

Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação de Infância e em 1º Ciclo do Ensino Básico: O Contributo da Expressão Dramática para o Desenvolvimento de Competências Expressivas e Comunicativas

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Diana Margarida da Silva Oliveira

Trabalho realizado sob a orientação de
Professora Doutora Maria de São Pedro dos Santos Silva Lopes

Coorientação de
Professora Doutora Marina Vitória Valdez Faria Rodrigues

Leiria, março 2016

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e irmã e restante família, por toda a força e apoio que demonstraram ao longo deste percurso;

Aos meus amigos, pela coragem que me foram dando durante toda a caminhada;

À minha amiga Rita por estar sempre presente e confiar no meu trabalho até ao fim;

Às colegas de curso, que caminharam sempre ao meu lado, por partilharem comigo experiências e saberes que me ajudaram a crescer a nível pessoal e profissional;

À Professora Doutora Maria de São Pedro dos Santos Silva Lopes à Professora Doutora Marina Vitória Valdez Faria Rodrigues, e a todas as educadoras e professoras que me acompanharam nesta etapa, e que me proporcionaram inúmeras aprendizagens, contribuindo assim para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e resulta das aprendizagens mais significativas realizadas ao longo das práticas pedagógicas em educação pré-escolar e do 1ºCEB.

Este trabalho encontra-se dividido em dois capítulos. O primeiro, contempla a dimensão reflexiva que surge da análise crítica das situações mais marcantes, vivenciadas ao longo dos diferentes contextos educacionais. O propósito deste capítulo é refletir sobre receios, dificuldades, aprendizagens e estratégias utilizadas ao longo da prática, e dessa forma, melhorar intervenções futuras.

O segundo capítulo, incide na dimensão investigativa onde é apresentado um estudo, de natureza qualitativa, realizado em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico na área de Expressão Dramática. Este estudo foi realizado numa turma de 2º ano de escolaridade de uma escola da rede pública do Ministério da Educação, e teve como questão de investigação: “Qual o contributo da Expressão Dramática no desenvolvimento de competências comunicativas e expressivas?”

Os resultados do estudo evidenciam que as sessões de Expressão Dramáticas, quando proporcionados aos alunos, influenciam positivamente a sua comunicação e expressão. Este estudo, ao facultar situações de desenvolvimento das capacidades comunicativas e expressivas, contribuiu para o desenvolvimento global e harmonioso das crianças, nomeadamente na sua desinibição e imaginação.

Palavras chave

Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico, Expressão Dramática, Competências Expressivas e Comunicativas

ABSTRACT

This report embedded within the Master in Pre-School Education and Training of the 1st cycle of basic education and results of the most significant studies undertaken over the pedagogical practices in preschool education and 1^oCEB.

This written work is divided into two chapters. The first includes the reflective dimension that comes from critical analysis of the most striking situations experienced throughout the different educational contexts. The purpose of this chapter is to discuss fears, difficulties, learning and strategies used throughout the practice, and thus improve future interventions.

The second chapter focuses on investigative dimension which presents a qualitative study carried out in the 1st cycle of basic education in the area of Dramatic Expression. This study was made in a public school of the Ministry of Education, in a 2nd grade class. The inducer question was: "What is the contribution of Dramatic Expression in the development of communicative and expressive skills?"

The result of this study shows that Dramatic Expression sessions, when provided to students, influence positively their communication and expression. This study, by creating conditions of development of communicative and expressive capacities, contributed to an overall and harmonious development of the child, particularly in their disinhibition and imagination.

Keywords

Preschool Education, 1st Cycle of Basic Education, Dramatic Expression, Expressive and Communicative Skills

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral	v
Índice de Quadros.....	viii
Abreviaturas.....	ix
Introdução.....	1
Capítulo I Dimensão Reflexiva	3
1. Prática Pedagógica em Contexto de Creche	4
1.1. <i>O Primeiro Passo</i>	4
1.2. <i>Ser Educador na Creche</i>	5
1.4. <i>Caminhando Dia-a-Dia</i>	6
1.5. <i>Juntos Crescemos</i>	9
1.6. <i>Refletindo sobre o Primeiro Passo</i>	10
2. Prática Pedagógica em Contexto de Jardim de Infância.....	11
2.1. <i>O Segundo Passo</i>	11
2.2. <i>Ser Educador no Jardim de Infância</i>	12
2.3. <i>Aprender com as Crianças</i>	14
2.4. <i>Brincar para aprender</i>	16
2.5. <i>Um olhar sobre...</i>	22
2.6. <i>Juntos pela criança</i>	23
2.7. <i>Refletindo sobre o Segundo Passo</i>	24
3. Prática Pedagógica em Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico	24
3.1. <i>O Terceiro Passo</i>	24
3.2. <i>Observar para atuar</i>	25
3.3. <i>Explorar e aproveitar o dia a dia</i>	26
3.4. <i>Passo a passo organizamos o dia</i>	26
3.5. <i>Um caminho com todas as disciplinas</i>	27
3.6. <i>Ser professor no 1º Ciclo do Ensino Básico</i>	43

3.7. <i>Refletindo sobre o Terceiro Passo</i>	44
4. Conclusão das Práticas Pedagógicas em contexto de Creche, Jardim de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico	45
Capítulo II Dimensão Investigativa	46
Introdução	46
1. Enquadramento Teórico	46
1.1. <i>O Papel das Artes na Educação</i>	46
1.2. <i>Artes na Educação</i>	49
1.3. <i>Comunicar através das artes</i>	51
1.4. <i>A Expressão Dramática na Educação</i>	54
1.5. <i>Características do Desenvolvimento da Criança Expressão Dramática</i>	56
2. O Estudo	60
2.1. <i>Opções Metodológicas</i>	60
2.2. <i>Instrumentos de Recolha de Dados</i>	62
2.3. <i>Contexto do Estudo e Participantes</i>	65
2.4. <i>Questão de Investigação e Objetivos</i>	65
2.5. <i>Descrição do Estudo</i>	66
3. Análise e Interpretação dos Dados	71
3.1. <i>Diário de Bordo</i>	71
3.2. <i>Análise dos Questionários</i>	74
4. Discussão dos Resultados	81
5. Considerações Finais do Estudo	87
Conclusão do Relatório	89
ANEXOS	1
Anexo 1 Reflexão I da Prática Pedagógica em contexto de Creche	2
Anexo 2 Reflexão Final da Prática Pedagógica em contexto de Creche	5
Anexo 3 Reflexão IV da Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância	9
Anexo 4 Reflexão VI da Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância	12
Anexo 5 Reflexão X da Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância	14
Anexo 6 Reflexão Final da Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância	16
Anexo 7 Reflexão VIII da Prática Pedagógica em contexto de 1º CEB	18

Anexo 8 Reflexão IV da Prática Pedagógica em contexto de 1º CEB.....	21
Anexo 9 Reflexão VII da Prática Pedagógica em contexto de 1º CEB	24
Anexo 10 Reflexão VIII da Prática Pedagógica em contexto de 1º CEB	25
Anexo 11 Reflexão VII da Prática Pedagógica em contexto de 1º CEB	27
Anexo 12 Reflexão VI da Prática Pedagógica em contexto de 1º CEB.....	29
Anexo 13 Reflexão XI da Prática Pedagógica em contexto de 1º CEB.....	32
Anexo 14 Reflexão XIII da Prática Pedagógica em contexto de 1º CEB.....	34
Anexo 15 Planificação de 31 de março de 2014 da Prática Pedagógica em contexto de 1º CEB.....	37
Anexo 16 Planificação de 28 de abril de 2014 da Prática Pedagógica em contexto de 1º CEB	39
Anexo 17 Planificação de 12 de maio de 2014 da Prática Pedagógica em contexto de 1º CEB.....	41
Anexo 18 Planificação de 28 de maio de 2014 da Prática Pedagógica em contexto de 1º CEB.....	43
Anexo 19 Fotografias dos Jogos Dramáticos.....	44
Anexo 20 Redação dos textos elaborados pelos alunos	46
Anexo 21 Notas de Campo	47
Anexo 22 Diário de Bordo	53
Anexo 23 Modelo do Inquérito por Questionário realizado no dia 12 de maio.....	61
Anexo 24 Modelo do Inquérito por Questionário realizado no dia 28 de maio.....	62

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Análise de Conteúdo do Diário de Bordo	73
Quadro 2 – Análise de conteúdo da primeira pergunta do Inquérito por Questionário realizado no dia 12 de maio.....	75
Quadro 3 – Análise de conteúdo da segunda pergunta do Inquérito por Questionário realizado no dia 12 de maio.....	75
Quadro 4 – Análise de conteúdo da terceira pergunta do Inquérito por Questionário realizado no dia 12 de maio.....	76
Quadro 5 – Análise de conteúdo da quarta pergunta do Inquérito por Questionário realizado no dia 12 de maio.....	77
Quadro 6 – Análise de conteúdo da primeira pergunta do Inquérito por Questionário realizado no dia 28 de maio.....	78
Quadro 7 – Análise de conteúdo da segunda pergunta do Inquérito por Questionário realizado no dia 28 de maio.....	78
Quadro 7.1 – Análise de conteúdo da justificação da segunda pergunta do Inquérito por Questionário realizado no dia 28 de maio.....	79
Quadro 8 – Análise de conteúdo da terceira pergunta do Inquérito por Questionário realizado no dia 28 de maio.....	80
Quadro 8.1 - Análise de conteúdo da justificação da terceira pergunta do Inquérito por Questionário realizado no dia 28 de maio.....	80
Quadro 9 – Análise de conteúdo da quarta pergunta do Inquérito por Questionário realizado no dia 28 de maio.....	81

ABREVIATURAS

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

INTRODUÇÃO

O presente relatório é o resultado do trabalho desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Este relatório possui duas dimensões que se interrelacionam: a dimensão reflexiva, que contém a análise e reflexão das práticas pedagógicas e das intervenções realizadas como estagiária e futura educadora/professora; e a dimensão investigativa, resultante de um estudo decorrente ao longo da Prática Pedagógica em 1º Ciclo do Ensino Básico I, numa turma de 2º ano de escolaridade, de uma escola da rede pública, sediada numa área urbana.

O primeiro capítulo, correspondente à dimensão reflexiva, encontra-se subdividido em três partes principais: a Prática Pedagógica em Contexto de Creche, a Prática pedagógica em Contexto de Jardim de Infância e a Prática Pedagógica em Contexto de 1º Ciclo. Em todas essas fases procuro refletir sobre a minha prática e analisá-la segundo os fundamentos teóricos existentes, procurando melhorar a minha prática como futura educadora/professora e contribuir para o desenvolvimento global e harmonioso das crianças/alunos.

No referido capítulo procuro descrever o meu processo de aprendizagem ao longo do mestrado já referido, refletir sobre as minhas intervenções e questionar-me acerca de aspetos a melhorar pessoal e profissionalmente.

Durante esta caminhada, apercebi-me, em dado momento, que estava perante uma turma inibida, pouco participativa, com dificuldades de comunicação, com receio de reagir perante algumas situações em contexto de sala de aula e, em que a maioria dos alunos bloqueava perante a observação dos adultos, o que despertou o meu interesse e originou a minha investigação.

Deste modo, no segundo capítulo, que diz respeito à dimensão investigativa, foi realizado o estudo acerca do contributo da Expressão Dramática para o desenvolvimento dos alunos, com base na questão: “Qual o contributo da Expressão Dramática para o Desenvolvimento de Competências Expressivas e Comunicativas?”

Tendo como ponto de partida essa questão desenvolvi com a referida turma jogos exploratórios e jogos dramáticos que permitiram a recolha de dados de forma a responder à questão inicial.

Nesse capítulo apresenta-se uma introdução ao mesmo, onde se salienta a relevância e os objetivos do estudo; inclui-se o enquadramento teórico que suporta a análise dos dados, é descrita a metodologia usada e é apresentada a discussão dos resultados e conclusões do estudo.

Este relatório termina com uma conclusão final, onde é feita uma análise crítica sobre o processo vivido ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e o contributo deste percurso na minha formação pessoal e futuro profissional.

CAPÍTULO I | DIMENSÃO REFLEXIVA

Introdução

Um princípio que muitas vezes me tem feito partir pela vida fora é o desejo de olhar para além das proximidades imediatas e dos seus limites, tentando ver as coisas na sua verdadeira proporção; e olhar acima do nível das coisas que me cercam, tentando ver uma finalidade e uma possibilidade mais elevadas para o meu trabalho, tendo em conta a construção de um mundo melhor através da educação das nossas crianças.

Neste sentido foram várias as razões que me levaram a optar por um futuro como educadora/professora. O principal motivo foi o gosto de estar com crianças e o desejo de adquirir mais conhecimentos para apoiar no seu desenvolvimento global e harmonioso. Desta forma, e na sequência da licenciatura em Educação Básica, ingressei no mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o objetivo de aprender mais e progredir nesta caminhada.

As crianças sempre fizeram, e continuam a fazer parte da minha vida, pois a família vai ficando cada vez maior e a minha mãe é ama de crianças até aos três anos de idade. Foi por estar envolvida neste ambiente que o meu sonho de criança foi ser Educadora de Infância. No entanto, durante o percurso da licenciatura, ponderei também ser professora e com o apoio dos meus familiares e amigos decidi aceitar este desafio tão grande para mim, pois nunca tinha estado neste contexto, assumindo o papel de professora. Foi então que parti, passo a passo, rumo à concretização deste sonho: ser educadora e professora do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Deste modo, neste capítulo, reflito crítica e fundamentadamente, acerca das minhas Práticas Pedagógicas, realizadas no âmbito da Creche, Jardim de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico. Para melhor organizar esta reflexão, optei por fracioná-la em três partes, cada uma dedicada a uma das valências, onde analiso algumas experiências vivenciadas ao longo deste percurso e a sua importância no meu desenvolvimento pessoal e profissional. Posteriormente, é apresentada uma reflexão relativa aos aspetos que considere mais pertinentes de cada uma das práticas, salientando as aprendizagens significativas que fui desenvolvendo.

1. Prática Pedagógica em Contexto de Creche

1.1. O Primeiro Passo

No início desta caminhada, dei os primeiros passos no ambiente de **Creche**. Este foi um contexto novo para mim, não só porque não a frequentei quando era criança, mas também porque nunca tive a oportunidade de aí estagiar, trabalhar ou fazer voluntariado. Assim ingressei na primeira Prática Pedagógica no Centro Social e Paroquial dos Pousos no ano lectivo 2013/2014 com o grupo da Creche I, constituído por catorze crianças de um ano de idade, seis do género masculino e oito do género feminino. Durante este período foi interessante conhecer um pouco mais do trabalho desta instituição que, à semelhança de outras em Portugal, tuteladas pelo Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, são uma “resposta social onde a criança deve ser acolhida, amada e respeitada na sua originalidade, e ajudada a crescer harmoniosamente.” (Rocha et al., 1996, p.5)

Apesar da guarda e a educação das crianças ter sido, durante muitos anos, uma função prioritária das mães, as transformações da sociedade, sobretudo na emancipação da mulher no mercado de trabalho, surgiu a necessidade de confiar os seus filhos desde cedo aos cuidados de outras pessoas. Para responder a esta necessidade começaram a aparecer as primeiras instituições destinadas a crianças dos 3 meses aos 3 anos de idade. Inicialmente as creches tinham como função proporcionar cuidados de saúde, alimentação e higiene à criança, mas ao longo dos anos, este conceito tem vindo a evoluir tendo-se também a preocupação de proporcionar à criança um ambiente calmo, seguro, estimulante e facilitador de aprendizagens e interações sociais e afetivas. Neste sentido é importante organizar e planificar atividades tendo em vista os interesses e as necessidades da criança, de forma a favorecer o seu desenvolvimento e diminuindo os efeitos desfavoráveis da separação temporária desta com a sua família, pois tal como afirma M^a José Granger (1976, p.25), a creche deve ser um local onde “a criança muito pequena recebe cuidados que ajudam o seu desenvolvimento emocional, intelectual, social e físico” e em que as suas necessidades básicas são asseguradas por pessoal competente.

1.2. Ser Educador na Creche

Durante a primeira semana de estágio pensei no desafio que é **ser educadora** de crianças tão pequeninas. Questionei-me se seria só vigiá-las e respeitar as suas rotinas diárias; e se todos os dias faziam a mesma coisa, alegrando-se com as pequenas grandes conquistas do dia-a-dia. Deparei-me com um sem número de dúvidas e de questões, que vão desde a maneira de comunicar com as crianças até à forma de desenvolver estratégias e atividades adequadas à sua idade. (Reflexão I, Prática Pedagógica em contexto de Creche - ver anexo 1)

Gabriela Portugal (1998, p.201) diz que “os educadores têm um papel vital (...) na prossecução dos objetivos educacionais da primeira infância” ou seja,

o educador deve ser alguém que promove o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes, alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida em decisões e escolhas para as quais ainda não tem suficiente maturidade mas que lhe permitam o desenvolvimento da sua autonomia e autoconfiança sempre que possível, da sua curiosidade e capacidades. Dever ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de responsabilidade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento emocional. (...) o educador deve ter sempre em conta o temperamento e a personalidade de cada criança, o interesse dos pais e os estímulos que estes podem transmitir aos mais pequenos. (*Idem*, p.201)

É este *papel vital* que a autora refere que terei sempre em conta para o meu futuro como educadora, pois considero que estas características são imprescindíveis para o desenvolvimento de qualquer criança. A meu ver um educador deve ter também uma qualidade humana fundamental: a autenticidade. Esta é uma característica que nos permite ser transparentes e revelar a “vontade de ser pessoa, de ser e de viver os sentimentos e os pensamentos do momento” que Carl Rogers (1983, p.133) defende. Segundo o mesmo autor, “quando esta qualidade inclui avaliação, cuidado e preocupação, confiança e respeito por quem aprende, o clima propício à aprendizagem é aumentado.” (*Idem*, p.133)

Podemos considerar que o ambiente também contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento progressivo da criança, pois tal como Post & Hohmann (2003, p.101) afirmam, “um ambiente bem pensado e centrado na criança promove o desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais.” Na minha opinião,

o educador deve proporcionar à criança ambientes diferentes de modo a que esta possa explorar e adquirir mais aprendizagens sobre o mundo que a rodeia. Por este motivo, numa das propostas realizadas, e na impossibilidade das crianças se deslocarem para a rua, achámos que seria pertinente levar um pouco da rua até à sala, por isso, apanhámos folhas secas das árvores e levámos uma ventoinha que simulava o vento para que estas pudessem ter contacto com algumas características mais comuns do outono.

1.3. Planear o Caminho

Nas primeiras intervenções em Creche não foi de todo fácil esta tarefa de **planificar**. Devido à minha inexperiência no trabalho realizado neste contexto, por vezes foi difícil pensar numa proposta educativa concreta que se adequasse à faixa etária destas crianças. Essa dificuldade acentuou-se devido à existência de poucos documentos orientadores desta área, como por exemplo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, no caso da valência de Jardim-de-Infância.

Apesar da minha inexperiência, pude verificar que as canções, as histórias e as diversas expressões são cruciais no desenvolvimento das crianças. Segundo Abramovich (1997, p.17), “As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância como medos, sentimentos de inveja e de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinarem infinitos assuntos. Elas proporcionam à criança um desenvolvimento emocional, social e cognitivo indiscutíveis.” Deste modo, as nossas planificações incidiram principalmente nesse género de atividades.

1.4. Caminhando Dia-a-Dia

Nas primeiras semanas de observação, pude verificar que a **rotina na creche** marcava significativamente o dia de cada criança. As rotinas são muito importantes para a criança pois proporcionam-lhe segurança e orientam a sua ação adquirindo, progressivamente, uma noção de tempo e espaço. Além disso, são momentos privilegiados de interação entre adulto e criança, durante as quais o educador pode conversar com a criança estabelecendo uma relação afetuosa com cada uma delas, uma vez que cada uma é única e com necessidades diferentes.

Como afirma Marchão (2003, p.11) as rotinas “funcionam como eixos globalizadores, em torno dos quais se deve articular a acção educativa da creche” onde o adulto pode conversar, jogar, falar, sorrir, e criar vínculos com cada criança.

Sem dúvida que, de carácter individualizado, as rotinas proporcionam momentos de trocas intensas e de aprendizagens significativas, em que se tem a oportunidade de incentivar a autonomia de cada uma delas. Deste modo, sempre que nos dirigíamos à casa de banho com as crianças procurava incentivá-las a lavar as mãos e a vestir-se sozinhas depois de irem ao bacio ou à sanita.

A higiene corporal é, na minha opinião, a base indispensável para garantir o bem-estar da criança por isso, quando trocava a fralda a uma criança, que à partida é uma tarefa pouco valorizada, aproveitava essa ocasião para comunicar com ela. Com gestos e expressões faciais tentava promover aprendizagens significativas na medida em que essa acção se tornava um momento de descoberta e exploração do corpo, de brincadeira, de contacto físico e de interação efetiva.

O *adeus às fraldas* também já era vivido neste grupo de crianças. A meu ver, um dos objetivos mais importantes no que diz respeito aos primeiros passos da criança, na conquista da sua autonomia, é o processo de aquisição do hábito de controlar os esfíncteres, quer no bacio, quer na sanita, e por isso deve ser vivido sem pressas, pois é uma aprendizagem que necessita de algum tempo de exercitação e alguma maturidade psicológica.

A hora da refeição é também um momento onde se deve respeitar o ritmo individual de cada criança e, neste grupo, a autonomia da maioria delas já era notável. O respeito pelo horário das refeições, pela introdução de novos alimentos, e, ainda, por uma alimentação adequada e rica são elementos muito importantes para o seu desenvolvimento. Na minha opinião, considero que, mais importante que o «dar de comer», é aproveitar o momento para estabelecer uma relação afetiva com a criança, através da atenção que lhe prestamos, do diálogo e do sorriso que permitem transformar o simples ato de «dar de comer», num momento afetivo, de brincadeira e de prazer. (Reflexão I do Relatório Final de Creche - ver anexo 2)

Neste sentido, durante a minha intervenção interagiu com as crianças, ajudando-as a comerem, conversando com elas sobre os alimentos presentes na refeição, elogiando-as

perante as suas conquistas e incentivando-as a apoiar as crianças que estavam sentadas ao seu lado que apresentavam mais dificuldade nessa tarefa, despertando-as assim para a sua sensibilidade na cooperação e no respeito pelos outros. Na minha opinião é importante o afeto ao longo da refeição, por isso, considero importante que o adulto fale com a criança durante a alimentação.

Este afeto é também importante durante a sesta por isso, muitas vezes deitava-me ao lado das crianças que tinham mais dificuldade em adormecer e segurava-lhes a mão para que se sentissem mais seguras e tranquilas, e pudessem adormecer mais facilmente. Porém, de acordo com a opinião de Figueira (1998, p.69) “(...) cada criança tem um ritmo muito próprio” e, como ser único e individual, possui hábitos pessoais que devemos respeitar e preservar. Um dos hábitos mais comuns, é adormecer com os objetos de transição (chupetas, fraldas e bonecos) que servem de elo de ligação entre a creche e a família, transmitindo-lhes assim conforto e alívio na hora da sesta. (Reflexão I do Relatório Final de Creche - ver anexo 2)

Para além das necessidades básicas referidas anteriormente, outra ação importante na vida da criança são os momentos de brincadeira livre em que esta realiza numerosas aprendizagens.

Segundo Piaget, citado por Hohmann e Weikart (2009, p.19) “O conhecimento não provém, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interacções entre a criança e os objectos.” É com base neste pensamento que considero de extrema importância a observação das aprendizagens das crianças, adquiridas durante os momentos de brincadeira livre. Aliás, ao longo desta prática pedagógica tive a oportunidade de observar algumas situações de brincadeira livre onde as crianças revelaram a aquisição de aprendizagens. Através de uma simples bola de *pilates* algumas crianças demonstraram que conseguiam mandar a bola aos colegas, identificando o nome para quem a mandavam. Além disso, nesses momentos de brincadeira livre foi possível perceber que a maioria, demonstrava habilidade ao empilhar as peças de um jogo de encaixe. Estes momentos de brincadeira livre são também importantes para os educadores na medida em que nos revelavam as dificuldades das crianças. No contexto desta prática percebi que existiam algumas limitações, nomeadamente na identificação das cores (vermelho e verde) e na aplicação dos conceitos “subir” e “descer”, isto é

quando lhes solicitava que subissem o escorrega, demonstravam dificuldade em compreender o que pretendia, apesar de saberem desempenhar essa tarefa eficazmente.

Segundo D`Annunzio (2006), devemos colocar nas mãos das crianças todos os objetos necessários para ativar o seu desenvolvimento intelectual e emocional. É através do brincar que as crianças crescem, exprimem sentimentos e resolvem conflitos.

Assim, as situações de brincadeira livre acima descritas revelam-nos que a partir destes momentos, as crianças desenvolvem competências não planificadas pelo educador durante esse dia, e que contribuem para o seu desenvolvimento. Por outro lado, podem também servir para o educador refletir sobre as dificuldades de cada criança e orientar e prever as planificações e as competências a desenvolver nas próximas intervenções.

1.5. Juntos Crescemos...

Segundo Erik Erikson (1950), citado por Post e Hohmann, (2003, p.31-32) o alicerce do desenvolvimento humano saudável é “a confiança que nasce do cuidado.” Deste modo, podemos afirmar que, tal como Jillian Rodd (1996) referido por Post e Hohmann (2003, p.33), é através das **relações de confiança**, que as crianças aprendem “que o mundo em que vivem é um lugar seguro e simpático, e que podem confiar nas pessoas que cuidam delas e contar com a sua ajuda imediata para satisfazer as suas necessidades de forma consistente.” Se estas souberem que são valorizadas, tratadas e respeitadas como seres importantes de um grupo “passarão a ter alicerces fortes que lhes permitem explorar e aprender confiantemente sobre o mundo.” (*Idem*, p.33) Sem estas relações de confiança estamos a contribuir para uma sociedade oprimida pelo medo, marcada pela tristeza e pela mágoa, cada vez mais acomodada e incapaz de pedir ajuda.

Durante esta prática pedagógica, senti que algumas crianças construíram uma relação de confiança e afetividade connosco, procurando-me para brincar e apoiar nas suas dificuldades, de forma a conseguirem superá-las, por exemplo na construção de jogo de encaixe, a subir o escorrega, e em tarefas da sua rotina diária como lavar as mãos. Na hora da manta também era visível o carinho que tinham por nós, pois queriam sempre sentar-se ao nosso colo e na hora da sesta muitas eram as vezes que procuravam a nossa companhia, demonstrando por nós alguma confiança.

Post e Hohmann (2003, p.40) afirmam que quando as crianças crescem com adultos

que tomam conta deles de uma forma calorosa e respeitadora, as crianças aprendem a confiar nelas próprias e nos outros, a ser curiosas e a explorar novos desafios de aprendizagem e aventuras. Estas relações sociais precoces influenciam o modo como no futuro irão abordar as pessoas. (...) as crianças que são bem tratadas vêem-se a si próprias e aos outros como «merecedores de amizade»; lembram-se e fortalecem as suas experiências sociais afirmativas à medida que fazem amizades durante os anos da escola e da vida adulta.

Consciente da importância desta relação de confiança entre educador e criança, penso que, futuramente, devo estar atenta a estes pequenos gestos que fortalecem certamente a confiança na tomada das suas decisões, fortificam as suas experiências educativas e contribuem para a construção das suas relações sociais.

Além disso, Stanley Greenspan (1997), referido por Post e Hohmann (2003, p.59), reforça que as

relações consistentes e estimulantes com as mesmas pessoas que cuidam da criança, [...] desde cedo e ao longo da infância, são as pedras angulares da competência emocional e intelectual, permitindo à criança formar um elo de ligação profundo que se desenvolve originando um sentimento partilhado [...], de empatia, de compaixão.

Todos os dias, logo de manhã, as crianças eram acolhidas pela educadora que conversava com quem as trazia de forma a saber como tinham passado a noite, se tinham acordado bem dispostas, e se tinham tomado o pequeno-almoço. (Reflexão I do Relatório Final de Creche - ver anexo 2) Neste sentido, considero relevante esta preocupação da educadora para estar desperta e compreender melhor algumas atitudes e comportamentos da criança ao longo do dia.

Sem dúvida que a relação entre a escola e a família é de extrema importância na qualidade do crescimento da criança, na medida em que contribui para a construção de relações de confiança de ambas as partes (Reflexão I do Relatório Final de Creche - ver anexo 2), por isso, como futura educadora, este diálogo com as famílias é um exemplo a seguir.

1.6. Refletindo sobre o Primeiro Passo

Podemos concluir que o educador deve estar envolvido em relações de confiança com as crianças ao mostrar interesse pelas suas brincadeiras, apreciar as suas ações e explorações, comunicar carinho e respeito, reconhecer os seus sentimentos (desde a

satisfação à frustração), manter um contacto físico positivo (abraçar, pegar ao colo, segurar), dar-lhes atenção respondendo rapidamente aos seus sinais e aproximações, estimulando-as e encorajando-as a enfrentar novos desafios.

Foi muito curioso observar as brincadeiras livres das crianças neste contexto de Creche que, na minha opinião, são tão importantes como a rotina e as propostas educativas. Além disso, o ambiente também contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento progressivo da criança.

É através destas experiências que as crianças crescem e aprendem a exprimir sentimentos e a resolver conflitos. Através do brincar, a criança aprende a conhecer-se a si própria e a compreender os outros.

2. Prática Pedagógica em Contexto de Jardim de Infância

2.1. *O Segundo Passo*

No primeiro semestre do ano letivo 2013/2014, realizei a minha prática pedagógica no Centro Social e Paroquial dos Pousos, na sala do **Jardim II**. Segundo as Orientações Curriculares (2009, p.35) para a Educação Pré-Escolar,

Há diferentes factores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como, as características individuais das crianças que compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades das crianças, a dimensão do grupo.

O grupo da sala do Jardim II era composto por vinte e três crianças, sendo elas doze do género masculino e onze do género feminino com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Deste grupo, dezanove crianças já tinham frequentado esta instituição no ano letivo anterior, e quatro crianças transitaram de outro Jardim de Infância. Tendo em conta esta heterogeneidade, tentámos considerar estas diferenças nas nossas propostas educativas e adaptar as diferentes situações à realidade do grupo. Na minha opinião, este é um factor a ter em conta na medida em que cada criança é um ser único com diferentes ritmos de desenvolvimento que devem ser respeitados. Neste sentido, o educador deve planear o seu trabalho organizando o processo pedagógico tendo em conta os seus efeitos para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Na sociedade atual, é cada vez mais relevante o papel do jardim-de-infância, no universo da educação. Esse nível de ensino

(...) deve promover na criança: o desenvolvimento pessoal e social numa perspetiva de educação para a cidadania; o desenvolvimento global individualizado; a socialização e a aprendizagem de atitudes através da relação e compreensão do mundo (...) (Marchão, 2012, p.36).

Assim sendo, pretende-se que o jardim-de-infância seja um espaço, onde a criança vivencie experiências positivas, que permitam o seu desenvolvimento global e harmonioso.

De acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, este nível de ensino “destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar.” (Artigo 3º, Capítulo I da Lei 5/97) pois é

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Deste modo, a educação pré-escolar deve apoiar as famílias, criando condições e atividades educativas, para que a criança aprenda a aprender ao longo da vida.

2.2. Ser Educador no Jardim de Infância

Posto isto, é inevitável pensar nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que nos ajudam a olhar para a educação de um modo especial, uniformizando assim a qualidade do trabalho desenvolvido pelo educador. Este documento foi publicado em 1997 e surgiu a partir da necessidade da construção de um instrumento que fosse “reflexo daquilo que a sociedade, no seu todo, pede à educação pré-escolar” (OCEPE, p.10). O seu nome remete-nos, desde logo, não para um programa, ou seja, um guia que deve ser seguido *à risca*, mas sim, para um conjunto de orientações, *pontos de apoio*, para a prática pedagógica de um educador.

Tendo em conta que, como referi anteriormente, **o educador** deve ser o orientador, torna-se crucial refletir sobre o seu papel no Jardim de Infância. Assim, penso que o educador deve proporcionar situações que despertem na criança a curiosidade e

potenciem a sua capacidade de pensar e de agir encorajando-a a procurar soluções e a ultrapassar dificuldades, propondo desafios que estimulem a sua imaginação e organizando atividades, dentro e fora do jardim-de-infância, que possam alargar e complementar os seus conhecimentos.

Deste modo,

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. (OCEPE, 2003, p.25)

Nesta linha de pensamento, podemos verificar que as Orientações Globais para o Educador, apresentadas pelo Ministério da Educação (1997), passam por observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular, estando estas etapas interligadas. A observação é uma das principais características do educador uma vez que precisa de compreender as capacidades, interesses e dificuldades do seu grupo e de cada criança individualmente para poder planear e agir procurando responder às suas necessidades, de modo a proporcionar-lhes aprendizagens significativas.

Depois de duas semanas a observar e a cooperar começámos a “planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só.” (OCEPE, 2009, p.26) Para superarmos este desafio, foi relevante ter em conta a caracterização do meio, da instituição e do grupo que já tínhamos realizado anteriormente, de forma a adequar as nossas propostas ao conhecimento da realidade onde estávamos inseridos, pois de acordo com a mesma fonte, “o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas (...).” (OCEPE, 2009, p.26)

Assim, e tal como pude constatar durante a prática pedagógica, a realização das caracterizações foi importante para planear mais facilmente o processo educativo e proporcionar experiências significativas às crianças.

Para além do planeamento das propostas educativas, o educador deve refletir acerca da sua ação de modo a adequar a sua prática ao grupo e às situações emergentes.

Segundo as Orientações Curriculares (2009, p.26),

Planejar 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 materiais necessários à sua realização. (...) Este planeamento terá em conta as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação, bem como a previsão de várias possibilidades que se concretizam ou modificam, de acordo, com as situações e as propostas das crianças.

e neste caso também por motivos climatéricos/espço disponível.

Associada à reflexão, está a avaliação que também é uma etapa relevante pois permite que o educador tome consciência dos momentos vividos durante o processo educativo e reflita sobre o mesmo, planeando a sua futura ação. Uma vez que a criança partilha diferentes espaços, ambientes e contacta com diversos agentes educativos é imprescindível existir comunicação e articulação entre esses agentes que participam no seu processo educativo, facilitando assim a superação das suas dificuldades e a continuidade das suas aquisições e aprendizagens.

2.3. Aprender com as Crianças

Segundo as OCEPE (2009, p.51), “o ser humano desenvolve-se num processo de interação social.” Nesta perspetiva a criança desempenha um **papel ativo** na sua interação com o meio que, por sua vez, lhe deverá fornecer condições favoráveis para que se desenvolva e aprenda. Deste modo, o educador deve adaptar/adequar os ambientes de modo a estimular a aprendizagem da criança.

A meu ver, para que a criança seja construtora do seu conhecimento é indispensável que esta desempenhe um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, onde o **ambiente** deve favorecer o seu desenvolvimento.

Numas das situações de prática pedagógica, em que a educadora pretendia abordar os perigos da cozinha, propôs às crianças que se deslocassem a esse espaço da instituição para que observassem em contexto as situações referidas oralmente.

Esta atitude da educadora parece-me pertinente pois neste linha de pensamento, durante a prática pedagógica também seguimos este exemplo levando as crianças ao Posto dos Correios para entregar uma carta em que elas tinham participado. Deste modo, o grupo teve oportunidade de observar o tema abordado no próprio contexto.

Por outro lado, existiram situações em que adaptamos o ambiente da sala de forma a transformá-lo de acordo com o ambiente que desejávamos. Por exemplo, no Dia Nacional do Pijama, escurecemos a sala e colocámos adereços luminosos, com formas de estrela e uma lua, simulando assim a noite.

As crianças quando entraram na sala ficaram surpreendidas e depois de uma breve conversa sobre o porquê de estarmos todos vestidos de pijama e numa sala escura, brincaram livremente com os peluches, mantas, lanternas e almofadas. Foi muito interessante observar estas brincadeiras do faz-de-conta, nomeadamente na área da casinha. (Reflexão IV da Prática Pedagógica em Jardim de Infância - ver anexo 3)

De acordo com as Orientações Curriculares (2009, p.37)

A participação das crianças no planeamento e avaliação da organização do grupo relaciona-se com a contribuição do grupo e de cada criança para a construção do processo educativo. Prever o que se vai fazer, tomar consciência do que foi realizado são condições da organização democrática do grupo, como também o suporte da aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo.

Tendo em conta a importância da participação das crianças no planeamento das propostas educativas, ao longo da confecção dos bolinhos para comemorar o Dia de Todos os Santos, criámos uma situação em que um rato (fantoche) se sujou com farinha e rapidamente as crianças foram desafiadas a encontrar uma solução, que através do diálogo e do debate de ideias, chegaram à conclusão que teriam de dar-lhe banho, decidindo o grupo a tarefa seguinte (debate sobre os cuidados de higiene).

Perante esta situação, ouvi atentamente as crianças e permiti que expressassem os seus pensamentos e sentimentos com liberdade e confiança, decidindo qual o rumo a seguir na procura de respostas para a resolução deste problema. Esta é uma das características do modelo pedagógico High Scope em que, de acordo com Hohmann e Weikart (2009, p.22) “As crianças são agentes activos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e acção.”

Também no dia de S. Martinho, surgiu uma situação-problema em que uma personagem, a Zara, não sabia onde colocar as castanhas. Então as crianças debateram este problema e com a orientação da educadora resolveram fazer um cartucho feito com uma folha de jornal. Entretanto o Rato (fantoche), referido anteriormente, apareceu no

magusto com um cartucho que deitou para o chão. As crianças chamaram-no logo a atenção e disseram-lhe que isso não estava correto pois tinha de colocar no caixote do lixo. Associado a esta situação, foram debatidas algumas questões sobre a preservação do meio ambiente, sendo mais uma vez as crianças que despoletaram a curiosidade sobre esta problemática.

Foi muito satisfatório para mim ver o entusiasmo das crianças e a forma como se deixaram envolver nas propostas, colaborando de uma forma muito ativa no diálogo e nas tarefas. Assim, acho que é importante serem as crianças a escolherem a forma como querem trabalhar, devendo assim o educador ser um mero orientador, para que as crianças se sintam mais motivadas na realização do trabalho que, por consenso decidiram fazer.

Segundo as Orientações Curriculares (2009, p.53), “A construção de autonomia supõe a capacidade individual e colectiva de ir, progressivamente, assumindo responsabilidades. Este processo de desenvolvimento pessoal e social decorre de uma partilha do poder entre o educador, as crianças e o grupo.” Além disso, e segundo a mesma fonte, “A participação democrática na vida do grupo é um meio fundamental de formação pessoal e social” (OCEPE, 2009, p.53) por isso acredito que a participação ativa de cada criança nestas atividades desenvolvidas em grupo também tenha contribuído para o desenvolvimento de algumas competências pessoais e sociais.

2.4. Brincar para aprender

Nos momentos de **brincadeira livre**, a criança também possui um papel bastante ativo, desenvolvendo competências importantes para a sua vida que a ajudam a definir a sua personalidade. Aliás, como refere Sousa (2003, p.34), a criança “Tal como tem necessidade de respirar e de comer também tem necessidades lúdicas. Não podendo viver sem respirar nem comer, não pode também, a criança viver sem brincar. Brincar é a actividade mais séria e mais importante da vida da criança.” pois “(...) é através do jogo que se forma a inteligência e que se processa todo o apoio necessário a um desenvolvimento equilibrado da personalidade.”

Foi muito interessante observar as inúmeras brincadeiras do faz-de-conta, nomeadamente na área da casinha. Por exemplo, era frequente as crianças representarem situações da vida quotidiana, vestindo-se e calçando-se imitando diversos

papéis sociais que lhe eram familiares e brincando foram superando as suas dificuldades e conquistando maior autonomia na realização dessas tarefas no dia-a-dia. Além disso, através destas interações as crianças desenvolveram competências comunicativas e sociais.

As OCEPE (2009, p.59) reforçam esta ideia, afirmando que

Na interação com outra ou outras crianças, em actividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reacções, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal.

Através das diversas interações e situações, as crianças, de forma inconsciente, nas suas brincadeiras e tarefas diárias adquirem competências nos diferentes domínios de desenvolvimento. Nesta passagem pelo Jardim de Infância foi possível observar algumas situações em que a mesma proposta abrangeu as várias áreas do conhecimento, o que a meu ver é relevante porque permite o desenvolvimento global da criança.

Por exemplo, numa situação de exploração de frutos secos, a educadora propôs a realização de sequências e identificação de padrões. Deste modo, incluiu algumas competências matemáticas, na proposta educativa que tinha como principal objectivo a identificação de alguns frutos secos característicos do Outono. Tal é apoiado pelas OCEPE (2009, p.73) que nos relembra que “cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas.”

Conscientes da importância deste trabalho desenvolvido pela educadora, também nós, enquanto estagiárias procurámos incluir as diversas áreas nas nossas propostas educativas. Por vezes, partindo de um livro, as histórias foram o indutor de uma sequência lógica de atividades que abordaram todas as áreas de conteúdo. O «Sonho de Neve» foi uma das histórias lidas em que isso se verificou. Através dela pudemos “trabalhar uma série de conteúdos importantes (peças de vestuário, alimentação, formação de conjuntos, ecologia, tradições do Natal, entre outras) para o desenvolvimento das aprendizagens destas crianças, abordando desta forma todas as áreas de conteúdo (Conhecimento do Mundo, Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação) propostas nas Orientações Curriculares do Ministério da Educação.” (Reflexão VI da Prática Pedagógica em Jardim de Infância - ver anexo 4)

Ao longo da prática pedagógica foram surgindo várias questões/problemas aos quais tentámos com o auxílio, opinião e participação das crianças resolver. Uma dessas questões surgiu após o Dia Nacional do Pijama em que era necessário escolher um brinquedo para oferecer às crianças destinatárias deste projeto. Assim foi distribuída a cada criança uma folha com a ilustração de seis brinquedos que elas teriam de selecionar um, colorindo-o. Após essa tarefa procedeu-se à construção de um pictograma de modo ao grupo compreender qual o brinquedo mais escolhido. Com a construção desse pictograma analisou-se ainda qual o brinquedo menos escolhido, procedeu-se a várias contagens e definiu-se um título sobre essa representação. Desta forma, incluiu-se o domínio da **Matemática**, trabalhando competências respeitantes à contagem e à organização de dados.

De acordo com Castro e Rodrigues (2008, p.72) “a organização de dados em gráficos permite uma análise mais rápida, uma vez que a contagem de elementos da mesma categoria é mais evidente.” Além disso, a mesma autora refere que se “devem-se valorizar os gráficos construídos pelas crianças” (*Idem*, p.72) alertando-as para a necessidade de um título elucidativo do que representam, algo que foi feito no decorrer desta proposta.

Na minha opinião, considero importante partir de situações quotidianas como esta para desenvolver competências matemáticas, pois através destes exemplos reais despertamos e envolvemos as crianças de forma mais entusiasta e motivamo-las, criando o gosto desde cedo por esta área.

No domínio da **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**, as histórias também se revelam importantes no desenvolvimento e aprendizagem das crianças em idade pré-escolar. Porém, é necessário que o educador selecione de forma cuidada as referidas histórias e a forma como as explora. Quando opta pela leitura das mesmas, deve, segundo as Orientações Curriculares do Ministério da Educação (2002), referidas por Mata (2008, p.65), ter em consideração três aspetos centrais sobre o contacto e o desenvolvimento de competências da leitura: “comportamentos e estratégias do leitor; contacto com diferentes suportes de leitura, incluindo o livro; e o desenvolvimento do prazer, gosto e da vontade de ler.”

Quanto aos comportamentos e estratégias, o educador tem um papel de referência, pois o modo como “lê para as crianças e utiliza diferentes tipos de texto constituem exemplos de como e para que serve ler.” (Mata, 2008, p.65) Assim, a forma como lemos é muito importante para conquistarmos futuros leitores, por isso, devemos ter atenção ao interesse que damos à leitura, bem como à nossa fluência e o “modo como conseguimos mobilizar os conhecimentos anteriores sobre o assunto” (Mata, 2008, p.72) que nos vão permitir compreender e transmitir a mensagem escrita.

Por este motivo, quando lia para as crianças tinha em atenção algumas estratégias que acho serem fundamentais para envolver as crianças: a postura, o olhar, a voz e os movimentos dos lábios. Desde muito cedo que os mais pequenos observam estas características do ato de ler e que, quando cativados, vão imitando nas suas brincadeiras, como foi visível durante a prática pedagógica no cantinho da leitura. Depois de ler a história a maioria das crianças ficava entusiasmada e queria ver e explorar o livro autonomamente.

A leitura pode ainda ser dinamizada recorrendo a fantoches que são uma ferramenta de “grande valor educativo, preventivo e terapêutico” (Bedos e col., citado por Sousa (2003, p.89)). De facto, no domínio da **Expressão Dramática**, este tipo de material consegue fazer magia numa sala, proporcionando às crianças aprendizagens significativas e permitindo que estas se expressem mais livremente. Segundo Sousa (2003, p.90-91) o fantoche

é um boneco com características especiais. É apalhaçado, burlesco, disparatado, inconsequente, matreiro, cheio de força e energia, possuindo portanto atributos que muito são do agrado da criança. Ele pode, no faz-de-conta, fazer e dizer tudo o que está vedado à criança.

Para além deste material, também os jogos são “um meio para que ela se expresse e desenvolva as suas capacidades criativas” (Sousa, 2003, p.67) e ajudam a criança a expressar-se com inteira liberdade, soltando “todos os devaneios da sua imaginação, da forma que o desejar, não apenas representando-os, mas incarnando-os e «vivenciando-os» verdadeiramente” (Sousa, 2003, p.67).

Durante a prática foi possível realizar alguns jogos (jogo da estátua, jogo da seta e mimica) em que as crianças se demonstraram alegres e bem dispostas, vivendo

momentos de diversão e prazer e cooperando de forma entusiasta nas suas aprendizagens, nomeadamente no domínio da **Expressão Motora**.

Nestes jogos pudemos ainda verificar que as crianças interagiam entre si através dos gestos e ajudavam-se umas às outras. Sousa (2003, p.18) refere que, segundo Vigotsky (1970) e Bolton (1983), o jogo imaginativo “é algo que desenvolve de um modo muito especial as capacidades de pensamento abstracto, por levar a criança a conceber imaginariamente acções e objectos que não estão imediatamente presentes na sua percepção do real.”

Na minha opinião, foi importante trabalhar este tipo de jogos com as crianças uma vez que para além de desenvolverem as competências de interação social referidas anteriormente, colmataram a dificuldade de se expressar livremente tal como tínhamos observado nos últimos dias. As Orientações Curriculares (2009, p.60) salientam esta mais valia referindo que “A expressão e comunicação através do corpo a que chamamos jogo simbólico é uma actividade espontânea que terá lugar no jardim-de-infância, em interacção com os outros e apoiada pelos recursos existentes.” Contudo, incluímos nestes jogos algumas alterações nas suas regras, complexificando-as à medida que as crianças iam correspondendo com perspicácia, de forma a tornar os jogos mais desafiantes. Neste sentido é importante a atenção do educador de forma a observar a emergência de novas situações, incentivando a participação mais ativa das crianças, quando a tarefa já se está a tornar rotineira.

Assim, tendo em conta que “os jogos de movimento com regras progressivamente mais complexas são ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem.” (OCEPE, 2009, p.59), achei que seria importante continuar o trabalho da educadora e, acrescentar algumas regras ao Jogo da Seta, em que as crianças, que antes tinham apenas de enviar a seta ao colega dizendo o nome de quem a recebia, agora teriam de trocar de lugar com o colega a quem enviavam a seta. Uma vez que ao longo de uma determinada semana falámos sobre alguns sentimentos associados ao amor, achámos por bem também alterar as regras do Jogo da Estátua. Assim teríamos de dar um abraço e um beijinho ao colega que estivesse mais próximo, ao som de um ferrinho que batia no triângulo e ao som de uma maraca, respetivamente. Este exercício exigia das crianças uma atenção redobrada para escutarem os instrumentos e, isso foi nitidamente observado, demonstrando assim

motivação, responsabilidade e respeito pelos colegas. Segundo as OCEPE (2009, p.64), “O trabalho com o som tem como referência o silêncio (...). Saber fazer silêncio para escutar e identificar esses sons faz parte da educação musical.”

Ao incluir estes instrumentos musicais nos jogos apresentados anteriormente, trabalhámos noções de ritmo, som e silêncio, do domínio da **Expressão Musical**, proporcionando o desenvolvimento de competências em todos os domínios das expressões artísticas e enriquecendo, deste modo, a proposta educativa.

Outra tarefa que envolveu a expressão musical em que as crianças se mostraram bastante envolvidas foi a aprendizagem de uma canção alusiva ao Inverno. Estas souberam fazer silêncio para escutar a música, pois tinham a missão de ajudar a completar a sua letra através de imagens. Desta forma, à medida que íamos cantando tomei a iniciativa de seguir com o dedo a letra da música despertando assim a curiosidade das crianças pelo código escrito, bem como para a diferença da escrita e do desenho. Além disso, as crianças puderam ainda verificar que aquilo que se diz se pode escrever, num código com regras próprias. (Reflexão X da Prática Pedagógica em Jardim de Infância - ver anexo 5)

De acordo com Sousa (2003, p.20), a música deve ser “uma ferramenta educacional, usada por educadores e professores (mesmo sem «saber música» e sem «jeito para a música»). Não interessa o ensino do saber, mas a formação do ser.” O mesmo autor refere ainda que os objetivos da educação pela música são a “satisfação de necessidades (instintivas, emocionais, sentimentais) e o desenvolvimento de capacidades (percepção, atenção, memória, cognição, criação).” (*Idem*, p.20)

A **Expressão Plástica** também desenvolve capacidades de criação na criança e, de acordo com Lowenfeld, citado por Sousa (2003), estimula a imaginação e desenvolve o seu raciocínio. Contudo, existem outras vantagens nas tarefas de expressão plástica que permitem que as crianças adquiram competências para a sua vida futura. De acordo com Gonçalves, referido por Sousa (2003, p.169),

Através da expressão livre, a criança não só desenvolve a imaginação e a sensibilidade, como também aprende a conhecer-se e a conhecer os outros, aceitando e respeitando a autenticidade de cada um ou o modo pessoal como cada um se exprime de acordo com as suas ideias, sentimentos e aspirações.

A experiência de vida da criança e o contexto das suas vivências influencia as suas aprendizagens, na medida em que a construção do seu conhecimento parte do que ela já sabe para as (re)construir. Dessa forma é necessário que o educador tenha em conta o ambiente e os interesses do grupo para a sensibilização das áreas do conhecimento, sobretudo no **Conhecimento do Mundo**. Tal como as OCEPE (2009, p.82) referem,

A sensibilização às ciências parte dos interesses das crianças que o educador alarga e contextualiza, fomentando a curiosidade e o desejo de saber mais. Interrogar-se pela realidade, colocar problemas, e procurar a sua solução constitui a base do método científico.

Neste sentido, como futura educadora devo ter a preocupação de questionar frequentemente as crianças, levando-as à formulação de novas questões, explorando o seu saber empírico e levando-as à construção/consolidação dos seus conhecimentos.

2.5. Um olhar sobre...

Ao longo do processo educativo é necessário refletir acerca do mesmo e avaliá-lo de forma ponderar sobre as ações decorridas, de modo a poder aperfeiçoar a prática e assim melhorar as aprendizagens desenvolvidas pelas crianças. A avaliação tem como principal função a melhoria da qualidade das aprendizagens. Deste modo, e segundo as OCEPE (2009, p.27), “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo tomando consciência da sua evolução.”

É de salientar que esta etapa de **reflexão e avaliação** não é só uma tarefa do educador mas também das crianças e dos outros agentes educativos que devem ter um papel relevante neste processo. Neste sentido, no decorrer da prática pedagógica em Jardim de Infância, as crianças no final de cada dia, eram convidadas a refletir sobre as dificuldades sentidas durante o dia e como as superar, ou seja dialogavam sobre o que tinha corrido bem e menos bem; o porquê de ter acontecido; se gostaram ou não; e o que podiam melhorar. As OCEPE reforçam esta ideia, afirmando que “a avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa” (2009, p.27) que as implica na sua própria aprendizagem.

Na minha opinião esta participação é muito importante porque ajuda o educador a compreender melhor as preferências e dificuldades das crianças de forma a poder ir ao encontro dos seus interesses e apoiando-as eficazmente a ultrapassar as suas limitações.

Assim “A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança.” (OCEPE, 2009, p.27)

Como futura educadora pretendo incluir na rotina diária da sala, um momento semelhante ao descrito anteriormente uma vez que através deste “as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de dificuldades colocadas” (OCEPE, 2009, p.35), tendo assim um papel ativo durante todo o processo educativo.

2.6. Juntos pela criança

Tal como no contexto de Creche, também na valência do Jardim de Infância, as **relações** entre os diversos membros da comunidade educativa são muito importantes, pois só dessa forma é possível criar um ambiente estável para proporcionar às crianças uma aprendizagem contínua. As OCEPE valorizam essencialmente a relação entre a instituição e a família salientando que “A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (2009, p.43) Nesse sentido, também nós, enquanto estagiárias tentámos estabelecer esse contacto com as famílias pedindo a sua colaboração na realização de pequenas tarefas de modo a envolve-los e a dar-lhe a conhecer algumas das nossas propostas educativas. Por exemplo, de forma a colaborar no Dia Nacional do Pijama, solicitámos às famílias que procedessem à construção de um mealheiro com as crianças. Esta foi uma forma de sensibilizar os pais neste projeto envolvendo-os de forma participativa.

Esta relação é para mim de extrema importância por isso, futuramente, tenciono não só solicitar a realização de pequenas atividades, mas também convidá-los a estar perante o grupo partilhando os seus saberes e ensinando com o seu exemplo e experiência. Numa situação de prática pedagógica realizámos com as crianças *saquinhas* de tecido que colámos, porém caso conhecêssemos melhor os familiares das crianças, teria sido interessante convidar algum deles, que tivesse conhecimentos de costura, e pedir-lhe a sua colaboração na partilha desse saber. Deste modo, a criança ficará orgulhosa e entusiasmada para aprender mais, pois através do exemplo é mais fácil e eficaz a

aquisição de conhecimentos. Por outro lado sentir-se-á valorizada por se reconhecer o trabalho de alguém que lhe é próximo.

2.7. Refletindo sobre o Segundo Passo

O balanço que faço nesta etapa do meu percurso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico é positivo pois considero que consegui planejar e refletir sobre a minha intenção educativa e a/s forma/s de a/s adequar ao grupo de criança, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização. (Reflexão Final da Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância - ver anexo 6)

Na concretização das propostas educativas tentei adaptar as sugestões das crianças e tirar partido das situações e oportunidades imprevistas, pois quando se avalia o processo educativo e os efeitos, toma-se consciência da ação, adequando, assim este processo, às necessidades das crianças e à evolução das suas aprendizagens.

Ao longo da prática foi também importante refletir com as crianças sobre as propostas realizadas, pois considero que uma avaliação feita com elas é uma atividade educativa e, certamente, uma base de avaliação para o educador. Por outro lado, as reflexões escritas que realizava semanalmente ajudaram-me a ponderar sobre as minhas ações, facilitando a organização de novas propostas. Esta reflexão/avaliação era assim um suporte para o novo planeamento e para aperfeiçoar a minha prática pedagógica. Como futura educadora considero relevante proceder a este tipo de reflexão pessoal de modo a progredir enquanto profissional, pois os adultos desenvolvem conhecimentos com as crianças sempre que se permitem cativar pela curiosidade das mesmas. (Hohmann & Weikart, 2009).

3. Prática Pedagógica em Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico

3.1. O Terceiro Passo

A minha prática pedagógica em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico foi realizada em duas escolas da rede pública do concelho de Leiria: na Escola Básica do 1º Ciclo da Branca, de fevereiro a junho de 2014, onde acompanhei uma turma do 2º ano com 23

alunos e na Escola Básica do 1º Ciclo da Amarela, de setembro de 2014 a janeiro de 2015, numa turma do 3º ano constituída por 26 alunos.

Uma vez que foi a minha primeira experiência nesta valência tinha alguns receios, nomeadamente no cumprimento do horário determinado no início do ano, bem como na gestão do tempo destinado a cada componente letiva, pois não tinha a noção do tempo que os alunos demoravam a realizar uma atividade. Outra das preocupações era o confronto com as possíveis questões/dúvidas que os alunos poderiam colocar, receando não saber responder adequada e imediatamente. Por outro lado, visto ser um contexto completamente diferente do ambiente pré-escolar a que estava habituada, sentia-me curiosa e com esperança de conseguir ultrapassar os desafios colocados neste ciclo.

Apesar de serem grupos de escolaridade diferentes o contexto era muito parecido, uma vez que ambos estavam inseridos na valência do 1º ciclo. Neste sentido, considere mais enriquecedor para mim refletir sobre estas duas experiências em simultâneo.

3.2. Observar para atuar...

Nas primeiras semanas de prática pedagógica, tivemos um período de **observação**. Nesta fase, pude constatar que a existência de um horário das componentes letivas é importante para a gestão dos conteúdos programáticos e para o cumprimento dos mesmos.

Na etapa seguinte foi-nos proposto **observar e cooperar** com a professora de cada turma, o que me permitiu conhecer, mais de perto, as aprendizagens e as dificuldades dos alunos. Além disso, o contacto mais próximo com os alunos também me ajudou a **planificar e a intervir** indo ao encontro das suas necessidades.

A cooperação foi sem dúvida muito importante para mim, pois ajudou-me a sentir-me mais segura nas próximas intervenções. Através desta cooperação apercebi-me de algumas estratégias adotadas pelas professoras para conseguir orientar o grupo, nomeadamente no seu comportamento e no apoio aos alunos com mais dificuldades, que a maioria das vezes eram eficazes, e que por isso seriam um exemplo a seguir. Recordo-me que na Escola Branca a disposição das mesas na sala de aula não era a que habitualmente vemos. No período de observação, achei que seria uma questão de estética mas enquanto cooperei com a professora, pude verificar e valorizar que deste modo a professora conseguia orientar toda a turma, estando com mais atenção aos alunos que demonstravam mais dificuldades. Na Escola Amarela a disposição das mesas era como tradicionalmente conhecemos, no entanto

a professora tinha o cuidado de colocar em cada mesa dois alunos, tendo a preocupação de colocar os alunos com mais dificuldades com alunos que pudessem cooperar com esses mesmos colegas, transmitindo também assim o valor da entreatajuda e do respeito pelas limitações do outro.

3.3. Explorar e aproveitar o dia a dia...

Durante as primeiras semanas de prática pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico, quer na Escola Branca, quer na Escola Amarela, pude observar que a **rotina diária** continua a ser tão importante como no contexto de Creche e Jardim de Infância. Segundo Hohmann & Weikart (2011, p.224), “a rotina diária consiste em segmentos de tempo específicos correspondentes a certas atividades (...) e é muito mais do que um conjunto de rótulos para uma série de atividades (...)”.

De facto, a rotina diária é essencial para o bem estar das crianças, pois de acordo com os autores acima citados, “(...) oferece-lhes uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender, podendo antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes, também, um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.224)

Pessoalmente concordo com os autores, uma vez que os alunos começam a compreender a gestão do seu dia a dia com a rotina. Deste modo, senti que as crianças ficavam menos ansiosas por saberem a sequência dos acontecimentos diários, facilitando a gestão do tempo de cada tarefa. Na sala de aula, frequentemente limitávamos o tempo das propostas de trabalho até ao intervalo ou até à hora de almoço, e dessa forma os alunos conseguiam gerir o tempo dedicado às suas atividades. Por outro lado, a existência dessa rotina foi também para mim uma orientação para a redação da planificação porque dessa forma quanto tempo estava destinado a cada componente letiva.

3.4. Passo a passo organizamos o dia...

Segundo Clark e Petersons (citados por Zabalza (1994, p.48), a **planificação** “é uma actividade mental interna do professor” e, referem ainda, que é “o conjunto de processos psicológicos básicos, através dos quais a pessoa visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referência que guie as suas acções.” (*Idem*, 1994, p.48)

Posto isto, tinha consciência que era importante a existência de um documento que orientasse as atividades propostas para cada dia. No entanto, no início deste processo senti dificuldades na realização deste documento escrito que planeava a aula. Uma vez que estávamos num ciclo diferente tinha consciência que a grelha a utilizar não poderia ser exatamente igual à realizada em contexto de Creche e Jardim de Infância. Contudo ainda não tinha muito claro quais essas diferenças, por isso resolvemos orientar-nos pelo modelo de planificação das professoras orientadoras cooperantes, adaptando-o às nossas características, de forma a interpretá-lo mais facilmente.

No entanto, e apesar da importância de planificar, por vezes tornou-se difícil cumprir com tudo o que planeámos pois os alunos demoravam mais tempo a realizar as atividades propostas do que o previsto. Por outro lado, tendo em conta as intervenções/questões dos alunos, com alguma frequência foi pertinente abordar assuntos que não estavam planificados e que faziam com que o plano de aula fosse adaptado e reformulado, pois tal como refere Zabalza (1994, p.6), “Uma planificação rígida e estratificante pode ser tão mau como a ausência dela”. Além disso, segundo o mesmo autor, “A melhor planificação é aquela que se auto-planifica continuamente, que se auto recria no interior da própria aula.” (*Idem*, 1994, p.6) Concordando em pleno com esta opinião foi isso que sempre tentei fazer.

Tendo em conta a elevada importância da planificação considero que este é um instrumento que deve fazer parte da minha prática como futura educadora/professora, quer para organizar o dia a dia, quer para dar a conhecer à comunidade educativa o trabalho a desenvolver, na esperança de uma cooperação entre os vários intervenientes dessa comunidade. Tal como afirma Cortesão, citado por Alvarenga (2011, p.31),

a planificação docente assume uma grande importância de prática profissional de todos aqueles que se esforçam na construção de uma escola empenhada numa comunicação clara entre os elementos implicados na acção educativa, uma escola mais lúcida, e mais humana que procura actuar com base na realidade dos seus alunos (...)

3.5. Um caminho com todas as disciplinas...

Apesar de existir um horário que determina o número de horas destinadas a cada área disciplinar, por vezes este não era rigorosamente cumprido pois os alunos apresentavam algumas questões que considerávamos pertinentes explorar mais aprofundadamente durante aquele momento que não era destinado a essa área disciplinar. No entanto, este

tempo era posteriormente compensado na hora dessa disciplina, cumprindo assim com o horário estabelecido no programa. Deste modo, algumas das nossas propostas educativas tornaram-se **interdisciplinares**, ou seja, a partir de uma atividade abordávamos conteúdos de diversas áreas disciplinares que se interrelacionassem de acordo com uma sequência de tarefas.

Tal como refere o Currículo Nacional do Ensino Básico (2007, p.177), as atividades dramáticas “proporcionam ainda formas e meios expressivos para explorar conteúdos e temas de aprendizagem que podem estar articulados com outras disciplinas do currículo escolar.” e através destas propostas podemos “motivar os alunos para o prosseguimento de investigação e aprendizagens na sala de aula e fora dela.” (*Idem*, 2007 p.177)

Nas sequências de tarefas, muitas vezes as Expressões Artísticas ficam esquecidas, e são pouco valorizadas em relação às outras áreas disciplinares. Neste sentido, e durante esta prática pedagógica tomei consciência desta realidade e tentei trabalhar, valorizando a interdisciplinaridade. Por exemplo, partindo da análise de um texto em que o assunto principal era a música, propusemos aos alunos que inventassem uma pequena história e a representassem aos colegas, imaginando qual seria o instrumento mágico que estaria no rés-do-chão do prédio referido no texto, qual o seu nome e que som produzia. Assim sendo, partindo de uma tarefa de Português os alunos desenvolveram competências também ao nível da Expressão Musical e da Expressão Dramática, tornando a proposta mais significativa para as crianças.

Através do exemplo acima descrito podemos verificar que as **Expressões Artísticas** podem ser trabalhadas com as outras áreas e que muitas vezes se complementam por isso ao longo da minha prática tentei trabalhar neste sentido.

Nas primeiras semanas pudemos constatar que a turma da Escola Branca era bastante tímida e muito reservada. A maioria dos alunos revelava alguma inibição em se expor perante os colegas, receando a sua opinião e, talvez, uma falta de autoestima. Tendo em conta que

as práticas dramáticas desenvolvem competências criativas, estéticas, físicas, técnicas, relacionais, culturais e cognitivas, não só ao nível dos seus saberes específicos, mas também ao nível da mobilização e sistematização de saberes oriundos de outras áreas do conhecimento. (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2007, p.179)

achámos por bem propor inicialmente alguns jogos exploratórios como por exemplo a mimica de alguma profissões na sequência de um texto explorado anteriormente, tentando colmatar esta dificuldade do grupo, pois, de acordo com a opinião de Sousa (2003, p.64), “Na educação pela **Expressão Dramática**, considera-se como mímica algo expresso pela criança (ações, ideias, contos, histórias, etc.), através de gestos, sem recorrer ao uso da palavra, interessando menos os aspectos comunicativos e mais os expressivos e criativos.”

Ao longo das apresentações de mimica, pude observar que os alunos já se expressavam melhor através dos gestos e que a maioria já se sentia mais à vontade perante os colegas, o que não acontecia inicialmente. Antes da realização destas propostas, alguns alunos escondiam a cara e outros viravam as costas ou baixavam a cabeça enquanto apresentavam os trabalhos aos colegas. Deste modo, considerámos que as crianças estavam preparadas para avançar para a fase de jogo dramático, que segundo Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais do Ministério da Educação (2007, p.177), é uma etapa importante para dar resposta “a necessidades primordiais do ser humano - a da exteriorização de si no contexto de comunicação e a da busca do prazer na construção da aprendizagem. O jogo permite ainda assimilar mais experiências e dessa forma alargar a compreensão do mundo.”

Para além da mimica, realizámos outros jogos exploratórios como o que descrevo a seguir. “No espaço da sala, os alunos tinham de imaginar que eram zebras. Deste modo, passeavam pelo Jardim Zoológico e comiam as plantas que o tratador lhes dava, de seguida dormiam à sombra das árvores. Durante este jogo, os alunos respeitaram as regras e demonstraram-se mais calmos do que a última vez que realizámos uma atividade deste género.” (Reflexão VIII da Prática Pedagógica em contexto do 1ºCEB (2ºano) - ver anexo 7) Penso que este comportamento dos alunos se deveu à sessão de relaxamento que, apesar de não planificada, optei por fazer antes do referido jogo, visto que as crianças se apresentavam muito agitadas.

Na minha opinião, as crianças, tal como os adultos, também precisam de momentos de tranquilidade, paz e calma por isso considero importante proporcionar sessões de relaxamento como futura educadora/professora. Tendo em conta as vivências da prática pedagógica, esses momentos auxiliam o controlo do grupo, despertando assim a atenção e a concentração para as atividades seguintes ou mesmo no final de alguma situação

mais agitada. Por exemplo, na Escola Branca, uma das sessões de relaxamento que realizámos foi, antes de um teste intermédio, os alunos desenharam livremente ao som de uma música instrumental, expressando aquilo que sentiam nesse momento. “Na Escola Amarela propusemos aos alunos, no final de uma tarefa, que se deitassem no chão de barriga para baixo e, ao som de uma música, enquanto as estagiárias passavam com uma bola por cima do corpo dos alunos, massajando-os, para que estes se acalmassem.” (Reflexão IV da Prática Pedagógica em contexto do 1ºCEB (3ºano) - ver anexo 8) Considero que estas propostas de relaxamento correram muito bem uma vez que os alunos colaboraram interessadamente e usufruíram destes momentos de tranquilidade.

“Após alguns jogos exploratórios partimos para a representação dramática. Por exemplo, depois do jogo exploratório acima descrito, as crianças imaginavam ser uma zebra que viajou até África e que encontrou lá uns amigos que lhe contaram um segredo. Não sabíamos que amigos eram esses, nem que segredo lhe contaram. Deste modo, criou-se um problema que os alunos teriam de resolver através da representação dramática.” (Reflexão VIII da Prática Pedagógica em contexto do 1ºCEB (2ºano) - ver anexo 7) Como refere Sousa (2003, p.68), as crianças, na mímica já representavam “várias historietas, mas agora, com o domínio da palavra, há um mais vasto campo de possibilidades, mais atractivo e pleno de interesse.”

De facto, através das suas representações, conseguimos perceber o que queriam transmitir pois também já estavam mais à vontade quando representavam perante os colegas.

Segundo Bourges, citado por Sousa (2003, p.67) os

Jogos dramáticos são improvisações sobre temas dados ou encontrados, improvisações onde se exercitam a imaginação e a criação da criança.”, ou seja, “é uma actividade lúdica expressiva e criativa cuja principal característica é a improvisação constante. (...) Tudo depende do que for surgindo no momento, como resultado da criação de cada uma. É essencialmente um trabalho de criação continua.

Relembro ainda outra situação em que os alunos, tendo como indutor uma máquina apresentada num dos textos do manual de Português, teriam de criar a sua máquina, em pequenos grupos e apresentá-la ao público através de um *slogan* para a rádio, para a televisão ou para um jornal ou revista. Os alunos demonstraram-se bastante criativos na

construção do *slogan*, construindo-o com alguma facilidade rimas onde apresentavam as características da máquina que inventaram.

Deste modo, como futura educadora/professora, considero importante desafiar os alunos a responderem a questões problemáticas através da representação dramática, pois para além das competências relacionadas com a expressão artística que estas tarefas permitem desenvolver, ajuda também no desenvolvimento de competências pessoais e sociais como por exemplo a desinibição e o à vontade perante os outros bem como a estimulação da imaginação e da criatividade.

As tarefas de representação dramática eram sempre realizadas em grupo o que ajudava os alunos a aceitarem e a respeitarem as opiniões dos seus colegas, sentindo-se mais à vontade uns com os outros pois, tal como Sousa (2003, p.33) refere, a expressão dramática ajuda a criança

eficazmente no seu processo de desenvolvimento bio-psi-sócio-motor, pondo em jogo a sua expressividade, a sua criatividade e a sua consciência de valores ético-morais e estéticos, ao mesmo tempo que a ajuda na sua relação social, dado que as actividades de expressão dramática em grupo implicam a cooperação de todos os membros, unindo as suas acções para conseguirem o fim comum.

Tendo em conta estas vantagens que o trabalho de grupo pode apresentar sugerimos outras tarefas com o intuito de trabalhar estes valores, como por exemplo a redacção de poemas de forma cooperativa e criativa que posteriormente, os alunos apresentaram à turma recorrendo à representação dramática.

Segundo Sousa (2003, p 34),

Toda a actividade expressiva e criativa da criança desenvolve-se a partir das suas capacidades de pensamento e de imaginação. No entanto, a eficácia deste processo só se desenvolve completamente quando ela pode actuar com inteira liberdade neste mundo do fictício, aprendendo por si a expressar-se, a imaginar e a relacionar este seu mundo da imaginação, através da realidade, com a imaginação e o pensamento dos demais, em actividades de grupo, tomando decisões em conjunto, respeitando e entrando no campo das ideias dos outros, estabelecendo uma relação criativa colectiva.

É através destas actividades que os alunos aprendem a escutar diferentes opiniões e a gerir pequenos conflitos relacionados com o trabalho em grupo. Recordo que inicialmente num dos grupos existiam confrontos de opiniões e que todos os alunos

queriam que a sua ideia prevalecesse. Contudo, optámos por manter esse grupo de trabalho de modo a que as crianças desenvolvessem essas competências sociais. Foi gratificante perceber que ao fim de algumas tarefas em grupo, as crianças já se relacionavam e aceitavam outras opiniões chegando a um consenso.

Durante esta prática pedagógica senti-me orgulhosa com as propostas realizadas, pois deste modo, pude verificar que em todas as tarefas acima descritas, os alunos se empenhavam cada vez mais para ultrapassar as suas dificuldades iniciais, demonstrando gosto pelas tarefas, pois pediam para realizar mais representações dramáticas e já se voluntariavam para começar as suas apresentações, demonstrando-se assim menos envergonhados perante os colegas.

Neste sentido, considero a opinião de Avelino e Ilda Bento, citados por Sousa (2003, p.69) muito relevante pois durante esta prática pedagógica senti que

Na sala de aula começar uma sessão de drama é acender uma faísca. A resposta é apaixonante. Ideias acutilantes saltam umas sobre as outras: cada um estimula o outro; todos ficam excitados. Não há pretensões, barreiras: tudo sai. (...) Não há requisitos, excepto um espaço, um grupo de crianças. Por detrás do drama há uma extensa experiência que proporciona matéria-prima para dramatizações: família, lugares, pessoas, animais, natureza, história, etc. Para todas as crianças e em especial para a criança tímida, a dramatização, pode proporcionar um envolvimento sem crítica, onde ela é absorvida, respondendo da sua própria forma, no seu próprio tempo e surgindo quando estiver em condições de o fazer.

Outras das áreas de expressões que trabalhámos neste contexto de prática pedagógica foi a **Expressão Motora**. “Uma das propostas sugeridas neste contexto foi a realização de um jogo em que os alunos, numa roda, tinham de passar uma bola a um colega, dizendo sempre o nome de quem a recebia.” (Reflexão IV da Prática Pedagógica em contexto do 1ºCEB (3ºano) - ver anexo 8)

Na minha opinião, esta área é muitas vezes menosprezada pelos professores pois dão mais importância ao Português e à Matemática, passando a responsabilidade aos professores das atividades extracurriculares. Deste modo, durante a prática pedagógica tive em atenção esta realidade por isso integrei as expressões com as outras áreas disciplinares. Neste sentido, recordo-me que numa das experiências vividas neste contexto, adaptei o jogo acima descrito, acrescentando os conteúdos de Estudo do Meio estudados naquele momento, que diziam respeito às sensações. Assim, os alunos teriam

de passar a bola aos colegas, imaginando que a bola estava quente, morna ou gelada, e ainda rugosa, com picos ou peganhenta, tendo de adequar a passagem da bola, associando a uma sensação agradável ou desagradável.

Numa das escolas por onde passei, pude mais uma vez verificar, e desta vez experienciar que, tal como já referi anteriormente, as expressões podem e devem ser trabalhadas em conjunto com as outras áreas disciplinares, proporcionando assim momentos de aprendizagem mais significativos para os alunos.

Tal como as outras áreas se devem relacionar entre si, também as diferentes expressões se podem e devem interligar. Ao longo da prática pedagógica existiram algumas situações em que conseguimos relacionar as diversas áreas artísticas. O exemplo a seguir descrito vem ao encontro desta mesma opinião, pois integrou a Expressão Motora com a **Expressão Musical**.

Numa das escolas pretendia-se que os alunos apresentassem uma coreografia na festa do final de ano. Neste sentido, procedeu-se a alguns ensaios onde os alunos sugeriram alguns movimentos de modo a chegar à coreografia final. “Através desta tarefa, os alunos estimularam o seu raciocínio, memória e coordenação de uma sequência de movimentos. Além disso, trabalharam ainda noções de ritmo, tempo e melodia.” (Reflexão XII da Prática Pedagógica em contexto do 1ºCEB (2ºano) - ver anexo 9)

Na prática pedagógica seguinte, também trabalhámos estas expressões em simultâneo, recorrendo a uma pauta ilustrada onde os alunos teriam de marcar os ritmos através das várias partes do corpo apresentadas nas imagens (bater as palmas, bater os pés, bater com as mãos nas pernas, tempos de silêncio). Este tipo de tarefas realça a importância da música

Não apenas para formar músicos, formar públicos, descobrir talentos, mas que acentua as características próprias e específicas da música enquanto Arte, processo, produto, linguagem essencialmente não-verbal, prática cultural, social, comunicacional. A música colocada na centralidade dos processos de aprendizagem, também estruturantes dos mecanismos de desenvolvimento cognitivo, social, psico-motor e afectivo. (Milhano, 2007:15)

A **Expressão Plástica** foi também uma das experiências vividas com os alunos de ambas as escolas pois, de acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (2007, p.155), a escola, nas suas “múltiplas experiências educativas”, deve proporcionar aos alunos “o acesso ao património artístico” pois a arte é uma forma da criança “aprender

o Mundo” pois permite-lhe “desenvolver o pensamento crítico e criativo e a sensibilidade” e ainda “explorar a transmitir novos valores, entender diferenças culturais e constituir-se como expressão de cada cultura.”

“Neste sentido, partindo da leitura do livro *O Ponto*, sugeri que os alunos desenhassem o que quisessem numa folha com um círculo, uma circunferência e um segmento de reta, recorrendo à sua criatividade. Esta tarefa agradou as crianças, pois mostraram-se muito empenhadas, realizando verdadeiras obras de arte e até se identificaram com a personagem principal do livro, considerando-se *artistas incríveis*.” (Reflexão VIII da Prática Pedagógica em contexto do 1ºCEB (3ºano) - ver anexo 10) É de salientar que antes desta proposta educativa, muitos alunos diziam frequentemente que não sabiam desenhar, mostrando-se desmotivados sempre que era necessário realizarem alguma ilustração. Deste modo, considero que as propostas sugeridas pelo professor podem alterar a autoestima e confiança dos alunos, como aconteceu nesta atividade. Este é um exemplo que me levou a refletir sobre o papel atento que o professor deve ter de forma a influenciar positivamente os seus alunos e estes alcançarem melhores resultados.

De um modo geral, e segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico (2007, p.149), “A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os sinais do quotidiano. (...) A Arte não está separada da vida comunitária, faz parte integrante dela.”

A proposta educativa descrita anteriormente é mais uma vez um exemplo de uma atividade interdisciplinar, pois envolvia o Português, a Expressão Plástica e a **Matemática**, pois os alunos partiam de alguns elementos de Geometria para realizar as suas composições artísticas. Na minha opinião, através desta experiência, os alunos aprenderam de uma forma lúdica alguns conceitos matemáticos.

Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico (2007, p.59), “A Matemática, como disciplina escolar, em si mesma e em estreita articulação com as restantes, contribui fortemente para o desenvolvimento das competências gerais definidas para o ensino básico.” e refere ainda que “a Matemática não pode e não deve ser trabalhada de forma isolada, nem isso está na sua natureza. Pelos instrumentos que proporciona e pelos seus aspectos específicos (...) a matemática constitui uma área de saber plena de potencialidades”. (*Idem*, 2007, p.59)

Como considero que é mais eficaz os alunos adquirirem conhecimento desta forma, apresento de seguida outros exemplos lúdicos vividos durante esta prática. “Para trabalhar a multiplicação, levámos o Jogo do Loto, onde os alunos foram desafiados a resolver algumas operações, tendo de achar o produto que estava presente nos cartões distribuídos a cada criança e assinalá-lo com uma tampa de uma garrafa de plástico. O principal objetivo do jogo seria o preenchimento completo do cartão, despertando os alunos para a resolução das operações e trabalhando também o raciocínio rápido e eficaz.” (Reflexão IV da Prática Pedagógica em contexto do 1ºCEB (3ºano) - ver anexo 8)

No âmbito da Matemática também trabalhamos as unidades de medida de uma forma didática, propondo aos alunos que realizassem diversas medições recorrendo a unidades de medida não padronizadas diferentes como por exemplo o palmo, os pés e um lápis.

Segundo Rocha et al. (2007, p.100),

As experiências de medição de comprimento devem iniciar-se através de comparações directas e passar por uma fase de utilização de unidades não padronizadas para só mais tarde se iniciar o trabalho com as unidades padronizadas (metro e seus múltiplos e submúltiplos).

Através destas experiências foi interessante observar os alunos a discutirem os resultados das suas medições e a maneira como mediam, pois uns colocavam as mãos fechadas e outros abriam, obtendo assim medições muito diferentes. “Enquanto os alunos registavam as medições nas folhas de registo pude verificar também, e achei muito curioso, ver as diferentes formas como representavam os números decimais, pois era um conteúdo que ainda não tinha sido abordado pois não é de segundo ano, mas as crianças identificavam e representavam, escrevendo por extenso. Outros associavam às horas que tinham trabalhado recentemente, aplicando os 30 minutos para se referir ao meio e, outros conseguiam mesmo representar corretamente (por exemplo 4,5 cm).” (Reflexão VII da Prática Pedagógica em contexto do 1ºCEB (2ºano) - ver anexo 11)

Considero que estas atividades são muito importantes para os alunos, pois dá-lhes a oportunidade de recolher as informações, de pesquisarem e de comprovarem, permitindo-lhes depois discutir os resultados e chegar a conclusões importantes para adquirir conhecimentos. Além disso, na minha opinião, são estas experiências que trazem à memória as aprendizagens adquiridas durante estes momentos mais didáticos.

“Neste sentido, quando estudámos os sólidos geométricos e com o objectivo dos alunos identificarem as suas propriedades e distinguirem um poliedro de um não poliedro, dividi a turma em pequenos grupos e, recorrendo ao material didático disponível na sala de aula, distribuí um sólido geométrico poliedro a cada grupo e também um não-poliedro. Posteriormente, numa discussão em grande grupo, voltámos a observar os sólidos que cada grupo tinha e contámos o número de vértices, o número de arestas e o número de faces de cada sólido. Neste momento alguns dos alunos verificaram que cada grupo tinha um sólido com superfícies planas (poliedro) e outro com superfícies curvas (não poliedro).” (Reflexão VIII da Prática Pedagógica em contexto do 1ºCEB (2ºano) - ver anexo 7)

Na minha opinião foi importante que cada criança manuseasse os objetos de forma a surgirem inferências e chegassem a conclusões tirando partido dos conhecimentos proporcionados nesta experiência. Tal como refere Davis (1993), numa perspectiva construtivista de Piaget, o ser humano constrói o seu conhecimento através da sua relação com os objetos e o meio que o rodeia. Deste modo, conhece a realidade e transforma-a de forma a compreendê-la.

“Na abordagem à Organização e Tratamento de Dados, sugerimos aos alunos que registassem o número que cada um calçava a partir de uma questão escrita no quadro. Nesta situação didática os alunos demonstraram-se bastante empenhados visto que foram eles a recolher os dados relacionados com eles próprios. Posteriormente, organizámos esses resultados numa tabela de dupla entrada, realizando em seguida um gráfico de barras que nos permitiu explorar alguns conceitos como universo e a amostra, a frequência absoluta e a moda, e ainda o máximo, o mínimo e a amplitude.” (Reflexão VI da Prática Pedagógica em contexto do 1ºCEB (3ºano) - ver anexo 12)

De acordo com Ribeiro e Martins (2010, p.35), é

importante que as crianças tenham contacto com diferentes tipos de dados de modo a construírem um olhar matemático sobre o conjunto de dados recolhidos, organizados, representados, e interpretados.

A **Língua Portuguesa** foi também explorada de forma lúdica com a leitura e criação de lengalenga. A leitura referida foi feita em grande grupo, brincando com diversas entoações, e ainda intercalando a leitura entre rapazes e raparigas, ou metade da turma ler uma parte da lengalenga e a outra parte responder às questões apresentadas na

mesma lengalenga. Para terminar esta proposta, lemos ainda, respeitando a divisão silábica auxiliada por sons reproduzidos pelo nosso corpo: palmas, estalinhos de dedos e bater os pés no chão.

Para a criação de novas lengalengas, partindo das expressões ímpares, que eram sempre perguntas, os alunos, em grupos de dois, criaram uma nova resposta a estas questões, escrevendo as expressões pares. (Por exemplo: O que é o almoço? Cascas de tremoço.) De seguida, os alunos foram convidados a apresentar as suas lengalengas de forma criativa, e por fim em grande grupo, a refletir sobre as apresentações dos colegas, de forma a melhorar o trabalho e o desempenho de cada um, ajudando-os a superar algumas dificuldades mas nunca esquecendo o respeito pela opinião dos outros. Nesta tarefa, os alunos foram muito criativos e escolheram palavras muito engraçadas para rimar, demonstrando assim riqueza no vocabulário que utilizaram.

Tal como Barbeiro e Pereira (2008, p.9) afirmam,

A turma constitui um espaço de descoberta, de valorização e de reconhecimento desta dupla relação com a escrita. São inúmeras as oportunidades para, por meio da escrita, explicar, persuadir, dar a conhecer opiniões, expressar sentimentos e emoções, relatar eventos, reais ou imaginados.

Ainda na sequência da escrita de textos, desta vez no âmbito da outra prática pedagógica realizada neste contexto, propusemos a cada aluno que retirasse dois cartões de uma caixa que continha personagens, um cartão da caixa que indicava o espaço, outro cartão da caixa que fazia referência às ações e outro cartão que designava o tempo. Com as imagens e frases representadas nestes cartões, os alunos foram desafiados a redigir um texto narrativo, cumprindo a estrutura e as características desse tipo de texto lembrados anteriormente.

Segundo Sim Sim (2009, p.66),

As experiências de leitura e de escrita mobilizam e sedimentam de forma interactiva o conhecimento que a criança tem sobre a linguagem oral e escrita. (...) é importante estimular a expressão escrita da criança para: reforçar o conhecimento da função comunicativa da escrita; consolidar a descoberta do princípio alfabético; sedimentar a correspondência som/letra e representar graficamente os diversos sons da palavra; automatizar a escrita de palavras globalmente reconhecidas; fomentar o uso da escrita na comunicação intencional.

Ao nível da leitura de textos, foram propostas algumas tarefas como leitura silenciosa, leitura em voz alta, e leitura por grupos. Por vezes, antes de iniciar a leitura, foram utilizadas algumas estratégias para despertar o conhecimento prévio e a motivação dos alunos para a leitura do texto, por exemplo, através da observação atenta e exploração da ilustração do texto que se pretendia trabalhar. Assim, os alunos interpretavam a imagem e inferiam de modo a desvendar o assunto do texto a ler.

De acordo com Gibson e Levin, citado por Ribeiro et al. (2010, p.6),

A motivação para **ler** é uma variável importantíssima. Se a motivação para ler um determinado texto pré-existe à leitura, ela ditará uma maior atenção e um maior envolvimento do leitor. Mas o texto, em si mesmo, poderá também constituir-se como motivador. É no 1.º Ciclo do Ensino Básico que são lançadas muitas das sementes de leitura.

Esta proposta torna-se, na minha opinião, um momento de liberdade para as crianças imaginarem e remeterem à sua criatividade. A maior parte dos alunos partilha naturalmente as suas opiniões e sem receio das críticas dos colegas. Depois da leitura, enquanto estagiária, levava os alunos a confrontarem as previsões feitas anteriormente com o conteúdo do texto explorado. Desse modo, os alunos mostravam-se mais motivados para a leitura do texto e curiosos para perceberem se as suas inferências iam ao encontro do assunto apresentado no texto.

A motivação para ler surge não apenas deste tipo de tarefas mas também do contacto que os alunos vão tendo com os livros, por isso considero importante que os adultos de referência sejam modelos de leitura para as crianças e que despertem o seu interesse e a sua curiosidade desde tenra idade.

Segundo Teresa Gonçalves (2003, p.9) “o contacto com o livro enriquece culturalmente o indivíduo e promove a sua autonomia”, além disso, “a escola pode ajudar a criar e a sedimentar hábitos de leitura quer promovendo e explorando o livro, com temáticas adequadas e atractivas para as correspondentes faixas etárias, quer dinamizando actividades inovadoras e interessantes com livros na biblioteca (...).”

Neste sentido, numa das escolas onde desenvolvi a minha prática pedagógica em contexto do 1º ciclo, os alunos visitavam regularmente a Biblioteca Municipal, criando assim hábitos de leitura. Numa destas visitas, os alunos aprenderam algumas regras e comportamentos a ter neste espaço, e conheceram alguns dos serviços aqui prestados,

como por exemplo a requisição de livros. Noutra visita à biblioteca, os alunos assistiram à apresentação de um livro, em que a autora era também a ilustradora, que contou e dinamizou a história. Desta forma, os alunos aprenderam a utilizar corretamente este espaço, que pode ser utilizado como lazer, e ficaram mais despertos para a leitura.

Na minha opinião, é importante estabelecer relações com estes serviços educativos, sobretudo quando estão próximos das escolas.

Como já foi referido anteriormente, nas nossas propostas educativas tentámos valorizar a interdisciplinaridade, mas sobretudo o interesse e a curiosidade das crianças. Deste modo, e tal como nos exemplos acima descritos, muitas vezes aproveitávamos os textos abordados para iniciar a exploração dos assuntos neles referidos. Neste sentido, numa das escolas, “os alunos realizaram o teste intermédio de Português em que o texto falava do ciclo de vida de um bicho-da-seda. Um dos alunos ficou sensível a este assunto e levou este animal para a sala, para que os colegas pudessem observar as suas características abordadas pelo texto apresentado no teste. Assim, durante os dias seguintes, os alunos puderam acompanhar as transformações deste animal.” (Reflexão XI da Prática Pedagógica em contexto do 1ºCEB (2ºano) - ver anexo 13) Como esta situação ocorreu no final da nossa prática pedagógica, não tivemos oportunidade de elaborar um trabalho de investigação sobre este assunto, podendo aproveitar esta situação para abordar conteúdos na área do **Estudo do Meio**. Porém, penso que teria sido relevante fazer-se um registo mais prolongado desta observação, por exemplo, através de fotografias, desenhos reais e comentários dos alunos acerca das transformações ocorridas. O período deste registo e a periodicidade com que deveria ser feito, seria acordado com as crianças, após investigarem teoricamente e, possivelmente, juntos dos seus familiares um pouco mais sobre o ciclo de vida do bicho-da-seda. Para terminar a investigação, os alunos poderiam expor os seus resultados na sala ou até partilhá-los com outros elementos da comunidade educativa.

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (2007, p.80), podemos verificar o quão importante se podem tornar este tipo de propostas para os conhecimentos e aprendizagens dos alunos, pois,

deve ser oferecida aos alunos a possibilidade de realizarem atividades investigativas que lhes permitam apropriarem-se dos processos científicos para construir conceitos e ligações entre

eles de forma a compreenderem os fenómenos e os acontecimentos observados e, deste modo, contribuírem para um melhor conhecimento, compreensão e domínio do mundo que os rodeia.

Deste modo, compete ao professor

organizar e gerir o processo de ensino-aprendizagem de modo a promover o desenvolvimento de competências que integrem o saber, o saber-fazer e o saber-ser e, assim, assegurar e garantir a qualidade das aprendizagens de todos os alunos. (*Idem*, 2007, p.84)

No entanto, foram realizadas com os alunos outras propostas educativas nesta área disciplinar, como por exemplo uma visita de estudo realizada à Sé de Leiria e ao Castelo. “Esta proposta foi o indutor para trabalhar os conteúdos de Estudo do Meio, relacionados com o passado histórico local. No percurso até à Sé, passámos por diversos monumentos, tais como a Ponte d’El-Rei D. Dinis, onde existiu uma ponte romana; a estátua do Pastor Peregrino, uma das figuras representadas por Francisco Rodrigues Lobo; o Jardim Luís de Camões, que é uma homenagem da cidade para este grande poeta português; o Largo Paulo VI, que representa a passagem deste Papa por Leiria e, no regresso à escola, passámos por outros locais que se tornaram pontos de referência na história de Leiria, como a Igreja de S. Pedro; a Rua Direita, que tem a particularidade de ser torta e de ser apelidada como direita por ir em direção à Sé; pela Igreja da Misericórdia e também pela Praça Rodrigues Lobo que outrora se chamara Praça de S. Martinho que se dedicava ao comércio e onde existia a Igreja de S. Martinho que mais tarde destruíram. Ao longo deste percurso fomos lendo informações disponíveis sobre estes monumentos, que despertaram a curiosidade de alguns alunos e enriqueceram o seu conhecimento sobre o património local. Para além deste ser um conteúdo de Estudo do Meio, esta pode ter sido também uma oportunidade para as crianças ficarem despertas para acontecimentos culturais e historicamente significativos.” (Reflexão XIII da Prática Pedagógica em contexto do 1ºCEB (3ºano) - ver anexo 14)

No que diz respeito à visita concreta ao Castelo de Leiria, tivemos oportunidade de observar algumas exposições que nos mostravam as alterações na estrutura física deste monumento ao longo dos tempos, bem como as armas utilizadas em tempos de guerra e ainda alguns utensílios utilizados pelas pessoas que viviam dentro destas muralhas. Esta visita foi muito interessante e repleta de informações importantes que a guia turística nos facultou. Os alunos desconheciam muito dos factos ali existentes, mostrando-se entusiasmados e revelando que gostariam de voltar a este local com os seus familiares,

despertando esta curiosidade nas pessoas que lhes são próximas, o que provocará um enriquecimento culturalmente mais alargado à população.

Deste modo, podemos verificar que o Currículo Nacional do Ensino Básico (2007, p.75) refere que

Estudar o Meio pressupõe, então, a emergência de componentes emocionais, afectivas e práticas de relação com ele, proporcionadas pela vivência de experiências de aprendizagens que promovam o desenvolvimento de competências específicas no âmbito da área disciplinar de Estudo do Meio que a escola, enquanto espaço para a formalização do conhecimento, deve promover.

Esta proposta foi ainda importante na medida em que fomos a pé e por isso, aproveitamos este momento para relembrar algumas regras de segurança e de alguns comportamentos a ter perante as pessoas que passavam na rua ou por quem nos ia receber, abordando desta forma, a prevenção rodoviária e alguns conceitos de educação para a cidadania.

“No final da visita, já na escola, os alunos fizeram um registo do património observado, fazendo corresponder as imagens do mesmo, à descrição do respetivo monumento, construindo assim um folheto informativo para mais tarde recordarem.” (Reflexão XIII da Prática Pedagógica em contexto do 1ºCEB (3ºano) - ver anexo 14)

“Desta visita de estudo, realço ainda que foi a primeira que organizámos, e nesse sentido, considero que fiz aprendizagens bastante relevantes, quer nos contactos que fizemos com as entidades responsáveis pelos locais a visitar, como alguns procedimentos necessário à realização da visita, por exemplo acionar os devidos seguros no Agrupamento de Escolas, bem como, com os encarregados de educação dos alunos, solicitando as autorizações para a referida visita e informando-os do programa e dos cuidados a ter como calçado e vestuário a usar.” (Reflexão XIII da Prática Pedagógica em contexto do 1ºCEB (3ºano) - ver anexo 14)

Recordo também uma das situações vividas neste contexto que consistiu na realização de uma experiência, utilizando um simulador construído com uma garrafa de água e balões. “Antes deste momento conversámos com os alunos e pedimos-lhe que inspirassem e expirassem, imaginando por onde passava e o que acontecia ao ar que entrava e saía do seu corpo. Na minha opinião, penso que esta conversa e este exercício foram muito interessantes e despertaram nas crianças a curiosidade de querer saber

mais. Após a visualização desta representação, apresentei um cartaz com a ilustração dos órgãos do sistema respiratório e com a ajuda das crianças fizemos uma revisão sobre os nomes e a função de cada um deles, associando-os ao simulador que observávamos.” (Reflexão VI da Prática Pedagógica em contexto do 1ºCEB (3ºano) - ver anexo 13)

Julgo que esta atividade experimental ajudou as crianças a compreenderem de uma forma concreta o funcionamento do sistema humano em estudo que, através desta experiência didática, se tornou mais motivador do que se tivéssemos exposto e explorado os conteúdos, apenas através de um cartaz.

Segundo Karling (1991, p.251), o professor deve sempre recorrer “a materiais didáticos visuais, auditivos, audiovisuais e múltiplos”, pois estes são “necessários e indispensáveis para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.” Este autor afirma ainda que estes materiais facilitam, aceleram e intensificam a aprendizagem dos alunos, transmitindo-lhes “um ensino de qualidade” em que estes têm a possibilidade de “ver, ouvir e relacionar” o que já sabem com a realidade.

Frequentemente, as tarefas propostas que implicavam a utilização de materiais, eram mais desejadas pelos alunos e tornavam-se para eles um fator de motivação e interesse, ficando assim mais receptivos para a aquisição de conhecimentos. Saliento por exemplo, a utilização de material multibásico e de imitação de dinheiro em papel, na resolução de problemas matemáticos, a manipulação de fantoches para contos e pequenas representações, e ainda os “Magalhães” nalgumas produções escritas.

Segundo Sousa (2003, p.185) “Cada material contribui de modo específico para a expressividade e a criatividade da criança em determinadas condições específicas. Compete ao professor procurar o material mais adequado para cada situação particular.”

Neste sentido, os materiais didáticos foram uma mais valia para a realização da atividade experimental. Durante o período de prática pedagógica pude constatar que os materiais manipuláveis são um bom auxílio para a aprendizagem e aquisição de conhecimentos, pois na minha opinião, as crianças aprendem mais facilmente se experimentarem e concretizarem, do que se ouvirem apenas a exposição do professor. Assim, como futura professora considero importante a seleção e o uso de materiais manipuláveis adequados a cada situação, para abordar os conteúdos programáticos, despertando deste modo, o interesse dos alunos.

3.6. Ser professor no 1º Ciclo do Ensino Básico

Esta Prática Pedagógica foi ainda importante para compreender a importância que as relações dos diferentes intervenientes da comunidade educativa têm no ensino e aprendizagem dos alunos nesta faixa etária.

Inicialmente, senti necessidade de criar laços afetivos com os alunos de modo a confiarem em mim e conseqüentemente se demonstrarem disponíveis para aprender e se sentirem à vontade para partilharem os seus conhecimentos e exporem eventuais dificuldades. Mas, depois de estabelecer esta relação com os alunos, senti-me mais confiante e entusiasmada para os ajudar a crescer, fortificando diariamente estes laços tão importantes no desenvolvimento individual de cada criança. Neste sentido, considero que o professor deve, sem dúvida, saber encorajar os alunos, valorizando o que cada um deles faz de melhor e auxiliando-os a ultrapassar as suas dificuldades.

Para além desta relação professor/aluno, saliento a importância que os pais têm na vida da comunidade escolar, dado que o seu papel ativo é uma fonte essencial no percurso pessoal e escolar dos seus filhos, apresentando vantagens nas suas aprendizagens, tornando-as mais significativas. Por exemplo, no contexto do estudo da gastronomia tradicional de Leiria, foi solicitado aos alunos que pedissem a colaboração dos pais no registo de uma receita para partilharem com os colegas. Esta tarefa não só envolveu os pais, que ficaram a par do trabalho realizado em sala de aula, como ainda motivou os alunos por trabalharem em cooperação com os seus familiares, o que nem sempre é possível nas tarefas do dia-a-dia.

Segundo Davies et al (1989, p.38), “com o envolvimento dos pais poderemos ajudar as crianças; com o envolvimento dos pais podemos ajudar os pais; com o envolvimento dos pais podemos ajudar as escolas; com o envolvimento dos pais podemos esperar melhorias na sociedade democrática.”

Deste modo, como futura professora, pretendo criar esta relação com os pais e com a escola ciente nas vantagens para os alunos já frisadas anteriormente. Neste sentido, também a comunicação e interação com a comunidade educativa se torna relevante, existindo assim uma articulação de saberes tão importante para o desenvolvimento global e harmonioso da criança.

3.7. Refletindo sobre o Terceiro Passo

Nesta passagem pelo 1º Ciclo do Ensino Básico, aprendi que a intervenção profissional do professor passa por diferentes etapas interligadas, que se vão sucedendo e aprofundando. Por isso, um professor deve recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que os alunos vivem para, ao observar, compreender melhor as características dos seus alunos e adequar o processo educativo às suas necessidades. A observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo.

Na concretização das tarefas educativas, tentei sempre ensinar de uma forma dinâmica com recurso a materiais didáticos e interessantes para os alunos aprenderem os conteúdos propostos e, penso que tirei partido das situações e oportunidades imprevistas, pois quando se avalia o processo de ensino e os efeitos, toma-se consciência da ação, adequando, assim este processo, às necessidades dos alunos e à evolução das suas aprendizagens.

Apesar dos receios sentidos no início deste percurso, sinto-me orgulhosa pelo trabalho que desenvolvi no contexto de 1º Ciclo, pois a nível pessoal, fez-me pensar e sentir, que afinal o meu percurso de vida poderá também passar por ser professora desta valência e, deste modo acreditar que poderei ser um pouco mais do que aquilo que tinha sonhado: ser educadora de infância.

Nesta experiência saliento ainda que os sorrisos, o carinho e a ternura, foram também indispensáveis porque é num ambiente, sobretudo calmo e afetivo, que as crianças realizam aprendizagens significativas.

Esta prática pedagógica foi para mim gratificante, uma vez que na maioria das situações vividas, os alunos revelavam gostar das aulas por mim lecionadas, empenhavam-se nas tarefas propostas e mostravam adquirir novos conhecimentos, incentivando-me a continuar este percurso, por sentir ser capaz de cumprir os objetivos propostos.

Concluindo, ser professor é para mim estar atento, disponível e olhar cada criança como um ser único, pertencente a determinado meio e com diferentes experiências de vida. Partindo dessa observação, cabe ao professor planejar tarefas que despertem a curiosidade da criança de forma a explorar e a construir conhecimento, tendo em conta

os seus saberes. O professor tem ainda a responsabilidade de avaliar e refletir sobre a sua ação e sobre as aprendizagens dos alunos de modo a colmatar as suas dificuldades e a pensar em novas estratégias, adequando a sua prática e continuando o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

4. Conclusão das Práticas Pedagógicas em contexto de Creche, Jardim de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico

Analisando de forma geral o percurso realizado no âmbito das práticas pedagógicas, teve especial importância na minha formação, enquanto futura educadora/professora. Todas estas etapas despertaram em mim diferentes receios e expectativas, mas também aprendizagens significativas.

Os dois contextos de Educação de Infância levaram-me a compreender melhor a importância da rotina no dia a dia das crianças e da relação afetiva de segurança que o educador deve estabelecer com elas, de modo a que se sintam confortáveis, serenas e disponíveis para tirar partido dos estímulos proporcionados pelo educador e consequentemente, se desenvolverem global e harmoniosamente.

O contexto de 1ºCEB despoletou em mim o receio inicial da gestão do tempo, sobretudo no cumprimento dos horários para a realização das tarefas propostas, por parte dos alunos. No entanto, no decorrer desta prática pedagógica, com a confiança dos alunos e a relação entre nós estabelecida, fui superando esta dificuldade, adaptando-me a esta realidade e reforçando a minha autoestima.

Esta dimensão reflexiva tornou-me mais observadora e crítica em relação à minha prática profissional dado que me ajudou a refletir sobre as minhas dificuldades, a procurar responder às diversas situações, apoiando-me na fundamentação teórica, e desta forma, a melhorar futuras práticas educativas.

Com a redação da presente reflexão, aprendi a valorizar esta etapa do processo educativo e, enquanto futura educadora/professora pretendo continuar a refletir a contribuir de um modo eficaz e significativo para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

CAPÍTULO II | DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Introdução

O capítulo II do presente relatório diz respeito à dimensão investigativa, que incidiu na área da Expressão Dramática, tendo em conta uma necessidade observada ao longo da prática pedagógica numa sala do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, que desencadeou a seguinte questão de investigação: “Qual o contributo da Expressão Dramática para o Desenvolvimento de Competências Expressivas e Comunicativas?”.

A dimensão investigativa deste relatório encontra-se dividida em cinco partes que se encontram interligadas. No ponto um é apresentado o enquadramento teórico que suporta o estudo apresentado no ponto seguinte. Aqui, é realizada a contextualização do estudo, a apresentação do problema, da questão de investigação e dos objetivos. É ainda executada a descrição do estudo a apresentadas as opções metodológicas. O ponto três baseia-se na análise e interpretação dos dados recolhidos, seguindo-se, a discussão dos resultados no ponto quatro, ultimando com as considerações finais do estudo, no ponto cinco.

1. Enquadramento Teórico

1.1. O Papel das Artes na Educação

O conceito «Educação» não tem apenas uma definição única e universal, uma vez que pode ser usada em diferentes perspectivas: filosóficas, sociológicas, políticas, desenvolvimentistas e progressivas (Sousa, 2003). Por outro lado, esta definição tem vindo a sofrer algumas alterações. Pensa-se que o termo terá sido aplicado pela primeira vez na Europa por volta do ano 1300 (*Idem*, 2003).

A palavra que deu origem a este termo terá sido «Educo» que por sua vez derivou em palavras como «Educat» que significa tratar e cuidar e «Educere» que quer dizer criar, dar à luz, fazer sair, conduzir para fora, desenvolvimento e evolução, tendo levado à palavra «Eductio» cujo seu sentido se focava em sair, evoluir e desenvolvimento.

Segundo Sousa (2003, p.43-44),

As linhas do pensamento pedagógico que adoptaram este segundo conceito de educação (entre os quais se situa a Educação Artística), concebe educação como desenvolvimento, como um modo de evolução da pessoa (Education = Elever), distinguindo-a do ensinar para valorizar o imaginar, o criar, o ajudar a desenvolver capacidades latentes através da expressão de onde se formaram as disciplinas de Expressão Musical, Expressão Dramática, Expressão Verbal, etc.

Os princípios básicos que orientam a educação de hoje são, na sua maioria, e surpreendentemente os mesmos que os referidos por Platão, desde os tempos mais remotos (427 - 346 a.C.). (*Idem*, 2003)

Platão expressa ainda, segundo Sousa (2003, p.17), “A ideia de que a educação não é algo que se aprenda, absorvendo-a do exterior, mas algo que é intrínseco à própria pessoa, uma capacidade interna e intacta que é necessário ajudar a desenvolver, num sentido moral de evolução espiritual.”

Na linha de pensamento de Platão, a educação infantil é muito valorizada, sendo referido como alicerce de toda a formação e vida da pessoa. Deste modo, é extremamente importante estar atentos a estas faixas etárias, e agir de acordo com as necessidades educacionais de cada criança, prestando-lhe os cuidados que ela necessita, sob pena da ausência desses cuidados se traduzirem mais tarde em problemas irreversíveis. (Sousa, 2003)

Deste modo, o mesmo autor defende que as metodologias educacionais devem promover “a liberdade, a espontaneidade, a não directividade e o ludismo”, salientando que o ensino deve “ser ministrado sob uma forma isenta de constrangimento...” (*Idem*, 2003, p.18)

Platão valoriza também o conceito de Arte, referindo-se a ela como “algo inatingível e infinitamente superior ao homem” (*Idem*, p.18) que tem o poder de despertar o Belo, permitindo assim a contemplação da beleza que leva à inspiração, e ainda à criação.

Segundo o mesmo autor, já Aristóteles, apesar de seguir a concepção platónica atribuiu-lhe uma dimensão psicológica, defendendo que a arte é só inerente ao Homem e que não é uma virtude dos deuses.

À semelhança do conceito de «educação», também o conceito de «arte» se demonstra controverso uma vez que não existe uma definição única.

No entanto, se partirmos da raiz da palavra «art» que deriva do latim, percebemos que está ligado à noção de trabalho e de produção. (Sousa, 2003)

Schopenhauer referido por Sousa (2003), considera que as artes são uma fonte de libertação para o ser humano, sendo para Schiller e Nietzsche “a expressão mais elevada do homem”.

Reforçando a mesma ideia, Régio, citado por Sousa (2003, p.55), defende que “A Arte é expressão... onde não há expressão conseguida não há arte... a Arte é a mais completa expressão que o homem dá de si.”

Sousa (2003, p.55), refere ainda Coelho, que define arte de forma mais abrangente referindo ser

Uma linguagem, um acto de comunicação dos seus sentimentos, pelo qual o homem (agente ou agido) tende à sua plena realização ou humanização. Ao mesmo tempo, uma resposta à necessidade de se superar por uma tomada de consciência e uma procura de efeitos guiada pela intuição estética.

Neste sentido, Oliveira e Milhano (2010, p.11) salientam na introdução da obra “Artes na Educação: Contextos de Aprendizagem promotores de Criatividade” a importância de proporcionar vivências artísticas às crianças desde tenra idade, pois para além destas gostarem das artes, essas permitem-lhes explorar

novas perspectivas, novas ideias e formas de interpretar e de se relacionarem com o contexto social e cultural que as rodeia. As artes enquanto processos que articulam a razão, a emoção e a imaginação, favorecem a criação, o experimentalismo, a interacção colectiva, a resolução de problemas, o desenvolvimento do pensamento crítico, a expressão, o conhecimento, a exigência a persistência, o exercício da cidadania, a cultura. As artes enquanto promotoras de contextos de aprendizagem e oportunidades de participação, particulares únicos, constituem um meio privilegiado de comunicação, partilha e entendimento.

Ainda na mesma obra, Teresa André defende que

As artes são um dos instrumentos fundamentais para os indivíduos, dado que permitem a tomada de consciência de que há sempre mais do que uma solução para a resolução de um problema e mais do que uma resposta para uma pergunta. Desta forma, a educação artística deverá ser um pólo de dinamização da sensibilidade estética e da promoção das várias expressões, no âmbito da comunicação humana, cultivando os vários talentos e respeitando a sua multiplicidade. (*Idem*, 2010, p.53)

1.2. Artes na Educação

Segundo Caldas e Vasques (2014, p.17), Damásio afirma que “Esquecer as artes e as humanidades nos novos currícula é o equivalente ao suicídio sociocultural.” Deste modo, verificamos que apesar da Educação Artística estar presente no currículo atual, onde até são apresentadas algumas competências específicas a desenvolver nessa área, existe por vezes uma desvalorização desta em relação às restantes. Neste sentido, teremos consequências no desenvolvimento global da criança, e consequentemente repercussões graves na sociedade futura.

Teresa André, na obra organizada por Oliveira e Milhano (2010, p.53-54), reforça esta ideia, salientando que:

A escola é o primeiro espaço formal que acolhe todos os indivíduos, este é o local privilegiado para o contacto sistematizado com as artes e suas linguagens, por esta razão, e apesar de ser evidente, com muita frequência, a desvalorização da educação artística por parte de alguns actores sociais, muitas boas práticas têm sido desenvolvidas.

As artes são de tal forma importantes no desenvolvimento das crianças que

Os pedagogos defensores da integração das artes na educação consideram que a formação da pessoa deve ser global e não especializada, (...) e voltada essencialmente para uma forte cultura geral, onde Letras, Ciências e Artes coexistam em igualdade de circunstâncias, de importância e em convergência educacional. (Sousa, 2003, p.88)

Por este motivo considera-se que a Educação Artística deve ser uma prioridade no ensino, pois desenvolve capacidades ao nível da comunicação e da expressão do ser humano. Além disso, desenvolve também a imaginação e a arte de criar de forma espontânea, despertando as crianças para a importância dos valores no meio onde estão inseridas, estimulando o seu espírito crítico e o seu pensamento criativo.

No entanto, Teresa André, mencionada na obra organizada por Oliveira e Milhano (2010, p.54) considera que esta realidade tem vindo a alterar-se, pois “(...) aos poucos os pedagogos reconheceram a capacidade transformadora da arte e estão a aceitar que o saber e o fazer artístico, bem como a fruição estética são contributos valiosos para a sociedade.”

Esta ideia era já realçada por Williams (1993) citado por Reis (2003, p.27), ao referir que “As artes que durante muitos anos foram olhadas como ornamento nas escolas são hoje reconhecidas tão essenciais no processo educacional como as ciências e as humanidades.”

Desde os anos 50, que a área das Expressões, começou a despoletar atenções, sobre a sua valorização no currículo. A partir do 25 de abril de 1974, em Portugal, tornou-se cada vez mais generalizada a sua oferta no currículo, situação que perdura até aos dias de hoje. Com o 25 de abril, aumentou consideravelmente a preocupação com a educação integral da criança, tanto no jardim de infância, como no ensino do 1º ciclo do ensino básico e julga-se que a atividade artística e a vivência estética das crianças só é possível tendo por base uma boa formação psicopedagógica proporcionada pelos educadores de infância e os professores do 1º ciclo. A referida formação deve incluir atividades expressivas, artísticas e de educação pelas artes.

Analisando a lei nº46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo, verificamos que existe

(...) uma clara definição educacional voltada para o desenvolvimento da personalidade e para os valores espirituais, estéticos e morais – exactamente o que quase todos os pedagogos portugueses têm vindo a apontar ao longo de séculos e que são os mesmos objectivos há muito apontados pela Educação pela Arte. (Sousa, 2003, p.48)

Se olharmos para a história das artes na educação podemos constatar que só com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86) e o Decreto-Lei (nº344/80) sobre a Educação Artística é que se considerou oficialmente as artes nos currículos escolares. Contudo, na prática, alguns níveis de ensino (Básico e Secundário) pareciam não ser abrangidos por estes termos oficiais, uma vez que a Dança, a Música, o Teatro e o Cinema/Audiovisuais não estavam aí presentes. (Sousa, 2003)

De acordo com o Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de agosto, no âmbito da expressão artística, surge a área das expressões integrada no currículo, onde se inclui, a Expressão Dramática e é definido o perfil do educador e do professor.

Analisando o Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico (2007), compete ao professor, segundo a alínea *c*) do decreto-lei nº 241/2001 de 30 de agosto: “desenvolver nos alunos a capacidade de apreciar as artes e de compreender a sua função na sociedade valorizando o património artístico e ambiental da humanidade.”

Vale ainda a pena realçar, de acordo com Sousa (2003), o facto de existirem diferenças entre Educação pela Arte e Artes na Educação. Ou seja, a primeira refere-se a algo mais expressivo por isso, apesar da sua importância em todos os níveis de ensino deve ser privilegiado no ensino pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico. A segunda diz respeito a um ensino mais específico e técnico que só é aconselhável às crianças numa etapa posterior.

A Educação pela Arte, tendo como seu principal objectivo a expressão dos afectos da criança, denomina as suas áreas de intervenção por “Expressões” (Expressão Musical, Expressão Dramática, Expressão Dançada, Expressão Plástica, etc.). As Artes na Educação, tendo como seu propósito o ensino específico das diferentes artes denomina as suas disciplinas pelo nome destas (Música, Teatro, Dança, Desenho, Pintura, etc.) (Sousa, 2003, p.89)

Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais (2007) e no que diz respeito à Expressão Dramática/Teatro podemos verificar a pertinência de projetos artísticos que dinamizam atividades através das quais as experiências de cada indivíduo podem ser valorizadas, permitindo a criação de argumentos que se tornarão um meio facilitador para a integração das diversas etnias e culturas.

1.3. Comunicar através das artes

Desde o início dos tempos que o Homem procura comunicar com os seus semelhantes. O ser humano necessita de comunicar para perpetuar a cultura. O primeiro passo foi criar a linguagem escrita, mas demorou muito tempo até descobrirem como deixarem os seus registos. A evolução e o progresso estão associados a uma boa comunicação, e a forma como esta se tem processado tem variado ao longo dos séculos. A linguagem tem vindo a evoluir em paralelo com a espécie humana. Contudo, os primeiros tempos são essencialmente de comunicação oral. Na Idade Clássica os teatros são um meio de comunicação alternativo, em que as peças permitem criar laços sociais e culturais numa dada região.

Etimologicamente Melo (1975, p.14) lembra que a palavra comunicação deriva do latim “communis” que significa comum, induzindo-nos à ideia de *comunhão, comunidade*.

Sousa (2006, p.28) assume o conceito de comunicação como um processo, assumindo que esse é um “fenómeno contínuo com sua evolução em interação”.

Já Menezes (1973), defende que o processo de comunicação seja considerado como fundamento da vida social.

Na perspectiva de Pierrete, citado por Figueiredo (2000), a comunicação implica obrigatoriamente uma troca de sentimentos, emoções entre vários indivíduos.

Segundo Barros (2011), a criança tal e qual como o adulto precisa de expressar livremente as suas emoções, os seus medos, as suas inquietações, as suas alegrias, ou seja todos os seus estados de alma. Deste modo, quanto mais oportunidades tiver de o fazer, mais fácil será para si encontrar o ponto de equilíbrio que lhe permite criar uma ligação afetiva harmoniosa com o mundo que a rodeia.

Tal como Sousa (2003) refere, qualquer pessoa possui inspirações, pressões, sentimentos e ambições, tendo necessidade de se expressar de forma livre e natural. Neste sentido, o individuo precisa de meios para o fazer.

Da mesma forma que esta situação ocorre com o adulto, também a criança sente esta necessidade, onde se deve facilitar essa expressão para que esta possa comunicar, independentemente do meio utilizado (movimento, música, drama, pintura, palavras ou escrita). No conhecimento do outro, a Expressão Dramática tem um papel revelante no estabelecimento da comunicação. Para além disso, através desta forma de comunicar, a criança cria uma relação de diálogo, que auxilia na formação da sua personalidade.

A Expressão Dramática é uma maneira de atuar com o corpo, com a voz e com os outros para melhor se conhecer a si mesmo e aos que o rodeiam.

Neste sentido, e tal como refere Faure e Lascar (1982, p.11) “a expressão dramática define-se por uma dupla necessidade: expressão e comunicação. Há pois expressão dramática sempre que alguém se exprime pelo gesto e/ou pela palavra, para os outros, com prazer.”

Ou seja, o seu objetivo principal nunca deverá ser o de produzir um espetáculo, como salienta Barros (2011, p.23) a Expressão Dramática deve surgir “(...) como uma forma natural de educar e ajudar a criança na relação consigo própria, com o seu corpo, com o outro e com o mundo, respeitando as suas características individuais, a sua liberdade e o seu poder criativo.” Qualquer manifestação por parte do ser humano, por exemplo um gesto, ou seja tudo o que ele exterioriza, é considerado expressão.

Contudo, para transmitirmos o que temos dentro de nós, precisamos de uma linguagem. A linguagem dramática é uma das formas de manifestarmos o que temos no nosso interior, dando forma e comunicação à expressão.

A linguagem dramática dá a oportunidade à criança de exprimir uma sensibilidade pessoal, treinar os seus meios de expressão e envolver-se com os diversos elementos de um grupo, cumprindo regras estabelecidas entre si, que vão facilitar uma descoberta ativa em termos de relacionamento interpessoal. (Sousa, 2003)

De acordo com Bolton (1984) citado por Sousa (2003), a necessidade de interação e relações interpessoais na Expressão Dramática leva à necessidade de comunicação dentro do grupo, o que passa naturalmente, pelo uso da linguagem.

Podemos considerar que, dessa forma, a Expressão Dramática no seu todo, enriquece a função linguística, uma vez que o gesto e a palavra se complementam. A criança experimenta-se, representando papéis fictícios e brinca também a experimentar-se nesses diversos papéis. A linguagem oral espontânea manifesta a fácil adaptação da criança em passar de um papel para o outro. A cada nova experiência, a criança enriquece e é estimulada pela troca renovada. É através das personagens representadas que a criança se descobre e descobre os outros, tomando posse de um poder novo, “poder falar como (...)” (Jenger et al., 1975, p.22)

Antunes (2005), refere que o jogo dramático está na base da Expressão Dramática, o que a torna uma das formas educativas mais completas. A prática das atividades desta área é uma linguagem que tem diversos fins pedagógicos, dado que se fundamenta em duas possibilidades básicas de expressão: o corpo e a voz.

Piaget (1975), defendia que era sob a forma de jogo que a criança conhecia a realidade e transpunha para a sua realidade o que havia vivido através do jogo. Através dessa assimilação era possível uma adaptação harmoniosa da criança ao mundo que a envolvia.

Sousa (1980, p.99) veio reforçar essa ideia afirmando que “O jogo dramático tem por finalidade proporcionar à criança meios para um mais completo e harmonioso desenvolvimento através da capacidade de expressão, da criatividade e da comunicação artística.”

1.4. A Expressão Dramática na Educação

O termo Expressão, etimologicamente provém do latim «expressione» e significa “Manifestação de um sentimento: expressão de dor, de alegria. Carácter, sentimentos íntimos, manifestados pelos gestos ou pelo jogo da fisionomia: semblante, cheio de expressão.” (Dicionário Prático Ilustrado, 1968, p.492)

Ao longo dos tempos este conceito não sofreu alterações, tal como podemos verificar no Dicionário Latim-Português (2001, p.1672), «Expressão» significa “fazer sair”, “revelar-se”, “manifestar-se exteriorizando-se”.

De acordo com Reis (2005, p.7-8),

O termo Expressão designa o conjunto dos fenómenos que se produzem no corpo como resposta a estímulos externos e internos. A expressão é também uma atitude de comunicação, designando vários meios de que o ser humano se serve para comunicar.

Segundo o Dicionário Enciclopédia Lello Universal (1979), citado por Sousa (2003, p.15), «Drama» deriva do grego «Drama» e significa “um acontecimento impressionante, comovente, terrível.” Outro sentido desta palavra diz respeito à arte literária e corresponde a um estilo de escrita específico das peças de teatro.

Para Sousa (2003, p.17), “o Drama como acção representativa destinada a um público, teve certamente a sua evolução no âmbito do teatro, mas o jogo, na sua dimensão de fictício, de imaginativo, de faz de conta... nunca saiu do campo da actividade livre, espontânea, do ludismo infantil.”

O mesmo autor cita ainda Peter Slade (1954), que refere um conceito mais direccionado para a infância, defendendo que

o drama infantil pode ser considerado como uma forma de arte no seu verdadeiro sentido; não é uma actividade que tenha sido inventada por alguém, mas um real comportamento dos seres humanos, aparecendo espontaneamente, sob a forma de jogo, na criança. (*Idem*, 1954, p.19)

Na opinião de Sousa (2003, p.15-16),

O termo «expressão dramática» tem originado alguma confusão pelo facto de ter sido usado indiscriminadamente por pessoas do teatro e da educação sem se deterem numa reflexão sobre os seus possíveis significados em cada um daqueles contextos. (...) Alguns autores, sobretudo

ingleses, dizem que «drama» significa actividade, movimento, acção da vida, comportamento humano.

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

Segundo Sousa (2003), a Expressão Dramática é uma atividade lúdica que dá a oportunidade à criança de expressar livremente os seus sentimentos, dar largas à imaginação, desenvolver o raciocínio e representar vários papéis sociais, recorrendo às funcionalidades e movimentos do seu corpo.

Ainda de acordo com o mesmo autor (2003, p.33),

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

Este chega também a afirmar que a expressão é tão importante para a criança que a ajuda

eficazmente no seu processo de bio-psico-socio-motor, pondo em jogo a sua expressividade, a sua criatividade e a sua consciência de valores ético-morais e estéticos, ao mesmo tempo que a ajuda na sua relação social, dado que as actividades de expressão dramática em grupo implicam a cooperação de todos os membros, unindo as suas acções para conseguirem o fim comum.

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais (2007), a atividade dramática é uma prática de grupo que se realiza tendo como ponto de partida os conhecimentos, experiências e vivências individuais de cada aluno e que proporcionam a aquisição e compreensão de novas aprendizagens através da exploração dos conteúdos dramáticos. A mesma fonte refere ainda que as atividades dramáticas são uma oportunidade para as crianças expandirem a sua capacidade de decisão e escolha.

Antunes (2005), realça também outras vantagens como o desenvolvimento das seguintes componentes: autonomia, autoconfiança, a linguagem, a leitura, a escrita e a relação com os outros.

Kowalski (2005, p.18) refere que para usar a linguagem teatral é necessário ter em consideração os seus “signos”, esclarecendo

(...) que estes se podem organizar em dois níveis: 1) O nível sonoro, de que fazem parte a palavra dita, os efeitos sonoros, a música e 2) O nível visual, que integra o gesto, o movimento, a caracterização, a cenografia, o guarda-roupa, os adereços, a luz, a cor...

A autora defende ainda que “cada um destes elementos, e outros que se lhe acrescentem, têm valor e dão significado à representação teatral.” (*Idem*, 2005, p.18)

1.5. Características do Desenvolvimento da Criança | Expressão Dramática

Tendo em conta o que já foi referido anteriormente, pode-se afirmar que a Expressão Dramática é essencial em todos os estádios do desenvolvimento da criança.

Read, citado por Reis (2005), considera essa expressão

como uma das actividades com maior potencial, pois consegue compreender e coordenar todas as formas de Educação pela Arte. Partindo-se do ponto de vista que a Educação pela Artes é o método fundamental da educação do futuro, poder-se-á compreender o alto significado da Expressão Dramática. (Reis, 2005, p.7)

Desta forma, a educação pela arte remete-nos para a importância de conhecer as características do desenvolvimento da criança.

Ferraz & Dalmann (2011, p.52) consideram que “A Educação Expressiva também vai beber do construtivismo, de Piaget, onde se expõe que o conhecimento pode ser construído de acordo com o grau e/ou estágio de desenvolvimento do grupo e dos indivíduos.”

De acordo com os estudos de Piaget, o conhecimento é obtido através da interação do sujeito com a realidade que o rodeia, pois é através desta que a criança interpreta e desenvolve regras atribuindo significado ao meio em que está inserido, realizando assim o processo de aprendizagem.

O pedagogo distingue quatro estádios do desenvolvimento lógico da criança: Estádio Sensório-Motor (0-24 meses), o Estádio Pré-Operatório (2-7 anos), Estádio das Operações Concretas (7-12 anos), Estádio das Operações Formais (a partir dos 12 anos).

Uma vez que em cada estádio podem ainda prevalecer características do estádio anterior e existirem já características do estádio seguinte, apresentar-se-ão mais pormenorizadamente as características do segundo e terceiro estádios de desenvolvimento da criança.

O *Estádio Pré-Operatório* (2 aos 7 anos), é conhecido pela fundação do pensamento infantil. É neste estádio que se vai reconstruindo ao nível da inteligência representativa, as aquisições realizadas no período anterior, através de experiências ativas e da interação sistemática com o meio ambiente, tentando adaptar-se, e procurando o equilíbrio entre assimilação e acomodação. Nesta fase, a criança compreende ações, preparando a organização das operações concretas. Contudo mentalmente, não é capaz de as representar, revelando dificuldade em compreender outros pontos de vista que não os seus. O seu pensamento é muito rápido e egocêntrico, baseando-se na percepção. É ainda nesta etapa que se inicia a interiorização dos esquemas de ação em representações e surge a representação simbólica, ou seja, a representação mental de qualquer coisa ausente por parte da criança. Desta forma, é neste período, que surgem os primeiros jogos simbólicos que se revelam por meio de representações de cenas do quotidiano.

De acordo com Piaget (1983, p.38), “Estes jogos simbólicos constituem uma actividade real do pensamento, mas essencialmente egocêntrica e mesmo duplamente egocêntrica. A sua função consiste, com efeito, em satisfazer o Eu por uma transformação do real em função dos desejos.”

Dos 7 aos 12 anos, as crianças passam pelo Estádio das Operações Concretas que surge da prática das atividades que compõem a função simbólica, isto é, a linguagem, o jogo simbólico, o desenho, a imitação, de forma interligada. Por se tratar do estádio em que as crianças iniciam o seu percurso escolar, é um período de mudanças mentais, afetivas e sociais significativas. Existe uma transição gradual e harmoniosa do pensamento egocêntrico e concreto para o pensamento lógico e representativo, organizando-se eficazmente as estruturas mentais que permitirão uma nova forma de pensamento. Deste modo a criança torna-se mais sociável, iniciando os jogos em grupo, cooperando com os

outros e começando a distinguir o seu próprio ponto de vista do dos outros. Nesta fase, inicia-se por isso, o período de introspeção. A criança começa a revelar capacidade para resolver problemas concretos de maneira lógica, iniciando a construção de esquemas de compreensão da reversibilidade, da conservação, classificação e realização de seriações.

Nos estádios acima referidos, inserem-se processos lógicos fundamentais para a compreensão da importância da Expressão Dramática no desenvolvimento da criança, sobretudo no desenvolvimento cognitivo, fruto das experiências que acontecem aquando da interação com o meio.

Alberto Sousa (2003, p.42), apresenta diversas fases sobre a evolução da criança na Expressão Dramática. Revela as características inerentes à criança em cada idade e a forma como as mesmas se interrelacionam com a Expressão Dramática. De seguida, salientam-se algumas fases correspondentes ao 1º Ciclo do Ensino Básico.

Aos 6-7 anos, a criança atravessa a fase referente ao *Jogo Imaginativo*, ou seja, imagina que é um cavalo, um móvel, um barco, etc. Deste modo, consegue imaginar e imitar o real. É a fase em que as crianças gostam de se vestir com roupas de adultos, de realizar jogos dramáticos em que reproduzem cenas da escola, de casa, polícias, médicos, ladrões, guerra... Normalmente, preferem os *Jogos de Imitações Fictícia*, misturando nas suas representações sonhos e medos. Através do jogo imaginário, a criança pode ser o que desejar: fada, mágico, ilusionista. Tudo lhe é permitido e ela tem essa percepção.

Aos 7-8 anos, de acordo Piaget (1964) citado por Sousa (2003, p.47), a *imitação torna-se reflectida, submetida à própria inteligência*. Nesta faixa etária, as crianças aperfeiçoam o jogo dramático e complicam-no com acessórios. Gostam de representar a vida familiar, e a vida da escola, com especial ênfase, para o papel do professor. Escolhem jogos de imaginação, do «faz-de-conta», normalmente de ficção: cavaleiros, soldados, índios, etc.

Posto isto, é de salientar que a Expressão Dramática se inicia na criança através de gestos simples, que de uma forma gradual se vão complexificando, evoluindo para a expressão corporal, passando pela imitação, mímica, jogo dramático e finalizando na dramatização.

É relevante referir que apesar desta sequência, os patamares mais complexos, não aniquilam os patamares anteriores, pois esses são fulcrais para o enriquecimento do patamar seguinte.

O Programa de Expressão e Educação Dramática para o 1º Ciclo (1998), faz referência a dois blocos: os *Jogos de Exploração* e os *Jogos Dramáticos*, pois a criança precisa, em primeiro lugar, de se conhecer a si própria, e identificar-se, para posteriormente, conhecer e interagir com os outros no espaço, e com os objetos que lhe são exteriores.

Kowalski (2005, p.27) esclarece que os Jogos Exploratórios reportam

às actividades pontuais ou enquadradas em sequências de actividades que não pressupõe o desenrolar de uma acção dramática, ainda que possam levar ao exercício do uso de elementos sonoros ou visuais da linguagem teatral. Facilitam o desenvolvimento de capacidades e processos; contribuem para a partilha de informação; criam ambiente propício ao jogo dramático e à fruição estética, assim como a actividades específicas de outras áreas curriculares.

Quanto ao Jogo Dramático, Kowalski (2005, p.49) refere que

(...) 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, as suas razões, as suas maneiras de pensar, sentir e reagir.

Para Sousa (2003, p.31), a Expressão Dramática enquanto método de educação e técnica de aprendizagem é:

(...) 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.

Nesta linha de pensamento, o professor apresenta-se como elemento nuclear, pois é para a criança um modelo que proporciona o jogo, os papéis imaginários que esta irá representar tendo em conta a sua experiência pessoal, preferências, gostos e aptidões.

Através do jogo, o professor consegue conhecer a criança, compreender as suas características, motivações, expectativas, dificuldades, medos, facilidades, sendo estas informações muito valiosas para adequar as suas práticas educativas. As atividades de expressão dramática dinamizadas pelo professor são encaradas como meio intermediário e mediador da transmissão de conhecimento entre ambos. Segundo, Leenhardt (1997, p.26),

trata-se de dar à criança ocasião para exprimir uma sensibilidade pessoal, de levá-la a adquirir os meios dessa expressão através de uma disciplina do corpo, da voz, da emoção, por uma disciplina social também, enfim, de lhe dar acesso, por uma percepção vivida, à linguagem teatral.

Com inspiração em Reis (2005, p.21), pode-se concluir que “A finalidade dos exercícios/jogos de expressão dramática é proporcionar à criança meios para um mais completo e harmonioso desenvolvimento, através da expressão, da criatividade e da comunicação artística.”

Segundo Kowalski (2005, p.19) destaca uma das competências mencionadas no Currículo Nacional, relativa à Expressão Dramática, esclarecendo que

“integrar conhecimentos, capacidade e atitudes e que pode ser entendida como *saber* em ação” (Currículo Nacional) (...) É a valorização de capacidades e processos de expressão, comunicação e de criatividade, lúdica e em grupo, que está em causa. Os resultados advêm desses processos que serão construídos por cada grupo.

2. O Estudo

2.1. *Opções Metodológicas*

Considera-se que este estudo está inserido num paradigma qualitativo, uma vez que o investigador é o “instrumento de recolha de dados” (Carmo e Ferreira, 1998, p.177). Os dados foram por mim recolhidos na Escola Básica do 1º Ciclo do Ensino Básico da Branca no contexto de Prática Pedagógica do 1º CEB.

Merriam (1988), refere também que num estudo de natureza qualitativa, o investigador deve definir primeiramente o problema de investigação, que será com frequência, oriundo da sua própria experiência ou de situações da sua vida prática, mas que pode também resultar de deduções a partir da teoria ou de questões sociais ou políticas.

Seguidamente formulará as questões de investigação que não deverão ser muito específicas, acerca de processos (algo que acontece e como) e da tentativa de compreensão dos acontecimentos (o que aconteceu, porquê e como).

Carmo e Ferreira (1998, p.180) salientam que uma investigação qualitativa é “descritiva”, referindo que

A descrição deve ser rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos. Os dados incluem transcrições de entrevistas, registos de observações, documentos escritos (pessoais e oficiais), fotografias e gravações vídeo. Os investigadores analisam as notas tomadas em trabalho de campo, os dados recolhidos, respeitando tanto quanto possível a forma segunda a qual foram registados ou transcritos.

Também Bogdan e Biklen (1994) defendem que o tipo de investigação referido anteriormente é maioritariamente “descritivo”, os resultados recorrem a “citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação e “incluem notas de campo, fotografias e documentos pessoais”.

Para além destes fatores, os autores acima mencionados focam o interesse deste tipo de estudo no processo, ao invés dos resultados ou produtos e referem que os dados são analisados de forma indutiva, “não tendo como objectivo confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente.” Para estes autores, é atribuída especial importância ao “significado”, ou seja, os sujeitos da investigação têm um elevado peso, de forma a compreender-se como vivenciam e interpretam as experiências vividas ao longo do estudo.

Na opinião de Sousa e Baptista (2011, p.56)

A investigação qualitativa centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores. Não existe uma preocupação com o valor da amostra nem com a generalização dos resultados, e não se coloca o problema da validade, da fiabilidade dos instrumentos como acontece com a investigação quantitativa.

Na investigação qualitativa, as técnicas mais utilizadas são a observação participante e a análise de conteúdo, sendo essas as opções tomadas para a realização deste estudo.

Tendo em conta o presente estudo considerou-se que a *investigação-ação* seria a metodologia de investigação mais adequada, visto que um dos principais objetivos era tal como refere Sousa e Batista (2011, p.65) “(...) a melhoria da prática nos diversos

campos de acção. Esta metodologia pressupõe a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças, permitindo a participação de todos os implicados.” Os autores referidos anteriormente caracterizam a investigação-ação como “participativa e colaborativa”, salientando que “o investigador não é um agente externo que realiza investigação com pessoas, é um co-investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade.”

Segundo Carmo e Ferreira (1998, p.210),

O propósito desta investigação é resolver problemas de carácter prático, através do emprego do método científico. A investigação é levada a cabo a partir da consideração da situação real. Não tem como objectivo 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 soluções baseadas na teoria previamente estabelecida.

Por outro lado, Bartolomé (1986), citado por Coutinho (2011, p.313), afirma que a investigação-ação é “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a acção e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática.” O mesmo autor cita ainda Watts (1985, p.313), dizendo que a investigação-ação é “um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação.

Sousa (2009, p.95), relaciona esta “estratégia metodológica” com o trabalho que deve ser realizado pelo professor, valorizando a reflexão “desempenhada por si com os seus alunos” e conseqüentemente a planificação de futuras intervenções.

Sousa e Baptista (2011, p.66) reforçam essa mesma ideia acrescentando que esta é uma metodologia “que funciona como uma espiral de planeamento, acção e procura de factos sobre os resultados das acções tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano e avaliando a eficácia da intervenção.”

2.2. Instrumentos de Recolha de Dados

Tal como foi referido anteriormente, Carmo e Ferreira (1998, p.180) salientam que num estudo de índole qualitativo, a recolha de dados é feita através de “registos de observações, documentos escritos (pessoais e oficiais), fotografias e gravações vídeo”.

Neste sentido, recorreu-se à *observação participante*, tomando *notas* e registando evidências que se consideraram pertinentes. Estas observações foram apoiadas com fotografias e gravações vídeo realizados ao longo das propostas de Expressão Dramática, que alimentaram um *diário de bordo*. Foram ainda elaborados *inquéritos por questionário do tipo aberto* aos alunos da turma participante no estudo, de forma a sustentar os resultados.

Sousa e Baptista (2011, p.88), referem que a observação “é uma técnica de recolha de dados que se baseia na presença do investigador no local recolha desses mesmo e pode usar métodos categoriais, descritivos ou narrativos”.

Para o presente estudo utilizaram-se os métodos descritivos que de acordo com as mesmas autoras se baseiam numa “descrição dos acontecimentos que o investigador já observou e registou, acrescentando-lhe, então, a sua reflexão que é condicionada pela sua experiência e conhecimento.” (*Idem*, p.88)

De acordo com Carmo e Ferreira (1998, p.107), na observação participante “(...) o investigador deverá assumir explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada combinando-o com outros papéis sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação.”

Segundo Sousa e Batista (2011, p.89),

a observação participante é uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que pretende compreender, num dado meio social, um fenómeno que lhe é exterior e que lhe vai permitir integrar-se nas actividades/vivências das pessoas que nele vivem, realizando desta forma o trabalho de campo.

Estes salientam ainda que “o investigador vive as situações e fará depois os seus registos dos acontecimentos, de acordo com a sua perspectiva/leitura. Os dados registados durante o trabalho de campo são do tipo da descrição narrativa.” (*Idem*, 2011, p.89)

Alves (2001, p.224) defende também que “O diário pode ser considerado como um registo de experiências pessoais e observações passadas, em que o sujeito que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita.”

Por sua vez, Bogdan e Biklen (1994, p.151) constatam que

(...) as notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados.

Zabalza citado por Lopes (2011, p.183) reflete sobre o verdadeiro sentido do diário esclarecendo que,

(...) é o de ele se converter em espaço narrativo dos pensamentos dos professores. O que se pretende explorar através do diário, é, estritamente, aquilo que nele configura como expressão da versão que o professor dá da sua própria actuação na aula e da perspectiva pessoal com que a encara.

Como já foi referido anteriormente, para além do diário de bordo, realizaram-se inquéritos por questionário à turma, de modo a recolher informações sobre a forma como os alunos se sentiam ao longo das tarefas, compreender as suas dificuldades e o que mais e menos gostaram, para apoiar os dados do presente estudo e para refletir e planear futuras intervenções.

Quivy e Campenhoudt (1992, p.190), defendem que o inquérito por questionário

Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, as suas opiniões à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores.

Já Carmo e Ferreira (1998, p.137), distinguem este tipo de questionário do inquérito por entrevista “essencialmente pelo facto do investigador e inquiridos não interagirem em situação presencial.”

Sousa e Baptista (2011, p.91), apresentam diferentes tipos de questionários entre eles o *questionário do tipo aberto* que é caracterizado por utilizar, como o próprio nome indica, questões de resposta aberta

Este tipo de questionário proporciona respostas de maior profundidade, ou seja, dá ao inquirido uma maior liberdade de resposta, podendo esta ser redigida pelo próprio. No entanto, a

interpretação e o resumo deste tipo de questionário é mais difícil, dado que se pode obter uma variedade de respostas, dependendo de quem responde ao questionário.

2.3. Contexto do Estudo e Participantes

No caso deste estudo, o problema de investigação surgiu de uma situação observada no contexto de prática pedagógica numa sala do 2º ano de escolaridade, de uma escola pertencente a um agrupamento da rede pública de Leiria, no ano letivo 2013/2014.

A referida turma era constituída por vinte e três alunos, sendo doze do sexo masculino e onze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos. A maioria das crianças do grupo mostrava-se muito reservada e inibida, raramente se oferecendo para participar em situações correntes da sala de aula. Quando era solicitada a sua intervenção, por parte do adulto, os alunos respondiam frequentemente com um tom de voz baixo, revelando algum receio. A turma demonstrava grande preocupação pelo cumprimento de regras, pedindo por exemplo autorização para apanhar uma borracha, mesmo que para tal não fosse necessário levantar-se do lugar onde estavam. Era um grupo de alunos que revelava bastante dificuldade em trabalhar cooperativamente, sendo habitual o surgimento de conflitos na realização de trabalhos em grupo. No habitual decorrer das propostas educativas, o ambiente da sala de aula era muito silencioso.

Este estudo decorreu entre março e maio de 2014, e contou com a participação de toda a turma acima referida.

2.4. Questão de Investigação e Objetivos

Durante o período de observação apercebi-me que os alunos se demonstravam inibidos, sobretudo em situações vividas no contexto de sala de aula (por exemplo para ler em voz alta, ficavam constrangidos com a observação do adulto e dos colegas).

Tendo em conta que a Expressão Dramática contribui de diversas formas para o desenvolvimento da criança, ao meu gosto por essa área artística, e atentando às vantagens referidas por Sousa (2003, p.33)

Em relação à criança, ajuda-a eficazmente no seu processo de desenvolvimento bio-psico-socio-motor, pondo em jogo a sua expressividade, a sua criatividade e a sua consciência de valores ético-morais e estéticos, ao mesmo tempo que ajuda na sua relação social, dado que as

atividades de expressão dramática em grupo implicam a cooperação de todos os membros, unindo as suas acções para conseguirem um fim.

definiu-se a seguinte problemática: **Qual o contributo da Expressão Dramática para o Desenvolvimento de Competências Expressivas e Comunicativas?**

Tendo por base esta questão, elencaram-se os seguintes objetivos:

- Implementar atividades de Expressão Dramática num contexto de sala de aula do 1º CEB;
- Identificar possíveis contributos das propostas de Expressão Dramática no desenvolvimento/comportamento dos alunos;
- Reconhecer competências expressivas e comunicativas evidenciadas pelos alunos através das atividades de Expressão Dramática;
- Refletir sobre o desenvolvimento das competências expressivas e comunicativas dos alunos ao longo da sua colaboração no estudo investigativo.

2.5. Descrição do Estudo

De forma a colocar em prática o estudo, planificaram-se atividades na área de Expressão Dramática, que constituem o cerne deste trabalho de investigação e que pretendem colmatar as dificuldades de expressão e comunicação reveladas pelos alunos da turma.

Tendo por base Kowalski (2005, p.27) que defende os jogos exploratórios como um elemento essencial para “criar ambiente propício ao jogo dramático e à fruição estética, assim como a actividades específicas de outras áreas curriculares” foram planeados quatro jogos dramáticos, sempre precedidos de um jogo exploratório e procedidos de uma reflexão com o grupo de alunos.

Jogo Dramático 1 | Construção de uma Máquina

No âmbito de um texto explorado na área do Português, no dia 31 de março (ver anexo 15), em que a personagem principal era uma máquina construída com diversos materiais reutilizáveis, propõe-se aos alunos que imaginem ser uma peça de uma máquina e andem, em silêncio, pela sala, sem tocarem uns nos outros, cumprindo diversas instruções sugeridas pelo investigador.

De seguida, sugere-se que uma peça vá encaixar noutra, constituindo-se assim grupos de dois elementos. À ordem estátua, as peças devem parar e cada vez que o adulto toca num par de alunos, essas peças terão de adquirir movimento.

Com este jogo pretendia-se que os alunos desenvolvessem competências associadas à orientação no espaço; à capacidade da relação e comunicação com os outros e explorassem diferentes formas diferentes formas de atitudes corporais.

Após o jogo exploratório descrito anteriormente, os alunos são convidados a constituir grupos de quatro elementos e a construir uma máquina. Posteriormente, é feita uma reflexão com os alunos questionando-as sobre: “Porque é que construíram essa máquina e não outra?”; “Será que essas máquinas seriam precisas ou já existem?”; “Se não existem, será que há máquinas parecidas com as inventadas?”. Para finalizar é proposto a cada grupo que realize um slogan para a máquina construída e o apresente aos colegas, de forma criativa, utilizando vozes, movimentos e sons como se tratasse de um anúncio para a rádio.

Com o jogo dramático referido, pretendia-se que os alunos explorassem maneira pessoais de desenvolver o movimento, aliassem gestos e movimentos ao som e desenvolvessem capacidades de relação e comunicação com os outros.

Para a aula de Expressão Dramática seguinte (dia 02 de abril), pensou-se na continuidade do trabalho iniciado anteriormente. Deste mosso, os grupos organizam-se da mesma forma, e tendo por base o slogan construído, apresentaram-no à restante turma, imaginando estar na televisão.

Esta proposta, atingia um grau de dificuldade superior à apresentada anteriormente, uma vez que exigia uma maior exposição por parte dos alunos. Assim, para além dos objetivos associados ao jogo dramático do dia 31 de março, pretendia-se que os alunos falassem, com progressiva autonomia e clareza perante a turma; interagissem verbalmente de forma confiante, treinando o diálogo no contexto de sala de aula e regulassem a participação nas diferentes situações comunicativas: aguardar a vez e falar; ouvir e respeitar a fala dos outros.

Jogo Dramático 2 | Instrumentos Musicais

Tendo como indutor um texto e a respetiva ilustração (prédio com instrumentos musicais) presente no manual de Português, no tempo letivo dedicado à Expressão Dramática, planificou-se para o dia 28 de abril (ver anexo 16), um jogo exploratório em que os alunos, ao som da música de uma orquestra, deveriam movimentar-se livremente pela sala, sem chocar uns nos outros, imaginando como seriam se fossem alguns instrumentos musicais como uma viola, uma maraca, uma flauta, um acordeão e uma harpa.

De seguida, teriam de imitar o andar destes instrumentos e como se sentiam naquele momento. Após este jogo de movimento, a tarefa torna-se mais complexa, associando ao movimento, o desafio da emissão de sons, devendo os alunos imaginar também, o som produzido por um piano, um triângulo, um tambor, um violino e um saxofone.

Os objetivos principais deste jogo exploratório são a orientação no espaço e a improvisação de situações utilizando sons, gestos e movimentos.

Posteriormente, os alunos são convidados a constituir grupos de quatro/cinco alunos e imaginar que na loja do rés-do-chão, mencionada no texto do manual de Português, já referido anteriormente, existia um instrumento mágico que ninguém conhece, ninguém sabe o seu nome, nem o que faz. Apenas se sabe que toca e faz magia. Neste sentido, os alunos devem inventar e redigir uma história (ver anexo 20) onde conste o som reproduzido pelo instrumento e a magia feita pelo mesmo, para posteriormente representarem à turma.

Depois das representações dramáticas, é realizada uma reflexão com os alunos e solicitada a sua opinião sobre o que mais e menos gostaram, onde tiveram mais dificuldade e o que alterariam num próximo desafio.

Com esta tarefa pretende-se que os alunos explorem diferentes formas de atitudes corporais, explorem maneiras pessoais de desenvolver o movimento e desenvolvam a capacidade de relação e comunicação com os outros.

Jogo Dramático 3 | A Aventura da Zebra em África

Na sequência do estudo dos animais e da sua alimentação, explorado na área do Estudo do Meio, realizou-se uma tarefa do manual de Expressão Plástica que tinha como finalidade a construção de uma Zebra através de dobragens e colagens.

Nesta linha de pensamento, planificou-se para a aula de Expressão Dramática, do dia 12 de maio (ver anexo 17), um jogo exploratório, em que os alunos devem imaginar que são zebras e que moram no Jardim Zoológico. As zebras referidas gostavam muito de passear de manhã, pela fresquinha e adoravam comer plantas que o tratador lhes levava diariamente. Quando os dias aqueciam, elas descansavam à sombra fazendo longas sestas. Deste modo, propõe-se aos alunos que se desloquem pela sala de aula, em silêncio e sem tocarem uns nos outros, imaginando ser esse animal nos diferentes momentos do seu dia, adequando gestos e movimentos a cada situação.

Os objetivos desta tarefa são orientar-se no espaço, improvisar situações utilizando gestos e movimentos e explorar diferentes formas de atitudes corporais.

Partindo do jogo exploratório anterior, pede-se aos alunos que imaginem que essa zebra foi viajar até África e, quando chegou à floresta africana, encontrou uns amigos que lhe contaram um segredo. No entanto, ninguém sabe de que segredo se trata, e por isso, em pequenos grupos, os alunos devem imaginar que animais é que a zebra encontra e qual o segredo que lhe contaram, representando essa situação através do jogo dramático.

As representações dramáticas são apresentadas à turma que posteriormente, reflete sobre a diversidade dos animais que a zebra encontrou, quais os segredos que lhe contaram e que sentimentos foram revelados pela zebra ao descobrir o segredo nas diferentes situações.

Pretende-se com esta atividade a exploração de maneiras pessoais de desenvolver o movimento, improvisar situações utilizando sons, gestos e movimentos e desenvolver a capacidade de relação e comunicação com os outros.

Jogo Dramático 4 | O Palhaço

Uma vez que foi explorado um texto do manual de Português, intitulado “O Palhaço Verde”, em que a personagem principal era um palhaço que vivia diversas peripécias,

planeou-se para o dia 28 de maio (ver anexo 18), o jogo exploratório que a seguir se descreve.

Os alunos devem andar pela sala e imaginar que são um palhaço, vestindo umas calças velhas, um casaco aos quadrados encarnados e verdes, colocando umas luvas enormes, calçando uns sapatos amarelos e colocando um “chapéu verde tenro da cor dos prados”. De seguida, os alunos são convidados a formar grupos de dois, em que um deles imagina ser o referido palhaço e outro, o espelho. Assim o palhaço deve criar diferentes movimentos que o espelho deve imitar. Posteriormente trocam-se os papéis para que todos os alunos possam vivenciar as duas experiências.

Explorar diferentes formas de atitudes corporais, improvisar situações utilizando gestos e movimentos, explorar maneiras pessoais de desenvolver o movimento e desenvolver a capacidade de relação e comunicação com os outros, são os principais objetivos deste jogo exploratório.

Nesta sequência, o investigador organiza a turma em cinco grupos, e propõe que os alunos imaginem um número de circo com uma graça realizada por um palhaço para apresentarem aos colegas da outra turma do mesmo ano.

Por fim, os alunos são convidados a preencher um questionário onde refletem sobre como se sentiram ao representar; o que foi mais difícil para si; o que mais gostaram e porquê; e o que aprenderam com essa proposta.

Com esta representação dramática pretende-se que para além dos objetivos apresentados no jogo exploratório, os alunos improvisem situações, utilizando, sons, gestos e movimentos; manifestem ideias, sensações e sentimentos e mobilizem conhecimentos prévios.

Como se pode verificar, as propostas vão adquirindo, gradualmente, um carácter mais complexo e que exige um maior número de competências comunicativas e expressivas dos alunos. Para além disso, cada uma das propostas, é planeada com intuito de rever e reforçar os objetivos e competências tidas em conta anteriormente, de modo a promover uma progressiva evolução no desenvolvimento pessoal e social dos alunos, tendo em conta os conhecimentos adquiridos anteriormente e as dificuldades observadas em cada

proposta. Foi por este motivo que se pensou numa apresentação aos colegas de outra turma apenas na última proposta de Expressão Dramática deste estudo.

3. Análise e Interpretação dos Dados

A recolha de dados foi realizada no contexto de sala de aula nos momentos dedicados à Expressão Dramática estipulados no horário da turma no início do ano letivo, através de **registos de vídeo** e alguns momentos significativos foram ainda registados por **fotografias** (ver anexo 19). A esses registos juntei as **notas de campo** (ver anexo 21) que considerei pertinentes, e que alimentaram os excertos relevantes do **Diário de Bordo** e os **inquéritos por questionário** realizados à turma, para posterior análise, permitindo dessa forma relacionar e complementar dados.

Para a análise dos dados optou-se pela análise de conteúdo dos registos referidos anteriormente, que se cruzaram com a fundamentação teórica redigida antes do estudo, de modo a compreender a forma como os alunos se sentiram ao longo das propostas educativas, as suas dificuldades e facilidades e, conseqüentemente perceber o contributo das propostas referidas para o desenvolvimento de competências expressivas e comunicativas.

3.1. Diário de Bordo

O Diário de Bordo (ver anexo 22) realizado semanalmente por mim, contempla os registos de observações dos gestos, das atitudes e dos comportamentos dos alunos ao longo das diferentes tarefas do estudo. Após a leitura e análise do Diário de Bordo foram identificadas dez categorias, como demonstra o quadro seguinte, e as evidências transcritas foram selecionadas da primeira à última sessão, ou seja, cronologicamente.

<p>Cumprimento de regras</p> <p>(da primeira sessão para a última verifica-se uma evolução no cumprimento de regras)</p>	<p><i>“(…) alguns conversam e riem quando se cruzam, revelando dificuldade em manter o silêncio.” (31.03.2014)</i></p> <p><i>“No decorrer desta tarefa, os alunos demonstraram-se muito agitados.” (28.04.2014)</i></p> <p><i>“O T. e o L. faziam de propósito para chocarem com os colegas e riem-se.” (28.04.2014)</i></p> <p><i>“Os alunos, sempre que passavam uns pelos outros, conversavam qualquer coisa.” (28.04.2014)</i></p> <p><i>“Os alunos souberam respeitar as regras e estavam mais calmos (...)” (12.05.2014)</i></p> <p><i>“Desta vez, não foram visíveis “choques” e o silêncio foi respeitado (...)” (12.05.2014)</i></p> <p><i>“(…) a turma demonstrou alguma dificuldade em estar atenta às orientações, pois as crianças estavam muito entusiasmados e felizes com a proposta.” (28.05.2014)</i></p>
<p>Trabalho em grupo</p>	<p><i>“(…) os alunos demoraram algum tempo para iniciar a escrita, pois discutiam muitas ideias antes de chegar a um consenso.” (28.04.2014)</i></p> <p><i>“O N. ajudou-a e os colegas reagiram bem, não se rindo nem criticando a colega.” (12.05.2014)</i></p>

<p>(da primeira sessão para a última os alunos demonstram progresso no trabalho em grupo)</p>	<p><i>“A B. e a M. queriam ser borboletas, por isso, o grupo decidiu deixá-las ser as duas.”</i> (12.05.2014) <i>“O P. e o E. mostraram-se preocupadas em projetar a voz, chamando a atenção da M. para falar mais alto.”</i> (12.05.2014) <i>“(...) os colegas (...) tentam ajudar de forma discreta.”</i> (12.05.2014) <i>“(...) referiu ter gostado de “treinar” a apresentação, valorizando a preparação da representação e o trabalho em grupo.”</i> (12.05.2014) <i>“Este grupo demonstrou ainda alguma dificuldade em tomar decisões, visto que todos queriam fazer à sua maneira.”</i> (28.05.2014)</p>
<p>Uso dos gestos, das vozes e dos sons</p> <p>(da primeira sessão para a última os alunos revelam mais expressividade)</p>	<p><i>“O grupo 1 decidiu que todos os elementos efetuavam os mesmos gestos em simultâneo.”</i> (31.03.2014) <i>“(...) não utilizaram muitos sons e movimentos para apresentação (...)”</i> (31.03.2014) <i>“(...) umas das crianças, finge abrir a cabeça a outra criança e os outros elementos do grupo imitam o gesto de colocar objetos lá dentro(...)”</i> (31.03.2014) <i>“Uma das crianças do mesmo grupo utiliza as mãos, abrindo e fechando, para representar o gesto de piscar no sentido de ter uma ideia brilhante.”</i> (31.03.2014) <i>“(...) enquanto o P. reproduzia o som “Tic-Tac” (...)”</i> (31.03.2014) <i>“(...) muitas vezes, esqueceram os gestos, os sons e os movimentos (...)”</i> (28.04.2014) <i>“O primeiro grupo, inventou um instrumento musical que se chamava “Vioflauta” que fazia “Fiftótóca”.”</i> (28.04.2014) <i>“(...) produzindo o som “Plirim Plirim” (...) mas ainda sem gestos e envergonhados.”</i> (28.04.2014) <i>“(...) (“quando o D. imitou tocar viola”) como o momento que mais lhe agradou.”</i> (28.04.2014) <i>“Enquanto os alunos representavam, recorriam a um som de suspense quando revelaram o segredo.”</i> (12.05.2014) <i>“O F. rastejou pelo chão, imitando uma cobra e a B. saltava constantemente, agitando os braços para imitar um macaco.”</i> (12.05.2014) <i>“Na representação, os elementos do grupo demonstravam-se mais à vontade nos gestos utilizados.”</i> (12.05.2014) <i>“(...) para imitar os animais, os alunos colocavam-se de “gatas” para melhor representar os animais de quatro patas.”</i> (12.05.2014) <i>“(...) o E. imitiu um som feroz (...)”</i> (12.05.2014) <i>“(...) colocaram-se “de gatas”, ladrando alto e nas suas brincadeiras chocaram um com o outro.”</i> (28.05.2014) <i>“Este grupo, destacou-se pelo uso de muitos gestos, alguns de forma exagerada com intuito de provocar o riso nos colegas.”</i> (28.05.2014) <i>“(...) A leoa, em dado momento, saltou bruscamente para cima do palhaço, mostrando-se à vontade.”</i> (28.05.2014) <i>“(...) o grupo preocupa-se em falar alto para os colegas ouvirem e esforça-se para estarem sempre de frente para o público.”</i> (28.05.2014) <i>“O N. fez de conta que era um tigre e imitou sempre os movimentos e os sons feitos pelo animal que representava.”</i> (28.05.2014)</p>
<p>Uso de adereços</p> <p>(da primeira sessão para a última, os alunos fazem uso mais imaginativo dos objetos para a apresentação)</p>	<p><i>“(...) imitam o gesto (...), recorrendo a livros, canetas, lápis e cadernos.”</i> (31.03.2014) <i>“Para a representação dramática, um dos grupos pediu para utilizar objetos da sala para apoiar nas suas ações (...)”</i> (31.03.2014) <i>“(...) também os objetos foram, de facto, muito utilizados neste grupo, (...) utilizando mesas para fazer de casas.”</i> (12.05.2014) <i>“(...) já recorrem mais a objetos (...)”</i> (12.05.2014) <i>“Este grupo utilizou objetos do quotidiano para representar outros objetos, (...)”</i> (28.05.2014) <i>“(...) os alunos também representaram uma jaula, onde estavam os animais, através de uma mesa com mochilas à volta a imitar o gradeamento.”</i> (28.05.2014) <i>“Os alunos usaram um estojo para representar a carne que o tratador dava aos animais e um lápis para representar um arco por onde os animais passavam no seu número de circo.”</i> (28.05.2014) <i>“Neste grupo, o palhaço caracterizou-se, vestindo casacos de malha, uma camisola, lenços e um chapéu dos colegas (...)”</i> (28.05.2014)</p>
<p>Orientação no espaço</p>	<p><i>“Muitos alunos tocam uns nos outros (...)”</i> (31.03.2014) <i>“(...) fizeram poucas deslocações no espaço dedicado às apresentações (...)”</i> (28.04.2014) <i>“(...) as crianças faziam de conta que estavam a dormir, deitando-se no chão do espaço destinado à representação (...)”</i> (12.05.2014) <i>“(...) pude também verificar que os alunos já se movimentavam melhor no espaço.”</i> (12.05.2014)</p>

<p>(da primeira sessão para a última verificação de melhor utilização do espaço representativo)</p>	<p>“(…) e movimentam-se no espaço mais livremente (…)” (12.05.2014) “(…) usou os diversos espaços da representação para apresentar sítios diferentes do circo.” (28.05.2014)</p>
<p>Construção do texto (Os alunos demonstram criatividade na construção do texto)</p>	<p>“Os alunos demonstraram bastante criatividade na construção do texto para o slogan e construíram-no com facilidade (…)” (31.03.2014) “(…) nalguns grupo, pude verificar que todos os elementos queriam escrever o texto, decidindo então que cada um escrevia uma frase (…)” (28.04.2014)</p>
<p>Inibição/ Insegurança (Na início as inibições/inseguranças eram frequentes)</p>	<p>“Os elementos deste grupo pediram-me para levar a folha onde tinham escrito o texto (…) os alunos tentaram seguir o texto na íntegra, prendendo-se ao que escreveram (…)” (28.04.2014) “(…) pude verificar que se prenderam ao texto, pois o L. dizia: “Dá cá a folha. É a minha vez.”” (28.04.2014) “Este grupo pediu para não apresentar porque não tinham terminado a redação do texto.” (28.04.2014) “Os elementos deste grupo estavam muito tensos durante a representação (…)” (28.04.2014) “(…) tentavam não olhar para os colegas do público, baixando a cabeça, demonstrando-se assim constrangidos perante o olhar da turma.” (28.04.2014) “O grupo mostrou-se muito inibido, tendo sido necessário a intervenção do adulto para desbloquear os alunos.” (28.04.2014) “Os alunos responderam com receio de errar, sem gestos e sem entoação.” (28.04.2014) “O grupo satisfeito ri-se mas ainda um pouco envergonhado.” (28.04.2014) “(…) a turma, apercebeu-se de algumas dificuldades, como por exemplo, falar alto, virar-se para os colegas quando estão a falar, ou inventar mais gestos (…)” (28.04.2014)</p>
<p>Desinibição/ Segurança (Ao longo do estudo, os alunos foram revelando mais desinibição/segurança)</p>	<p>“(…) quando o adulto pediu para repetir mais alto, os alunos sentiram-se mais à vontade para reproduzi-lo.” (28.04.2014) “O grupo mostrou-se à vontade, mesmo quando a H. se esqueceu do que tinha de dizer.” (12.05.2014) “(…) demonstrando-se descontraídos, sem receio da opinião da turma.” (12.05.2014) “(…) e a H. e a B. mostraram-se satisfeitas através das suas expressões faciais (sorriso, olhar…)” (12.05.2014) “Na história o tigre comia o javali (…) sem timidez, imitando o animal sem complexos.” (12.05.2014) “(…) levando-me a crer que estão mais à vontade quando representam perante os colegas.” (12.05.2014) “(…) quando falam, já não se atrapalham tanto nos gestos, e quando tal acontece os colegas não bloqueiam (…)” (12.05.2014) “(…) acabaram por revelar que gostaram de apresentar as suas histórias aos colegas.” (12.05.2014) “A maior parte dos alunos comentou sentir-se bem e feliz com este tipo de propostas, afirmando que gostava de repeti-las.” (12.05.2014) “(…) os alunos resolveram a situação rapidamente e continuaram de forma tranquila a representação.” (28.05.2014) “(…) o L. fez um esforço para controlar o riso enquanto representava.” (28.05.2014) “Foi também visível o à vontade das crianças na relação que estabeleceram com o público, pedindo-lhes que fechassem os olhos enquanto o palhaço fazia desaparecer os animais.” (28.05.2014)</p>
<p>Criatividade (da primeira sessão para a última os alunos revelam mais imaginação nos jogos dramáticos)</p>	<p>“Nenhuma das máquinas criadas pelos alunos, existia na realidade, demonstrando-se deste modo, muito criativos.” (31.03.2014) “Os elementos deste grupo inventaram nomes bastante criativos para as personagens.” (12.05.2014) “O grupo deu um carácter mais cómico à representação, imaginando uma ida ao “McDonald’s”.” (12.05.2014) “Apesar da proposta ser comum, deu origem a apresentações bastante diferentes.” (28.05.2014)</p>
<p>Felicidade (Os alunos manifestam um prazer muito grande no desenvolvimento das propostas)</p>	<p>“(…) as crianças estavam muito entusiasmados e felizes com a proposta. A R. expressa estes sentimentos quando diz “Yes! e a Beatriz partilha da mesma opinião, continuando “Boa! Vamos fazer um teatro!”.” (28.05.2014) “Os alunos estavam empenhados e motivados, pois gostam muito de fazer estes jogos, (…)” (28.05.2014)</p>

Quadro 1 – Análise de Conteúdo do Diário de Bordo

Analisando o quadro anterior, é possível observar que ao longo das propostas educativas de Expressão Dramática, os alunos revelaram desenvolver algumas competências ao nível desta área. O uso dos gestos, das vozes e dos sons foram um dos aspetos mais marcantes no diário de bordo. No decorrer das tarefas foi também notório o uso de adereços para apoiar as representações dos alunos e uma melhor orientação no espaço por parte dos mesmos. Estas atividades foram um forte contributo para o trabalho em grupo, onde os alunos demonstraram superar algumas dificuldades principalmente na gestão de conflitos e no cumprimento de regras. A turma mostrou ultrapassar a inibição e insegurança revelada no início do estudo, que foi dando origem à desinibição e segurança. Podemos também verificar que a criatividade e a construção do texto foram fortalecidas nestas sessões, onde os alunos manifestaram felicidade.

3.2. Análise dos Questionários

Os inquéritos por questionário foram apresentados aos alunos em dois momentos diferentes. Um dos questionários realizou-se no dia 12 de maio (ver anexo 23) e outro no dia 28 de maio (ver anexo 24). De seguida, apresenta-se a análise e a interpretação dos dados recolhidos através dos inquéritos por questionário realizados a dezoito alunos, no dia 12 de maio. Neste dia faltaram cinco alunos da turma. Cada pergunta foi considerada uma categoria e as subcategorias foram organizadas de acordo com as respostas mais frequentes.

3.2.1. Análise do Primeiro Questionário

Categoria | O que sentiste ao representar esta história?

Subcategoria	Evidências
Felicidade	<p>“Fiquei muito feliz e contente. Fiquei muito, muito feliz.” (1 aluno)</p> <p>“Senti-me bem e gostei deste teatro.” (1 aluno)</p> <p>“Senti uma sensação feliz e muita curiosidade.” (1 aluno)</p> <p>“Eu senti-me, ao representar esta história, feliz e com vontade de representar.” (1 aluno)</p> <p>“Senti-me muito feliz.” (1 aluno)</p> <p>“Eu senti que era um teatro de verdade.” (1 aluno)</p>
Vergonha	<p>“Senti-me envergonhado.” (2 alunos)</p> <p>“Eu senti-me envergonhado porque os colegas estavam-me a ver.” (1 aluno)</p> <p>“Eu senti-me muito envergonhada porque nunca tinha feito um teatro.” (1 aluno)</p> <p>“Senti com muita vergonha, muita vergonha mas depois já não tiver vergonha.” (1 aluno)</p>
Feliz e Vergonha	<p>“Senti um bocado de vergonha e uma vontade de rir.” (1 aluno)</p> <p>“Senti felicidade, alegria, vergonha e carinho.” (1 aluno)</p> <p>“Eu senti um bocadinho de vergonha e também feliz e contente.” (1 aluno)</p> <p>“Eu fiquei muito contente e muito envergonhado.” (1 aluno)</p> <p>“Senti-me feliz com riso, apresentador e com vergonha porque eu estava nervoso.” (1 aluno)</p>

Não Resposta	(Dois alunos não responderam.)
---------------------	--------------------------------

Quadro 2 – Análise de conteúdo da primeira pergunta do Inquérito por Questionário realizado no dia 12 de maio

Analisando o quadro anterior, é possível perceber que a maioria dos alunos se sentiu felizes ao representar o jogo dramático “A Aventura da Zebra em África”, demonstrando curiosidade por este tipo de proposta e vontade de representar. Outros alunos revelaram vergonha, provocada pela exposição que a proposta exigia e pelo facto de ser uma tarefa pouco comum nesta turma. O mesmo número de alunos, referido anteriormente, revelam que sentem felicidade e vergonha em simultâneo, salientando que não se sentem ainda muito à vontade neste tipo de jogos, mas salvaguardando que se sentem bem ao fazê-lo, o que parece ser indicador de que estão disponíveis para aceitar e realizar propostas semelhantes, ultrapassando as dificuldades sentidas. Dois dos alunos não responderam a esta pergunta do inquérito por questionário.

Categoria | O que foi mais difícil para ti?

Subcategoria	Evidências
Nada	<i>“Para mim eu acho que não foi nada difícil.”</i> (1 aluno) <i>“Para mim não foi mesmo nada difícil.”</i> (1 aluno) <i>“Para mim não foi nada difícil.”</i> (2 alunos) <i>“Não foi nada difícil.”</i> (1 aluno)
Exposição perante o Público	<i>“O mais difícil foi falar para todos sem rir.”</i> (1 aluno) <i>“Foi mais difícil para mim mostrar a todos os meus colegas.”</i> (1 aluno) <i>“O mais difícil para mim foi falar à frente dos colegas, pensando que se rissem de mim.”</i> (1 aluno) <i>“Foi apresentar aos colegas porque achei difícil.”</i> (1 aluno) <i>“O que foi mais difícil para mim foi apresentar para os colegas da turma.”</i> (1 aluno)
Representação de Ações	<i>“O que foi mais difícil para mim foi quando tinha de dizer se queria ir comer um hambúrguer.”</i> (1 aluno) <i>“Foi representar eu a comer um javali.”</i> (1 aluno) <i>“Ser a personagem foi o mais difícil ser.”</i> (1 aluno) <i>“Foi mais difícil dizer o meu nome.”</i> (1 aluno) <i>“Foi representar o teatro.”</i> (1 aluno)
Competências Comunicativas	<i>“Tentar não ter vergonha e falar alto para que todos os meus colegas pudessem perceber.”</i> (1 aluno)
Não Resposta	(Dois alunos não responderam.)

Quadro 3 – Análise de conteúdo da segunda pergunta do Inquérito por Questionário realizado no dia 12 de maio

Observando o quadro acima apresentado podemos constatar que a maioria dos alunos considera não ter dificuldades ao realizar o jogo dramático, salientando que para si nada foi difícil nesta tarefa. No entanto, alguns alunos apresentam como dificuldade ter de

enfrentar os colegas da turma, revelando sentir vontade de rir ou temendo que se rissem deles. Para além desta dificuldade, há ainda um número significativo de alunos que indicam situações e cenas específicas da sua representação, em que por algum motivo não se sentiram tão à vontade como nas restantes. Existe ainda um aluno que manifesta dificuldade em projetar a voz de modo a que os colegas o entendam e dois que não responderam a esta questão.

Categoria | O que mais gostaste?

Subcategoria	Evidências
Representar o Jogo Dramático	<p>“De contar o segredo aos animais todos.” (1 aluno)</p> <p>“O que mais gostei foi de dizer o segredo.” (1 aluno)</p> <p>“Foi de ser tigre e chamar-me Gre Gre porque gostei do nome. (1 aluno)</p> <p>“Gostei da parte em que eu digo que o campo de futebol era uma lagoa mágica que era o segredo.” (1 aluno)</p> <p>“O que mais gostei foi quando apresentei os meus colegas distinguindo-os por animais.” (1 aluno)</p> <p>“Gostei mais da parte que era para dizer o segredo porque era a parte que os meus colegas ficavam mais curiosos.” (1 aluno)</p> <p>“De quando as zebras viram o tesouro.” (1 aluno)</p> <p>“Gostei mais de quando um elemento disse: Vamos ao “McDonald’s” e fez rir.” (1 aluno)</p> <p>“Eu gostei mais de fazer o teatro e da parte que chego de África.” (1 aluno)</p> <p>“Foi apresentar a peça. Foi muito divertido.” (1 aluno)</p> <p>“Eu gostei de apresentar o teatro.” (1 aluno)</p> <p>“Eu gostei de tudo, de fazer o teatro.” (1 aluno)</p> <p>“Gostei mais do tesouro.” (1 aluno)</p>
Observar outras Representações	<p>“Eu gostei de representar o meu trabalho e ver os trabalhos dos meus colegas.” (1 aluno)</p> <p>“Eu gostei mais quando o N. disse “Vamos dormir” e também das apresentações dos colegas.” (1 aluno)</p>
Preparar o Jogo Dramático	<p>“Foi de treinar o teatro.” (1 aluno)</p>
Não Resposta	<p>(Dois alunos não responderam.)</p>

Quadro 4 – Análise de conteúdo da terceira pergunta do Inquérito por Questionário realizado no dia 12 de maio

Podemos verificar, através deste quadro, que a maioria dos alunos refere uma das ações realizadas nas suas representações como algo que gostaram mais, destacando situações cómicas ou de curiosidade. Alguns alunos não especificam um momento em particular, frisando que gostaram de representar tudo. Outros alunos valorizam as apresentações dos colegas, referindo ser este o momento que mais lhes agradou. Para além disso, um dos alunos recordou o momento de preparação da representação com os colegas como aquilo que mais gostou.

Categoria | O que aprendeste?

Subcategoria	Evidências
Competências Comunicativas e Expressivas	<p>“Aprendi que não preciso ter vergonha porque ninguém vai rir.” (1 aluno)</p> <p>“Aprendi a falar com o grupo e a representar teatro.” (1 aluno)</p> <p>“Aprendi que toda a gente erra.” (1 aluno)</p> <p>“Eu apresentei com os meus colegas e até foi divertido.” (1 aluno)</p> <p>“Aprendi que os segredos são sempre importantes.” (1 aluno)</p> <p>“Aprendi que se tem de falar alto.” (1 aluno)</p> <p>“Aprendi a não ter vergonha e a falar mais alto.” (1 aluno)</p> <p>“Eu aprendi que não é preciso ter vergonha de alguns amigos meus.” (1 aluno)</p>
Representar	<p>“Aprendi como se faz teatro.” (3 alunos)</p> <p>“Como se fazia uma zebra e foi representada.” (1 aluno)</p> <p>“Eu aprendi a imitar uma zebra.” (1 aluno)</p> <p>“Aprendi a fazer um teatro com os colegas da minha turma.” (1 aluno)</p>
Conteúdos de outras Áreas do Conhecimento	<p>“Aprendi que as zebras faziam longas sesta.” (1 aluno)</p> <p>“Aprendi que as zebras são herbívoras.” (1 aluno)</p> <p>“Aprendi que (...) África é o mundo dos animais.” (1 aluno)</p>
Não resposta	(Um aluno não respondeu.)

Quadro 5 – Análise de conteúdo da quarta pergunta do Inquérito por Questionário realizado no dia 12 de maio

Na tabela apresentada anteriormente podemos apurar que a maioria dos alunos indica ter adquirido algumas competências comunicativas e expressivas, sobretudo quando mencionam que aprenderam a falar alto e a relacionar-se melhor com o grupo de colegas, salientando estar mais à vontade a representar e a não ter receio de se expor à turma. Outros alunos referem que aprenderam a representar, demonstrando assim orgulho pelas propostas de Expressão Dramática desenvolvidas. Podemos também verificar que alguns alunos mencionam, que apesar de estarem a realizar uma proposta de Expressão Dramática, aprenderam conteúdos de outras áreas do currículo, nomeadamente de Estudo do Meio. Um dos alunos não respondeu à pergunta.

3.2.2. Análise do Segundo Questionário

Em seguida, apresentam-se os resultados dos inquéritos por questionário, realizados a vinte alunos, no dia 28 de maio, relativos ao jogo dramático “O Palhaço”. Neste dia faltaram três alunos da turma.

Categoria | O que sentiste ao representar o número de circo aos teus colegas?

Subcategoria	Evidências
Felicidade	<p>“Senti-me muito feliz e contente.” (1 aluno)</p> <p>“Eu senti-me contente.” (3 alunos)</p> <p>“Eu senti alegria.” (1 aluno)</p> <p>“Senti muita alegria porque estava a fazer rir.” (1 aluno)</p> <p>“Eu senti-me bem a representar aos meus colegas.” (1 aluno)</p> <p>“Eu senti-me muito bem.” (2 alunos)</p> <p>“Senti que era verdadeiro.” (1 aluno)</p>

Vergonha	<i>“Senti muita vergonha quando começou.”</i> (1 aluno) <i>“Senti vergonha.”</i> (2 alunos) <i>“Eu senti que estive com um bocado de vergonha porque se estavam a rir.”</i> (1 aluno) <i>“Eu senti-me envergonhado.”</i> (3 alunos) <i>“Senti que alguns não estavam a gostar.”</i> (1 aluno)
Ansiedade	<i>“Eu senti-me nervoso.”</i> (1 aluno)
Não Resposta	(Um aluno não respondeu.)

Quadro 6 – Análise de conteúdo da primeira pergunta do Inquérito por Questionário realizado no dia 28 de maio

O quadro acima apresentado revela que a maioria dos alunos se demonstra feliz na apresentação do jogo dramático. Porém, no decorrer da tarefa proposta, alguns alunos manifestam vergonha ao representar para os seus colegas e um destes alunos exprime ainda pouca confiança, quando diz que sentiu que alguns colegas não estavam a gostar. Outro aluno acrescenta que se confessa sentir nervoso enquanto representa. Um dos alunos não respondeu a esta questão.

Categoria | O que foi mais difícil para ti?

Subcategoria	Evidências
Nada	<i>“Nada (...)”</i> (1 aluno) <i>“Para mim nada foi difícil (...)”</i> (2 alunos) <i>“A mim não foi nada difícil (...)”</i> (2 alunos) <i>“A mim não foi mesmo nada difícil (...)”</i> (2 alunos)
Representação de ações	<i>“Foi difícil para mim representar o número de circo (...)”</i> (1 aluno) <i>“Foi tentar esconder os animais (...)”</i> (1 aluno) <i>“Foi mais difícil de abrir a cancela (...)”</i> (1 aluno) <i>“Foi fazer careta (...)”</i> (1 aluno) <i>“O mais difícil de fazer foi o número de malabarismo (...)”</i> (1 aluno) <i>“Foi pôr o dicionário na cabeça do G. (...)”</i> (1 aluno)
Exposição perante o público	<i>“Foi apresentar aos colegas a nossa apresentação (...)”</i> (1 aluno) <i>“Foi muito difícil para mim mostrar-me aos meus colegas (...)”</i> (1 aluno) <i>“Foi representar (...)”</i> (1 aluno)
Competências Comunicativas e Expressivas	<i>“O que foi mais difícil para mim foi ter de dizer “busca” (...)”</i> (1 aluno) <i>“Foi dizer: “O tigre” (...)”</i> (1 aluno) <i>“Foi mais difícil falar (...)”</i> (1 aluno) <i>“Tentar falar alto para que todos os colegas me conseguissem ouvir (...)”</i> (1 aluno)

Quadro 7 – Análise de conteúdo da segunda pergunta do Inquérito por Questionário realizado no dia 28 de maio

Analisando o quadro anterior, verifica-se que a maioria dos alunos refere não ter tido nenhuma dificuldade na realização da proposta educativa. Contudo, alguns alunos referem ações concretas das suas representações como a sua principal dificuldade. Outros alunos manifestam não se sentir à vontade para representar perante os seus colegas e quatro alunos demonstram dificuldade em pronunciar algumas palavras. Pode

também constatar-se que alguns destes alunos salientam ser difícil falar alto de forma a que os colegas o oiçam.

Categoria | Porquê?

Subcategoria	Evidências
Vergonha	“(…) porque fiquei com vergonha.” (7 alunos) “(…) porque tinha pânico de estar à frente de todas as pessoas.” (1 aluno)
Confiança	“(…) porque foi fácil.” (1 aluno) “(…) porque não me esqueci de nada.” (2 alunos) “(…) porque fiz as coisas bem.” (1 aluno) “(…) Porque se eu não falar alto, ninguém ouve.” (1 aluno)
Receio	“(…) porque tinha de dizer ao público para fechar os olhos.” (1 aluno) “(…) porque achei que alguns meninos não gostaram do nosso número de circo.” (1 aluno) “(…) porque não queria dizer sim quando o Francisco.” (1 aluno) “(…) porque fui um bocadinho esquecida para representar.” (1 aluno)
Entusiasmo	“(…) porque era divertido.” (1 aluno) “(…) porque gostei de tudo.” (1 aluno)
Não Resposta	(Um aluno não respondeu.)

Quadro 7.1 – Análise de conteúdo da justificação da segunda pergunta do Inquérito por Questionário realizado no dia 28 de maio

Observando o quadro acima indicado, pode verificar-se que a maioria dos alunos ainda revela vergonha nas representações que realizam. No entanto, alguns demonstram-se confiantes mencionando que não sentem dificuldades porque fizeram tudo bem, ou por ser uma tarefa fácil, ou ainda porque não se esqueceram de nada. Verifica-se também que outros alunos expressam receio da reação dos colegas e dois manifestam entusiasmo a representar a história. Um dos alunos não respondeu.

Categoria | O que mais gostaste de fazer na representação do número de circo que imaginaste com o teu grupo?

Subcategoria	Evidências
Representar o Jogo Dramático	“Gostei mais de imitar o colega (…)” (1 aluno) “Quando eu tive de comer a carne (…)” (1 aluno) “De saltar dentro do arco (…)” (1 aluno) “Gostei da parte que a minha amiga B. e J. estavam a brincar com um lápis (…)” (1 aluno) “Foi atirar o dicionário para cima do G. (…)” (1 aluno) “Eu gostei quando eu saltei para o corpo do G. (…)” (1 aluno) “Eu imaginei que era um palhaço (…)” (1 aluno) “O que mais gostei foi quando o L. atirou o dicionário para a cabeça do G. (…)” (1 aluno) “Eu gostei mais de dançar e de tudo o que fiz (…)” (1 aluno) “Gostei mais de fazer a apresentação (…)” (1 aluno) “O que eu gostei mais de fazer foi de dizer o nome do animal (…)” (1 aluno)
Representar Ações Cômicas	“Gostei de chocar contra o T. (…)” (1 aluno) “Gostei mais de fazer o choque contra o L. (…)” (1 aluno) “O que mais gostei foi empurrar a brincar (…)” (1 aluno) “Eu gostei mais de cair (…)” (1 aluno)

Representar Ações de Suspense	<i>"Eu gostei de esconder o dicionário (...)"</i> (1 aluno) <i>"Foi esconder-me e os meus colegas fazerem magia para eu aparecer (...)"</i> (1 aluno) <i>"Foi esconder-me (...)"</i> (1 aluno)
Não Resposta	(Dois alunos não responderam.)

Quadro 8 – Análise de conteúdo da terceira pergunta do Inquérito por Questionário realizado no dia 28 de maio

De acordo com o quadro apresentado anteriormente, podemos salientar que a maioria dos alunos enumeram ações concretas das suas representações, identificando-as como o que mais gostaram e alguns declaram mesmo ter gostado de tudo na sua representação. Para além destas, também alguns alunos, referem situações cómicas e outros, referem situações de suspense, como sendo das suas ações preferidas. Dois alunos não responderam a esta questão.

Categoria | Porquê?

Subcategoria	Evidências
Felicidade	<i>"(...) porque foi divertido."</i> (1 aluno) <i>"(...) porque foi engraçado."</i> (1 aluno) <i>"(...) porque se riram."</i> (1 aluno) <i>"(...) porque fazia rir."</i> (1 aluno) <i>"(...) porque teve graça."</i> (1 aluno) <i>"(...) porque foi mais divertido para mim."</i> (1 aluno) <i>"(...) porque eu gosto de fazer rir os colegas e alguns riram-se."</i> (1 aluno) <i>"(...) porque metia mais piada."</i> (1 aluno) <i>"(...) porque era fácil."</i> (1 aluno)
Representar o Jogo Dramático	<i>"(...) porque depois o palhaço dava-me comida."</i> (1 aluno) <i>"(...) porque ele começou a rebolar no chão."</i> (1 aluno) <i>"(...) porque ele fez uma cara engraçada."</i> (1 aluno) <i>"(...) porque esconder e aparecer é muito engraçado."</i> (1 aluno) <i>"(...) porque estava com saudade de cair."</i> (1 aluno)
Gostos Pessoais	<i>"(...) porque eu gostava muito de ser palhaço."</i> (1 aluno) <i>"(...) porque eu gosto muito de representar."</i> (1 aluno)
Não Resposta	(Quatro não responderam.)

Quadro 8.1 - Análise de conteúdo da justificação da terceira pergunta do Inquérito por Questionário realizado no dia 28 de maio

Através da análise do quadro anterior, verifica-se que a maioria dos alunos refere gostar das representações por ser uma tarefa engraçada e divertida. Alguns alunos salientam algumas partes da história que representaram como justificação para o que mais gostaram, e outros expressam alguns sonhos pessoais, como por exemplo, o gosto de um dia ser palhaço e outro o gosto por representar. Quatro alunos não responderam.

Categoria | O que aprendeste com as representações dos números de circo?

Subcategoria	Evidências
Representar	<i>“Aprendi a fazer teatro.”</i> (1 aluno) <i>“Aprendi mais sobre representar.”</i> (1 aluno) <i>“Aprendi que é muito difícil memorizar.”</i> (1 aluno) <i>“Aprendi que é divertido fazer um número de circo.”</i> (3 alunos) <i>“Eu aprendi que os números de circo são difíceis de fazer.”</i> (1 aluno) <i>“Aprendi a fazer uma representação.”</i> (1 aluno) <i>“Aprendi que os palhaços não fazem só rir. Fazem outras coisas.”</i> (1 aluno)
Competências Comunicativas e Expressivas	<i>“Eu aprendi a trabalhar em conjunto e me senti muito feliz.”</i> (1 aluno) <i>“Eu aprendi a esperar pela minha vez.”</i> (1 aluno) <i>“Eu aprendi que deve-se ouvir as pessoas.”</i> (1 aluno) <i>“Aprendi a brincar com os meus amigos.”</i> (1 aluno) <i>“Aprendi que às vezes se fizer alguma coisa com vergonha, talvez se riam.”</i> (1 aluno) <i>“Aprendi que não tenho de ter vergonha.”</i> (1 aluno) <i>“Eu aprendi que no principio temos vergonha e depois já não temos que ter vergonha.”</i> (1 aluno) <i>“Aprendi a falar mais alto.”</i> (1 aluno)
Não Respostas	(Três alunos não responderam.)

Quadro 9 – Análise de conteúdo da quarta pergunta do Inquérito por Questionário realizado no dia 28 de maio

No quadro acima apresentado, verifica-se que a maioria dos alunos refere que aprenderam a representar, e logo a seguir salientam a aquisição de competências comunicativas e expressivas como algo aprendido, nomeadamente o facto de ter de esperar pela vez de intervir, ouvir o outro, ou ainda trabalhar em grupo. Além disso, os alunos revelam que superaram uma das suas dificuldades iniciais, mencionando que aprenderam a não ter vergonha de representar perante os colegas, e expressam ter superado uma das suas dificuldades comunicativas que era falar baixinho. Três alunos não responderam à questão apresentada.

4. Discussão dos Resultados

Após a apresentação dos resultados acima mencionados, proceder-se-á de seguida à sua interpretação e discussão, salientando o que pareceu mais significativo, tendo em vista a finalidade do estudo. Neste sentido, procurar-se-á realçar as competências reveladas pelos alunos ao longo dos diferentes jogos exploratórios e dramáticos, bem como as suas dificuldades e superação das mesmas. Estas evidências serão apoiadas pela fundamentação teórica apresentada anteriormente, procurando compreender de que forma as atividades de Expressão Dramática propostas contribuíram para o desenvolvimento dos alunos, nomeadamente no que diz respeito às competências expressivas e comunicativas, pois como nos alerta Platão, citado por Sousa (2003), é

importante estarmos atentos e agirmos de acordo com as necessidades educacionais de cada criança, prestando-lhes os cuidados que ela necessita.

Com os dados registados no diário de bordo, pude concluir que inicialmente os alunos mostravam dificuldades em cumprir regras, conversando e rindo com frequência, principalmente ao longo dos jogos exploratórios, como é evidente na primeira e segunda tarefa, em que alguns alunos inclusive chocavam propositadamente. A partir da terceira sessão, os dados apresentados revelam alunos mais calmos e quando isso não acontece, a justificação é o entusiasmo e felicidade que as propostas de Expressão Dramática causam à turma, e não o desrespeito pelas regras a manter.

Este “estado de alma” é realçado na análise do diário de bordo, na última proposta “As crianças estavam muito entusiasmadas e felizes com a proposta (...)” (28.05.2014). E é igualmente destacado pelos alunos na resposta à pergunta “Como te sentiste (...)?” em ambos os inquéritos por questionário, sendo uma das evidências mais apontadas pelos mesmos (cinco alunos no primeiro questionário, não esquecendo outros cinco que a referem também em conjunto com a vergonha e dez alunos que a mencionam no segundo), indo ao encontro de Barros (2011) que refere a necessidade das crianças expressarem as suas emoções, inclusive as suas alegrias e todos os seus “estados de alma”. Para além da felicidade, é visível na análise do diário de bordo que nas primeiras propostas dramáticas, a turma revelava-se inibida e insegura, existindo várias evidências na atividade dos “Instrumentos Musicais” desta dificuldade. É curioso verificar, através da análise do quadro número 1 que este receio parece desaparecer totalmente na tarefa referida, dando lugar à desinibição e segurança realçadas com mais frequência na proposta “A aventura da zebra em África”, e do “O Palhaço da Verde”, realizadas nas últimas sessões de Expressão Dramática. Porém, analisando o quadro 2, correspondente à análise de conteúdo da pergunta “O que sentiste ao representar?”, do dia 12 de maio, constatamos que existem um total de dez crianças que referem sentir alguma vergonha ao longo das suas representações. Contudo, analisando a mesma pergunta do segundo questionário, existem um total de oito alunos que apontam essa dificuldade, reduzindo assim o número de alunos envergonhados. Deste modo, parecem existir dois alunos que conseguiram ultrapassar esse obstáculo. Tal como refere Antunes (2005), uma das vantagens das atividades de Expressão Dramática são o desenvolvimento de componentes como a autonomia e a autoconfiança, algo que se verifica nos resultados mencionados.

Tendo em conta as respostas dos alunos aos inquéritos por questionário, penso que a vergonha referida inicialmente se prende essencialmente com o facto de as representações implicarem a exposição perante os colegas da turma, dado que essa foi uma das dificuldades mais apresentada pelos alunos no primeiro questionário e que existiram também outros alunos que ainda a referiram no segundo questionário. Nalgumas evidências da inibição e insegurança registadas no diário de bordo, é notório que esta exposição é igualmente a causa dessa dificuldade “(...)tentavam não olhar para os colegas do público, baixando a cabeça, (...)” (28.04.2014). Porém, na última proposta (28.05.2014), um dos grupos destacou-se por interagir com o público, estabelecendo comunicação com ele ao longo da sua representação “Foi também visível o à vontade das crianças na relação que estabeleceram com o público, pedindo-lhes que fechassem os olhos enquanto o palhaço fazia desaparecer os animais.”.

Analisando o quadro 1 verifica-se que existiram alterações no trabalho em grupo ao longo das tarefas realizadas, uma vez que no início, os alunos revelavam mais dificuldade em “chegar a um consenso” (28.04.2014), dificuldade esta comum no *Estádio Pré-Operatório* (2 aos 7 anos) de Piaget, em que as crianças não compreendem outros pontos de vista que não os seus. Contudo mais tarde, os diferentes elementos do grupo, tentavam “ajudar-se de forma discreta” (12.05.2014) e pareciam aceitar melhor as opiniões dos outros, encontrando em conjunto uma solução do agrado de todos “A B. e a M. queriam ser borboletas, por isso o grupo decidiu deixá-las ser as duas.” (12.05.2014) De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (2007), as atividades de Expressão Dramática são de facto uma oportunidade para as crianças expandirem a sua capacidade de decisão e escolha tal como pudemos verificar no exemplo acima apresentado. Outra das capacidades de relação com os colegas é evidenciada pelos alunos como uma das suas aprendizagens, tal como podemos verificar no quadro 9, em que dois alunos valorizam ter aprendido a trabalhar/brincar com os colegas “Eu aprendi a trabalhar em conjunto e me senti muito feliz.” e “Aprendi a brincar com os meus amigos.” Também Sousa (2003, p.33) defende que “(...) as atividades dramáticas em grupo implicam a cooperação de todos os membros, unindo as suas acções para conseguirem o fim comum.”, apoiando assim os resultados.

Outra das evidências do quadro do diário de bordo, diz respeito à criatividade dos alunos ao longo dos jogos dramáticos, revelando forte capacidade de imaginar e criar

situações novas. Esta aptidão é salientada por Sousa (2003), que refere que a Expressão Dramática desenvolve a criatividade.

No mesmo quadro, analisando a subcategoria respeitante à orientação no espaço, verifica-se que nas propostas iniciais, os alunos, tocavam com frequência uns nos outros, nos jogos exploratórios “Muitos alunos tocam uns nos outros (...)” (31.03.2014). No que diz respeito aos jogos dramáticos, faziam poucas deslocções no espaço “(...) fizeram poucas deslocções no espaço dedicado às apresentações(...)” (28.04.2014) Nas últimas propostas, a turma usufruía melhor desse mesmo espaço “(...) e movimentam-se no espaço mais livremente (...)” (12.05.2014) e “(...) usou os diversos espaços da representação para apresentar sítios diferentes do circo.” (28.05.2014). A capacidade de deslocção no espaço está associada a um dos dois blocos - os Jogos Dramáticos - referidos no Programa de Expressão e Educação Dramática para o 1º Ciclo (1998) onde defende que a criança precisa de conhecer e interagir com os outros no espaço e com os objetos que lhe são exteriores.

O uso dos objetos referidos são também destacados no quadro da análise de conteúdo do diário de bordo, sendo que na primeira proposta são visíveis duas evidências do uso de objetos nos diferentes grupos, tendo vindo a tornar-se mais recorrente nas sessões seguintes e chegando ao dobro das evidências na última proposta. Na resposta aos inquéritos por questionário, os alunos também referem a utilização de alguns objetos “Foi atirar o dicionário para cima do G.” ou “Gostei da parte que a minha amiga B. e J. estavam a brincar com um lápis.” (Quadro 8)

Para além dos adereços, através da observação do quadro 1, constata-se que os alunos também recorreram ao seu corpo, usando gestos, a voz e os sons para representar as histórias criadas, verificando-se que nas primeiras propostas faziam menos uso destas capacidades “(...) não utilizaram muitos sons e movimentos para a apresentação.” (31.03.2014) do que nas últimas tarefas “(...) colocaram-se de “gatas”, ladrando alto e nas suas brincadeiras chocaram um com o outro.” (28.05.2014). Destes três “elementos da linguagem teatral”, referidos por Kowalski (2005, p.19), analisando os inquéritos por questionário, podemos salientar que a palavra dita é o que as crianças dão maior valor e importância, referindo-a no quadro 9, como uma aprendizagem adquirida “Aprendi a falar mais alto.”

A construção do texto foi por mim uma das subcategorias escolhidas para a análise de conteúdo do diário de bordo, pois logo desde o início, esta era uma tarefa que parecia mais facilmente executada pelos alunos do que a representação “Os alunos demonstraram bastante criatividade na construção do texto para o slogan e construíram-no com facilidade (...)” (31.03.2014). Por esta razão e com a intenção dos alunos não recorrerem ao texto durante as apresentações, posteriormente inverteu-se esta metodologia, incentivando os alunos a representarem primeiro as suas histórias e só depois a redigirem. Penso que esta estratégia foi também um fator crucial para a desinibição dos alunos, já referida anteriormente, pois dessa forma era mais simples a realização dos gestos e a sua expressividade, dado que não tinham de segurar uma folha nem tinham a preocupação de seguir rigorosamente o texto anteriormente redigido.

Após a análise pormenorizada dos resultados respeitantes ao diário de bordo, na medida do possível, cruzados com os inquéritos por questionário, considerei pertinente analisar de forma generalizada os dois inquéritos por questionário, comparando-os, de modo a perceber se existiam diferenças significativas nas respostas a ambos, mesmo tendo consciência que foram realizados apenas nas duas últimas sessões de Expressão Dramática.

Desta forma, é curioso verificar que em ambos os inquéritos por questionário, os alunos referem a felicidade como a emoção mais sentida ao longo das representações realizadas. A vergonha é também focada, contudo mais intensamente no primeiro questionário realizado, o que nos pode levar a crer que alguns alunos superaram essa dificuldade.

No primeiro questionário, grande parte dos alunos revela não sentir quaisquer dificuldades, afirmando que para si nada foi difícil. Já no segundo questionário, este número aumenta, já que os alunos referem que não apresentam dificuldades. Nos dois inquéritos por questionário, surge a exposição perante os colegas como um dos receios das crianças, porém na primeira vez são mais os que a referem do que na segunda. Ainda no que diz respeito às dificuldades, a representação de ações específicas como, por exemplo, “representar eu a comer um javali” (Quadro 3), ou “fazer um número de malabarismo” (Quadro 7.1), são as situações que os alunos mais receiam. Os alunos referem ainda as competências comunicativas e expressivas como um obstáculo às suas representações, uma vez que o frisam em maior número no segundo inquérito, no

entanto, julgo que estes resultados poderão dizer respeito à sua maior consciência da importância desta característica essencial no jogo dramático.

Quanto ao que mais lhes agradou no jogo dramático, a maioria dos alunos refere o ato de representar para os colegas, quer seja o jogo dramático no geral, bem como ações específicas (ações cómicas ou ações de suspense). Mais uma vez, é curioso perceber que os alunos, no segundo inquérito por questionário, estão mais despertos para as diferentes ações que podem representar, acabando por ser mais precisos nas respostas dadas “Foi esconder-me e os meus colegas fazerem magia para eu aparecer.” (Quadro 8).

Nas respostas dadas pelos alunos à mesma questão, é ainda possível verificar a valorização não só do seu próprio trabalho, mas também do trabalho realizado pelos colegas, demonstrando gosto pela observação de outras representações e, sendo notório o desenvolvimento de competências comunicativas e expressivas “Eu gostei de representar o meu trabalho e de ver o trabalho dos meus colegas.” (Quadro 4).

Analisando a última questão do inquérito por questionário, os alunos referem que com os jogos dramáticos aprenderam a representar, sendo que no último inquérito o evidenciaram mais claramente (9 alunos). Para além desta competência, os alunos assumem ter adquirido competências comunicativas e expressivas, o que vai ao encontro referido pelo Ministério da Educação (1997), quando refere que a Expressão Dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais. A turma, em ambos os inquéritos por questionário, refere ainda competências comunicativas e expressivas como uma das aprendizagens adquiridas, tal como defende Bolton (1984), a Expressão Dramática leva à necessidade de comunicação dentro do grupo e conseqüentemente ao uso da linguagem, e Antunes (2005) que salienta as possibilidades básicas de expressão: o corpo e a voz como um dos fins pedagógicos da Expressão Dramática. Para além disso, os alunos destacam os jogos dramáticos como uma forma de aprenderem conteúdos de outras áreas do conhecimento “Aprendi que as zebras são herbívoras.”, tal como é evidenciado por Kowalski (2005) que defende que os jogos exploratórios e dramáticos criam um ambiente propício a atividades específicas de outras áreas curriculares.

5. Considerações Finais do Estudo

Com a realização deste estudo, é possível verificar que as propostas de Expressão Dramática contribuem fortemente para o desenvolvimento harmonioso e global da criança. Tal como foi possível constatar através da análise de conteúdo do diário de bordo, as tarefas realizadas com a turma permitiram desenvolver nos alunos algumas competências comunicativas e expressivas como por exemplo o cumprimento de regras e o trabalho em grupo. A consciência do desenvolvimento deste tipo de competências foi assumida pelo grupo na resposta aos inquéritos por questionário. As mesmas tarefas proporcionaram aos alunos o desenvolvimento de competências noutras áreas de conteúdo como por exemplo ao nível do Estudo do Meio.

No que diz respeito à área de Expressão Dramática, foram notórias evoluções dos alunos na orientação do espaço, sendo que inicialmente revelavam dificuldades, chocando uns com os outros nos jogos exploratórios e não usufruindo do espaço de representação nos jogos dramáticos, o que já não se verificou nas últimas propostas. Para além disso, o uso de elementos da linguagem teatral - gestos, vozes, sons e adereços, - também foi gradualmente progredindo, fazendo os alunos mais uso desses elementos na últimas sessões, revelando terem interiorizado os elementos salientados por Kowalski (2005).

Porém, este estudo revelou especial importância no desenvolvimento de competências expressivas e comunicativas, por parte dos participantes do estudo, na medida em que estes se mostraram mais desinibidos após a implementação de atividades de Expressão Dramática na sua sala.

Nas últimas sessões os alunos revelaram preocupação em falar mais alto, por exemplo, para que os colegas os conseguissem ouvir e, tendo em consideração as evidências do diário de bordo, pode concluir-se que nas tarefas apresentadas no final do estudo, a turma usava mais expressão corporal e recorria a um maior número de expressões faciais nas suas apresentações, estando mais à vontade até para representar ações cómicas e interagindo com o público.

Neste sentido, este estudo, parece ter contribuído para a desinibição dos alunos da referida turma, que se mostraram no final do estudo mais confiantes para enfrentar um

público e conseqüentemente mais seguros nas suas tarefas do quotidiano, como por exemplo voluntariar-se para proceder à leitura em voz alta para a turma.

Deste modo, e respondendo à pergunta “Qual o contributo da Expressão Dramática para o desenvolvimento de competências expressivas e comunicativas?”, as vantagens desta área de conteúdo parecem ser evidentes.

Os jogos exploratórios e dramáticos são uma mais valia para a desinibição e confiança dos alunos, na medida em que os auxiliam no trabalho de grupo, na gestão de conflitos e cooperação, e aceitação de diferentes ideias e opiniões, e a si próprios, no combate a algumas dificuldades pessoais, como por exemplo, no desenvolvimento dos gestos, sons e movimentos, contribuindo desse modo, para melhor se expressarem e comunicarem.

O presente estudo teve algumas limitações, nomeadamente o seu tempo de duração, uma vez que nem sempre foi possível implementar o referido estudo, tendo sido apenas realizadas quatro experiências. Caso fosse possível uma continuidade do mesmo, considero que seria pertinente, no futuro, alargar a apresentação dos jogos dramáticos a uma população mais diversificada, por exemplo, turmas de outros anos, para compreender se o comportamento dos alunos se mantinha ou se revelavam mais inibidos por não ser um grupo tão próximo.

De modo a continuar o desenvolvimento de competências expressivas e comunicativas, considero interessante aumentar o número de intervenções uma vez que isso implicaria um maior desenvolvimento de competências expressivas e comunicativas.

No decorrer do estudo considero que seria mais oportuno ter feito um inquérito por questionário aos alunos, logo no início do estudo e outro no final para poder perceber se as evidências seriam igualmente semelhantes às recolhidas neste estudo ou distintas, pois deste modo os resultados obtidos poderiam ser ainda mais notórios.

Com a realização deste estudo, eu própria tomei uma maior consciência da relevância da Expressão Dramática no desenvolvimento de competências expressivas e comunicativas dos alunos. Foi ainda interessante perceber na prática como a Expressão Dramática pode ser o mote para a aprendizagem de conteúdos de outras áreas, quando frequentemente nas salas de aula, é o contrário.

Enquanto futura professora, este estudo foi importante na medida em que me ajudou a compreender a importância do papel orientador do professor do 1º ciclo, de modo a apoiar os alunos na tomada de consciência das suas dificuldades, e como ferramenta importante para os ajudar a superar as mesmas.

Desta forma realiza-se o ciclo de observar, planear, executar, refletir e voltar a planear de acordo com as observações e reflexões realizadas. O referido ciclo é relevante para o professor porque o ajuda a planear e a gerir a sua prática profissional, mas também para o aluno que dessa maneira contribui para a sua autoaprendizagem, visto que é nela um elemento ativo, tal como aconteceu neste estudo, em que os alunos não só realizaram as tarefas propostas como refletiram acerca das mesmas.

Conclusão do Relatório

Tendo em conta a caminhada realizada ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, foram inúmeras as aprendizagens que realizei e que contribuíram para me tornar uma pessoa mais reflexiva e despertar o meu interesse pela investigação. Desta forma, acredito que este percurso académico contribuiu significativamente para a minha formação profissional, bem como pessoal.

Ao realizar a dimensão reflexiva deste relatório tornei-me mais observadora e atenta a situações do quotidiano da creche, jardim de infância ou 1º CEB, procurando responder às minhas dificuldades e às necessidades das crianças, de modo a contribuir o mais eficazmente para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Creio que apesar desta caminhada ter apresentado alguns declives íngremes, ao concluir esta etapa sinto-me capaz e desejosa para partilhar o dia a dia com as crianças, quer seja numa sala de creche, jardim de infância ou até do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Na verdade, e apesar das dificuldades sentidas, sinto-me orgulhosa do trabalho desenvolvido e de ter superado a maioria dos receios iniciais, sobretudo no contexto de 1º CEB. Quanto ao relacionamento humano, angariei a amizade e o respeito daqueles com quem trabalhei mais diretamente e, em relação àqueles com quem mantive menos proximidade, conquistei não só o seu respeito mas também a sua admiração quer pela forma como me entreguei ao que me foi proposto quer pelo meu empenho, motivação e responsabilidade.

Com a realização da dimensão investigativa, o meu gosto por esta vertente foi evoluindo exponencialmente, uma vez que os resultados, advindos do estudo, me incentivaram pelas evidências apresentadas nos diversos dados recolhidos, que ao cruzar me pareciam revelar, sem generalizar, que a Expressão Dramática contribui de forma significativa para o desenvolvimento de competências comunicativas e expressivas. Foi importante reconhecer que, apenas com quatro jogos exploratórios e dramáticos sinto que pude contribuir de algum modo para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos participantes neste estudo.

No fim desta caminhada, tenho a certeza que, passo a passo, continuarei rumo a novas e constantes aprendizagens, apostando na minha formação contínua, pois considero-a muito importante para melhorar e aperfeiçoar a minha prática profissional.

Bibliografia

Abramovich, F. (1997). *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. 4ª Edição. São Paulo: Scipione.

Alvarenga, I. (2011). *A planificação docente e o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Estudo na Escola Básica Amor de Deus*. Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.

Alves, F. C. (2001). *Diário – Um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas*. Instituto Politécnico de Viseu.

Antunes, C. (2005). *A Criação Dramática: o fazer e o pensar – um estudo com professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Barbeiro, L.; Pereira, L. (2008). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. 2ª Edição. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Barros, L. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Dissertação do Mestrado. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança

Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e os métodos*. Porto: Porto Editora.

Bolton, G. (1984). *Drama as Education*. London: Longman.

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

Castro, J.; Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

D'Annunzio, G. (2006). *The child of pleasure*. United States of America: The Modern Library.

Damásio, A. (2006). *Cérebro, Arte e Educação*. Conferência Mundial de Educação Artística. Lisboa. UNESCO.

Davies, D., et al. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Davis, C. (1993) O construtivismo de Piaget e o sócio-interacionismo de Vygotsky. In: *Anais: I Seminário Internacional de Alfabetização e Educação Científica*. Ijuí: UNIJUÍ.

Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de agosto

Dicionário Latim-Português. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Lisboa: Temas e debates, 2001, p.1672. p.287. Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa

Faure, G.; Serge, L. (1979). *O Jogo Dramático na Escola Primária*. Lisboa: Editorial Estampa.

Ferraz, M.; Dalmann, E. (2011). *Educação Expressiva - de Aluno ao Expressante*. In, Marcell Ferraz. *Educação Expressiva. Um novo paradigma educativo*. Lisboa: Tittirév Editorial.

Figueira, M. (1998). Ser educador na creche. *Cadernos e Educação de Infância*, 48, 69-70.

Gonçalves, T. (2003). Moinhos de Vento, Moinhos de Pensamento. *Educare, Educere*. nº14. Escola Superior de Educação de Castelo Branco.

Granger, M. J. (1976). *Guia para a montagem e o funcionamento de uma creche*. Lisboa: Moraes.

Hohmann, M.; Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. 5ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Jenger, Y. et al. (1975). *L'élève, le Théâtre L'école*. Delachaux et Niestlé. Collection Classe Active - Bordas. Paris.

Karling, A. (1991), *A didáctica necessária*, São Paulo, Ibrasa.

Kowalski, I. (2005). ... *e a Expressão Dramática*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria. Escola Superior de Educação de Leiria.

Leenhardt, P. (1997). *O Jogo Dramático. A Criança e a Expressão Dramática*. 4ª Edição. Lisboa: Rolo & Filhos - Artes Gráficas, Lda.

Lei nº46/86 da Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei nº5/97 de 10 de fevereiro - Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. Disponível em: <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>, consultado em 20 de março de 2015.

Lopes, M. (2011). *O saber dramático: a construção e a reflexão*. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Marchão, A. (2003). Práticas educativas na creche - Questões e Problemáticas. *Cadernos de Educação de Infância*. APEI. Lisboa.

Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1º ciclo do ensino básico - Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Melo, J. (1975). *Comunicação Social: Teoria e Pesquisa*. 4ª Edição Petrópolis: Vozes.

Meneses, E. (1973) Fundamentos Sociológicos da Comunicação. In: Adísia Sá. *Fundamentos Científicos da Comunicação*. Petrópolis: Vozes.

Milhano, S. (2007). O Projecto Zero/Cinco - A prática musical na centralidade do processo de aprendizagem. *Quem aprende mais? Reflexões sobre educação de infância*. Gailivro.

Milhano, S.; Oliveira, M. (org.). (2010). *As Artes na Educação: Contextos de Aprendizagem promotores de Criatividade*. Folheto Edições & Design. Centro de Investigação Identidades e Diversidades. Leiria.

Ministério da Educação. (2007). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação. (2009). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar.

Piaget, J. (1983). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Pitolli, A.; Prudencio, C.; Oliveira, M. (2013) *O diário de bordo como ferramenta de reflexão durante o estágio curricular supervisionado do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Santa Cruz - Bahia*.

Portugal, G. (1998). Considerações acerca do alargamento da formação inicial dos educadores de infância a nível da creche: a formação psicológica. *Actas do I Colóquio Nacional - A Ciência Psicológica nos Sistemas de Formação, Secção de Psicologia da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Faro, p. 173- 178.

Post, J.; Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Reis, L. (2005). *Expressão Corporal e Dramática*. Lisboa: Produções Editoriais, Lda.

Ribeiro, I. et al. (2010). *Compreensão da Leitura. Dos Modelos Teóricos ao Ensino Explícito . Um Programa de Intervenção para o 2º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina.

Ribeiro, M.; Martins, F. (2010). *Sondagens versus censos. Uma primeira discussão do conhecimento matemático para ensinar organização e tratamento de dados*. Exedra: Revista Científica. nº3. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.

Rocha, M. (coord.) et al. (2007). *Geometria e Medida: Percursos de aprendizagem*. Leiria: Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Leiria.

- Rocha, M.; Couceiro, M; Madeira, M. (1996). *Creche (Condições de implantação, localização, instalação e funcionamento)*. Lisboa: Direcção Geral da Acção Social. Núcleo de Documentação Técnica e Divulgação.
- Rogers, C. (1983). *The Freedom to Learn for the 80's*. Columbus, OH: Merrill.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. 1ª Edição. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. (1979). *A Educação pelo Movimento Expressivo*. Básica Editora. Lisboa.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação. Drama e Dança*. 2º Volume. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação. Música e Artes Plásticas*. 3º Volume. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J. (2006). *Elementos da Teoria e Pesquisa da Comunicação e do Media*. 2ª Edição. Porto: Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação.
- Sousa, M.; Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: Pactor.
- Zabalza, M. (1994) *Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação de Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: ASA Editores II.

ANEXOS

Anexo 1 | Reflexão I da Prática Pedagógica em contexto de Creche

Passo a passo e estou de volta ao mundo das experiências que a prática pedagógica tem para me proporcionar. Desta vez, e pela primeira vez, em contexto de creche e com um cheirinho a berçário. Em Portugal, as creches estão tuteladas pelo Ministério da Solidariedade e da Segurança Social e segundo a Direção Geral da Ação Social (1996), a creche é uma “resposta social onde a criança deve ser acolhida, amada e respeitada na sua originalidade, e ajudada a crescer harmoniosamente.” Desta forma, esta e outras creches bem como outras instituições com função educativa deverão favorecer o desenvolvimento da criança, diminuindo os efeitos desfavoráveis da separação temporária desta com a sua família.

No primeiro dia, e com um pouco de medo que nos causa sempre a novidade, “batemos à porta” do Centro Social e Paroquial dos Pousos. Fomos muito bem acolhidas pela diretora pedagógica desta instituição que nos apresentou o espaço interior e exterior do edifício com muita simpatia e amabilidade. Ao visitar uma das salas de creche desta instituição, a educadora fez uma paragem e sugeriu que, naquele momento, escolhêssemos quem ficaria na Creche I e na Creche II. Ficámos um pouco hesitantes porque tudo era novo para nós, no entanto uma das colegas de estágio teve coragem e tomou a decisão. Ninguém se opôs, e por isso ficámos na Creche I sob orientação da Educadora Joana Ferreira. As outras colegas ficaram na Creche II sob orientação da Educadora Mónia.

Tal como atrás referi, a creche é um ambiente novo para mim, não só porque não a frequentei quando era criança, mas também porque nunca tive a oportunidade de aí estagiar, trabalhar ou fazer voluntariado. No entanto, é com muito orgulho e com muita satisfação que diariamente convivo de perto com bebés e crianças em idade de berçário e creche pois a minha mãe é “ama” há já alguns anos. Acho que vai ser interessante a experiência destes dois contextos (ama e creche) pois vai, certamente, ajudar-me a perceber a importância destes ambientes no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças nestas idades. Apesar de constituírem diferentes ambientes, ambas pretendem que a criança se sinta sempre em casa. Isto é o que nos diz também M^a José Granger (1976), ao defender que a creche deve ser um local onde «a criança muito pequena recebe cuidados que ajudam o seu desenvolvimento emocional, intelectual, social e físico» e em que as suas necessidades básicas são asseguradas por pessoal competente. Esta autora diz também que a creche “deve oferecer às crianças o ambiente que substitui o meio familiar, num local onde (...) será possível desenvolverem-se em todos os domínios.” Esta deve ainda providenciar oportunidades de atividades, de sono e de repouso tal como observei na sala da Creche I.

Durante a primeira semana de estágio pensei no desafio que é ser educadora de crianças tão pequeninas. Questionei-me se seria só vigiá-las e respeitar as suas rotinas diárias; e se todos os dias faziam a mesma coisa alegrando-se com as pequenas grandes conquistas do dia-a-dia. Deparei-me com um sem número de dúvidas e de questões, que vão desde a maneira de comunicar com as crianças até à forma de desenvolver estratégias e atividades adequadas à sua idade. Gabriela Portugal (1998) diz que “os educadores têm um papel vital (...) na prossecução dos objetivos educacionais da primeira infância” ou seja, “o educador deve ser alguém que promove o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes, alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida em decisões e escolhas para as quais ainda não tem suficiente maturidade mas que lhe permitam o desenvolvimento da sua autonomia e autoconfiança

sempre que possível, da sua curiosidade e capacidades. Dever ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de responsabilidade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento emocional. (...) o educador deve ter sempre em conta o temperamento e a personalidade de cada criança, o interesse dos pais e os estímulos que estes podem transmitir aos mais pequenos.”

Todos os dias, logo de manhã, dá-se início à rotina diária. As rotinas são muito importantes para a criança pois proporcionam-lhe segurança e orientam a sua ação adquirindo, progressivamente, uma noção de tempo e espaço. Além disso, são momentos privilegiados de interação entre adulto e criança, durante as quais a educadora pode conversar com a criança estabelecendo uma relação afetiva com cada uma delas, uma vez que cada uma é única e com necessidades diferentes.

As crianças são acolhidas pela educadora que conversa um pouco com quem traz a criança, de forma a saber como passou a noite, como acordou, se já tomou o pequeno-almoço, compreendendo assim melhor a criança. De acordo com Stanley Greenspan (1997), as “relações consistentes e estimulantes com as mesmas pessoas que cuidam da criança, [...] desde cedo e ao longo da infância, são as pedras angulares da competência emocional e intelectual, permitindo à criança formar um elo de ligação profundo que se desenvolve originando um sentimento partilhado [...], de empatia, de compaixão.” Depois do acolhimento e da brincadeira livre segue-se o momento da manta onde todas as crianças se sentam com ajuda, e ouvem a música do “Bom Dia” cantada pela educadora e comem o pão distribuído por uma das crianças da sala.

A hora da refeição chega e, por isso, colocamos os babetes a todas as crianças e dirigimo-nos ao refeitório, onde cada uma delas já tinha o seu local marcado e a maioria já sabia onde se sentar. O respeito pelo horário das refeições, pela introdução de novos alimentos, pelo ritmo individual de cada criança e, ainda, por uma alimentação adequada e rica são elementos muito importantes para o desenvolvimento da criança. Contudo, Freitas (1998) acrescenta que “a qualidade da relação estabelecida entre o adulto e o bebé durante as refeições é tão ou mais importante que as questões dos horários ou dos nutrientes.”

Nesta linha de pensamento, considero que mais importante que o “dar de comer”, é aproveitar o momento para estabelecer uma relação afetiva com a criança, através da atenção que lhe prestamos, do diálogo e do sorriso que permitem transformar o simples ato de “dar de comer”, num momento afetivo, de brincadeira e de prazer. Segundo Rega & Simões, “falar à criança durante a alimentação, exprimir-lhe o nosso afeto... fã-la nascer, crescer, progredir...”. De facto, e segundo o mesmo autor, “o afeto é um tempero indispensável nas refeições.”

Antes de dormir, as crianças convivem com um momento de higiene e mudança de fralda, momentos que são de facto, e como menciona Figueira (1998) “momentos privilegiados da relação adulto/criança, momentos de brincadeira com o corpo – pés, mãos, barriga, momento de contacto físico e de diálogo.”

A higiene corporal é, sem dúvida, a base indispensável para garantir o bem-estar da criança. A simples ação de mudar a fralda pode parecer à partida uma tarefa pouco valorizada que qualquer pessoa pode assegurar, porém este momento é uma ocasião para comunicar com a criança, quer através do gesto, da expressão facial, da expressão verbal, um momento de descoberta e de exploração do corpo, de brincadeira, de contacto físico e de interação efetiva que promove aprendizagens significativas.

Esta é uma ocasião para a construção de sentimentos essenciais de segurança e reconhecimento. Deste modo, nós, como educadoras, devemos aproveitar esta oportunidade para proporcionar à criança um momento de prazer, satisfação e partilha.

O “adeus às fraldas” também já é vivido neste grupo de crianças. Algumas encontram-se num processo de aquisição do hábito de controlar os esfíncteres, quer no bacio, quer na sanita. Esta é uma aprendizagem que deve ser vivida sem pressas pois é um dos objetivos mais importantes no que diz respeito aos primeiros passos da criança, na conquista da sua autonomia. Não é fácil para a criança controlar os esfíncteres pois a sua contração voluntária implica músculos e uma estrutura complexa que necessita de algum tempo de exercitação e alguma maturação psicológica.

Quanto mais pequena é a criança maior é a sua necessidade biológica de dormir, por isso, logo a seguir à higiene, na nossa sala, as crianças adormecem num espaço calmo, com música de relaxamento e com os seus objetos de transição (chupetas, fraldas e bonecos) que serve de elo de ligação entre a família e a creche e que lhes transmite conforto e alívio na separação da família. Algumas demoram mais tempo a adormecer mas como diz Figueira (1998) “(...) cada criança tem um ritmo muito próprio” e, como ser único e individual, possui hábitos pessoais que devemos respeitar e preservar.

Depois de acordarem, as crianças calçam-se com a nossa ajuda e deixam os seus objetos de transição para arrumarmos dirigindo-se para a “sala da motricidade” onde brincam até todas acordarem. No entanto, neste momento, uma das nossas crianças insiste em levar consigo um dos objetos de transição que usou durante a sesta, pois chora sempre quando o tentamos arrumar. Mas, já no final da semana, consegui que esta criança deixasse o boneco sem chorar desviando a sua atenção com outros brinquedos da sala e contemplando a paisagem do meio exterior através da janela. Uma conquista que me encheu o coração e me deu forças para enfrentar o dia com mais entusiasmo.

Ainda, durante esta semana, foi muito relevante para mim observar que a única criança que ainda não andava no primeiro dia que conhecemos o grupo chegou do fim-de-semana a dar os primeiros passos. De facto, a altura em que a criança começa a andar resulta de vários fatores, desde o ambiente familiar ao próprio interesse e à necessidade que ela sente de o fazer, bem como à sua capacidade para tal, de acordo com o desenvolvimento da sua estrutura física e psicológica.

No final de cada dia os pais vão chegando, e as crianças são entregues pela educadora e/ou auxiliar que tem o cuidado de contar como foi o dia, complementando assim as diversas informações que todos os dias levam no diário de bordo. Penso que esta relação entre a escola e a família, é de extrema importância na qualidade do crescimento da criança, na medida em que contribui para a construção de relações de confiança de ambas as partes.

Termino esta reflexão com a sensação de que tal, como uma criança cresce na creche também eu vou crescer aqui, juntamente com elas.

Anexo 2 | Reflexão Final da Prática Pedagógica em contexto de Creche

Esta experiência de prática pedagógica em contexto de creche foi bastante positiva para mim. Tal como já tive a oportunidade de referir anteriormente, nunca tinha estado envolvida num ambiente de creche e, apesar de ter sido, na minha opinião muito pouco tempo, deu para perceber um pouco das vivências e aprendizagens que se podem proporcionar a crianças tão pequenas neste contexto.

A base de todas estas aprendizagens está, de facto, e como pude observar nesta sala de creche, na relação de confiança que se estabelece com as crianças. Segundo Erik Erikson (1950) o alicerce do desenvolvimento humano saudável é “a confiança que nasce do cuidado.” Deste modo, podemos afirmar que, tal como Jillian Rodd (1996) refere, é através das relações de confiança, que as crianças aprendem “que o mundo em que vivem é um lugar seguro e simpático, e que podem confiar nas pessoas que cuidam delas e contar com a sua ajuda imediata para satisfazer as suas necessidades de forma consistente.” Se estas souberem que são valorizadas, tratadas e respeitadas como seres importantes de um grupo “passarão a ter alicerces fortes que lhes permitem explorar e aprender confiantemente sobre o mundo.” Sem estas relações de confiança estamos a contribuir para uma sociedade oprimida pelo medo, marcada pela tristeza e pela mágoa, cada vez mais acomodada e incapaz de pedir ajuda. Nesta linha de pensamento, podemos concluir que os adultos devem estar envolvidos em relações de confiança com as crianças ao mostrar interesse pelas suas brincadeiras, apreciar as suas ações e explorações, comunicar carinho e respeito, reconhecer os seus sentimentos (desde a satisfação à frustração), manter um contacto físico positivo (abraçar, pegar ao colo, segurar), dar-lhes atenção respondendo rapidamente aos seus sinais e aproximações e estimular-las explicando-lhes o que vai acontecer encorajando-as a enfrentar novos desafios.

Neste sentido, e ao longo destas semanas fui conquistando os abraços calorosos destas crianças criando assim um clima de confiança com cada uma delas, procurando adaptar a interação às suas características, que fui conhecendo dia após dia. Enquanto estava com cada uma das crianças, quer a brincar, a mudar uma fralda, na refeição... , dei comigo a pensar que um educador tem uma qualidade humana fundamental que é a autenticidade, pois é esta característica que nos permite ser transparentes, que nos permite revelar a” vontade de ser pessoa, de ser e de viver os sentimentos e os pensamentos do momento.” (Carl Rogers, 1983) E segundo o mesmo autor, “quando esta qualidade inclui avaliação, cuidado e preocupação, confiança e respeito por quem aprende, o clima propício à aprendizagem é aumentado.”

Podemos considerar que o ambiente também contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento progressivo da criança, pois tal como Post & Hohmann (2007) afirmam, “um ambiente bem pensado e centrado na criança promove o desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais”. Na minha opinião, e uma vez que as crianças estavam confortáveis e bem-dispostas, a sala da creche I pareceu-me funcional, fácil de utilizar e esteticamente atraente. É neste contexto agradável que os educadores têm a missão de observar, valorizar e apoiar as ações, as escolhas e as ideias das crianças.

Segundo Marchão (2003) as rotinas da creche, a alimentação, o sono e a higiene “funcionam como eixos globalizadores, em torno dos quais se deve articular a acção educativa da creche.” Ou seja, as situações de rotina constituem também momentos privilegiados de interação entre a educadora e a criança permitindo que esta possa

conversar, jogar, falar, sorrir, e criar vínculos com cada uma delas, uma vez que cada uma é única e com necessidades diferentes. De carácter individualizado, as rotinas são também momentos de trocas intensas e de aprendizagens significativas, em que se incentiva a autonomia de cada criança. O acolhimento, a mudança de fralda, as refeições e o sono fazem parte de uma rotina diária organizada que deve ser mantida, tendo em atenção as necessidades de cada criança, respeitando os seus diferentes ritmos.

Na sala da creche I, e uma vez que ainda apanhámos o início do ano lectivo, algumas crianças ainda estavam na fase de adaptação pois, era a primeira vez que vinham para a escola. No entanto a maioria transitou do berçário e por isso já conheciam as rotinas que não sofreram muitas alterações e às quais se adaptaram rapidamente. Perante um cenário em que as crianças já têm algumas relações de confiança connosco, já conhecem as rotinas diárias e estão perante um ambiente organizado, seguro e confortável para o seu desenvolvimento e aprendizagens temos as condições necessárias para assumir o desafio de criar propostas educativas baseadas numa intencionalidade que permitam contribuir para a aquisição de aprendizagens e para o desenvolvimento harmonioso da criança. Assumindo assim o papel de educadora que deve ser alguém “que responde às aptidões, necessidades e interesses da «criança que aprende» proporcionando verdadeiras oportunidades de atividades iniciadas pelas crianças que contribuem para o seu desenvolvimento” (Dolores Lambie, 1974) coube-me o desafio de intervir.

Deste modo, e partindo da intencionalidade de despertar o interesse das crianças para a chegada do Outono decidimos cantar “A Canção do Outono” acompanhada de folhas de Outono que estas puderam explorar enquanto íamos cantando. As crianças demonstraram interesse por esta proposta e, estavam motivadas e atentas conseguindo permanecer sossegadas no seu lugar explorando as folhas secas que estalavam e que se quebravam nas suas mãos. Passado alguns dias já uma das crianças trauteava a canção que fomos repetindo ao longo das semanas de intervenção. Ainda ligada à chegada do Outono proporcionámos às crianças uma atividade de expressão plástica, onde estas teriam de pintar com as cores associadas a esta estação do ano, uma folha branca que as estagiárias recortaram, através da técnica do berlinde. Mas, uma vez que as crianças eram muito pequenas e, porque o berlinde constituía um perigo para a segurança das crianças, substituímo-lo por duas maçãs pequenas que estas deixavam cair num prato com tinta de várias cores e colocavam numa caixa de cartão onde estava a folha. E à medida que as maçãs rodavam iam pintando as folhas brancas. Nesta proposta a maioria das crianças foi receptiva, porém algumas não queriam experimentar mas, através da calma e dando o exemplo, conseguimos que o fizessem. Por outro lado, também tivemos crianças que a curiosidade foi tanta que quiseram explorar colocando as mãos na tinta e agarrando a maçã e a folha que tinham pintado. Segundo Post & Hohmann (2007) é através destas “experiências sensório-motoras” que “as crianças descobrem a essência da natureza da tinta, do papel (...)”. Esta compreensão “oferece-lhes um conjunto de experiências ao qual podem recorrer quando chega o momento de querer utilizar estes materiais para representarem as suas ideias, fazerem coisas para brincar e resolverem problemas.”

Iniciámos agora mais uma semana de prática pedagógica e, desta vez, foi a minha colega a interveniente principal, por isso foi ela que acompanhou mais perto algumas atividades. No que diz respeito a esta semana pretendíamos continuar a trabalhar com as crianças o Outono e, por isso, a minha colega contou a história do “Pipoca e a árvore do Outono” com recurso a fantoche de dedo e uma árvore desenhada em papel de cenário que colou à parede. À medida que ia contando a história colava as folhas secas e durante

o conto o vento apareceu (através de uma ventoinha) e as folhas voaram, caindo no chão. Penso que a história era interessante e que poderia ter sido mais significativa para as crianças se recorresse a um fantoche maior para cativar as crianças. Considero também que a interação com as crianças se tornou um pouco brusca não criando oportunidade para estas explorarem o fantoche. Nesta sequência a próxima sugestão foi construir uma árvore através da digitinta com as mãos e os pés, mas como o tempo arrefeceu, não permitiu que pudéssemos colocar as crianças de fralda como tínhamos planejado. Sendo assim, levámos maçãs cortadas ao meio, e as crianças fizeram carimbagem com esta fruta, desenhando assim uma árvore parecida com a do Pipoca. A estação do Outono traz consigo alguns frutos característicos desta época, por isso, achámos pertinente levar para a sala alguns destes frutos para que as crianças explorassem livremente. Foi muito engraçado ver as crianças as provarem os frutos, outras a tentar parti-los com as mãos, outras a oferecerem aos amigos... Também foi muito curioso observar as suas expressões faciais quando não gostavam ou os sorrisos e a alegria de estarem a comer algumas frutas. Neste mesmo dia fez-se uma salada de frutas, com o que sobrou, e as crianças comeram à sobremesa na hora do almoço.

Ao terminar a semana a minha colega contou a história da “Lagarta Gulosa” que tinha previsto contar através de imagens mas como não conseguiu este recurso apresentou outra história, também com uma lagarta, através de uma apresentação projetada através do videoprojector. Na minha opinião, as crianças ficaram muito agitadas porque utilizámos um material novo, o qual quiseram explorar e eu senti-me muito perdida e sem poder ajudar a minha colega porque não conhecia a história que esta arranhou naquele momento retirando-a do seu computador. Além disso, acho que a história não se adequava às idades das crianças do nosso grupo por ser extensa e com conceitos não adequados a esta faixa etária como os números ordinais. Para concluir esta semana, as crianças ouviram a música “Eu vou comer laranjas e bananas” explorando laranjas e bananas de plástico e imitando os gestos que a estagiária fazia. Durante esta proposta e, quando estávamos para arrumar, lembrei-me que podíamos arrumar as laranjas todas numa caixa e deixar as bananas todas fora da caixa. As crianças demonstraram assim conseguir agrupar os objetos de acordo com uma classificação (serem iguais) cumprindo o desafio sem muitas dificuldades.

No início de mais uma semana e, com a intenção de trabalhar o esquema corporal, recorremos a um livro da editora Kalandraka que se chama “A aranha e eu”. Esta história tem como personagem principal uma aranha que “saiu” do livro, ganhando vida através de um fantoche de mão, para visitar as crianças da creche I. Este livro aborda as diferentes partes do corpo e vai comparando com as características de frutas, incluindo algumas do Outono que foram abordadas durante a semana anterior. A história foi, de facto, muito interessante para as crianças, e foi fácil captar a sua atenção porque o fantoche ia interagindo com elas despertando-as assim para as diferentes partes do corpo referenciadas no livro. Deste modo considero que os recursos e o espaço utilizados foram adequados à proposta. Ainda sobre o tema do esquema corporal e com a intenção de sensibilizar as crianças para o que podemos fazer com as mãos (como dizer adeus, cumprimentar, aplaudir, apontar, fazer o gesto do silêncio) interagimos uns com os outros experienciando as diversas formas de nos manifestarmos com as mãos. De seguida e como forma de registo da aprendizagem sugerimos a cada criança que colocasse a sua mão numa folha branca para que pudéssemos contorná-la e pintá-la utilizando apenas os dedos que mergulhavam em tintas de diversas cores. A reação das crianças foi muito interessante pois, quando contornávamos as suas mãos, com a caneta de feltro, a maioria queria tirar logo a mão porque lhes fazia impressão quando esta

passava pelos seus dedos, outras apenas porque lhes fazia aflição sujar as mãos. Depois, na pintura das mãos com os dedos, as reações foram de extremos. Umavam atreviam-se e exploravam mergulhando até as mãos e misturando várias cores apercebendo-se que as cores se misturavam; outras tinham receio de tocar na tinta e quando tocavam queriam logo lavar. É interessante observar as diferentes reações das crianças perante a mesma proposta pois permite-nos conhecer um pouco melhor a criança individualmente. Seguindo ainda o tema da semana chamámos a atenção das crianças para os olhos, o nariz, a boca e os ouvidos que compõem a nossa cara, trabalhando, as expressões faciais que fazemos quando estamos tristes, alegres, cansados, com sono, com medo... Para estas propostas recorreremos ao espelho onde todas as crianças tiveram a oportunidade de se observarem e explorarem os movimentos que podem fazer com a sua cara. Depois desta abordagem com as crianças e, mesmo não tendo planificado, conversámos com a educadora que nos propôs fazer o registo desta proposta educativa com as crianças utilizando a expressão plástica. Neste sentido, apresentámos a cada criança a forma de uma cara numa folha de papel onde as crianças teriam de colar os olhos, o nariz, a boca e os ouvidos no seu lugar. Neste momento pudemos observar que a maioria das crianças já identifica as partes do corpo mas na generalidade demonstraram dificuldades em situá-las no espaço.

Terminando esta semana de intervenção e tentando que as crianças associassem as diferentes partes do corpo nomeadas na canção “Eu mexo um dedo diguidi” as crianças teriam de indicar mexendo as partes do corpo nomeadas na canção através dos gestos (dedo, mão...) imitando a estagiária. Além de todas as propostas educativas, e durante todo este percurso em Creche, foi muito curioso observar as crianças a brincar livremente. São experiências como esta, que as fazem crescer, exprimir sentimentos e resolver conflitos. Cada objecto, com a sua própria textura, cor, forma e tamanho, dá à criança uma valiosíssima informação. Para além de a divertir, o jogo estimula o seu crescimento, levando-a a descobrir o que a rodeia, e ensinando-a a relacionar-se com os outros. Através do brincar, a criança aprende a conhecer-se a si própria e a compreender os outros. Segundo D’Annunzio (sd), “devemos colocar nas mãos das crianças todos os objectos necessários para activar o seu desenvolvimento intelectual e emocional. Uma actividade lúdica fisicamente equilibrada e variada, estimulante e desafiante, deve constituir um repto à imaginação, à criatividade e à exploração dos limites do corpo e da mente, um hino à estética e à defesa.” Deste modo, durante as brincadeiras entre as crianças da creche I pude verificar que grande parte do grupo brinca individualmente, e que a maioria não gosta de partilhar brinquedos disputando-os; gostam de levar os objectos à boca, atirá-los ao chão observando o seu movimento e gostam de explorar os sons que podem fazer com esses materiais. Algumas crianças também demonstraram o gosto pelos livros, folheando-os de forma correcta.

Ao longo do trabalho realizado nesta etapa de Prática Pedagógica em contexto de Creche, penso que os principais objectivos foram cumpridos e que me esforcei sempre para contribuir ao máximo para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Quanto às actividades propostas acho que trabalhámos muitas em tão pouco tempo e que por isso algumas dessas aprendizagens não foram tão notórias quanto gostaríamos. No entanto, penso que o nosso principal objectivo era ter um contributo especial no desenvolvimento harmonioso dessas crianças, potenciando o seu desenvolvimento nos diferentes domínios de forma global e acho que com esforço, dedicação e empenho fomos conseguindo cumprir a nossa missão.

Anexo 3 | Reflexão IV da Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância

“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.” Escolhi esta citação para iniciar esta reflexão porque me parece que, depois de duas semanas a observar e a cooperar e depois de caracterizarmos o grupo e a sala, faz sentido que comecemos a “planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só.” (OCEPE, 2009) Aliás, e citando ainda a mesma fonte, “Planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas (...).”

Seguindo esta linha de pensamento, e porque me coube a mim planear esta semana, achei que seria interessante iniciar esta minha “aventura” com a leitura de um livro “O Segredo dos Sabonetes” e através dele introduzir o tema que a instituição decidiu abordar durante a semana, colaborando assim num projeto a nível nacional que pretendeu sensibilizar as crianças e toda a comunidade que todas as crianças têm direito a crescer numa família, lembrando assim os seus valores onde deve permanecer o carinho, a cumplicidade, uma história ao deitar, o aconchego e a ternura. Momentos que muitas crianças gostariam de ter e que, infelizmente são vítimas da sua ausência. Neste sentido, o Dia Nacional do Pijama foi o mote de toda a semana que iniciou, como já atrás referi, com a leitura do livro do proposto também pela organização deste projeto.

Quando vi o livro fiquei um pouco assustada porque a história era um pouco longa para as crianças desta faixa etária. Por isso, lembrei-me que teria de adaptar a história para captar a sua atenção e para que conseguissem acompanhar a sequência e os pormenores deste conto e sobretudo a sua mensagem. Adaptei o texto, e fui lendo à medida que ia mostrando as ilustrações do livro. A moral desta história era que tal como um sabonete espalha o seu cheiro que todos sentimos, também nós devemos espalhar o perfume do amor aos outros através da amizade, do carinho e do tempo que lhes dedicamos.

As crianças demonstraram interesse pela história e estavam motivadas e atentas. A proposta que se seguiu, ainda no mesmo espaço, que me pareceu adequado, surgiu a ideia de observarmos três saquinhas com raspa de sabonetes que tinham fragrâncias diferentes que representavam a amizade, o carinho e o tempo. Estas tiveram a oportunidade de as explorar, ao tocar e cheirar, a maioria comentava que gostava do perfume, porém outras diziam o contrário, mostrando-se mais sensíveis à intensidade dos perfumes.

O projeto do Dia Nacional do Pijama pedia que cada sala construísse uma casa e a decorasse a seu gosto com o objetivo de angariar fundos para ajudar as crianças desfavorecidas, que vivem sem o aconchego da sua família. Por isso, e depois de debater com as crianças este assunto, chegámos à conclusão que poderíamos fazer saquinhas com cheiro, como a avó da nossa história fazia, e assim colar numa caixa de cartão com formato de casa.

Segundo as OCEPE (2009), “A participação democrática na vida do grupo é um meio fundamental de formação pessoal e social”. Deste modo, e por consenso, tínhamos uma casinha com o cheiro da amizade, o cheiro do carinho e o cheiro do tempo e assim

poderíamos espalhar “o amor” a todos os que se aproximassem desta casa. Durante e, após a construção, foi visível o interesse pela proposta, pois colaboraram com facilidade, dando inúmeras sugestões. Isto leva-me a crer que estavam motivadas e envolvidas. Achei também que reagiram bem a todas as sugestões que os colegas foram dando respeitando-se uns aos outros. O espaço e os recursos utilizados foram, na minha opinião, adequados e suficientes. Durante a construção da casinha as crianças souberam respeitar as regras de convivência, interagiram e cooperaram uns com os outros, ajudando-se mutuamente, partilhando também os materiais utilizados.

No dia seguinte brincámos ao Jogo da Seta e ao Jogo da Estátua. Tendo em conta que “os jogos de movimento com regras progressivamente mais complexas são ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem.” (OCEPE, 2009), achei que seria importante continuar o trabalho da educadora e, acrescentar algumas regras. Por isso, no Jogo da Seta, as crianças, que antes tinham apenas de enviar a seta ao colega dizendo o nome de quem a recebia, agora teriam de trocar de lugar com o colega a quem enviavam a seta. De acordo com as OCEPE (2009), “Todas estas situações permitem que a criança aprenda a utilizar melhor o seu corpo e vá progressivamente interiorizando a sua imagem.” O Jogo da Estátua foi também alterado com vista a acrescentar algumas regras. Uma vez que durante a semana falámos sobre alguns sentimentos como o amor, neste jogo teríamos de dar um abraço e um beijinho ao colega que estivesse mais próximo, ao som de um ferrinho que batia no triângulo e ao som de uma maraca, respetivamente. Este exercício, exigia das crianças uma atenção redobrada para escutarem os instrumentos e, isso foi nitidamente observado, demonstrando assim motivação, responsabilidade e respeito pelos colegas. Segundo as OCEPE (2009), “O trabalho com o som tem como referência o silêncio (...). Saber fazer silêncio para escutar e identificar esses sons faz parte da educação musical.” Na minha opinião, o espaço e os recursos foram adequados, pois os jogos decorreram com normalidade.

No Dia Nacional do Pijama todas as crianças, educadoras, assistentes operacionais e estagiárias foram de pijama para a instituição respondendo assim ao apelo do projeto. Deste modo, e criando um ambiente familiar coloquei estrelas e uma lua no tecto e escureci a sala colocando cartolinas pretas nas janelas e cortinas de tecido preto já existentes na sala simulando assim a noite. As crianças quando entraram na sala ficaram surpreendidas e depois de uma breve conversa sobre o porquê de estarmos todos vestidos de pijama e numa sala escura, brincaram livremente com os peluches, mantas, lanternas e almofadas. Foi muito interessante observar estas brincadeiras do faz-de-conta, nomeadamente na área da casinha.

As OCEPE (2009) afirmam que “Na interação com outra ou outras crianças, em actividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reacções, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal.” Penso que as lanternas foi a novidade maior da sala. Todas queriam brincar e contestavam entre si quem brincava com este objecto, mas com uma conversa, a negociação foi sempre aceite de ambas as partes com satisfação.

Os jogos de luzes foram, também, um momento muito significativo para as crianças. Através de um retroprojetor foi possível cada uma delas projetar o seu corpo, ou apenas as mãos num lençol branco. Depois, com a ajuda da educadora foi possível construir silhuetas mais elaboradas que as crianças tentaram imitar seguidamente. Deste modo, constatei e confirmei através das OCEPE (2009), que “as formas mais elaboradas exigem o apoio do educador”.

Estava também planeado fazer jogos de luzes coloridas através de corantes coloridos que se dissolvem na água e que as suas cores são projetadas no lençol branco e, ainda fazerem experiências com o papel celofane no retroprojektor fazendo assim jogos de luzes coloridas mas, não foi possível, porque o retroprojektor avariou inesperadamente durante a brincadeira com as sombras. Por isso, prolongámos a proposta da projeção de sombras com o corpo mas utilizando as luzes das lanternas.

O contador de história foi também uma proposta planeada para esta semana e, pude verificar que as crianças demonstraram entusiasmo neste papel de contadores, contando a história através das ilustrações que iam mostrando aos colegas. Foi curioso observar que o grupo é que interage mais com o contador no sentido de lhe fazer perguntas sobre a história que contou. Penso que assumem este papel por imitação à referência do adulto, a educadora, que costuma orientar esta atividade questionando as crianças.

Segundo as OCEPE (2003), “É através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética.” E, de acordo com a mesma fonte, as histórias contadas pelas crianças a partir de imagens “são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler.”

Termino esta reflexão consciente de que esta semana foi rica em experiências significativas para as crianças. Senti que foi, de facto, marcante pela satisfação das crianças que dias mais tarde ainda comentavam algumas das experiências vividas durante a semana.

Anexo 4 | Reflexão VI da Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância

Iniciámos o mês de Dezembro com a leitura do livro “Sonho de Neve” com o objetivo de envolver as crianças num ambiente natalício. Através da leitura desta história pretendia abordar alguns conhecimentos relacionados a esta festividade, bem como à estação do ano que se aproxima, o Inverno. Neste sentido, procedi à leitura do livro ao mesmo tempo que mostrava as suas ilustrações às crianças.

As Orientações Curriculares do Ministério da Educação (2002), referem que existem três aspetos centrais a ter em conta sobre o contacto e o desenvolvimento de competências da leitura: “comportamentos e estratégias do leitor; contacto com diferentes suportes de leitura, incluindo o livro; e o desenvolvimento do prazer, gosto e da vontade de ler.” Quanto aos comportamentos e estratégias, o educador tem um papel de referência, pois o modo como “lê para as crianças e utiliza diferentes tipos de texto constituem exemplos de como e para que serve ler.” Assim, a forma como lemos é muito importante para conquistarmos futuros leitores, por isso, devemos ter atenção ao interesse que damos à leitura, bem como à nossa fluência e o “modo como conseguimos mobilizar os conhecimentos anteriores sobre o assunto” que nos vão permitir compreender e transmitir a mensagem escrita. (Mata, 2008) Por este motivo, ao ler o livro tive em consideração algumas estratégias que acho que são fundamentais para envolver as crianças: a postura, o olhar, a voz e os movimentos dos lábios. Desde muito cedo que as crianças observam estas características do ato de ler e que, quando cativadas, vão imitando nas suas brincadeiras, como foi visível durante a semana no cantinho da leitura. Depois de ler a história a maioria das crianças queria ver o livro. Mas como não tínhamos mais tempo, chegámos ao consenso de colocar o livro no cantinho da biblioteca e aí poderiam vê-lo sempre que quisessem. Isto leva-me a crer que as crianças se interessaram pelo conto o que me deixou motivada para também querer continuar a trabalhar este livro nas próximas intervenções pois, através dele poderemos trabalhar uma série de conteúdos importantes para o desenvolvimento das aprendizagens destas crianças, abordando desta forma todas as áreas de conteúdo propostas nas Orientações Curriculares do Ministério da Educação.

No dia seguinte, convidei as crianças a mimar uma história que eu ia contar. Deste modo, à medida que ia narrando, as crianças faziam de conta que eram as personagens da história e procediam com gestos às ações apresentadas. Nesta proposta, as crianças demonstraram alguma dificuldade em expressar-se através dos gestos, pois tinham tendência para imitar os colegas. De qualquer forma foi um jogo muito divertido e as crianças demonstraram-se capazes de enfrentar este novo desafio. Tal como Sousa (2003) afirma, é através destes jogos que “a criança tem inteira liberdade para expressar todos os devaneios da sua imaginação, da forma que o desejar, não apenas representando-os, mas incarnando-os e «vivenciando-os» verdadeiramente” além disso, “Este é apenas um meio para que ela se expresse e desenvolva as suas capacidades criativas” (...) deste modo, os jogos dramáticos devem “constituir sempre uma atividade alegre, engraçada, que diverte e dá prazer.”

Depois de mimarmos a história sentámo-nos na manta para falarmos um pouco deste conto e, eis que surgiu a ideia de construirmos uma árvore de Natal, pois o agricultor da nossa história também tinha construído uma. Afinal o Natal estava a chegar e nós não tínhamos nenhuma árvore na nossa sala. Mas surgiu um problema. Como poderíamos construir essa árvore? Depois de ouvir as muitas sugestões das crianças, o Rato (umas das personagens inseridas no projeto de sala) apareceu com umas caixas que disse que ia deitar para o lixo porque não precisava delas. Nesta altura, uma das crianças disse

logo que podíamos construir uma árvore com essas caixas e, dialogando chegámos a um consenso: decidimos construir a árvore de natal com as caixas que o rato trouxe e colar papelinhos de cor verde para fazer-de-conta que eram as folhas. De acordo com as Orientações Curriculares (2009) “A participação das crianças no planeamento e avaliação da organização do grupo relaciona-se com a contribuição do grupo e de cada criança para a construção do processo educativo. Prever o que se vai fazer, tomar consciência do foi realizado são condições da organização democrática do grupo, como também o suporte da aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo.”

No decorrer desta tarefa as crianças mostraram interesse na construção da árvore, pois queriam cortar mais papelinhos verdes, demonstrando-se assim motivadas e atentas. A maioria das crianças já manipula bem a tesoura sem ajuda, no entanto algumas ainda revelam dificuldades. O espaço e os recursos foram adequados.

Depois de terminar esta proposta fizemos uma reflexão sobre o decorrer desta proposta - “a avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança.” (OCEPE, 2009) - e tal como na tarefa anterior, por consenso decidimos trabalhar em pequenos grupos. Assim “as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de dificuldades colocadas” e como só tínhamos uma árvore, e não uma árvore de natal, pensámos no que faltava para ser uma árvore de natal. Deste modo, chegámos à conclusão que teríamos de arranjar bolas, luzes, sinos... Por isso, fizemos estes adornos com diversos materiais (massas, arroz...) e colámos na nossa árvore. “(...) o recorte e colagem são técnicas de expressão plástica comuns na educação pré-escolar. (...) A expressão plástica implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora.”

A maioria das crianças revelaram interesse nesta proposta, porém algumas mostraram-se pouco entusiasmadas porque ao colarem as massas e o arroz nos seus adornos desenhados em papel, sentiam-se incomodadas com a cola nas suas mãos, pedindo de imediato para lavá-las. As crianças realizaram as colagens de forma autónoma e a seguir foram desafiadas a pintar o seu adorno com spray dourado e/ou prateado. Estas mostraram-se muito entusiasmadas, oferecendo-se logo para o fazer, talvez por ser um material pouco utilizado.

Durante esta semana saliento a importância da participação das crianças no planeamento das propostas educativas, pois permite ao grupo beneficiar das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha que facilita a aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças. Além disso destaco também a importância de trabalhar em pequenos grupos, pois permite-nos identificar mais facilmente as dificuldades sentidas por cada criança e os progressos que cada uma vai fazendo.

Anexo 5 | Reflexão X da Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância

Nesta última semana de prática pedagógica em contexto de Jardim de Infância, continuámos a trabalhar o tema do Inverno. Neste sentido, e como no primeiro dia da semana fomos ver uma peça de teatro proposta pela instituição, começámos, no dia seguinte, por fazer um jogo dramático tendo, ainda como referência o livro “Sonho de Neve” pois as crianças continuam a falar desta história com grande entusiasmo. Assim, e tendo como intenção despertar o interesse das crianças para a alteração paisagística com a chegada do Inverno e como nos adaptamos às suas características, sugeri às crianças que imaginássemos que o agricultor da nossa história vivia numa serra, parecida com a Serra da Estrela, mas esta serra chamava-se “Serra dos Sonhos”. Deste modo, a estagiária diz que o agricultor escreveu uma carta e contou-nos como se vivia no cimo daquela montanha e sugeri às criança que imaginássemos que éramos agricultores e que fazíamos tudo o que ele conta nesta carta.

As crianças estavam muito entusiasmadas enquanto mimavam a história, e muito envolvidas. Algumas faziam de conta que estavam a fazer o seu boneco de neve (uma das ações da história) e no fim da narração todos caíam e, nesta altura, algumas mostraram-se indignadas porque tinham caído em cima do boneco de neve que elas tinham construído naquele lugar. Todavia, a maior parte das crianças demonstraram capacidade de respeito por si e pelo outro enquanto se movimentavam pela sala.

Creio que, de fato, as crianças estavam muito envolvidas nesta tarefa, tendo assumido e encarnando a personagem do agricultor a sério.

Com esta proposta podemos constatar que as crianças conseguem reconhecer as condições atmosféricas do Inverno, nomeadamente a chuva, o vento e a neve, bem como as peças de vestuário usadas nesta estação do ano, como o gorro, o casaco grosso, as botas, o cachecol e as luvas. Durante este jogo, as crianças interagem entre si através dos gestos e ajudavam-se umas às outras, sendo mais visível enquanto faziam de conta que estavam a construir o boneco de neve. Sousa (2003) refere que, segundo Vigotsky (1970) e Bolton (1976), o jogo imaginativo é “algo que desenvolve de um modo muito especial as capacidades de pensamento abstracto, por levar a criança a conceber imaginariamente acções e objectos que não estão imediatamente presentes na sua percepção do real.” E continua citando, ainda McCaslin (1974) e Wood (1981), que chama “a atenção para que uma grande parte da actividade natural da criança é jogo «dramático», contendo componentes de fantasia e de acting-out.” e termina com a opinião de L.Valente (1991), que diz que “jogo, drama e desenvolvimento psicológico estão, na criança, inextricavelmente ligados.”

Enquanto dirigia a proposta senti alguma dificuldade em gerir o grupo, uma vez que estavam muito entusiasmadas e, por isso, conversavam entre si. Mas, penso que este diálogo entre elas é também importante pois partilhavam entre si momentos já vividos com as suas famílias e amigos em circunstâncias parecidas com a que estávamos a representar naquele instante. Por este motivo, não alterava a proposta, no entanto, preferia ter feito no polivalente (como estava planeado), mas estava ocupado por outras crianças que, por estar a chover, tiveram música naquele espaço. Acho que, no polivalente as crianças teriam tido mais espaço para se movimentarem e expressarem livremente.

Seguindo uma metodologia de projeto, a minha colega continuou a trabalhar o Inverno “pegando” no boneco de neve que tínhamos construído na nossa imaginação durante o jogo do dia anterior, mas agora teriam de o representar através da expressão plástica.

Neste sentido, a estagiária levou uma fotografia de um boneco de neve (real) e uma imagem de um boneco construído através da reutilização de material, e convidou as crianças a construírem um. Por isso, enquanto uma parte das crianças brincava nas áreas de brincadeira livre, a estagiária foi chamando pequenos grupos para construírem o seu boneco de neve recorrendo essencialmente a rolos de papel higiénico. De acordo com Sousa (2003), “Entre os materiais que a criança pode e deve utilizar podemos citar os tradicionais como os lápis; as tintas; os papéis; as cartolinas; as colas; as madeiras; o plástico; os metais e o gesso e outros não convencionais/os materiais de desperdício como garrafas de plástico; as latas de conserva vazias; as caixas de remédios, de cereais, de bolachas; os jornais; as revistas; os copos de iogurtes; as rolhas das garrafas; cápsulas de cafés expresso, etc. (...) Explorar materiais de desperdício, pintar com água, amassar papéis..., são acções que concretiza com objectos e materiais e que se convertem progressivamente em actividades criadoras. No entanto, a criança assume responsabilidade ao cuidar da recolha e manutenção dos materiais que necessita, e os materiais, ao serem utilizados pela criança, contribuem para o desenvolvimento da sua actividade expressiva total.”

As crianças mostraram entusiasmo na realização da construção do boneco de neve. Algumas até queriam construir os bonecos de neve dos colegas que estavam a faltar naquele dia. Todas elas conseguiram contar o número de rolos de papel higiénico utilizados e a maior parte revelou dificuldades a enrolar o papel crepe para fazer o nariz do boneco, tendo por isso, sido necessário a ajuda de um adulto para começar a enrolar e depois elas continuavam mais facilmente.

Sousa (2003) refere também que, “A ligação desde tenra idade à linguagem plástica permitirá à criança ir ampliando os seus esquemas de pensamento, de acordo, com o que compreende e num tempo cronológico próprio. Neste processo, a criança irá evoluindo, obtendo melhores resultados no dia-a-dia, melhorando e sua técnica e expressando-se criativa e logicamente ao mesmo tempo, isto é, desenvolvendo-se de forma harmónica e integral.” E refere também que “As explorações sensoriais são importantes para a libertação das tensões, para o desenvolvimento da motricidade fina e o domínio da plasticidade e a resistência dos materiais leva a uma progressiva actividade criadora.”

Terminámos a semana com uma música do Inverno. Nesta proposta as crianças mostraram-se bastante envolvidas. Estas souberam fazer silêncio para escutar a música, pois tinham a missão de ajudar o Rato a completar a letra da música, que estava escrita numa cartolina, e que estas teriam de completar com imagens. Desta forma, à medida que íamos cantando tomei a iniciativa de seguir com o dedo a letra da música despertando assim a curiosidade das crianças pelo código escrito, bem como para a diferença da escrita e do desenho. Além disso, as crianças puderam ainda verificar que aquilo que se diz se pode escrever, num código com regras próprias.

As crianças gostaram muito desta tarefa de completar a letra da música, bem como da sua sonoridade, pois durante o dia ainda cantavam e, sempre que tinham oportunidade, dirigiam-se para perto da cartolina que tinha a música e que ficou exposta na sala, para cantarem e apontarem à medida que cantavam. Esta foi sem dúvida uma proposta significativa para as crianças.

Anexo 6 | Reflexão Final da Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância

O balanço que faço dos conhecimentos adquiridos durante estes dias de prática é extremamente positivo, pois permitiu-me adquirir toda uma panóplia de conhecimentos, extremamente úteis para o meu futuro.

A elaboração da caracterização do meio onde a instituição está inserida e a caracterização da mesma, são abordagens importantes para um educador na medida em que este adapta a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha. A caracterização da instituição é importante porque é neste espaço educativo que a criança se relaciona com outras crianças e adultos, que por sua vez é englobado pelo meio social. Por isso, este ambiente deve ser organizado de modo a facilitar o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Tal como já tinha aprendido, importa também conhecer as características físicas, os recursos materiais e humanos, entre outros, que a instituição tem à disposição para auxiliar o trabalho da educadora. Afinal, a colaboração entre educadores é fundamental para encontrar formas e momentos de trabalho em equipa.

Nesta passagem pelo Centro Social e Paroquial dos Pousos aprendemos que a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas, que se vão sucedendo e aprofundando. Por isso, um educador deve recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem para, ao observar, compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades. A observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo.

Nesta linha de pensamento, planeei e refleti sobre a minha intenção educativa e a/s forma/s de a/s adequar ao grupo de crianças, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização.

Na concretização das propostas educativas adaptei as sugestões das crianças e tirei partido das situações e oportunidades imprevistas, pois quando se avalia o processo educativo e os efeitos, toma-se consciência da ação, adequando, assim este processo, às necessidades das crianças e à evolução das suas aprendizagens.

Nas reflexões apresentadas, ao longo destes meses, consta várias vezes que refletimos com as crianças sobre as propostas realizadas, pois considero que uma avaliação feita com elas é uma atividade educativa e, certamente, uma base de avaliação para o educador. Refletir, a partir dos efeitos que se observa, dá a possibilidade do educador organizar propostas que permitam o progresso das aprendizagens das crianças e, por isso, acho que a avaliação é também um suporte do planeamento.

Na minha opinião, as atividades desenvolveram-se de acordo com as planificações previstas. No entanto, houve a necessidade de fazer pequenos ajustamentos pontualmente, no que respeita à alteração do espaço das atividades e à metodologia utilizada. No essencial, não houve qualquer alteração de fundo, tendo a intervenção decorrido conforme o que estava inicialmente planeado.

Ao longo destes dias, em que decorreu a intervenção, os elementos do grupo demonstram-se empenhados, participativos, respeitadores, criativos, obedientes, sociais e prestáveis nas atividades. Progressivamente, as crianças foram assumindo que as atividades, além de serem um momento de maior liberdade, eram também de aprendizagem e de responsabilidade individual e de grupo.

Como já acima referi, as crianças foram sempre muito participativas, demonstrando grande entusiasmo e aderindo às atividades propostas. Isso refletiu-se no grau de satisfação manifestado durante a realização das atividades, bem como nos momentos de avaliação realizados no fim de cada proposta.

Sendo estas propostas um complemento e um reforço da ação da educadora de infância responsável pelas crianças, podemos considerar, que os objectivos formulados foram adequados às reais necessidades do grupo, pois vêm ao encontro das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação.

A metodologia base utilizada para o desenvolvimento das atividades foi maioritariamente a do trabalho em pequeno grupo, convergindo para um momento final em que o grupo tomava consciência do trabalho desenvolvido colectivamente.

As técnicas usadas foram, na sua maioria, adaptadas ao nível de desenvolvimento das crianças, havendo só muito pontualmente a necessidade de realizar alguns ajustamentos nas estratégias, onde o contributo e o apoio da educadora e da assistente operacional foi precioso e enriquecedor. Se inicialmente me sentia um pouco insegura na relação com as crianças, a prática continuada ajudou a ultrapassar essa insegurança e a entender melhor os ritmos do grupo, a lidar com as diferenças individuais e os pequenos conflitos entre os seus elementos. Digamos que consegui, sem autoritarismo, conquistar o respeito e a obediência das crianças. Por outro lado, houve sempre a preocupação em inovar, propondo atividades aliciantes para o grupo.

Dos recursos humanos previstos para a nossa prática destacamos a colaboração da educadora Ângela e da Anabela, com as quais se geraram momentos de grande cumplicidade e entreaajuda mútua.

Quanto à partilha de experiências com as nossas colegas em prática pedagógica nesta instituição, foi também de grande cumplicidade pois houve sempre, em períodos extra-horário escolar, partilha de experiências e troca de ideias sobre a forma como melhor levar a efeito os projetos abraçados.

Na verdade, sinto-me orgulhosa do trabalho desenvolvido, daí que não posso deixar de classificar o meu desempenho com a classificação de muito bom, classificação que me atribuo por reconhecer que o facto de, por motivos da minha vida pessoal e familiar, me terem impedido de fazer a entrega atempada dos relatórios que me eram exigidos.

Todavia, entendo justificar-se o muito bom, pois quanto ao relacionamento humano, angariei a amizade e o respeito daqueles com quem trabalhei mais diretamente e, em relação àqueles com quem mantive menos proximidade, conquistei não só o seu respeito mas também a sua admiração quer pela forma como me entreguei ao que me foi proposto quer pelo meu empenho, motivação e responsabilidade.

Anexo 7 | Reflexão VIII da Prática Pedagógica em contexto de 1º CEB

Esta semana começamos por trabalhar na área da matemática. Assim, e com o objetivo dos alunos conseguirem identificar as propriedades dos sólidos geométricos e de distinguirem um poliedro de um não-poliedro, dividi a turma em pequenos grupos e, recorrendo ao material didático disponível na sala de aula, distribuí um sólido geométrico poliedro a cada grupo e também um não-poliedro. Pretendia que os alunos identificassem as suas propriedades e soubessem distinguir os dois tipos de sólidos geométricos. Antes de identificarmos algumas propriedades dos sólidos apresentados, relembramos o conceito de sólido geométrico. Os alunos estavam um pouco esquecidos pelo que foi necessário ajudá-los nesta definição recorrendo ao material distribuído pelos grupos e aos desenhos dos sólidos que fiz no quadro.

Depois desta pequena revisão, voltámos a observar os sólidos que cada grupo tinha e, em grupo, apresentámos o número de vértices, o número de arestas e o número de faces de cada sólido. Neste momento alguns dos alunos verificaram que cada grupo tinha um sólido com superfícies planas (poliedro) e outro com superfícies curvas (não poliedro).

Na minha opinião é muito importante que a criança manuseie os objetos para adquirir conhecimento, ou seja, numa perspectiva construtivista de Piaget “o começo do conhecimento é a ação do sujeito sobre o objeto, ou seja, o conhecimento humano se constrói na interação homem-meio, sujeito-objeto. Conhecer consiste em operar sobre o real e transformá-lo a fim de compreendê-lo, é algo que se dá a partir da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento. As formas de conhecer são construídas nas trocas com os objetos, tendo uma melhor organização em momentos sucessivos de adaptação ao objeto.” (Davis, 1993).

A proposta seguinte consistia em aplicar os conteúdos já abordados, através da observação dos sólidos geométricos, numa ficha do manual de matemática. Os alunos foram resolvendo à medida que eu ia lendo o enunciado e fomos corrigindo, discutindo as diversas respostas e registando a resposta mais completa possível no quadro para que os alunos pudessem corrigir nos seus manuais.

Posteriormente, e na área do Português, trabalhamos os sons do “x” e, para isso, fiz uns cartões com palavras que tinham um dos cinco sons do “x”, ilustrados com fotografias sobre as palavras apresentadas. A partir desses cartões com as fotografias e as palavras, achei que, apesar de não estar planificado, seria interessante brincar um pouco com os sons do “x” e por isso, pedi aos alunos que em conjunto e com vozes diferentes (fina, grossa, alto, baixo...) decifrassem as palavras que eu ia apontando no quadro. Foi um exercício muito divertido onde pudemos também trabalhar o objectivo proposto pelas metas dos alunos lerem em conjunto e ao mesmo tempo.

No período da tarde, falámos sobre a alimentação dos animais, um dos conteúdos da área do Estudo do Meio, em que através de imagens que representava o real, concluímos que a alimentação dos animais é diferente e que por isso lhe damos nomes diferentes: herbívoros, carnívoros e omnívoros. No entanto, falámos também dos insectívoros, pois é importante os alunos perceberem que não é só esses que existem. Na preparação desta aula e, com a ajuda da professora, aprendi

que os manuais dos alunos também têm lapsos e que devemos ter muita atenção quando trabalhamos com as crianças os conteúdos lá apresentados.

Na área da Educação e Expressão Dramática, sugeri aos alunos um jogo de exploração onde teriam de se movimentar no espaço imaginando que eram zebras, que passeavam pelo Jardim Zoológico e que comiam as plantas que o tratador lhes dava e dormiam à sombra das árvores.

Durante este jogo, os alunos souberam respeitar as regras e estavam mais calmos do que a última vez, pois antes de iniciarmos a atividade pedi-lhes silêncio e fizemos uma pequena sessão de relaxamento, descontraindo os braços, a cabeça, as pernas, os pés, as mãos... Assim foi possível realizar o jogo dramático cumprindo com os objetivos propostos. Segundo Bourges (1964), os “Jogos dramáticos são improvisações sobre temas dados ou encontrados, improvisações onde se exercitam a imaginação e a criação da criança.”, ou seja, “é uma actividade lúdica expressiva e criativa cuja principal característica é a improvisação constante. (...) Tudo depende do que for surgindo no momento, como resultado da criação de cada uma. É essencialmente um trabalho de criação contínua.” (Sousa, 2003)

A seguir, dividi a turma em pequenos grupos, e pedi que imaginassem que um deles era uma zebra que foi viajar até África e que encontrou lá uns amigos que lhe contaram um segredo. Não sabíamos que amigos eram esses nem que segredo lhe contaram. Deste modo, pretendia que os alunos resolvessem este problema através representação dramática.

De acordo com Sousa (2003), as crianças, na mímica já representavam “várias historietas, mas agora, com o domínio da palavra, há um mais vasto campo de possibilidades, mais atractivo e pleno de interesse.” Assim, “As suas capacidades e hábitos de trabalhar em grupo levam, por outro lado, a realizações cada vez mais elaboradas e perfeitas e, a sua desinibição e à vontade que adquiriu na prática expressiva, levam a criança a desejar jogar em interacção com outros, de um modo completo.” De facto, através das suas representações, conseguimos perceber o que queriam transmitir pois também já estão mais à vontade quando representam perante os colegas e, desta vez, perceberam o que era uma representação, talvez porque comparei a uma peça de teatro que, para eles, é mais comum ouvirem falar. Porém, ainda devemos continuar a trabalhar nas representações dramática porque os alunos ainda têm dificuldade em colocar a voz para os seus colegas.

Durante esta semana, foi muito gratificante ouvir os alunos a pedirem para fazerem mais representações dramáticas porque tinham gostado muito.

No dia seguinte, e pela primeira vez, foi proposto aos alunos que fizessem o teste intermédio do ano passado, seguindo todas as regras. Penso que esta é uma metodologia a adotar na nossa futura prática pois ajuda os alunos a sentirem-se mais seguros perante as regras que devem cumprir e serve também para os alunos reverem os conteúdos que podem surgir num próximo teste.

No final da aula corrigimos, em conjunto, os exercícios da prova, explicando os que tinham suscitado mais dúvidas. Para que os alunos se sentissem mais motivados, e percebessem a maneira como os testes são cotados, distribui a cada aluno uma tabela com os números dos exercícios e estes teriam de colocar a cotação que tinham, dependendo da correção feita e da cotação que era atribuída a cada exercício.

Ainda esta semana, pudemos trabalhar o conceito de “massa” inserido na área da Matemática. Para abordar este tema, considero que foi muito significativo para as crianças ter levado uma balança de pratos para pesar alguns objetos e uma balança digital que proporcionou que todos os alunos se pesassem.

No entanto, como alguns alunos pesavam mais do que outros, alguns ficaram tristes pelo que foi preciso um diálogo só com essas crianças e para que compreendessem essas diferenças, a professora e as estagiárias também se pesaram para dar o exemplo de que também os adultos têm pesos diferentes. Penso que os alunos ficaram a entender este conceito pois, no intervalo, quiseram ficar a explorar a balança de pratos tentando equilibra-la com diversos objetos.

Esta foi, para mim, uma semana em que me senti mais à vontade, não só pelos conteúdos abordados, que talvez fossem mais do meu agrado, mas também pelo apoio e colaboração que senti das minhas colegas e das professoras.

Anexo 8 | Reflexão IV da Prática Pedagógica em contexto de 1º CEB

Na minha segunda semana de intervenção neste contexto de prática pedagógica começámos por partilhar o fim de semana como habitualmente fazemos no início de cada semana. Assim, os alunos que o desejassem fazer colocavam o dedo no ar e a estagiária dava a vez para que falassem. Uma vez que nesta tarefa os alunos tendem a querer contar tudo o que viveram durante o fim de semana, achei que seria melhor os alunos escolherem o acontecimento que gostaram mais para que não nos alongássemos demais e conseguíssemos cumprir com o planeado.

Terminada a partilha do fim de semana, e tal como previsto, a estagiária apresentou aos alunos uma história que estava integrada no manual de Português e tinha o nome “História do Reino da Comilónia” onde os alunos teriam de completar uma ficha com as informações dadas pelo áudio. Nesta proposta os alunos demonstraram-se muito entusiasmados e divertidos porque a história falava de vários reis e atribuía-lhes uma qualidade que rimasse com o seu nome. Durante esta atividade lembrei-me que também teria sido interessante pedir aos alunos que inventassem uma qualidade de um colega rimando com o seu nome. Penso que também teria sido divertido e relevante para trabalhar as rimas e os adjetivos. No entanto, o que planeámos foi igualmente divertido e compensador para os alunos trabalharem estes mesmos conteúdos pois em grande grupo lemos a lengalenga brincando com as várias vozes que podemos reproduzir, entoando de várias formas, e intercalando a leitura entre rapazes e raparigas, ou metade da turma ler uma parte da lengalenga e a outra parte responder às questões apresentadas na mesma lengalenga e ainda lemos em grupo respeitando a divisão silábica auxiliada por sons reproduzidos pelo nosso corpo: palmas, estalinhos de dedos e bater os pés no chão.

De acordo com Gibson e Levin (1985) “A motivação para ler é uma variável importantíssima. Se a motivação para ler um determinado texto pré-existe à leitura, ela ditará uma maior atenção e um maior envolvimento do leitor. Mas o texto, em si mesmo, poderá também constituir-se como motivador. É no 1.º Ciclo do Ensino Básico que são lançadas muitas das sementes de leitura. Deverá, por isso, haver um especial cuidado nos textos que são seleccionados para ensinar a ler, pois espera-se que eles – geralmente excertos de textos longos – sejam, não um ponto de chegada, mas um ponto de partida para a leitura de obras integrais, nomeadamente daquelas de onde foram extraídos. Conhecer os interesses das crianças é um passo importante para uma boa selecção de textos.”

Durante este último exercício de exploração da leitura deste texto apercebemo-nos que alguns alunos ainda apresentam dificuldades na divisão silábica sobretudo nos verbos no infinitivo pois acrescentam sempre uma sílaba a mais “re”. Neste sentido, é importante continuar a fazer este tipo de exercícios em conjunto para que os alunos se ajudem uns aos outros, trabalhando as dificuldades em conjunto pois o espírito de cooperação e respeito pelas dificuldades dos outros, é essencial na vida de qualquer ser humano e deve ser, por isso, trabalhado desde muito cedo para que as gerações vindouras sejam cidadãos capazes de se respeitar e trabalhar em equipa colaborando assim para um mundo melhor. E é assim, nestas pequenas tarefas e nestes pequenos gestos, que podemos trabalhar os grandes valores da vida de um ser humano, acreditando sempre que o amanhã poderá sempre ser um pouco melhor. Agradeço às pessoas, que neste contexto, me voltaram a fazer acreditar nisto mesmo.

Seguidamente foi pedido que os alunos construíssem uma lengalenga, a pares, utilizando a mesma estrutura que tínhamos trabalhado. Ou seja, teriam de fazer as mesmas perguntas da lengalenga apresentada no manual e responder utilizando outras rimas. A maioria dos alunos facilmente imagina outras rimas e, realmente, demonstram uma criatividade imensa. No entanto o facto de utilizarem as mesmas questões fez com que alguns ficassem agarrados às rimas utilizadas na lengalenga trabalhada. No entanto, como fizeram a pares, e com a nossa orientação pelos lugares, essa dificuldade foi rapidamente superada e assim, depois de treinarem a leitura e a forma como iam apresentar à turma, passámos às “atuações”. Nestas apresentações os alunos mostraram-se mais inibidos que em apresentações anteriores, talvez porque a maioria não teve tempo para treinar as apresentações, o que lhes trouxe mais insegurança. No entanto foram muito criativos e escolheram palavras muito engraçadas para rimar, demonstrando assim riqueza no vocabulário que utilizaram. Depois de cada grupo apresentar os colegas comentavam elogiando e chamando a atenção para o que podia ser melhor. Achei que podíamos fazer este exercício de reflexão em conjunto para que os alunos no dia seguinte pudessem apresentar as suas lengalengas mais à vontade. Nesta proposta o professor deve ter em atenção à crítica feita pelos alunos no sentido de não ser uma crítica destrutiva mas sempre com o intuito de ser construtiva. Só assim podemos superar as dificuldades e melhorar as barreiras que nos impedem de avançar no bom caminho.

Na área do Estudo do Meio visualizámos um filme que sobre a forma de desenhos animados apresentava os órgãos do sistema digestivo e a função de cada um deles. Apesar do filme ilustrar bem estes conteúdos apercebi-me que teria sido relevante não ver o filme todo, pois foi demasiada informação dada de uma só vez dado que o filme abordou também as infeções que podem ser causadas no sistema digestivo. No entanto, como se fez uma síntese dos conteúdos que pretendíamos trabalhar e com a ajuda da ficha de trabalho, penso que numa primeira abordagem, a maioria dos alunos adquiriu os conhecimentos propostos, pois souberam construir o puzzle com essa mesma informação e sem grandes dificuldades. Esta era uma atividade associada à expressão plástica que estava planeada fazer depois da matemática mas achei que podia adaptar a planificação, pois fazia mais sentido continuar a trabalhar os conteúdos estudados de estudo do meio e até aproveitar para perceber quais as dificuldades que teriam ficado a partir desse mesmo puzzle.

Segundo Zabalza (1994), “Uma planificação rígida e estratificante pode ser tão mau como a ausência dela”. O autor refere que “A melhor planificação é aquela que se auto-planifica continuamente, que se auto recria no interior da própria aula.”

Seguidamente trabalhamos, na área da matemática, a tabuada do 7. Para tal, apresentou-se um PowerPoint com as multiplicações onde os alunos iam repetindo à medida que estas iam surgindo. Além disso, a estagiária escrevia no quadro a multiplicação trocando os factores para que estes percebessem que quando trocávamos os fatores o produto era igual. Também registamos no quadro e explicamos a multiplicação através das adições sucessivas, o que permitiu que alguns alunos entendessem melhor. O facto de repetirmos muitas vezes a tabuada do 7 também permitiu que, depois de entenderem o raciocínio, também memorizassem mais facilmente e de uma forma divertida, pois brincámos com a tabuada, onde uns alunos perguntavam a tabuada e outros respondiam dando os resultados, a seguir os rapazes perguntavam as raparigas e vice-versa. Para terminar esta brincadeira a estagiária perguntava aleatoriamente a tabuada do 7 e os alunos respondiam corretamente. Sem dúvida que esta foi uma aprendizagem significativa para as crianças pois a certa altura parecia que os alunos estavam a cantar

muito entusiasmados e quando disse que íamos avançar estes diziam que não queriam. De seguida jogámos ao loto, com a tabuada do 7, onde cada aluno tirava um cartão e teriam de resolver essa operação, completando os seus cartões que tinham os resultados das multiplicações apresentadas. Este foi também um jogo muito divertido e os alunos demonstraram-se muito entusiasmados e também foi uma forma de nós percebermos quais as dificuldades dos alunos para apostarmos em mais propostas deste género, apoiando-os mais individualmente.

Posteriormente apresentou-se o livro que continha a lengalenga apresentada no manual de português que tínhamos trabalhado no dia anterior e, em conjunto, lemos a lengalenga, pois os alunos tinham-na memorizado. Depois a estagiária leu mais algumas lengalengas presentes no mesmo livro e os alunos ouviam com muita atenção, comentando por vezes os trocadilhos do texto. Deste modo, pediu-se aos alunos que, a pares, construíssem agora uma lengalenga chamando a atenção para a estrutura utilizada na maioria das lengalengas. Enquanto os alunos trabalhavam era notória algum borburinho, mas não achei que devêssemos penalizar com a escrita dos nomes no quadro pois considereei que normal para o tipo de trabalho que estavam a fazer. À medida que os alunos discutiam entre si as suas opiniões, fomos passando pelos grupos e pudemos verificar que a maioria dos alunos demonstra ter uma criatividade sem limites, algum sentido de humor e muita sensibilidade pois, facilmente respeitam as ideias uns dos outros, adaptando-as ou contornando-as de forma a não magoar ninguém. Quando terminaram os alunos apresentaram de forma criativa à turma, à semelhança do dia anterior. Neste momento pudemos verificar que foi importante fazer a reflexão em grupo dos trabalhos apresentados no dia anterior pois agora os alunos apresentaram as suas lengalengas mais abertamente, tendo em conta a sugestões que receberam.

Para terminar esta semana, e na expressão motora, foi proposto que os alunos, numa roda, passassem a bola a um colega de várias formas e dizendo sempre o nome de quem a recebia. Uma vez que os alunos podiam escolher a quem davam a bola foi notório que alguns alunos tinham mais preferência por uns do que por outros pois passavam-lhes mais vezes a bola. No entanto, considero normal pois, por vezes, identificamo-nos mais com umas pessoas do que com outras, o que não significa que não se respeitem, pois os trabalhos a pares que realizaram ao longo destes dias foram reflexo disso mesmo: que os alunos trabalham bem em grupo e respeitam-se mutuamente. Como retorno à calma pediu-se aos alunos que se deitassem no chão de barriga para baixo e, ao som de uma música de relaxamento, as estagiárias passaram com a bola utilizada no jogo anterior, em cima do corpo dos alunos para que estes se acalmassem. Esta proposta é sem dúvida muito apetecível por grande parte dos alunos pois querem sempre ficar mais tempo e querem que passem mais vezes com a bola em cima deles. Na minha opinião, é através deste tipo de atividade que os alunos demonstram que também precisam de momentos de tranquilidade, de paz e de calma, pois também eles são vítimas da vida apressada que levamos diariamente. No entanto, também pude verificar que há alunos que não aguentam muito tempo um momento de calma, pois talvez não saibam conviver com a tranquilidade, pois são envolvidos na vida agitada do que os rodeia.

Esta foi uma semana agradável e acima de tudo muito recompensadora pois senti que os alunos gostaram destas aulas e, por isso, desenvolveram aprendizagens que foram, sem dúvida, significativas para estas.

Anexo 9 | Reflexão VII da Prática Pedagógica em contexto de 1º CEB

A última semana de prática pedagógica foi marcada pelos ensaios de uma coreografia para apresentar na festa de final de ano a realizar no último dia de aulas. Neste sentido, também nós, estagiárias, tivemos a oportunidade de nos envolver nesta proposta, dando sugestões e colaborando sempre que possível. Penso que esta atividade foi relevante no relacionamento das crianças, pois, fomenta as relações entre alunos e até professores, uma vez que se ajudam uns aos outros. Além disso, este tipo de propostas (coreografia), estimula nos alunos, quer o raciocínio, quer a memória e a coordenação de uma sequência de movimentos que têm de cumprir num determinado período de tempo. Durante esta semana, e no nosso último dia de estágio, eu e a minha colega, sugerimos aos alunos a realização de um jogo. Para tal, dividimos a turma em pequenos grupos e distribuímos um itinerário e uma folha que tinham de preencher à medida que fossem passando nas estações que lhes eram propostas. Estas informações eram sobre a cultura dos três países que já tinham estudado nos dias anteriores. Penso que tudo decorreu normalmente. Os alunos conseguiram situar-se com a planta da escola apresentada e seguiram, sem dificuldades o itinerário delineado. Estes demonstraram-se muito entusiasmados e interessados. A maioria aproveitou as estações para falarem uns com outros sobre as informações que cada posto fornecia e ajudavam-se mutuamente no sentido de preencher a folha o mais corretamente possível. Porém, e apesar de avisarmos os alunos que não interessava terminar mais cedo porque neste jogo não existiam vencedores, houve quem se preocupasse mais em ser o primeiro a terminar e, por isso, não viveram as experiências e não tiraram partido do que lhes era proposto.

Antes de iniciarmos as apresentações disponibilizamos algum tempo para que pudessem organizar as ideias e combinarem a sua apresentação. Tal como Sousa (2003) refere “Para que a acção decorra sem incidentes é necessário que todos os membros do mesmo grupo compreendam e interpretem a história da mesma forma, que definam bem a acção em conjunto e as acções particulares de cada um, o que nem sempre é fácil e isento de choques de opinião.” Durante este momento, em que os alunos preparavam as suas ações foi possível observar isso mesmo: o confronto de opiniões que, nalguns grupos, prejudicou a sua apresentação porque demoraram muito tempo a chegar a um consenso. Apesar desta dificuldade, a maioria dos alunos, mostrou-se alegre, desinibido e espontâneo ao apresentar as suas representações dramáticas. Foram muito criativos pois conseguiram criar situações onde apresentaram as informações recolhidas, conseguindo assim inventar uma história que serviu de ponto de partida para a dramatização. Através desta, as crianças tiveram a possibilidade de “interpretarem a história à sua maneira e de a representarem conforme o desejarem” (Sousa, 2003). Depois de todas as propostas realizadas à volta da Expressão Dramática, e refletindo um pouco sobre cada uma delas, termino com algumas ideias de Avelino e Ilda Bento (1989) que, para mim, expressam o meu pensamento neste momento: “Na sala de aula começar uma sessão de drama é acender uma faísca. A resposta é apaixonante. Ideias acutilantes saltam umas sobre as outras: cada um estimula o outro; todos ficam excitados. Não há pretensões, barreiras: tudo sai. (...) Não há requisitos, excepto um espaço, um grupo de crianças. Por detrás do drama há uma extensa experiência que proporciona matéria-prima para dramatizações: família, lugares, pessoas, animais, natureza, história, etc. Para todas as crianças e em especial para a criança tímida, a dramatização, pode proporcionar um envolvimento sem crítica, onde ela é absorvida, respondendo da sua própria forma, no seu próprio tempo e surgindo quando estiver em condições de o fazer.” Durante todas estas experiências pude observar e sentir um pouco do que estes autores referem.

Anexo 10 | Reflexão VIII da Prática Pedagógica em contexto de 1º CEB

Esta foi a semana em que estive a intervir e como pontos mais fortes saliento o interesse muito notório dos alunos para as tarefas propostas. No primeiro dia trabalhámos um programa cultural oralmente. Através de um diálogo consultámos o programa e respondíamos às questões apresentadas, quer por mim, quer pelos próprios colegas.

De seguida, distribuí uma ficha de trabalho com questões sobre o programa para que estes, individualmente, respondessem por escrito. Durante a realização desta ficha, foram surgindo algumas dúvidas sobretudo na forma de transcrever os títulos das atividades inseridas no programa, mas estas foram sendo esclarecidas sempre que me dirigia junto dos alunos. Por outro lado, como a maioria dos alunos resolveu a ficha de trabalho muito rapidamente, fui pedindo que ajudassem os colegas que apresentavam mais dificuldade, despertando-os assim para os valores da cooperação, pois muitas vezes os alunos caem num individualismo e num espírito de competitividade que não é saudável para ninguém. Como futuros professores devemos ter, sempre, estes valores de cooperação, de respeito e de entreajuda bem despertados na nossa sala de aula, contribuindo assim para o bem da nossa sociedade.

Na área do Estudo do Meio foi-me proposta abordar o Sistema Reprodutor. No início, confesso que tive um pouco receio porque a professora cooperante nos preparou para eventuais situações de brincadeira com o assunto a trabalhar.

Contudo, achei que seria melhor apresentar estes conteúdos através de PowerPoint e esta ferramenta ajudou-me a sentir-me mais confiante e segura nos conhecimentos que estava a transmitir. Nesta apresentação, recorri às ilustrações do manual, bem visíveis e com os nomes dos órgãos com letras bem legíveis e, penso que assim, os alunos ficaram bem esclarecidos, pois não apresentaram muitas questões. Saliento apenas uma, porque achei muito pertinente, que foi o facto de existirem bebés siameses, pois parece que uns dias antes se teria falado nisso num telejornal.

À tarde, fez-se uma revisão dos conceitos de círculo e circunferência, trabalhados na semana anterior, através dos desenhos realizados no quadro com o auxílio do compasso, introduzindo assim os conceitos de esfera e superfície esférica. Para os alunos perceberem melhor estes conceitos fiz também as suas representações no quadro e levei-lhes uma esfera transparente com a marcação do raio e do diâmetro. Este objeto passou por todos os alunos que, a pares, puderam observar os conceitos estudados. Posteriormente, levei alguns objetos que coloquei dentro de um saco de plástico preto e, à medida que ia retirando os objetos do saco, os alunos teriam de identificar aquele objeto como um círculo, uma circunferência ou uma esfera. Esta foi uma proposta muito interessante, quer pelo entusiasmo e motivação que os alunos demonstraram, quer pelos conhecimentos que mostraram ter perante este desafio.

No final deste dia, dedicamos o tempo restante para trabalhar nos batimentos rítmicos pois aproxima-se a semana da festa do Natal, onde os alunos irão apresentar esta sequência rítmica.

No dia seguinte, os alunos realizaram uma ficha de trabalho onde aplicaram os conceitos estudados no dia anterior. As crianças estavam motivadas enquanto resolviam a ficha de trabalho e muito confiantes e seguras das suas aprendizagens. Alguns dos exercícios permitia o uso do compasso, algo que deixou os alunos muito motivados.

Depois de terminarem a ficha de trabalho, os alunos foram para intervalo e, quando regressaram, apresentei-lhes um livro com o nome “O ponto”. Escolhi este livro para trabalhar com os alunos, uma vez que, na semana em que comemorámos o dia de S. Martinho, os alunos, enquanto ilustravam, diziam que não sabiam desenhar. Neste sentido levei este livro que nos contava a história de uma menina que se chamava Vera e que dizia que não sabia desenhar mas, com a ajuda da professora, esta sem se aperceber conseguiu criar uma exposição com todos os seus trabalhos, que foi um sucesso. A moral desta história ensina-nos que todos sabemos desenhar. “A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os sinais do quotidiano.” (CNEB, 2007)

Posteriormente, distribuí uma ficha de trabalho com parte do texto deste livro desorganizado e os alunos tiveram de organizar e fazer a cópia do texto corretamente. Achei curioso como os alunos estavam interessados. Apercebi-me que gostaram da história, que a souberam organizar com facilidade, talvez porque se identificaram com a personagem e com as atitudes que esta apresentou perante as dificuldades.

À medida que os alunos iam terminando a cópia, fui entregando a cada criança, uma folha com um círculo, uma circunferência e um segmento de reta para que estes, recorrendo à sua criatividade, desenhassem o que quisessem. Tenho de confessar que o resultado foi muito positivo. Os alunos fizeram verdadeiras obras de arte. Afinal de contas todos somos artistas incríveis como a Vera.

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (2007), a escola, nas suas “múltiplas experiências educativas”, deve proporcionar aos alunos “o acesso ao património artístico” pois a arte é uma forma da criança “apreender o Mundo” pois permite-lhe “desenvolver o pensamento crítico e criativo e a sensibilidade” e ainda “explorar a transmitir novos valores, entender diferenças culturais e constituir-se como expressão de cada cultura.”

Associado a esta história, os alunos realizaram uma ficha de trabalho com gramática sobre alguns conteúdos já estudados anteriormente como a divisão silábica, a classificação de palavras quanto à acentuação, morfologia e plural e singular.

Esta semana foi, para mim, muito positiva pois, na minha opinião, as propostas realizadas foram ao encontro das expectativas dos alunos, conseguindo mantê-los sempre despertos e interessados para a aprendizagem dos conteúdos propostos.

Anexo 11 | Reflexão VII da Prática Pedagógica em contexto de 1º CEB

No primeiro dia de prática pedagógica desta semana, e tal como planificado, a estagiária pediu aos alunos que abrissem o livro de escrita para observarem a ilustração apresentada e partilhassem o que essa imagem lhes transmitia. Na página ao lado, da ilustração apresentada, estava um poema e a estagiária perguntou aos alunos que tipo de texto era aquele. Os alunos facilmente identificaram que era um poema. A colega não seguiu o que tinha planificado, mas na minha opinião, foi melhor, pois tinha planeado ler o enunciado da proposta onde referia que estávamos perante um poema. Assim, com a metodologia utilizada, levou os alunos a pensarem e a refletirem sobre os tipos de texto que já estudaram. Uma vez que estávamos perante um poema fez-se uma breve revisão sobre o que eram versos e que nome se davam às estrofes. De seguida, fez referência ao conceito de rimas lembrando que têm o mesmo som, porém podem escrever-se de maneira diferente; e pediu aos alunos palavras que rimassem com “grandalhão”. Foi registando no quadro e, depois, pediu aos alunos para, individualmente, escreverem dois versos escolhendo algumas das palavras escritas no quadro e completando o verso apresentado no livro de escrita tendo como referencia a ilustração já explorada anteriormente. Quando os alunos estavam a escolher as palavras apercebi-me que estavam tão entusiasmados a escolher as rimas que se esqueceram que os versos que estavam a construir teriam de ter relação com a ilustração. Na minha opinião, acho que, enquanto os alunos construíam os seus versos, era possível chamar a atenção dos alunos que se estavam a desviar do tema proposto pela ilustração. Posteriormente, cada aluno apresentou os versos que criou e a seguir ao intervalo, como estava previsto, a estagiária pediu a um aluno para escrever os seus versos, depois pediu a outro e assim sucessivamente até se construir um poema. Penso que esta tarefa foi bem executada e muito interessante para os alunos perceberem que, de facto, um poema é um conjunto de versos que devem fazer sentido. Apesar de, neste exemplo, as estrofes não fazerem muito sentido, também foi importante para os alunos se aperceberem que é importante saber construir versos para que através da estrofes conseguirmos transmitir uma mensagem. Acho que, foi também relevante, os alunos irem ao quadro escrever os seus versos pois eles próprios foram escolhendo que tipo de estrofes fazia sentido utilizar.

Durante esta semana, tivemos a oportunidade de observar algumas experiências químicas que um grupo de profissionais levou até à nossa sala. Foi um momento muito interessante pois aprendemos algumas experiências úteis para trabalhar conteúdos do 1ºCEB no futuro. Além disso, despertou-nos para os cuidados a ter na realização deste tipo de experiências e de como, com materiais fáceis de aceder, podemos fazer experiências tão ricas em aprendizagens e tão significativas para os nossos alunos.

Depois deste momento, a estagiária trabalhou na área do Português, revendo assim a estrutura de uma notícia que já tínhamos abordado na semana anterior e, foi muito gratificante verificar que os alunos ainda se lembravam das perguntas que tinham de fazer para planear uma notícia. Respondemos em conjunto e escrevemos no quadro tal como planeado. A partir destas informações, e em grupos de quatro elementos, construíram uma notícia e ilustraram-na. Estava planificado fazer a apresentação, mas a estagiária achou por bem não dar tanta importância ao produto final mas disponibilizar tempo para aproveitarem todo o processo de construção, pois certamente aprenderiam mais. No entanto, surgiram muitas dúvidas na construção da notícia, por isso, no dia seguinte, houve a necessidade de retomar esta tarefa para a concluir.

Seguidamente, os alunos estiveram a fazer medições de alguns objetos presentes na sala, utilizando outros objetos como unidade de medida. Segundo Rocha (2008), “As experiências de medição de comprimento devem iniciar-se através de comparações directas e passar por uma fase de utilização de unidades não padronizadas para só mais tarde se iniciar o trabalho com as unidades padronizadas (metro e seus múltiplos e submúltiplos). Nas unidades não padronizadas é importante começar com uma unidade que pareça unidimensional, como o cordel e só depois utilizar o clip, o pé ou o palmo, porque estas ocupam uma certa superfície e podem gerar alguma confusão.” Através destas experiências foi interessante observar os alunos a discutirem os resultados das suas medições e maneira como mediam, pois uns colocavam as mãos fechadas e outros abriam, obtendo assim medições muito diferentes. De acordo com a autora, teria sido importante fazer medições com um cordel antes de introduzir os outros objetos como unidade de medida para que os alunos entendessem melhor a medição de comprimento. Enquanto os alunos registavam as medições nas folhas de registo pude verificar também, e achei muito curioso, ver as diferentes formas como representavam os números decimais, pois era um conteúdo que ainda não tinha sido abordado pois não é de segundo ano, mas as crianças identificavam e representavam, escrevendo por extenso, outros associavam às horas que tinham trabalhado recentemente aplicando os 30 minutos para se referir ao meio e, outros conseguiam mesmo representar corretamente (por exemplo 4,5 cm).

Considero que estas atividades são muito importantes para os alunos pois dá-lhes a oportunidade de recolher as informações, de pesquisarem e de comprovarem com os seus próprios olhos, permitindo-lhes depois discutir os resultados e chegar a conclusões importantes para adquirir conhecimentos. Além disso, na minha opinião, são estas experiências que trazem à memória as aprendizagens adquiridas durante estes momentos mais lúdicos.

No dia seguinte, a estagiária levou um texto narrativo que contava a história de dois animais que foram conhecer Moçambique. Na minha opinião este texto, apesar de fazer referência à cultura deste país, que era o pretendido, tornou-se muito extenso e com alguns lapsos do ponto de vista da escrita. Eu teria adaptado o texto, retirando apenas as ideias principais para o estudo que a colega queria fazer. Penso que as ilustrações estavam adequadas às idades dos alunos e apelativas, porém teria apresentado mais algumas pois acho que foram insuficientes, destacando os pormenores da cultura africana para que as crianças captassem essas imagens e associassem à cultura que se queria estudar.

Após a leitura deste texto, a estagiária apresentou um globo para que os alunos situassem o local onde se passava a ação da história. Acho que esta é uma metodologia a adoptar, porém, na minha opinião teria sido mais proveitoso, organizar a turma por grupos e dar, a cada um, um globo para explorarem e procurarem o continente africano e depois os países de que falava o texto. A colega apresentou o globo e disse-lhes logo onde estava os países, e como não os deixou procurar, e foi tão rápida a passar o globo por cada uma das crianças, que penso que esta não foi uma aprendizagem significativa para os alunos.

Durante esta semana, e enquanto observava a minha colega de estágio, senti que, depois de abordar os conteúdos, é importante fazer uma breve síntese do que foi estudado, para que os alunos se familiarizem e apreendam a matéria. Deste modo, durante as próximas semanas, procurarei trabalhar neste sentido.

Anexo 12 | Reflexão VI da Prática Pedagógica em contexto de 1º CEB

Depois dos alunos partilharem o fim de semana, como habitualmente fazem à segunda-feira, trabalhámos na área do Português, o texto do manual, com o título “As consultas do Dr. Serafim e a bronquite da senhora Adriana”. Neste sentido, comecei por ler oralmente e pausadamente, tendo o cuidado de respeitar a pontuação apresentada pois, a seguir iria pedir aos alunos que lessem. Assim, depois da minha leitura, disponibilizei algum tempo para os alunos lerem individualmente e em silêncio e, enquanto liam, desafiei-os a sublinhar as palavras que tivessem acentuação gráfica. Quando os alunos terminaram esta tarefa, ditaram em conjunto as palavras que tinham encontrado e apresentámos no quadro as palavras escritas em pequenas placas. Uma vez apresentadas as palavras pedi aos alunos que fizéssemos a divisão silábica, recorrendo às palmas. De seguida, pretendia-se que os alunos aprendessem a classifica-las quanto à sílaba tónica e, por isso, colocámos no quadro uma lagarta que se chamava EGA, com as iniciais de Esdrúxula, de Aguda e de Grave.

Senti que os alunos estavam bastante entusiasmados e receptivos para aprender tudo sobre esta lagarta que estava no quadro. Penso que a maioria dos alunos percebeu rapidamente, porém alguns demonstraram algumas dificuldades que com os exercícios da ficha de trabalho que fizemos a seguir e com o apoio individual ficaram a perceber. Durante a resolução desta ficha de trabalho, fui circulando pela sala para apoiar nas dificuldades dos alunos e a certa altura apercebi-me que num dos exercícios era pedido que os alunos sublinhassem a sílaba tónica, sendo que alguns alunos estavam a sublinhar apenas a letra com acento gráfico, e por isso, pedi aos alunos que fizessem uma pausa, na resolução da ficha, para chamar a atenção que teriam de sublinhar a sílaba tónica, e não, só letra. Chegando a hora do intervalo, alguns alunos não tinham terminado a ficha de trabalho, por isso pedi para guardarem e resolverem mais tarde, pois tínhamos de avançar para o Estudo do Meio. Nesta área, trabalhámos o sistema respiratório e, por isso, iniciei a exposição deste conteúdo através de um pequeno diálogo com os alunos, que tinha como objetivo percebermos a importância de estudar este sistema e descobrir o porquê de precisarmos de respirar e qual o nome dos órgãos que precisamos para o conseguirmos fazer.

Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico (2007), “A partir das suas percepções, vivências e representações, o aluno é levado à compreensão, à reelaboração, à tomada de decisões e à adopção de uma linguagem progressivamente mais rigorosa e científica.” Nesta linha de pensamento, penso que esta conversa foi muito interessante e despertou nas crianças a curiosidade de querer saber mais, sobretudo depois de lhes pedir que inspirassem e expirassem, e que imaginassem o que acontecia ao ar que estava a entrar e a sair do seu corpo. Para consolidar a conversa que tínhamos tido até ao momento chegou a altura de apresentar-lhes um simulador onde os alunos poderiam observar o que acontecia aos seus pulmões durante os movimentos respiratórios. Posteriormente apresentei um cartaz com a ilustração dos órgãos do sistema respiratório e com a ajuda das crianças fizemos uma revisão sobre os nomes dos órgãos do sistema respiratório e a função de cada um deles. Para terminar o período da manhã, os alunos resolveram uma ficha de trabalho onde teriam de aplicar os conceitos estudados anteriormente. Durante a correção destas fichas foi notório que os alunos não demonstraram muitas dificuldades pelo que, como já referi em reflexões anteriores, o uso de material didático é muito importante para a aprendizagem dos alunos.

À tarde, e com o intuito de trabalhar a frequência absoluta e a moda, no domínio da Matemática, perguntei aos alunos qual a atividade extracurricular que praticavam e, como a maioria dos alunos frequentava mais do que uma atividade, sugeri que escolhessem a que gostavam mais. Assim, fui registando as respostas no quadro através de uma tabela, e a dado momento tinha tantas respostas que estas não cabiam no quadro, por isso, decidimos agrupar por categorias. Os alunos concordaram e, depois de terminarmos o registo no quadro, estes copiaram para os seus cadernos. Nesta tarefa, as crianças demonstraram alguma dificuldade na organização do espaço na folha, pois o quadro é grande e induz em erro quando estes vão copiar para uma folha quadriculada de tamanho A4. Penso que é natural esta dificuldade e só será ultrapassada depois dos alunos exercitarem e explorarem mais este tipo de propostas. Como tal, quando estes perguntavam onde tinham de colocar a informação, se ao centro, se à esquerda ou à direita, achei que lhes devia dizer para fazerem à vontade deles, exatamente para lhes dar a liberdade de explorar o espaço à sua maneira. Com esta dificuldade à vista, os alunos demoraram mais tempo do que aquele que tinha previsto, no entanto conseguimos terminar os conteúdos previstos para este dia, concluindo com a elaboração de um gráfico de barras realizado a partir dos dados da tabela.

De acordo com Rodrigues e Brunheira (s/d), as crianças quando trabalham Organização e Tratamento de Dados no 1º CEB, “podem e devem recolher, organizar e analisar dados desde cedo. Podem formular e responder às suas questões. Podem até ser críticos quanto às representações utilizadas.” pois este tipo experiências “podem constituir um pilar da sua formação estatística e um fator positivo no desenvolvimento de atitudes favoráveis face à Matemática.”

Posteriormente, terminámos com o batimento de ritmos através da pauta já estudada na semana anterior, mas desta vez, sugeri aos alunos que nos dividíssemos em quatro grupos e, atribuíamos a cada grupo um gesto, e este só poderia reproduzir esse gesto no momento indicado. Achei que esta poderia ser uma forma de apresentarmos esta música que entretanto decidimos apresentar na festa de Natal. Neste sentido, durante esta hora ensaiamos desta forma, pois os alunos concordaram e conseguiram fazer dinamizar muito bem. Porém, quando perguntei aos alunos qual a sua opinião, a maioria manifestou mais interesse na metodologia adotada anteriormente e, por isso, acordámos que, na semana seguinte, executávamos como outrora com a possibilidade de alguém propor outras formas de apresentação.

No dia seguinte, e à semelhança do dia anterior, questionei os alunos sobre o número que calçavam e registei as respostas no quadro. Pretendíamos que as crianças trabalhassem novamente os conceitos de frequência absoluta e moda, acrescentando agora mais três conteúdos: máximo, mínimo e amplitude. Os alunos facilmente entenderam estes conceitos e, agora com menos dificuldade, copiaram para os seus cadernos os dados recolhidos e a tabela que realizámos, com destaque para os três novos conteúdos.

Antes da hora do almoço, e visto que comemorávamos o Dia de S. Martinho, procedi à leitura da história da Lenda de S. Martinho com recurso a várias ilustrações. Enquanto apresentava as imagens, lia o texto que estava apresentado no verso das folhas. Durante a leitura não apercebi que teria colocado as folhas à frente do meu rosto, dificultando assim a comunicação com os alunos, pois apesar de eu não me aperceber, compreendo que se tenha criado uma barreira à expressão que estava a utilizar. Além disso, não seria um bom exemplo para os alunos. Neste sentido, será, certamente, algo que não vou esquecer no futuro. Posteriormente, e depois de fazermos um breve resumo da história

ouvida, destacando a sua moral, foi proposto aos alunos, que fizessem uma banda desenhada ilustrando a história escutada.

Na realização desta tarefa, senti que os alunos estava demasiado “agarrados” às imagens que tinha apresentado, pois diziam que não sabiam desenhar cavalos e pediam que colasse as imagens no quadro. Penso que a preocupação era saber desenhar bem. Deste modo, e como o tempo era limitado porque à tarde teríamos a festa de S. Martinho na escola, achei por bem ceder ao pedido dos alunos, e por isso, colei as ilustrações da história no quadro para que os alunos pudessem tirar as suas dúvidas. Apesar de o ter feito, não considero que esta seja uma boa estratégia, pois na minha opinião os alunos não demonstram a sua criatividade, pois limitam-se a copiar. No entanto, e já com algumas ideias a propor, penso que esta dificuldade deverá ser trabalhada mais tarde.

À tarde, e como já referi anteriormente, festejamos o dia de S. Martinho na escola, comendo as castanhas assadas e divertindo-nos com os jogos tradicionais que as estagiárias prepararam para os alunos que tinham um cartão que teriam de preencher com um carimbo à medida que ia realizando a atividade. Esta metodologia adotada foi, sem dúvida, algo muito motivador para os alunos pois tinham como objetivo preencher o cartão todo, algo que foi possível para a maioria dos alunos.

Esta semana foi muito interessante, sobretudo pelos conteúdos que gostei de trabalhar com os alunos. Além disso, senti que estes se demonstraram muito entusiasmados e interessados pelo que foi abordado e, sempre bem dispostos, conseguiram transmitir-me esta alegria de gostar, estar e aprender com eles.

Anexo 13 | Reflexão XI da Prática Pedagógica em contexto de 1º CEB

Durante esta semana saliento as propostas que, para mim, foram mais ricas de aprendizagem. No primeiro dia, a colega trabalhou com os alunos na área do Estudo do Meio, proporcionando-lhes a realização de algumas experiências que tinham como objetivo conhecer as características dos materiais e classifica-los de acordo com essas mesmas características. Na minha opinião, estas experiências deviam ter sido feitas em pequenos grupos. Penso que teriam sido mais enriquecedoras em termos de conhecimento pois considero importante que os alunos, contactem com os materiais e os experimentem/explorem com as suas próprias mãos, observando os resultados e formando a sua própria opinião de acordo com as conclusões a que chegaram. De seguida, acho que teria sido mais interessante provocar o diálogo com os alunos no sentido de partilharem as suas observações e discutirem, por grupos, os resultados a que tinham chegado. O registo podia ter sido feito através da escrita ou até de ilustrações com as respectivas legendas. Deste modo, penso que nem todos os objectivos foram cumpridos, pois na minha opinião, os alunos não tiveram a oportunidade de assumir uma atitude permanente de pesquisa e experimentação tal como planeado. No entanto, penso que os alunos chegaram ao objetivo principal proposto pela colega que pretendia que as crianças identificassem as propriedades dos materiais.

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (2007) “no 1º ciclo, o professor deve proporcionar aos alunos oportunidades de se envolverem em aprendizagens significativas – isto é, que partam do experiencialmente vivido e do conhecimento pessoalmente estruturado – que lhes permitam desenvolver capacidades instrumentais cada vez mais poderosas para compreender, explicar e actuar sobre o Meio de modo consciente e criativo”.

À tarde, a colega trabalhou com os alunos no projeto que está desenvolver com a turma. Assim, levou um mapa previamente feito e foi colando alguns cartões com os animais que vivem em África, Rússia e Portugal, pois já tinham trabalhado numa das aulas anteriores. Penso que esta proposta poderia ter sido mais bem explorada, uma vez que não são só animais que podemos encontrar nestes países. Acho que, aqui, também se podia ter feito referência às comidas, trajes e tradições destas culturas, representando-as também em cartões e colando nos países estudados. Acho que teria sido, também, relevante abordar as bandeiras destes países e, por curiosidade, ouvir os seus hinos.

No dia seguinte, e com o objetivo de, durante a manhã, rever alguns conteúdos estudados durante o ano, a colega levou um jogo, à semelhança do Trivial para adultos. Para este jogo fizemos uma série de cartões com questões nas áreas do Português, da Matemática e do Estudo do Meio, com base nos manuais estudados. Na minha opinião, acho que as regras do jogo não foram bem claras aquando da sua apresentação. No entanto, com o decorrer do jogo, os alunos foram percebendo a sua dinâmica. Além disso, penso que seria mais interessante e justo, para os alunos, serem eles a escolher os cartões e não a estagiária, pois mesmo sem querer tinha tendência para escolher a questão selecionada. Durante o jogo, pude verificar que os alunos, por vezes, têm dificuldade em partilhar a resposta que consideram certa com os seus colegas de grupo, pelo que é importante incutir, nestas crianças, o sentido de partilha e respeito pelas respostas dos colegas de maneira a chegarem a uma resposta.

Durante esta semana fiquei muito satisfeita por saber que a turma tinha adotado um “Bicho da Seda” pois achei muito pertinente o modo como surgiu. Uma vez que no teste intermédio de Português falava de uma borboleta, um dos alunos ficou sensível a este

assunto e levou este animal para a sala para que os colegas pudessem observar as suas características abordadas pelo texto apresentado no teste. Assim, durante os dias seguintes, os alunos puderam acompanhar as transformações deste animal. Penso que teria sido relevante fazer-se o registo desta observação e expor num painel da sala essas transformações.

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (2007) “cabe ao professor organizar e gerir o processo de ensino-aprendizagem de modo a promover o desenvolvimento de competências que integram o saber; o saber-fazer e o saber-ser e, assim, assegurar e garantir a qualidade das aprendizagens de todos os alunos.”

No dia dedicado à celebração do Dia Mundial da Criança fomos até ao Estádio Magalhães Pessoa. Este dia foi, sem dúvida, rico em aprendizagens, pois foi, na minha opinião muito importante experienciar este momento e conhecer as regras de segurança e os cuidados a ter nestas deslocações feitas em grupo, como o uso dos coletes refletivos por parte dos professores e de indicações de “stop” para despertar a atenção dos condutores para deixarem passar os grupos nas passadeiras. Além disso, foi também importante, observar a forma como os alunos vão identificados para mais facilmente os reconhecermos quando estão em grupo, como a cor do chapéus e a identificação que levavam ao pescoço com o nome e o contacto telefónico do professor no caso de se perderem. Ainda de salientar a importância de escolher o melhor trajeto a fazer com um grupo grande de crianças evitando assim o trânsito automóvel e o cumprimento dos horários no sentido de cumprir com o programa previamente estabelecido. Penso que, em dias de saída ao exterior, é importante também ter um jogo de grupo preparado em mente para, num momento “morto”, conseguirmos captar a atenção de todos os alunos e concentrá-los num mesmo lugar, controlando assim o comportamento do grupo. Tive a oportunidade de poder experimentar durante este dia e acho que foi um momento muito positivo, pois os alunos estavam entusiasmados e, quando foi preciso interromper, para regressar à escola, quiseram continuar o jogo no recreio.

Anexo 14 | Reflexão XIII da Prática Pedagógica em contexto de 1º CEB

Nesta última semana de intervenção, iniciámos como habitualmente fazemos, com um espaço dedicado à partilha do fim de semana que, para alguns alunos foi marcado por um passeio pela cidade de Leiria com a sua família, pois ficaram de pesquisar em casa um pouco da história de Leiria, e do que podemos encontrar nesta cidade que nos faz acreditar nesses factos.

Na área da Matemática trabalhámos o conteúdo da Numeração Romana pois na História encontramos, muitas vezes, este tipo de numeração nas placas informativas e nos livros, ou seja, na documentação histórica. Assim, e como no dia seguinte íamos visitar o castelo, achámos importante fazer referência a esta matéria, através de um PowerPoint onde falámos um pouco da origem desta numeração, quem a criou, e apresentámos também algumas fotografias onde ainda hoje podemos encontrar estes vestígios.

Enquanto explicava este conteúdo, e de forma a sintetizar a informação, fui registando no quadro esta numeração (de I a XX) para que os alunos fossem acompanhando melhor. Neste momento deparei-me com uma dificuldade nesta representação, pois existem duas formas de registar, mas com a ajuda da professora cooperante, esta dificuldade foi superada e até considero que foi útil quer para mim quer para os alunos, pois até estes demonstraram essa mesma dúvida que ficou esclarecida para todos. Para consolidar esta matéria, realizámos o Jogo do Loto com a numeração romana que os alunos gostaram muito e até queriam repetir, algo que foi impossível pelo cumprimento de horários.

Seguidamente, distribuí a cada aluno uma ficha de trabalho com a lenda da Princesa Zara, algumas perguntas de interpretação e um pouco de gramática para rever alguns conteúdos de Português. Neste sentido, procedemos à leitura do texto que tinha elaborado a partir do livro “Zara, a Princesa Moura”. Os alunos estavam muito curiosos para conhecer esta moura porque no início desta proposta disse-lhes que, no dia seguinte, a Princesa Zara nos ia receber no castelo. Deste modo, ficaram despertos para o que ia acontecer. Esta lenda trouxe-nos um pouco da história do castelo de Leiria, que serviu de introdução à visita a realizar no dia seguinte. Posteriormente, li as questões oralmente para orientar o trabalho dos alunos antecipando algumas dúvidas que pudessem surgir, e depois de trabalharmos o texto, os alunos, individualmente, responderam por escrito às questões apresentadas.

No período da tarde, e a partir da Lenda da Princesa Zara, os alunos foram desafiados a imaginar o que teria acontecido a esta moura e ao seu pai no dia que D. Afonso Henriques reconquistou o castelo. Apesar desta proposta estar a ser repetida pela terceira vez, é muito interessante perceber que esta continua a ser desenvolvida com o mesmo gosto ou até mais. Os alunos vivem estes momentos de Expressão Dramática com tanto empenho e satisfação que facilmente se distraírem e se esquecem que não podem fazer tanto barulho numa sala de aula. Depois das apresentações, tínhamos previsto um momento para visualizarem um filme sobre a visita ao castelo, mas já não foi possível apresentá-lo na sua totalidade porque com o entusiasmo, deixámo-nos alongar nas representações dramáticas.

No dia seguinte, assim que os alunos chegaram à sala, distribuímos os chapéus e falámos um pouco sobre o programa previsto para a visita de estudo, para que os alunos estivessem preparados para o que se ia suceder. Além disso, aproveitamos este momento para relembrar algumas regras de segurança e do comportamento que deveriam ter perante as pessoas que passavam por nós na rua ou por quem nos ia

receber. Deste modo, as crianças organizaram-se, a pares, numa fila, para partirmos com destino à Sé de Leiria e depois ao Castelo desta mesma cidade.

Até chegarmos a estes dois monumentos, fomos passando por outros igualmente importantes para a cidade de Leiria, aproveitando para falar um pouco destes locais e ler as informações disponíveis sobre estes monumentos. Neste contexto, falámos um pouco de uma ponte romana que existiu no lugar da atual Ponte d'El-Rei D. Dinis; da estátua do Pastor Peregrino umas das figuras representadas por Francisco Rodrigues Lobo; do Jardim Luís de Camões como homenagem da cidade para este grande poeta português; do Largo Paulo VI, que representa a passagem deste Papa por Leiria e, ainda, outros locais que se tornaram pontos de referência na história de Leiria.

No Castelo os alunos, logo perceberam que não estavam perante a princesa Zara “verdadeira” pois não estava caracterizada de acordo com as indicações do texto estudado, o que demonstra que os alunos fizeram aprendizagens significativas nesta área. Esta visita foi muito interessante e repleta de informações importantes que esta guia turística nos facultou. Eu mesma desconhecia muito dos factos ali existentes e, sem dúvida, que recomendarei esta visita a qualquer pessoa. Aqui também pudemos observar algumas exposições que nos mostravam as alterações na estrutura física do castelo ao longo dos tempos até ao presente, bem como as armas utilizadas em tempos de guerra e ainda alguns utensílios utilizados pelas pessoas que viviam dentro destas muralhas.

De regresso à escola, passámos pela Igreja de S. Pedro que, por sorte, estava de porta abertas e aqui fomos surpreendidos por uma senhora que ensaiava no órgão aqui presente e que com muita alegria nos dedicou uma pequena composição musical. Pelo caminho, passámos ainda pela Rua Direita que tem a particularidade de ser torta e de ser apelidada como direita por ir em direção à Sé. Passámos muito rapidamente pela Igreja da Misericórdia e também pela Praça Rodrigues Lobo que outrora se chamara Praça de S. Martinho que se dedicava ao comércio e onde existia a Igreja de S. Martinho que mais tarde destruíram. Estas duas paragens foram muito rápidas porque já estávamos na hora de almoço das crianças.

À tarde, visualizámos o filme sobre o castelo, que não tínhamos conseguido ver no dia anterior de modo a rever a visita realizada e para sintetizar os conteúdos estudados elaborámos um folheto informativo sobre os pontos de referência da nossa visita à cidade. Os alunos demonstraram-se empenhados em ambas as tarefas e, através da construção do folheto, pudemos verificar que estes apreenderam muita informação sobre a história da cidade e continuavam interessados e motivados.

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (2007), podemos verificar o quão importante se podem tornar este tipo de propostas para os conhecimentos e aprendizagens dos alunos, pois, segundo as mesmas, “deve ser oferecida aos alunos a possibilidade de realizarem actividades investigativas que lhes permitam apropriarem-se dos processos científicos para construírem conceitos e ligações entre eles de forma a compreenderem os fenómenos e os acontecimentos observados e, deste modo, contribuírem para um melhor conhecimento, compreensão e domínio do mundo que os rodeia.”

Deste modo, compete ao professor “organizar e gerir o processo de ensino-aprendizagem de modo a promover o desenvolvimento de competências que integrem o saber, o saber-fazer e o saber-ser e, assim, assegurar e garantir a qualidade das aprendizagens de todos os alunos.”

É importante ainda salientar que foi a primeira visita de estudo que organizámos e que, neste sentido, aprendemos muito, quer nos contactos que fizemos, quer nos que a escola já tinha feito, mas que aprendemos que um dia mais teremos de fazer como acionar seguros e pedir autorização aos pais para a saída informando-os do programa e dos cuidados a ter como o calçado e o vestuário a usar.

No final deste dia, ficamos muito agradecidas por todas as experiências que este grupo de alunos nos proporcionou, pelo que aprendemos com eles e com as professoras que muito nos apoiaram na nossa prática pedagógica.

Anexo 15 | Planificação de 31 de março de 2014 da Prática Pedagógica em contexto de 1º CEB

HORA	ÁREA	CONTEÚDOS/DOMÍNIOS	OBJETIVOS/DESCRITORES	ATIVIDADE	RECURSOS
09h00				Distribuição de tarefas para a semana - A estagiária distribui as tarefas e com a ajuda dos alunos define quem serão os assistentes da semana.	Cartões com nomes das crianças.
	Português	ESCRITA	- Transcrever e escrever textos.	Registo da data e do estado do tempo - Os alunos responsáveis por esta tarefa fazem o registo no quadro e os restantes alunos transcrevem para o seu caderno.	
	Expressões - Artísticas e Físico Motoras	EXPRESSÃO PLÁSTICA - Recorte e Colagem.	- Desenvolver a destreza manual. - Desenvolver a motricidade fina.	Registo do Comportamento - A estagiária pede aos alunos, que ficaram responsáveis pela tarefa de distribuir fichas, que a ajudem a distribuir as folhas onde vão registar o comportamento durante a semana. De seguida cada aluno recorta a grelha da semana e cola-a no caderno.	Folhas para registarem o comportamento semanal. Tesoura e Cola
09h20	Português	ORALIDADE - Regras e papéis sociais da interação oral; - Cumprir instruções.	- Respeitar regras da interação discursiva. - Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais. - Mobilizar conhecimentos prévios. - Usar vocabulário adequado ao tema e à situação.	FICHA DE TRABALHO (PÁGINA 124) - A estagiária pede a um dos alunos para ler o título do texto narrativo apresentado nesta página e pergunta a todas as crianças: «O que acham que este título lhes sugere?» «Conhecem alguma máquina com este nome?» «O que fará esta máquina tão estranha?» - De seguida, apela os alunos que observem a ilustração do texto, a estagiária pergunta a todas as crianças: «Será que esta imagem nos apresenta alguma máquina?».	Manual de Português
09h30		LEITURA - Ler em voz alta - Tipos e formas de leitura.	- Ler com progressiva autonomia palavras, frases e textos. - Ler em voz alta palavras, pseudo-palavras e textos. - Mobilizar o conhecimento da pontuação.	Leitura do texto narrativo - A estagiária lê, em voz alta, o texto narrativo apresentado no manual e depois pede a cada aluno que leia até identificar um ponto final. De seguida, solicita a um dos alunos que continue a leitura respetando o pedido.	

09h55	Português	LEITURA E ESCRITA - Texto narrativo. - Assunto; ideia principal.	- Responder a questões sobre o texto. - Elaborar e aprofundar conhecimentos. - Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas. - Relacionar o texto com os conhecimentos anteriores e compreendê-lo. - Identificar o tema central. - Usar adequadamente maiúsculas e minúsculas. - Transcrever e escrever textos.	Autor, Livro e Editora do texto narrativo - Pedir às crianças para identificarem o autor do texto narrativo que acabaram de ler; a editora e o livro de onde foi retirado. FICHA DE TRABALHO (PÁGINA 125/126) Exercício 1 - A estagiária faz a pergunta para todos os alunos e estes escrevem a resposta. Depois de responderem individualmente pede-se a dois ou três alunos para partilharem com os colegas. Exercícios 2 - A estagiária lê o enunciado a todas as crianças e solicita que respondam por escrita em autonomia. - Após a conclusão da tarefa, a estagiária pergunta aos alunos o que é que as palavras "velho", "torta", "comprida" e "enferrujado" têm em comum nas frases. - A estagiária relembra a noção de adjetivos com a ajuda dos alunos. Exercício 3 e 4 - A estagiária pede a um aluno para ler a pergunta do exercício 3 e 4 e dá algum tempo para as crianças responderem individualmente. Seguidamente pede a dois alunos para responderem e pergunta a todos os colegas se concordam ou se deram outra resposta.	Manual de Português
10h00					
10h15		GRAMÁTICA - Adjetivos; - integrar sistematicamente novas palavras no seu léxico.	- Distinguir adjetivos; - Elaborar descrições utilizando adjetivos.		
10h30	INTERVALO				
11h00	Português		- Ler com autonomia pequenos textos: - relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto; - localizar a informação pretendida.	Exercício 5 - A estagiária lê o enunciado aos alunos e dá algum tempo para registarem a resposta individualmente. Depois, divide o quadro em três partes e pede a três alunos para escreverem a resposta no quadro. No fim de fazerem este registo, a estagiária pergunta a todos os alunos se concordam. Exercício 6 - A estagiária lê o enunciado e dá tempo para os alunos circundarem os adjetivos no texto narrativo. De seguida pede a várias crianças aleatoriamente que leiam uma frase e identifiquem os adjetivos lá presentes.	Manual de Português
11h15					

HORA	ÁREA	CONTEÚDOS/DOMÍNIOS	OBJETIVOS/DESCRIPTORIOS	ATIVIDADE	RECURSOS
11h30 11h45 12h00	Português	<p>ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificação de textos – Esquemas. Quadros. - Texto narrativo. <p>ORALIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vocabulário; - Intencionalidade educativa; - Assunto: ideia principal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicitar regras de ortografia; - Elaborar um pequeno texto mediante uma proposta de escrita; - Desenvolver consciência fonológica. - Transcrever e escrever textos. <ul style="list-style-type: none"> - Usar vocabulário adequado ao tema e à situação; - Falar, com progressiva autonomia e clareza. - Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos. 	<p>Exercício 7</p> <ul style="list-style-type: none"> - A estagiária pede a uma criança para ler o enunciado e questiona orientando a turma de modo a responderem coletivamente, no quadro, a resposta mais acertada. Posteriormente os alunos transcrevem a resposta para o manual. <p>Exercício 8</p> <ul style="list-style-type: none"> - A estagiária lê o enunciado à turma e, em grande grupo, constroem um texto que esta vai escrevendo no quadro para todos os alunos acompanharem, tendo em conta os seguintes tópicos: «Materiais: aspirador velho, cano comprido, uma almofada...»; «Nome da máquina»; «Como a queremos construir» «Qual a sua utilidade» - Depois de escrevermos o texto todo no quadro, a estagiária pede ajuda aos alunos responsáveis pela distribuição de fichas para distribuírem uma folha pautada, de tamanho A4, para escreverem o texto que a estagiária redigiu no quadro e, do fim de escreverem convida as crianças a fazer a ilustração da máquina que construímos. 	Manual de Português
12h30	ALMOÇO				
14h00 14h20	Português	<p>GRAMÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acentos gráficos. - Sílabas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o conhecimento da ortografia. - Identificar e aplicar os acentos gráficos. - Identificar sílabas. 	<p>FICHA DE TRABALHO (PÁGINA 127)</p> <p>Revisão dos Acentos Gráficos e o Til</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colocar no quadro os nomes dos acentos e pedir a três crianças que desenhem o acento. <p>Exercícios 1 e 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - A estagiária lê os enunciados das propostas e solicita que cada aluno responda no manual, enquanto vai corrigindo as respostas de cada criança no seu lugar. - Assim que os alunos terminarem esta tarefa e, enquanto os colegas terminam as propostas anteriores, a estagiária sugere que leiam o que está na página seguinte (128). <p>FICHA DE TRABALHO (PÁGINA 128)</p> <p>Slogan</p> <ul style="list-style-type: none"> - A estagiária apresenta um exemplo de um slogan publicado nos vários meios de comunicação (revista/jornal; televisão e rádio). 	<p>Manual de Português</p> <p>Slogan de uma revista/jornal; Slogan televisivo; Slogan radiofónico.</p>
	Português			<ul style="list-style-type: none"> - Posteriormente, a estagiária pergunta aos alunos sobre o que acabaram de ouvir e ver, e pede-lhes ajuda para fazerem um "brainstorming" no quadro. - De seguida, a estagiária faz uma reflexão sobre o que é um slogan, qual a sua função e a quem se destina (público-alvo). Esta reflexão é feita com a ajuda dos alunos. <p>Exercícios 1, 2 e 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - A estagiária pede aos alunos que realizem os exercícios 1, 2 e 3 individualmente e corrige no quadro pedindo a colaboração de alguns alunos aleatoriamente. 	Manual de Português
15h00	ATIVIDADE FÍSICA E DESPORTIVA				
16h00	INTERVALO				
16h30	Expressões - Artísticas e Físico Motoras	<p>EDUCAÇÃO E EXPRESSÃO DRAMÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogos de exploração - Corpo - Voz 	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar-se e comunicar com os outros. - Explorar diferentes formas de atitudes corporais. - Explorar maneiras pessoais de desenvolver o movimento. - Aliar gestos e movimentos ao som. - Orientar-se no espaço. - Desenvolver a capacidade de relação e comunicação com os outros. 	<p>EXPRESSÃO DRAMÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> - A estagiária pede aos alunos que se sentem no chão em roda e apresenta as regras da próxima proposta: andar no meio da sala sem tocar uns nos outros, em silêncio e cumprindo tudo o que a estagiária pede para fazer. - Os alunos andam pela sala e imaginam que são uma peça de uma máquina. - Depois, em grupos de dois, vão encaixar uma peça na outra. - A estagiária diz "estátua" e as peças têm de parar. De seguida, toca no ombro de cada aluno e este terá de se movimentar. - Posteriormente, a estagiária pede que façam grupos de quatro alunos e sugere que construam uma máquina. - Ao terminar, a estagiária pede às crianças que se sentem novamente em roda e faz uma reflexão com as crianças, questionando-as sobre o trabalho desenvolvido. «Porque é que construíram essa máquina e não outra?»; «Será que essas máquinas seriam precisas? Ou já existem?»; «E se não existem, será que há máquinas parecidas com as que inventámos.» - Depois da reflexão, a estagiária propõe a cada grupo, que faça um slogan para a máquina que os alunos construíram e sugere que apresentem aos colegas, de uma forma criativa, utilizando vozes, movimentos e sons, como se fossem apresentar um anúncio para a rádio, a televisão ou um jornal/revista. 	

Anexo 16 | Planificação de 28 de abril de 2014 da Prática Pedagógica em contexto de 1º CEB

HORA	ÁREA	CONTEÚDOS/DOMÍNIOS	OBJETIVOS/DESCRITORES	ATIVIDADE	RECURSOS
09h00				Distribuição de tarefas para a semana - A estagiária distribui as tarefas e com a ajuda dos alunos define quem serão os assistentes da semana.	Cartões com nomes das crianças.
	Português	ESCRITA	- Escrever e transcrever textos.	Registo da data e do estado do tempo - Os alunos responsáveis por esta tarefa fazem o registo no quadro e os restantes alunos transcrevem para o seu caderno.	Marcadores para o quadro branco.
	Expressões Artísticas e Físico Motoras	EXPRESSÃO PLÁSTICA - Recorte e Colagem	- Desenvolver a destreza manual; - Desenvolver a motricidade fina.	Registo do Comportamento - A estagiária pede aos alunos que ficaram responsáveis pela tarefa de distribuir, que a ajudem as folhas onde vão registar o comportamento durante a semana. De seguida, cada aluno recorta a grelha da semana e cola-a no caderno.	Folha com o registo do comportamento semanal; Tesoura e cola.
09h20 09h40	Português	ORALIDADE - Vocabulário. LEITURA - Texto Narrativo; - Vocabulário; - Sons e Fonemas.	- Respeitar regras de interação discursiva; - Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais; - Mobilizar conhecimentos prévios. - Ler com progressiva autonomia palavras, frases e textos; - Identificar o sentido global de textos; - Identificar o tema central do texto; - Responder a questões sobre o texto.	Ficha de Trabalho (Página 142) - Observar a imagem e perguntar às crianças o que esta lhes transmite e o que acham que nos fala o texto; - Ler o título e o texto em voz alta e de forma pausada para as crianças acompanhado da audição de uma música de uma orquestra; - Dar algum tempo para aos alunos para fazerem a leitura individual silenciosa; - Questionar os alunos sobre o número de parágrafos do texto e pedir que contem quantas frases tem o quarto parágrafo. Além disso, pede-se aos alunos que sublinhem a frase do texto que tem apenas duas palavras. Análise e Exploração do Texto (Página 142) - Colocar a imagem do prédio no quadro e ao lado colocar as imagens legendadas dos instrumentos (violino, violoncelo, piano, viola, harpa e outros).	Manual de Português Música (Orquestra) Computador Colunas Imagens - Prédio e Instrumentos Musicais
10h10 10h20	Português	LEITURA - Texto Narrativo; - Vocabulário; - Sons e Fonemas.	- Ler com progressiva autonomia palavras, frases e textos; - Identificar o sentido global de textos; - Identificar o tema central do texto; - Responder a questões sobre o texto.	- De seguida, pede-se a cada aluno que leia uma frase e vamos fazendo a exploração do texto, completando a imagem do prédio, exposta no quadro, com as imagens dos instrumentos, distinguindo o lado direito do esquerdo; os diferentes andares (rés do chão, primeiro e segundo andar, e escada do prédio); bem como quem toca esses instrumentos (vizinhos e aranha). Neste momento, faz-se também referência ao local de onde vinha a música durante o dia e a noite (sol e lua). - Posteriormente, pergunta-se aos alunos quem é o autor do texto que lemos e quem é o narrador, levando-os a perceber a diferença entre os dois, e a saber identifica-los no referido texto (levar o fantoche da aranha e uma fotografia do autor). Neste sentido, leva-se os alunos a dar um nome ao narrador do texto; a aranha.	Palavras: - Direito e Esquerdo; - Rés do chão, primeiro andar, segundo andar, escada; Imagens: sol e lua.
	Expressões – Artísticas e Físico Motoras	EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO MUSICAL - Jogos de exploração: voz e corpo.	- Explorar a qualidade dos sons com a voz; - Desenvolver a musicalidade através da percussão corporal.	- Inspirada na canção "Foi na loja do Mestre André", a estagiária pede aos alunos, que já se encontram por grupos, que escolham um instrumento que estão apresentados no quadro, e que com a voz ou através do corpo ou objectos imaginem o som desse instrumento. De seguida, cantamos a canção "Foi na loja do Mestre André" nomeando os instrumentos que os grupos escolheram e imitando o som imaginado pelos mesmos. Esta proposta será dirigida pela aranha (fantoche) que será a maestrina.	Palavras: autor e narrador; Fotografia do autor; Fantoche de mão: a aranha.
					Fantoche: a aranha.
10h30	INTERVALO				
11h00	Português	GRAMÁTICA - Ordem alfabética.	- Identificar os tipos de letra; - Conhecer a ordem alfabética; - Distinguir nomes, verbos e adjetivos.	Fichas de Trabalho (Páginas 143 e 144) - Ao som da música de uma orquestra inicia-se a resolução dos exercícios da página 143 e 144 do manual de português. Um dos alunos lê a pergunta e vamos resolvendo ao mesmo tempo, uma vez que as respostas às perguntas já foram abordadas anteriormente na turma. No exercício 10 levam-se os alunos a consultar o dicionário para, juntos, chegarem ao significado da palavra "harmonioso", relembrando-os que é no dicionário que podem procurar o significado das palavras que não conhecem.	Música: Orquestra; Computador e colunas; Manual de Português.
12h30	ALMOÇO				

HORA	ÁREA	CONTEÚDOS/DOMÍNIOS	OBJETIVOS/DESCRIPTORIOS	ATIVIDADE	RECURSOS
14h00	Português	GRAMÁTICA - Sinais de Pontuação	- Explicitar regras de pontuação; - Mobilizar o conhecimento da pontuação.	Pontuação - Jogo de Entoações - A aranha (fantoche) traz um desafio/jogo para os alunos: <u>repetir o nome dos instrumentos</u> que estão no quadro de forma ascendente e depois de formas descendente. - De seguida, a aranha dificulta o jogo acrescentando algumas regras: <u>repetir o nome dos instrumentos respeitando os sinais de pontuação</u> que ela trouxe (os alunos utilizam entoações diferentes - pergunta, espanto, surpresa, alegria, medo, ordem). - Neste momento, questiona-se os alunos sobre a utilidade dos sinais de pontuação e dá-se a explicação de acordo com a definição presente no manual de português. Assim, leva-se os alunos a reconhecer a necessidade de utilizar os sinais de pontuação e a perceber quando devemos utilizar cada um deles.	Fantoche de mão: a aranha. Imagens: Sinais de Pontuação; Explicação por escrito: Qual a sua utilidade e quando se utilizam.
14h15		LEITURA - Tipos de Perguntas	- Ler com progressiva autonomia palavras e frases; - Responder a questões sobre o texto.	Ficha de Trabalho (Página 145) - A estagiária lê o enunciado dos exercícios da página 145 e os alunos resolvem individualmente. A correção é feita em grande grupo. - No exercício 1 e 2 pede-se a cada grupo, já disposto na sala, que faça a leitura oral de cada frase utilizando a entoação correta e identifica-se o sinal de pontuação utilizado através das imagens expostas no quadro. - No exercício 3 pede-se a alguns alunos que escrevam as perguntas no quadro.	Manual de Português. Imagens: Sinais de Pontuação.
14h45				- Os alunos, em grupo, fazem a entoação adequada de cada conjunto de frases e apresentam aos colegas (Exercício 4).	
15h00	ATIVIDADE FÍSICA E DESPORTIVA				
16h00	INTERVALO				
16h30	Expressões – Artísticas e Físico Motoras	EDUCAÇÃO E EXPRESSÃO DRAMÁTICA - Jogos de exploração	- Orientar-se no espaço; - Improvisar situações utilizando sons, gestos e movimentos;	- Ao som da música da orquestra, os alunos andam livremente e, sem tocarem uns nos outros, seguindo as instruções que a estagiária vai colocando. "Vamos imaginar que somos uma <i>viola</i> ... Como seríamos? Como andaríamos? Como nos sentaríamos?" (<i>uma maraca, uma flauta, um acordeão, uma harpa</i>) "E se fôssemos um piano, que som produzia? (<i>um triângulo; um tambor; um violino; um saxofone</i>).	
16h40	Expressões – Artísticas e Físico Motoras	EDUCAÇÃO E EXPRESSÃO DRAMÁTICA - Jogos de exploração	- Explorar diferentes formas de atitudes corporais; - Explorar maneiras pessoais de desenvolver o movimento; - Desenvolver a capacidade de relação e comunicação com os outros;	- Voltamos ao texto da manhã, faz-se a constituição de grupos de 4/5 alunos e vão imaginar que na loja do rés do chão está um instrumento mágico. Ninguém o conhece! Ninguém sabe o nome dele, nem o que faz. Só sabemos que toca e faz magia. Mas como será o som que reproduz!? E que magia é essa, que este instrumento faz!? Cada grupo vai inventar uma pequena história e escreve-la para depois representarem-na.	
17h00	Português	ESCRITA - Planificação de textos: esquemas.	- Redigir textos, respeitando as convenções gráficas e ortográficas e de pontuação.	- Apresentação das representações dramáticas. - Reflexão com os alunos sobre a representação. O que gostaram mais? O que não gostaram de fazer? Se tiveram dificuldade? Se alteravam alguma coisa? (...)	
17h20				Cada aluno regista a cor do seu comportamento e arruma o material utilizado.	

Anexo 17 | Planificação de 12 de maio de 2014 da Prática Pedagógica em contexto de 1º CEB

HORA	ÁREA	CONTEÚDOS/DOMÍNIOS	OBJETIVOS/DESCRIPTORIOS	ATIVIDADE	RECURSOS
09h00				Distribuição de tarefas para a semana - A estagiária distribui as tarefas e com a ajuda dos alunos define quem serão os assistentes da semana.	Cartões com nomes das crianças.
	Português	ESCRITA	- Escrever e transcrever textos.	Registo da data e do estado do tempo - Os alunos responsáveis por esta tarefa fazem o registo no quadro e os restantes alunos transcrevem para o seu caderno.	Marcaadores para o quadro branco.
	Expressões Artísticas e Físico Motoras	EXPRESSÃO PLÁSTICA - Recorte e Colagem	- Desenvolver a destreza manual; - Desenvolver a motricidade fina.	Registo do Comportamento - A estagiária pede aos alunos que ficaram responsáveis pela tarefa de distribuir, que a ajudem as folhas onde vão registar o comportamento durante a semana. De seguida, cada aluno recorta a grelha da semana e cola-a no caderno.	Folha com o registo do comportamento semanal; Tesoura e cola.
09h20	Matemática	GEOMETRIA E MEDIDA - Reconhecer formas geométricas; - Propriedades e classificação; - Linhas retas e curvas.	- Desenvolver a visualização, descrever e identificar propriedades que as caracterizam.	Sólidos Geométricos - Distribuir dois sólidos geométricos por cada grupo (1 poliedro e 1 não-poliedro) e a partir daí dialogar com os alunos de forma a rever os conteúdos já abordados (os poliedros são sólidos que possuem unicamente superfícies planas e os não poliedros são sólidos que possuem uma superfície curva) - De seguida pede-se aos alunos que observem os seus poliedros e que indiquem o seu número de vértices, o número de arestas e o número de faces, revendo esses conteúdos com a colaboração dos alunos e exemplificando com os sólidos apresentados. Ficha de Trabalho - Manual de Matemática (Páginas 142 e 143) - Posteriormente os alunos abrem o manual de matemática na página 142 e lê-se o enunciado oralmente para todos os alunos e resolve-se em conjunto as alíneas a) e b). - A estagiária lê o enunciado do exercício 1 da página 143 e apresenta as imagens dos sólidos geométricos no quadro. Depois pede a um dos alunos que diga quais são os poliedros e os não poliedros.	10 Sólidos Geométricos Manual de Matemática Imagens dos sólidos geométricos presentes na ficha de trabalho (ver anexo 1)

				- No exercício 2 os alunos, com as imagens dos sólidos, no quadro, organizadas num diagrama de Venn, vão resolver em conjunto as alíneas a), b) e c).	
10h30	INTERVALO				
11h00	Português	LEITURA E ESCRITA - Plano fonológico GRAMÁTICA - Sons e fonemas	- Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas. - Explicitar regras de ortografia.	Os sons do "X" - A estagiária apresenta no quadro as palavras "lagartixa", "caixote", "auxiliar", "exercitar", "exposição", "exército", "boxe", "xarope", "táxi", "lixo", "texto", "exercício", "próximo", "exame", "máximo" e "xaille" com ilustração e pergunta aos alunos o que têm em comum. Estas palavras, com a letra "x" no meio, toma diferentes sons "cs", "z", "ss", "b", "sb". - Depois dos alunos responderem a estagiária lê, palavra a palavra e, à medida que vai dizendo os sons do "X", apresenta o respetivo som por escrito, fazendo a correspondência com a colaboração dos alunos. - De seguida, pede-se aos alunos para abrirem o manual de Português na página 155 onde os alunos, individualmente, respondem às questões apresentadas, seguindo os registos que, em conjunto, fizemos no quadro.	Palavras com os sons do "X" ilustradas. (ver anexo 2) Manual de Português
12h30	ALMOÇO				
14h00	Estudo do Meio	À DESCOBERTA DO AMBIENTE NATURAL - Os seres vivos e o seu ambiente PORTUGUÊS	-Reconhecer dados sobre o modo de vida dos animais. - Legendar imagens.	A alimentação dos animais - Na sequência do estudo dos animais da semana anterior questionam-se os alunos sobre a alimentação dos animais. "Será que todos os animais comem a mesma coisa?" E conclui-se "Se os animais são diferentes... a alimentação também é diferente." Logo existem animais que se alimentam apenas de plantas (herbívoros), outros animais alimentam-se de outros animais (carnívoros) e ainda existem os animais que se alimentam de outros animais e de plantas (omnívoros), exemplificando quais os animais de cada grupo. Ficha de Trabalho - Manual de Estudo do Meio (Página 98) - Pede-se aos alunos para abrirem o manual de Estudo do Meio na página 98 e que completem as frases, individualmente, de acordo com os conteúdos trabalhos e apresentados no quadro.	Palavras: "Herbívoros", "Carnívoros" e "Omnívoros". (ver anexo 3) Imagens dos animais apresentados no manual de Estudo do Meio (ver anexo 4) Manual de Estudo do Meio
14h30	Expressões –	EXPRESSÃO PLÁSTICA	- Desenvolver a motricidade fina;	Construção de uma "Zebra"	- Manual de

HORA	ÁREA	CONTEÚDOS/DOMÍNIOS	OBJETIVOS/DESCRITORES	ATIVIDADE	RECURSOS
	Artísticas	- Modelagem/dobragem - Colagem	- Desenvolver a destreza manual.	- Os alunos recorrem ao manual de expressão plástica, destacam a zebra e dobram de forma a construir uma zebra a três dimensões.	Expressão Plástica
15h00	ATIVIDADE FÍSICA E DESPORTIVA				
16h00	INTERVALO				

16h30	Expressões – Artísticas	EDUCAÇÃO E EXPRESSÃO DRAMÁTICA - Jogo de exploração - Jogo dramático	- Orientar-se no espaço; - Improvisar situações utilizando sons, gestos e movimentos; - Explorar diferentes formas de atitudes corporais; - Explorar maneiras pessoais de desenvolver o movimento; - Desenvolver a capacidade de relação e comunicação com os outros.	<p>"A aventura da Zebra em África"</p> <p>- Os alunos andam pela sala, em silêncio e sem tocarem uns nos outros. A estagiária pede para os alunos <u>imaginarem que são zebras</u> e que moravam no Jardim Zoológico. Elas gostavam muito de <u>passar de manhã</u>, pela fresquinha e adoravam <u>comer</u> as plantas que o tratador lhe levava todos os dias. Depois, quando os dias aqueciam, elas <u>descansavam</u> à sombra fazendo longas sestas.</p> <p>- Posteriormente pede-se aos alunos que imaginem que esta zebra foi viajar até África e, quando chegou à floresta africana, encontrou lá uns amigos que lhe contaram um segredo. Mas ninguém sabe que segredo é esse. Por isso, em grupo, vão imaginar que animais é que a zebra encontrou quando chegou à floresta africana e qual seria o segredo que eles lhe contaram. Depois apresentam os seus jogos dramáticos à turma.</p> <p>- Faz-se um breve reflexão com os alunos sobre: "Quais os animais que a zebra encontrou quando chegou à floresta africana?"; "Que segredos é que lhes contaram os animais?" e "Como será que a zebra se sentiu quando descobriu o segredo?".</p>	
17h20				Cada aluno regista a cor do seu comportamento e arruma o material utilizado.	

Anexo 18 | Planificação de 28 de maio de 2014 da Prática Pedagógica em contexto de 1º CEB

HORA	ÁREA	CONTEÚDOS/DOMÍNIOS	OBJETIVOS/DESCRITORES	ATIVIDADE	RECURSOS
09h00	Português	Escrita	- Escrever e transcrever textos.	Registo da data e do estado do tempo - Os alunos responsáveis por esta tarefa fazem o registo no quadro e os restantes alunos transcrevem para o seu caderno.	Marcadores para o quadro branco
09h15	Português	ORALIDADE - Assunto; - Ideia principal; - Informação essencial e acessória. LEITURA - Intencionalidade comunicativa.	Expressão Oral - Usar vocabulário adequado ao tema e à situação; - Falar com progressiva autonomia e clareza sobre o assunto a tratar. - Conhecer o alfabeto e os grafemas; - Ler em voz alta textos. - Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.	"O palhaço verde" - Diálogo com os alunos sobre a ilustração e o título do texto apresentado na página 160 do manual de Português; - A estagiária faz a leitura do texto "O palhaço verde" e os alunos acompanham; - De seguida, pede-se aos alunos que façam uma leitura silenciosa e, depois, cada aluno lê uma frase do texto oralmente; - Posteriormente sugere-se aos alunos que sublinhem as informações mais importantes do texto e, quando terminarem, faz-se a exploração do texto de acordo com a informação que sublinharam.	Manual de Português Marcadores para o quadro branco
09h45			Ler com autonomia pequenos textos para: - relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto; - localizar a informação pretendida; - compreender melhor; - responder a questões sobre o texto.	Exercícios da página 161 e 162 do manual de Português - Pedir aos alunos que respondam às questões colocadas na página 161, individualmente, e de acordo com as informações que já sublinharam. - Pedir a dois alunos que escrevam a resposta às questões 1 e 2 no quadro; - Corrigir o exercício 3 e 4 oralmente com os alunos; - Pedir a dois alunos que respondam às questões 5, 6 e 7 no quadro.	
10h00				- Os alunos resolvem o exercício 8 da página 162 do manual de português e a estagiária vai corrigindo no lugar.	
10h15		ESCRITA	- Redigir frases correctamente, respeitando as convenções gráficas e ortográficas e de pontuação.		
10h30	INTERVALO				
11h00	Expressões – Artísticas	EDUCAÇÃO E EXPRESSÃO DRAMÁTICA - Jogos de exploração - Representações dramáticas	- Orientar-se no espaço; - Improvisar situações utilizando sons, gestos e movimentos;	Jogo Exploratório - Os alunos andam pela sala e imaginam que estão a vestir umas calças velhas, um casaco aos quadrados encarnados e verdes que nele cabem dois palhaços, colocou umas luvas enormes, e calçou uns sapatos amarelos. Ah! Falta um «chapéu verde tenro da cor dos prados». Olhou-se ao espelho e parecia mesmo um palhaço; o palhaço verde! Lembram-se?	
	Expressões – Artísticas	EDUCAÇÃO E EXPRESSÃO DRAMÁTICA - Jogos de exploração - Representações dramáticas	- Explorar diferentes formas de atitudes corporais; - Explorar maneiras pessoais de desenvolver o movimento; - Desenvolver a capacidade de relação e comunicação com os outros.	- Depois, divide-se a turma em dois grupos: um grupo vai imaginar que são o palhaço verde e o outro vai imaginar que são espelhos. Um dia os palhaços verdes olharam-se ao espelho e pensaram: "Vamos fazer rir todos os espelhos!" Os palhaços começaram por dar uma gargalhada que parecia a escala de um piano: "Dó, Ré, Mi, Fá, Sol" e os espelhos deram uma gargalhada igual à dos palhaços ("Dó, Ré, Mi, Fá, Sol"). Depois os espelhos decidiram pregar uma partida ao palhaço e começaram a imitar os seus gestos/movimentos.	
	Português	Oralidade	Compreensão do oral - Manifestar ideias, sensações e sentimentos; - Mobilizar conhecimentos prévios; - Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: cumprir instruções.	Representações dramáticas - Os palhaços e os espelhos estavam a divertir-se tanto que decidiram juntar-se e fazer um número de circo para apresentar aos meninos do 2ºB da Escola Branca. (os alunos constituem os grupos habituais e organizam um número de circo – com uma graça). - Apresentação dos números de circo.	
12h30	ALMOÇO				
14h00	Português	ESCRITA - Escrever textos; - Redigir correctamente; - Mobilizar o conhecimento da pontuação.	- Elaborar um pequeno texto mediante uma proposta; - Redigir textos, respeitando as convenções gráficas e ortográficas e de pontuação.	História da representação - Em grupos, escrevem a história que representaram para passarem a computador, na hora da biblioteca.	Folhas pautadas de tamanho A4
15h00	BIBLIOTECA				
16h00	INTERVALO				
16h30	Português	Escrita - Singular/Plural	- Formar singular e plurais; - Identificar palavras no singular e no plural.	- Os alunos preenchem um questionário sobre a realização do jogo exploratório e das representações que apresentaram. Classificação de palavras em relação ao número - A estagiária apresenta dois grupos de palavras no quadro (umas no singular e outras no plural) e pergunta aos alunos se conseguem identificar o que distingue um grupo de palavras do outro, revendo assim os conceitos de plural e singular. - De seguida, pede a cada grupo que identifiquem e sublinhem nos textos que redigiram, três palavras no plural a verde e quatro palavras no singular a azul e escreve no quadro junto aos dois grupos de palavras (singular e plural) apresentadas no quadro anteriormente. - Os alunos resolvem a ficha de trabalho, da página 163, do manual de Português individualmente e a estagiária vai ao lugar de cada um corrigir.	Questionário (ver anexo 1) Palavras apresentadas na ficha da página 163 do manual de Português.
17h15	CADA ALUNO REGISTA O COMPORTAMENTO ARRUMAR O MATERIAL UTILIZADO				

Anexo 19 | Fotografias dos Jogos Exploratórios e dos Jogos Dramáticos





Anexo 21 | Notas de Campo

(4) - Uma cartela sobre a cultura A. N. e a "coloca de dentro" Unidos, conectados. Lâpis, cadernos... um flocó muito folgado e pica com gosto de mela. (idena brilhante)

Em suma:

As crianças pediram para Algor Objectivos
 Porcos marroms
 Só um grupo ultrazou o som (flocó)

Slogan: máquina fog molas

31/03/2014

Construção da Máquina + Slogan

- Jogo do Espalho

- Dificuldades:

- mais alunos foram uns por outros (depende de um amigo ou outro de lado)
- difícil manter o silêncio → Constatam e não quem se corrigem.

- Máquinas construídas

- 1 - limpabem - máquina de limpeza (sograha)
- 2 - brincarinho - máquina que fog brinquedos
- 3 - máquina do tempo - máquina para onde se quer
- 4 - Super máquina - máquina que estira sem ter as estadas

- 1 - os quatro faziam no mesmo instante; limpa vidros; limpa o pó; aspirar.
- 2 - um era a máquina e suava diferentes brinquedos lá de dentro (cano, bola...)
- 3 - o Pedro fog lixe e cada um dos outros representa um local de sonho; para, neve...

28 Abril 2014

Instrumentos Musicais

→ Sala de aula

- andam vivamente pela sala;
- Alunos mto agitados ⇒ Sala el dispersão ≠ Sala pequena
- Alguns tocam uns nos outros, o Tomar e o Leonardo fazem de propósito, chocam consistentemente e riem.
- Alguns alunos conversam qd passam uns pelos outros.

→ A seguir: constituição de 5 grupos

- Imaginar qual o instrumento que estava na loja

- 1: Estiveram + 2: representam

- alunos demoram algum tempo a iniciar a escrita discutem muitas ideias antes de chegar a um consenso
- O António e o Francisco recebem os dois críveis

Violante: son. flauta

- O 1.º grupo pede el levar a folha e anelinho
- Todos os outros grupo f-3 em o mesmo
- Os alunos tentam a ler em vez de representar
- Dificuldade em se separar do papel
- No grupo 4 "base" (de cá a folha) e a minha voz!

grupo 5

- O grupo 2 diz que não conseguiu acabar e

por isso não querem a apresentar.

→ Instrumento: violante
- O grupo 5 fica muito tenso; poucos deslocações no mesmo espaço e um olhar fixo constrangido. (X) Em suma: Pouco tempo para escrever as histórias.

- Alunos não conhecem o conceito de representar.
- Como usar a palavra escrever as gestos e o som. (tiem o Palo)
- Os alunos querem fazer igualzinho ao Papel - pouco seguros - ex: Piu Piu Piu é diferente de Piu Piu Piu para eles.

→ A chictet: Piuim Piuim

⊗ Grupo 3: Mto inibido

Intervenções de adulto:

"Como é que o pá Saia da máquina?"
os alunos respondem com umede de enar, sem gestos e sem intencão

O adulto insiste: mas como?

- a Joana vai a folha confirmar e faz a enonabotica nos ande

sem gestos e convergentes

O adulto recebe esse som com os gestos e diz aos alunos para fazerem movimento fazem breche
Disalmo! fazem alto e os alunos
O adulto recebe a palavra

12 Maio 2014

A ambienta de Zebra em África

Jogo Exploratório

- Sala de aula
- Relaxamento (descritores braços, cabeça, pernas, pés)
- Alunos movimentam-se no espaço (Zebra a passear no Jardim Zoológico) → Pórcos "cheques" ambiente calmo ⊕ Silêncio

- Grupos

- o Uma zebra
- o Viajou até África
- o Quem encontrou?
- o Que segredo lhe contaram?
- o Objectivo: representação dramática

↓
Parecido com teatro (conceito de representação)

Grupo 3 - Girafa, Leão, Tigre, Raposa + Zebra

- Segredo: havia uma lagoa mágica
- O grupo mostrou-se à vontade mesmo quando a Helena se esqueceu do que tinha de dizer. Outro elemento do mesmo grupo ajudou-a e os colegas alegraram-se com (não riram ou criticaram muitos vezes)
- Os alunos inventaram nomes para os personagens bastante enérgicos.

Os alunos parecem descontraídos.

A Helena Beating mostra-se satisfeita nas expressões faciais (Sorriso...)

Grupo 4 - Girafa, Bóvidas, Golfinho + Zebra

A Bárbara e a Malilde querem ser Bóvidas

Por isso o grupo decide deixá-las ser as duas.

A maioria dos elementos do grupo

mostram-se preocupados em projetar a voz.

As crianças inventaram um son de suspense antes de revelar o segredo

existia um golfinho ↓ em África

Grupo 1 - Macaco, Cobra, Leão, + Zebra

Segredo: África é o país dos animais!

- O grupo deu um carácter cómico à representação (ide ao McDonald's)

- Alguns elementos começaram-se para não sair enquanto representavam alguma partes mais cómicas.

- O Francisco estava no chão imitando uma cobra e a Beating saltou constantemente com os braços imitando um macaco.

28 Maio 2014

Jogo Exploratório: Espelho

- Sala de aula
- Fones: uma criança imita os gestos do seu par (Paliaco)
- Alunos imitadores
- Ruído na sala
- Voltar a sentar os alunos e explicar novamente as regras do jogo (silêncio para a instrução)
- Podem ouvir as instruções
- Os alunos mostram um interesse em fazer o jogo e dizem que era muito divertido e que jogam na casa que vivem até fazê-lo. Por isso iam tentar controlar-se.
- Voltar a jogar o jogo: corrigir melhor.

Representação Dramática

- 5 grupos
- Objetivo: criar um número de cinco para o espetáculo da noite através de uma representação dramática.

↳ alunos muito motivados

A Rita diz "Yes!"
A Beatriz disse "Ben! Vamos fazer um teatro!"

Grupo 2 - Tigre, Javali, 2 Bebês

Sigredo: Existia um tesouro

- Colocaram-se em posição de gatas (na mesma representação os animais).
- Od o tigre comeu o javali imita um som feio e todos ficam na peça continua normalmente.
- As crianças deitam-se no chão fingindo que estão a dormir porque é de noite.
- Usam as mãos para representar as caras, colocando-se de baixo delas.
- Nota-se mais movimentações no espaço da representação.
- Nota-se mais movimentações no espaço.

Grupo 1 - Personagens: Palhaço + Zé e Zé + Bailarina
 - Grupo com dificuldade em tomar decisões
 - Palhaço bate nos cães
 - Público riisse bastante

A Bailarina interveio pouco em relação aos outros elementos - fogia sentos imitando uma bailarina mas nunca falou nem interveio com o grupo

- Os cães colocam-se di gatas; ladrar alto e nos brincadeiras entre cães chocam um com o outro mas resolvem rapidamente e continuam a representar.
- A oitua mostra-se preocupada em digen as suas falas tal como tucinos, existindo alguns momentos de breves pausas para ele se lembrar

Grupo 2 - Donatón, Palhaço, Tigre + Leão

- O grupo usa inter gestos - alguns de forma muito exagerada para provocar o riso dos colegas (cômico)
- Usa diferentes espaços do palco para representar animais + à frente do lado esquerdo: palhaço
- Gabriel e Lourenço muito expressivos.
- Lourenço esforça-se para controlar o riso

- Quando representa.
- A Leão salta bruscamente para cima do palhaço mostrando-se a vontade mas depois qd faz um erro fica com vergonha fazendo uma breve pausa antes de recetar.

- O grupo usa objetos comuns para representar outros objetos = usam um lápis de cor para fazer de chave.

Grupo 3 - Palhaço + chita + cadelita + galinha

Escondem-se da tigresa e do gato
Escondem-se da tigresa e do gato

- O palhaço faz magia - faz desaparecer o escondido.
- Para encontrar o dicionário thome meta.
- Os animais escondem-se todos
- A janta foi feita com nochtas à volta de outra mesa para a tapar.

- O palhaço pede ao público para fecharem os olhos enquanto os animais se escondem.
- Os alunos tentam controlar o riso e manter-se em silêncio enquanto estavam escondidos.

- Os alunos estavam a vontade mas por vezes repetiam a mesma fala. Finito digiam sem gestos e depois repetiam o que digiam mas com gestos melhorando a representação.

Grupo 4 - Tigre, leão, ninja, palhaço

- O palhaço digite com o ninja e espurna-o.
- O tigre tenta resolver o conflito distribuindo o palhaço

- O grupo preocupava-se em falar bem alto para os colegas ouvirem. E Esporçava-se para estarem sempre de frente para o público.

Grupo 5 -

Palhaço, leão, tigre, tratador dos animais e uma menina.

- Os alunos usam um estajo para representar a cageira que o tratador dos animais deve e um lápis para representar um arco com onde os animais passaram.
- O Nuno (tigre) imitava sempre os movimentos feitos pelo leão - Parca crueldade ou alguma coisa de enana.
- O palhaço caracterizava-se vestindo roupas dos colegas.

Leiria, 31 de março de 2014

No primeiro dia desta semana, dia 31 de março, os alunos, a partir da exploração do texto do manual de Português que tinha como tema uma máquina que era feita de materiais reutilizáveis, foram convidados, no momento dedicado à Expressão Dramática, a realizar um jogo exploratório e um jogo dramático.

No jogo exploratório, cada aluno imaginou que era uma peça de uma máquina que andava livremente pela sala de aula. Deste modo, os alunos andaram livremente pela sala, em silêncio e sem tocarem uns nos outros. Este espaço foi preparado por mim durante o intervalo da tarde, onde retirei as mesas e as cadeiras para junto das paredes.

De seguida, sugeri que cada aluno, ou seja, cada peça, encaixasse noutra peça, juntando-se deste modo a outro colega, obtendo pequenos grupos de dois. Assim, o jogo continuou de forma mais complexa, pois os alunos teriam agora de andar juntos, pela sala, dois a dois, obedecendo às instruções dadas por mim. Sempre que dizia estátua, os alunos teriam de parar e, quando tocava num dos grupos, essas peças, que eram os alunos, teriam de se movimentar.

Os alunos demonstraram alguma dificuldade em cumprir as regras dadas inicialmente. Muitos alunos tocam uns nos outros e alguns conversam e riem quando se cruzam, revelando dificuldade em manter o silêncio. Penso que o espaço influenciou neste comportamento, pois se fosse maior, os alunos poderiam andar mais livremente e, como estariam mais dispersos, não teriam tanta tendência para se tocarem e conversarem.

Posteriormente, pedi que cada par de alunos se juntasse a outro par, fazendo, deste modo, grupos de quatro elementos e convidei-os a construir uma máquina encaixando-se de forma criativa, uma vez que eram uma peça, para no momento seguinte poderem apresentar aos colegas a máquina por eles construída.

Depois das apresentações, sentámo-nos no chão e, juntos, fizemos uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido, respondendo às seguintes questões: “Porque é que construíram essa máquina e não outra?”; “Será que essas máquinas seriam precisas? Ou já existem?” e ainda “Se não existem, será que há máquinas parecidas com as que inventámos?”.

Após a reflexão conjunta, desafiei cada grupo a criar e a redigir um slogan para a máquina que construíram, para seguidamente apresentarem aos seus colegas de forma criativa, utilizando vozes, gestos e sons, como se fossem apresentar um anúncio para a rádio.

As máquinas criadas foram bastante distintas. Surgiu a “Limpa Bem”, uma máquina de limpeza que limpava sozinha; a “Brincasonho”, que era uma máquina de fazer brinquedos; a “Máquina do Tempo”, que permitia viajar para onde se queria e a “Super Máquina”, que ensinava sem os alunos terem de estudar. A forma como cada grupo se organizou, para as apresentações das máquinas, também divergiu. O grupo 1 decidiu que todos os elementos efetuavam os mesmos gestos em simultâneo. Assim, os quatro elementos, primeiro, fingiam varrer, depois limpar vidros, de seguida limpar o pó e por fim aspirar. O grupo 2 elegeu um elemento para representar a máquina enquanto os outros elementos imitavam brinquedos que “saíam” do seu interior (carro, bola,...). No

grupo 3, enquanto o P. reproduzia o som “Tic-Tac”, cada um dos outros colegas representava um local de sonho: praia, neve... No grupo 4, uma das crianças finge abrir a cabeça a outra criança e os outros elementos do grupo imitam o gesto de colocar objetos lá dentro, recorrendo a livros, canetas, lápis e cadernos. Uma das crianças do mesmo grupo utiliza as mãos, abrindo e fechando, para representar o gesto de piscar no sentido de ter uma ideia brilhante.

Os alunos demonstraram bastante criatividade na construção do texto para o slogan e construíram-no com facilidade, recorrendo a rimas ou apresentando características do funcionamento da máquina criada. No entanto, não utilizaram muitos sons ou movimentos para a apresentação da mesma. Apenas o grupo 4 o fez. Para a representação dramática, um dos grupos pediu para utilizar objetos da sala para apoiar nas suas ações, mostrando-se, desta forma, confiantes, acreditando que assim o público entenderia melhor a sua representação.

Depois de cada representação, os alunos fizeram uma reflexão através do diálogo, procurando respostas às seguintes questões: “Porque é que construíram essa máquina e não outra?”; “Será que essas máquinas seriam precisas? Ou já existem?; E se não existem, será que há máquinas parecidas com as que inventámos?”

Na maioria dos casos, os grupos revelaram que construíram máquinas que trabalhassem sozinhas e que correspondessem aos sonhos e necessidades dos alunos, afirmando que estas seriam mesmo precisas futuramente. Nenhuma das máquinas criadas pelos alunos, existia na realidade, demonstrando-se deste modo, muito criativos. Um dos alunos referiu que a máquina “Limpabem” não existia, no entanto haviam algumas que já limpavam autonomamente, por exemplo, os *aspiradores robots*.

Leiria, 28 de abril de 2014

Tal como planificado, no dia 28 de abril, depois do intervalo da tarde, tivemos um momento dedicado à Expressão Dramática.

Ao som de uma música de orquestra, foi proposto aos alunos que andassem livremente e, sem tocarem uns nos outros, seguindo, em silêncio, as instruções dadas por mim.

Enquanto os alunos percorriam a sala, pedi que cada um, imaginasse que era uma viola e que criasse gestos e movimentos para o andar deste instrumento, e ainda que idealizasse como se sentiria naquele momento se fosse uma viola. Seguidamente, os alunos inventaram gestos e movimentos para as ações acima referidas, imaginando que eram uma maraca, uma flauta, uma acordeão e uma harpa.

Nesta linha de pensamento, os alunos foram também desafiados a utilizar a voz para imitar o som de um piano, de um triângulo, de um tambor, de um violino, e também de um saxofone.

Este jogo exploratório surgiu a partir de um texto explorado no manual de Português, no período da manhã, que nos falava de alguns instrumentos musicais que viviam numa loja e que ganhavam vida durante a noite, quando os moradores do prédio estavam a dormir.

No decorrer desta tarefa, os alunos demonstraram-se muito agitados. O T. e o L. faziam de propósito para chocarem com os colegas e riam-se. Penso que esta atitude se deveu ao facto de encontrarem a sala numa disposição diferente da que habitualmente encontram. Além disso, os alunos, sempre que passavam uns pelos outros, conversavam qualquer coisa. Na minha opinião, o espaço foi pequeno para esta proposta, facilitando deste modo, a conversa entre os alunos e os “choques” que os alunos faziam na brincadeira.

A meu ver, se a sala fosse maior, os alunos andavam mais afastados uns dos outros, evitando assim encontrões e conversas. Mas na impossibilidade de realizar esta proposta num espaço maior, e considerando que o espaço exterior não era propício para o fazer porque estariam dispostos a mais fatores de distração, decidiu-se fazer o jogo na sala de aula, adaptando-a da melhor forma possível à concretização desta tarefa.

Neste sentido, na próxima proposta de Expressão Dramática que não seja possível utilizar um espaço maior, devo contornar a situação, proporcionando aos alunos um momento de silêncio, com um exercício de relaxamento, antes da realização do jogo exploratório para que estes possam ficar mais calmos, uma vez que também vêm do recreio mais agitados.

De seguida, fiz a constituição de cinco grupos e coloquei um problema criado a partir do texto explorado durante a manhã. Nesta proposta, os alunos foram convidados a imaginar que na loja do rés do chão, estava um instrumento mágico que ninguém conhecia. Ninguém sabia o nome dele, nem que som produzia. Só se sabia que fazia magia e que produzia um som. Assim os alunos inventaram uma pequena história, que redigiram, e que representaram aos colegas da turma, procurando responder ao problema apresentado.

Na redação da história, os alunos demoraram algum tempo para iniciar a escrita, pois discutiam muitas ideias antes de chegar a um consenso. Além disso, nalguns grupos pude verificar que todos os elementos queriam escrever o texto, decidindo então que cada um escrevia uma frase, o que fez com que demorassem mais tempo.

Nas representações, o primeiro grupo, inventou um instrumento musical que se chamava “Vioflauta” que fazia “Fifitótóca”. Os elementos deste grupo pediram-me para levar a folha onde tinham escrito o texto, e pensando que os estava a ajudar, decidi deixar que o fizessem. Contudo, logo pude perceber que não foi boa ideia porque os alunos tentaram seguir o texto na íntegra, prendendo-se ao que escreveram e, conseqüentemente, muitas vezes, esqueceram os gestos, os sons e os movimentos, limitando-se apenas a ler.

O grupo seguinte imaginou um instrumento que se chamava Ronaldinho e produzia o som “iiii” que conseguia pôr toda a gente a dançar. Também neste grupo, pude verificar que se prenderam ao texto, pois o L. dizia “Dá cá a folha. É a minha vez.” O terceiro grupo criou um instrumento que tinha como nome “Viola David” que fazia “Tóóó tééé tiiii tá tolá” e tocava sozinha. Este grupo pediu para não apresentar porque não tinham terminado a redação do texto. O grupo número quatro apresentou um instrumento que se chamava “Violino Rosinha”. Os elementos deste grupo estavam muito tensos durante a representação, fizeram poucas deslocções no espaço dedicado às apresentações e tentavam não olhar para os colegas do público, baixando a cabeça, demonstrando-se assim constrangidos perante o olhar da turma. Por último, surgiu um

instrumento designado por “A chiclet” que fazia “Plirim plirim”. O grupo mostrou-se muito inibido tendo sido necessário a intervenção do adulto para desbloquear os alunos. “Como é que o pó saía da vossa máquina?”, dizia o adulto. Os alunos responderam com receio de errar, sem gestos e sem entoação. O adulto insiste: “Mas como?” A J. foi verificar a folha e confirmou o som do instrumento, produzindo o som “Plirim plirim”, mas ainda sem gestos e envergonhados. O adulto repetiu esse som com os gestos e incentivou todos os alunos do grupo a fazerem o mesmo. Os alunos reproduziram o som baixinho e quando o adulto pediu para repetir mais alto, os alunos sentiram-se mais à vontade para reproduzi-lo. O adulto, entusiasmado, bate palmas e diz ”Boa!”. O grupo satisfeito ri-se mas ainda um pouco envergonhado.

Os alunos tiveram alguma dificuldade no jogo dramático que propus, pois demoraram muito tempo a escrever a história, discutindo muitas ideias e não conseguindo chegar a um consenso. Isto fez com que ficassem com pouco tempo para a preparação da representação que a seguir iam fazer. Deste modo, ficaram inseguros e nas suas apresentações recorreram ao texto escrito, tentando reproduzir as palavras escritas na íntegra, o que não deve acontecer numa representação dramática. Por outro lado, penso que os alunos ainda não entenderam o que é uma representação dramática pelo que na próxima proposta de Expressão Dramática, devo esclarecer melhor este conceito.

Depois das representações, fizemos uma breve reflexão com os alunos sobre o que gostaram mais de representar, o que não gostaram de fazer, onde sentiram mais dificuldade, e se alteravam alguma coisa.

Os alunos revelaram, através de um diálogo, no final das apresentações de todos os grupos, que uma das tarefas que lhes deu maior prazer foi a de inventar um som para o instrumento musical. Outros frisaram um momento específico da apresentação dos colegas, em que faziam determinado gesto (“quando o D. imitou tocar viola”) como o momento que mais lhe agradou. No geral, a turma, apercebeu-se de algumas dificuldades, como por exemplo, falar alto, virar-se para os colegas quando estão a falar, ou inventar mais gestos (“O meu grupo não sabia muito bem o que devia de fazer com as mãos.”) Contudo, demonstraram-se receptivos a melhorar estes aspetos nas próximas apresentações.

Leiria, 12 de maio de 2014

No dia 12 de maio, os alunos realizaram uma tarefa de Expressão Plástica no qual teriam de construir uma zebra presente no manual desta disciplina, através da dobragem e da colagem. Este animal foi abordado no Estudo do Meio, no âmbito do estudo dos seres vivos e o seu ambiente.

Na sequência deste estudo, os alunos, no momento dedicado à Expressão Dramática, foram convidados a andar pela sala, em silêncio e sem tocarem uns nos outros, imaginando ser zebras que passeavam no Jardim Zoológico, que comiam as plantas que o tratador lhes dava e ainda que dormiam à sombra das árvores, fazendo longas sestas.

Durante este jogo exploratório, os alunos souberam respeitar as regras e estavam mais calmos do que na última vez, pois antes de iniciarmos a atividade, pedi-lhes silêncio e fizemos uma pequena sessão de relaxamento, descontraindo os braços, a cabeça, as pernas, os pés, as mãos... Assim foi possível realizar a tarefa, cumprindo com os

objetivos propostos. Desta vez, não foram visíveis “choques” e o silêncio foi respeitado, tornando o ambiente mais calmo e tranquilo.

A seguir, dividi a turma em pequenos grupos, e pedi que imaginassem que um deles era uma zebra que foi viajar até África e que encontrou lá uns amigos que lhe contaram um segredo. Não sabíamos que amigos eram esses nem que segredo lhe contaram. Deste modo, pretendia que os alunos resolvessem este problema através representação dramática.

O primeiro grupo imaginou que a zebra encontrou uma girafa, um leão, um tigre e uma raposa. Estes animais disseram-lhe que em África existia uma lagoa mágica, mas que era segredo. O grupo mostrou-se à vontade mesmo quando a H. se esqueceu do que tinha de dizer. O N. ajudou-a e os colegas reagiram bem, não se rindo nem criticando a colega. Os elementos deste grupo, inventaram nomes, bastante criativos, para as personagens, demonstrando-se descontraídos, sem receio da opinião da turma. No final da representação, todos bateram palmas, e a H. e B. mostraram-se satisfeitas através das suas expressões faciais (Sorriso, olhar...).

O grupo seguinte, a zebra encontrou uma girafa e duas borboletas que lhe contaram que existia um golfinho em África, mas que não podiam revelar esse segredo a ninguém. A B. e a M. queriam ser borboletas por isso o grupo decidiu deixá-las ser as duas. A N., o P. e o E. mostram-se preocupados em projetar a voz, chamando à atenção da M. para falar mais alto. Enquanto os alunos representavam, recorriam a um som de suspense quando revelavam o segredo.

O grupo número 3 representou um macaco, uma cobra e um leão que foram os animais que a zebra encontrou. Estes disseram-lhe “África era o país dos animais!” mas, como era um segredo, pediram que não o divulgassem. O grupo deu um carácter mais cómico à representação, imaginando uma ida ao “McDonald’s”. O T., o L. e a J. controlavam-se para não se rir enquanto representavam partes da história mais divertidas. O F. rastejou pelo chão imitando uma cobra e a B. saltava constantemente agitando os braços para imitar um macaco.

Por último, o quarto grupo, imitou um tigre, um javali e duas zebras, em que o segredo era a existência de um tesouro. Na representação, os elementos do grupo demonstraram-se mais à vontade nos gestos utilizados. Por exemplo: para imitar os animais, os alunos colocavam-se “de gatas” para melhor representar os animais de quatro patas. Na história, o tigre comia o javali e o E. emitiu um som feroz, sem timidez, imitando o animal sem complexos. E apesar de todos se rirem com a cena, a história continua a decorrer normalmente. Os gestos e, também os objetos foram, de facto, muito utilizados neste grupo, pois até para representar a noite, as crianças faziam de conta que estavam a dormir, deitando-se no chão do espaço destinado à representação e utilizando mesas para fazer de casas. Através desta apresentação pude também verificar que os alunos já se movimentavam melhor no espaço.

Neste jogo dramático apercebi-me que os alunos, já recorrem mais a objetos e movimentam-se no espaço mais livremente, levando-me a crer que estão mais à vontade quando representam perante os colegas. Além disso, pude verificar que, quando falam, já não se atrapalham tanto nos gestos, e que quando tal acontece os colegas não bloqueiam e tentam ajudar de forma discreta.

Penso que, desta vez, perceberam o que era uma representação dramática, talvez porque comparei a uma peça de teatro que, para eles, é mais comum ouvirem falar. Porém, ainda devemos continuar a trabalhar nas representações dramáticas porque parte dos alunos ainda têm dificuldade em colocar a voz para os seus colegas.

No final de cada apresentação fez-se uma reflexão com os alunos, através do diálogo, sobre as tarefas realizadas, recordando os animais das representações, os segredos revelados e o que cada zebra sentiu quando descobriu o segredo.

Após todas as representações, num diálogo informal, os alunos acabaram por revelar que gostaram de apresentar as suas histórias aos colegas. Um dos alunos referiu ter gostado de “treinar” a apresentação, valorizando a preparação da representação e o trabalho em grupo. A maior parte dos alunos comentou sentir-se bem e feliz com este tipo de propostas, afirmando que gostava de repeti-las.”

Leiria, 28 de maio de 2014

No dia 28 de maio, planeei para o momento dedicado à Expressão Dramática, um jogo exploratório e um jogo dramático na sequência de um texto explorado a partir de um texto do manual de Português.

No jogo exploratório, os alunos foram convidados a andarem pela sala livremente, em silêncio e sem tocarem uns nos outros, imaginando que, cada um, era um palhaço que vestia umas calças velhas, um casaco aos quadrados encarnados e verdes, a calçar uns sapatos amarelos e, para terminar, a colocar umas luvas enormes nas mãos e um chapéu na cabeça.

Depois de se imaginarem vestidos de palhaço, pedi que imaginassem que se estavam a ver ao espelho. Seguidamente, propus aos alunos que se juntassem dois a dois, em que um era o palhaço e o outro era o espelho. Nesta tarefa, o aluno que era o espelho teria de imitar os movimentos do palhaço. Mais tarde, pedi que trocassem os papéis, para que todos tivessem a oportunidade de ser palhaços e espelhos, podendo vivenciar estas duas experiências.

Nestes jogos orientados, os alunos realizavam o que eu ia sugerindo, e durante a sua concretização, pude verificar que a turma demonstrou alguma dificuldade em estar atenta às orientações, pois as crianças estavam muito entusiasmados e felizes com a proposta. A R. expressa estes sentimentos quando diz “Yes! e a Beatriz partilha da mesma opinião, continuando “Boa! Vamos fazer um teatro!”.

No entanto, os alunos estavam tão contentes que foi necessário voltar a sentar os alunos e a rever as regras do jogo exploratório, lembrando que era preciso silêncio para ouvir as orientações dadas para, assim poderem realizar a atividade da melhor forma.

Neste sentido, e em silêncio retomamos o jogo, que depois da chamada de atenção, prosseguiu normalmente. Os alunos estavam empenhados e motivados, pois gostam muito de fazer estes jogos, daí também se entusiasmarem e provocarem mais barulho.

Na minha opinião, esta proposta deveria ter sido feita com mais tempo, pois penso que os alunos nem conseguem disfrutar desses momentos de criatividade. No entanto, o

facto de ser rápido leva a que também tenham de improvisar mais depressa o que os leva a preparem-se no cumprimento de regras e horários, nas tarefas do quotidiano.

Durante esta proposta os alunos tiveram tendência para brincar mais com as situações propostas, pois imitavam um palhaço e, por isso, acho que assumiram muito bem o papel das personagens das histórias que criaram.

De seguida, os palhaços estavam a divertir-se tanto que decidiram juntar-se e fazer um número de circo para apresentar aos colegas de outra turma do 2º ano. Assim, dividi a turma pelos grupos habituais e, pedi a cada um, para criarem um número de circo, para o espetáculo da noite, onde só iam ser apresentados jogos dramáticos.

Apesar da proposta ser comum, deu origem a apresentações bastante diferentes. O grupo um, incluiu na sua representação dramática, uma palhaça, dois cães e uma bailarina. Este grupo demonstrou ainda alguma dificuldade em tomar decisões, visto que todos queriam fazer à sua maneira. No decorrer da ação, a palhaça bate nos cães e o público considera uma situação cômica e ri-se baixinho. Outra situação engraçada aconteceu quando os cães se colocaram “de gatas”, ladrando alto e nas suas brincadeiras chocaram um com o outro. Porém, os alunos resolveram a situação rapidamente e continuaram de forma tranquila a representação. Ainda no mesmo grupo, a aluna que representava a bailarina interveio pouco, em relação aos outros elementos, fazia gestos, imitando uma bailarina, mas nunca falou nem interveio com o grupo. A O. mostra-se preocupada em dizer as suas falas tal como treinou, existindo alguns momentos de breves pausas para se lembrar.

O segundo grupo, representou um domador, um palhaço, um tigre e uma leoa. Este grupo, destacou-se pelo uso de muitos gestos, alguns de forma exagerada com intuito de provocar o riso nos colegas. No que diz respeito ao espaço, usou os diversos espaços da representação para apresentar sítios diferentes do circo. (Canto direito: jaula dos animais, e à frente do lado esquerdo o malabarismo do palhaço). O G. e o L. foram muito expressivos, e notou-se que o L. fez um esforço para controlar o riso enquanto representava. A leoa, em dado momento, saltou bruscamente para cima do palhaço, mostrando-se à vontade. Contudo, quando realizou uma careta mostrou vergonha, fazendo uma breve pausa antes de a realizar. Este grupo utilizou objetos do quotidiano para representar outros objetos, por exemplo, usou um lápis de carvão para fazer de chave.

O grupo número 3 representou um palhaço, uma chita, uma cadela, uma galinha e uma “tigresa das neves”. Na história apresentada, um palhaço fez desaparecer os animais porque estes encontraram um dicionário que estava escondido para ninguém saber dele. Os alunos que representaram os animais que desapareceram dirigiram-se para debaixo de uma mesa. Neste grupo, os alunos também representaram uma jaula, onde estavam os animais, através de uma mesa com mochilas à volta a imitar o gradeamento. Foi também visível o à vontade das crianças na relação que estabeleceram com o público, pedindo-lhes que fechassem os olhos enquanto o palhaço fazia desaparecer os animais. Enquanto esta ação decorria, os alunos que se estavam a esconder esforçaram-se para controlar o riso, mantendo-se em silêncio.

No quarto grupo, os alunos representaram um tigre, uma leoa, um “ninja” e um palhaço. Na história apresentada, o palhaço discutiu com o “ninja” e empurrou-o, mas o tigre que assistiu à discussão, não ficou satisfeito com o que viu, e tentou resolver o conflito, com

ajuda da leoa que se juntou, para tentarem distrair o palhaço com palhaçadas que ele gosta, distraíndo-o assim daquele desentendimento. Nesta apresentação, o grupo preocupa-se em falar alto para os colegas ouvirem e esforça-se para estarem sempre de frente para o público.

O último grupo imitou um palhaço, um leão, um tigre, um tratador de animais e uma menina. Os alunos usaram um estojo para representar a carne que o tratador dava aos animais e um lápis para representar um arco por onde os animais passavam no seu número de circo. O N. fez de conta que era um tigre e imitou sempre os movimentos e os sons feitos pelo animal que representava. Neste grupo, o palhaço caracterizou-se, vestindo casacos de malha, uma camisola, lenços e um chapéu dos colegas que não estavam a usar por estar um dia de calor.

Depois de cada grupo representar a sua história, a turma fazia um breve reflexão, através do diálogo, sobre o jogo dramático apresentado, salientando o que podia ter sido melhor, com especial cuidado para não magoar os colegas com os comentários realizados. Neste sentido, tentei orientar sempre a forma como os alunos davam a sua opinião, chamando a atenção que cada um estava a partilhar a sua opinião que podia não ser a de todos, evitando assim a inibição por parte dos alunos.

A realização de propostas no âmbito da Expressão Dramática, têm vindo a dar frutos visíveis, e é um orgulho perceber que os alunos gostam cada vez mais de fazer este tipo de exercícios, e que estão empenhados em melhorar e ultrapassar as dificuldades que sentem através dos jogos dramáticos. Este interesse e motivação, por parte dos alunos, é visível quando, durante os intervalos, vão comentando connosco e com os colegas que querem fazer mais representações e quando, por livre vontade, se voluntariam para começar as apresentações, as leituras dos textos, a questionar mais quando tinham dúvidas, ou para ajudar na realização de pequenas tarefas na sala que antes receavam fazer, como por exemplo, ajudar a professora a distribuir fichas de trabalho e dossiers.

Anexo 23 | Modelo do Inquérito por Questionário realizado no dia 12 de maio

Expressão Dramática

Leiria, 12 de maio de 2014

Hoje, imaginaste que eras uma Zebra. Uma zebra que morava no Jardim Zoológico e, que todas as manhãs, bem cedinho, passeava e comia as plantas que o tratador lhe levava todos os dias. À tarde, a zebra gostava de descansar e fazia longas cestas. Certo dia, decidiu fazer uma viagem até África e, quando chegou à floresta africana, encontrou lá uns amigos que lhe contaram um segredo. Depois de imaginares esta aventura, representaste para os teus colegas uma história que contava qual o segredo e quais os amigos que a zebra encontrou nesta aventura.

O que sentiste ao representar esta história?

O que foi mais difícil para ti?

O que mais gostaste?

O que aprendeste?

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 24 | Modelo do Inquérito por Questionário realizado no dia 28 de maio

Expressão Dramática

Leiria, 28 de maio de 2014

Hoje, imaginaste que eras o palhaço verde. Vestiste-te como um verdadeiro palhaço, deste gargalhadas que pareciam a escala de um piano “Dó, Ré, Mi, Fá, Sol” e até foste um espelho que imitava os gestos e movimentos do palhaço verde. Depois, foste convidado a fazer um número de circo para apresentares aos teus colegas que se divertiram muito com a tua representação.

O que sentiste ao representar o número de circo aos teus colegas?

O que foi mais difícil para ti? Porquê?

O que mais gostaste de fazer na representação do número de circo que imaginaste com o teu grupo? Porquê?

O que aprendeste com as representações dos números de circo?

Obrigada pela tua colaboração!