicar o que sentiste, o que gostaste mais, o que gostaste menos e o que aprendeste.

Eu senti que estava naqueles tempos, eu gostei mais da formação de Portugal,

de fosse hoje eu lutava contra os maus que me querem mal. Melhorar alguns conhecimentos.

Gostei menos da 2ª dinastia porque fizeram mal e demorou pouco tempo a não se perceber.

É por fim eu aprendi, se deve ter atenção que os outros colegas dizem.

## Teatro de Sombras

### Projeto "Representar acontecimentos históricos através do teatro de sombras"

Reflete sobre o trabalho que acabaste de apresentar aos teus colegas, tendo em conta todas as aulas onde fomos trabalhando neste projecto até ao dia de hoje.

Para isso deves indicar o que sentiste, o que gostaste mais, o que gostaste menos e o que aprendeste.

Trabalhei muito nas primeiras aulas,  
particpei muito mas no grupo às  
vezes houve discussões.

Fui várias personagens: D. Teresa,  
Návoron e 2 guerreiros portugueses.  
gostei tanto deste trabalho.

- De meu grupo são: eu, o João, o Sérgio  
e o Pedro.

- Quando desenhamos a história divertim  
bastante.

- O que mais gostei foi representar,



