

Poderá a AEC de Expressão Dramática, num contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, funcionar como espaço para a Diferenciação Pedagógica?

Relatório de Projeto

Idalina Maria Leitão

Trabalho realizado sob a orientação de

Prof.^a Dr.^a Maria de São Pedro Lopes

Leiria, setembro 2016

Mestrado em Educação Especial-Domínio Cognitivo-Motor

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Politécnico de Leiria, pela possibilidade de realizar o mestrado em Educação Especial Domínio Cognitivo-Motor;

À Professora Doutora Maria de São Pedro Lopes, pela disponibilidade, incentivo e orientação prestados ao longo da investigação;

Ao Agrupamento de Escolas e Jardins de Infância D. Lourenço Vicente que autorizou a realização desta investigação.

À Professora titular da turma pela amabilidade com que sempre se disponibilizou para colaborar.

Aos meus queridos pais que sempre me encorajaram e acreditaram em mim.

Aos meus queridos alunos que sempre reagiram de forma entusiasta aos desafios propostos.

Ao meu marido, pelo apoio incondicional que sempre me deu ao longo desta caminhada. A ti meu amor um obrigado especial.

RESUMO

Como sabemos nem sempre é fácil demonstrar junto a comunidade que a importância da expressão dramática não se resume apenas em fazer face às necessidades de preenchimento de espaço de tempo letivo, pois ela enquanto Atividade de Enriquecimento Curricular, num contexto de 1º Ciclo de Ensino Básico poderá funcionar de diferenciação pedagógica, ainda que de uma forma lúdica. Para isso, nesta investigação propusemo-nos questionar se “ poderá a Atividade de Enriquecimento Curricular de Expressão Dramática, num contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, funcionar como espaço para a Diferenciação Pedagógica?”

Trata-se de uma investigação qualitativa com recurso à estratégia de investigação-ação que teve como instrumentos de recolha de dados e observação, os diários de bordo do professor, as reflexões dos participantes e a entrevista.

Esta investigação foi realizada em duas fases. Na primeira desenvolvemos a prática pedagógica, enquanto professor de Atividade de Enriquecimento Curricular de Movimento e Drama, onde desenvolvemos com as crianças algumas experiências de expressão dramática através das quais lhes fomos lançando pequenos desafios aos quais eles tinham que dar resposta de forma criativa, com o objetivo de apresentar dois projetos relacionados com o jogo dramático. Numa segunda fase partimos para a análise de dados e estruturação do trabalho. Tudo isto teve por objetivos compreender como as temáticas lecionadas pelo professor titular na sala de aula se poderão organizar como indutoras da experiência de criação dramática, num contexto de AEC, fazer a articulação com o professor titular ligando o espaço de Atividade Enriquecimento Curricular com conteúdos programáticos do 3º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, proporcionar a diferenciação pedagógica através da criação de projetos de expressão dramática e colocar os intervenientes a refletir oralmente e por escrito sobre as experiências vividas.

O estudo permitiu-nos demonstrar que é possível a expressão dramática enquanto Atividade de Enriquecimento Curricular, num contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, funcionar como espaço para a diferenciação pedagógica.

Palavras chave: Atividade de Enriquecimento Curricular, Expressão Dramática, Jogo Dramático, Pedagogia Diferenciada

ABSTRACT

As we know, it is not always easy to demonstrate to the community that the importance of Dramatic Art Expression is not confined to fulfil the needs of school periods of time, because, as Curricular Enrichment Activity, in a 1st cycle of Basic Education it can work as an adaptive education, in a playful way though. For that, in this study, we set ourselves to question if “the Curricular Enrichment Activity of Dramatic Art Expression can, in a 1st cycle of Basic Education, work as a place for differentiation?”

This is a qualitative research using the research-action strategy that had as a method of data collection and observation, the teacher logbooks, the reflections of the participants and the interview.

This investigation was conducted in two stages. In the first stage, we developed a teaching practice as a teacher of Curricular Enrichment Activity of Dramatic Art Expression, where we developed some drama experiences with the children through small challenges which they had to respond creatively, in order to present two projects related to the dramatic play. In a second stage we analysed the data and we organized the work. All this work aimed to address some topics taught by the full professor and make them inducers of dramatic creation experience, to do the articulation with the full professor connecting the space of Curricular Enrichment Activity with the syllabus of the 3rd year of the 1st cycle of basic education, to provide a pedagogical differentiation space by creating drama projects and to put the interveners reflecting orally and in writing about the experiences.

The study allowed us to show that the Dramatic Art Expression, as a Curricular Enrichment Activity, in a 1st cycle of basic education context, can work as a space for pedagogical differentiation.

Keywords: Curricular Enrichment Activity, Dramatic Art Expression, dramatic game, Pedagogical differentiation.

Índice Geral

AGRADECIMENTOS.....	ii
RESUMO	iii
ABSTRACT	v
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
ÍNDICE DE TABELAS.....	x
ABREVIATURAS	xi
INTRODUÇÃO.....	1
I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1.1– Artes na Educação.....	4
1.2 – Expressão dramática.....	7
1.2.1 – Expressão Dramática e o Currículo	9
1.2.2 – A Expressão Dramática e a Escrita.....	10
1.3 – Pedagogia diferenciada.....	15
1.4 – Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)	19
II – ESTUDO EMPÍRICO	22
2 – Metodologia.....	22
2.1 – Metodologia de Investigação	22
2.1.1 – Metodologia Qualitativa	23
2.1.2 – Investigação-ação	24
2.1.3 – Instrumento de recolha de dados	26
2.2 – Caracterização de contextos.....	28
2.2.1 – Contexto Institucional.....	28
2.2.2 – Contexto AEC	28
2.2.3 – Contexto de Grupo	30
2.4 – Objetivos	33
2.5 – Descrição do projeto	33
III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	41
3.1 – Apresentação e discussão de Dados	41
3.1.1 – Análise dos Diários de Bordo do Investigador	42
3.1.2 – Análise dos Diários de Bordo dos Participantes	59
3.1.3 – Análise da entrevista à professora titular	64
3.1.4 – Discussão de Dados	67
CONCLUSÃO	70
BIBLIOGRAFIA.....	71
ANEXOS.....	1
Anexo I - Diários de Bordo.....	2
Anexo II - Diários de Bordo do Investigador	20
Anexo III - Diários de Bordo dos Participantes.....	84

Anexo IV – Pedido de autorização para a realização do estudo	92
Anexo V - Pedido de autorização aos pais	93
Anexo VI - Autorização de transcrição da entrevista.....	94
Anexo VII - Guião da entrevista.....	95
Anexo VIII - Entrevista professor titular	96

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Movimentos no Espaço.....	36
Figura 2 - Jogos de Ritmo.....	36
Figura 3 - Construção de Fantoches.....	39
Figura 4 - Construção de Fantocheiro.....	39
Figura 5 - Realizando a atividade do espelho.....	23
Figura 6 - Improvisações das criações.....	23
Figura 7 - A pera.....	25
Figura 8 - Cacho de Bananas.....	25
Figura 9 - Jogo dramático.....	27
Figura 10 - Jogo dramático.....	27
Figura 11 - História criada pelo grupo.....	30
Figura 12 - Realização do jogo “O corpo e as suas diferentes formas”.....	31
Figura 13 - Realização do jogo “O corpo e as suas diferentes formas”.....	31
Figura 14 - Apresentação das criações de grupo.....	33
Figura 15 - Apresentação das criações de grupo.....	33
Figura 16 - Realização do jogo de Movimento.....	34
Figura 17 - Realização do jogo de Movimento.....	34
Figura 18 - Observação dos objetos.....	36
Figura 19 - História final.....	38
Figura 20 - Par a efetuar os sinais.....	40
Figura 21 - O par a realizar atividade do guia.....	40
Figura 22 - A influencia dos elementos naturais sobre o grupo II.....	42
Figura 23 - A influencia dos elementos naturais sobre o grupo II.....	42
Figura 24 - As flores e o vento.....	44
Figura 25 - Criação do grupo I.....	44
Figura 26 - Criação do grupo II.....	45
Figura 27 - Criação do grupo III.....	45
Figura 28 - Crianças a imitar a posturas presentes nas imagens.....	46
Figura 29 - Crianças a imitar a posturas presentes nas imagens.....	46

Figura 30 - - Criança a trazer doces da loja	49
Figura 31 - A ver um filme no cinema	49
Figura 32 - Apresentação do grupo III	50
Figura 33 - Grupo a escrever as reflexões	50
Figura 34 - Crianças a escutar o poema	51
Figura 35 - Crianças a evitarem ficar submersas pela água	53
Figura 36 - Crianças a evitarem ficar submersas pela água	53
Figura 37 - As gotinhas no mar e no rio	54
Figura 38 - As gotinhas no mar e no rio	54
Figura 39 - Criação do grupo I	55
Figura 40 - Criação do grupo II	55
Figura 41 - Criação do grupo III	56
Figura 42 - Listagem das Personagens	60
Figura 43 - Listagem dos Espaços	61
Figura 44 - Listagem de Sentimentos	61
Figura 45 - Listagem de Ações	62
Figura 46 - História final criada pelo grupo para o projeto I	63
Figura 47 - Grupo a fazer algum material	65
Figura 48 - História final “O espelho vermelho e a Mónica comilona”.....	73
Figura 49 - Construção de fantoches com material reciclável	75
Figura 50 - Construção de fantoches com material reciclável	75
Figura 51 - Unindo e pintando o fantocheiro	76
Figura 52 - Pintando o cenário	76
Figura 53 - Alguns trabalhos finais	76
Figura 54 - Alguns trabalhos finais	76
Figura 55 - Guiões individuais elaborados pelas crianças	79
Figura 56 - Guiões individuais elaborados pelas crianças	79
Figura 57 - Resultado final	80
Figura 58 - Teatro de fantoches	80
Figura 59 – Convite.....	81
Figura 60 - Apresentação do projeto II.....	82

ÍNDICE DE TABELAS

Quadro I - Quadro de análise dos dados dos diários de bordo do investigador.....	42
Quadro II - Quadro de análise de dados das reflexões dos participantes.....	59
Quadro III - Quadro de análise da entrevista com a professora titular.....	65

ABREVIATURAS

AEC – Atividade de Enriquecimento Curricular;

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico;

EMR – Educação Moral Religiosa;

EFM – Expressão Física e Motora

FIG. – Figura;

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social;

MD – Movimento e Drama;

NEE – Necessidades Educativas Especiais;

DB – Diário de Bordo do investigador;

DBP – Diário de Bordo dos Participantes;

INTRODUÇÃO

O trabalho de investigação que me propus realizar, como relatório do Mestrado de Educação Especial domínio Cognitivo-Motor, centra-se num dos aspetos relacionados com as práticas pedagógicas, mais concretamente, diferenciação pedagógica.

Num mundo global e em constante mudança como o de hoje não se justifica que as práticas pedagógicas não se alterem e se limitem ao tradicional. Por isso nada deve ser tido como absoluto, nem mesmo o nosso conhecimento pedagógico. Por esse motivo duas das minhas preocupações enquanto docente são, por um lado, evoluir profissionalmente apostando para isso na minha formação e, por outro, aprofundar os meus conhecimentos de modo a dar uma resposta mais adequada às dificuldades sentidas pelas crianças. Para fazer face a esta necessidade, optei por um estudo que fosse ao encontro dos meus objetivos e que também se relacionasse com as áreas artísticas, uma vez que sempre demonstrei interesse especial por elas.

Para dar seguimento ao estudo escolheu-se uma turma do 3º ano do 1º CEB com dezasseis participantes que frequentavam a AEC de Movimento e Drama. Durante as aulas comecei por realizar algumas atividades de expressão dramática com os participantes optando, deste modo, por um estudo de cariz qualitativo com recurso à investigação-ação. A dinâmica de atividades dividia-se em três momentos:

- 1) Primeiro realizavam-se alguns jogos exploratórios, onde as crianças interagiam explorando diferentes espaços e capacidades;
- 2) De seguida os participantes organizavam-se em pequenos grupos para depois lhes ser proposto um desafio comum, para o qual cada grupo teria que apresentar uma solução criativa e original o que tinha como objetivo a exploração da imaginação e da capacidade criativa tendo em conta os jogos realizados anteriormente e os conhecimentos que detinham das aulas com o professor titular sobre o tema implícito na sessão. Também se pretendia que os participantes tomassem consciência de pertença a um grupo e se ajudassem.
- 3) Por último, no final da sessão, os participantes faziam uma pequena reflexão para que pudessem falar sobre quais as melhores opções para o desafio, quais as opiniões sobre as apresentações, quais os sentimentos e emoções vivenciados e que aprendizagens realizaram ou recordaram. É de salientar

que esta reflexão nas primeiras sessões foi feita oralmente em grande grupo, passando nas sessões seguintes a ser realizada por escrito e individualmente.

Seguindo esta dinâmica elaboraram-se dois projetos, o primeiro intitulado “O problema do Pai Natal” presente na sessão 11 e o segundo “O espelho vermelho e a Mónica comilona”, presente na sessão 16. Ambos foram divididos em duas partes distintas, numa primeira fase os participantes apresentaram várias criações como forma de resposta aos desafios que lhes eram lançados na sessão. Depois fizeram a recolha de informação nas diferentes criações para elaborar a história final para cada projeto e também a construção de todo material necessário para a apresentação como adereços, cenários, fatos, fantoches, fantocheiro, enquadramento musical. Numa segunda parte seguiram-se as apresentações à comunidade escolar. A 1ª fase do projeto “problema do Pai Natal” foi desenvolvida em dez sessões seguindo-se a segunda fase que corresponde à sua apresentação em público, na décima primeira sessão. Por sua vez no projeto “O espelho vermelho e a Mónica comilona” a primeira fase ocupou quatro sessões posteriores seguindo a sua apresentação em público na décima sexta sessão.

Nesta minha experiência de prática pedagógica delineei como objetivos de trabalho: compreender como as temáticas lecionadas pelo professor titular na sala de aula se poderão organizar como indutoras da experiência de criação dramática, num contexto de AEC; fazer a articulação com o professor titular ligando o espaço AEC de movimento e drama com os conteúdos programáticos do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico; proporcionar a diferenciação pedagógica através da criação de projetos de expressão dramática; colocar os intervenientes a refletir oralmente e por escrito sobre as experiências vividas.

Foi a partir da dimensão reflexiva expressas por mim nos diários de bordo do professor que emergiu a pergunta de partida do meu trabalho de investigação: **“Poderá a AEC de Expressão Dramática, num contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, funcionar como espaço para a Diferenciação Pedagógica?”**

Foi a partir desta questão que parti para a estruturação, realizando a fundamentação teórica expressa no primeiro capítulo que diz respeito ao enquadramento teórico deste estudo. Esta fundamentação teórica expõe algumas ideias e pontos de vista de alguns autores sobre as temáticas abordadas: Artes na Educação, Expressão Dramática e o Currículo, Expressão Dramática e Escrita, Pedagogia diferenciada e AEC.

O segundo capítulo enquadra-se o estudo empírico onde podemos encontrar a metodologia de investigação utilizada, que assume características de um estudo qualitativo com recurso a investigação-ação e respetivos instrumentos de recolha de dados. Ainda no 2º capítulo seguem-se a caracterização de contextos institucional, de AEC e de grupo. Seguindo-se a pergunta de partida, objetivos do estudo e descrição do projeto.

Por último apresenta-se o terceiro capítulo onde se apresenta a discussão de dados recolhidos pelos diferentes instrumentos e a conclusão.

I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1– Artes na Educação

Começando por clarificar o termo arte, pode-se dizer que nem sempre o seu significado é unânime. Arte, segundo o dicionário Priberam, tem origem no latim “Ars, Artis e significa maneira de ser ou agir, conduta, habilidade, talento, ofício (...), preceito de fazer ou dizer como é devido.” (www.priberam.pt). Já Read (1977 citado por Ferreira, 2010, p.14) sublinha que “... arte é instrumento essencial para o desenvolvimento humano”. Por sua vez Leonilson (2003 citado por Ferreira, 2010, p.11) defende que “Arte é vida. Arte é liberdade. Arte é uma manifestação do meu desejo...”. Por fim Ferreira (2010, p.13) advoga que:

Apesar de ser uma das mais antigas manifestações do homem, a arte vem sempre recriando beleza, sensibilidade e estilos que seduzem, delimitando épocas, movimentos e tendências cuja significação varia de acordo com cada cultura. Outra importante contribuição da arte é desenvolver a consciência estética, tanto para apreciar a arte como para despertar a capacidade crítica. Ao se observar uma obra de arte desenvolve-se o olhar, a sensibilidade e a capacidade analítica; possibilita-se a organização de ideias e opiniões próprias, o reconhecimento das qualidades estética, enriquecendo-se, assim, a sua própria criação.

Partindo para o termo educação, segundo o dicionário¹ referido, a educação este pode ser definido como “um conjunto de normas pedagógicas tendentes ao desenvolvimento geral do corpo e do espírito.”

Ao fazer um breve raciocínio verificamos que se incluirmos o primeiro termo (artes) dentro do segundo (educação), tal como o título sugere, podemos pensar num primeiro instante que nos servimos da arte e das técnicas que esta envolve para ensinarmos a produzir “obras de arte” o que, na verdade, não é isso que se pretende neste contexto. Ambiciona-se entender a arte enquanto instrumento pedagógico viável para promover uma educação generalista.

¹ - <https://www.priberam.pt/dlpo/>

Face ao exposto começemos por esclarecer duas perspetivas diferentes. Se por um lado temos as artes na educação por outro temos a educação pela arte. Para tal expomos a visão de Sousa (2003, p.89) que nos diz que:

Enquanto na Educação pela Arte não interessa a obra de arte em si, mas a sua capacidade em possibilitar à criança a expressão das emoções e a evolução da sua beleza espiritual, a perspetiva das Artes na Educação na escola volta-se diretamente para a produção de obras com características socioculturalmente considerada como artísticas, com a intenção expressa de ensinar as técnicas e os princípios estético-científicos que deverão presidir na sua criação.

Segundo Sousa (2003, p. 89) “a Educação pela Arte é proporcionada por educadores e professores que se especializam no uso das artes como metodologia educacional.” Para o autor “(...) a educação pela arte deverá estar presente em todos os níveis escolares, mas preferencialmente e de modo muito concreto na pré-escolaridade e no 1º Ciclo do Ensino Básico (...)” (*Op. Cit., p. 89*).

Mas a verdade é que “a relação entre artes e a educação nunca foi fácil” (Santos, 2006, p.25) porque “parece haver uma contradição entre o raciocínio lógico-dedutivo e as aprendizagens mais escolares e o tipo de aprendizagem que diferentes artes requerem e proporcionam” (*Op. Cit., p.25*). Segundo o testemunho da autora damos-nos conta que:

A primeira tendência foi para a aprendizagem das artes se moldar à aprendizagem académica, mas cientistas, educadores e artistas como Herbert Road (o criador do movimento de “Educação pela Arte”) ou Howard Gardner (com a sua teoria das “inteligências múltiplas”) acabaram por vingar ideias como a importância da criatividade e da possibilidade do seu desenvolvimento, a existência de vários estilos de aprendizagem ou, ainda, a do papel da comunicação e da necessidade do seu ensino. (*Op. Cit., p.25*).

Também Sousa (2003) nas suas pesquisas refere que ainda desde a Antiguidade até um período mais recente, vários foram os filósofos, pedagogos e iluministas, como Platão ou Rosseau a chamaram a atenção para a importância de se incluir as artes no contexto educativo o que, na prática, foi seguido por poucos países.

Em Portugal, Santos (2006, p.25) no seu artigo dá-nos conta que:

Esta evolução na aprendizagem das artes e no papel das artes na educação generalista (as artes ao serviço do desenvolvimento harmonioso da criança) ocorreu pelos anos 60 com artistas como Kikias Skapinais, educadores como Cecília Menano e Calvet de Magalhães, pedopsiquiatras como João dos Santos e Arquimedes da Silva Santos.

Neste mesmo sentido, segundo a autora, também tem sido de louvar no nosso país o papel desempenhado ao longo dos anos pela Fundação Calouste Gulbenkian que em muito tem contribuído quer com o seu centro de investigação pedagógica quer com o desenvolvimento de inúmeras atividades artísticas, não só para as crianças como também para o resto da comunidade, no sentido de “abrir” mentes, de alargar os horizontes pedagógicos ou perspetivas metodológica dos educadores.

Seguindo esta perspetiva Kowalski (2005, p. 11) crê que:

Em qualquer contexto educativo, desde os primeiros anos da Educação Básica, será útil uma maior consciencialização dos educadores/animadores quanto às características das linguagens artísticas e à otimização da ação educativa com a concretização de atividades que as impliquem. Sem que se perca de vista o desenvolvimento da literacia e educação estética e se incluam espaços de reflexão adequados a cada grupo, poder-se-á assim mais solidamente vir a construir um processo viável e com apreciáveis resultados culturais.

Desta forma, Kowalski realça que a arte na escola não é apenas para formar artistas, mas sim um contributo para a formação de todos. Mas para que tal aconteça, “(...) neste contexto é importante que se valorizem as componentes expressivas, comunicativas, criativas, artísticas e estéticas (...)”, de cada um. (*Op. Cit., p.11*).

Com tudo isto, damo-nos conta que o mais importante é que a criança explore livre e criativamente o mundo que a rodeia sem maiores preocupações. Só assim ela lhe dará algum sentido. Tal como defende Kowalski, “aprende-se a ser criativo criando; a ser expressivo expressando-se; a fruir, fruindo; a comunicar, comunicando.” (*Op. Cit., p.12*).

Em suma, “urge que se potenciem as sinergias entre a arte a educação para a promoção de uma aprendizagem criativa.” (Santos, 2006, p.28)

1.2 – Expressão dramática

Segundo Sousa (2003, p.15), a palavra “expressão” deriva do latim “*expressione*” significando extrair o suco, fazer sair, brotar, estando estreitamente ligada a manifestação das emoções (expressão de dor, de alegria). Para o autor expressar é a “exteriorização de toda uma vida interior” (Sousa 1979, p.7). Por isso, ela tem valor apenas para aquele que se exprime e no exato momento em que se exprime, não carecendo de público ou qualquer valor monetário que a interiorize. Seguindo esta linha de pensamento o autor defende ainda que são as crianças de tenra idade que melhor expressam a sua vida interior, da forma mais natural, livre de obstáculos ou quaisquer condicionalismos. Tal facto decorre da circunstância de “uma criança, ao exprimir-se não conhecer sucesso nem derrota (...) cria só pelo prazer de criar e pela necessidade de se expressar.” (Sousa, 1979, p.8)

Por sua vez a palavra “drama”, segundo o dicionário Lello universal (citado por Sousa 2003, p.15)

Deriva do grego “*drama*” que significa acontecimento impressionante, comovente, terrível. Por outro lado encontra-se também ligada a uma arte literária muito própria, com um estilo de escrita própria para peças de teatro onde geralmente são abordados acontecimentos dramáticos que têm por intenção provocar no leitor ou no espetador sentimentos ou emoções dramáticas.

Como se pode ver, o drama assume um duplo significado. Se por um lado se refere a fatos reais que podem acontecer na vida real, por outro lado, está ligado “à arte literária designando um estilo de escrita de peças para teatro.” (Sousa 2003, p.15). Segundo Morgan, o drama é “ser” e “fazer” enquanto partes da nossa vida de adulto (...). “Em crianças pequenas, ele é o jogo de imaginação” (Morgan, citado por Sousa 2003, p.20). Tal como referiu Sousa (2003, p.16), também na literatura inglesa o termo “drama” possui um duplo significado. Este pode assumir tanto o significado de drama teatral como o de jogo dramático, estando o seu significado diretamente dependente das palavras que antecedem o termo. Podemos visar como exemplo quando utilizamos a palavra “play” para designar jogo infantil livre e espontâneo. E quando empregamos o termo “play drama” para nos referirmos ao jogo dramático da criança, ao jogo de faz de

conta, fictício e simbólico. Este tipo de jogo tem a sua origem na atividade lúdica natural da criança que a leva a desempenhar mentalmente papéis fictícios. O que faz com que este persista desde os primórdios da existência humana até aos dias de hoje.

Pode se dizer que, ao longo da história desde o início da existência humana foram:

Várias as civilizações que nos deixaram vários vestígios comprovando assim, que também só se serviram da representação dramática para que de uma forma lúdica expressassem as mais diversas situações quotidianas, feitos gloriosos, assim como sentimentos neles envolvidos.

(Sousa, 2000, p.28)

A este propósito Kowalski (2005, p.8) afirma que “as representações eram formas de mostrar, denunciar, recordar, refletir sobre a vida dos cidadãos”. A mesma advoga ainda que (2005, p.8) a representação dramática de cenas da vida de uma pessoa, grupo ou comunidade pode ser um modo de autoconhecimento, algo que se pode aplicar à criança, pois também ela transporta para as suas representações espontâneas, situações observadas ou experienciadas por ela. Segundo a autora, quando observamos uma criança a embalar a sua boneca fingindo que ela é o bebé, imaginando-se na função de sua mãe, esta criança está a fingir, encontra-se a desenvolver a sua imaginação apoiando-se no carácter lúdico da situação. Ela não está a representar nem a desempenhar o papel de ator. Ela não finge nem representa, muito pelo contrário, ela envolve-se, vive e sente como se fosse verídico e real.

Para M. Bourges, (1964, citado por Sousa 2003, p.23) “as crianças não devem subir a um palco e representar em público. Elas jogam para o seu prazer...”. A criança neste sentido deve estar liberta, livre para a sua vivência ou até mesmo experiência criativa. Ainda assim, por vezes teimamos em esquecer isso, sempre que nas festas quase que “obrigamos” as crianças a representar textos ou pequenos excertos de textos criados por outros autores que não ela, mas sim de renome literário. Ao invés de deixar que ela escolha impomos-lhe as nossas escolhas. A propósito disto, Lenhardt (1973) explica que “a expressão dramática não se baseia num texto prévio que embaraça e paralisa a criança; (P. Lenhardt, 1973 citado por Sousa, 2003, p.21). Comungando desta mesma perspectiva, também Peter Slade dá-nos conta de que “tais situações são inapropriadas para crianças, porque interfere com a atuação dramática infantil, natural da criança

encorajando-a à mistificação, a uma representação fingida.” (Peter Slade citado por Sousa, 2003, p.29). Ao invés de deixá-la criar e expressar-se livremente, obrigamo-la a decorar, contrariando assim, tudo aquilo que se defende acerca da verdadeira arte criativa na criança.

Para Alberto de Sousa o ato de criar é de extrema importância. Criar é uma forma de expressão, é como se a criação do indivíduo falasse por ele mesmo. Para o autor, o criar é uma necessidade própria, intrínseca de cada indivíduo (Sousa, 2003, p.33). Tendo por base este princípio Mota (1985 citado por Sousa, 2003, p.20) afirma que:

Falar de expressão dramática (ou jogo dramático ou drama criativo) é falar do eu e do eu a partir para os outros... A nossa função é ir descobrindo e transformando. A expressão dramática e um retirar de máscaras, é estabelecer o equilíbrio entre o mundo interior do homem, ou seja, é harmonizar a vida social e a essência do homem... A expressão se dramática é a única saída a nível filosófico, que permite aos jovens exercerem-se, falarem das suas angústias, frustrações, recalamentos, desejos. Os exercícios servem para se encontrarem a eles próprios.

1.2.1 – Expressão Dramática e o Currículo

A expressão dramática deve ser encarada não como mais uma “disciplina” ou que deve fazer parte do currículo, mas sim como “uma atividade espontânea da criança a que ela se entrega em qualquer momento e qualquer situação (Sousa 2000, p.22).

Na tentativa de conseguir acompanhar a constante evolução social e tecnológica, a escola de hoje tem sofrido alterações constantes embora nas escolas se viva, atualmente, “a urgência e a necessidade de romper as fronteiras e de criar pontes entre as várias disciplinas e áreas de saber, entre o curricular e o extracurricular.” (Lopes,1999, p.17)

Segundo a perspectiva do autor atividades de expressão dramática “podem funcionar como pontos de convergência de disciplinas como o Português, a História, (...), Educação Visual, introdução as novas tecnologias” (Lopes, 1999, p.17). O autor demonstra-nos assim o caráter integrador que a expressão dramática pode assumir. Além disso, uma vez que a expressão dramática mobiliza múltiplas competências, ela

quando tida em conta na prática pedagógica do professor, pode tornar-se o fio condutor da interdisciplinaridade.

1.2.2 – A Expressão Dramática e a Escrita

Quais são as relações que o jogo dramático mantém com os textos? Permitirá melhorar a produção de textos numa turma, suscitar o desejo de escrever? Poder-se-á chegar facilmente à escrita, passar da improvisação e da elaboração de guiões, exercício essencialmente orais, à sua fixação numa forma escrita?

(Ryngaert, 1981, p.146)

Tal como Ryngaert, também nós, enquanto professores, educadores e animadores, deparamo-nos com as mesmas perguntas ou suas similares. Trabalhar a escrita com as nossas crianças nem sempre é fácil. Muitas delas acham-na uma tarefa “enfadonha” e pouco apelativa. Também Ryngaert, numa primeira abordagem à sua obra “O jogo dramático no meio escolar”, refere que: “De cada vez que propomos aos alunos escrever, é difícil fazer-lhes admitir que se trata dum ligação com trabalho empreendido nas improvisações.” (Ryngaert, 1981, p. 146). Depois de observar alguns alunos o autor constatou que, por vezes, a escrita é considerada um “castigo totalmente desligado do projeto dramático, especialmente porque reenvia a exercícios que afastamos do nosso trabalho e que os alunos temem ver reaparecer.” (*Op. Cit., p.146*).

Por sua vez Ryngaert (1981) entende que, no contexto de jogo dramático, escrever por vezes um guião pode ser o equivalente ao plano de uma redação enquanto escrever um diálogo pode parecer para a criança um conjunto de tarefas árduas que podem implicar: “decorar réplicas”, “criar um texto definitivo”, que acarreta posteriormente memorização do texto, dos lugares, ensaios fastidiosos e a temida representação.” (*Op. Cit., p.146*). E não é isto que se pretende ou pelo menos não deveria ser.

Ryngaert fala-nos sobre duas perspetivas no contexto dramático. Uma em que a escrita é o ponto de partida e outra em que a escrita é o ponto de chegada. Enquanto a primeira, o texto assume o carácter de “supremo resultado” ou “produto acabado” no qual não se

pode tocar ou alterar, o que limita posteriormente a improvisação. Na segunda, “o interesse do texto reside nas qualidades de observação do que se passou na turma durante as improvisações.” (*Op. Cit., p.154*). Segundo o autor sempre que apresentamos um texto previamente definido a um grupo, com intenção de que este o “represente”, corremos o risco do grupo ficar “muito agarrado” ao texto integral, limitando-lhes assim a sua criatividade. Mas na verdade em jogo dramático não é só isso que se pretende. O que se pretende é que sejam criativos e larguem as “amarras”. Porém, o autor também reconheceu que a escrita cria hábitos e também tem as suas vantagens. Segundo Ryngaert (1981, p.152).

As crianças ao escreverem abstraindo-se dos modelos literários que diariamente trabalham na sala de aula, tem como vantagens não só de instruir uma reserva de ideias, mas também de criar o hábito de escrever com um objetivo determinado sem nos preocuparmos com uma forma pré-concebida; quando assim é, não se espera que se apresente um plano, ou um diálogo nem de uma cena propriamente dita. Sem que tenham que se preocupar com um modelo, os alunos comunicam livremente as suas preocupações do momento, as considerações feitas a partir da observação do que existe à sua volta.

(*Op. Cit., p.152*).

No ponto de vista de Ryngaert “a escrita é um instrumento de apreensão e de transmissão do vivido, o que não é um objetivo a desprezar com a turma (...)” (*Op. Cit., p.152*).

Como pudemos verificar o autor deixa transparecer outro aspeto positivo da escrita ao afirmar que: “Por vezes a improvisação arrasta uma reflexão sobre a escrita, de seguida, ao seu melhoramento e transformação.” (*Op. Cit., p.152*)

Ao refletir sobre esse mesmo tema, Gil e Cristóvam-Bellmann (1999, p.15) afirmam que: “Escrever é para muitos, crianças, jovens, adultos, estudantes e professores um saltar para a água fria.” Segundo os mesmos autores, alguns estudos que se fizeram sobre a socialização dizem que:

(...) o desenvolvimento da língua e da escrita são como o centro de qualquer identidade. Todos os esforços no sentido de adquirir e desenvolver competências escritas são vitais

ao desenvolvimento de identidade individual, tanto durante a vida escolar como social. (...) a escrita toma uma função central nas aulas, mas não ocupa um lugar independente. Não é o objetivo mas sim o meio, apesar de se pretender o desenvolvimento de competências escritas nos seus variados níveis desde a compreensão à expressão.”

(*Op. Cit., p.15*).

Os autores referem que no ensino da língua a escrita é uma competência importante durante as aulas, assumindo um caráter de apoio na resolução de tarefas. *Gil et al.* mostram-nos assim que, apesar de a escola ensinar a ler e a escrever, por vezes demonstra-se quase desinteressada pelas potencialidades de escrita daqueles que a frequentam. A verdade é que falar de escrita por vezes pode tornar-se um pouco abstrato. Ela está sempre presente quer seja enquanto ato de observação, avaliação elemento de apoio na resolução de tarefas, comunicação. Apesar das variações de contexto ela assume uma função.

Entretanto, muitos têm sido os estudos feitos sobre ela. É a partir das décadas de 70 e 80 que na psicologia de aprendizagem são desenvolvidas algumas investigações sobre a escrita e os processos de conhecimento que esta envolve. Segundo *Gil et al.* (1999), a competência de escrita tem vindo a ganhar importância tanto na discussão teórica como na investigação empírica. Registrando-se desde então, algumas mudanças de paradigmas.

Dando-nos conta que a investigação sobre os processos de conhecimento segue o seguinte esquema de fases: a preparação, a incubação, a explicação, e a verificação, os autores dizem-nos com base nas investigações feitas que a fase da incubação é essencial para a criatividade. Isto porque:

É nesta “fase em que as próprias ideias, sementes do conhecimento, se moldam para se tornarem palpáveis na fase da explicação, pode se apoiada por vários métodos. Estes métodos têm como objetivo a descontração da cognitividade consciente do hemisfério esquerdo do cérebro, ativando as potenciais criativas inconscientes do hemisfério direito do cérebro.

(Gil e Cristovám-Bellmann, 1999, p.17)

É com base nestas investigações que os autores citados apresentam algumas técnicas que melhoram a aprendizagem criativa e estimula o desenvolvimento da escrita. Para Gil *et al.* (1999, p.18) “É o objetivo de qualquer professor, qualquer que seja o nível, desenvolver estratégias, dar orientações, de modo que sejam melhoradas as qualificações de escrita, sejam elas académicas, primárias ou científicas, profissionais ou secundárias”.

Mas o que nos interessa no campo da expressão dramática é também a escrita criativa, por esse motivo é preciso esclarecer primeiro o termo criatividade. Gil e Bellmann (1999) definem-na como termo proveniente do verbo *creare* e significa originar, gerar, formar. Ela compreende na sua essência a qualidade de “conseguir pensar de forma inovadora, desenvolvendo o sentir e agir, por isso provocando transformações.” (*Op. Cit., p.19*). Já Rogers (s.d., citado por Gil e Cristóvam-Bellmann, 1999, p.19) define-a como: “um processo em que a ação produtiva gera algo de novo, algo diferente, resultante da relação entre o carácter único do indivíduo e os objetos, acontecimentos e personalidades e situações que o envolvem.” Por sua vez, Caldas e Vasques (2014) caracterizam-na como sendo “uma capacidade de produção do artista e do inventor que se manifesta pela originalidade inventiva”, remete-nos para uma capacidade acessível a todos se, desde tenra idade, se permitir às crianças a observação, a manipulação e a experimentação. (Caldas e Vasques, 2014, p.51).

Na perspetiva destes dois últimos autores, o objetivo da expressão dramática é: “fazer sair o que está dentro, ou seja, deixar que a criatividade imanente se manifeste.” (*Op. Cit., p.51*) pelo que “os caminhos da criação são caminhos que proporcionam autoconhecimento e confiança pessoal permitem ao indivíduo segurança e autonomia (...)”. (*Op. Cit., p.51*).

Estando ambos de acordo, Gil e Cristóvam-Bellmann (1999, p.20) referem ainda que a ação criativa pressupõe:

- Abertura para novas experiências;
- Capacidade de jogar com elementos e conceitos da realidade;
- Capacidade de jogar espontaneamente com ideias e relações entre coisas;

- Capacidade de combinar partículas da realidade de uma forma pouco comum ou dando-lhe uma forma pouco comum dando-lhe uma forma pouco usual.

(Gil e Cristóvam-Bellmann 1999, p.20).

Focando-nos por último no que diz respeito à criatividade como experiência de escrita, alguns autores definem-na como sendo “uma abertura para possibilidades desconhecidas do pensar, do sentir e do formatar”. (Gil e Cristóvam-Bellmann, 1999, p.19). Para ambos, a escrita criativa não tem que ser um processo desenvolvido individualmente, pode desenvolver-se coletivamente, segundo orientação do professor. No seu entender a escrita criativa “é um método e esta apresenta-se como sendo composta por três componentes:

- Uso de formas de jogo e prática;
- Considerando o processo não o produto;
- Considerando-se um processo social, fomentando a escrita em grupos.

(*Op. Cit.*, p.20).

Assim sendo, a escrita criativa, ainda que dentro da expressão dramática ajuda na construção individual de cada indivíduo, “através da escrita conseguimos ordenar o que o que sentimos, os nossos pensamentos.” (*Op. Cit.*, p.24) Por isso mesmos alguns autores concluem que:

O texto não termina a escrita criativa. Valerá sempre a pena continuar a pensar e repensar aquilo que se poderá fazer com o texto. O texto poderá ser o ponto de partida para produzir um vídeo, uma peça de teatro (...) poderão ser feitas ligações com a pintura, com a fotografia e outros campos artísticos. Não deverá ser, no entanto, objetivo final produzir “arte”.

(Gil e Cristóvam-Bellmann, 1999, p.24).

1.3 – Pedagogia diferenciada

As primeiras preocupações teóricas sobre a diferenciação não são preocupações recentes. Autores como Roldão (2003) afirmam que: “elas foram introduzidas através do behaviourismo (Tyler, 1949; Taba, 1967; Bloom, 1954), sobretudo através dos escritos de Benjamim Bloom e da sua conceção da pedagogia para a matéria.” Roldão (2003, p.31), No entanto, segundo o testemunho do primeiro autor

Nessa época a noção de diferenciação (...) centrava-se essencialmente no reconhecimento de ritmos diferentes e na previsão de resultados comuns esperados com uma variação previamente antecipada entre níveis consecução. Escassas eram (...) as preocupações com diferenças de natureza processual, cognitiva, cultural ou social associadas ao desempenho diferente dos alunos

(Roldão, 2003, p.31).

Por esse mesmo motivo, têm-se vindo a intensificar os esforços no sentido de mudar essa realidade até porque como se sabe através de autores como Cadima, Gregório, Pires, Ortega, Horta, (1997, p.13) “a escola dos nossos dias confronta-se com uma grande heterogeneidade social e cultural. Esta realidade implica outra conceção de organização escolar que ultrapasse a via da uniformidade e que reconheça o direito à diferença considerando, assim a diversidade como um aspeto enriquecedor da própria comunidade.”, (Cadima, 1997; Gregório, 1997; Horta, 1997; Ortega, 1997; Pires, 1997, p.13-14).

As turmas do universo educativo de hoje são diferentes das turmas de décadas anteriores, por isso também elas exigem atenções e preocupações diferentes. Por vezes, os alunos:

Chegam às escolas com diferentes níveis de maturidade emocional e social. Os seus interesses divergem bastante, quer a nível de temas, quer a nível de intensidade. A qualquer momento, refletem diferentes níveis de preparação académica em várias disciplinas e em diversos aspetos de uma disciplina.

(Tomlinson, 2008, p. 9).

Professores que vivenciam esta situação sentem algumas dificuldades na sua pedagogia. Tomlinson, numa das suas obras, chega a afirmar que, “professores de turmas com diferentes níveis de capacidade vêm-se a braços com múltiplos desafios em qualquer nível de ensino.” (Tomlinson, 2008, p.9) Para este autor não é possível nem aceitável optar-se por um “ensino de tamanho único”, o ensino deve ser diferenciado, pois cada criança tem a sua individualidade. Neste sentido Tomlinson (2008, p.13) apressa-se a afirmar que:

Quando falamos de aprendizagem, que as crianças da mesma idade não se assemelham, do mesmo modo que não se assemelham em termos de tamanho, hobbies, personalidade ou gostos. Os miúdos têm muitas coisas em comum, uma vez que são seres humanos e porque são todos crianças, mas também têm diferenças importantes. O que temos em comum com os outros torna-nos humanos. As nossas diferenças são o que nos distingue enquanto indivíduos.

Por este motivo é necessário que a escola de hoje não se preocupe apenas em escolarizar massivamente, mas que “acima de tudo” tente ir para além disso adaptando - se e respeitando a individualidade de cada um. A reforçar este mesmo aspeto Perrenoud (2000, p. 10-11) afirmava que:

Se há um século a escola podia satisfazer-se em escolarizar cada aluno por alguns anos, o suficiente para dar-lhe uma instrução elementar, agora ela tem ambições maiores. É por isso, que longe de ser uma preocupação particular, a diferenciação da pedagogia e a individualização das trajetórias de formação estão, ou estarão, no centro das políticas da educação dos países desenvolvidos.

Porém, ainda que seja uma necessidade, “muitos (...) professores questionam-se acerca de um passar de um “ensino de tamanho único” para um ensino diferenciado de maneira a corresponder às necessidades dos seus alunos.” (Tomlinson, 2008, p.9).

Para dar resposta a esta questão fulcral, com a qual vários professores se deparam em turmas cada vez mais heterogéneas, começemos por clarificar alguns pressupostos.

Centrando a nossa atenção no ensino diferenciado verificamos que alguns autores concordam com o fato de que diferenciar é cada vez mais necessário, não só devido a heterogeneidade que se verifica atualmente nas escolas, mas também porque é necessário “(...) promover a igualdade de oportunidades de sucesso dos alunos.”

Para Cadima (1997, p.14) diferenciar o ensino passa por:

Organizar as atividades e as interações, de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades pessoais. Diferenciação, a um nível mais restrito, tem como base a regulação individualizada dos processos e itinerários de aprendizagem e passa pela seleção apropriada de métodos de ensino adequados às estratégias de aprendizagem de cada aluno em situação de grupo.

Para outros autores anteriores “a diferenciação, reside em suma na adequação das estratégias de ensino encontradas pelo professor para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno.” (Meirieu,1988; Vecchi, 1992; Visser, 1993; Perrenoud, 1995; citados por Cadima, 1997, p.14). Por sua vez Tomlinson (2008, p.13) refere que:

Basicamente, ensino diferenciado significa “agitar um pouco as águas” no que diz respeito ao que se passa nas salas de aula a fim de que os alunos disponham de múltiplas opções de conseguir informação, refletir sobre ideias e expressar o que acabaram de aprender. Por outras palavras, uma sala com ensino diferenciado proporciona diferentes formas de apreender conteúdos, processar ou entender diferentes e desenvolver soluções de modo que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz.

Na realidade aplicar um ensino diferenciado não é apenas “adequar” uma ou outra atividade baseando-se no grau de dificuldade, também não é, atribuir mais tarefas a alguns alunos e menos a outros. Neste ponto, Tomlinson defende que “apenas ajustar a quantidade de trabalho é geralmente menos eficaz do que ajustar a natureza do trabalho para corresponder às necessidades do aluno.” (2008, p.16).

Para o autor, diferenciar é muito mais que isso, é ser-se pró-ativo. Qualquer professor que pretenda uma pedagogia diferenciada terá que ser constantemente pró-ativo. E, para sê-lo, terá sempre que observar, pesquisar, planear, adotar, refletir, reformular e planear novamente para, assim, conseguir obter de seus alunos aprendizagens a todos os níveis. Até porque no “caso de uma turma diferenciada, o professor parte do princípio de que diferentes alunos têm diferentes necessidades. Por essa razão, o professor planeia de forma pró-ativa diversas maneiras de “chegar até” e expressar a aprendizagem.” (Tomlinson, 2008, p. 16) O mesmo autor (2008, p.16) afirma-nos ainda que:

Uma diferenciação bem-sucedida será, geralmente, planeada de forma pró-ativa pelo professor com objetivo de ser suficientemente sólida para abordar diferentes necessidades, em vez de resultar numa abordagem única para todos e numa tentativa de

ajustar planos sempre que se tornar óbvio que as aulas não estão a resultar para alguns alunos para quem foram planeadas.

Ainda assim, após tudo o que foi expresso, alguns poder-se-ão questionar sobre a avaliação neste tipo de ensino. Claro que a avaliação não fica descuidada embora seja encarada de uma forma diferente. “Ela não acontece predominantemente no final de cada unidade como acontece com outras formas de ensino, mas acontece no início de cada unidade para determinar as necessidades específicas de cada aluno em cada relação aos objetivos dessa mesma unidade.” (Tomlinson, 2008 p.17). Para que isso aconteça com o professor, na visão do autor supracitado terá que considerar:

As conversas com os alunos, debates na sala de aula, o trabalho que cada um executa a observação e a avaliação formal como forma de recolher mais informação sobre o que funciona com cada aluno. O que daí retira funciona como catalisador para moldar o ensino de forma a ajudar cada aluno a tirar o máximo proveito do seu potencial e talento.

(Tomlinson, 2008 p.17).

No caso de uma turma diferenciada o ensino é evolucionário. Alunos e professores aprendem juntos. Embora os professores possam saber mais acerca da matéria em questão, estão continuamente a aprender sobre o modo como os seus alunos adquirem conhecimentos (...).

Um professor que adota o ensino diferenciado não se vê como alguém que “já diferenciava o ensino”. Pelo contrário esse professor está plenamente consciente de que cada hora de ensino, cada dia passado na sala de aula pode revelar um novo modo de adequar o ensino aos alunos.

(Tomlinson, 2008, p.20).

Em suma, com base na bibliografia do autor citado, podemos reafirmar, em jeito de metáfora, que no ensino diferenciado, o professor é como um maestro.

É um líder que conhece intimamente a música, que consegue interpretá-la de modo elegante, que consegue reunir um grupo de pessoas que, apesar de não se conhecerem bem os instrumentos diferentes, podem atingir um objetivo comum. Há um tempo para os ensaios individuais, ensaios de naipe, e um ensaio geral, onde todos trabalham em

conjunto. É necessário apurar o desempenho de cada músico para que o trabalho do grupo tenha qualidade. (...) o maestro ajuda a produzir música, não a faz sozinho. (Tomlinson, 2008, p.37-38).

1.4 – Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)

Segundo Roldão (2008):

No plano social, as AEC transportam uma ideia de generalização extensiva no sentido de oferecer e tornar acessível a todos, aquilo que cada vez mais nas últimas décadas os pais de classe média e alta já organizam e pagam, para os seus filhos, no tempo extra escolar: as atividades desportivas, a música, o ballet, as línguas, a competição entre outras. Esta oferta extra curricular para os que a podiam suportar financeiramente, teve sempre uma dupla valência – por um lado ocupar as crianças face à crescente indisponibilidade de tempo da família, e por outro oferecer aos filhos um enriquecimento da sua formação, desejavelmente respondendo aos interesses que manifestam. De alguma forma, essas duas finalidades são também as que em última análise legitimam a criação formal das AEC.

(Roldão 2008 Apud. Coelho (2008), Matos (2008), Milhano (2008), Oliveira (2008))

Segundo os artigos 7º e 8º do despacho nº 9265-B/2013 “consideram-se Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo do ensino básico todas as atividades educativas e formativas que incidam na aprendizagem da língua inglesa ou de outras línguas estrangeiras, no domínio desportivo, artístico, científico, técnico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio e de educação para a cidadania.”

(Ministério da Educação e Ciência, 2013, 22210 - (3)).

Segundo o exposto no artigo 8º, a sua frequência é gratuita e de inscrição facultativa, mas após a sua inscrição compete aos encarregados de educação assegurar a assiduidade dos seus educandos nestas atividades.

Numa sociedade em constante mudança, em que os horários laborais são cada vez mais extensos e inflexíveis, não só a escola, como também a família, sentiam cada vez mais urgência em dar uma resposta adequada às dificuldades sentidas.

Segundo refere o despacho nº 9265-B/2013 do Ministério da Educação e Ciência, aproveitando a progressiva intervenção legislativa por parte do governo no domínio da educação, no sentido de conduzir a uma conseqüente autonomia dos estabelecimentos de educação e do ensino a nível pedagógico e organizacional, permitiu-se às escolas responder de forma mais autónoma e adequada para fazer face às necessidades sentidas a estes níveis. É neste contexto que surgem as AEC. Mais tarde, tendo isso em conta e baseando-se na legislação, o Ministério da Educação lançou o programa de alargamento e generalização das atividades de enriquecimento curricular com o objetivo de permitir o alargamento de horário nas escolas do 1º ciclo do ensino básico. Assim sendo, é com base no decreto – lei nº 139/2012 que surge em todos os agrupamentos de escolas e em escolas não agrupadas no 1º ciclo do ensino básico, em conjunto com outros meios locais, a garantia da oferta de um leque diversificado de atividades consideradas relevantes para uma formação adequada dos seus alunos e que com isso garanta a ocupação de tempos não letivos, permitindo assim um apoio mais adequado e flexível a toda a comunidade escolar. Para que essa necessidade fosse verdadeiramente assegurada nas escolas, as autarquias locais, Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), Jardins de Infância e agrupamentos tiveram que estabelecer parcerias locais para promoverem as atividades de enriquecimento curricular. Para além disso, o despacho nº 9265 – B/2013 dita que as AEC devem garantir a qualidade que se pretende para todo o sistema de ensino e pelo que cabe às escolas em articulação com outras entidades, a sua planificação, acompanhamento e avaliação.

Sendo as AEC selecionadas de acordo com objetivos definidos no projeto educativo do agrupamento de escolas, também elas devem constar no plano anual de atividades tal como exige o número 1 do artigo 13º. A sua planificação, segundo as alíneas a) e b) do número 2 do artigo em causa, deve respeitar os tempos diários de interrupção de atividades e de recreio, e considerar as condições de frequência das AEC pelos alunos com necessidades educativas especiais (N.E.E), deve também envolver os departamentos curriculares e ser aprovada em conselho pedagógico, conforme refere o número 3.

Ainda de acordo com o mesmo despacho, durante a planificação devem ser tidas em conta os recursos existentes na comunidade, como escolas de música, teatro, dança, clubes recreativos, instituições particulares de solidariedade social (IPSS).

Quanto ao acompanhamento e supervisão das AEC, tal como o nº 5 do artigo 13º refere que “são da responsabilidade dos órgãos competentes do agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas de acordo com os termos definidos no regulamento interno.” (Ministério da Educação e Ciência, 2013, 22210 - (4))

II – ESTUDO EMPÍRICO

2 – Metodologia

2.1 – Metodologia de Investigação

Segundo os princípios básicos do processo de investigação social e tendo em conta a etimologia da palavra metodologia, “esta é composta por três elementos: “*meta*”, “*adós*” e “*logia*”, “*meta + adós*” que significam estrada “para além do caminho” e “*logia*” que significa “ciência, discurso” estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência.” (Demo, 1981, p.7 citado por Dias, 2009, p.20).

Tendo em conta o autor citado, podemos dizer que a metodologia ou delineamento metodológico consiste na estruturação dos procedimentos a ter em conta para a realização da investigação. Seguindo a mesma linha, Deshaies (1992, p.25 citado por Dias 2009, p.20), afirma-nos que: “a metodologia está para a investigação como o sujeito está para o conhecimento. Nesse espírito, a metodologia não substitui o investigador, mas proporciona-lhe meios para empreender a investigação”. “Compreende-se que o objetivo da metodologia não é compreender os produtos da investigação científica, mas antes o próprio procedimento científico”. (Pinto, 1990, p.35 citado por Dias, 2009, p.90).

Fazemos referência aos procedimentos metodológicos para proceder à devida recolha e tratamento de dados, sendo eles, diário de bordo, reflexão, entrevista, análise documental e a observação.

Tendo em conta tudo o que foi exposto e sabendo que a escolha dos procedimentos metodológicos depende da natureza do nosso estudo, que neste caso segue uma perspectiva qualitativa, é de salientar que tal como destaca Coutinho (2014, p.28), “a nível metodológico a investigação de índole qualitativa baseia-se no método indutivo. Isto porque o investigador pretende desvendar a intenção, o propósito da ação, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é, o significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto.” (Pacheco, 1993, p.28, citado por Coutinho, 2014,

p.28). Daí que a nossa intenção nesta investigação seja tentarmos perceber se **“poderá a expressão dramática, num contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, funcionar como espaço para a diferenciação pedagógica?”**. Para isso, seguindo uma perspectiva de Creswell, começamos por observar o grupo investigado e análise de documentação oficial com intenção de recolher dados úteis à nossa investigação num primeiro momento. Depois, com base nos dados obtidos, fizemos o levantamento de questões que surgiram com base no conjunto de informação recolhida. Para dar resposta a essas questões organizamos os dados recolhidos por categorias para depois analisarmos os mesmos com base nas teorias existentes. Por último tecemos as nossas considerações finais.

Perante tudo o que foi escrito, tal como defende Herman (1983, p.5 citado por Lessard – Hébert 2005, p.15), podemos considerar que num sentido lato, a metodologia pode ser definida como “um conjunto de diretrizes que orientam a investigação”.

2.1.1 – Metodologia Qualitativa

A abordagem qualitativa de investigação, ao longo dos anos, tem vindo a demonstrar-se cada vez mais importante no que concerne as áreas de estudo das ciências sociais e humanas. Apesar de nem sempre ser “fácil” encontrar uma definição unívoca para a investigação qualitativa, alguns manuais limitam-se a considerar qualitativa a investigação “(...) que descreve os fenómenos por palavras em vez de números ou medidas” (Wiersma, 1995, p.12 citado por Coutinho, 2014, p.28). Para Werner e Schoepfle (1987, citados por Lessard – Hébert e Goyette e Boutin, 2005, p.102) a investigação qualitativa parece dar lugar de relevo ao contexto da descoberta antes e durante a recolha dos dados: as questões, as hipóteses, as variáveis ou as categorias de observação que normalmente não estão totalmente formuladas ou pré-determinadas no início de uma pesquisa.

Com base neste autor podemos afirmar que o mesmo se passou com a nossa investigação. Primeiro começámos por observar todo o contexto e recolher dados a partir dele. Seguidamente, fizemos o tratamento dividindo os dados por categorias, para posteriormente podermos formular e descortinar a nossa problemática. Continuando na

mesma abordagem Coutinho (2014, p.28) afirma que a perspectiva qualitativa divide-se em dois níveis:

A nível conceptual o objeto de estudo na investigação não são comportamentos, mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspectiva dos autores intervenientes no processo. (Coutinho 2014, p.28)

O mesmo se passa com o nosso estudo. Através dele pretendemos perceber melhor as ideias do grupo de intervenientes, descodificar os significados das ações e também das suas interações. Só deste modo conseguimos levar a cabo a nossa investigação e dar-lhe algum sentido, uma vez que a nível metodológico a investigação de índole qualitativa baseia-se no método indutivo "... porque o investigador pretende desvendar a intenção, o propósito da ação, (...)." (Coutinho,2014, p.28)

"A inter-relação do investigador com a realidade que estuda faz com que a construção da teoria se processe de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno à medida que os dados empíricos emergem" (Creswell, citado por Coutinho 2014, p.28). Pelo exposto, justificou-se a nossa opção pela investigação qualitativa, interpretativa e fenomenológica como sendo a mais adequada ao estudo em questão.

Sabendo que neste tipo de investigação a recolha de dados é o ambiente natural dos elementos do grupo/intervenientes munimo-nos de instrumentos como os diários de bordo, entrevista, reflexões, fotografias, vídeos, sendo estes classificados como os mais adequados pelos autores referidos anteriormente. Estes permitiram-nos recolher um leque diversificado de informações úteis ao nosso estudo de maneira a ajudar-nos a compreender a realidade observada, atingir os objetivos propostos.

2.1.2 – Investigação-ação

"A intenção de compreender e de promover a mudança social em diferentes contextos determinou uma íntima ligação entre a investigação-ação e formação"

(Da Silva, 1996, p.35).

No âmbito do trabalho, para dar resposta às questões de investigação utilizam-se conceitos, técnicos e teorias sobre como investigar. Por isso mesmo compete ao professor ter o discernimento para desenvolver um trabalho criativo, flexível e reflexivo baseado numa perspetiva de inovação profissional, objetivando a atualização de conhecimentos.

Uma vez que vivemos numa sociedade em constante mudança, devemos ter consciência, enquanto profissionais da educação, que nada é permanente, até mesmo o nosso conhecimento acerca da realidade dos contextos.

É neste sentido de mobilização de conhecimento que sentimos a necessidade de ampliar a nossa compreensão acerca de métodos de investigação.

Centrando o nosso interesse na investigação-ação constatamos que para Arends (1995, p.12) a investigação-ação é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com objetivo de melhorar o nosso ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula.

Também o filósofo Gary Fenstermacher (s.d., citado por Arends, 1995, p.12) afirma que:

Quando os resultados de uma investigação são conhecidos podem levar um professor a pôr em causa as suas crenças e, conseqüentemente, a repensar as premissas subjacentes ao seu comportamento pedagógico e práticas educativas. Deste modo, o conhecimento e utilização dos resultados de investigação torna-se num processo de compreensão e dúvida, bem como as crianças aprendem e da melhor forma de otimizar o processo de aprendizagem.

Seguindo esta linha de pensamento segue-se Esteves (s.d., citado por Sanches, 2005, p.3)

É a Kurt Lewin que se deve o trabalho pioneiro da “action-research”, definindo-a como uma “ação de nível realista sempre seguida por uma reflexão autocrítica objetiva e uma, avaliação dos resultados”, assente no triângulo: “ação, pesquisa e treinamento”, que é a base da compreensão dos seus objetivos. (Gary Fenstermacher citado por Arends, 1995, p.12)

2.1.3 – Instrumento de recolha de dados

Tal como afirma Coutinho (2014) “todo e qualquer plano de investigação (...) implica uma recolha de dados originais por parte do investigador.” (Coutinho, 2014, p. 136)

Visto que uma investigação implica a recolha e seleção de uma múltipla variedade de informação torna-se necessário ao investigador selecionar os instrumentos de recolha de dados que melhor se adequam às necessidades do seu estudo.

Além disso, segundo a perspetiva de Black (1999 citado por Coutinho 2014, p. 114) “a natureza da variável dependente determina o tipo de dados a obter e estes os instrumentos que melhor se lhe adequam”. Assim sendo, tendo por base o que foi defendido pelos autores e sabendo que tínhamos por objetivo “medir” atitudes, opiniões, perceções e valores, optámos como estratégia de recolha de dados a observação visto que esta consiste “no registo de unidades de interação numa situação social bem definidas baseada naquilo que o observador vê e ouve” (Denzin, 1989; Flick, 1998 citados por Coutinho, 2014, p.136).

De acordo com Coutinho (2014) “através da observação o investigador consegue documentar atividades, comportamentos e características físicas sem ter de depender da vontade e capacidade de terceiras pessoas.” (Coutinho 2014, p. 136). Já para Bogdan & Blikem (1994); Dewalt & Dewalt (2011, citados por Coutinho, 2014, p.137-138) “na observação não estruturada, o investigador parte para o terreno apenas com uma folha de papel onde regista tudo o que observa, são as chamadas notas de campo extensivas, traduzidas em narrativas e registos detalhados, como é o caso dos diários de bordo”.

Assim sendo, podemos afirmar que foi com base nesta observação não estruturada, feita diretamente no terreno, que depois nos permitiu fazer posteriormente os registos detalhados de cada sessão dando assim origem aos diários de bordo em anexo.

Para além disso, também se utilizaram fotografias e vídeos tornando-se também eles, uma fonte de dados que contribuíram em muito para o registo dos diários de bordo. A reflexão individual de cada participante foi outro dos instrumentos que optamos por aplicar para assim conseguirmos obter o *feedback* deles. Estes foram realizados com o principal objetivo de entender a perspetiva dos participantes nas intervenções. Isto

ajudou-nos a compreender a perspectiva deles em relação a si próprios, em relação aos colegas e ao professor entre outros.

Realizámos também diários de bordo onde registamos notas das observações de campo e vídeos necessários para a nossa investigação. Justificamos esta opção baseando-nos em Bogdan & Biklen (1994) que referem “o relato escrito daquilo que o observador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” (Bogdan & Biklen 1994, p.150 citados por Coutinho 2014, p.341).

Muitas vezes, as reflexões sobre o vivido na sessão, sejam as próprias capacidades de improvisação, o desempenho durante as suas atuações e dos colegas, a evolução sentida por cada interveniente foram essenciais ao estudo.

Por fim, com o objetivo de recolhermos informação adicional e clarificarmos alguns dados úteis para a nossa investigação, recorreremos à entrevista, pois interessava-nos saber a opinião da professora titular sobre alguns aspetos fulcrais. Para isso partimos para o campo com um guião estruturado tendo presente o defendido por Silverman (2000, citado por Coutinho, 2014, p.141):

As entrevistas são uma poderosa técnica de recolha de dados porque pressupõem uma interação entre o entrevistado e o investigador, possibilitando a este último a obtenção de informação que nunca seria conseguida através do questionário, uma vez que pode sempre pedir esclarecimentos adicionais ao inquirido no caso da resposta obtida não ser suficientemente esclarecedora.

Neste sentido, também Coutinho (2014, p.139) defende que a entrevista tem por objetivo “fornecer ao investigador informação detalhada e profunda sobre um dado tópico devendo por isso ser realizada junto de sujeitos cuidadosamente selecionados em função de critérios muito bem definidos à partida ou seja, amostras intencionais e não probabilísticas (...).”

2.2 – Caracterização de contextos

2.2.1 – Contexto Institucional

A escola onde decorreu o estudo é uma Escola Básica do 1º CEB com jardim-de-infância integrado que faz parte do agrupamento de escolas D. Lourenço Vicente. Localiza-se no centro de uma vila, numa zona residencial. Trata-se de um edifício com dois pisos, rés-do-chão e primeiro andar, com cerca de 20 (vinte) anos.

A entrada na escola é feita pelo lado oeste no rés-do-chão, onde podemos visualizar a receção, um átrio, depois serviços administrativos, sala de professores, bar, cantina e papelaria. Na ala norte encontram-se as dezasseis salas de 2º e 3º ciclo, estas distribuídas por ambos os pisos. Na ala sul, no rés-do-chão, localizam-se três salas do pré-escolar, enquanto isso, no primeiro piso encontram-se seis salas de 1º ciclo e a sala de apoio, onde se desenvolvem as aulas de AEC de movimento e drama (MD) com o grupo de estudo. Na ala este situa-se o pavilhão desportivo onde se desenvolvem não só atividades desportivas, mas também atividades festivas para a apresentação a toda a comunidade.

A população escolar é de 520 (quinhentos e vinte) alunos distribuídos por três turmas do pré-escolar, seis turmas do 1º ciclo, seis turmas do 2º ciclo e oito turmas do 3º ciclo do ensino básico. A maioria das crianças desta escola provém de um meio social favorável com múltiplos recursos sociais e económicos.

2.2.2 – Contexto AEC

O contexto AEC ocorreu semanalmente, às terças-feiras, em horário integrado, e às quartas e quintas-feiras no último tempo.

A prática pedagógica do investigador em AEC de Movimento e Drama (MD) em contexto 1º CEB foi desenvolvida na sua maioria na sala 1.4 que serve de apoio ao 1º CEB da escola anteriormente referida.

No que diz respeito ao espaço físico onde decorreram as sessões trata-se de uma sala ampla e com múltiplos recursos, o que possibilita explorar diversas vertentes de organização espacial e material.

Segundo as suas características estruturais encontrava-se dividida em dois espaços distintos. No lado esquerdo, destinado às áreas das ciências e expressão plástica, havia lavatório, bancada de trabalho ampla, em mármore, jogos didáticos e materiais relacionados com medidas de comprimento, peso e volume, livros didáticos, tintas, pincéis, paletas, cavaletes e um armário com material reciclável, mapas e outros materiais didáticos. No lado direito, tínhamos um espaço amplo onde havia duas caixas com instrumentos musicais, duas estantes com livros de histórias, contos tradicionais, jogos de orientação espacial entre outras atividades lúdicas e CD's de música. Encontrava-se também uma aparelhagem, uma televisão, um leitor de DVD, um rádio e três mesas. Na parede havia um quadro interativo e o respetivo portátil que foram facultados pela autarquia local. Havia também umas almofadas arrumadas num canto que foram bastante úteis para os momentos de reflexão e descontração.

A sala também era provida de bastante iluminação natural, assim como de luz artificial, o que ajudou bastante na realização das atividades. Pudemos também acrescentar um cortinado para ajudar nas apresentações improvisadas. Para além disso, há que salientar que a reorganização do espaço era feita consoante as nossas sessões, pois o espaço é um elemento essencial no desenvolvimento da criança, podendo este proporcionar-lhe estimulações diferentes.

Ao longo das nossas sessões tivemos sempre a preocupação de as crianças se sentirem à vontade, quer para escolher o seu espaço de reflexão, quer o seu espaço de criação. Pelo meio foram também explorados outros espaços como corredores, pátios interiores e exteriores, gimnodesportivo, anfiteatro e campo de futebol, como comprovam os diários de bordo presentes no anexo II, foi nesta sala que se realizaram grande parte das sessões deste estudo.

2.2.3 – Contexto de Grupo

No ano letivo 2015/2016, ano em que se realizou a recolha de dados, foi-nos atribuída uma turma do terceiro ano de uma das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), enquanto docente da AEC de MD.

Para trabalhar com esta turma foi-nos atribuído um horário de três horas semanais. Estas horas distribuíam-se por três dias da semana da seguinte forma: à terça- feira em horário integrado das 14:00h às 15:00h, podendo este ser prolongado por mais 30 (trinta) minutos com a permissão da professora titular para o término de tarefas, uma vez que os outros elementos da turma estavam em Educação Moral e Religiosa (EMR), à quarta e quinta-feira como último tempo letivo, ou seja das 16:30h às 17:30h.

O grupo de crianças com qual trabalhámos era constituído por dezasseis crianças com idades compreendidas entre os 7 (sete) e os 8 (oito) anos de idade, sendo nove do sexo feminino e sete do sexo masculino. Para efeitos desta investigação codificámos com a letra A os elementos do sexo feminino e com a letra B os elementos do sexo masculino.

A caracterização é baseada em análise documental, conversações com a professora titular e observação. Esta observação focou-se mais a nível da participação nas atividades e no relacionamento intergrupual.

A nível da participação nas atividades a maioria dos elementos do grupo demonstrou-se participativo e pró-ativo. Mostram interesse pelas atividades propostas nas diferentes áreas de conhecimento.

No entanto, existem casos que exigem alguma atenção, as quais passo a citar: B4, A9, B7, B2 e B5.

No caso do B4, segundo o professor titular este aluno realiza com bastante sucesso as atividades avaliadas relacionadas com estudo do meio, matemática e português, desinteressando-se pelas áreas artísticas, segundo o testemunho da colega, “ apenas se esforça nas disciplinas que têm ficha de avaliação”. Sempre que as professoras intervêm tentando que ele realize a tarefa até ao fim, reage realizando a tarefa o mais lento possível ou queixando-se: “ – Professora, dói-me a cabeça”, “ – Estou com preguiça”, “ – Estou muito cansado!”. Em situação inversa temos o elemento A9 que se interessa

mais pelas áreas artísticas, expressão plástica, musical, dança. É espontânea e comunicativa, apresentando algumas dificuldades na expressão escrita.

No caso do B7 é um aluno excelente na área da matemática, fazendo cálculo mental com muita facilidade. Tem um excelente discurso oral, apesar de no discurso escrito apresentar algumas dificuldades com o grafismo. Este aluno embora não seja um aluno referenciado é um aluno que tem um problema de saúde ainda em investigação. Tem bastante dificuldade em participar em atividades nas quais tem que se expor, como dançar, caracterizar-se, cantar ou falar em público.

Por sua vez, o B2 é um aluno com necessidades educativas especiais de caráter permanente, este elemento é portador de Nistagmus², movimentos involuntário dos olhos, por isso tem que se sentar sempre na primeira fila da sala de aula. É descrito como sendo uma criança muito exigente consigo próprio, ficando ocasionalmente frustrado quando não consegue alcançar os objetivos propostos. Gosta muito de trabalhar individualmente ou em grupo com adultos. Com os pares ainda apresenta alguma dificuldade, contudo tem vindo a melhorar.

Segundo o seu relatório de avaliação, o aluno a nível da comunicação oral expressiva revela menos dificuldade verificando-se melhorias significativas ao nível da articulação de fonemas, apesar de ainda evidenciar algumas dificuldades na articulação de certas palavras. Este usufrui das medidas expressas no número 3 do art.º 9º do decreto – lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro.

O B5 trata-se de um aluno que apresenta algumas dificuldades na participação das atividades em geral. Por vezes apresenta um comportamento desafiante e conflituoso para com os seus pares.

A nível de relacionamento intragrupal, a maioria demonstra-se interativa, comunicando uns com os outros. Alguns gostam de ajudar os colegas e são bastante espontâneos. No entanto existem três casos que neste campo tem mais dificuldade que é o caso do B4, B5 e B7 pelas razões que já foram descritas.

No caso do B4 é um aluno que, por vezes, em atividade de grupo não aceita bem as sugestões dadas pelos outros elementos, tentando quase sempre fazer prevalecer as suas ideias. Quando as suas pretensões não surtem efeito reage isolando-se e tenta distanciar-

² - <http://www.allaboutvision.com/conditions/nystagmus.htm>

se do restante grupo, não querendo participar na tarefa em questão. Também demonstra dificuldade em resolver problemas com os pares, solicitando quase sempre a intervenção do adulto (professor, auxiliares). Tornando-se assim, alvo de algumas “brincadeiras” ou partidas por parte do grupo.

Por último o A8 é uma aluna interativa, tanto com os seus pares como com os docentes e auxiliares. Gosta de ajudar os seus colegas e demonstra-se participativa e motivada. Apresenta algumas dificuldades a nível do discurso escrito, verificando-se com alguma frequência a troca de fonemas e grafemas. Esta aluna beneficia de alguns apoios, pois passou a usufruir das medidas expressas no número 3 do art.º 9º do decreto-lei nº 3/2008 de 7 de junho no 2º período do ano letivo 2015/2016.

2.3 – Questão de Investigação

Tal como afirma Coutinho (2014) uma investigação envolve sempre um problema, seja ele (ou não) formalmente explicitado pelo investigador (Coutinho, 2014, P.49). Tem a função de localizar a atenção do investigador para o fenómeno em análise, desempenhando o papel de “guia na investigação”. Quando a investigação adota uma metodologia menos estruturada e pré-determinada, o problema pode ser formulado de uma forma geral, como que “emergindo” no decurso da investigação (Coutinho, 2014, P.49).

Considerando esta perspetiva podemos afirmar que o problema que emergiu durante o processo de investigação foi **“Poderá a AEC de expressão dramática, num contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, funcionar como espaço para a Diferenciação Pedagógica?”** Esta questão emergiu devido à realidade da escola atual, em que as crianças terminam as aulas com o professor titular e são deixados num “espaço” que habitualmente eles julgam ser apenas para brincar sem se darem conta que as próprias brincadeiras possam assumir um carácter pedagógico tendo por objetivos ajudá-los nas diferentes áreas do saber, uma vez que trabalhamos com o grupo alguns conteúdos próprios do currículo do 3º ano. Foi com esta intenção e também na tentativa de querer mudar esta visão que emergiu a nossa problemática.

Mas tudo isto não teria sido possível se não tivéssemos os intervenientes. Como tal, escolhemos uma turma de 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, que frequentava a AEC de Movimento e Drama. A escolha desta turma não foi indiferente. Deve-se ao facto de se demonstrar dinâmica, interativa e também pela empatia mútua que se estabeleceu desde o início entre nós, grupo e professor titular. “Até porque no processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (Bogdan & Blikien, 1994, p.51).

2.4 – Objetivos

Tendo em conta as características da investigação propusemos os seguintes objetivos:

- Compreender como as temáticas lecionadas pelo professor titular na sala de aula se poderão organizar como indutoras da experiência de criação dramática, num contexto de AEC;
- Fazer a articulação com o professor titular, ligando o espaço da AEC com os conteúdos programáticos do 3º ano do 1º CEB;
- Proporcionar a diferenciação pedagógica através da criação de projetos de expressão dramática;
- Colocar os intervenientes a refletir oralmente e por escrito sobre as experiências vividas.

2.5 – Descrição do projeto

Após a colocação como docente das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) de Movimento e Drama (MD), numa das escolas do Agrupamento de Escolas D. Lourenço Vicente e de termos conhecido as turmas com as quais iríamos trabalhar durante o ano letivo 2015/16, decidimos consultar o currículo do 3º ano.

Depois, após os primeiros contatos com as turmas, decidimos selecionar apenas uma turma. Esta opção prende-se, por um lado, pelo facto de assim não correremos tanto o risco de divagar e perder a objetividade e, por outro lado, porque se criou de imediato uma empatia muito grande entre o investigador e a turma em estudo. Isto permitiria que

a investigação se desenvolvesse de forma saudável e harmoniosa, ao longo do ano letivo 2015/2016.

Posteriormente começámos a pensar na pergunta de investigação. Esta surgiu após algumas observações e conversas informais com a professora titular e a professora orientadora. Ao observar as potencialidades da turma, o ambiente e os recursos de que dispúnhamos, pensámos que seria interessante fazer a articulação das experiências de criação dramática, vividas em contextos de atividades de enriquecimento curricular (AEC), com as temáticas que eram trabalhadas semanalmente na sala de aula.

Esta questão surgiu da necessidade de dar um sentido e uma ligação às experiências de criação dramática experienciadas no espaço das AEC no qual, muitas vezes, as crianças são deixadas com o “pretexto” de ocupar o tempo que falta até o término do horário letivo. Além disso há quem tenha a ideia preconcebida de que nesta AEC se brinca apenas por brincar, sem se ter objetivos concretos. Com estas conceções a decorrer tanto pela parte dos pais, como pela parte das crianças decidimos que as temáticas lecionadas pelo professor titular na sala de aula tornar-se-iam indutoras das experiências de criação dramática na AEC de MD. Até porque, como sabemos, um indutor pode ser o fio condutor para que a criança atinja aprendizagens com sucesso em qualquer uma das áreas do saber. Neste sentido, Brito (2011, p. 42) afirmara que:

O indutor é um excelente passaporte para a aprendizagem das várias áreas do ensino de uma forma ativa, significativa, diversificada, integrada e socializadora. Ele deve suscitar a atenção e interesse dos alunos, para que estes se sintam mais motivados e entusiasmados para a aquisição dos diferentes conteúdos.

Deste modo poderíamos estar a contribuir para a criação de um espaço para a aprendizagem diferenciada.

Tendo já escolhido a turma e o que trabalhar, tivemos uma conversa informal com a professora titular e com o Diretor do agrupamento informando-os sobre as intenções do projeto de estudo e pedindo-lhes autorização para a realização. Posteriormente, foi enviado um pedido de autorização formal, que conta no anexo IV, dirigido ao Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas D. Lourenço Vicente com os pormenores do estudo a desenvolver, o qual foi autorizado. Em seguida, em conjunto com o professor titular, realizámos uma reunião com os encarregados de educação, onde clarificámos os

propósitos da investigação. Nela solicitámos também a devida autorização, que se encontra no anexo V, que permitiu a participação dos educandos na investigação. Registámos desde logo, que a autorização foi aceite de imediato por todos.

Quanto ao espaço de tempo letivo definido para a implementação dos projetos, passou a ser às terças-feiras em horário integrado das 14:00h às 15:00h.

Depois, em novembro de 2015 foi-nos atribuído mais um horário às quintas-feiras no último tempo das 16:30h às 17:30h. Isto sucedeu-se devido ao facto de a turma naquele momento não ter docente para assegurar o horário das AEC de Expressão Física e Motora (EFM). Como ainda não tinham AEC às quintas-feiras, foi-lhes dada a possibilidade de escolha de uma outra AEC das já existentes para preencher a vaga. Foi então que em reunião se decidiram por Movimento e Drama, uma vez que as crianças afirmaram estar a gostar bastante da experiência, o que nos deixou bastante agradados. Além de ser uma prova de que estavam a gostar da experiência, teríamos também mais tempo para podermos executar os projetos com calma. Assim as tarefas que ficassem pendentes na terça-feira poderiam ser terminadas nos dias seguintes. Além disso, às terças-feiras tínhamos facilidade em estendermos o horário até a hora da saída dos colegas que frequentavam Educação Moral e Religiosa (EMR).

O projeto teve um total de dezasseis sessões, cada uma com cerca de 60 minutos. Este teve início em 29 de Setembro de 2015, 1º período e prolongou-se até 2 de Fevereiro de 2016, 2º período.

Apesar de constarem apenas 16 sessões no projeto, a verdade é que continuamos a desenvolver as atividades seguindo a metodologia exposta até ao final do ano letivo 2015/2016.

Cada sessão foi dividida em três fases como podemos observar nas planificações do anexo I, após um diálogo inicial para contextualizá-los relativamente à temática e aos jogos a desenvolver, iniciávamos a primeira fase com a prática de alguns jogos introdutórios/exploratórios, a segunda com o jogo dramático e a terceira com uma reflexão por parte do grupo sobre as atividades experienciadas.

Quanto ao desenvolvimento das aulas, uma vez que era o primeiro ano que as crianças tinham a AEC de MD, interessava-nos saber que tipo de atividades elas achavam que

esta AEC iria desenvolver. Cada criança foi dando a sua opinião, como podemos observar no diário de bordo do professor investigador relativo à sessão 1, no anexo II. No geral pode-se dizer que esperavam: “fazer jogos”, “fazer teatro”, “brincar”, “jogar futebol”, entre outros.

No decorrer do diálogo alguns alunos foram demonstrando os seus interesses, os quais fomos registando. Seguidamente realizámos outros jogos para que eles interagissem e se desinibissem.

Durante cada sessão era abordada uma temática advinda da articulação com o professor titular, a qual era tida sempre em conta tanto nos jogos introdutórios como nas improvisações e reflexões finais. Aproveitava-se o que se tinha explorado nos jogos introdutórios para se lançar um desafio ao qual os grupos ou a turma em conjunto teriam que dar resposta através da representação dramática. Após as discussões em grande ou em pequeno grupo, onde decidiam “os papéis” de cada um, apresentavam as suas soluções encontradas.

Segundo esta lógica podemos afirmar que nas nove primeiras sessões trabalhámos diferentes temáticas como “à descoberta de si mesmo e dos outros”, “animais e os seus meios de locomoção”, “orientação espacial”, “os alimentos saudáveis e não saudáveis”, “plantas, a sua utilidade e fatores ambientais que as condicionam”, “as estações e fatores do ambiente natural”, “Halloween, tradições locais e de outros países”, “freguesia e país onde vive”, “outros países”, “descoberta do ambiente natural”, “inter-relação entre a natureza e a sociedade (agricultura, turismo e atividades económicas), relações entre si e os outros”.

As primeiras sessões foram iniciadas com alguns jogos simples relacionados com ritmos, entoações e movimentos no espaço, como podemos ver nas figuras 1 e 2.



Fig. 1-Movimentos no espaço



Fig. 2-Jogos de ritmo

Estes tinham como função descontraír o grupo desinibindo-se e inculindo o respeito pelas regras. Estes jogos iniciais também serviam como um catalisador para os jogos dramáticos que se sucediam, dando assim uma lógica mais consistente ao longo de cada sessão, sem descuidar o caráter criativo próprio do grupo.

Quanto ao nível de exigência, este ia sendo adotado de acordo com o desempenho demonstrado pelos participantes nas sessões anteriores. Tentávamos reforçar exercícios nos quais o grupo ou elementos dele demonstravam ter mais dificuldade, para que assim adquirissem algumas competências úteis ao seu processo de aprendizagem. Para isso, através das nossas intervenções fomos direcionando o grupo no sentido de evolução, desvalorizando um pouco o resultado estético final das suas criações.

Posteriormente, ao longo das sessões, como os próprios alunos foram demonstrando que estavam estimulados para a construção de histórias, partimos para jogos dramáticos mais elaborados, já com recurso a adereços e escolha de espaços de ação, diferentes. Na verdade, imaginação não faltava nas histórias, redigidas pelas crianças, como podemos verificar nos diários de bordo do professor, presentes no anexo II.

O tempo foi passando e como estávamos perto das férias do natal por sugestão da turma e do professor titular surgiu a ideia de: Porque não presentearmos os colegas das outras turmas com uma criação nossa? Personagens já existiam das criações anteriores, espaços para a ação também tínhamos, adereços também se arranjavam! Então, partimos para a ação! Durante as sessões 10 e 11, dia 01-12-2015 e 15-12-2015, centramos a nossa atenção no projeto de encerramento do 1º período que foi posteriormente intitulado pelos alunos como “O problema do Pai Natal”.

Para isso, dividimos a turma em quatro grupos. Cada um ficou responsável por fazer uma listagem. O grupo I ficou responsável por listar as personagens, o grupo II pelos espaços, o grupo III pelos sentimentos, sensações e emoções e finalmente o grupo IV pelas ações, como se pode observar no diário de bordo da sessão 10 presente no anexo II.

Depois das listagens prontas partimos para a criação de uma história que abordasse algumas das personagens, espaços, sentimentos e sensações, emoções e ações recolhidas anteriormente e que se relacionasse também com o tema aglutinador da escola que era “o mar e a vida”. Daí termos relacionado algumas sessões anteriores com a água, pois achámos que facilitaria esta criação de projeto.

Posteriormente, formaram-se dois grupos e a cada um destes foi facultado uma cópia das listagens feitas anteriormente. Estes podiam consultar as histórias no dossiê das criações ou no computador que estava ligado ao quadro interativo, para que pudessem realizar as suas criações dramáticas.

Depois de cada um elaborar a sua criação respeitando as indicações dadas, a turma em conjunto juntou as duas criações formando uma só, a qual deram o título “O problema do Pai Natal”. Esta tornou-se a história do projeto I, para além disso, o grupo por unanimidade decidiu acrescentar uma canção relacionada com o tema “A rena Rodolfo.”

Na sessão 11, dia 15-12-2015, seguiu-se a elaboração do material para o cenário, adereços e gravação da história em áudio. Decidimos gravar a história com a voz dos participantes para servir como apoio ao projeto. Salvaguardando-nos assim caso eles não conseguissem, por algum motivo improvisar as falas. E também como espaço do ginnodesportivo era muito amplo e o público faria algum ruído decidimos ter um plano B, caso as circunstâncias não fossem as mais favoráveis para a apresentação do projeto. Contudo, tentámos que durante a preparação o grupo verbalizasse as falas improvisadas. Esta situação não se verificou no dia da apresentação do projeto (17-12-2015) às restantes turmas e comunidade em geral porque se recorreu a microfones para os participantes e a improvisação foi um sucesso.

Depois das férias do natal, a 5 de Janeiro de 2016 retomámos as nossas sessões. Nas cinco sessões que seguiram introduzimos o teatro de fantoches. Através da sua manipulação abordámos algumas das tradições portuguesas e explorámos também tradições de outros países, como foi o caso do dia de reis como podemos observar na sessão 12.

Com as criações resultantes desta sessão, aproveitámos para trabalhar mais a oralidade, incluindo diferentes tons de voz, a articulação, o ritmo e as entoações de modo a transmitir as emoções dos fantoches em ação.

Após esta sessão alguns alunos referiram que podíamos fazer um teatro para depois apresentar. Na verdade esta ideia já tinha ocorrido em conversa com a orientadora, pois seria interessante vê-los noutra perspetiva.

Partimos então para a elaboração do segundo projeto, que ficou definido nas últimas 4 sessões.

Na sessão 13, dia 12-01-2016, iniciámos o segundo projeto baseado em teatro de fantoches. Após um diálogo, realizámos os jogos exploratórios relacionados com situações observadas no espaço circundante. Nestes jogos pretendia-se que os alunos aprofundassem a manipulação dos fantoches.

Depois disso o desafio lançado foi unir, em forma de texto dramático, duas histórias escritas e escolhidas por eles. As histórias escolhidas foram “O espelho vermelho” e a “Mónica comilona”. Enquanto a primeira estava relacionada com a temática dos monumentos, símbolos nacionais entre outros, a segunda está mais relacionada com a alimentação saudável.

Depois de unidas as duas histórias nas sessões 14 e 15, dias 19-01-2016 e 26-01-2016, os participantes escolheram e elaboraram o seu fantoche com materiais recicláveis como podemos observar na figura 3, fizeram um guião com os principais momentos da história, primeiro individualmente depois em grande grupo, como podemos verificar no anexo II DB15. Isto ajudá-los-ia na interiorização da história e na estruturação das ideias principais. Posteriormente, também construíram um fantocheiro como podemos observar figura 4, e elaboraram em conjunto um convite, presente no anexo II DB 15, para depois distribuírem pelas turmas convidadas por eles.



Fig. 3-Construção de Fantoches



Fig. 4-Construção de Fantocheiro

Na sessão 16, dia 02-02-2016, o projeto foi apresentado no auditório às turmas por eles convidadas.

Após a reunião com a orientadora, dia 24-02-2016, demos como terminadas as sessões para o nosso projeto de investigação, pois segundo a mesma, já tínhamos dados para trabalharmos.

III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

3.1 – Apresentação e discussão de Dados

Neste capítulo de apresentação e análise de dados focar-nos-emos na análise dos dados recolhidos durante as dezasseis sessões, através de diários de bordo do investigador, dos diários de bordo dos participantes e da entrevista realizada ao professor titular.

É de salientar que toda a informação presente nos instrumentos referidos foi registada semanalmente, às terças-feiras durante quatro meses.

No caso dos diários de bordo do investigador (DB) é de referir que foram utilizados como recurso a observação, o registo escrito, vídeos e registo fotográfico.

No caso dos diários de bordo dos participantes (DBP) as primeiras seis sessões foram feitos oralmente e posteriormente registados pelo investigador. Nas dez sessões seguintes foram realizados com recurso a registo escrito, feito pelos participantes, embora estes não constem todos em anexo, devido a exiguidade de espaço. Estes registos foram de carácter obrigatório e semanal. Ao longo das sessões verificámos que a informação registada foi aumentando e evoluindo assim como a expressão e organização das ideias.

Os dados dos três instrumentos encontram-se apresentados em três quadros distintos, como podemos observar nos quadros 1, 2 e 3. No caso dos diários de bordo do investigador e dos diários de bordo dos participantes, a sua informação encontra-se organizada por ordem das sessões. Quanto à entrevista o tratamento da informação segue a ordem numérica das questões, a partir da questão 1 até à questão 3 como se pode ver no quadro 3.

3.1.1 – Análise dos Diários de Bordo do Investigador

O quadro que se segue expõe a análise dos diários de bordo relacionados com as práticas pedagógicas do professor investigador e a articulação e partilha de experiências pedagógicas entre o professor titular e o professor da AEC, ao longo de dezasseis sessões.

Também nele se encontram as experiências, dúvidas, sentimentos vividos pelo professor investigador com os participantes.

Seguidamente apresenta-se o quadro com as diversas categorias e subcategorias encontradas e as respetivas evidências.

Categoria	Subcategorias	Evidências
Português	Interação discursiva	<p>“...e lhes ter explicado a função do sol...” (DB2)</p> <p>“...e expliquei que não era para dormir nem emitir sons era um jogo de concentração.” (DB2)</p> <p>“Pedi-lhes que se colocassem numa posição confortável...” (DB4)</p> <p>“Fui-lhes dando as diversas indicações...” (DB4)</p> <p>“...outros perguntaram “-como a professora?”” (DB6)</p> <p>“Depois das apresentações tivemos um breve diálogo...” (DB6)</p> <p>“Alguns disseram que gostaram muito da história 3...” (DB6)</p> <p>“À medida que os alunos iam dizendo as suas ideias...” (DB6)</p> <p>“ “...no ombro é para direita.”, “Não! Agora é para a direita (...), mas tinhas dito que eram 3”.” (DB7)</p> <p>“...”oh professora, depois podemos fazer também outras expressões, inventadas?” “ (DB8)</p> <p>“Alguns à medida que iam entrando diziam: “- Olá professora...”, outros perguntavam: “- Olá professora o que vamos fazer?” “ (DB8)</p> <p>“ Neste momento muitos reagiram gritando, “calem-se, quero ver o filme” “ (DB8)</p> <p>“Fui passando pelos grupos esclarecendo algumas dúvidas (...)” (DB 10)</p> <p>“Por sua vez, o Dinis perguntou: “ Professora, eu é que vou ser o Rodolfo, não é?”. (DB 11)</p> <p>“Perceberam sobre o tema que falamos?” “Qual foi?”” (DB 16)</p>

	Compreensão e Expressão	<p>“...esforçaram-se para repetir com a entoação correta.” (DB1)</p> <p>“Outros disseram: “ gostei do grupo 2 e o B5 fez o cavalgar muito bem.” “ (DB6)</p> <p>“Alguns até disseram que lhes tinha corrido muito bem.” (DB7)</p> <p>“ ”- Eu já sei o que vou fazer quando for esse!”, Disse a A3.” (DB 8)</p> <p>“Alguns disseram oralmente,” – Eu fico feliz quando a minha mãe me dá prendas” A6, por sua vez a A3 dizia: “ – Eu fico contente quando vou para a casa dos meus avós e eles me deixam fazer tudo.” “ (DB 8)</p> <p>“Mais tarde utilizariam esta frase para trabalharem as diferentes entoações.” “ (DB10)</p> <p>“Acho que esta atividade foi uma boa forma de trabalharmos a expressão a vários níveis,...” (DB10)</p> <p>“No ensaio demos bastante importância (...)”</p> <p>“(...) a voz sendo ela um meio de transmissão de mensagem e de interação com o público elementos para a projeção e alterações consoante as emoções a transmitir” DB (15)</p>
	Produção de discurso oral	<p>“Alguns disseram que gostaram muito da história 3...” (DB6)</p> <p>“À medida que os alunos iam dizendo as suas ideias...” (DB6)</p> <p>“ “...no ombro é para direita.”, “Não! Agora é para a direita (...), mas tinhas dito que eram 3”.” (DB7)</p> <p>“...”oh professora, depois podemos fazer também outras expressões, inventadas?” “ (DB8)</p> <p>“Alguns à medida que iam entrando diziam: “- Olá professora...”, outros perguntavam: “- Olá professora o que vamos fazer?” “ (DB8)</p> <p>“ Neste momento muitos reagiram gritando, “calem-se, quero ver o filme” “ (DB8)</p> <p>“Fui passando pelos grupos esclarecendo algumas dúvidas (...)” (DB 10)</p> <p>“Por sua vez, o B2 perguntou: “ Professora, eu é que vou ser o Rodolfo, não é?”. (DB 11)</p> <p>“Perceberam sobre o tema que falamos?” “Qual foi?”” (DB 16)</p>
	Morfologia e lexicologia	<p>“Começámos o jogo e fui dando as indicações (...) primeiro alegria-tristeza, ira-calma, cansado-ativo, dor-alívio, medo-tranquilidade.” (DB 8)</p> <p>“ (...) aqui indiquei-lhes que retirassem apenas os verbos que indicavam a ação.” (DB 10)</p>
	Leitura e audição	<p>“... quem quisesse podia fechar os olhos para ouvirem o poema de Papiniano Carlos...”</p>

		(DB9) “Baixei um pouco mais o volume e comecei calmamente a ler o poema.” (DB9)
	Produção de texto	<p>“...propus às crianças que registassem as ideias chave das suas criações.” (DB4)</p> <p>“Alguns acabaram por escrever as próprias histórias.” (DB4)</p> <p>“Ideia essa que não transparecia enquanto estava ali preocupada em escrever tudo para não perder as ideias deles.” (DB 6)</p> <p>“...e eles próprios fizessem as suas criações.” (DB 8)</p> <p>“Esse desafio consistia na criação de uma história à volta de uma imagem.” (DB8)</p> <p>“Finalizadas as apresentações os grupos escreveram as suas reflexões.” (DB8)</p> <p>“Esta atividade deu origem a três histórias divertidas.” (DB9)</p> <p>“Esta listagem geral iria mais tarde servir para elaborarmos a história para a festa de natal.” (DB10)</p> <p>“(...)partimos imediatamente para a atividade de criação do texto dramático.” (DB 10)</p> <p>“Por último em grande grupo e oralmente juntamos as duas criações (...)” (DB 10)</p> <p>“Como já estava quase na hora de sair escreveram as reflexões individuais.” (DB 10)</p> <p>“Podemos também afirmar que esta atividade os ajudou bastante em conteúdos de português, na medida em que trabalharam a compreensão de texto tentando perceber as intenções e emoções das personagens e a sua relação com finalidades da ação.” (DB 10)</p> <p>“As crianças foram escrevendo e eu fui-me apercebendo que algumas têm melhorado a sua capacidade reflexiva através da expressão escrita.” (DB 12)</p> <p>“(...) ocorreu a ideia de elaborarmos mesmo um convite (...)” (DB 13)</p> <p>“(...) com base na realização desta atividade pretendi trabalhar a estruturação de ideias narrativas (...)” (DB 15)</p> <p>“Após a breve pausa iniciámos a elaboração do convite.” (DB15)</p> <p>“(...) em conjunto organizarmos num placard as partes que constituem um convite (...)” (DB 15)</p>
	Compreensão de texto	<p>“Terminei a leitura...”</p> <p>“ ”- Acho que já ouvi este poema!” Por sua vez a A3 disse: “- É o poema de uma menina gotinha da água, já falámos na aula com a professora ...” (DB9)</p> <p>“Enquanto isso, a A6 dizia: (...) ”É a história</p>

		<p>dela do rio para o mar...” (DB9)</p> <p>“... foram distribuídos os textos pelas crianças para que estas lessem e escolhessem uma frase.” (DB10)</p> <p>“(...)teriam que unir os dois textos de forma a dar-lhe sentido.” (DB 13)</p>
	Pesquisa e registo da informação	<p>“Expliquei-lhes que iríamos fazer uma listagem das personagens, dos espaços, ações, emoções e sentimentos presentes nas várias histórias ...” (DB10)</p> <p>“(...) cada grupo ficaria responsável por pesquisar a informação desejada.”</p> <p>“Enquanto pesquisavam a informação nas histórias, eu ia falando com os vários grupos (...)” (DB10)</p>
Matemática	Representação e tratamentos de dados	“(...)eles iam pegando nas imagens e objetos e iam ordenando no chão (...)” (DB 6)
	Localização e orientação no espaço	“(...) notou-se que ambas tinham uma boa noção e orientação espacial.” (DB 7)
	Figuras geométricas	<p>“Entramos na sala e as crianças sentaram-se em círculos (...)” (DB 7)</p> <p>“Pedi-lhes para se colocarem em círculos (...)” (DB 7)</p> <p>“(...) na construção de algumas estruturas dos fantoches também se recorreu ao uso de algumas figuras geométricas como a esfera para as cabeças, circunferências, raios, diâmetros, as figuras, os planos, a simetria para a construção do corpo e dos fatos dos fantoches.” (DB 14)</p>
	Tempo	<p>“O tempo de resposta era contabilizado por mim numa folha utilizando um cronómetro (...)” (DB 10)</p> <p>“(...) o somatório dos tempos de resposta era contabilizado no final.” (DB 10)</p> <p>“(...) voltaríamos a reunir em 10 minutos.” (DB 13)</p> <p>“Faltavam 10 minutos e iniciámos a reflexão individual, as crianças escreviam muito concentradas.” (DB 15)</p> <p>““ – Professora, estamos atrasados! “” (DB 16)</p>
	Comprimento	<p>“Neste caso decidiram utilizar o lápis pequeno para fazer de bebé, segundo eles disseram que “ não utilizaram a menina fantoche porque assim era do mesmo tamanho que o pai.” (DB 13)</p> <p>“(...) enquanto uns faziam as medições outros seguravam” (DB 14)</p> <p>“(...) as crianças de uma forma lúdica puderam trabalhar alguns conteúdos do currículo na área de matemática como as unidades de medida do</p>

		comprimento do sistema métrico, onde utilizamos o centímetro e o metro aquando da construção do fantocheiro.” (DB 14)
	Numeração romana	“ (...) reunindo o grupo I com o grupo IV e o grupo II com o grupo III.” (DB 10)
	Divisão inteira	“Dividi a turma em dois grupos (...)” (DB 7) “Dividimos a turma em quatro grupos de quatro elementos (...)” “Pedi-lhes que se organizassem em grupos de quatro (...)” (DB 13)
Estudo do Meio	À descoberta do ambiente natural	“Partimos para o jogo dos animais (...)” (DB 2) “Aquando da identificação e classificação existia muita variedade de animais no grupo: Cão, gato, rã, (...)” (DB 2) “Então em conjunto decidiram que um era cobra de água e o outro era cascavel venenosa.” (DB 2) “Na classificação entre animais domésticos e não-domésticos, foi engraçado ver a discussão que se gerou á volta da lebre e do coelho e também da cobra e da cascavel.” (DB 2) “Surgindo apenas uma pequena dúvida no golfinho em que num primeiro momento foi classificado como peixe mas depois uma breve intervenção trocaram-no para mamífero.” (DB2) “O grupo II de forma espontânea e criativa, serviu-se de um animal, que era o cão um dos seus colegas de grupo, para solucionar o problema.” (DB 2) “ (...) O gotejar da chuva, o vento, o trovejar, a explosão do fogo, as ondas do mar.” (DB 7) “O gotejar da chuva, o vento, o trovejar, a explosão do fogo, as ondas do mar.” (DB 7) “”A3, “ é quando sai a lava do vulcão... ,”” (DB 7) “ (...) pesquisarmos na internet para que os colegas também pudessem visualizar os vulcões.” DB 7) “Fizeram uma pesquisa e observaram vários filmes de vulcões em erupção.” (DB 7) “Quando surgiu o vento os elementos do grupo I abriram os braços e sopravam sobre os elementos do grupo II.” (DB 7) “Em algumas percebia-se perfeitamente os conhecimentos que tinham sobre o ciclo da água, os diferentes percursos que a água pode fazer até chegar ao mar, bem como alguns estados físicos que ocorrem no ciclo hidrológico.” (DB 9) ”. Daí termos falado sobre a gotinha e feito exercícios relacionados com a água (...)” (DB 10)

	À descoberta dos outros e das instituições	<p>“(…) sendo capazes de adequar os personagens (….) assim como relacionar a história com o Halloween.” (DB 5)</p> <p>“- Esta é a estátua da liberdade, e está assim...”. (….) Alguns até referiram que esta estátua situava-se nos Estados Unidos.” (DB 8)</p> <p>“Relembrei-lhes que em países como Espanha as pessoas só abriam as prendas hoje (….)” (DB 12)</p> <p>“(…) expliquei-lhes também que existem países que têm outras tradições.</p> <p>“(…) falei-lhes um pouco sobre o aparecimento dos fantoches, e qual a sua função na sociedade ao longo da história.” (DB 12)</p>
	À descoberta de si mesmo	<p>““(…)é para fazer os exercícios de respiração (….) inspira, expira”“(DB 12)</p>
Expressão Dramática	Mímicas	<p>“(…) as vítimas do grupo II reagiriam exteriorizando as sensações provocadas pelos elementos do grupo I.” (DB 7)</p> <p>“(…) eles foram aperfeiçoando as expressões faciais.” (DB 8)</p> <p>“Para isso tínhamos que exteriorizar os sentimentos segundo as situações narradas pelo professor.” (DB 8)</p> <p>“(…) o outro iria expressar o sentimento oposto ao indicado anteriormente pelo professor.” (DB 8)</p>
	Expressão corporal	<p>“(…) eles iam soltando-se e fazendo os movimentos de uma forma mais harmoniosa.” (DB 6)</p> <p>“No movimento lento, os alunos esforçavam-se por controlar os movimentos.” (DB 6)</p> <p>“No caso do cansaço, os alunos de um modo geral baixaram os ombros e encurvaram a postura.” (DB 8)</p> <p>“. Neste grupo o B7 que fazia o papel de pai, optou antes por fazer apenas gestos.” (DB 8)</p>
	Efeitos sonoros	<p>“Também não pude deixar de reparar que muitos utilizaram sons que trabalhamos nos jogos anteriores como foi o caso do riso bruxa.” (DB 5)</p> <p>“(…) enquanto isso iam dizendo: “ – Faz um riso mais fino, assim hi hi hi hi hi...”“(DB 5)</p> <p>“(…) talvez o facto da personagem se ter esforçado em fazer sons engraçados (….)” (DB 5)</p> <p>“Coloquei uma música calma e eles perceberam que era para fazermos alguma coisa (….)” (DB 6)</p> <p>“Durante a realização deste jogo as crianças aderiram e foram reagindo aos sons.” (DB 7)</p>

		<p>“ (...) no momento da chuva os elementos do grupo iam-se encolhendo pouco a pouco.” (DB 7)</p> <p>“No vulcão os elementos do grupo I fizeram em conjunto o som “buuumm...”.” (DB 7)</p>
	Adereços	<p>“No que se refere a criação de grupo as crianças demonstraram de imediato interesse pelos adereços demonstrando-se bastante interessadas e entusiasmadas. De forma espontânea diziam: “- Eu fico com este (...), tu ficas a bruxa.” “ (DB 5)</p> <p>“Para que é isso?” A2: “ – aquele é o cavaleiro”, “ ali está outro”, “ a espada e a capa para o cavaleiro” “ O gorro para eu meter na cabeça!” (...)” (DB 6)</p> <p>“Depois ambos os grupos se caracterizaram a rigor.” (DB 7)</p> <p>“Quanto aos fatos de bruxa e cavaleiro os alunos e eu já tínhamos por isso não era necessário preocupar-nos com a sua confeção.” (DB 11)</p>
	Jogo Dramático	<p>“Partindo para o momento das apresentações das criações de grupo fui notando que maior parte ainda se limita apenas a uma parte do espaço, mantendo-se no geral muito juntos.” (DB 5)</p> <p>“ (...) propus-lhes que cada grupo improvisasse uma pequena história (...)” (DB 6)</p> <p>“A sua história andou à volta de uma situação em que o soldado ia no seu cavalo e deixou cair a sua capa” (DB 6)</p> <p>“No som dos pássaros o grupo I corria atrás do grupo II de braços abertos chilreando freneticamente (...)” (DB 7)</p> <p>“Outros imaginando como se tivessem a pedir os sabores dos rebuçados (...)” (DB 8)</p> <p>“O grupo I apresentou uma história à volta de uma viagem à Paris (...)” (DB 8)</p> <p>“Na situação de ir a uma festa de anos, alguns fingiram apagar as velas do bolo, outros comiam bolos e corriam de lado para o outro.” (DB 8)</p> <p>“O primeiro grupo a voluntariar-se foi o grupo II, este simulou um diálogo entre funcionários, utilizando dois fantoches (...)” (DB 13)</p> <p>“Este grupo focou-se bastante na improvisação do diálogo e demonstrou muita imaginação (...)” (DB 13)</p> <p>“Muitas até já improvisavam pequenos diálogos com os outros fantoches (...)” (DB 14)</p> <p>“Durante o teatro de fantoches foi notável as capacidades de improvisação e da alteração de</p>

		vozes (...)" (DB 16)
Expressão Musical	Ritmos	"No jogo roda dos ritmos, enquanto os ritmos foram lentos desenvolvem-se normalmente (...)" (DB 1)
	Sons naturais	"No início desta sessão coloquei um fundo sonoro "sons da natureza"" (DB 4) "Coloquei no rádio o fundo sonoro do vento (...)" (DB 4) "Os sons em questão foram: O gotejar da chuva, o vento, o trovejar, a explosão do fogo, as ondas do mar." (DB 7) "No som dos pássaros o grupo I corria atrás do grupo II de braços abertos chilreando freneticamente, até que conseguiram rodear o grupo II todo." (DB7) "O som era simplesmente o barulho das ondas (...)" (DB 9)
	Música/Canção como meio de expressão	" (...) até acrescentámos uma canção." (DB 10) "De seguida coloquei uma música de Frédéric Chopin" (DB11) "Decidi ir buscar um xilofone" (DB 13)
	Enquadramento Musical	"Coloquei uma música calma (...)" (DB 6) "Testaremos também o fundo sonoro na mesa de som." (DB 11) "(...) capacidades de improvisação e da alteração de vozes que faziam e souberam muito habilmente fazer o enquadramento musical"(DB 16)
Expressão Plástica	Colagem	" (...)fiz uma breve exposição de algumas técnicas de colagem e montagem para a construção de fantoches. " (DB 14) " (...) introduziam esferas de jornais para fazer as cabeças dos fantoches (...)" (DB 14) "Depois as crianças colocaram o guião na parede da sala (...)" (DB 15)
	Construção/Modelagem	" (...) partimos para a construção de alguns acessórios (...)" (DB 11) " (...)fui orientando-os para a construção do fantocheiro." (DB14)
	Desenho	" (...) primeiro desenhassem um fantocheiro imaginado por eles (...)" (DB 14) " (...) outros fizeram vários desenhos de modo a enfeitá-lo(...)" (DB 14) "Conforme as crianças iam desenhando fui observando os diferentes trabalhos." (DB 15)
	Pintura	"Depois de construído o fantocheiro, uns partiram para a sua pintura (...)" (DB 14) " (...)o outro pintava a faixa central com o título da história (...)" (DB 15)

Expressão Física e Motora	Localização e orientação	<p>“ (...) observei que uns saltavam, outros corriam de um lado para o outro (...)” (DB 8)</p> <p>“De repente soltaram-se e caíram para o chão rolando energicamente para vários cantos da sala.” (DB 9)</p> <p>“Notou-se que alguns foram buscar conhecimentos, talvez das aulas de educação física” (DB 5)</p> <p>“ (...) apercebi que aqueles que estavam bastante à vontade faziam movimentos mais soltos, abertos e acrescentavam os gritos (...)” (DB7)</p> <p>“ (...) alguns esticaram os corpos nas mais diversas posições (...)” (DB 9)</p>
Comportamento e Atitudes	Trabalho de Grupo (Partilha, Cooperação)	<p>“No cavalgar a A7 dizia: “- eu acho que não sei cavalgar” e a A6 respondeu-lhe: “ – É assim, faz como eu...”.” (DB 6)</p> <p>“Foi fantástico ver a sintonia entre os dois alunos.” (DB 7)</p> <p>“Aqui notei bastante interajuda dos pares (...)” (DB 8)</p> <p>“Como reparei que alguns queriam partilhar algumas experiências, deixei que partilhassem com o grupo.” (DB 9)</p> <p>“E muito calmamente, virou-se para ajudar o colega no decalque.” (DB 11)</p>
	Respeito pelas regras	<p>“(...) os alunos sentiram-se bastante a vontade com as regras (...)” (DB 1)</p> <p>“(...) e por vezes alguns guias tentavam dizer baixinho o sentido das direções a tomar. Mas ao verem que eu reparava mudavam de atitude (...)” (DB 7)</p> <p>“Esclarecidas as regras fomos a votos (...)” (DB 13)</p>
	Inibição	<p>“Após alguns segundos, notei que duas crianças demoraram mais algum tempo em começar, disse-lhe que não se preocupassem (...)” (DB 2)</p> <p>“Contudo, também alguns alunos demonstraram alguma dificuldade em se expressar, e por isso recorreram a minha ajuda.” (DB 3)</p> <p>“Houve também o caso da A7 que não conseguia completar a sua ideia, começou por dizer: Esse ladrão, esse ladrão” e não saía dali” (DB 6)</p> <p>“Achei apenas que o B7 falou muito pouco, ainda demonstra alguma timidez, embora tenha evoluído.” (DB 8)</p>
	Desinibição	<p>“ (...)notei que em alguns casos estavam cada vez mais desinibidas.” (DB 8)</p> <p>“Enquanto falavam reparei no à vontade da turma (...)” (DB 9)</p> <p>“Noto nas crianças um certo à vontade.” (DB 9)</p>

		<p>“Fui observando e notei que inicialmente a A8 começou por dar de forma segura algumas das indicações usuais neste tipo de exercícios: “ Deitem-se de costas (...)” (DB 11)</p>
	Opinião crítica	<p>“(...)reparei que alguns elementos diziam para o seu par: “ não foi assim que eu fiz...não é assim”.” (DB 2)</p> <p>“Senti que o grupo se empenhou bastante nos desafios propostos, e demonstrou-se crítico em relação ao seu desempenho.” (DB 3)</p> <p>“(...) tivemos um breve diálogo durante o qual eles expressaram as suas opiniões acerca das atividades apresentadas.” (DB 6)</p> <p>“Uns observavam e diziam: “ – Acho que aqui ficava melhor assim ...” (B4).” (DB 14)</p>
Criatividade e imaginação		<p>“O grupo II de forma espontânea e criativa, serviu-se de um animal, que era o cão (...) para solucionar o problema.” (DB 2)</p> <p>“ (...) o grande grupo respondeu de forma entusiasta e criativa aos desafios (...)” (DB 2)</p> <p>“As criações improvisadas foram bastante originais e divertidas.” (DB 4)</p> <p>“ (...) a imaginação das crianças para este género de atividade, superam a nossa.” (DB 4)</p> <p>“Outros por sua vez, tiveram novas ideias ao observar os adereços (...)” (DB 5)</p> <p>“Entretanto como vi que os grupos iam tendo várias ideias, pedi-lhe que combinassem desde já os sinais entre os pares.” (DB 7)</p> <p>“Pessoalmente, gostei mais desta representação, achei-a bastante criativa. (DB 7)</p> <p>” Para mim pessoalmente o ser diferente nos dias de hoje exige criatividade e atitude.” (DB 9)</p> <p>“ (...) dei-lhes as indicações orientadoras e partiram para o seu momento criativo” (DB 9)</p> <p>“Este grupo focou-se bastante na improvisação do diálogo e demonstrou muita imaginação (...)” (DB 13)</p> <p>“ (...) todos devem ter espaço para poder expressar a sua criatividade.” (DB 13)</p> <p>“ (...) tentei com algum cuidado não interferir na criatividade para que fosse algo espontâneo em cada um.”</p> <p>“Durante a votação fui escutando opiniões do género “ – Este vê-se melhor os desenhos” (A3), ” – Este é mais fixe!” (B3), “ – Está mais direitinho olha ali” (A5) (...)” (DB 15)</p>
Autonomia		<p>“A animação reinava entre eles e até já davam indicações a eles próprios como foi o caso do B3 (...)” (DB 4)</p> <p>“Aqui num primeiro momento seguiram apenas</p>

		<p>as minhas indicações, mas depois soltaram-se e inventaram eles próprios mais (...)" (DB 5)</p> <p>"O jogo foi-se desenvolvendo também com base em algumas sugestões dadas pelas crianças, (...)" (DB 8)</p> <p>"Rapidamente cada um na sua vez dirigiu-se ao dossiê das reflexões e retirou a sua folha." (DB 14)</p>
Motivação/ Interesse		<p>"No jogo do eco do nome a participação foi espontânea (...)" (DB 1)</p> <p>"Nesta sessão os alunos estavam expetantes, começaram logo por perguntar o que íamos fazer naquela aula." (DB 2)</p> <p>" (...)os alunos começaram a falar de forma entusiástica sobre o que aprenderam em aulas anteriores sobre os alimentos." (DB 3)</p> <p>"Nesta atividade, foi entusiasmante ver que todos se riram e demonstraram-se interessados, descontraídos e divertidos durante as várias apresentações." (DB 5)</p> <p>"Ao entrar na sala alguns alunos perguntaram logo: " – O que vamos fazer hoje? (...)" (DB6)</p> <p>" (...) senti que o aluno A3 esforçou-se nos diversos movimentos e tentou fazer sempre movimentos diferentes (...)" (DB 6)</p> <p>" Estavam muito atentos ao que se passava e até alguns deles, já tentavam adivinhar o que se ia passar com a imagem a seguir dizendo: " – Agora vai encontrar a velhota..." (DB 6)</p> <p>"Enquanto se vestiam escutei os comentários que uns diziam: " – O meu fato é o mais fixe", " o meu também é", "o teu tá cheio de raios eh eh eh..." (...)" (DB 7)</p> <p>"Notei que as crianças esforçavam-se e demonstravam-se interessadas." (DB 9)</p> <p>"Quando propus aos elementos da turma o projeto em questão estes demonstraram-se muito interessados e começaram por expor algumas ideias (...)" (DB13)</p> <p>"Os alunos durante as duas atividades estiveram participativos (...)" (DB 15)</p>
Pedagogia Diferenciada		<p>"Apesar das linhas orientadoras do desafio se encontrarem em grande plano no quadro interativo, no grupo do B2 coloquei- as também em tamanho grande no estirador, uma vez que ele é uma criança que tem apenas 25% de visão. Esta tem sido uma das atenções a ter nesta parte criativa de modo a evitar que a criança esteja sempre a perguntar o que está escrito ou a inclinar o papel para poder ler e ajudar o grupo</p>

		<p>ou fazer a reflexão, sem se inibir.” (DB 9)</p> <p>“Podemos também afirmar que esta atividade ajudou-os bastante em conteúdos de português, na medida em que trabalharam a compreensão de texto tentando perceberam as intenções e emoções das personagens e a sua relação com finalidades da ação. A ortografia, o registo de informação também eles conteúdos presente no português. A ordenação, (...), a compreensão da numeração romana, os minutos, os segundos, a leitura do tempo de cada grupo, todos também conteúdos da matemática.” (DB 10)</p> <p>“Nesta sessão constatei que, com base na expressão dramática, as crianças de uma forma lúdica puderam trabalhar alguns conteúdos do currículo na área de matemática como as unidades de medida do comprimento do sistema métrico, onde utilizamos o centímetro e o metro aquando da construção do fantocheiro. Por sua vez na construção de algumas estruturas dos fantoches também se recorreu ao uso de algumas figuras geométricas como a esfera para as cabeças, circunferências, raios, diâmetros, as figuras, os planos, a simetria para a construção do corpo e dos fatos dos fantoches.” (DB 14)</p> <p>“Com base na realização desta atividade pretendi trabalhar a estruturação de ideias narrativas, sendo este um dos objetivos do português. Reforçar a ideia de sequência temporal e orientação espacial também abordados na matemática e no estudo do meio.” (DB 15)</p>
<p>Articulação de trabalho entre o professor da AEC e o professor titular</p>	<p>Colaboração entre docentes (Professor Titular e Professor AEC)</p>	<p>“Fiquei muito satisfeita por saber através da professora titular que eles estavam a gostar muito das aulas de Movimento e Drama (M.D.).” (DB 4)</p> <p>“Pensei, mais uma prova de que pode haver interligação das diferentes áreas do saber com a expressão dramática, pois esta pode ajudar as crianças a adquirirem competências em outras áreas.” (DB 9)</p> <p>“Esta é uma das características dele, já em conversa com a professora titular esta afirmou “Ele tem muita imaginação e isso nota-se nas composições que escreve”. (DB 9)</p> <p>“Enquanto escutava os comentários reparei que afinal eles recordaram e associaram este momento à matéria apreendida nas aulas com a professora titular.” (DB 9)</p> <p>“Acho que esta colaboração partilhada entre docentes é sempre enriquecedora, não só para a</p>

		<p>progressão do grupo, mas também para nós, uma vez que, por favorecer a articulação de estratégias a adotar para a aquisição de competências com sucesso por parte dos elementos do grupo.” (DB 14)</p> <p>“Sendo este um dos conteúdos abordados em Português e uma vez que em conversa com a professora titular, soube que este período ia trabalhar o convite, pensei que esta atividade se enquadraria muito bem no nosso projeto.” (DB 15)</p>
	<p>Atividades partilhadas com escolas, turmas e comunidade alargada.</p>	<p>“Esta atividade deu origem a três histórias divertidas. Em algumas percebia-se perfeitamente os conhecimentos que tinham sobre o ciclo da água, os diferentes percursos que a água pode fazer até chegar ao mar (...)” (DB9)</p> <p>“(…) ao ver que eles estavam, acima de tudo, a divertir-se e orgulhosos da presença dos pais e dos colegas” (DB 11)</p> <p>“Na sessão de hoje iniciamos o nosso projeto de teatro de fantoches que será elaborado nas próximas sessões para depois ser apresentado à comunidade escolar.” (DB 13)</p> <p>“Depois imprimimos vários convites para entregar nas turmas, também entregamos uma cópia à professora titular para de seguida fotocopiar e cada aluno colar no seu caderno diário.” (DB 15)</p>

Quadro 1 – Quadro de análise dos dados dos diários de bordo do Investigador

Após termos analisados as tabelas de diários de bordo do professor da AEC verificamos que se destacam doze categorias e dentro destas podemos destacar algumas subcategorias.

As primeiras cinco categorias dizem respeito aos conteúdos do 3º ano do 1º CEB abordadas durante a realização da experiência. As restantes surgem como competências transversais identificadas no diário de bordo e observadas.

Dentro da categoria **Português** uma das subcategorias que podemos evidenciar é a que a interação discursiva, compreensão e expressão e a produção do discurso oral, em que os alunos interagem entre eles, com o professor e vice-versa, estes demonstravam estar sempre entusiasmados e ansiosos para saber o que iriam fazer na aula. Grande parte dos alunos demonstraram ter percebido os diversos temas que foram focados nas atividades de expressão dramática com mais facilidade que outros, gostaram de emitir as suas opiniões e ideias, também se voluntariaram sempre para explicar algum tema caso houvesse colegas que não tivessem apreendido de imediato o tema como podemos comprovar pelas expressões que usaram “*À medida que os alunos iam dizendo as suas ideias...*” (DB6) ou “*...esforçaram-se para repetir com a entoação correta.*” (DB1) ou ainda “*Por sua vez, o B2 perguntou: “Professora, eu é que vou ser o Rodolfo, não é?”.*” (DB 11). Ainda no Português podemos destacar a subcategoria leitura e compreensão de texto e a evolução que os alunos tiveram na produção de textos como podemos comprovar pelos pequenos excertos retirados dos DB “*Alguns acabaram por escrever as próprias histórias.*” (DB4)

“As crianças foram escrevendo e eu fui-me apercebendo que algumas têm melhorado a sua capacidade reflexiva através da expressão escrita.” (DB 12).

Em relação à **Matemática** podemos dizer que não foi tão evidente o trabalho desenvolvido como na categoria do Português, mesmo assim podemos constatar, dentro desta categoria a subcategoria figuras geométricas, tempo e o comprimento onde os alunos conseguiram relacionar medições e figuras geométricas como evidenciámos nas seguintes descrições.

“(...) na construção de algumas estruturas dos fantoches também se recorreu ao uso de algumas figuras geométricas como a esfera para as cabeças, circunferências, raios,

diâmetros, as figuras, os planos, a simetria para a construção do corpo e dos fatos dos fantoches.” (DB 14)

“ (...)as crianças de uma forma lúdica puderam trabalhar alguns conteúdos do currículo na área de matemática como as unidades de medida do comprimento do sistema métrico, onde utilizamos o centímetro e o metro aquando da construção do fantocheiro.” (DB 14).

No **Estudo do Meio** apesar de sobressaírem três subcategorias, a subcategoria que mais se destacou foi à descoberta do ambiente natural devido não só aos textos, poemas e jogos que foram apresentados durante as aulas, mas também pelas histórias escritas por eles como podemos comprovar “*Aquando da identificação e classificação existia muita variedade de animais no grupo: Cão, gato, rã, (...)*” (DB 2) ou “*O grupo II de forma espontânea e criativa, serviu-se de um animal, que era o cão um dos seus colegas de grupo, para solucionar o problema.*” (DB 2) ou ainda, “*A3, “é quando sai a lava do vulcão...,”*” (DB 7).

Na categoria **Expressão Dramática**, conta com cinco subcategorias: mímica, expressão corporal, efeitos sonoros, adereços e jogo dramático. Aqui, não houve nenhuma subcategoria que se evidenciasse, uma vez que quase sempre umas se interligaram direta ou indiretamente umas com as outras. Como podemos ver: “*Quanto aos fatos de bruxa e cavaleiro os alunos e eu já tínhamos por isso não era necessário preocupar-nos com a sua confeção.*” (DB 11), ou “*A sua história andou à volta de uma situação em que o soldado ia no seu cavalo e deixou cair a sua capa*” (DB 6). A presença destas evidências demonstram que “(...) o objetivo da expressão dramática (...) é fazer sair o que está dentro, ou seja deixar que a criatividade imanente se manifeste.” (Vasques, 2014, p. 51).

Por outro lado, na categoria **Expressão Musical** podemos dar algum realce a subcategoria sons da natureza que quase sempre estiveram presentes nas sessões ora por meio de CD’s, ora por meio de imitações ou representações por parte dos alunos: “*Coloquei no rádio o fundo sonoro do vento (...)*” (DB 4) ou “*No som dos pássaros o grupo I corria atrás do grupo II de braços abertos chilreando freneticamente, até que conseguiram rodear o grupo II todo.*” (DB7).

Na categoria **Expressão Plástica**, tal como na categoria Expressão Dramática que foi anteriormente abordada não houve evidências nítidas de subcategorias, pois todas estas

acabaram por ser utilizadas ou em jogos dramáticos ou em teatro de fantoches: “*Depois de construído o fantocheiro, uns partiram para a sua pintura (...)*” (DB 14)

“*Conforme as crianças iam desenhando fui observando os diferentes trabalhos.*” (DB 15)

Em relação à **Expressão Física e Motora**, nessa categoria só possuía uma subcategoria, apesar de não tendo sido essa trabalhada diretamente, mas sim em consequência das atividades que fazíamos nas aulas. Contudo, conseguimos observar que teve sempre relevância nas nossas aulas: “*(...) observei que uns saltavam, outros corriam de um lado para o outro (...)*” (DB 8) e “*(...) alguns esticaram os corpos nas mais diversas posições (...)*” (DB 9)

Virando agora o nosso foco de análise para a categoria **Comportamento e Atitudes** notou-se que as subcategorias, Trabalho de Grupo, Respeito pelas Regras, Opinião Crítica os alunos aprofundaram essas competências. Nas outras duas subcategorias se contrapusermos o binómio Inibição /Desinibição verificámos que à medida que as sessões se desenrolaram os alunos ficaram menos inibidos, ou por outra, à medida que as sessões avançavam os alunos ficavam mais soltos, menos envergonhados e por consequência desinibiam-se, tal como podemos verificar nas evidências: “*Achei apenas que o B7 falou muito pouco, ainda demonstra alguma timidez, embora tenha evoluído.*” (DB 8)

“*Fui observando e notei que inicialmente a A8 começou por dar de forma segura algumas das indicações usuais neste tipo de exercícios: “Deitem-se de costas (...)*” (DB 11).

Seguidamente, passamos às três categorias, **Autonomia**, **Motivação/Interesse** e **criatividade/imaginação**, que não apresentam qualquer subcategoria e onde pudemos observar que os alunos se encontravam motivados, demonstrando-se cada vez mais interessados pelas aulas de expressão dramática, sugerindo ao professor atividades e querendo fazer coisas novas e diferentes de maneira a expressar a sua criatividade e imaginação. Como pudemos ver, à medida que as atividades se desenvolveram nas aulas, os alunos começaram também por melhorar o desenvolvimento dessas competências, como podemos comprovar em algumas evidências: “*Entretanto como vi que os grupos iam tendo várias ideias, pedi-lhe que combinassem desde já os sinais entre os pares.*” (DB 7) ou “*Rapidamente cada um na sua vez dirigiu-se ao dossiê das*

reflexões e retirou a sua folha.” (DB 14) ou “Os alunos durante as duas atividades estiveram participativos (...)” (DB 15).

No que se refere à categoria **Pedagogia diferenciada** foi visível a sua presença ao longo da prática pedagógica do professor da AEC, durante a abordagem dos conteúdos curriculares do 3º ano do 1º CEB com a turma ao longo das sessões. Esta foi visível não só a nível da orientação de grupos, mas também a nível de orientação individual indo assim ao encontro da perspectiva de Tomlinson (2008) quando este afirma “ (...) que o principal objetivo do ensino diferenciado é maximizar as capacidades dos alunos, sempre que achar (ou tiver um palpite) que um determinado aluno consegue aprender algo mais (...)” (Tomlinson 2008, p.26). Comprovando-se com a evidência “*Apesar das linhas orientadoras do desafio se encontrarem em grande plano no quadro interativo, no grupo do B2 coloquei- as também em tamanho grande no estirador, uma vez que ele é uma criança que tem apenas 25% de visão. Esta tem sido uma das atenções a ter nesta parte criativa de modo a evitar que a criança esteja sempre a perguntar o que está escrito ou a inclinar o papel para poder ler e ajudar o grupo ou fazer a reflexão, sem se inibir.*” (DB 9).

Por último, na categoria **articulação entre o professor titular e o professor da AEC**, apresenta duas subcategorias. Na subcategoria colaboração entre docentes, observamos que houve por vezes o reforço do trabalho do docente da AEC em áreas nas quais o professor titular já tinha atuado, prova disso temos a evidência: “*Sendo este um dos conteúdos abordados em Português e uma vez que em conversa com a professora titular, soube que este período ia trabalhar o convite, pensei que esta atividade se enquadraria muito bem no nosso projeto.*” (DB 15). Nesta categoria também extraímos a ideia de que : “A consciência das opções vão fazendo facilita a reflexão sobre as práticas e a contínua procura de mais informação, de mais dados, para responder às necessidades que advêm da ação educativa.” (Kowalski, 2005, p. 18). Por sua vez na subcategoria atividades partilhadas com escolas, turmas e comunidade alargada, foi evidente a partilha através do convite e apresentação dos projetos, como podemos verificar na evidência : “*(...) eles estavam, acima de tudo, a divertir-se e orgulhosos da presença dos pais e dos colegas.*” (DB 11)

3.1.2 – Análise dos Diários de Bordo dos Participantes

O quadro seguinte reflete a análise dos registos reflexivos dos participantes do estudo. Com base nele tentamos perceber a sua capacidade reflexiva, expressando opiniões, críticas em relação aos jogos propostos, à sua própria participação e a participação dos colegas, assim como o comportamento.

Por último, procuramos também registar a motivação dos participantes.

Apresenta-se de seguida, o quadro com as categorias, subcategorias e respetivas evidências registadas no instrumento referido.

Categoria	Subcategoria	Evidências
Capacidade reflexiva (opinião)	Jogos exploratórios/Jogos dramáticos	<p>“O jogo dos espelhos foi difícil e ao mesmo tempo divertido.” (DBP2)</p> <p>“O jogo dos espelhos foi divertido e engraçado, só se era difícil de acompanhar (A2 - DBP2)</p> <p>“Eu gostei de imaginar uma bruxa com um problema.” (A7- DBP5)</p> <p>“O que eu gostei mais de fazer hoje foi de me mascarar e fazer a minha história e a minha personagem” (A3 - DBP6)</p> <p>“Não gostei da história porque é muito seca” (B3 - DBP6)</p> <p>“Eu fui o ladrão e também devia melhorar” (B3 - DBP6)</p> <p>“Gostei do jogo dos tipos de movimentos, de fazer movimentos lentos e rápidos...” (B3 - DBP6)</p> <p>“(…) achei muito bonito o cavalgar.” (A9 - DBP6)</p> <p>“A história com objetos foi fantástica” (B1 - DBP7)</p> <p>“Eu e o B6 tivemos muito trabalho a fazer o texto da sementinha gorducha. Foi espetacular!” (B1 DBP7)</p> <p>“O jogo da onda achei muito giro (...)” (B1 - DBP8)</p> <p>“O que gostei mais nos jogos foi a expressão de situações vividas.” (A1 - DBP8)</p> <p>“O jogo dos contraditórios foi bacano” (B5 DBP 8)</p> <p>“Eu gostei mais da expressão de situações vividas e imitação da postura da estátua (A5 - DBP8)</p> <p>“(…) na canção do Rodolfo estava um bocadinho confuso porque uns iam à frente outros iam atrás e estava uma grande barafunda (...) (B1 - DBP10)</p> <p>“Gostei mais da montagem da história (...) (B3 - DBP10)</p> <p>“Se eu tivesse de dar uma nota ao teatro seria 20 que é equivalente a Muito Bom.” (A1 - DBP11)</p>

		<p>“Se tivesse que dar uma nota dava vinte” (B2 - DBP 11)</p> <p>“Gostei mais dos fantoches quando fizemos aquele teatro, foi fantástico especialmente quando eu fiz com o B5.” (B1 - DBP12)</p> <p>“A construção do fantocheiro foi um bocado difícil.” (A4 – DBP12)</p> <p>“A construção do fantocheiro eu gostei, mas foi um bocado difícil (...)” (A9 - DBP14)</p> <p>“Esta semana fizemos uma apresentação para s alunos do 2º ano. E correu muito bem.” (A1 - DBP16)</p> <p>“E acho que a apresentação de fantoches correu lindamente (B3 - DBP16)</p>
	Participação dos seus pares	<p>“Gostei mais do texto “ A pessoa escondida no espelho, mas podia melhorar o Francisco a dar socos” (A6 - DBP2)</p> <p>“Gostei mais da borboleta da A2” (A6 - DBP2)</p> <p>“(...) a história foi bastante boa porque foi trabalhada em equipa.” (B1 - DBP3)</p> <p>“A história dos colegas que eu gostei mais foi: “ O João comilão.” (A3 - DBP3)</p> <p>“A história que gostei mais foi a Mónica Comilona, a que achei que ficou mais completa foi: “João Comilão” (A6 - DBP3)</p> <p>“A minha personagem preferida é do grupo III, era a bruxa” (A1 - DBP4)</p> <p>“Devia melhorar a parte de quando nós tivemos a jogar à bola porque nós não tivemos atenção.” (A2 - DBP4)</p> <p>“Não gostei de ver os falcões, porque estavam juntos” (B3 – DBP4)</p> <p>“Podíamos ter melhorado a voz porque ficou muito baixinha” (A6 - DBP4)</p> <p>“Não gostei de ver o grupo III, porque nos imitaram (grupo I)” (A6 - DBP4)</p> <p>“O que não gostei foi o texto do A9 da A2 e da A6” (B1 - DBP7)</p> <p>“A personagem melhor foi a do B7, porque ele estava muito engraçado.” (B1 - DBP8)</p> <p>“Não gostei de ver ontem o B4 a ralar com os colegas na peça de teatro “ A gotinha de água”, acho que ele fez mal.” (B1 - DBP9)</p> <p>“A minha história eu não gostei, porque não ensaiamos e fizemos tudo mal.” (A3 - DBP8)</p> <p>“O grupo II tinha de melhorar porque não se ouvia a A6 a falar só se ouviam os velhos à porrada.” (A2 – DBP8)</p> <p>“(...) também acho que os meus colegas fizeram um bom trabalho com as vozes e os fantoches (...)” (A1 - DBP16)</p>
	Sua própria participação	<p>“(...) Acho que podia ter feito melhor o teatro de representação (...)” (A5 - DBP2)</p> <p>“Também gostei do jogo dos espelhos, mas podia ter feito melhor” (B5 - DBP2)</p> <p>“Podia ter feito melhor a apresentação.” (A1 - DBP2)</p> <p>“No jogo do espelho podia fazer melhor” (B3 - DBP2)</p>

		<p>“A história “ A pessoa escondida no espelho” foi muito divertida” (B6 - DBP2)</p> <p>“Eu gostei de fazer a história, mas devia fazer melhor.” (A2 - DBP3)</p> <p>“Eu gostei, mas podia fazer melhor (...)” (A2 - DBP4)</p> <p>“O que não gostei foi eu ser a árvore, não gostei nada!” (A7 - DBP4)</p> <p>“Podíamos melhorar a nossa história, eu gostei mais da história da folha viajante (...)” (A9 - DBP4)</p> <p>“ (...) acho que fiz tudo bem (...)” (A4 - DBP4)</p> <p>“Podia ter melhorado a forma como disse a palavra presente” (B1 - DBP5)</p> <p>“Acho que fiz tudo bem.” (A1 - DBP5)</p> <p>“Podia ter melhorado a cara de susto” (B3 – DBP5)</p> <p>“Podia ter melhorado as falas” (B7 - DBP8)</p> <p>“Acho que devia melhorar a fazer de jovem na apresentação. (A6 - DBP8)</p> <p>“A personagem que eu escolhi foi a penela porque acho que é muito giro ser uma panela de poções e de experiências das bruxas. (B1 - DBP13)</p>
	Comportamento (seu e dos colegas)	<p>“Na aula de hoje não gostei do comportamento do B4” (A6 - DBP6)</p> <p>“Acho que me portei bem como as outras semanas” (B2 - DBP6)</p> <p>“Eu no meu comportamento acho que me portei bem.” (A6 - DBP7)</p> <p>“Esta semana podia ter melhorado o comportamento” (B1 - DBP8)</p> <p>“Acho que maior parte da turma portou-se muito bem, muito poucos portaram-se mal.” (B2 - DBP8)</p> <p>“Devia melhorar muito hoje o comportamento na sala de aula e a fazer os exercícios.” (B1 - DBP9)</p> <p>“ (...) acho que me portei bem, mas o que eu não ando a gostar do comportamento do B5.” (A6 - DBP 9)</p> <p>“Acho que podíamos fazer menos barulho.” (B7 - DBP9)</p> <p>“Acho que me consegui portar melhor.” (B5 - DBP12)</p> <p>“Ajudei a A4 a fazer o fantoche dela (...)” (B6 - DBP12)</p>
Motivação		<p>“ Gostei muito de fazer o jogo de nomes (...) (DBP1)</p> <p>“Gostei das apresentações foram bastante giras” (B1 - DBP1)</p> <p>“ Eu gostei do jogo do espelho (...)” (A7 - DBS2)</p> <p>“ (...) gostei de fazer a estória dos espelhos. E também adorei mesmo a apresentação” (A3 - DBP2)</p> <p>“O jogo dos animais foi bonito, eu fiz de cão e de cavalo” (A6 - DBP2)</p> <p>“ Adorei, foi muito giro e gostei muito.” (A6 -</p>

		<p>DBP2)</p> <p>“ Eu gosto mesmo muito do jogo dos animais” (A5 - DBP2)</p> <p>“ O jogo dos animais era imitar os animais” (B2 - DBP2)</p> <p>“ O jogo foi diferente e divertido e gostei de fazer de animal e eu fui uma foca.” (B1 - DBP2)</p> <p>“ Gostei do jogo de improvisação...” (B1 - DBP4)</p> <p>“Eu gostei do jogo de imaginação ...” (A8 - DBP4)</p> <p>“ Gostei de ver o pássaro e a folha à minha volta.” (B3 - DBP4)</p> <p>“ Eu gostei muito de fazer teatro, quer dizer, adoro fazer muitos teatros diferentes e também gosto muito de ter público é tão bom, adoro fazer jogos e coisas diferentes (A5 - DBP4)</p> <p>“ O que eu gostei mais na história foi ser a folha.” (A3 - DBP5)</p> <p>“Gostei de todos na atuação (...) gostei da peruca e estou ansiosa pela surpresa (A8 - DBP5)</p> <p>“ Gostei de vestir de fantasma porque eu estive sempre a cair.” (B7 - DBP5)</p> <p>“Gostei de fazer o relaxamento (...)” (B4 - DBP5)</p> <p>“ O que gostei mais foi de abanar o rabo (...)” (B1 - DBP6)</p> <p>“Gostei muito de tudo.” (A8 - DBP8)</p> <p>“ Eu gostei da listagem de encontrar personagens (...)” (A8 - DBP9)</p> <p>“ Gostei da listagem das várias histórias” (B3 - DBP10)</p> <p>“ Eu acho que as pessoas gostaram muito, porque não paravam de aplaudir.” (A1 - DBP11)</p> <p>“ Gostei muito da apresentação que fizemos no natal, mas queria ter feito outras mais. (A1 - DBP11)</p> <p>“ (...) Gostei dos ensaios, foi engraçado fazer a atuação.” (B3 - DBP 11)</p> <p>“ (...) mas foi muito divertido na festa e gostei que estivesse lá o pai, a mãe e a avó (...)” (A5 - DBP11)</p> <p>“ Gostei de fazer o texto dramático para o teatro de fantoches.” (B5 - DBP13)</p> <p>“ Foi muito divertido o fazer a cenoura” (A4 - DBP15)</p> <p>“Eu adorava fazer mais destas atividades (...)” (A1 - DBP16)</p> <p>“ Eu na próxima semana eu gostava de fazer mais atividades como esta (...) esta semana estivemos a fazer coisas maravilhosas (...)” (A3 - DBP16)</p>
Aprendizagens		<p>“ Aprendemos o ciclo da água.” (B7 - DBP9)</p> <p>“ Aprendi uma canção nova que eu nunca tinha ouvido na minha vida toda (...)” (A1 - DBP10)</p>

		<p>“ E este texto fez-me lembrar a água do mar.” (A7 - DBP9)</p> <p>“Eu aprendi a montar uma história.” (B3 - DBP10)</p> <p>“ Eu aprendi a improvisar um fantocheiro (...)” (A1 - DBP12)</p> <p>“ Eu aprendi sons novos.” (B3 - DBP12)</p> <p>“ Eu aprendi a montar um fantocheiro.” (B5 - DBP12)</p> <p>“ Aprendi a usar fantoches” (A2 - DBP12)</p> <p>“Aprendi a fazer um teatro de fantoches” (A4 - DBP12)</p> <p>“ Aprendi a usar fantoches e a montar fantocheiros.” (A9 - DBP12)</p> <p>“Aprendi a fazer um fantoche.” (B7 - DBP14)</p> <p>“ Aprendemos a fazer um fantocheiro (...)” (A1 - DBP14)</p> <p>“ Eu aprendi a fazer um guião é o que apresenta a história do espelho vermelho.” (A4 - DBP15)</p> <p>“ Eu aprendi a fazer um guião. Podemos fazer em forma de pirâmide e em forma de quadrados (...)” (B6 - DBP15)</p> <p>“ Eu aprendi a preparar o espaço para o teatro (...) aprendi a fazer teatros e a prepará-los, sejam de fantoches sejam nós a fazer. (...) as aulas da professora ajudaram-se a improvisar e a fazer vários textos o que me ajudou a escrever mais e agora sou melhor a escrever mais e agora sou melhor a escrever textos.” (A1 - DBP16)</p>
--	--	---

Quadro 2 – Quadro de análise de dados das reflexões dos participantes

Relativamente às reflexões dos participantes (alunos) foram identificadas três categorias. Na primeira categoria capacidade reflexiva, que foi dividida em quatro sub categorias, onde os alunos puderam dar a sua opinião sobre as atividades desenvolvidas, sobre as suas prestações a dos colegas e o relacionamento entre ambos: *“Podíamos melhorar a nossa história, eu gostei mais da história da folha viajante (...)” (A9 - DBP4) ou “Ajudei a A4 a fazer o fantoche dela (...).” (B6 - DBP12).*

Nas restantes duas categorias, motivação e aprendizagem, viu-se que o objetivo foi atingido como podemos ver através das evidências: *“Eu na próxima semana eu gostava de fazer mais atividades como esta (...) esta semana estivemos a fazer coisas maravilhosas (...)” (A3 - DBP16) “ou “Eu aprendi a preparar o espaço para o teatro (...) aprendi a fazer teatros e a prepará-los, sejam de fantoches sejam nós a fazer. (...) as aulas da professora ajudaram-se a improvisar e a fazer vários textos o que me ajudou a escrever mais e agora sou melhor a escrever mais e agora sou melhor a escrever textos.” (A1 - DBP16).*

3.1.3 – Análise da entrevista à professora titular

O quadro que se segue reflete a análise da entrevista feita ao professor titular da turma. Através dele, tentámos perceber que evoluções o professor titular observou nos participantes, com as atividades desenvolvidas em sala de aula e durante a implementação dos projetos. Esta entrevista foi realizada no 3º período, final do ano letivo 2015/2016.

As grandes categorias encontradas nesta entrevista foram: de análise são: **aprendizagens curriculares, comportamento e a articulação de trabalho entre o professor da AEC e o professor titular.**

Categoria	Subcategoria	Evidências
Aprendizagens Curriculares	Oralidade	“(…) os alunos adquiriram aprendizagens a nível da oralidade, do saber expor as suas ideias (…).”
	Escrita	“(…) adquiriram aprendizagens a nível (….) da escrita.” “Fazem textos muito criativos (…).” “(…) alguns até escrevem mais nas suas composições.”
	Gramática	“Alguns conteúdos de gramática estão mais consolidados como por exemplo: sinónimos, antónimos e os nomes.
	Matemática	“(…) notei que esta AEC ajudou bastante como a localização e a orientação e a orientação no espaço, quantidades comprimentos e formas.”
	Estudo do meio	“(…) nota-se que os alunos foram sensibilizados para a temática da alimentação saudável, da importância das plantas, dos animais e as estações do ano.
Comportamento	Trabalho de Grupo e Partilha	“No decorrer deste ano letivo, melhoraram o comportamento quando trabalham em pares ou em grupo, alguns já partilham mais facilmente os materiais e ideias, também aprenderam a aceitar os materiais e as ideias dos outros colegas.”
	Atitudes/ Atenção ao outro	“A nível de atitudes estão mais participativos quer nas atividades letivas quer em projeto que vão chegando à escola.” “E também com um grande espírito de entre ajuda.” “Notou-se também, que estão atentos ao que se passa na turma, preocupam-se com as dificuldades e sentimentos dos colegas. Estas tentam ajudar.”
	Desinibição	“(…) estão mais desinibidos, sobretudo o A7 (…).”
Articulação de trabalho entre o professor titular e o professor AEC	Colaboração entre docentes (Professor Titular e Professor AEC)	“A colaboração entre a professora titular e a professora da AEC, na minha opinião, foi muito bem conseguida. Devia ser sempre assim.” “Foram vários os momentos de partilhas de ideias para o planeamento de atividades.” “(…) complementamo-nos uma a outra.”
	Reflexões (entre docentes)	“Também foram bastante úteis, as reflexões que se fizeram sobre o trabalho desenvolvido, bem como o produto resultante delas.”

	Atividades partilhadas com escolas, turmas e comunidade alargada.	<p>“Também gostava de realçar as atividades que se partilharam com as outras turmas e também com a comunidade, acho que é sempre uma mais-valia.”</p> <p>“(…) no geral, foi bastante enriquecedor tanto para eles como para nós.”</p>
--	---	---

Quadro 3 – Quadro de análise da entrevista

Após a observação do quadro de análise de conteúdo, da entrevista à professora titular, notámos que os alunos no que se refere a categoria **aprendizagens curriculares** foram encontradas como subcategorias a oralidade, a escrita, a gramática, a matemática e o estudo do meio.

Na oralidade, segundo a entrevista, os alunos melhoraram em pontos como o saber expor as suas ideias: “(…) os alunos adquiriram aprendizagens a nível da oralidade, do saber expor as suas ideias (…).”

Estes também adquiriram aprendizagens a nível da escrita, pois, para além de “alguns até escreveram mais nas suas composições, passaram a escrever *“textos muito criativos (…)*”.

Houve também melhorias a nível de conhecimentos da gramática, conhecimentos estes, que ficaram *“mais consolidados sobretudo no que respeita a sinónimos, antónimos e nomes.”*.

Já na área da matemática notou-se que as atividades de expressão dramática, implementadas puderam ajudar em alguns conteúdos como: *“localização, orientação no espaço, quantidades, comprimentos e formas.”*

Enquanto isso no estudo do meio, o papel da expressão foi importante para a consolidação de conteúdos relacionados com a temática da alimentação pois a docente notou que os alunos *“foram sensibilizados para a temática da alimentação saudável, da importância das plantas dos animais e as estações do ano.”*

Quanto à categoria **comportamento e atitudes os participantes** *“melhoraram o comportamento quando trabalhavam em pares ou em grupo”* durante o ano letivo. Consequentemente desenvolveram também a capacidade de partilha e aceitação uma vez que *“já partilham mais facilmente os materiais e ideias (…)* dos outros colegas”.

Para além disso, tornaram-se “*mais participativos*” não só nas atividades desenvolvidas em sala de aula com professor titular, mas também nas atividades de “*projetos que vão chegando à escola.*”.

A desinibição, por sua vez tornou-se mais visível em alguns alunos que inicialmente sentiam-se mais inibidos.

No grupo em geral constatou-se “*um grande espírito de entreatajuda*”. O grupo tornou-se mais unido preocupa-se não só com “*as dificuldades e sentimentos vividos pelos colegas*”, mas também em ajudá-los.

Por último temos a categoria da **articulação de trabalho entre o professor da AEC e o professor titular**, onde podemos encontrar as subcategorias de colaboração entre docentes, reflexões e as atividades partilhadas.

Focando-nos em cada uma destas subcategorias podemos verificar que a colaboração entre docentes foi bem conseguida. Desta colaboração foram valorizados “*os momentos de partilha de ideias para o planeamento de atividades*” desenvolvidas não só para a implementação de projetos, como também para atividades desenvolvidas com a comunidade.

Quanto às reflexões em conjunto sobre o trabalho desenvolvido segundo a entrevistada “*foram bastante uteis*”, uma vez que resultou um bom produto final.

As atividades partilhadas tanto com outras turmas como com a comunidade demonstraram-se “*bastante enriquecedoras, tanto para os alunos como para nós*” comunidade escolar.

3.1.4 – Discussão de Dados

Após a análise dos dados recolhidos durante esta investigação podemos observar quais os seus resultados emergentes fazendo simultaneamente um cruzamento com as perspetivas definidas por alguns autores referidos neste estudo.

Relativamente ao primeiro objetivo proposto neste estudo compreender como as temáticas lecionadas pelo professor titular na sala de aula se poderão organizar como

indutoras da experiência de criação dramática, verifica-se que foi conseguido tendo em conta autores como Sousa (2003) e Santos (2006) e de evidências presentes no Diário de Bordo do professor como: “ Esta atividade deu origem a três histórias divertidas. *Em algumas percebia-se perfeitamente os conhecimentos que tinham sobre o ciclo da água, os diferentes percursos que a água pode fazer até chegar ao mar, (...) (DB 9).*

Quanto ao segundo objetivo proposto, fazer a articulação com o professor titular ligando o espaço da AEC com conteúdos programáticos do 3º ano do 1º CEB, de acordo com Lopes (1999) a expressão dramática quando tida em conta na prática pedagógica do professor, pode tornar-se o fio condutor da interdisciplinaridade. Também Kowalski (2005) fazia referências nesse mesmo sentido, assim como o professor investigador, nos seus diários de bordo quando afirma: “*Pensei, mais uma prova que pode haver investigação das diferentes áreas do saber com a expressão dramática, pois esta pode ajudar as crianças a adquirirem competências com outras áreas*” (DB 9) ou quando diz: “*Acho que esta colaboração partilhada entre docentes é sempre enriquecedora, não só para a progressão do grupo, mas também para nós, uma vez que pode favorecer a articulação de estratégias a adotar (...)*” (DB 14). Também o professor titular na entrevista ao afirmar que: “ A colaboração entre a professora titular a professora da AEC na minha opinião “foi muito bem conseguida. Devia de ser sempre assim.” (Entrevista). Todas estas evidências vem não só comprovar que houve articulação entre professor titular e professor, mas também reforçar a importância da mesma.

Partindo ao encontro do terceiro objetivo, proporcionar a diferenciação pedagógica através da criação de projetos de expressão dramática comprovamos a teoria de Tomlinson (2008, p.13) refere que o ensino diferenciado é como “(...)“um agitar um pouco as águas”, no que diz respeito ao que se passa na sala de aula”. Segundo o autor, um professor que diferencia é um professor que é pró-ativo, que planeia diversas maneiras de “ “chegar até” determinado objetivo para que assim, se expresse a aprendizagem.”

Para comprová-lo recorreremos a algumas referências dos diários de bordo do investigador: “*Sendo este um dos conteúdos abordados em português e uma vez que a conversa com a professora titular soube que este período ia trabalhar o convite, pensei que esta atividade se enquadraria muito bem no nosso projeto.*” (DB 15); “*(...) com base na realização desta atividade pretendi trabalhar a estruturação de ideias narrativas (...) (DB 15).*

Por último ao focarmo-nos no quarto objetivo, colocar os intervenientes a refletir oralmente e por escrito sobre as experiências vividas, constatamos que ao longo das sessões, os intervenientes foram desenvolvendo progressivamente sua capacidade reflexiva quer oralmente quer escrita, tanto em grupo como individual. Tal facto pode ser comprovado através de algumas evidências presentes no diário de bordo do investigador como: “*As crianças foram escrevendo e eu fui-me apercebendo que algumas têm melhorado a sua capacidade reflexiva através da expressão escrita.*” (DB 12). E outras presentes no diário de bordo dos participantes, “*Devia melhorar a parte que nós tivemos a jogar à bola, porque nós não tivemos atenção.*” A2 – DBP4. Através destas evidências comprovamos a perspetiva de Kowalski (2005) quando nos diz que: “Desde os primeiros anos de ensino básico a literacia artística poderá advir sobretudo do uso das diferentes linguagens e da reflexão sobre as diferentes atividades realizadas.” (Kowalski, 2005, p.11).

Com base em tudo isso que referimos anteriormente podemos inferir que os objetivos propostos para este estudo foram atingidos uma vez que se conseguiu ir ao encontro da visão dos diferentes autores citados.

CONCLUSÃO

Após a análise e discussão de dados podemos inferir que é possível a AEC de expressão dramática, num contexto de 1º CEB, funcionar como espaço para diferenciação pedagógica. O espaço AEC não tem que ser “simplesmente” um espaço onde as crianças brincam sem que haja objetivos pedagógicos concretos. Embora sejam atividades lúdicas, também elas têm valor pedagógico nas diferentes áreas do saber e podem ajudar a criança a desenvolver competências esperadas nessas áreas.

Para além de destacar a possibilidade de uma diferenciação pedagógica baseada na expressão dramática, também evidenciámos a importância de uma estreita articulação entre o trabalho desenvolvido pelo professor titular e o professor da AEC e o seu consequente contributo para uma pedagogia diferenciada eficaz.

Por isso mesmo conclui-se, nada pode ser deixado ao acaso se o objetivo final é a apreensão de conhecimento com sucesso.

Por outro lado, constituíram-se como fatores limitativos gerais deste estudo talvez a disponibilidade de tempo para implementar esta investigação com outros anos do 1º CEB, visto que este estudo pode ser um contributo para os diversos professores de AEC, mas também para os professores titulares que pretendam “ir mais além” nas suas práticas pedagógicas.

Com a realização deste relatório, depreendemos que a imperatividade de uma estreita cooperação entre o professor titular e o professor das AEC, tendo por base o trabalho curricular, é fundamental para a implementação de uma pedagogia diferenciada.

BIBLIOGRAFIA

- Aguilar, L. F. (2001). *Expressão e educação dramática: Guia pedagógico para 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional;
- Arends, R.I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa. McGraw-Hill;
- Bogdan, R., & Bliklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e os seus métodos*. Porto. Porto Editora;
- Brito, H.M.D.D.B.C. (2011). *O papel da Expressão Dramática no Desenvolvimento de Competências Reflexivas dos Alunos*. Tese de Mestrado não publicada. Instituto Politécnico de Leiria;
- Cadima, A., Gregório, C., Horta, N.S., Ortega, C. & Pires, T. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico – Alguns Itinerários*. 1ª Edição. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional;
- Caldas, A.P.& Vasques, E. (2014). *Educação Artística para um Currículo de Excelência – Projeto – Piloto para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. 1ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Carlos, P. (2006). *A Menina Gotinha de Água*, 9ª edição, Porto, Campo das letras;
- Coli, J. (1995). *O que é arte*, 15ª edição, São Paulo – Sp, Editora Brasiliense;
- Coutinho, C.P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. 2ª Edição. Coimbra: Edições Almedina;
- Cristóvam-Bellmann, I. & Gil, J. (1999). *A Construção do Corpo ou Exemplo de Escritas Criativa*. Porto: Porto Editora;
- Da Silva, I.R.L. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes – Metodologias da investigação-ação*. 1ª Edição. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional;

- Dias, M.O. (2009). *O vocabulário do desenho da investigação – A lógica do processo em ciências Sociais*. 1ª Edição. Viseu. Psico & Soma – Livraria Editora, Formação Empresas, Lda;
- Ferreira, A. (2010). *Arte, Escola e Inclusão – Atividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos*, Petrópolis-RJ, Editora Vozes Ltda.
- Gauthier, H. (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*. Coimbra. Escola Superior de Educação de Coimbra. Minerva edições;
- Kowalski, I. (2005). *...e a Expressão Dramática*. Leiria Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria;
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. 2ª Edição. Lisboa: Instituto Piaget;
- Lopes, M.S.P. (20011). *O saber dramático: A construção e a reflexão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Lopes, M.V.C. (1999). *Texto e criação teatral na escola*. 1ª Edição. Lisboa: Asa Editora;
- Pereira, J.D., Lopes M.S. (2007). *Fantoches e Outras Formas Animadas de no Contexto Educativo*. Associação para a Promoção e Divulgação Cultural;
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada – Das intenções à ação*. Poto Alegre, Brasil;
- Roldão, M.C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada – Conceito, Discurso e Práxis*. Porto. Porto Editora;
- Roldão, M.C. (2008). In prefácio. Coelho, R. Matos, R., Milhano, S., Oliveira, M., Folheto Edições & Design, *Atividades de Enriquecimento Curricular - Relatório sobre a sua implementação no 1º ciclo do ensino básico do concelho das Caldas da Rainha*, Leiria, Folheto Edições & Design, 10
- Ryngaert, J.P. (1981). *O jogo Dramático no Meio Escolar*. Centelha, Promoção do Livro, SARL em Cooperação com o Centro Cultural de Évora;

- Sánchez, S.C. (1997): “*Enciclopédia de Educação Infantil: Recurso para o desenvolvimento do currículo escolar expressão musical, expressão corporal e dramatização*” Vol. VI, Editora Nova Presença
- Santos, M.E.B. (2006). As Artes e a Educação. *Noesis*, 67, 25-28;
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 1º volume*. Lisboa: Instituto Piaget. Horizontes pedagógicos;
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 2º volume*. Lisboa: Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos;
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 3º volume*. Lisboa: Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos;
- Sousa, A. B. (1979). *Educação pelo Movimento Expressivo*. Lisboa. Editora Básica;
- Tomlinson, C.A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. 1ª Edição. Porto. Porto Editora;
- Zabalza, M.A. (1994). *Diários de Aula*. 1ª Edição. Porto: Porto Editora;
- Decreto – lei nº 3 de 7 janeiro *Diário da República nº4/2008 – 1ª Série*. Ministério da Educação
- Decreto-Lei nº 139 de 5 de julho *Diário da República nº 134/ 2012 – 1ª Série* Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- <https://www.priberam.pt/dlpo/> - Consultado em 05-02-2016
- <http://www.apecv.org/apecv/servicos/aec/> - Consultado em 28-03-2016
- http://www.netprof.pt/pdf/Competencias_basicas/Exp_Dramatica.pdf - Consultado em 02-05-2016
- <http://www.allaboutvision.com/conditions/nystagmus.htm> - Consultado em 10-05-2016

ANEXOS

Anexo I - Diários de Bordo

Planificação – sessão 1

1ª Sessão		Duração: 60 minutos	Dia 29-09-2015
Objetivos: Explorar diversas formas expressivas do corpo; Improvisar a partir das diferentes qualidades do movimento: Explorar ritmos e entoações; Desenvolver a capacidade crítica/reflexão.			
Atividades	Conteúdos	Estratégia (o que vai acontecer)	Duração
a) Jogo dos nomes;	-Integração e conhecimento do grupo; -Forma de expressão: Verbal; Corporal;	a) Em círculo, o jogo começa com um 1º aluno a dirigir-se a outro dizendo o nome dele. Por sua vez, este último aluno sai do seu lugar, que fica ocupado por quem o chamou, e dirige-se para outro colega chamando pelo seu nome. O jogo segue assim sucessivamente ... O jogo vai-se desenvolvendo por diferentes etapas: Os alunos começam por andar, depois por correr. Posteriormente, aumenta-se o número de alunos a trocar em simultâneo.	10 Min.
b) Os nomes em roda de ritmos;	Manifestações rítmicas espontâneas;	b) Em roda cada aluno, na sua vez, diz seu nome num determinado ritmo, marcado -o com as mãos.	10 Min.
c) O eco dos nomes;	- Ritmo e entoação;	c) Seguidamente, cada aluno sai da roda dirigindo-se ao centro e diz o seu nome. De seguida, todo o grupo repete em conjunto, com a mesma entoação e ritmo. Cada aluno terá que dar um cunho pessoal à entoação e ritmo.	10 Min.
d) Formação de grupos de forma espontânea;	-Controlo voluntários de movimentos;	d) Formação de grupo seguindo indicações; As crianças distribuem-se por todo espaço da sala; No entanto, o professor sugere que se juntem rápida e espontaneamente, em grupos de acordo com as indicações dadas pelo mesmo. Por exemplo: Em grupos 3 elementos.	10 Min.
e) Relaxamento	Utilização e domínio do corpo;	e) Alunos fazem exercícios de respiração deitados no chão de olhos fechados;	10 Min.
f) Reflexão	- Aquisição de perspetiva crítica	f) Reflexão oral com o grupo acerca das atividades desenvolvidas.	10 Min.
Referências bibliográficas: Lopes, M. S. P. (2011). <i>“O saber Dramático: A construção e a reflexão”</i> Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Aguilar, L.F. (2001). <i>“Expressão e educação dramática: Guia Pedagógico para o 1º Ciclo do Ensino Básico”</i> Lisboa: Instituto de Inovação Educacional			

Planificação – sessão 2

2ª Sessão		Duração: 60 minutos	Dia 06-10-2015
<p>Objetivos: Explorar diferentes tipos de deslocações; Expressar – se por movimentos; Explorar espaço circundante; Desenvolver a linguagem não-verbal; Improvisar situações inventadas.</p>			
Atividades	Conteúdos	Estratégia (o que vai acontecer)	Duração
1. Jogos exploratórios:			
a) Jogo dos animais;	- Corpo em movimento no espaço;	a) O professor pede aos alunos que pensem num animal para que ao seu sinal comecem a locomover-se pela sala como esse animal, sem emitir sons.	5 Min.
b) Formação de grupos: Animais	- Formas de locomoção; - Classificação;	b) Professor solicita aos alunos para que os animais se juntem em grupos segundo a classificação de domésticos ou selvagens. Depois em grande grupo verificam e discutem a classificação de cada um.	10 Min.
c) Formação de grupos de grupos segundo os animais	Classificação de animais	c) É pedido aos alunos que se dividam agora segundo a classificação: Anfíbio, Aves Mamíferos, Peixes, Repteis. De seguida e em grande grupo verificam a classificação de cada animal.	10 Min.
d) Jogo do espelho Em grande grupo:	- Níveis de extensão do corpo;	d) O professor pede para se dividirem em pares e posicionarem-se frente a frente. Depois um dos elementos inicia um movimento e outro repete-o em simultâneo. Passado algum tempo trocam de posição. Divididos em 2 filas, os pares posicionando-se frente a frente. Os elementos de uma fila iniciam um movimento e os da outra acompanham em simultâneo, depois trocam. O jogo repete-se, alterando os movimentos.	10 Min.
2. Criação de grupo/ jogo dramático:			
Os grupos (os grupos criam e representam uma situação que será uma possível solução para o problema que foi lançado);	- Jogo dramático;	Com a turma dividida em 3 grupos, o professor propõe-lhes o desafio: Existe uma rainha num castelo de espelhos. Mas essa rainha mantém alguém preso num dos espelhos. Eles terão que salvar esse alguém, mas existe um problema, é que todos os espelhos no castelo são iguais Por isso eles terão que decidir: - Quem estará atrás do espelho? - Quem irá salvar? - Como irão salvar? Cada grupo irá pensar e apresentar a solução encontrada com recurso à expressão corporal.	15m
3. Reflexão		Em grande grupo as crianças farão a reflexão oralmente dizendo: - Se gostaram das atividades ou não? O que acharam das soluções encontradas? Se gostariam de continuar com estes desafios?	10 Min.

Planificação – sessão 3

3ª Sessão		Duração:60 minutos	Dia 13-10-2015
<p>Objetivo: Entender a importância do sol para a vida das plantas. Explorar diferentes níveis utilizando o corpo no espaço; Interpretar e reproduzir formas com o corpo; Descobrir e desenvolver a linguagem corporal; Entender a importância de uma alimentação saudável; Improvisar jogos dramáticos seguindo diferentes diretrizes.</p>			
Atividades	Conteúdos	Estratégia (o que vai acontecer)	Duração
Jogos exploratórios:			
O crescimento das hortícolas e das árvores	<ul style="list-style-type: none"> - O sol e a sua influência; - Formas e expressão corporal em situações imaginárias; - Posturas corporais 	<p>O professor coloca uma imagem do sol no canto da sala.</p> <p>Com os alunos deitados no chão, o professor pede-lhes que imaginem que são elementos constituintes de uma horta. Seguidamente este vai lançando situações nas quais eles se imaginem:</p> <p>-Agora começam a nascer... Como será que saem da terra? A terra pesa muito.</p> <p>Agora que já saíram da terra, vêm o sol e todas começam por abrir uma folha, 2 folhas...</p> <p>O sol movimenta-se para outro canto e seguem-no. Crescem mais um pouco ... mais...mais.</p> <p>Agora vem o agricultor e colhe-vos...</p> <p>Seguidamente, cada um diz em que se transformou.</p>	10 Min.
	<ul style="list-style-type: none"> - Classificação; - Níveis de extensão do corpo; 	<p>Num segundo momento o professor destaca 3 alunos para serem os fruticultores que cuidarão do pomar. Depois pede aos restantes alunos que imaginem ser árvores de fruto (pessegueiro, laranja, macieiras, pereiras...).</p> <p>Estes, seguindo as orientações professor e dos 3 colegas seguem o mesmo processo anterior. O jogo continua até todos elementos terem dado orientações ao grupo. (Professor observa as reações).</p>	10 Min.
Jogo dos alimentos: Saudáveis, Não-saudáveis;	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de grupos segundo algumas classificações <p>O corpo no espaço</p>	<p>As crianças irão imaginar ser um alimento à sua escolha e adotar uma postura corporal que o identifique, para que os colegas adivinhem. Depois terão que se dirigir para um dos grupos tendo em conta a classificação - Alimento saudável ou alimento não saudáveis.</p> <p>Após a atividade anterior, alunos divididos por pequenos grupos que formarão no espaço da sala a roda dos alimentos.</p> <p>O professor em conjunto com o grupo revê a roda e caso haja erros, corrigem em grupo.</p>	10 Min.
2. Jogo dramático:			
	<ul style="list-style-type: none"> - Criação e representação 	<p>As crianças na pele de alimentos saudáveis terão convencer um possível menino a mudar os seus maus hábitos alimentares.</p>	20 Min.
3. Reflexão			
		Reflexão oral sobre o trabalho desenvolvido.	10 Min.

Planificação – sessão 4

4ª Sessão		Duração: 60 minutos	Dia 20-10-2015
<p>Objetivo: Compreender intenções e mensagens que outros lhe comunicam; Explorar diferentes formas utilizando o corpo no espaço; Desenvolver a linguagem corporal; Improvisar jogos dramáticos seguindo diferentes diretrizes; Elaborar e explorar situações servindo-se do jogo dramático; Explorar diferentes sensações</p>			
Atividades	Conteúdos	Estratégia (o que vai acontecer)	Duração
Diálogo; Sobre o Outono:	As estações e os sentidos	Breve diálogos sobre o Outono e as suas características.	5 Min.
Jogos explorativos			
1º Como posso ser?	Diferentes características corporais;	As crianças movimentar-se-ão pela sala imaginando-se em diferentes situações: pequenas, grandes, direitas, torcidas, pesadas, leves, redondas, planos, arqueadas, em parafuso...	5 Min.
2º Onde ando?	O corpo e a sua superfície	Os elementos terão que andar pela sala imaginando caminhar sobre vários tipos de superfícies: Cola, lama, areia, pregos, brasas, água, ovos ...	5 Min.
3º Somos feitos de ...	O Corpo e a matéria	As crianças terão que imaginar-se feitas de diferentes matérias: barro, algodão, ferro, cola... Entretanto o professor vai lançando indicações: Ex: Imaginem se fossemos feitos de barro, como andaríamos? Como correríamos? Como saltaríamos?	5 Min.
4º Situações:	O corpo e as diferentes formas	As crianças juntam-se em pares para explorarem diferentes posturas/ expressões corporais, segundo as orientações dadas professor: - Uma é uma folha seca que se move ao sabor do vento representado pela outra criança; - Uma é uma pluma que a outra fá-la voar ao soprar; - Uma é um boneco de corda a quem a outra dá corda...	5 Min.
2. Jogo dramático:			
	Jogo metamorfoses: O corpo e as suas transformações	- O professor espalha pelo chão da sala várias folhas secas e pede para que os alunos soprem sobre ela e observem como as folhas se movimentam. De seguida cada criança irá transformar-se numa folha seca largada no chão. Quando o professor colocar um fundo sonoro, (vento), os alunos irão movimentar-se como se fossem uma folha ao sabor do vento. Ora imaginando-se agitadas, ora calmas. Ora imaginando-se muito leves ou muito pesadas etc...	10 Min.
	Jogo dramático: A folha viajante	Tendo em conta os 2 jogos anteriores, o professor propõe as crianças que imaginem uma folha de Outono que foi levada pelo vento. Aqui, os elementos do grupo terão que responder, através de criação dramática, às seguintes questões: Onde irá a folha? Com quem vai? Quais as	15 Min.

		localidades por onde passa? O que vê durante a sua viagem? Que monumentos vê? O que ouve? O que sente? Que cheiro sente? Encontra alguém durante a sua viagem? Onde vai?	
3. Reflexão			10 Min.
Referências bibliográficas: Lopes, M. S. P. (2011). <i>“O saber Dramático: A construção e a reflexão”</i> Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;			

Planificação – sessão 5

5ª Sessão		Duração: 60 minutos	Dia 27-10-2015
<p>Objetivo: Desenvolver as diferentes formas de expressão; Explorar a criatividade; Adquirir a confiança e segurança em relação aos seus pares Explorar e desenvolver a linguagem corporal; Explorar diferentes caracterizações as personagens; Dramatizar histórias inventadas; Relembrar algumas tradições.</p>			
Atividades	Conteúdos	Estratégia (o que vai acontecer)	Duração
Jogos explorativos			
1º Onde ando	O corpo e a superfície	Os elementos terão que andar pela sala imaginando o chão da mesma contém: Cola, lama, areia, pregos, brasas, água, ovos ...	5 Min.
2º Jogo: O corpo e as diferentes formas	Corpo e as suas diferentes formas:	As crianças formam pares e imaginando serem determinados objetos assumem as mais diversas formas. - Uma das crianças enrola-se como fosse folha de papel e a outra procura desenrolá-la; - Uma é uma folha seca que se move ao sabor do vento representado pela outra que vai soprando sobre ela; - Uma é uma pluma que a outra sopra fazendo com que ela voe. - Uma é um boneco de corda a quem a outra dá corda. - Uma é o tacho e a outra é a tampa;	5 Min.
3º Jogo de sons	Criatividade na resolução de problema	Formam-se dois grupos. Enquanto um grupo vai produzindo sons relativos às situações abaixo discriminadas, o outro grupo expressa reações relativamente ao som. - Uma bruxa a rir; Várias bruxas a rirem; Risos de fantasma; Uma tempestade; O vento a soprar; - Passos pesados de um gigante A partir de um fundo sono previamente selecionado, o professor pede que as crianças imaginem que estão: - Na floresta a ouvir pássaros; - A refrescar os pés na água do rio; - A nadar no mar; - Andar de barco cheio de pessoas, - Entrar num castelo assombrado - Numa gruta escura;	10 Min.
3º Feitos de ...	O Corpo e a matéria	As crianças terão que imaginar os seus corpos feitos de diferentes matérias: barro, algodão, ferro, gelatina, cola, madeira, vidro e movimentarem-se seguindo as indicações do mesmo Ex: Imaginem que são feitos de barro, como andaríamos? Como correríamos? Como saltaríamos? Como rebolaríamos? ...	5 Min.

4º Situações:	O corpo e as diferentes formas	As crianças juntam-se em par: - Uma delas enrola-se como fosse folha de papel e a outra procura desenrolá-la; - Uma é uma folha seca e se move ao sabor do vento que a outra representa soprando; - Uma é uma pluma que a outra sopra fazendo com que ela voe; - Uma é um boneco de corda a quem a outra dá corda;	10 Min.
2. Criação de grupo/ jogo dramático:			
Dramático “ A história sem fim”	Jogo dramático	O professor coloca no centro da sala alguns acessórios. Explicando aos alunos que há muito anos antes existiu uma bruxa que decidiu pregar partidas no dia de Halloween, muito apressada agarrou na sua vassoura e ... Depois de interromper a História a professora a começa por explicar aos alunos que terão de dar continuar a história por ela iniciada. Sabendo apenas que a bruxa teve um problema, eles terão que inventar esse mesmo problema e resolvê-lo, dando repostas a: - O que aconteceu? - Que problema teve a bruxa? - O que fez? - O que viu? Para isso poderão que utilizar os acessórios expostos	15 Min.
Reflexão		O que gostei? O que não gostei? O que aprendi?	10 Min.
Referências bibliográficas: Lopes, M. S. P. (2011). “ <i>O saber Dramático: A construção e a reflexão</i> ” Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;			

Planificação – sessão 6

6ª Sessão	Duração: 60 minutos	Dia 03-11-2015	
Objetivo: Desenvolver orientação espacial e a direccionalidade do movimento; Desenvolver atividade criativa própria; Descobrir as possibilidades das diferentes partes do corpo; Desenvolver a expressão oral; Desenvolver capacidade de ordenação de factos.			
Atividades	Conteúdos	Estratégia (o que vai acontecer)	Duração
Jogo de preparação:			
1º Jogo de movimento (os 5 lugares)	Localização	No chão estão algumas indicações que expressam um tipo de movimento como: câmara lenta, a cavalgar, rastejar, imobilidade, movimento rápido. As crianças movimentam-se pelos 6 espaços definidos obedecendo as indicações encontradas em cada um. Com passar do tempo o professor vai retirando as indicações até ficarem todos a fazer o mesmo movimento.	10 Min.
2º Jogo: Diferentes funções	Criatividade	Com os alunos expostos em roda o professor espalha no centro determinados objetos. Seguidamente pede aos alunos para que cada um na sua vez escolha um dos objetos e lhe dê funções diferentes daquelas para as quais estão normalmente destinados a desempenhar. Os objetos são: -Capa, camisa, velha, gorro, saco, vassoura, imagem do cavalo, imagem de idoso, imagem de soldado;	10 Min.
3º A história	Jogo dramático: Expressão oral e criativa	Tendo em conta os movimentos utilizados no 1º jogo e os objetos e imagens utilizados anteriormente, as crianças irão desenvolver uma história improvisada no momento. Primeiro começa um dos alunos, por exemplo: Era uma vez um soldado..., o aluno seguinte terá que continuar a história, introduzindo nela a imagem ou objeto que lhe calhou.	30 Min.
Reflexão		O que gostei? O que não gostei? O que aprendi?	10 Min.
Referências bibliográficas: As referências bibliográficas utilizadas para as atividades encontram-se mencionadas na tabela da planificação 1			

Planificação – sessão 7

7ª Sessão		Duração: 60 minutos	Dia 10-11-2015
<p>Objetivo: Entender as possibilidades motoras e sensitivas. Entender alguns fatores do meio ambiente Conseguir distinguir diferentes intensidades do som. Favorecer a vertente lúdica da própria atividade. Conseguir uma expressão criativa através das formas dramáticas representativas</p>			
Atividades	Conteúdos	Estratégia (o que vai acontecer)	Duração
Jogos preparatórios:			
1º O condutor Fiel	Jogo de preparação: Perceção e orientação espacial	Em grupos de dois, depois de ambos terem combinado sinais codificados, um dos elementos sem venda guia o colega que está de olhos vendados. Quem guia terá que efetuar os sinais que ambos combinaram.	10 Min.
A natureza zangada	Sons de elementos naturais audição Intensidade do som Reações, sentimentos e sensações	Em círculo, as crianças do grupo deitam-se no chão, de os olhos fechados e escutam diversos sons da natureza pré selecionados: - O sabor do vento, gotejar da água, chilrear dos pássaros, trovejar, enxame de abelhas; Numa segunda audição, o grupo ao ouvir os sons terá que imitar cada som, variando a sua intensidade de fraco para forte. Com a turma dividida em 2 grupos. Um desempenhará a função de elementos da natureza e o outro desempenhará a função de vítimas. Assim sendo o grupo I imaginando ser o vento, sopra sobre as vítimas estas reagirão livremente. O mesmo processo se desenvolve segundo as audições seguintes: Os pássaros a chilrearão à volta das vítimas... A intensidade do trovejar aumentará ...	10 Min.
O labirinto dos trajetos	Noções espaciais básicas	O professor irá com o mesmo jogo explorar direções de movimento com os dois grupos. Isto é, atribuirá a cada elemento do grupo I uma direção de movimento: Vento – Direita; Pássaros – Esquerda; Trovejar – Para baixo; Gotejar – Para cima; Enxame de abelhas – Em frente; Por sua vez, os elementos do grupo II ao serem perseguidos pelos elementos do grupo I terão que se deslocar pelo espaço, segundo as direções assumidas pelo grupo I. Ou seja, caso o vento sopra sobre os elementos do grupo II, estes deslocam-se para a direita. O jogo desenvolver-se-á gradualmente, primeiro em pequenos grupos e depois em grande grupo. Também para ajudar, estará exposto um pictograma com as direções a tomar por cada elemento natural.	10 Min.

Jogo dramático		O professor explica às crianças que um dia o Sr. Manuel agricultor estava a semear na sua quinta e de repente uma das suas sementes perdeu-se. Cm base nisso ele propões que os grupos respondam criativamente às seguintes questões: O que terá acontecido à semente? Que tipo de semente era? Como se perdeu a semente? Porque que se perdeu? Por onde andou?	20 Min.
Reflexão		O que gostei? O que não gostei? O que aprendi?	10 Min.
Referências bibliográficas: Sánchez, S.C. (1997): “ <i>Enciclopédia de Educação Infantil: Recurso para o desenvolvimento do currículo escolar expressão musical, expressão corporal e dramatização</i> ” Vol. VI, Editora Nova Presença;			

Planificação – sessão 8

8ª Sessão		Duração: 60m	Dia 17-11-2015
Objetivo: Desenvolver a expressão corporal como meio de comunicação verbal. Potenciar a imaginação. Assumir a capacidade de vivenciar e assumir os principais papéis sociais. Incorporar no jogo dramático as diversas técnicas cénicas da montagem e representação			
Atividades	Conteúdos	Estratégia (o que vai acontecer)	Duração
Jogos preparatórios:			
	Noção estética	O professor apresenta várias imagens de esculturas aos participantes para que as observem. Seguidamente cada criança irá representar a escultura.	5 Min.
	Expressão de vivências	Tendo em conta o que foi observado nas imagens anteriores, o professor irá explorar com as crianças situações vivenciadas no seu dia a dia. Estas devem incluir sentimentos, emoções e sensações expressas pelas imagens anteriores.	5 Min.
	Expressão de emoções, sensações e sentimentos contraditórios	Com as crianças divididas em grupos o professor irá pedir que as crianças, expressem sentimentos contraditórios dentro do mesmo grupo. Por exemplo: “ Alegria – Aborrecimento”; “Tranquilidade – Medo.” Para isso, o professor irá narrar breves situações perante as quais os grupos terão que manifestar sentimentos contraditórios.	10 Min.
Jogo dramático	Jogo cénico	O professor pede que as crianças enumerem algumas experiências marcantes na vida de cada um. Exemplo: - Ir ao cinema; - Uma visita de estudo; - Ir a uma festa de anos etc... Com base nas várias experiências o professor pede para que elas demonstrem possíveis reações ao viver essas experiências	10 Min.
	Criatividade	Com a turma dividida em dois grupos de 5 elementos e um de 6 elementos, o professor entrega uma imagem e pede para que estes a observem bem. Depois cada grupo terá que improvisar uma situação que se possa relacionar com a imagem Para isso cada grupo irá preparar o lugar, os objetos e os adereços necessários para a improvisação.	20 Min.
Reflexão		O que gostei? O que não gostei? O que aprendi?	10 Min.
Referências bibliográficas: As referências bibliográficas utilizadas encontram-se mencionadas na tabela da planificação 1			

Planificação – sessão 9

9ª Sessão		Duração: 60 minutos	Dia 24-11-2015
<p>Objetivo: Incorporar no jogo dramático as diversas técnicas da representação. Perceber ações sucessivas e desenvolver noção de sucessão. Usar os recursos expressivos do corpo para participar em jogos cénicos. Desenvolver a imaginação e a linguagem verbal</p>			
Atividades	Conteúdos	Estratégia (o que vai acontecer)	Duração
Poema	Motivação: Leitura de um poema de Papiniano Carlos	Com as crianças deitadas, ao som de um instrumental, o professor diz - lhes que fechem os olhos para que se concentrem na sua voz. Logo depois recita-lhes um poema de Papiniano Carlos “ A menina gotinha de água”. De seguida, explora o poema com a turma tentando perceber que sensações sentiram, que parte gostaram mais e porquê?	10 Min.
O corpo	Movimentos com a água	Com as crianças em pé e dispersas pela sala, o professor propõe expressem- se tendo em conta as suas indicações. O professor pede às crianças para que imaginem e expressem a forma como se movimentavam na sala eles tivessem água em diferentes estados e a diferentes níveis: - Com água fria ao nível dos pés; Água quente ao nível dos pés; Com água ao nível da cintura...	5 Min.
	Metamorfoses	O professor propõe aos alunos que cada um imagine ser uma gota de água. Seguidamente vai-lhes propondo diversas situações imaginárias tendo por base a água: Se fossemos de água como nos moveríamos?”, “ Se nos transformássemos em gelo?!”, “Como andaríamos?” Se fossemos uma nuvem?	10 Min.
	Onda	. Imaginando serem diversas gotinhas as crianças irão formar: Pequenos charcos, rios, oceanos e ondas que rebentam as margens. Ora violentamente, ora suavemente. De súbito vem uma tempestade e separa todos os elementos do grupo.	5 Min.
Jogo dramático	Imaginação	O professor lança o desafio dizendo-lhes que: Uma gotinha apareceu e juntou-se a outras, mas ninguém sabe: De onde ela veio? Como veio? Como se encontraram? Como se chamavam todas elas? Para onde foram todas? Onde caíram? Em grupo, os elementos na sua criação terão que dar resposta às diversas questões.	20 Min.
Reflexão	Opinião	O que gostei? O que não gostei? O que aprendi?	10 Min.
<p>Referências bibliográficas: Carlos, P. (2006). <i>A menina gotinha de Água</i>, 9ª edição, Porto, Campo das letras;</p> <p>Aguilar, L.F. (2001). <i>“Expressão e educação dramática: Guia Pedagógico para o 1º Ciclo do Ensino Básico”</i> Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.</p>			

Planificação – sessão 10

Projeto criação dramática (Natal): tema do projeto escola “O mar”

10ª Sessão	Duração: 60 minutos	Dia 01-12-2015	
<p>Objetivo: Experimentar diferentes formas de entoação; Conseguir ordenar ações seguindo uma sucessão lógica. Relembrar as características do texto dramático Desenvolver a imaginação e a linguagem verbal escrita.</p>			
Atividades	Conteúdos	Estratégia (o que vai acontecer)	Duração
Indutor: A história criada na 9ª sessão “As gotinhas viajantes”	Jogos de exploração: Expressão verbal Entoação; Organização narrativa	- Ler excertos do texto com diferentes entoações - Escolher uma frase do texto e dizê-la expressando diferentes sensações.	5 Min.
		- Dizer frases soltas do texto: Cada elemento diz uma de cada vez quando achar mais conveniente. - Entrega a cada elemento um cartão com pequenos excertos da história sem sequência lógica. Depois de lerem em voz alta o excerto que calhou a cada elemento do grupo, este terá que organizar a história dando-lhe sentido. Assim que terminarem, tendo em conta o excerto de cada um, o grupo terá que se posicionar em fila segundo ordem sequencial da história. O processo repete-se nas 3 histórias criadas na sessão anterior.	10 Min.
Listagens	Pesquisa e organização	Os grupos fazem listagens das diversas personagens, ações, sons, espaços, sentimentos/emoções, sensações objetos que aparecem nas histórias por eles criadas.	15 Min.
Mimar ações	Mimar ações	As crianças em conjunto terão que mimar: - Palavras que indiquem ação nas diferentes superfícies e espaços, sons, sensações pesquisadas nas suas criações;	5 Min.
Atividade	Texto dramático	Com base no levantamento feito anteriormente, a partir das 3 histórias. Criar uma situação problemática que envolva o pai natal, mesmos personagens, os mesmos espaços e algumas ações, uma vez que poderão fazer ligação com as novas ações.	20 Min.
Reflexão	Opinião	O que gostei? O que não gostei? O que aprendi?	5 Min.

Planificação – sessão 11

Continuação do projeto criação dramática I: “ O problema do pai natal”

11ª Sessão	Duração: 60 minutos	Dia 15 e 17- 12-2016	
Objetivos: Desenvolvimento da capacidade criativa; Aplicação da criatividade na criação de matéria para representação; Aplicação de conhecimentos adquiridos nas outras as áreas do saber.			
Atividades	Conteúdos	Estratégia (o que vai acontecer)	Duração
Gravação Texto dramático	Expressão oral Criatividade	Gravação áudio das falas das personagens da criação dramática Depois de distribuído o material, as crianças irão construir algum material necessário para a apresentação de natal: - Hastes de rena; - Trenó; - Presentes.	45 Min.
Preparação	Jogo cénico	Distribuição dos personagens pelos alunos e preparação das movimentações no espaço de representação.	10 Min.
Reflexão	Opinião crítica	O que gostei? O que não gostei? O que aprendi?	5 Min.
Apresentação do projeto I	-----	No dia 17- 12- 205	-----

Planificação – sessão 12

Introdução ao teatro de fantoches - Preparação do projeto II

12ª Sessão	Duração: 60 minutos	Dia 05-01-2016	
Objetivos: Desenvolver a imaginação e a expressão verbal. Manipulação de fantoches.			
Atividades	Conteúdos	Estratégia (o que vai acontecer)	Duração
Diálogo sobre as férias e o dia de Reis	Expressão verbal Tradições	Diálogo sobre as férias. Chamar a atenção dos alunos para o dia de reis. Partilhar com as crianças algumas tradições deste dia em alguns.	5 Min.
Jogo: “O Rei manda...”	Interação discursiva	Com os alunos distribuídos pela sala a professora irá explicar e jogar com eles o jogo: “O rei manda...”	10 Min.
Apresentação e manipulação de fantoches.	Fantoches	Apresentação e manipulação de fantoches;	10 Min.
Breve história sobre fantoches;	À descoberta dos outros	Uma breve história sobre os fantoches até aos dias de hoje.	5 Min.
Vídeo com fantoches	Pesquisa	Apresentação de pequenos vídeos com tetro de fantoches.	10 Min.
Diálogos entre fantoches	Criatividade manipulação	Apresentação em grupo, de pequenos diálogos improvisados com recurso à manipulação de fantoches.	10 Min.
Reflexão	Escrita	- O que acharam da aula? Que atividade gostaram? O que aprenderam? O que mudariam?	10 Min.

Planificação – Sessão 13

Teatro de fantoches- Preparação do projeto II

13ª Sessão	Duração: 90 minutos	Dia 12-01-2016	
Objetivos: Desenvolver a capacidade de observação, desenvolver a capacidade de argumentação, conseguir utilizar técnicas de colagem e modelagem para a construção de fantoches.			
Atividades	Conteúdos	Estratégia (o que vai acontecer)	Duração
Diálogo c/ os alunos		Diálogo sobre os pontos a trabalhar na aula	2 Min.
Jogo introdutório	Observação	Em grupos de 4 elementos procurar no espaço envolvente procurar e observar situações possivelmente encenáveis;	13 Min.
	Expressão oral	Apresentação de situações observadas com recurso à manipulação de fantoches.	
Escolha de texto (2 grupos)	Teatro de Fantoches	Nesta atividade os alunos dividir-se-ão em 2 grupos. Cada grupo escolherá uma das histórias criadas por eles nas primeiras sessões. Depois em grande grupo, juntarão ambas transformando-as num único texto dramático.	20 Min.
Construção de fantoches	Colagem; Desenho; Modelagem.	Cada grupo terá que desenhar os fantoches. Na próxima aula irão construir os fantoches e o fantocheiro e escolher a música de fundo.	20 Min.
Reflexão		Que atividade gostaram? O que aprenderam? O que mudariam?	10 Min.
Referências bibliográficas: Lopes, M.S. & Pereira, J.D.L. (2007). <i>“Fantoches e outras formas Animadas no contexto educativo”</i> Amarante: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural;			

Planificação – sessão 14

Teatro de fantoches

14ª Sessão	Duração: + ou - 60 minutos	Dia 19-01-2016	
Objetivos: Desenvolver a imaginação e a linguagem verbal. Conseguir desenvolver pequenos diálogos recorrendo ao uso de fantoches.			
Atividades	Conteúdos	Estratégia (o que vai acontecer)	Duração
Construção de fantoches escolhidos pelos alunos nas sessões anteriores	Teatro de fantoches	Com base na história criada os alunos escolhem as personagens e os cenários. Os alunos com base na sua personagem irão construir os seus fantoches e os cenários com recurso a materiais recicláveis.	30 Min.
Construção de fantocheiro	Segmento de reta Pintura	Construção de um fantocheiro por parte dos alunos	30 Min.
Reflexão		Que atividade gostaram? O que aprenderam? O que mudariam?	10 Min.
Referências bibliográficas: As referências bibliográficas utilizadas encontram-se mencionadas na tabela da planificação 13			

Planificação – sessão 15

Teatro de fantoches

15ª Sessão	Duração: 60 minutos	Dia 26-01-2016	
Objetivos: Desenvolver a imaginação e a linguagem verbal. Conseguir desenvolver pequenos diálogos recorrendo ao uso de fantoches.			
Atividades	Conteúdos	Estratégia (o que vai acontecer)	Duração
Elaboração do guião”	Estruturação narrativa com recurso ao desenho;	Depois da professora apresentar exemplos de guiões, as crianças irão desenhar individualmente um guião para o sua criação. Posteriormente, chegando a um acordo irão escolher o formato do guião de grupo e elaborá-lo.	20 Min.
Pintura da faixa em papel cenário	Noção e orientação espacial e estética;	Os grupos irão pintar a faixa que tapará a mesa que servirá de apoio ao fantocheiro elaborado pelos mesmos.	10 Min.
Ensaio da peça em momentos	Expressão Oral; Manipulação de fantoches;	Utilizando os seus fantoches a crianças irão apresentar aos restante elementos da turma, ao professor de Educação Moral e Religiosa e à professora titular sua criação de projeto.	20 Min
Reflexão	Opinião crítica	Que atividade gostaram? O que aprenderam? O que mudariam?	10 Min.
Referências bibliográficas: Gauthier, H. (2000) “ <i>Fazer teatro desde os cinco anos</i> ” Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra/ Livraria Minerva Editora;			

Planificação – sessão 16

Apresentação do projeto II - teatro de fantoches “ O espelho vermelho e a Mónica comilona “

16ª Sessão	Duração: 60 minutos	Dia 25-01-2016	
Objetivos: Desenvolver a imaginação e a linguagem verbal. Conseguir desenvolver pequenos diálogos recorrendo ao uso de fantoches.			
Atividades	Conteúdos	Estratégia (o que vai acontecer)	Duração
Preparação do espaço	Introdução do cenário	Os alunos organizarão o espaço de apresentação tendo em conta o cenário, fantocheiro, fantoches e público.	15 Min.
Apresentação do teatro de fantoches	Tom de voz; Entoações; Produção de discurso oral.	Apresentação do projeto II – “O espelho vermelho e a Mónica comilona” O grupo apresentará um teatro de fantoches às turmas convidadas	30 Min.
Reflexão	Produção escrita	O que gostaram de fazer neste projeto? O que acharam da sua apresentação? Que gostaram? O que mudariam? O que aprenderam?	15 Min.

Anexo II - Diários de Bordo do Investigador

Diário de Bordo - sessão 1 (29-09-2015)

Nesta sessão de apresentação pude constatar que a turma era constituída por dezasseis alunos que estejam inscritos nas aulas de movimento e drama. A idade dos alunos encontra-se compreendida entre os sete e os oito anos.

Começamos por conversar sobre as férias e o trabalho desenvolvido durante a semana anterior.

Durante o diálogo notei que o grupo tinha movimento e drama pela primeira vez, embora alguns elementos já tivessem tido algumas experiências de expressão dramática no jardim de infância.

Durante a nossa conversa, alguns perguntaram “o que vamos fazer nestas aulas?” Outros, “vamos fazer teatro de histórias, não é?” ...

Reparei também que uns estavam bastante curiosos e outros muito interessados em saber se iriam representar histórias em festas da escola. Alguns afirmavam: “-depois é para apresentar a toda a escola, professora?”. A5 “Eu gostava...” B6.

De imediato pensei que talvez fosse uma ideia interessante caso todos estivessem interessados.

Após ter-lhes esclarecido algumas dúvidas partimos para o jogo dos nomes. Durante os mesmos, os participantes demonstraram-se descontraídos e animados.

No segundo jogo, alguns elementos durante o percurso que faziam esqueciam-se de dizer o nome dizendo-o apenas quando chegavam junto do colega.

Depois, apercebi-me que na etapa seguinte quando passou a existir mais que um elemento a correr ao mesmo tempo para trocar de lugar, por vezes dirigiam-se para o mesmo colega. No entanto, após algumas intervenções orais do professor e dos colegas relembrando as regras, “não podem trocar dois com o mesmo colega”, eles mudavam para outro.

No jogo roda dos ritmos, enquanto os ritmos foram lentos desenvolvem-se normalmente, embora algumas vezes os ritmos fossem muito parecidos entre eles, o que me obrigou a sugerir-lhes que criassem ritmos diferentes.

No jogo do eco do nome a participação foi espontânea, os alunos sentiram-se bastante a vontade com as regras e esforçaram-se para repetir com as entoações corretas.

O último jogo serviu para eles dispersarem mais energia, uma vez que eles não paravam, principalmente quando os coloquei individualmente a dar indicações ao grande grupo. Quando se encontravam nesta situação, alguns até tentavam dificultar a tarefa aos colegas para que estes se enganassem, o que obrigava muitos deles a parar para pensarem durante alguns segundos, enquanto repetiam a indicação dada.

Após alguns minutos de relaxamento, partimos para o momento da reflexão oral, aqui perguntei-lhes se tinham gostado das atividades, qual a atividade que gostaram mais e porquê e se gostariam de realizar mais atividades destas na próxima semana.

No final os alunos despediram-se e saíram, alguns comentaram que ” a aula tinha sido muito fixe”. No geral a turma demonstrou-se espontânea e divertida.

Diário de Bordo - sessão 2 (06-10-2015)

Nesta sessão os alunos estavam expetantes, começaram logo por perguntar o que íamos fazer naquela aula. Alguns expressavam que atividades gostaram mais na aula anterior “ (...) eu gostei muito de fazer a estória... hoje também vamos fazer?” A3.

Após um pequeno diálogo sobre o fim de semana comecei por explicar-lhes a função do sol que tinha na mão, decidi depois fazer um breve exercício para que eles se concentrassem. Comecei por pedir -lhes que em círculo se deitassem de costas no chão e esticassem livremente o corpo sem tocar nos colegas ao lado. Disse-lhes que ao toque do sino iriam ter que se concentrar na minha voz e seguir as instruções dadas. Depressa ouvi comentários do género “ ai eu vou dormir (...)” B4 e expliquei que não era para dormir nem emitir sons era um jogo de concentração.

Partimos para o jogo dos animais e pedi-lhes que fossem originais e não repetissem animais. O movimento começou, mas reparei que existiam movimentos parecidos por isso relembrei a regra da originalidade.

Após alguns segundos, notei que duas crianças demoraram mais algum tempo em começar, disse-lhe que não se preocupassem, e tentassem lembrar-se de um animal diferente daqueles que já existiam.

Passados alguns segundos eles entraram no jogo, mas reparei que um parecia imitar um dos animais já existentes no grupo. O outro, por sua vez, pareceu-me ser diferente e até se esforçava na sua locomoção.

Aquando da identificação e classificação existia muita variedade de animais no grupo: cão, gato, rã, lebre, golfinho, galinha, elefante, avestruz, caracol, tubarão, 2 cobras, canguru, coelho, cavalo, leão.

Quando questioneei os dois alunos que faziam de cobra, adorei ver a rapidez com que eles se diferenciaram dizendo “ não professora a minha cobra não é igual a dele é outra... uma que tem veneno. Então em conjunto decidiram que um era cobra de água e o outro era cascavel venenosa. Entretanto liguei o computador para que todos vissem as diferenças dos animais em questão.

Na classificação entre animais domésticos e não-domésticos, foi interessante ver a discussão que se gerou á volta da lebre e do coelho e também da cobra e da cascavel. Uns defendiam que a cascavel não podia ser doméstico dizendo: “ ai ela depois pica-te e

morres uuuh (...) ”, entretanto outros defendiam que podia ser porque existiam pessoas que tinham cobras venenosas em casa e não lhes faziam mal...e assim continuavam. Quanto à lebre, uns disseram que também podia ser doméstico mas perante a intervenção de um dos elementos“ a lebre está na floresta, é para caçar (...) ”, todos concordaram que ela seria selvagem. Neste jogo tentei não intervir muito, apenas fui lançando algumas questões para que todos chegassem a um consenso.

No jogo de classificação seguinte embora parecesse mais difícil, eles distribuíram-se rapidamente pelos diferentes grupos. Surgindo apenas uma pequena dúvida no golfinho em que num primeiro momento foi classificado como peixe mas depois uma breve intervenção trocaram-no para mamífero.

Quanto ao jogo dos espelhos fizeram movimentos fáceis de seguir e utilizaram os diferentes níveis. Aqui notei que algumas crianças conseguem ser mais críticas com os seus pares do que nós adultos. Pois em alguns casos reparei que alguns elementos diziam para o seu par: “ não foi assim que eu fiz...não é assim”.

No jogo dramático, embora eu não tivesse explicado bem a ligação desta atividade com as anteriores, foi surpreendente ver como um dos grupos soube reaproveitar o que trabalhamos anteriormente.

O grupo II de forma espontânea e criativa serviu-se de um animal, para solucionar o problema, ou seja, serviram-se do faro do cão para saber onde se encontrava a personagem a salvar.



Fig. 5-Realizando a atividade do espelho



Fig. 6-Improvisações das criações

No grupo I a princesa foi presa na sala dos espelhos a mando da bruxa, mas mais tarde esta foi salva por uma “valente cavaleira” que matou a bruxa com uma poção e partiu os espelhos todos para a encontrar.

No grupo III havia uma rainha má que resolveu prender a princesa Mariana no seu espelho mágico. Esta gritou tanto que o herói João ao escutar, decidiu ir ao castelo ver o que se passava. Foi então que este entrou no castelo derrotou os guardas, a rainha e por fim salvou a princesa Mariana depois de procurar atrás dos espelhos.

No grupo IV, apresentou uma história de uma jovem que foi raptada por um cavaleiro a mando da rainha. Quando deram por falta da jovem na aldeia um dos cavaleiros foi tentar salvá-la das garras da rainha, mas não conseguiu. Só mais tarde é que esta foi salva pelo cavaleiro Luís que vestiu a “sua armadura reluzente”, lançou uma corda com um gancho à janela do castelo, entrou, e partiu os espelhos até encontrar a Jovem.”

Após a reflexão em grande grupo fizemos um pequeno relaxamento, durante a realização dos exercícios de respiração verifiquei que alguns já estavam cansados e por isso deixei que a seguir relaxassem ao som de uma música instrumental calma.

Esta sessão demonstrou que existem alguns elementos com alguma capacidade de argumentação e liderança. Para além disso, penso que o grande grupo respondeu de forma entusiasta e criativa aos desafios que lhe foram propostos.

Diário de Bordo - sessão 3 (13-10-2015)

Durante o diálogo inicial, reparei que os alunos começaram a falar de forma entusiástica sobre o que aprenderam em aulas anteriores sobre os alimentos. Alguns disseram: “ Professora esta semana vai haver o dia da alimentação”, A8 “ nós também já falamos sobre a alimentação saudável...” A3.

No primeiro jogo a maioria dos alunos transformaram-se em árvores de frutos e outros em verduras como se pode ver na fig.7.

Gostei imenso de ver as expressões que eles faziam, notava-se uma preocupação neles em fazer cada vez melhor, por vezes ao observa-los deixei-me rir. Quando perguntei a alguns o que eram alguns responderam: “ Ó professora não posso dizer (...) não se vê logo”? Estavam mesmo decididos a não facilitar a vida de quem os observava!

Contudo, também alguns alunos demonstraram alguma dificuldade em se expressar, e por isso recorreram à minha ajuda. Pois eles não conseguiam arranjar posturas corporais que caracterizassem e representassem o seu alimento. Foi o caso do mirtilo, em que expliquei á criança que nascia numa pequena árvore e era um fruto em forma de pequeno bago redondo. Notei também que alguns retiraram algumas ideias do gangue dos frescos.

Durante a exploração dos alimentos, como podemos ver na fig.8 em conjunto fomos também nomeando pratos culinários que contêm esses mesmos alimentos.

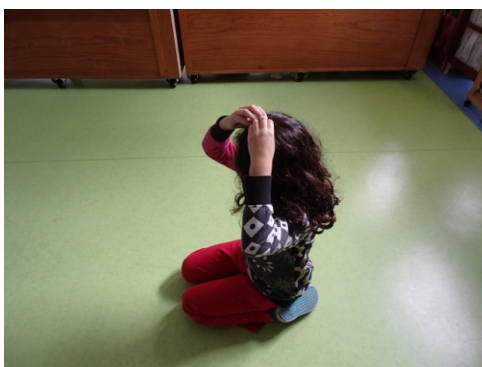


Fig.7-A pera



Fig.8-Cacho de Bananas

No jogo seguinte, pessoalmente, senti que neste jogo fiquei talvez aquém das minhas expectativas, pois foi mais difícil mediar, visto que nem sempre foi fácil eles entenderem

que apesar de alguns alimentos serem pouco saudáveis, nós comemos e até gostamos muito deles. E que qualquer alimento em grandes quantidades faz mal.

Contudo, tentei explorar mais essa questão recorrendo ao jogo seguinte, dando ênfase às proporções. Aqui apesar de eu lhes ter exposto e disponibilizado a roda dos alimentos, os alunos no geral demonstraram ter uma boa noção da roda e das suas divisões. Nesta questão fui orientando o grupo, perguntando por exemplo: “Qual o grupo de alimentos que tem maior quantidade na roda?”...”Qual o menor?”. Perguntas às quais eles iam respondendo e refazendo a roda. Na verdade, seguindo pequenas “dicas” a tarefa tornou-se mais fácil e evitou a frustração de alguns grupos.

No jogo dramático na formação dos grupos tentei que fossem diferentes dos anteriores. Isto para que todos possam interagir com todos enquanto grupo e superar dificuldades que possam surgir. E assim também se trabalha a capacidade de adaptação de cada um, penso eu.

Durante a elaboração/resolução problemática reparei que a criança N.E.E, apesar de gostar da atividade e demonstrar interesse evita sempre escrever. E como alguns colegas também já sabem, estes não lhe destinam essa tarefa. Apesar disso, a criança demonstrasse sempre participativa, expondo oralmente as suas ideias ao grupo. Pensei que se lhe for “imposto” a tarefa de escrever, esta possa sentir-se insegura ou ansiosa e deixe de usufruir de uma forma genuína da experiência lúdica da atividade.

Ainda referente a esta atividade pôde-se concluir que as histórias que emergiram dos quatro grupos andaram sempre á volta da alimentação saudável e da dicotomia alimentos saudáveis e alimentos não saudáveis.

Durante as apresentações como podemos observar nas figuras 9 e 10 apercebi-me que alguns elementos dos grupos baseiam-se muito no narrador, fazendo notar-se algum desfasamento temporal entre narrador e ação. Tentarei trabalhar mais isso nas próximas sessões, fazendo com que as personagens se tornem um pouco mais autónomas antecipando-se na ação para que não haja desfasamentos temporais muito notórios. Aspeto que, penso ser superável com a prática. Porém, penso que isto também não é assim tão imprescindível, visto que para mim o mais importante é que as crianças se envolvam criativamente, mas sem perderem a lúdico e o espontâneo que nelas existe.

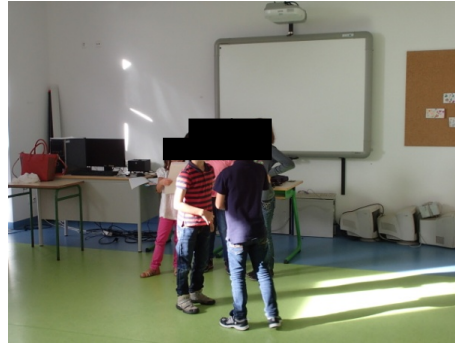


Fig. 9 e 10- Jogo dramático

Na reflexão notei que as opiniões já foram mais espontâneas.

Nesta sessão, senti que as crianças se divertiram com as atividades desenvolvidas. Senti que o grupo se empenhou bastante nos desafios propostos, e demonstrou-se crítico em relação ao seu desempenho.

Diário de Bordo - sessão 4 (20-10-2015)

Hoje fui informada que teria mais uma hora semanal com este grupo, pois a turma ficou com uma hora por preencher devido a rescisão de contrato com um dos docentes da Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC).

Fiquei muito satisfeita por saber através da professora titular que eles estavam a gostar muito das aulas de Movimento e Drama (M.D.). Antes de entrarmos, as crianças correram logo para mim de modo a informarem-me pois estavam entusiasmadas.

No início desta sessão coloquei um fundo sonoro “sons da natureza”, entretanto os elementos do grupo encontravam-se sentados no chão. Pedi-lhes que se colocassem numa posição confortável e escutassem os sons que tocavam. Fui-lhes perguntando o que escutavam e eles foram enumerando vários sons: chuva, vento, folhas das árvores. O que vos fazem lembrar estes sons? Que estação? Que cheiros podem imaginar?

Disse-lhes que iríamos fazer um pequeno aquecimento e para isso pedi-lhes que rodassem a cabeça, depois os braços. E eles assim o fizeram. Fui-lhes dando as diversas indicações da 1ª atividade da planificação presente no anexo I e observei situações muito engraçadas como foi no caso em que tiveram que se imaginar pequenas e encolheram-se todos tentando caminhar, outros enrolaram-se no chão e deixaram-se ficar. Quando queriam fazer-se de grandes andavam todos esticados, esticando o pescoço e os braços. As posturas não mudaram muito quando lhes dei a indicação para se imaginarem grandes. Na indicação, pesados eles arquearam as costas, outros colocavam a língua de fora e inclinavam a cabeça e iam dobrando os joelhos, outros simplesmente atiraram-se para o chão e lá permaneceram até lhes ser dada uma nova indicação. Em parafuso, uns começaram a girar sobre si no mesmo sítio e outros rodavam sobre si circulando por diversos pontos da sala. Os risos eram uma constante.

Como estavam tão entusiasmados partimos logo para a atividade do corpo e a superfície uma das muitas ideias que retirei das aulas da minha orientadora. Dirigi-me ao grupo pedindo-lhes que imaginassem que o chão da sala tinha cola e eles moveram-se com alguma dificuldade, uns puxavam as pernas, outros ficavam presos. Na superfície da lama todos escorregaram e caíram. Diziam alguns: “ – Ai Caí!” B6, A3 e A1. Nas superfícies com pregos e com brasas, os elementos saltavam ou caminhavam em bicos de pés.

A animação reinava entre eles e até já davam indicações a eles próprios como foi o caso do B3 que disse: “ – Chão cheio de picos!”. Paramos um pouco para que escolhessem os

seus pares, observei que alguns elementos começaram por rejeitar o B4, mas depois o B6 ficou com ele. Chamei-os a atenção para o fato de todos terem que colaborar uns com os outros independentemente do que se passa lá fora.

Iniciámos a atividade seguinte e logo nas primeiras indicações sugeri algumas dadas por eles valorizando assim a imaginação deles. Nesta atividade os elementos foram puxando sempre pela imaginação para superarem os desafios. Por fim nas metamorfoses recorrendo a ajuda de um dos elementos A5, espalhamos as folhas secas no chão da sala, depois pedi ao grupo que soprasse sobre elas e sem pisa-las observassem bem o que acontecia. O B5 disse logo: “ – Vamos voar todos, oh, oh”. Alguns sentaram-se e sopraram sobre as folhas, paravam e sopravam novamente. Passado algum tempo, pedi-lhes que descrevessem os movimentos que as folhas faziam. Eles foram dizendo: rolam, saltam, afastam-se, rodam, juntam-se a outras...

Entretanto, Coloquei no rádio o fundo sonoro do vento e disse-lhes que se imaginassem como uma folha ao sabor do vento sentindo-se ora leves, ora pesadas. Nesse instante observei que alguns caminhavam pela sala de braços abertos, outros corriam, umas vezes molhados outras vezes secos, quando estavam molhados encolhiam-se ou fechavam os braços, andavam ou curvavam o tronco e deixavam descair os braços.

Após alguns minutos partimos para o desafio este consistia numa folha que foi levada pelo vento, uma vez que a folha era a personagem principal pedi-lhes que através da improvisação de grupo respondessem as seguintes questões:

Onde irá a folha? Com quem vai? Quais as localidades por onde passa? O que vê durante a sua viagem? Que monumentos viu? O que ouve? O que sente? Que cheiro sente? Encontra alguém durante a sua viagem?

As criações improvisadas foram bastante originais e divertidas. Houve uma folha que foi parar ao estádio da luz, viu jogadores famosos, pediu-lhes autógrafos e ainda jogou à bola com eles. Outra viajou pelo mundo e foi parar a um país que se chamava imaginolândia como podemos observar na fig.11. A terceira, conheceu uma menina e foi com ela ao Porto para ver o jogo Porto x Benfica no estádio do dragão. Uma folha a ver futebol! Pensei eu, a imaginação das crianças para este género de atividade, superam a nossa.

Depois das improvisações propus às crianças que registassem as ideias chave das suas criações. Alguns acabaram por escrever as próprias histórias.

Por fim fizeram a reflexão.

Caio 402

A viagem da folha

Era uma vez uma folha seca que com o vento voou para um lado distante mas passou muitos obstáculos.

Ela estava numa árvore, mas num dia de vento caiu e começou a voar para norte.

E foi parar à praia do Algarve e conheceu amigos que são passaros e começaram a voar juntos pelo mundo todo.

O objetivo deles era percorrer o mundo e atravessar fronteiras e os mares e descobrir novas terras e países.

Ela adorava viajar!

Por isso estava muito feliz!

Passado 2 semanas a viajar chegou à Imaginândia! Onde tudo era possível. Por isso ficou lá! X

Fig. 11 – História criada pelo grupo

Diário de Bordo - Sessão 5 (27-10-2015)

No primeiro jogo as crianças demonstraram-se animadas, seguindo as indicações que lhes eram dadas. Notou-se nelas maior entusiasmo na superfície de gelo, muitos deles até simularam cair. Enquanto eles se divertiam iam-se ouvindo comentários do género: B3 “Aí! cai...”, “oooh isto está a escorregar, ajuda-me!”

Se por um lado uns caíam outros agarravam-se mais aos outros fingindo tentar equilibrar-se.

Não menos surpreendente foi o segundo jogo, em que o corpo assumia diferentes formas. Aqui num primeiro momento seguiram apenas as minhas indicações, mas depois soltaram-se e inventaram eles próprios mais como foi o caso A3, dizendo “Agora eu sou a sanita e tu és o homem a ca...”. Outros, “tu és o carrinho de mão e eu pego-te...”. Notou-se que alguns foram buscar conhecimentos, talvez das aulas de educação física com o se pode notar nas figuras:12 e 13.

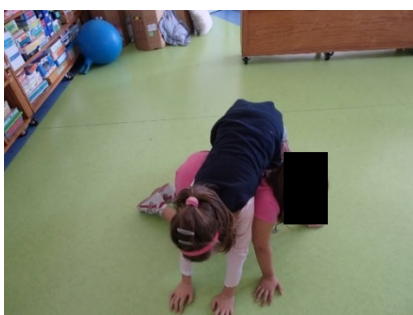


Fig. 12 e 13-Realização do jogo “O corpo e as suas diferentes formas”

No terceiro jogo numa primeira fase o grupo que estava a fazer as ações teve mais dificuldade, visto que por vezes ao querer fazer rápido desconcentravam-se e faziam alguns sons como foi o caso do riso das bruxas. Mas após algumas intervenções dos colegas “não é para fazeres o som...” “ não são vocês a fazer os sons” lá se foram alterando os comportamentos e atitudes.

Como algumas ações eram mais difíceis que outras e para que as crianças não desmotivassem, resolvi começar primeiro pelos mais fáceis para depois ir aumentando o grau de dificuldade. Acho que isso também ajudou no desenvolvimento do jogo.

No que se refere a criação de grupo as crianças demonstraram de imediato interesse pelos adereços demonstrando-se bastante interessadas e entusiasmadas. De forma espontânea diziam: “- Eu fico com este (...), tu ficas a bruxa.” Enquanto escolhiam um adereço do seu interesse o aluno A5 dizia “ – Eu não quero ser o fantasma (...) quero ser

este (abóbora) ”. Outros, por sua vez tiveram novas ideias ao observar os adereços como foi o caso do A8 que disse “ olha, olha! A nossa bruxa podia ter uma varinha!” a colega B1, respondeu: “mas não temos varinha, óh!”, “ Fazemos com o guarda-chuva, pode ser não pode?”, A8 “podemos fazer de conta que temos na mão”.

Foi interessante observar e aperceber-me que em alguns grupos existem elementos que já vão conseguindo imaginar situações diferentes para solucionar determinadas questões como a falta de alguém, de adereço ou até mesmo material. Por vezes colocam mais personagens que o número de elementos do grupo e solucionam dizendo “ Eu faço duas”.

Durante a preparação da criação de grupos não pude deixar de reparar que de modo geral eles foram sendo capazes de adequar os personagens aos adereços existentes, assim como relacionar a história com o Halloween.

Durante a distribuição de personagens fui escutando alguns comentários como: ” - Não eu fico a bruxa, tu vais ser o fantasma!”, “Não, eu fico o fantasma”. Também não pude deixar de reparar que muitos utilizaram sons que trabalhamos nos jogos anteriores como foi o caso do riso bruxa. Alguns deles treinaram várias vezes, enquanto isso iam dizendo: “ – Faz um riso mais fino, assim hi hi hi hi hi...” (...)” não eu acho que fica melhor ha ha ha ha “(...)” não essa voz fica para o fantasma”, concordam? “ Tá bem” A8. Apercebemo-nos aqui já uma certa facilidade em chegarem a um consenso num trabalho de grupo o que me deixou bastante agradada.

Partindo para o momento das apresentações das criações de grupo, ilustrados através das figuras 14 e 15 fui notando que maior parte ainda se limita apenas a uma parte do espaço, mantendo-se no geral muito juntos. Apenas no grupo III se verificou um maior aproveitamento do espaço de representação. Acho que este deve ser um dos pontos ainda a trabalhar em futuras aulas. Por outro lado, algumas personagens já utilizavam pequenas falas, o que demonstrava alguma evolução.

Quanto às criações apresentadas, o grupo I começou por apresentar uma bruxa que foi pregar partidas para a Marquiteira onde se festejava o Halloween. Mas até chegar à cidade passou por Ribamar, Peniche e finalmente Marquiteira. Ao chegar assustou um menino, este por sua vez também a assustou pregando-lhe uma partida. Depois de pregar muitas partidas a bruxa quis- se ir embora mas a sua vassoura tinha partido. Entretanto lembrou-se que tinha uma varinha mágica e resolveu o problema. No grupo

II, havia a bruxa rabuja que foi á loja comprar doces e encontrou um fantasma que lhe perguntou: “Doce ou travessura?” Assustada, ela deu-lhe os doces e continuou o seu caminho onde foi encontrando outras personagens, o Drácula, a coruja, o lobisomem, a quem também entregou doces. Mas o Drácula para agradecer os doces foi leva-la a casa. A bruxa ao chegar a casa viu que o bruxo não estava porque também ele tinha ido dar doces às crianças. O grupo III, apresentou a bruxa sozinha. Esta estava tão sozinha no seu castelo que decidiu ir pregar partidas para a cidade. Pelo caminho encontrou o fantasma e a abóbora falante que lhes pregou um susto. Ao chegarem á aldeia começaram por bater às portas das pessoas para as assustar. Estas abriam e assustadas gritavam. Entretanto quando quiseram voltar para casa, surgiu um problema, nenhum sabia o caminho.

Nesta atividade foi entusiasmante ver que todos se riram e se demonstraram interessados, descontraídos e divertidos durante as várias apresentações. Isso deixou-me bastante satisfeita, senti que se estavam a divertir. Muitos até diziam aos colegas como deviam colocar determinado adereço e outros levantaram-se do lugar e ajudaram o colega a vestir-se perguntando.

Quanto ao momento da reflexão, foi unanime a escolha da bruxa do grupo 3 como sendo a melhor personagem. Alguns afirmaram: “ gostei muito da A7 a fazer de bruxa”, “A A7 estava uma bruxa muito engraçada.”. Pessoalmente, penso que talvez o facto da personagem se ter esforçado em fazer sons engraçados, ajudou na sua diferenciação.



Fig. 14 e 15-Apresentação das criações de grupo

Diário de Bordo - sessão 6 (03-11-2015)

Cheguei mais cedo e preparei a sala colocando as diferentes indicações espalhadas pela sala.

Ao entrar na sala alguns alunos perguntaram logo: “ – O que vamos fazer hoje? Para que são esses papéis?” A3, “ – Oh professora o que trazes ai no saco?” A9. Respondi-lhes que era surpresa e que iria mostrar-lhes. Alguns disseram de imediato: “- Eu sei, é roupa...”, respondi-lhes: “-talvez”.

Coloquei uma música calma e eles perceberam que era para fazermos alguma coisa e começaram por fazer silêncio à espera que eu dissesse algo. Comecei por explicar resumidamente o que iríamos realizar na aula de hoje. À medida que eu ia falando, foi-se notando algum entusiasmo principalmente na parte do jogo do movimento.

Comecei por lhes explicar as regras do jogo, durante o qual todos teriam que passar por todos os cantinhos. Em pequenos grupos iriam espalhar-se pelos diferentes cantos e quando começasse a música iriam seguir a indicação que estivesse no seu cantinho, como podemos mostrar através das figuras 16 e 17. Mas assim que eu parasse a música cada grupo teria que mudar para o cantinho seguinte que se encontrava à sua direita e assim sucessivamente. O jogo começou com eles muito concentrados, mas conforme o tempo ia passando, eles iam se soltando e faziam os movimentos de uma forma mais harmoniosa.



Fig. 16 e 17- Realização do jogo de Movimento

Entretanto também verifiquei que dois dos alunos, de um modo muito discreto queriam apenas circular por alguns cantinhos como o cavalgar, movimentos rápidos... situação que me levou a intervir dizendo-lhes que teriam que respeitar as regras do jogo circulando sempre pela direita de maneira a passarem por todos os cantinhos. Um dos alunos A3 respondeu: “- oh professora, mas eu gosto mais deste.” Expliquei-lhe que

devemos sempre respeitar as regras do jogo de modo o jogo surtir efeito e a evitar conflitos entre os colegas. Pois certamente que haveria outros colegas que também gostariam apenas de alguns, mas também estavam a circular por todos os outros cantos. O jogo continuou muito animado, as crianças riam-se dos movimentos efetuados pelos seus pares e as suas expressões. Também iam emitindo sons denunciadores de esforço como foi no caso do cantinho, do rastejar. Entretanto fui circulando pelos vários cantinhos, de modo a observar e a ouvir o que eles diziam, no cavalgar o A9 dizia: “- pareço uma lagartixa cansada, no cavalgar a A7 dizia: “- eu acho que não sei cavalgar” e a A6 respondeu-lhe: “ – É assim, faz como eu...”. Por sua vez, no movimento rápido fartei-me de rir, porque enquanto um circulava às voltas que nem uma barata tonta, levantando e abanando os braços o outro corria de um lado para o outro agachado como se fosse uma galinha á procura do milho.

No movimento lento, os alunos esforçavam-se por controlar os movimentos. Enquanto uns levantavam lentamente as pernas outros mexiam os braços, também se lembraram de movimentar a cabeça de um lado para o outro. Enquanto isso, alguns mexiam apenas os dedos de uma mão, o que achei muito interessante. Nesta sessão, senti que o aluno A3 esforçou-se nos diversos movimentos e tentou fazer sempre movimentos diferentes de todos os outros. Preocupa-se em observar os colegas enquanto realiza os movimentos.

Após várias repetições demos o jogo por encerrado, já todos tinham circulado várias vezes pelos diversos cantinhos de movimento. Eles estavam cansados e eufóricos, perguntei-lhes se tinham gostado ao qual me responderam: “ – gostamos muito professora”, outros ainda queriam repetir, “ professora, depois podemos fazer mais?” Eu respondi-lhes que poderíamos repetir a atividade no final da aula, caso nos sobrasse tempo. Mas mesmo que não fosse hoje iríamos repetir na aula seguinte com colegas que faltaram, para que eles pudessem experimentar. Todos concordaram. Seguidamente, pedi-lhes que se sentassem em círculo e coloquei os objetos e as imagens no chão, como se observa na figura 18 para que eles observassem e fossem dizendo o que lhes parecia cada objeto e imagem e para o que poderiam servir os mesmos. Os comentários que se seguiram foram os seguintes:

“Para que é isso?” A2: “ – aquele é o cavaleiro”, “ ali está outro”, “ a espada e a capa para o cavaleiro” “ O gorro para eu meter na cabeça!”, “ uma velhota...”, “ Olha o Batman! É a mascara do Batman”, “Carteira!”, “ esta é a vassoura da outra semana.”

Passado alguns minutos de observação às reações dos alunos, comecei por lhes perguntar, se achavam que a partir de alguns objetos poderíamos criar uma história ou várias. Olhei para eles e a dúvida era visível. Para que eles percebessem melhor, comecei por fazer um exemplo com apenas duas imagens e um objeto (uma capa, um cavaleiro e um sol). “Era uma vez um cavaleiro que num belo dia de sol resolveu tirar a sua capa”... seguidamente, juntei o cavalo que estava na mão da criança sentada ao meu lado e continuei. “... Montou o seu cavalo e foi dar um passeio ...”



Fig. 18-Observação dos objetos

À medida que a história se desenrolava fui vendo que as suas dúvidas iam desaparecendo. Estavam muito atentos ao que se passava e até alguns deles, já tentavam adivinhar o que se ia passar com a imagem a seguir dizendo: “ – Agora vai encontrar a velhota...” “... não, vai atropelar a velhota com o cavalo” B4. “E depois dá-lhe com o guarda-chuva...” B5, todos começaram a rir com desenvolver das sugestões.

Depois de verem este exemplo algumas crianças pediram para fazer e eu deixei que elas individualmente explorassem e expusessem as suas ideias. Primeiro, o grupo da A8 agarrou em algumas imagens como o cavalo, o mendigo, a capa e começou: “ era uma vez um cavalo que ia passear e queria encontrar um dono até que encontrou e ele era magnífico. O dono ao vê-lo à noite com frio colocou-lhe uma capa.” O outro disse que o mendigo um dia encontrou uma capa e um cavalo e tornou-se cavaleiro.

Outros ainda agarraram apenas nos personagens da lenda de São Martinho que já tinham trabalhado com a professora titular e criaram e deram um toque diferente e próprio, dizendo que um cavaleiro encontrou uma capa velha na relva e deu-a um pobre.

E assim foram surgindo outras histórias criativas. Notei que imaginação não faltava naquele momento. Estava tudo ansioso para que chegasse a sua vez de criar a sua própria história.

Também foi interessante ver que eles iam pegando nas imagens e objetos e iam ordenando no chão, tal como se fez na primeira vez.

Numa segunda fase dividi a turma em três grupos e propus-lhes que cada grupo improvisasse uma pequena história a partir dos objetos e personagens que escolhesse. Dito isto, soltou-se a euforia e alguns já queriam ir buscar os objetos com o medo que um outro escolhesse, por isso expliquei-lhe que como cada grupo iria apresentar na sua vez todos poderiam utilizar objetos que outros grupos também tivessem escolhido para a improvisação, por isso não haveria problema. Passadas as explicações dei-lhes tempo para que escolhessem visualmente o que pretendiam utilizar e determinar as ações a desenvolver.

Passado alguns minutos começamos as apresentações das criações de grupo.

O primeiro grupo escolheu os seguintes objetos: cavalo, gorro, capa e como personagens: Velho e cavaleiro. Com base nos seus objetos e personagens desenvolveram um conflito ao qual chamaram um roubo do gorro. Tratava-se de uma situação em que o cavaleiro gostou do gorro do velho e pediu-lho. Como o velho não lho deu, este roubou-o.

Neste grupo o B4 não gostou muito que lhe atribuíssem o papel de velho e por isso protestou. Conversamos para perceber porquê. O motivo era que ele não se queria expor em trajes de velho. Propus-lhes que mudassem os adereços da personagem para que esta ficasse com um aspeto mais moderno, o grupo concordou com a mudança de adereços, acabando por escolher-lhe um gorro e uma camisa em vez do casaco, da boina e bengala. Assim o elemento do grupo já aceitou.

Por sua vez o grupo II apresentou “o senhor que queria comprar um cavalo”, tratava-se de um senhor que decidiu comprar uma capa e uma vassoura e depois ao passar pelo estábulo viu um cavalo e decidiu que queria um cavalo e comprou seguindo para a sua casa muito feliz.

Por último o grupo III optou por “o rico disfarçado de mendigo”. Escolheram como objetos a capa, o dinheiro, o cavalo, a vassoura e como personagens: O soldado e o mendigo.

A sua história andou à volta de uma situação em que o soldado ia no seu cavalo e deixou cair a sua capa. Entretanto um mendigo apanhou-a e disse ao soldado que só lhe dava a capa se este lhe desse uma casa e muito dinheiro. Depois descobriu-se que afinal o mendigo era um homem muito rico.

No geral, todas as apresentações foram simples e criativas.

Depois das apresentações tivemos um breve diálogo durante o qual eles expressaram as suas opiniões acerca das atividades apresentadas. Alguns disseram que gostaram muito

da história três em que o velho enganou o soldado e fugiu, “Ah! O mendigo ficou ainda mais rico”. Outros disseram: “gostei do grupo II e o B5 fez o cavalgar muito bem.”

Por último partimos para a realização da história a partir dos objetos e imagem, mas agora em grande grupo. Com eles sentados e em silêncio, expliquei-lhes novamente processo pelo qual se iria desenrolar a próxima atividade. Disse também que eles poderiam dizer mais que uma frase, apenas paravam ao sinal “segue o colega ao lado”.

Depois as crianças começaram por escolher o seu objeto e a imagem e sentavam-se. Após as crianças terem escolhido os seus objetos, dei o sinal a um dos alunos para que começasse. Começou por dizer que “era uma vez um cavaleiro.” O aluno seguinte “que tinha uma capa.” A história foi-se desenvolvendo de uma forma espontânea e natural.

Sempre que uma criança tinha alguma dúvida dávamos-lhes mais algum tempo. Houve também o caso da A7 que não conseguia completar a sua ideia, começou por dizer: “Esse ladrão, esse ladrão” e não saía dali, e a sua colega A6 muito espontaneamente completou-lhe a ideia dizendo: “Roubou o dinheiro do velho.” Demonstrando assim bastante á vontade na atividade em questão.

À medida que os alunos iam dizendo as suas ideias, eu ia escrevendo de modo a não perder as ideias passadas pelo grupo. Depois de ler a história final, presente na figura 19, apercebi-me que estava com bastante sentido. Ideia essa que não transparecia enquanto estava ali preocupada em escrever tudo para não perder as ideias deles. Pois caso fosse necessário repetirem a ideia de cada aluno, muito possivelmente esta sofria alterações ainda que pequenas. Não podia correr esse risco.

No final li-lhes a história final criada pelo grupo, que se encontra na figura 19, e eles reagiam. Uns riam, outros diziam de quem era a ideia.

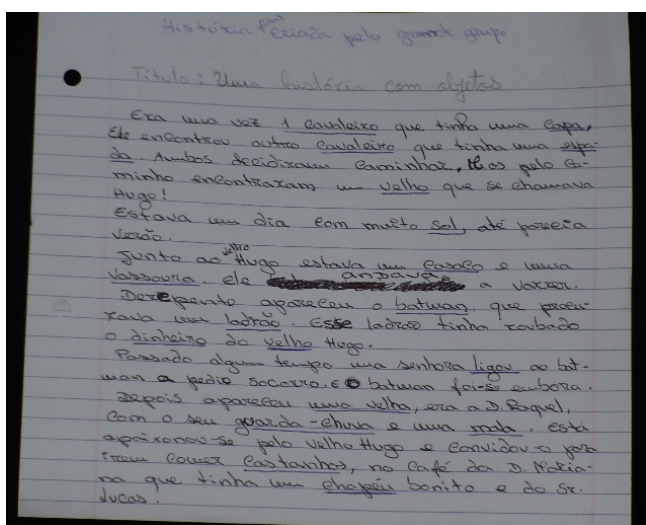


Fig. 19-História final

Nesta sessão na parte da criação, senti necessidade de ir por partes, ou seja, primeiro explicar e dar um exemplo, depois fazer em pequenos grupos e só no fim fazer em grande grupo para que as crianças percebessem melhor o que se pretendia e poder assim obter melhores resultados.

Acho que se começasse logo pela criação em grande grupo não lhes dava tempo para explorarem várias vertentes e também não obteria uma criação com tanto sentido e tão bem estruturada.

Acho que os objetivos foram alcançados.

Diário de Bordo - sessão 7 (10-11-2015)

Entramos na sala e as crianças sentaram-se em círculo como é habitual.

Sentei-me junto deles e perguntei-lhes como estava a decorrer a semana deles. Eles começaram por contar como estavam a fazer nas aulas com a professora titular, falaram sobre as fichas de avaliação. Alguns até disseram que lhes tinha corrido muito bem. Passado o tempo, iniciamos as atividades da aula de hoje. Comecei por lhes apresentar o jogo e suas respetivas regras, entre elas destaquei o fato de os elementos não poderem falar. Para isso poderiam utilizar sinais como: palmas toques nas costas, nos braços, na cabeça, nas orelhas, ou ainda outros com assobios, estalar dos dedos. Entretanto como vi que os grupos iam tendo várias ideias, pedi-lhe que combinassem desde já os sinais entre os pares. Depois iniciamos o jogo, um dos elementos vendou os olhos do seu par e utilizando os sinais codificados por eles conduzia -o até ao objeto pretendido como se pode observar na figura 20 e 21

Como estavam vários obstáculos, espalhados pela sala, a função do guia era essencial. Durante esta atividade, os alunos foram utilizando alguns sinais do género, como exemplo:

- Tocar nas costas = andar para a frente;
- Puxar o tronco = andar para trás;
- Tocar no braço esquerdo = virar para a esquerda;
- Tocar no braço direito = virar a direita;



Fig.20-Par a efetuar os sinais



Fig.21-O par a realizar atividade do guia

Depois de alcançarem o objeto, os participantes trocavam de papéis. Durante a realização da atividade notei que alguns tinham alguma dificuldade quando estavam a ser orientados pelo guia. Perante tal dificuldade alguns guias tentavam dizer baixinho o

sentido das direções a tomar. Conforme circulavam pelo espaço da sala ia-se escutando “no ombro é para direita.”, “Não! Agora é para a direita (...), mas tinhas dito que eram três”. O que aconteceu foi que o par constituído pelo B5 e a A4 enganou-se no número de batidas de palmas para virar a direita, estes verem que os colegas reparavam, mudaram de atitude e decidiram voltar para o início do percurso combinando novamente os sinais.

Depois das trocas mais efetuadas entre os pares realizamos em grande grupo. Primeiro distribuí oito objetos em oito lugares diferentes, relembrei-lhes que não podiam falar e dei o sinal para que começassem. Desta vez, em menos de um minuto o grupo IV conseguiu apanhar o objeto, foi fantástico ver a sintonia entre os dois alunos. Trocaram de posições e para que não surgissem dúvidas apertei-lhe a faixa. Entretanto a rapidez foi formidável, notou-se que ambas tinham uma boa noção e orientação espacial. Nesta atividade todos os grupos conseguiram realizar o percurso com sucesso.

Partimos de seguida para o jogo dos elementos naturais, aqui pedi-lhes para se colocarem em círculos deitados de cóbito dorsal e escutassem as gravações.

Nesta atividade os participantes primeiro ouviram e interiorizaram os sons, e de seguida começaram a reproduzir os sons gravados à medida que eles surgiam.

Os sons em questão foram: O gotejar da chuva, o vento, o trovejar, a explosão do fogo, as ondas do mar. A razão de ter escolhido o som destes elementos da natureza, por um lado, prende-se pelo facto de existirem neles uma variedade de sons com intensidades diferentes, por outro lado, por estes fazerem parte de conteúdos curriculares abordados em outras áreas do saber com funções da água, as sensações...

Durante a realização deste jogo as crianças aderiram e foram reagindo aos sons. Uma das reações mais marcantes foi quando escutaram a explosão pirotécnica do vulcão. Apesar do volume não se ter alterado a intensidade do som fez soltar alguns gritos uma vez que não estavam á espera de um som tão “violento”. Pensei, que estas reações tão verdadeiras poderiam ajudá-los na fase seguinte do jogo. Alguns durante o jogo comentaram: “ Ai, eu assustei-me mesmo!”, “Parecia mesmo de verdade...” A3, “ é quando sai a lava do vulcão...,” B4. Perguntei ao B4 como é que ele sabia que aquele som acontecia quando a saía a lava do vulcão e este respondeu-me que já tinha visto uma experiência na escola e também já tinha visto na internet. Aproveitando a explicação convidei-o para no final pesquisarmos na internet para que os colegas

também pudessem visualizar os vulcões. Chegando o momento, fez-se uma pesquisa e todos observaram vários filmes de vulcões em erupção.

Depois, à medida que fomos observando e escutando os sons pedi-lhes que fossem descrevendo quais as sensações que lhes provocavam, e eles foram dizendo: “ – Na chuva, sono” B5, “ – Calma” A7, “ – Frio” A6 ...

Referente a este ponto fiz um resumo das diversas sensações citadas pelos participantes:

Mar: Calma, frio, tremer, colar, ficar molhado,...

Vento: frio, força, dor de ouvidos, arrepios, voar,...

Pássaros: Voar, cantar, voar e ser livre, picar, bicar as coisas,...

Fogo: Quente, alguma coisa a partir, dói, queima, queima, algo a estalar,...

Vulcão: Explosão, susto, medo, querer fugir, querer esconder, proteger-se,...

No jogo seguinte, primeiro dividimos a turma em dois grupos, uns fizeram de vítimas e outros de elementos da natureza. Antes de começarmos expliquei-lhes que iríamos aproveitar os sons que ouvimos e treinámos e as sensações provocadas no jogo anterior para realizarmos este. Ou seja, enquanto o grupo I, os elementos da natureza agiam fazendo sons e movimentos, as vítimas do grupo II reagiriam exteriorizando as sensações provocadas pelos elementos do grupo I. Primeiro todo o grupo I fez em conjunto cada elemento natural, depois individualizaram, isto é, cada um escolheu uma caracterização para depois exercer a sua ação como elemento natural, junto das vítimas, que neste caso eram as flores. Primeiro o grupo I começou por fazer em grande grupo cada som e conjunto de movimentos sobre todo o grupo II. Neste primeiro momento o grupo II, aos poucos foi reagindo, no momento da chuva os elementos do grupo iam-se encolhendo pouco a pouco, como se pode observar nas figuras 22 e 23.



Fig. 22 e 23-A influencia dos elementos naturais sobre o grupo II

Quando surgiu o vento os elementos do grupo I abriram os braços e sopraram sobre os elementos do grupo II. Estes últimos por sua vez, uns reagiram fugindo outros encolhiam-se.

Quando foi a vez do mar no grupo I levantavam os braços em conjunto e arremessavam-se contra, os elementos do grupo II. Enquanto isso, os elementos do segundo grupo caíam e reboavam pelo chão.

Pessoalmente, gostei desta representação, achei-a bastante criativa. Dava para perceber quem estava totalmente solto na atividade.

No som dos pássaros o grupo I corria atrás do grupo II de braços abertos chilreando freneticamente, até que conseguiram rodear o grupo II todo. Por sua vez, os elementos deste último encolhiam-se e gritavam enquanto eram bicados pelo bando de pássaros.

No fogo os elementos do grupo I agarraram e envolveram os seus braços a volta do tronco dos elementos do grupo II e iam-nos apertando cada vez mais.

Por sua vez, alguns elementos do grupo II gritavam como se estivessem mesmo a sentir-se queimados, outros por sua vez ficaram imóveis e fingiram morrer logo, deixando-se cair. Aqui as reações dos elementos do grupo II foram bastante diversificadas, quase todos os elementos reagiram de forma diferente ao elemento fogo. Ao observá-los, apercebi-me que aqueles que estavam bastante à vontade faziam movimentos mais soltos, abertos e acrescentavam os gritos, outros centravam-se mais nas posições contorcidas e na expressão.

No vulcão os elementos do grupo I fizeram em conjunto o som “buuumm...”. As vítimas, por sua vez gritaram, fugiram e esconderam-se debaixo das cadeiras.

Neste jogo os alunos puderam exteriorizar alguns conhecimentos adquiridos confirmando-se deste modo que o jogo dramático pode ser transversal às várias áreas do saber.

Depois ambos os grupos se caracterizaram a rigor. Ao verem os fatos a maioria ficou muito entusiasmada começando por comentar acerca dos mesmos: “ – O meu fato é o mais fixe”, “ o meu também é”, ”o teu tá cheio de raios eh eh eh...”. Enquanto isso, outros perguntaram: “- Oh professora, depois trocamos, não é?”, Respondi-lhes: “- claro que sim!”.

As vítimas do grupo II caracterizaram-se de flores e o grupo I caracterizaram-se com os fatos dos elementos naturais, como se pode observar na figura 24. Depois de prontos, livremente desempenharam a sua função. Mas acima de tudo foi bom porque puderam descomprimir, descarregar toda a fúria interior. Notou-se nas caras e nas reações que gostaram. Depois os grupos trocaram, o grupo I passou a ser as vítimas.



Fig.24- As flores e o vento

Após os jogos exploratórios, formaram-se três grupos e partimos para o jogo dramático, onde eles tiveram que solucionar o problema do agricultor Manuel, que perdera uma das suas sementes. Para isso, divididos em três grupos escreveram as suas soluções como podemos verificar nas figuras 25, 26 e 27

A semente amarela

Era uma sementinha que era amarela, um dia veio uma tempestade, uma chuva, sem vento e sem fogo enquanto estava vento e chuva a tempestade e o fogo ela voou para Espanha onde tinha uma linda paisagem mas nessa paisagem não tinha fogo ela telefonou para os bombeiros mas os bombeiros não podiam ir a Espanha.

Passado muitos dias, veio outra vez chuva, tempestade, fogo e vento ela finalmente voltou para Portugal e em Portugal uma menina que a criou quando passou 3 dias nasceu uma linda rosa ~~amarela~~ cor-de-rosa.

Fig.25 - Criação do grupo I

grupo 22 A rementinha gorducha

Era uma rementinha gorducha que, desde pequena imaginava ser.

Um dia o vento levou-a para um campo cheio de outras rementinhas.

Depois foi à procura de um ginásio onde que entraria ou o vento parava para rementinhas.

Entrou lá dentro e viu parreiras, pomos e ~~outras~~ máquinas de imaginar.

Então o seu amigo Manuel que era a pessoa ou seja a rementinha mais gorda de todos os tempos, e ele disse:

Então como é que o meu amigo Jones gorducho está?

E ele disse: Não sei gorda apenas tenho muita gorducha depois viu umas raparigas muito ~~bonitas~~ a Betty e a Sandra abriram a daquelas que era a mais fina, gorda e ainda por cima sofria mais.

Elas sempre gostaram delas e a rementinha Jones quizon com elas da gorducharia ~~que~~ como estão e elas disseram: Nada mal nada mal sinto-me um cadinho gorducha mas de neste tudo bem. Ele arranjou uma casa passada Tamo, ele imaginou e era só depois apareceu um camião e ele atirou-a lá para dentro e ficou outra vez gorda mais gorda do que o Manuel porque o camião estava cheio de doces.

Fig. 26 - Criação do grupo II

A rementinha perdida

Era uma vez uma rementinha de girassol que se perdeu por causa do vento. Houve um grande temporal que levou a pequena rementinha para um ring de box.

Lá, voou e chegou finalmente quando entrou estavam dois homens chamados: Yabe e o Defon. Defon e Yabe estavam a lutar pelo título mundial ~~de~~.

Ficou lá tanta tempo (horas e horas) e finalmente ganhou o Yabe ~~o Defon~~ e Defon e Yabe ficaram furiosos e pediu a desforra. A desforra começou e a rementinha estava nervosa porque não sabia quem ia ganhar. Passado 5 horas depois o Defon e Yabe ganharam e admitiu que o Yabe devia ganhar. E ficaram os melhores inimigos.

A rementinha finalmente conseguiu sair de lá, e tentou ir para casa... mas ela levou um raio e muita chuva e aterrou num campo de um ~~agrador~~ agricultor que era pobre chamada Huga e lá nasceu com outras plantas.

Fig. 27 - Criação do grupo III

Diário de Bordo - sessão 8 (17-11-2015)

Hoje os alunos entraram na sala e sentaram-se em roda. Alguns à medida que iam entrando diziam: “- Olá professora...”, outros perguntavam: “- Olá professora o que vamos fazer?” Respondi-lhes que era surpresa e que primeiro iríamos fazer a chamada e logo de seguida conversaria sobre a aula de hoje.

Comecei por fazer a chamada e verifiquei que hoje não faltava ninguém, depois expliquei o que se iria passar na aula de hoje e eles foram fazendo algumas perguntas como: “oh professora, depois podemos fazer também outras expressões, inventadas?” Respondi-lhes que sim, que um dos objetivos dos jogos era que eles se desinibissem e experimentassem novas situações e eles próprios fizessem as suas criações. “- Eu já sei o que vou fazer quando for esse!”, Disse a A3.

Começamos então o jogo da imitação das posturas das imagens (pietá, Rodin, estátua da liberdade, Hulk e Batman, Eusébio e Cristiano Ronaldo entre outros). Distribui as várias imagens no centro da sala e pedi-lhes que as observassem bem, seguindo sempre pela direita. Durante as observações fui ouvindo expressões como “- Olha este é o Batman e estar a dar um murro ao Hulk!” (...), “- Está a dar-lhe um murro, pum ...”. Quando observaram a imagem do pensador de Rodin, escutei os seguintes comentários: “- Este é um senhor“, (...), “- Está sentado a pensar”, (...), “- Ele está a olhar para o chão (...)”, “- Tem a mão direita na cara (...)”, “- Tem a mão direita no queixo!”. Outros observaram a estátua da liberdade e disseram logo: “- Esta é a estátua da liberdade, e está assim...”. Esta foi sem dúvida a imagem que a maioria reconheceu e mais despertou interesse nos elementos da turma. Alguns até referiram que esta estátua situava-se nos Estados Unidos.



Fig. 28 e 29 - Crianças a imitar a posturas presentes nas imagens

No pensador de Rodin, muitos ao início faziam apenas a posição mais geral, à primeira vista, ou seja, sentavam-se acorados com os braços dobrados. Mas após ter chamado a sua atenção para os pormenores das expressões, eles foram aperfeiçoando as expressões

faciais. No caso desta imagem eles iam pondo uma expressão mais séria. Alguns iam dizendo que a estátua o pensador de Rodin parecia “um homem muito pensativo”, outros como a A7 dizia: “parece que está a pensar...”, os comentários foram surgindo e o jogo desenrolou-se até os alunos terem passado por todas as imagens.

Depois disso, partimos para as expressões de vivências, foi explicado às crianças que iriam trabalhar algumas experiências vivenciadas no seu dia a dia. Para isso teriam que exteriorizar os sentimentos e sensações segundo as situações narradas pelo professor.

Comecei por dizer as crianças para que estas representassem uma situação em que estivessem alegres, dizendo-lhes: “vamos representar uma situação em que estamos muito alegres.” Alguns disseram oralmente, “ – Eu fico feliz quando a minha mãe me dá prendas” A6, por sua vez a A3 dizia: “ – Eu fico contente quando vou para a casa dos meus avós e eles me deixam fazer tudo.” A medida que as crianças iam enumerando algumas situações, pedia-lhes para que todos em conjunto imaginassem a situação relatada e a exprimissem de forma alegre. Enquanto eles faziam, observei que uns saltavam, outros corriam de um lado para o outro com enormes sorrisos estampados na cara de modo a expressar a sua alegria, outros gritavam eh, eh..., outros riam-se às gargalhadas como se de um concurso se tratasse.

Partimos para a sensação de tristeza dizendo as crianças: “ – vamos agora representar uma situação em que tenhamos ficado tristes, lembram-se de alguma coisa?”, Perguntei. Depressa começaram a surgir respostas como a da A2 que disse com um ar muito aborrecido que “uma vez tinha ficado muito triste quando morreu o seu peixe” e perante isso disse -lhes: “- Em homenagem ao peixe da A2 vamos todos ficar tristes pela sua perda. Passei junto dos diversos elementos e observei que uns ficaram parados e “amuraram”, outros fingiam chorar, outros batiam com o pé repetidamente no chão de braços cruzados e com uma expressão sisuda. Entretanto fui expondo outras situações como por exemplo: Vamos para o recreio e vemos um gato ferido, como ficamos? Como nos sentimos? Alguns responderam tristes. E lá foram fazendo as suas expressões.

Seguiram-se outros sentimentos como a ira em que muitos fizeram cara de zangados fletindo os braços e fechando os punhos. Outros cerraram os dentes, B4. Já o B1 cerrava os dentes e fazia força sobre os punhos fechados e pernas fletidas.

Surgiu o aborrecimento durante o qual alguns alunos como o caso da A4 soprava e baixava os ombros. Outros deitaram no chão.

No caso da sensação de cansaço, os alunos de um modo geral baixaram os ombros e encurvaram a postura. Outros como foi o caso da A1, deitaram a língua de fora ou entre abriram a boca. Nos casos do B1, B4 e B5 para além de expressarem facilmente, deixaram-se cair para o chão de modo reforçar a ideia.

Na sensação de dor, no geral os elementos soltaram gritos, fizeram algumas lamentações como: “-Ai! Doí-me tanto a cabeça (...)”, “ Aí as minhas costas...”, disse a A3, “Ai ai ai que vou cair disse...”, Ai que não aguento mais ...” gritou o B1.

Partimos então para o jogo de emoções, sensações e sentimentos contraditórios, comecei por pedir-lhes que se dividissem em pares para que pudéssemos iniciar este exercício. Na maior parte dos casos, rapidamente escolheram um par. O B4, A6 e o B7, como não se decidiam formei um par com o B4 e a A6, deixando o B7 formar par comigo. Seguidamente, expliquei-lhes que um elemento do par teria que expressar o sentimento indicado pelo professor e o outro iria expressar a emoção, a sensação ou o sentimento oposto ao indicado. Ou seja, se o sentimento era alegria, enquanto um elemento expressava alegria o outro teria que expressar tristeza.

Conforme realizavam o exercício reparei que as crianças estavam bastante atentas a tudo o que se passava como se de uma surpresa se tratasse.

Começámos o jogo e fui dando as indicações seguindo a mesma ordem do exercício anterior, primeiro alegria-tristeza, ira-calma, cansado-ativo, dor-álvio, medo-tranquilidade.

Aqui notei bastante entreajuda dos pares, uma vez que sempre que surgia alguma dúvida no par, o outro tentava ajudar dando alguma sugestão. Pois fui ouvindo expressões como: “ – Oh pá, o contrário de medo não é assim, tens de ficar com uma cara sem medo” disse a A6. O B2 ao fazer o sentimento contrário ao do cansaço foi bastante expressivo, parecia que estava com hiperatividade, ou que tinha pilhas, até me fez lembrar o filme do Charlie Chaplin.

No jogo da expressão de situações vividas, verificou-se que foi realizado com bastante sucesso e animação. Também o facto de já termos trabalhado anteriormente as expressões dos sentimentos contribuiu em muito para este sucesso.

Tentei neste jogo dar indicações que se aproximassem o mais possível do quotidiano das crianças. Primeiro comecei por lhes pedir que se imaginassem a ir comprar rebuçados, e depois pedi-lhes para exteriorizarem como se sentiam quando faziam essa ação. Fui perguntando como se sentiam a uns dias atrás quando o pai lhes comprava as prendas

que tinham pedido pelo aniversário? Perante essas questões surgiram risos, gritos de alegria, saltos, outros diziam “quero muitos rebuçados, que bom!”. Outros imaginando como se tivessem a pedir os sabores dos rebuçados à senhora da mercearia, expressa na figura 30: “- Quero um de morango, este de ananás, mas também quero este (...) e este!”.



Fig. 30 - Criança a trazer doces da loja



Fig. 31 - A ver um filme no cinema

Na sugestão cinema presente na figura 31, uns expressaram o seu descontentamento com o filme fazendo ouvir vários “uh uuh” e mantendo o indicador direito para baixo, outros fingiam atirar pipocas para o ecrã, entretanto iam dizendo. “ – Este filme não presta eh”, “- Quero ver outro filme! Vou-me embora”. Porém, pareceu-me que outros gostavam do filme que viam, mantinham-se sentados a observar a tela e outros observavam quem fazia barulho. Foi engraçado que ninguém mandou fazer silêncio, achei que os espetadores foram muito compreensivos com quem fazia barulho e demonstrava descontentamento, o que me levou a intervir dizendo: “ – E quando queremos ouvir o que dizem os atores do filme e não conseguimos porque alguém faz barulho?”. Muitos reagiram gritando, “ – Calem-se, quero ver o filme!”, “ – Se não gostam vão para casa barulhentos!”...

Na situação de ir a uma festa de anos, alguns fingiram apagar as velas do bolo, outros fingiam comer bolos, também houve quem quisesse cumprimentar o aniversariante e lhe oferecesse uma prenda (B7).

O jogo foi-se desenvolvendo também com base em algumas sugestões dadas pelas crianças, como foi o caso de jogar a bola, sugerida pelo B5. Comer gelado com os amigos, sugerido pela A2.

Pessoalmente, acho que as crianças foram bastante criativas, notei que em alguns casos estavam cada vez mais desinibidas.

Aproveitando as atividades anteriores expus o desafio de criação de grupos para a sessão de hoje. Esse desafio consistia na improvisação de uma situação que se pudesse relacionar com a imagem.

Depois de dividir a turma em três grupos, foi entregue a cada um deles uma das imagens. Ao grupo I coube a imagem da torre Eiffel, ao grupo II uma imagem com 5 idosos e o grupo III ficou com a imagem de uma peixaria.

O grupo I apresentou uma história à volta de uma viagem à Paris de três amigas e o pai de uma delas. Neste grupo, o B7 que fazia o papel de pai optou antes por fazer apenas gestos.

Este grupo demonstrou grande capacidade de improvisação e muita espontaneidade. Achei apenas que o B7 falou muito pouco, ainda demonstra alguma timidez, embora tenha evoluído.

O grupo II desenvolveu uma história acerca de uma acesa discussão entre dois idosos, enquanto duas idosas assistiam à mesma.

Aqui, foi visível algum conflito entre planos de ação, ou seja, enquanto os idosos discutiam as idosas também estavam a falar, fazendo assim com que o público não entendesse muito bem as falas e qual a ação central do momento.

Notei que alguns elementos do público A6, A3 e B4 diziam: “ – Não se percebe o que eles dizem!”, “ Não se ouve nada!”

Por último, o grupo III apresentou “a pescaria do senhor Dinis e do senhor Francisco”, ilustrada na figura 32. Tratava-se de dois amigos que um dia pescaram um peixe enorme. Com alguma dificuldade os dois amigos tentaram levar o peixe para a fábrica, mas o peixe aproveitou à distração dos amigos e fugiu.

Finalizadas as apresentações os grupos escreveram as suas reflexões, como demonstra a figura 33.



Fig. 32 - Apresentação do grupo III



Fig.33- Grupo a escrever as reflexões

Diário de Bordo - sessão 9 (24-11-2015)

Hoje começamos a aula a falar sobre o fim de semana. Como reparei que alguns queriam partilhar algumas experiências, deixei que partilhassem com o grupo. A A1 dizia: “ – Este fim de semana fui passear com os meus primos à Lisboa, fomos ao zoo...”, alguém disse: “- Eu também já fui ao zoo e vimos muitos animais.”. Enquanto falavam reparei no à vontade da turma, muitos já tinham ido buscar as almofadas e estavam deitados de barriga para baixo. Noto nas crianças um certo à vontade.

Depois de breves minutos de diálogo pedi-lhes que se concentrassem, quem quisesse podia fechar os olhos para ouvirem o poema de Papiniano Carlos, por isso pedi-lhes que prestassem muita atenção, entretanto eles acalmaram e organizaram-se. Dirigi-me para o rádio e coloquei o som pré-selecionado. Este era simplesmente o som das ondas, ouviam-se as leves ondas, o mar parecia estar calmo, o piar das gaivotas transportava a minha mente para uma ilha paradisíaca, com águas calmas e cristalinas. Talvez fosse uma ilha desabitada em pleno estado selvagem. Sentia-me leve, mas de repente aterrei na sala e pensei: “ E eles? O que estarão eles a imaginar ao escutarem este som?”, “ Será que viajaram em pensamento como eu?”, “Perguntar-lhes-ei no final.”. Baixei um pouco mais o volume e comecei calmamente a ler o poema. O meu tom de voz acompanhava a leveza do mar. Quase como se os estivesse a embalar preparando-os para um sono profundo.

Alguns tinham as mãos ao longo do tronco, outros sobre o abdómen e respiravam lentamente, como podemos observar na figura 34.



Fig.34 - Crianças a escutar o poema

Terminei a leitura, aumentei um pouco o volume do som e esperei alguns segundos. Na sala só se ouvia o mar, a maior parte dos alunos estava de olhos fechados, o B2 (N.E.E.)

pareceu-me estar tão relaxado que parecia ter adormecido. O B4 e o B5 estavam deitados de barriga para cima de olhos abertos e olhavam para o teto.

Alguns iam abrindo os olhos, outros continuavam deitados de olhos fechados. Enquanto isso o B6 e a A9 perguntaram: “É para levantar professora?”. Pergunta à qual o B5 respondeu rapidamente, dizendo: “É para levantar não vês!”. Fiz-lhe sinal com a cabeça acenando-lhe positivamente. Retirei o som e depois de todos estarem de olhos abertos começamos por explorar o poema. Assim que perguntei se tinham gostado do poema e sobre o que o poema falava, a A2 referiu: “- Acho que já ouvi este poema!”. Por sua vez a A3 disse: “- É o poema de uma menina gotinha da água, já falámos na aula com a professora”. Enquanto isso, a A6 dizia: “ pois já, e falava mais coisas!”, “ É a história dela do rio para o mar...”. O B1 afirmou: “ – Das nuvens”.

Enquanto escutava os comentários reparei que afinal eles recordaram e associaram este momento à matéria apreendida nas aulas com a professora titular. Alguns mais tarde até colocaram nas suas reflexões fazendo alusão aquilo que se recordaram. Pensei, mais uma prova de que pode haver interligação das diferentes áreas do saber com a expressão dramática, pois esta pode ajudar as crianças a adquirirem competências em outras áreas. Nada deve ser tido em conta como único e isolado. Não há apenas uma visão, uma perspetiva.

Quando perguntei qual a parte do poema de que gostaram mais, a maioria respondeu voar e as cores do fato. As justificações foram diversas; Uns disseram que gostavam de ser como ela, poder voar por cima do mar e ver muitas coisas (A8, B3, B4...). A A6 disse que as cores do fato a faziam lembrar o mundo mágico das fadas, “um fato de fadas”. Outros fizeram alusão beleza das cores do fato da gotinha que remetiam para as cores da água do mar.

A A6 por sua vez surpreendeu-me dizendo algo, sem que lhe tivessem solicitado diretamente, às colegas A3 e A5 “- Ela era uma gotinha do mar, logo tinha que ser como ele, bonita como ele, com as mesmas cores, porque também veio dele.”. De certa forma tinham razão.

Aproveitando a animação vivida partimos para o jogo de movimentos com água. Expliquei o jogo e começámos com água fria ao nível dos pés e depois água quente. As crianças reagiam gritando, saltitando e levantando os pés do chão.

Na água ao nível da cintura, muitos levantavam os calcanhares andando em bicos de pés, outros fingiram empurrar a água com os braços de modo a poderem avançar. Quando se chegou ao pescoço todos esticaram o pescoço o mais possível para cima de

modo a manter a cabeça fora da água, outros também saltavam e tentavam nadar. O mesmo aconteceu quando ficaram apenas com o nariz fora da água. Enquanto alguns demonstravam uma expressão de pânico, outros pareciam ceder e por isso quando ficaram submersos alguns morreram, como pudemos ver nas figuras 35 e 36. Foi o caso do B1, B3 e do B4 deixaram-se vencer pela força da água. O B3 afirmou “ – Vou morrer!”, como se fosse o seu último desabafo. Notei que as crianças esforçavam-se e demonstravam-se interessadas. Para além dos movimentos eles iam também emitindo sons, umas vezes eram sussurros, outros gritos, gemidos.



Fig. - 35 e 36 Crianças a evitarem ficar submersas pela água

Nas metamorfoses do corpo no geral os movimentos do grupo foram mais dispersos e enérgicos, pairava uma animação estonteante. Começamos pela transformação do corpo em água, algumas crianças deitaram-se de barriga para o chão e arrastavam-se pelo chão, foi o caso das A1, A3, A6. Outros movimentaram-se todos tortos e colocavam a língua de fora apresentando uma expressão de corpo hipotónico. O B2 até se babou o que originou uma risada total.

Quando foi a transformação do corpo em gelo, alguns esticaram os corpos nas mais diversas posições, outros ficaram firmes e contraídos, expressando no geral uma expressão rígida. Por momentos pareciam autênticos robôs. O aluno, B4, destacou-se devido a sua posição. Quando questionado na reflexão porque assumiu aquela posição, ele respondeu: “ O meu corpo está congelado, não se move nem a língua, não entendi porque falavam!” Este aluno gosta de ser diferente. Esta é uma das características dele, já em conversa com a professora titular esta afirmou “Ele tem muita imaginação e isso nota-se nas composições que escreve”. E até mesmo nas suas respostas gosta de dar um cunho pessoal. Tal como diz a colega titular “ ele faz questão de ser diferente.” Pessoalmente acho que o ser diferente nos dias de hoje exige criatividade e atitude.

Depois surgiu a indicação da formação da nuvem cheia de gotinhas, juntaram-se imediatamente e apertaram-se, empurrando-se uns contra os outros imitando alguns risos

e gritos. De repente soltaram-se e caíram para o chão rolando energicamente para vários cantos da sala.

Aqui foi interessante ver a distinção espacial que eles fizeram de forma espontânea e natural. Ao olhar para eles dava para perceber que eles estavam em lugares diferentes. O mais divertido foi quando eles formaram a onda que rebentava ora suavemente, ora violentamente contra os colchões. Sugeri-lhes que destacassem os diferentes espaços (rios, mar, areia) utilizando alguns adereços que se encontravam na sala. As crianças foram buscar as almofadas e colocaram num dos lados da sala, a frente destas colocaram um lençol azul grande e um tapete azul numa das extremidades do lençol, para que visualmente parecesse um rio que corria para o mar, como mostram as figuras 37 e 38.



Fig. 37 e 38 - As gotinhas no mar e no rio

Depois cada um se lançava-se contra as almofadas ora violentamente, ora suavemente, como se fossem as ondas do mar. As crianças estavam felizes, riam sem parar e ninguém se queixava nem mesmo quando embatiam uns contra os outros ou empurravam. A alegria era uma constante, o difícil foi fazê-los parar para iniciarmos a atividade seguinte. Eles riam-se dizendo: “ – É a última...” e surgia sempre mais uma, até eu sorria e sentia-me feliz ao vê-los tão contentes.

Depois de alguma insistência partimos para a atividade seguinte, dividiu-se a turma em três grupos e expliquei-lhes a atividade seguinte, dei-lhes as orientações e partiram para o seu momento criativo. Apesar das linhas orientadoras do desafio se encontrarem em grande plano no quadro interativo, no grupo do B2 coloquei- as também em tamanho grande no estirador, uma vez que ele é uma criança que tem apenas 25% de visão. Esta tem sido uma das atenções a ter nesta parte criativa de modo a evitar que a criança esteja sempre a perguntar o que está escrito ou a inclinar o papel para poder ler e ajudar o grupo ou fazer a reflexão, sem se inibir.

Esta atividade deu origem a três histórias divertidas, presentes nas figuras 39, 40 e 41. Em algumas percebia-se perfeitamente os conhecimentos que tinham sobre o ciclo da

grupo 3

o gotinha viajante

Era uma vez uma gotinha que se chamava Dina e que tinha uma amiga chamada Estarina. Ela tinha vindo de um rio muito comprido. O gotinha Dina disse:
- Quer ir ao jacuzi do senhor Dinis?
O outro respondeu:
- Sim quero ir ao jacuzi.
Elas foram e fizeram uma longa viagem. Chegaram até ao jacuzi e a gotinha Dina disse:
- Para saltar para o jacuzi?
O outro respondeu:
- Sim quero saltar.
O senhor Dinis disse:
- Porque é que estão aqui?
Elas disseram:
- Nós viemos de um rio muito comprido e precisamos de água para sobreviver.
O senhor Dinis disse:
- Sim podem ficar mas se quiserem levar rochas até ao rio que ~~nos~~ nosso rio sem.
Elas disseram:
- Sim! - Sem de levamos rapidamente.
E então o senhor Dinis levou-as até ao rio e virou-se feliz para ~~sempre~~ sempre.

Fig. 41-Criação do grupo III

Diário de Bordo - sessão 10 (01-12-2015)

Depois de todos acalmarem um pouco foram distribuídos os textos pelas crianças para que estas lessem e escolhessem uma frase. Mais tarde utilizariam esta frase para trabalharem as diferentes entoações. O objetivo desta atividade era que os elementos utilizassem a voz de forma lúdica, utilizassem tons de voz diferentes e brincassem com a articulação de palavras e ritmo. Acho que esta atividade foi uma boa forma de trabalharmos a expressão a vários níveis, sendo este um dos conteúdos da área de português que faz parte do currículo do 3º Ano decidi inclui-lo na sessão.

Nesta atividade surgiram situações muito cómicas como por exemplo alguém a dizer a frase do texto a fingir que estava a morrer (B1), outro que estava rouco quase sem voz (A7), outros aos soluços (A2 e A5). Durante a atividade surgiram as mais diversas reações entre o grupo: uns não paravam de rir, outros criticavam a prestação dos colegas.

Na história repartida os grupos reagiram muito bem, tendo sido o grupo I o primeiro a terminar esta atividade com sucesso e alguma rapidez. Os dois grupos restantes demoraram um pouco mais. Num primeiro momento ambos conseguiram facilmente encontrar o início e o fim, a principal dificuldade foi nas partes do desenvolvimento. O B2 perguntou: “ – Está bem professora?”. Mas ao observar notei que duas faixas estavam trocadas, por isso, disse ao seu grupo para verificar, pois havia duas faixas trocadas. Passado alguns minutos conseguiram terminar a tarefa com sucesso.

Seguimos depois para a atividade seguinte, expliquei-lhes que iríamos fazer uma listagem das personagens, dos espaços, ações, emoções e sentimentos presentes nas várias histórias criadas e apresentadas por eles em sessões anteriores. Esta listagem geral iria mais tarde servir para elaborarmos a história para a festa de natal, pois este seria o nosso primeiro projeto. Soltaram-se alguns gritos de entusiasmo, pois alguns já tinham perguntado em sessões anteriores se iríamos fazer alguma atividade para o natal, mas como ainda não tinha informação acerca da festa de Natal não pude dar-lhes certezas sempre que me questionavam. Só após uma reunião com a professora titular pude obter a informação sobre o dia, hora e espaço a utilizar para a festa de Natal. Para a realização das listas dividimos a turma em quatro grupos de quatro elementos, cada grupo ficaria responsável por pesquisar a informação desejada. O grupo I ficou responsável por selecionar as personagens, o grupo II pelos espaços, o grupo III pelos

sentimentos e emoções e finalmente o grupo IV pelas ações, aqui indiquei-lhes que retirassem apenas os verbos que indicavam a ação.

Assim seria mais fácil e organizado evitando possíveis distrações. Para os motivar transformei o momento numa espécie de concurso, isto é, ganhava um prémio o grupo que organizasse corretamente mais informação em menos tempo possível. O tempo de resposta de cada coluna era contabilizado por mim numa folha utilizando um cronómetro, o somatório dos tempos de resposta eram contabilizados no final. Alguns elementos dos grupos punham em dúvida a capacidade deles fazendo afirmações do género “ – Ó, assim vamos perder!”. Perguntei-lhes porquê e um dos elementos disse: “ – Temos a A4 e ela não é rápida a escrever.” Expliquei-lhes que poderiam eleger um elemento que escrevesse mais rápido, enquanto isso os restantes procuravam a informação útil. O grupo aceitou e distribuíram as funções de imediato, entretanto entreguei uma folha com as respetivas grelhas e a A8 que era do grupo III perguntou: “ – Oh Professora, mas é de todas as histórias ou só de algumas histórias?”, Respondi-lhe que sim caso contrário poderiam correr o risco de terem menos informação ou esta ser repetida. A aluna ficou mais tranquila e iniciamos a pesquisa de informação e para os ajudar fui projetando as diferentes histórias, o tempo terminava assim que o primeiro grupo preenchesse a coluna. Enquanto pesquisavam a informação nas histórias, eu ia falando com os vários grupos de maneira a ajudá-los na tarefa.

A aula estava bastante agitada, a competição entre grupos estava bastante renhida. Como os grupos estavam animados e queriam continuar, acabamos por retirar um pouco de informação de todas as sessões anteriores, pois assim teríamos um variado leque de opções. Esta atividade foi sobretudo uma experiência para verificar se eles eram capazes de organizar a informação recolhida das várias histórias, de modo a poder utilizá-la posteriormente para dar resposta ao desafio final que era a criação de uma história relacionada com o mar e um possível problema do Pai Natal. O resultado dela encontra-se expresso mais à frente nas figuras 42, 43, 44 e 45.

Podemos também afirmar que esta atividade ajudou-os bastante em conteúdos de português, na medida em que trabalharam a compreensão de texto tentando perceberem as intenções e emoções das personagens e a sua relação com finalidades da ação. A ortografia, o registo de informação também eles conteúdos presente no português. A ordenação, a seleção da informação, a organização de dados e a compreensão da numeração romana, os minutos, os segundos, a leitura do tempo de cada grupo, todos também conteúdos da matemática.

Terminada a atividade anterior e como o tempo já era escasso partimos imediatamente para a atividade de criação do texto dramático. No entanto as crianças queriam saber os tempos, mas eu ainda não tinha feito o somatório, disse-lhes então que iria explicar a atividade seguinte para que eles a realizassem e enquanto eles realizavam eu iria contabilizar os tempos obtidos pelos quatro grupos.

Para que descontraíssem mimaram as ações tendo em conta as superfícies e espaços. Entrando na atividade de criação dramática, primeiro expliquei-lhes que a história de hoje teria que estar relacionada com o tema do projeto aglutinador “ O mar”. Daí termos falado sobre a gotinha e feito exercícios relacionados com a água nas sessões anteriores. Mas também teria que envolver uma situação problemática que envolvesse o Pai Natal. Para isso utilizaríamos alguma da informação pesquisada nas histórias das sessões anteriores: personagens, espaços, sentimentos, emoções e ações das histórias das sessões anteriores. Relembrei-lhes novamente algumas características do texto dramático para que eles não esquecessem.

Dividi a turma em dois grupos, reunindo o grupo I com o grupo IV e o grupo II com o grupo III. Esta divisão justifica-se pelo facto de tornar os dois grupos mais equilibrado e pelo facto de ser mais fácil chegarem a um consenso durante as suas criações. Durante esta divisão houve dois dos elementos que queriam mudar para outro grupo, mas eu não autorizei, uma vez que isso geraria outras solicitações e também porque achei que eles têm que ter a capacidade de aceitar os colegas do grupo. Pessoalmente, penso que qualquer um dos elementos deve conseguir trabalhar com todos os outros elementos, independentemente das amizades criadas.

Já com o material necessário distribuído (listagens, lápis, borracha, folhas A4) os grupos começaram a trabalhar nas suas criações.

Fui passando pelos grupos esclarecendo algumas dúvidas, dizendo-lhes também que não tinham que utilizar toda a informação das listagens, apenas a que eles considerassem útil para as suas criações.

O resultado final desta atividade foi que no grupo II a problemática do Pai Natal foi a procura de uma solução para embrulhar as prendas e no grupo I a procura de uma solução para distribuir as prendas.

Por último em grande grupo oralmente interligarmos as duas criações de maneira a obtermos uma história consistente para o nosso projeto como podemos ver no final deste

diário na figura 46. No final deram-lhe o título de “O problema do Pai Natal”, até acrescentámos uma canção, finalmente a nossa missão estava cumprida, todos nós respiramos de alívio.

Como já estava na hora do término da sessão, as reflexões ficaram para o dia seguinte. Nestas apercebi-me que alguns afirmaram que aprenderam a fazer listagem e outros disseram que a história para o Natal estava “muito gira”.

Finalmente foi a entrega dos prémios, apesar de o grupo IV se ter destacado, todos ganharam prémio, este consistia num pacote de rebuçados.

Acho que nesta sessão os alunos superaram as minhas expectativas, uma vez que receei que elas não conseguissem fazer tão facilmente as listagens. Apesar da elaboração de listagens também ser um dos conteúdos do currículo do 3º ano.

Concluo que o balanço foi positivo.

LISTAGEM DAS PERSONAGENS

	1ª SESSÃO	2ª SESSÃO	3ª SESSÃO	4ª SESSÃO	5ª SESSÃO	6ª SESSÃO	7ª SESSÃO	8ª SESSÃO	9ª SESSÃO
Crianças	Apresentação Jogos	Grupo I: Matilde Tânia Caralaura	Grupo I: folha Dani Hani Ronaldo Jonas	Grupo I: Bruna	Grupo I: caralaura leopoldo julia batman de jana senhora	Grupo I: Zamigo pai	Grupo I: senhorinha vinto senhora	Grupo I:	Grupo I: gotinha Ronaldo Jonas bombergos relunfojo
		Grupo II: Rainha Mariana Afonso	Grupo II: folha vinto	Grupo II: Matilde Bruna	Grupo II: senhorinha guedes vinto Daniel Jonas Rafael	Grupo II: mulheres velhos	Grupo II: senhorinha guedes Daniel Rafael	Grupo II:	Grupo II: 3 gotinhas toroso Dan chico Thomaz mariana vinto
		Grupo III:	Grupo III: folha deu folha menino	Grupo III: Bruna Dina fantasma curios batman	Grupo III: senhorinha amarela Chuva vinto trapoado relunfojo	Grupo III: 2 Diris Emanuel peca	Grupo III: senhorinha guedes chuveiro vinto trapoado relunfojo	Grupo III:	Grupo III: 2 gotinhas vinto menino Grupo III 3 gotinha sr. Diris

Fig.42-Listagem das Personagens

LISTAGEM DOS ESPAÇOS

1º Sessão	2º Sessão	3º Sessão	4º Sessão	5º Sessão	6º Sessão	7º Sessão	8º Sessão	9º Sessão
Apresentação Jogos	Grupo I: torre aldea - castelo - sala de conselho	Grupo I: casa	Grupo I: estádio da luz	Grupo I: torre Bibamar Paniche Marquites rua	Grupo I: rua café da D. Mariana	Grupo I: Espinho Portugal	Grupo I: Paris Torre Eiffel	Grupo I: estádio da luz
	Grupo II: castelo	Grupo II: casa rua	Grupo II: praia do algarve fontes terras imagina- lândia países	Grupo II: Torre cidade	Grupo II:	Grupo II: ginásio rua	Grupo II: estádio sala de beleza	Grupo II: mar nude piscina casa de banho esgoto
	Grupo III: castelo sala dos espeitos quarto	Grupo III: mini mercado do mercado	Grupo III: Cis estádio casa	Grupo III: castelo loja Grupo IV castelo aldea	Grupo III:	Grupo III: rua ring de base	Grupo III: mar parolico	Grupo III: rua yacuzzi Grupo IV hotel yacuzzi mar campo

Fig.43-Listagem dos Espaços

LISTAGEM DOS SENTIMENTOS, NEMOSÕES, emoções

1º SESSÃO	2º SESSÃO	3º SESSÃO	4º SESSÃO	5º SESSÃO	6º SESSÃO	7º SESSÃO	8º SESSÃO	9º SESSÃO
Crianças Apresentação Jogos	Grupo I: medo coragem	Grupo I: contente	Grupo I: gostar felicidade contente	Grupo I: assustada parvo	Grupo I: medo afetividade amizade alegria	Grupo I: Contente	Grupo I: alegria amizade	Grupo I: curiosidade atrevimento alegria confiança
	Grupo II: medo malhado curiosidade relato	Grupo II: arrependi- mento curioso contente	Grupo II: amizade coragem	Grupo II: divertida	Grupo II:	Grupo II: tristeza	Grupo II: raiva espanto	Grupo II: amizade surpresa admiração assustado
	Grupo III: medo malhado relato coragem grupo III	Grupo III: contente satisfação	Grupo III: alegria	Grupo III: divertida brincadeira grupo IV assustado medo pelicidade	Grupo III:	Grupo III: furiosa meio singonea alegria amizade	Grupo III: alegria medo assustado	Grupo III:

Fig. 44-Listagem de Sentimentos

Projeto de dimensão dramática - Ações presentes nas diversas criações

Sessão	1	2	3	4	5	6	7	8	9
História Criada									
Grupo I	1.	fez chamava-se descobriu-se morreu foi	comer embalagem foi fazer	viagem sair autógrafo descobrir	derreger-se deu depois foi deu um golpe	começou encontraram começou a comer	vou telefonou voltou	acabaram chegaram	perguntou jogar deu
Grupo II	1.	encontrou explorou-o consultou mandou prender	com comprei foi	vou foi conheceu percebeu na fei	despediu-se divertiu-se chegou na Embora		levei-a entrou disse arranhou casa	disse oparamas disse um sa co	disse separaram-se juntaram-se cair
Grupo III	1.	mandou chamar disse sair tentou partir perdeu	com comprei com começou voltou	cair conheceu levei foram ao estudo a decidir	foi comprar foi para casa foi dar acompanhou		vou entrou ficou furioso aterror	trabalharam ficou assustado fugiram	vindo olham fugiram lous
Grupo IV	1.				deputado pregar partiu correu bateu		levei foi lá		brincam atiraram depararam

1. Aula de apresentação

Fig. 45-Listagem de Ações

O problema do Pai Natal

Narrador: O Pai Natal estava muito atrasado e ainda tinha muitos presentes para embrulhar na imaginolândia.

Este ano ele só tinha um duende para o ajudar. Mas ele também se cansou.

Duende: Estou cansado, ainda falta embrulhar muitos presentes. Pai Natal! Temos que chamar outros duendes.

Pai Natal: A bruxa prendeu-os atrás do espelho no castelo.

Duende: E agora?...

Narrador: O Pai Natal decidiu chamar a Mãe Natal para ajudar, mas a Mãe Natal estava no salão de beleza. O Pai Natal muito triste disse:

Pai Natal: Tenho que ir ao estádio da luz ver o Benfica.

Duende: Nem pensar. E as prendas?

Pai Natal: vou chamar a Mónica comilona

Duende: Oh não, ela vai comer os chocolates que estão nas prendas

Narrador: o Pai Natal decidiu telefonar à bruxa das partidas porque ele queria a varinha mágica para embrulhar as prendas.

Pai Natal: Estou, é a bruxa das partidas? Olha preciso da tua varinha para embrulhar as prendas.

Bruxa: Está bem

Narrador: O Pai Natal mandou a sementinha ir buscar a varinha na torre, quando ela chegou o Pai Natal ficou muito feliz, pegou na varinha e embrulhou as prendas todas. Depois como estava cansado foi dormir uma sesta.

Narrador: Quando acordou o duende disse:

Duende: Pai Natal! Como vamos entregar os presentes?

Narrador: O Pai Natal muito contente disse

Pai Natal: No barco do Batman.

Narrador: A Mãe Natal ouviu e ficou furiosa e disse ao Pai Natal

Mãe natal: Estás louco! Os mares estão muito poluídos e o gelo está a derreter não ouviste a cimeira do clima? Vais de trenó em vez de popó

Narrador: O Pai Natal muito nervoso disse

Pai natal: Chamem as renas e o Rodolfo.

Narrador: O Pai Natal foi distribuir as prendas e depois foi ver o jogo do Benfica x Sporting no café da Dona Mariana. O duende foi para o jacuzzi e a mãe natal foi para Paris ver a torre Eiffel.

Fig.46 – História final criada pelo grupo para o projeto I

Diário de Bordo - sessão 11 (15 e 17-12-2015)

Hoje as crianças no geral entraram com uma energia estonteante, estavam muito entusiasmadas e faziam vários comentários a cerca do espetáculo a apresentar na festa de Natal. A A8 perguntou: “Oh Professora hoje vamos treinar?” Pergunta à qual eu respondi que sim. Por sua vez, o B2 perguntou: “ Professora, eu é que vou ser o Rodolfo, não é?”. Tranquelizei-os dizendo-lhe que já iríamos falar sobre a distribuição das personagens. Quanto à elaboração do material dizer-lhes que não se preocupassem caso não acabassem hoje ainda teríamos Quarta e quinta- feira para finalizar tudo. Logo de seguida o B1 disse: “ – Boa! Tem que ficar tudo pronto.”

Por sugestão de alguns elementos fizemos um pequeno relaxamento.

De seguida coloquei uma música de Frédéric Chopin e fizemos em conjunto breves exercícios de respiração de modo a ajudar o grupo a concentrar-se. De imediato surgiram vozes a dizer: “ é para fazer os exercícios de respiração (...) inspira, expira.” Perante o a vontade do grupo solicitei ao grupo que um dos alunos voluntariamente desse as indicações do exercício. A A8 e o B1 dispuseram-se de imediato, dei-lhes então permissão e eles combinaram, falando baixinho entre eles. Ao observá-los, fiquei muito contente ao perceber que já consegue chegar a um consenso na divisão de tarefas de uma forma ordeira, sem gritos e discussões. Considero esta atitude um dos indicadores da evolução do grupo na sua aquisição de competências.

Fui observando e notei que inicialmente a A8 começou por dar de forma segura algumas das indicações usuais neste tipo de exercícios: “ Deitem-se de costas e coloquem as mãos sobre a barriga (...), não abram os olhos (...), não se riam”, dizia ela de forma firme e muito e continuava dizendo: “- Imaginem que em cima de uma nuvem branca muito fofinha...”. A dada altura ela parou e começou o B1, enquanto isso a colega deitou-se e participou no relaxamento. Foi muito agradável verificar que por vezes o nosso esforço enquanto agentes educativos dá frutos.

Depois de verificar que o grupo estava mais calmo a turma selecionou cinco elementos para gravarem as falas, das personagens da história, no computador. Este suporte áudio serviria como plano B, caso as condições de som não fossem as melhores no dia da apresentação.

Os restantes iniciaram a construção de alguns acessórios necessários para o nosso projeto: o trenó, os presentes, hastes das renas: Quanto aos fatos de bruxa e cavaleiro os

alunos e eu já tínhamos por isso não era necessário preocupar-nos com a sua confeção. Assim sobrar-nos-ia mais tempo.

Já com o material facultado pela professora titular, exposto em cima da mesa expliquei-lhes que teriam que se dividir em três grupos de tarefas. Um primeiro grupo iria fazer os presentes, o segundo grupo iria fazer o trenó e por último o terceiro grupo faria as hastes das renas e a faixa a desejar boas festas, como se vê na figura 47.



Fig. 47 - Grupo a fazer algum material

Sem querer interferir e para ver se alguns deles já eram capazes de decidir pedi-lhes para cada um escolher aquilo que queria fazer e dirigir-se para junto do material correspondente a cada tarefa. Dito isto, os elementos foram-se distribuindo e começaram a trabalhar.

Durante as tarefas iam-se escutando comentários do género: “- Temos que fazer muitas prendas” (A3), “- Este papel é giro, vou fazer o meu presente com ele” (A9), “ Podemos misturar...” (A3). No grupo do trenó uma vez que tinham o molde e começaram por contorná-lo no cartão. Enquanto uns seguravam o molde dois dos alunos contornavam-no. De repente ouviu-se o B4 reclamar: “ - Eu pedi primeiro... a seguir sou eu”. O B2 interveio: “Ó B4 ajuda aqui.” E muito calmamente, virou-se para ajudar o colega no decalque.

O grupo das renas estava tudo a trabalhar, uns passavam os moldes para as cartolinas e outros cortavam. Nesta parte surpreendeu-me a atitude do B4, demonstrou-se muito empenhado a ajudar a cortar hastes.

Ao olhar à volta notei um grande entusiasmo, as crianças estavam contentes durante a realização das atividades. Todos tinham um objetivo em comum “ dar o seu melhor”. Foi entusiasmante ver o empenho de toda a turma, todos trabalhavam e partilhavam ideias, penso até que eles se esqueciam da minha presença na sala por breves instantes.

Pois eles riam, criticavam, cortavam, falavam sobre assuntos das aulas anteriores. Foi uma experiência agradável.

O tempo passava a correr depois de fazermos o material, tínhamos pouco tempo para o ensaio, mas mesmo assim ainda conseguimos ensaiar. Era tanto o entusiasmo que alguns perante alguma hesitação dos colegas diziam: “ – Oh pá! Improvisa (...), não sabes improvisar?”, Contudo havia a A3, a A9 e o B1 que estavam sempre atentos aos colegas, se alguém se esquecia das falas ou se atrapalhavam nas movimentações eles ajudavam de imediato.

Mais uma vez, o grupo superou as expectativas, porque por momentos pensei que não iríamos conseguir, mas a verdade é que conseguimos deixar algum material pronto faltava apenas ensaiar. Penso na aula de amanhã ensaiar um pouco caso seja do seu agrado.

Expliquei-lhes que no dia seguinte a aula seria no ginásio, onde irá decorrer a festa de Natal. Amanhã como vou estar com a turma penso trabalhar com eles as movimentações, os posicionamentos para que eles no dia da festa (17-12-2016) saibam onde se posicionar. Testaremos também o fundo sonoro na mesa de som e decidiremos se preferem falar ou fazer apenas os gestos.

No dia 17 de Dezembro, foi o grande dia para apresentar o projeto de Natal. A festa estava programada para se iniciar às 10h no pavilhão gimnodesportivo. Quando cheguei, a professora titular já os tinha conduzido para o ginásio, uma vez que também, estava por dentro do projeto e visto que no dia anterior a tinha informado que possivelmente, iria chegar muito perto da hora. Senti-me tranquila, pois sabia que os meninos estavam bem cientes das suas funções. Como havia microfones e as condições acústicas eram boas eles escolheram dizerem eles próprios as falas. Quando cheguei alguns alunos correram logo para junto de mim dizendo: ”- ó professora nós vamos apresentar a seguir ao segundo ano.” Tranquelizei-os dizendo-lhes que ainda faltava muito.

Ao observar o espaço e a disposição do público, reparei que tínhamos que alterar a entrada de duas personagens, imediatamente, reuni-me com eles e expliquei-lhes onde teriam que entrar, justificando-lhes, uma vez que havia público no local de entrada teríamos que alterar esse pormenor. Eles concordaram e demonstraram-se confiantes. No entanto, por uma questão de organização e segurança nos dias anteriores nomeou-se alguns alunos para ajudar os colegas na improvisação, caso fosse necessário.

Chegado o momento, em conjunto organizaram o cenário, colocando o trenó e os respectivos presentes, notou-se organização e espírito de entre ajuda.

Depois do público acalmar, o narrador deu o mote e iniciou-se a apresentação. Ao longo da apresentação, notei que as crianças estavam bastante à vontade na movimentação em palco, souberam posicionar-se adequadamente. Não se atrapalharam nas entradas e saídas de palco, nem nas falas geral souberam improvisar com bastante facilidade.

No momento da canção o grupo reorganizou-se rapidamente, seguindo as indicações que lhes tinham sido dadas. Nesse momento todas as crianças pareciam estar a usufruir bastante daquele momento lúdico, as suas faces expressavam alegria e satisfação realizando os movimentos.

Senti uma grande satisfação ao ver que eles estavam, acima de tudo, a divertir-se e orgulhosos da presença dos pais e dos colegas como.

Diário de Bordo - sessão 12 (05-01-2016)

Introdução ao teatro dos fantoches

Passaram-se duas semanas e cá estamos nós novamente para mais uma sessão.

Sentados em círculo nas nossas almofadas começamos por falar sobre as férias. Fiz-lhes perguntas sobre o que fizeram, com quem estiveram e onde foram durante as férias.

A maioria respondeu que tinha estado com a família, outros passearam, fizeram compras e abriram as prendas. Quanto às prendas, todos ficaram satisfeitos com as que receberam neste natal. Relembrei-lhes que em países como Espanha as crianças só abriam as prendas hoje e de imediato eles começaram por dizer que era por ser dia de reis e segundo a A3 disse: “ – Foi neste dia que os reis magos chegaram a belém junto ao menino Jesus.”. Apesar de na turma haver apenas crianças católicas, e inclusivamente frequentam aulas de Religião Moral Católica, expliquei-lhes também que existem comunidades que têm outras tradições.

Aproveitando este tema demos início ao jogo “ O rei manda”. Uma vez que já todos conheciam as regras do jogo, comecei por ser o rei dando-lhes as indicações e depois troquei com o B4, este por sua vez começou dar as seguintes indicações: - O rei manda rastejar, o rei manda levantar...

O jogo prosseguiu até que chegou a vez do B1 que deu a indicação: “ – O rei manda fazer sandes de salsicha com o B4 “ e todos agarraram almofadas e puseram o B4 no meio. Num primeiro instante hesitei visto que nem sempre este aluno reage bem às brincadeiras do grupo. Mas desta vez até reagiu bem e aceitou a brincadeira dos colegas. O jogo continuava e os elementos iam-se alternando no lugar do rei. Surgiram situações cómicas como por exemplo: “ – O rei manda levar o camelo às costas.” (B3), – O rei manda fazer ...” (B1) entre outras.

As crianças estavam animadas dando gargalhadas, pairava um ambiente descontraído.

Depois seguimos para a atividade dos fantoches, na qual comecei por apresentar alguns fantoches como podemos ver na figura 48, demonstrando-lhes como podiam ser manipulados e distribui-os pelos alunos para que estes os manipulassem também. Enquanto eles o faziam, eu fui observando, uns simplesmente abanavam os fantoches outros começaram por interagir com os fantoches dos colegas.

Fazendo alusão aos diversos elementos de um teatro de fantoches mostrei-lhes também algumas imagens de fantocheiro e demonstrei-lhes como improvisar um fantocheiro utilizando apenas mobiliário presente na sala, para isso utilizamos mesas e alguns plásticos, outras vezes utilizamos um próprio armário da sala e por fim um simples lençol pendurado horizontalmente num fio. As crianças foram ajudando na montagem dos diferentes fantocheiros e até foram dando sugestões ao longo dos trabalhos, por vezes foram soltando o seu espírito crítico, dizendo objetos que podiam ajudar nas montagens, assim como o posicionamento destes “ – Se metermos a cadeira aqui dá para segurar” (B4), “ – Pois é ajuda a segurar o plástico.” (A6), “ – Este até está bonito!” (A7).

Finalizada a improvisação de fantocheiros, sentamo-nos um pouco no chão e perguntei-lhes como achavam que teriam aparecido os fantoches. Alguns disseram “ – Foi alguém que fazia bonecos para as crianças brincarem”, disse o B4.

Após as suas explicações falei-lhes um pouco sobre o aparecimento dos fantoches, e qual a sua função na sociedade ao longo da história. Apresentei-lhes através da internet alguns vídeos com teatros de fantoches. Durante essa apresentação eles riram-se e simpatizaram com algumas personagens manifestando algum agrado.

Por fim, pedi-lhes que improvisarem pequenos diálogos ou histórias com os fantoches disponíveis na sala.

A faltar 10 minutos para terminar a sessão demos início a reflexão.

As crianças foram escrevendo e eu fui-me apercebendo que algumas têm melhorado a sua capacidade reflexiva através da expressão escrita. Noto alguma evolução na exposição dos sentimentos na ausência de receio de escrever sobre algumas atitudes próprias ou dos colegas.

Diário de Bordo da sessão 13 (dia 12-01-2016)

Na sessão de hoje iniciamos o nosso projeto de teatro de fantoches que será elaborado nas próximas sessões para depois ser apresentado à comunidade escolar.

Quando propus aos elementos da turma o projeto em questão estes demonstraram-se muito interessados e começaram por expor algumas ideias: “ – E depois de apresentarmos aos colegas de Religião e Moral, professora podemos apresentar também às outras turmas?” (A6). “ – Depois podemos convidá-los professora?”, Concordei e até me ocorreu a ideia de elaborarmos mesmo um convite para depois eles entregarem aos convidados. E já que o convite é um dos conteúdos presentes no currículo do 3º ano, porque não?

Após responder algumas questões feitas pelos alunos as questões continuavam: “ – E vamos fazer os fantoches como?” (B5), “ – Eu vou pedir tecidos hoje à minha avó” (A7). Após esclarecer algumas dúvidas, expliquei-lhes o jogo introdutório este consistia na observação de uma situação observada no envolvente e na sua posterior improvisação recorrendo á manipulação dos fantoches.

Pedi-lhes que se organizassem em grupos de quatro escolhessem os seus lugares e voltaríamos a reunir em dez minutos. Deixei alguns saírem para os corredores, alertando-os para não incomodarem as que decorriam nas salas vizinhas. Enquanto um dos grupos estava junto à janela a observar, fui observar os restantes no corredor. Verifiquei que alguns observavam através das janelas as aulas das aulas em frente. A A9 imitava os gestos de uma professora, outros simulavam estar a escrever, a A2, a A5 e o B2 observavam as auxiliares de apoio a limpar. Fui continuando e parei que na reprografia estava um dos grupos a explicar à senhora auxiliar de ação educativa o que estavam a fazer. Ao verem-me retraíram -se, mas de imediato disse-lhes para continuarem a observação. Passado algum tempo, voltámos à sala onde já se encontravam alguns grupos, perguntei-lhes se tinham observado alguma situação e eles disseram que sim. Enquanto isso, alguns grupos iam chegando à sala e conversavam entre eles sobre o que observaram.

Depois de todos reunidos disse-lhes que iríamos em conjunto passear um pouco até lá fora para que tivessem mais oportunidades de observação. Vestimos os casacos e fomos para o piso inferior, pedindo-lhes que não se dispersassem muito para observar, fui circulando junto deles. Os grupos iam conversando e de vez em quando escutavam-se

risos. De volta à sala reunimo-nos e como todos já tinham alguns registos memorizados iniciámos as apresentações. O primeiro grupo a voluntariar-se foi o grupo II, este simulou um diálogo entre funcionários, utilizando dois fantoches femininos.

Seguiu-se o grupo III que foi muito dinâmico, desde a senhora a tirar cópias utilizando um caderno com fotocopiadora, até ao senhor que foi à casa de banho e fez barulhos estranhos e até ao senhor que levava uma criança ao colo. Neste caso decidiram utilizar o lápis pequeno para fazer de bebé, segundo eles disseram que “ não utilizaram a menina fantoche porque assim era do mesmo tamanho que o pai. O grupo I inspirou-se numa conversa entre alunos, este grupo focou-se bastante na improvisação do diálogo e demonstrou muita imaginação e até lhe deram um título: Namoro entre a Chica e o Bernardo (nomes fictícios). Por último, o grupo IV improvisaram um professor junto ao aluno a falar-lhes dos erros utilizando para isso fantoche masculino, um fantoche feminino e um pedaço de papel. Na sua improvisação o professor ia-lhe indicando os erros ortográficos presentes na suposta composição. Perguntei-lhes sobre o que falava a composição da menina e o B6 respondeu: “ – Um passeio no jardim”. Esta atividade excedeu o seu tempo previsto.

A seguir partimos para a criação do texto dramático do projeto. Pedi aos grupos que se reagrupassem voluntariamente em dois grupos e lhes atribuísem o número. A formação de grupo foi bastante rápida nada comparada com as indecisões das primeiras sessões. Expliquei-lhes que cada grupo teria que escolher uma das histórias improvisadas nas primeiras sessões presentes no dossiê de criação do grupo e segunda fase, em grande grupo, teriam que transformá-las num único texto dramático unindo ambos os textos e dando-lhe um sentido lógico.

O grupo I escolheu a história “ O castelo espelhado” e o grupo II escolheu a história “A Mónica Comilona”. Estas tinham temas bem distintos, a primeira tratava-se da fuga de uma menina e a segunda de alimentação saudável.

Estava curiosa para saber como chegariam a uma solução para uni-las.

Ambos os grupos tinham ao dispor outros textos dramáticos para poderem consultar. O B2 e a A5 perguntaram “ – Temos que colocar mais falas?” Disse-lhes que podiam. Considero que todos devem ter espaço para poder expressar a sua criatividade

Para solucionar esse problema, começaram a enumerar algumas propostas. A A3 e a A8 disseram: “ – A Joana pelo caminho podia encontrar a Mónica”, O B2 dizia: “ – A cenoura e a alface encontravam a Joana e depois iam ter com a Mónica.” O B1 disse: “ –

“O pai da Joana depois foi ralhar com a Mónica, porque ela só comia porcaria”. A A2, A6 e outros disseram: “ – Não, o pai da Joana também era pai da Mónica. É isso.”.

Os grupos apresentavam-se muito espontâneos, uns sentados no chão, outros nas cadeiras, outros ainda nas almofadas, debatiam as suas ideias e davam sugestões: “ - Esta devia estar aqui!” (A2).

Nesta segunda fase durante o registo do texto iam trocando o elemento que estava a escrever.

.Depois de tanta proposta tínhamos que decidir como dar a volta a isto. Como havia várias propostas por sugestão da maioria fomos a votos, eu lia as propostas e os alunos votavam levantando o braço e a A8 registava os votos. Cada aluno só podia levantar o braço uma vez.

Esclarecidas as regras fomos a votos e a solução escolhida foi a Joana e a Mónica serem irmãs na nossa história. E assim uniram os dois textos dando-lhe o título final de “ O espelho vermelho e a Mónica comilona”, como é visível na figura 48.

Para a elaboração do texto dramático deste projeto não foram feitas listagens, os alunos apenas procederam à reestruturação textual e adicionaram algumas falas novas, não tendo sido alterado o sentido das histórias originais, por opção dos alunos. Segundo eles, trabalharam bastante nas listagens no projeto um, por isso já sabiam fazer. Assim sendo, farão apenas a organização dos principais momentos da história para o guião. Neste projeto darei mais atenção ao guião, uma vez que ainda não o trabalhámos pormenorizadamente.

Finalmente seguiram-se as reflexões.

Diário de Bordo da sessão 14 (19-01-2016)

Nesta sessão as crianças estavam agitadas e ansiosas por começar a fazer o material para o projeto (fantoche, cenário, fantocheiro).

Alguns ao sentarem-se na roda do grupo perguntaram: “- Ó professora o que vamos fazer hoje?”. Outros apressavam-se e afirmavam “ – Hoje é para fazermos os fantoches a professora já tinha dito na semana passada.” (A3, A8, B1).

Reparei que alguns iam falando sobre o que íamos fazer na aula de hoje, pois falavam do fantoche escolhido e o material que tinham trazido. Enquanto isso, outros afirmavam “ – Eu não trouxe material!” (B3), “ – A minha mãe não tinha tecido!” (A9), “ – Ó professora! Eu trouxe as meias!” (A2). Toda esta “excitação” prende-se pelo fato de na aula anterior lhes ter pedido para trazerem algum material de construção dos nossos fantoches. Solicitação à qual a resposta dos alunos foi bastante positiva, uma vez que todos tentaram trazer algum material.

A falta de algum material foi atenuada com a minha colaboração, uma vez que levei algum material que tinha e também com a colaboração da professora titular que ao informá-la da atitude em questão, imediatamente, disponibilizou material que se encontrava na sala da turma (tecidos, colas, tesouras entre outros) para que não faltasse nada. Acho que esta colaboração partilhada entre docentes é sempre enriquecedora, não só para a progressão do grupo, mas também para nós, uma vez que, por favorecer a articulação de estratégias a adotar para a aquisição de competências com sucesso por parte dos elementos do grupo. Com o material em exposição fiz uma breve exposição de algumas técnicas de colagem e modelagem para a construção de fantoches.

Alguns alunos comentavam que já tinham utilizado uma técnica parecida na sala para fazer os elementos do presépio de natal. Outros, como foi o caso do B4 diziam: “ – Professora, para fazer a cabeça podíamos colocar algodão na meia ou comprávamos bolas de esferovite e colocávamos na meia!”, “ – Isso assim era mais fácil!” Expliquei-lhe depois que o objetivo era aproveitarmos material reciclado para construirmos os nossos fantoches em vez de comprar material. Este era um dos objetivos desta aula, sensibilizar o grupo para aproveitar e reutilizar material que tínhamos em casa ou na sala. Uma vez que vivemos numa sociedade extremamente consumista, penso que nós, enquanto agentes educativos, devemos chamar a atenção das crianças para a reciclagem e o consumo controlado. Só assim poderemos atenuar alguns problemas ambientais e económicos da nossa sociedade.

Antes de iniciar os trabalhos cada aluno escolheu o material que achava ser necessário para o seu fantoche, pedindo de seguida ao grupo que se dividisse em pequenos grupos para que se elaborassem o trabalho e se entreasudassem. A entreaajuda e a partilha eram os lemas principais da aula de hoje, pois cada grupo teria que se ajudar nas diferentes construções e teriam que partilhar material de utilização comum como cola, fita-cola, agrafador entre outros aos outros grupos. É de salientar que no que diz respeito a este aspeto ao longo desta investigação tenho observado uma grande evolução a nível geral, pois emprestaram sem reclamar e sem grandes confusões.

Ao longo desta sessão fui reparando que foram utilizando materiais diferentes. Enquanto uns utilizaram meias dentro das quais introduziam esferas de jornais para fazer as cabeças dos fantoches, como vemos na figura 49, outros utilizaram colheres de pau ou cartão, como se observa na figura 50. Os cabelos dos fantoches foram fazendo com lã ou com pedaços de jornais. Outros para fazerem as verduras utilizaram pedaços de plástico, jornais e arames maleáveis que eram cortados sob a minha supervisão de modo a evitar acidentes. No que concerne à utilização do arame justifica-se pelo fato deste ser maleável e tornar o fantoche mais funcional.



Fig. 49 e 50 - Construção de fantoches com material reciclável

Com o passar do tempo, os fantoches foram ganhando forma e as crianças estavam cada vez mais entusiasmadas. Muitas até já improvisavam pequenos diálogos com os outros fantoches do grupo dizendo: “ – Olá, como te chamas?” (B2), “ – Eu sou a princesa Joana:” (A3) ... O ambiente era de alegria, uns riam-se dos fantoches, outros iam melhorando o aspeto dos mesmos. Um dos grupos decidiu fazer moldes para fazer as roupas dos fantoches notou-se a aplicação de algumas competências de matemática, entre elas utilização de medidas de comprimento, para a solução de problema.

Durante a realização da atividade, fui sempre incentivando os alunos a fazerem as suas próprias escolhas, mas sempre que havia algum mais indeciso, antes de lhe dar uma opinião, encorajava-o a solicitar a opinião do grupo, para que também o grupo evoluísse na entreaajuda e sobretudo no sentimento de pertença a um grupo.

Embora fosse orientando, tentei com algum cuidado não interferir na criatividade de cada um, para que esta fosse algo espontâneo. Segundo a minha perspectiva a arte deve ser espontânea e própria de cada um, caso contrário perde-se a sua essência e identidade. Conforme os alunos iam acabando os seus fantoches, fui orientando-os para a construção do fantoche, primeiro pedi-lhes que desenhassem um fantocheiro tendo em conta o material que tínhamos. Enfim, pedi-lhes que se “imaginassem arquitetos do fantocheiro de grupo”. Depois de vários esboços optaram por um mas a sua construção teve que ser feita no dia seguinte, uma vez que não tínhamos tempo suficiente como já era previsto na planificação.

No dia Durante a tarefa iam trocando ideias, enquanto uns faziam as medições outros seguravam. Uns observavam e diziam: “ – Acho que aqui ficava melhor assim ...” (B4). Depois de construído o fantocheiro, alguns efetuaram a sua pintura e outros fizeram vários desenhos de modo a enfeitá-lo e fizeram também uma faixa com o título do projeto, como se observa nas figuras 51 e 52.



Fig. 51 - Unindo e pintando o fantocheiro



Fig. 52 - Pintando o cenário

Afinal, o trabalho foi muito, mas o esforço compensou, apesar de alguns alunos terem afirmado que a construção do fantocheiro foi difícil.

Tal como disse o B4 “ – Está tudo magnífico...”, como constatámos nas figuras 53 e 54.



Fig. 53 e 54 - Alguns trabalhos finais

Por fim todos se preocupavam em escolher o melhor local na sala para colocar o seu fantoche para que a cola secasse. Uns iam observando com atenção os diferentes

trabalhos e tecendo opiniões “ – Aquele está muito fixe!” (A1 e B1), “ – Olha o Caldeirão da bruxa, he he...” (B5).

Depois de tudo pronto, restavam-lhes as reflexões individuais. Ao ler as mesmas, reparei que embora tivessem surgido algumas dificuldades, os alunos gostaram desta sessão.

Nesta sessão constatei que, com base na expressão dramática, as crianças de uma forma lúdica puderam trabalhar alguns conteúdos do currículo na área de matemática como as unidades de medida do comprimento do sistema métrico, onde utilizamos o centímetro e o metro aquando da construção do fantocheiro. Por sua vez na construção de algumas estruturas dos fantoches também se recorreu ao uso de algumas figuras geométricas como a esfera para as cabeças, circunferências, raios, diâmetros, as figuras, os planos, a simetria para a construção do corpo e dos fatos dos fantoches.

Com base nesta aula de um modo lúdico as crianças puderam recorrer não só a diversas técnicas próprias da expressão plástica, como a colagem, decalque, pintura, corte, como também fazer uso prático de alguns conteúdos matemáticos de modo a reforçá-los.

Diário de Bordo da sessão 15 (26-01-2016)

Iniciámos a nossa sessão com a habitual reunião em círculo, como ainda faltavam alguns elementos do grupo fomos conversando sobre as aventuras do fim-de-semana.

Uns passaram outros fizeram os deveres de casa outros estiveram com os familiares.

Entretanto, os restantes elementos chegaram e de uma maneira subtil direcionei o discurso para as atividades a desenvolver na sessão de hoje. Propus-lhes primeiro fazer o jogo do peixinho, uma vez que eles pediram tanto em sessões anteriores. Os gritos de alegria eclodiram no ar “ – Eh professora, fixe!” (B1), “ – Gosto muito desse jogo!” (A6), O B1 propôs de imediato serem os rapazes a rede e as raparigas os peixinhos e eu aceitei, mas na condição de posteriormente fazermos os grupos mistos, pois as raparigas já estavam descontentes e além disso, pessoalmente penso que não devemos alimentar estereótipos de funções em função dos géneros. Porque não grupos mistos? Propus-lhes eu para que o jogo ficasse mais equilibrado.

Comecei por projetar alguns exemplos de guiões de algumas histórias e expliquei-lhes em que consistiam e qual a função destes. Depois propus-lhes fazermos o nosso guião para o nosso projeto “O espelho vermelho e a Mónica comilona”, uma vez que nos ajudaria bastante na apresentação. Apresentei-lhes alguns guiões simples de histórias conhecidas e expliquei-lhes para que assim lhes conseguisse transmitir a ideia de que assim seria mais fácil eles visualizarem as ideias chave da história.

Como não havia dúvidas pedi-lhes que fossem originais e inventassem guiões originais.

O fato de lhes ter pedido para fazerem um guião individual justifica-se pelo fato de eu tentar perceber a perspetiva de um guião de cada elemento e perceber também a sua criatividade quanto ao modelo gráfico utilizado por cada um deles.

As dúvidas surgiram e os alunos foram expondo-as. A A4 perguntou: “ – Podemos fazer aos quadrados?”. Respondi-lhes afirmativamente, pois a criatividade e a imaginação teria que partir de cada um.

Conforme as crianças iam desenhando fui observando os diferentes trabalhos. Enquanto alguns desenhavam o guião em pirâmide, outros desenhavam em banda desenhada, figura 56, que foi o caso do B2 e do B7. O B1 também foi original desenhou o seu guião em forma circular presente na figura 55.

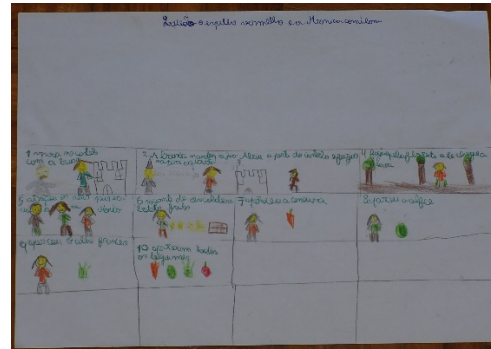
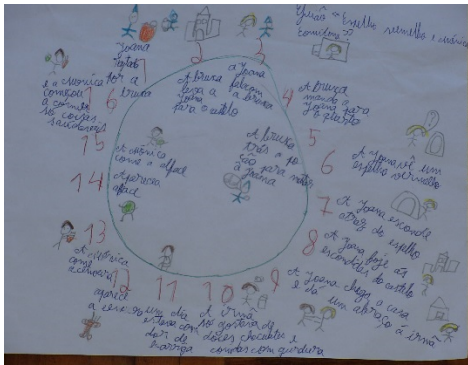


Fig. 55 e 56 – Guiões individuais elaborados pelas crianças

Com base na realização desta atividade pretendi trabalhar a estruturação de ideias narrativas, sendo este um dos objetivos do português. Reforçar a ideia de sequência temporal e orientação espacial também abordados na matemática e no estudo do meio. Terminados os guiões individuais, reunimos todos em roda para observarmos os resultados e decidirmos como seria o nosso guião final para a história

Durante as apresentações verifiquei que no geral fizeram a sequência da esquerda para a direita com exceção do B4 que faz o seu guião servindo-se de vários triângulos, cuja numeração era desordenada e confusa, pois esta não seguia uma sequência lógica, como por exemplo 1,2,3..., quando o questionei sobre a enumeração das ações, ele respondeu: “ – Ó professora, não gosto de fazer igual aos outros.

Partimos então para a votação do guião da história de grupo e os formatos mais votados foram em banda desenhada e a pirâmide, ganhando este último por cinco votos de diferença, figura 57.

Durante a votação fui escutando opiniões do género “ – Este vê-se melhor os desenhos” (A3), ” – Este é mais fixe!” (B3), “ – Está mais direitinho olha ali” (A5), “ – Aquele ali é o meu...”, “ – Ai! Esqueci-me...” (A9). Aqui esteve presente o espírito crítico do grupo.

Depois da tomada de decisão dividimos o grupo em dois grupos e dividiram-se tarefas, enquanto um grupo desenhava o guião outro foi apresentar um pequeno teatro de fantoches aos colegas de Educação Moral e Religiosa e aos professores que já se encontrava no outro lado da sala, figura 58, passados 15 minutos os grupos trocavam entre eles de atividade.



Fig. 57 - Resultado final



Fig. 58 - Teatro de fantoches

Os alunos durante as duas atividades estiveram participativos, enquanto uns escreviam outros pintavam, falavam entre eles, decidiam o que ficava melhor.

Terminado guião, iniciámos a elaboração do convite. Esta atividade foi realizada em grande grupo, ou seja, todos tiveram que decidir o discurso a utilizar e a professora registou. Antes disso, perguntei-lhes se já tinham visto alguma vez um convite de batizado, casamento, aniversário. Alguns reponderam que sim, então perante as afirmações fui perguntando aos elementos se recordavam mais ou menos do que estava escrito, e eles lá foram dizendo: “ – venho por este meio...” (A8), “ convidar...” (B7), “ – Não tem que vir a pessoa?” (A1)

As ideias iam surgindo e aproveitei para em conjunto organizarmos num placard as partes que constituem um convite:

A) Vocativo – Pessoa a quem nos dirigimos para enviar o convite;

B) Elementos necessários à compreensão do leitor:

- Quem convida (destinatário), para o que (assunto), local, seguido do endereço completo, a data e a hora; Despedida.

Durante esta atividade as crianças decidiram que o local de apresentação seria no auditório.

Depois disso foi fácil e o resultado final pode ver-se na figura 59.

Sendo este um dos conteúdos abordados em Português e uma vez que em conversa com a professora titular, soube que este período ia trabalhar o convite, pensei que esta atividade se enquadraria muito bem no nosso projeto. Depois imprimimos vários convites para entregar nas turmas, também entregamos uma cópia à professora titular para de seguida fotocopiar e cada aluno colar no seu caderno diário. Depois as crianças colocaram o guião na parede da sala, arrumaram o material e fizeram as reflexões.

CONVITE

Estimados colegas ...

A turma de Movimento e Drama do 3º ...da Escola Básica de ..., vem por este meio convidar-vos para assistir o teatro de fantoches intitulado “O espelho Vermelho e a Mónica comilona”. Este irá realizar-se no dia 2 de Fevereiro de 2016 pelas 14:15h na sala 1.4.

Contamos com a vossa presença

Até breve,

Turma do 3º ...

Fig. 59 - Convite

À medida que acabavam, deixavam as reflexões em cima da mesa, calçavam-se e esperavam pelos colegas conversando baixinho com outros colegas que também tinham terminado.

Pessoalmente, considero que esta sessão foi muito dinâmica, as crianças adoraram sobretudo fazer o guião como podemos verificar nas reflexões.

Devo dizer que fiquei muito satisfeita ao verificar nas reflexões que alguns elementos do grupo adoraram a aula escrevendo: “ Eu acho que a aula de movimento e drama foi muito divertida, porque é uma aula que eu nunca tinha tido”. São palavras muito gratificantes para o nosso trabalho, uma vez que uma das preocupações é procurar sempre algo que os motive.

Como pudemos observar nesta sessão, pode-se afirmar que fazendo uso da arte também podemos abordar vários conteúdos de diferentes áreas do saber.

Diário de Bordo da sessão 16 (02-02-2016)

Reflexão da apresentação do projeto II- Teatro de fantoches

Hoje era o dia de apresentação do projeto de fantoches “O espelho vermelho e a Mónica comilona”.

Como já tinha requisitado o auditório decidimos chegar mais cedo para podermos preparar o cenário antes da turma do 2º ano chegar.

No entanto reunimo-nos na sala e em conjunto transportamos para o auditório o material necessário para a apresentação do projeto para o auditório.

As crianças estavam animadas e empenhadas, ao chegarem ao auditório tomaram a iniciativa da escolha e organização do espaço destinado ao fantocheiro. Distribuíram funções e partiram para a ação, enquanto uns colocaram o fantocheiro, outros transportavam algumas cadeiras para colocar atrás do cenário e colavam a faixa à volta da mesa de suporte, enquanto isso, dois elementos do grupo dois elementos do grupo ficavam de rececionista na entrada para receber os convidados e iam vigiando e avisando se os convidados estavam a chegar.

Depois de tudo preparado, os anfitriões mostraram-se animados e confiantes de que tudo iria correr tudo bem, todos sabiam as suas funções.

A hora marcada os convidados entraram sentaram-se e dois dos elementos do grupo fizeram “as honras das casa”, num discurso simples e objetivo, agradecendo a presença de todos e dando início ao espetáculo, como vemos na figura 60.

Durante o teatro de fantoches foi notável as capacidades de improvisação e da alteração de vozes que faziam e souberam muito habilmente fazer o enquadramento musical, dando ênfase em alguns momentos. Também me apercebi que tanto o posicionamento dos fantoches em cena como as entradas e as saídas dos fantoches foram bem conseguidos não se notando grandes tempos mortos nem perdas de sentido discursivo. Acho que valeu a pena ter apostado mais tempo nestes elementos em sessões anteriores. Após a apresentação o grupo sai de trás do fantoche e da cortina e agradeceu. Por sua vez o público respondeu entusiasticamente com aplausos. Quer o grupo como o público estavam entusiasmados. Isso era um bom sinal, pensei.

Após os aplausos, seguiram-se algumas perguntas do grupo dirigidas ao público presente. O porta-voz do grupo foi a A8 que demonstrou estar bastante à vontade em

palco interagindo com o público presente, quase que parecia uma verdadeira apresentadora profissional.

Entre algumas perguntas como: “- Gostaram do nosso teatro?” “Perceberam sobre o tema que falamos?” “Qual foi?” E as repostas do público foram surgindo, apesar de alguns elementos terem afirmado que não tinham gostado, deu para perceber que o público em geral captou a mensagem pretendida – Alimentação Saudável.

Seguidamente o grupo anfitrião lançou um desafio ao público presente, que consistia em organizarem dois grupos e também eles improvisarem uma pequena atuação utilizando o cenário e os fantoches do grupo. Achei muito interessante esta iniciativa do grupo, mostravam ter certo à vontade e confiança através das suas presenças quer através de vozes e sorriso de satisfação, e isso é gratificante.

Após o desafio lançado seguiram-se as improvisações dos grupos do público convidado. Aqui surgiram histórias de princesas e reinos de bruxas malvadas e meninas comilonas que depois pediam ajuda à bruxa para fazer uma poção para emagrecer, entre outras. Foi muito divertido afirmaram alguns. Na verdade o objetivo desta atividade era permitir que a interação entre todos e dar também possibilidade a todos de partilharem esta experiência enriquecedora.

Terminada a apresentação deste projeto notei que o grupo esteve motivado e isso notou-se bastante no empenho e na atitude positiva com que sempre encararam este desafio.

Para mim, também foi bastante gratificante ver que para além de superarem algumas dificuldades eles se divertiram imenso com esta atividade.



Fig. 60 – Apresentação do projeto II

Anexo III - Diários de Bordo dos Participantes

O que eu gostei mais do fazer hoje foi de me
 mascarar e fazer a minha estória e a minha
 personagem / que eu gostei mais foi o meu a-
 migo
 O que eu gostei mais foi de do
 grupo 2.

B 17712075

gostei do jogo do movimento mas poder ter
 feito melhor e também gostei de o teatro
 a imitar os animais.

10-11-2015

Adorei
 ontem gostei de fazer o jogo da guia em
 máscara com a ... Hoje gostei de fazer o meu
 teatro o meu 2º teatro preferido foi o teatro chamado
 a sementinha gorducha.

O que gostei mais de ver foi o B5 e o B3
 mas a luterana e a trovada ... estava e
 agradeço com aquele foto com trovões e aquela
 máscara do vento.

O que eu não gostei foi do texto de ...
 e da ... Não gostei de me mascarar de
 vento nem de fingir que era o vento.

Adorei fazer o texto da sementinha gorducha
 eu e o ... tivemos muito trabalho a fazer o te-
 xto da sementinha gorducha foi espetacular.

10-11-2015

Eu gostei mais das apresentações dos grup
 1, 2 e 3 o grupo que eu gostei mais
 foi do grupo 1 e a personagem foi a
 trovada que era a ... dos
 jogos foi o ... saga ... o elemento
 naturais e as vítimas ... É gosto da pe-
 Telina

17/11/20

O que eu gostei mais foi das ações
sentenças e eu gostei mais do «Bom
da dos Velhos» o que eu não gostei
foi da pescaria de Dinis e da Francisca

O que eu gostei mais dos jogos foi
expressão de situações vividas. Eu (G1)
mudei o texto porque achei que ficava
melhor e porque nos faltava personagens

gostei de toda e abri o texto e a
dramatização. Gostei muito da aula
gostei de cavalgar e gosto da prof.
Tadama!

17-11-2015

eu gostei de fazer o jogo da: expressão
de situações vividas, imitação da postura
da estaca, expressão de sentimentos. É a
história que eu gostei mais foi a do grupo
2. A minha estaca eu não gostei porque
não encaixamos e fizemos tudo mal e
também gostei muito do grupo 1.

17-11-2015

Esta semana podia ter melhorado o comportamento
adorei a minha teatro do bando dos velhos mas eu
o Temos de fazer menos atitudes!

O teatro que gostei mais de ver foi o teatro
«A Torre Ild» a melhor personagem foi o pai

Não gostei de ver a «Disseria do senhor Dinis
e o senhor Francisco».

A personagem melhor foi o ... porque ele
estava engraçado.

(~~21/12~~), 11/12/2015

Esta semana (10, 11, 12 de Dec.) fizemos alguns jogos por exemplo: o jogo da organização da história e a listagem das personagens, sentimentos e sensações. O jogo que eu gostei mais foi a organização da história e foi o meu teste da lenda 3ª gatinha viajante e eu ganhei o jogo. Meus álmis disse aprendi uma canção nova que eu

nunca tinha ouvido na minha vida toda a canção chamava-se «A rena Bedolfa» que eu gostei.

Quando a cantamos juntos eu fiquei com uma prandeieta quase igual à que eu tenho em casa mas a minha tem o desenho de uma nauiller com 1 vestido amarelo, branco e azul e vermelha que tinha um cinto com cachos de uvas em cima da cabeça.

Principalmente gostei muito da canção e de outro jogo que me esqueci na outra parte que se chama: jogo da entuição que nós diziamos uma frase do teste que nos calhou iamós a meia e diziamos a frase em
15-12-2015

Estivemos a gravar eu tentei fazer a voz de Pai Natal mas não consegui. Se eu tire-se de dar uma nota ao teatro seria 20 que é equivalente a Abito Bom.

O Duende que era o tinha de trazer o fada mas não trouxe ele diz que o fada estava na ratão e a tia não teve tempo para ir buscar. Eu acho que as pessoas gostaram muito porque não paravam de aplaudir.

5/1/2015
Gostei mais dos fantoches quando fizemos o
quell teatro foi fantástico especialmente quan-
do eu fiz com o . Gostei da racheira
era muito bom ~~imagar~~ o
teu menos de jogar as rei manda e muito melo
os de jogar ao jogo do relógio gostei de
fazer os sons. também de mudar os sons fizera
voz de: maca, assustado, e da voz grossa. gostei
muito dos últimos dias das aulas de M. D.

12-1-2016

Eu gostei de mecher no fantoches feito com
esponja também gostei de ver o . a imitar
. Gostei de fazer o texto dramático para
teatro de fantoches a personagem que eu escolhi
foi a pendo porque acho que é muito giro ser
uma pendo de ações e de experiências das bruxas
penso que quando ela estiver montada vai ficar
bonita e boa para eu fazer o teatro de fantoches
com ela. Eu estou ansioso.

19-1-2016

Gostei mais de fazer o fantoches para
o teatro. O meu fantoches chama-se Alby
porque foi o primeiro nome a ir me a cabeça
eu ainda a contrair um fantoches
Tive dificuldade a fazer os calças por o
meu fantoches e tive ajuda do . Gostei
da ajuda porque estava a pensar, era desenhos
e eu costur. A final é muito bom a ajuda
de grupo

19-1-2015

Eu gostei de construir um fantoche aprendemos a fazer um fantocheiro foi difícil, de fazer isto tudo mas nos todos gostamos muito de fazer. Esta semana divertimos-nos porque esta professora é muito divertida.

26-1-2016

× Esta semana aprendi: a fazer um fantocheiro e fizemos fantoches. Esta semana também tivemos a aprender o que é um guião. Um guião é a ilustração de todos os momentos importantes do teatro da música, do filme e muito mais. A fazer a ficha para o teatro fizemos um comité com a ajuda da professora para convidar os meninos do professor Luis. Esta semana foi maravilhosa.

2-2-2016

da que eu esperei. Eu acho que foi fácil fazer o teatro.

Acho que alguns fizeram com sentimento e outros simplesmente leram.

O trabalho de grupo foi muito bom para ficarmos mais unidos como turma.

Quando nós ~~apresentamos~~ apresentamos fizemos um bom trabalho e quando acabamos convidamos 4 alunos para ~~o~~, improvisarem 1 história.

A história que nós fizemos chamava-se "O espelho vermelho e a Mónica Loubona" e o dos outros alunos "Os legumes encantados".

Os 4 colegas que improvisaram uma história fizeram muito bem.

~~Esta~~ Esta apresentação foi muito ~~bom~~ importante para mim porque estávamos lá todos juntos.

Eu adorava fazer mais destas atividades porque trabalhamos juntos.

Eu aprendi a ~~o~~ ~~fazer~~ ^{fazer} o espaço para o teatro. O que foi mais marcante para mim foi que a prof. se deu ao trabalho de nos fazer isto tudo.

*1 porque ela represento bem e ainda ajudou
os da outra turma a fazer o seu teatro.

2-2-2016

x parte. acho quem fez melhor o seu papel
foi a ^{*1} acho que as mudancas de voz
ficaram um cadinho descontroladas acho que
certos meninos se descobriram um pouco. Os
sentimentos não ficaram muito bem nem
muito mal. Improvisamos bastante em
todos os textos que mostramos aos meninos
de 2ª foram todos sem lermos. acho que
a improvisação foi fácil. ^{para mim e para} eles por das perso-
nagens foram improvisadas mas antes tambem
tinhamos estudado um pouco. O trabalho em
grupo foi um bocado descontrolado mas até
foi bastante bom as histórias eram: "O
filho vermelho e a monica comilona" e "espelho
vermelho ~~comilona~~" era sobre uma menina
que foi raptada por uma bruxa e um dia
a bruxa queria matá-la e ela fugiu do
castelo e ~~fugiu~~ foi para casa. "a monica co-
milona era sobre uma menina que só
comia coisas más e um dia começou a comer
coisas boas. acho que os colegas de 2ª fizeram
um bom trabalho com os fantoches. De que
a realização não foi muito importante porque
foi só um teatro. Gostaria porque foi
muito giro. aprendi a fazer teatros e mais
mercado foi a apresentação

2-2-2016

vezes das personagens, ~~um~~ o trabalho em equipa está a melhorar, os meus colegas na ~~improvisada~~ história improvisada foi ~~agora~~ difícil. Falamos sobre duas meninas, seis pais, a bruxa, o bruxo e o espelho vermelho, uma ^{menina} que era a Mónica que só comia batatas fritas e a jovem que só fugia da bruxa e conseguia fugir. Os colegas que eram nossos comedidos fizeram uma história mas foi muito giro, a realização deste projeto eu acho que foi importante para mim porque aprendi muito a fazer ~~teatro~~ um teatro de fantoches, eu gostaria de continuar a fazer as atividades porque são muito divertidas, com isto tudo eu aprendi a fazer um teatro a fazer fantoches e eu acho o que já fiz e aprendi e muito divertido, eu com as apresentações deste teatro ~~me~~ ajudaram ~~me~~ a ~~me~~ construir um cenário de teatro de fantoches eu acho que a minha confiança é boa.

2-2-2016

Eu acho que gostamos ter feito mais jogos. Aprendi a fazer teatros e a preparar as peças de fantoches gostamos mais a fazer. As aulas da prof. Lima são divertidas e ajudaram-me a improvisar e a fazer vários textos que me ajudou a escrever mais e agora sou melhor a escrever textos. Gostei de todas as aulas em quase todas fizemos e teatros e textos e jogos. Gostei muito da apresentação que fizemos no Natal mas queria ter feito outras mais. Gostei de todas as atividades foram todas ~~boas~~ boas. A prof. Lima tal como as aulas de MD é muito divertida e criativa. Gostava de ter ido a mais aulas mas infelizmente não pode ir, mas tinha a certeza que foram divertidas como todas as outras. Já não gostei muito das reflexões que a prof. mandava fazer. Antes escrevia os textos com 13 ou 14 linhas mas agora escrevo-os muito maiores como este:

Anexo IV – Pedido de autorização para a realização do estudo

Idalina Maria Leitão

Agrupamento de Escolas D. Lourenço Vicente

.....
Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento
de Escolas D. Lourenço Vicente

O meu nome é Idalina Maria Leitão, sou professora de Movimento e Drama a exercer funções no vosso agrupamento.

Este ano letivo encontro-me a frequentar o 2º ano do mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor a decorrer no Instituto Politécnico de Leiria, como comprova o documento em anexo.

No âmbito do referido mestrado proponho-me a desenvolver um estudo de investigação sob a orientação da Professora Doutora Maria de São Pedro Lopes. Este projeto irá desenvolver-se na turma 3º [REDACTED], em articulação com a professora titular [REDACTED].

O objetivo deste projeto é compreender se a AEC de expressão dramática poderá funcionar como espaço para a diferenciação pedagógica num contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para isso, pretendo realizar observação, investigação-ação que será desenvolvida durante as aulas de Movimento e Drama e aplicação de inquéritos caso seja necessário. Por tudo o que foi exposto, venho solicitar a autorização de V. Excelência para a realização deste projeto.

Caso surja alguma dúvida, encontro-me disponível através dos contatos acima indicados.

Com os melhores Cumprimentos.

Lourinhã, 17 de Dezembro de 2015

A Professora

(Idalina Leitão)

Anexo V - Pedido de autorização aos pais

Exmo. (a) Encarregado de Educação

Eu, Idalina Maria Leitão Professora das Atividades Extra Curriculares (AEC) – Movimento e Drama (MD), no Agrupamento de Escolas D. Lourenço Vicente e aluna do 2º ano do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo – Motor da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (IPL), venho por este meio solicitar a vossa autorização para fotografar e/ou filmar as sessões de Movimento e Drama do(a) vosso(a) educando(a) realizadas na escola que frequenta. Este registo será única e exclusivamente utilizado para uma investigação, relacionada com o papel da expressão dramática no desenvolvimento de competências.

No âmbito deste pedido, garante-se a total manutenção da privacidade e confidencialidade dos dados relativos à criança e sua família, não sendo utilizados quaisquer dados que possam conduzir à sua identificação, nomeadamente, nomes.

Com as mais cordiais saudações.

Lourinhã, 05 de Janeiro de 2016

.....
.....

Eu, _____, encarregado de
Educação do(a) aluno(a)

_____, li e compreendi este
documento.

- Autorizo a recolha de fotos/vídeos
 Não autorizo a recolha de fotos/vídeos

Assinatura do Encarregado de Educação

____ / ____ / _____

Anexo VI - Autorização de transcrição da entrevista

Autorização para transcrição da entrevista

Eu, _____ docente titular do grupo de estudo, autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) que a entrevista seja transcrita para efeitos de elaboração da tese de mestrado do curso de Educação Especial Domínio Cognitivo-Motor de Idalina Maria Leitão.

(██████████)

Anexo VII - Guião da entrevista

Entrevista

1 – Que aprendizagens a nível dos conteúdos curriculares, notou que os alunos desenvolveram, com base nos projetos desenvolvidos na AEC Movimento e Drama?

2 – Que diferença nota nos alunos a nível de comportamento, atitude e valores depois dos projetos desenvolvidos na AEC Movimento e Drama?

3 – Qual a sua opinião, sobre a colaboração entre o professor da AEC e o professor titular para o planeamento de atividades que possam contribuir para o desenvolvimento dos alunos?

Obrigada

Anexo VIII - Entrevista professor titular

Transcrição da entrevista realizada no dia 01 de Junho de 2016 às 10:30h à professora titular do 3º ano da turma de escola em estudo

Professora AEC: Bom dia.

Professora titular: Bom dia.

Professora AEC: Antes de começar a nossa entrevista gostava de agradecer a sua disponibilidade e a amabilidade que teve em despende o seu tempo para esta pequena entrevista.

Professora titular: Ora essa, não tem que agradecer. Se puder contribuir para ajudar!

Professora AEC: Começo por perguntar, que aprendizagens a nível dos conteúdos curriculares notou que os alunos desenvolveram, com base nos projetos desenvolvidos na AEC de Movimento e Drama?

Professora titular: Bem, no meu ponto de vista e segundo a minha experiência, os alunos adquiriram aprendizagens a nível da oralidade, do saber expor as suas ideias, da escrita. Nota-se que estão mais desenvolvidos, (sobretudo de textos dramático, mas não só...). Fazem textos muito criativos, utilizam a imaginação. Alguns até escrevem mais nas suas composições. Alguns conteúdos de gramática estão mais consolidados, como por exemplo, sinónimos, antónimos e os nomes.

Professora AEC: E em relação à Matemática e Estudo do Meio?

Professora titular: Em relação à Matemática, notei que esta AEC ajudou bastante em conteúdos como a localização e a orientação no espaço, quantidades, comprimentos e formas. Talvez devido aos jogos desenvolvidos, penso eu.

Já na área do Estudo do Meio, também foram adquiridas aprendizagens, nota-se que os alunos foram sensibilizados para a temática da alimentação saudável, da importância das plantas, dos animais e das estações do ano.

Professora AEC: Que diferenças notou nos alunos a nível de comportamento, atitudes e valores depois dos projetos desenvolvidos na AEC de Movimento e Drama?

Professora titular: No decorrer deste ano letivo, melhoraram o comportamento quando trabalham em pares ou em grupo, alguns já partilham mais facilmente os materiais e ideias, estão mais participativos quer nas atividades letivas quer em projetos que vão chegando à escola. Por outro lado, estão mais desinibidos, sobretudo o B7 e também com um grande espírito de ajuda. Notou-se também que estão atentos ao que se passa na turma preocupam-se com as dificuldades e sentimentos dos colegas. E tentam ajudar.

Professor a AEC: Pode se dizer que esta AEC foi uma mais-valia para a turma?

Professora titular: Sem dúvida....

Professora AEC: Para terminarmos, apenas uma última questão, qual a sua opinião sobre à articulação de trabalho entre professora titular e professora AEC para o planeamento de atividades. Acha que poderá contribuir para o desenvolvimento dos alunos?

Professor titular: A colaboração entre professora titular e professora AEC, na minha opinião, foi muito bem conseguida, penso que devia ser sempre assim. Foram vários os momentos de partilha de ideias para o planeamento das atividades. Enfim complementamo-nos assim uma a outra. Também foram bastantes úteis, as reflexões que se fizeram sobre o trabalho desenvolvido, bem como o produto resultante delas. Também gostava de realçar as atividades que se partilharam com as outras turmas e também com a comunidade, acho que é sempre uma mais-valia. Pessoalmente gostei desta experiência, no geral, foi bastante enriquecedor tanto para eles como para nós.

Professora AEC: Muito obrigada pela entrevista concedida. Foi um prazer conversar novamente consigo.

Professora titular: De nada, o prazer foi todo meu...

Professora AEC: Continuação de um bom dia.

Professora titular: Obrigada e igualmente.

