



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação
Pré-Escolar: A Expressão Dramática como
Mediadora de Aprendizagens**

Alexandra Maria Caeiro Guerreiro

Orientação: Professora Doutora Isabel Maria
Gonçalves Bezelga

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Évora, 2013



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação
Pré-Escolar: A Expressão Dramática como
Mediadora de Aprendizagens**

Alexandra Maria Caeiro Guerreiro

Orientação: Professora Doutora Isabel Maria
Gonçalves Bezelga

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório de Estágio

Évora, 2013

Agradecimentos

A concretização deste relatório, define o final de uma etapa muito relevante da minha vida, a concretização de um sonho finalmente alcançado. Este sonho, só foi possível alcançar, com muita força de vontade, dedicação, insistência e vontade de ultrapassar os meus maiores receios com a coragem que sempre me esforcei para manter, ao longo de todo este percurso académico.

É com enorme orgulho e satisfação, que declaro o meu apreço e sinceros agradecimentos, a todos os que contribuíram de forma direta e indireta, para que esta etapa chegasse ao fim e para que tudo fosse possível ser concretizado.

Gostaria em primeiro lugar, de expressar o meu infinito agradecimento à minha querida família, em especial aos meus pais, irmão, madrinha e avó, que sempre estiveram a meu lado e persistiram sempre em apoiar-me, pois sempre acreditaram que era capaz. Obrigada família por me inculcaram sempre, os valores da responsabilidade, humildade, sinceridade, acreditando que é possível alcançar os meus sonhos.

Quero também em especial, agradecer ao meu namorado, pela paciência e por todos os momentos de ausência e tempo indisponível, apoiando-me sempre e elucidando-me a todo o momento, na valorização das minhas capacidades, em acreditar que sou capaz. Obrigada pela compreensão e cumplicidade em todos os momentos.

Agradeço também aos meus amigos, pelo apoio transmitido, encorajando-me em todos os momentos. À minha amiga e colega Sofia Bonito, agradeço a paciência, apoio, compreensão, por toda a confiança e amizade criadas, ao longo de todo o percurso.

Agradeço à Mestre Maria de Fátima Godinho, por ser a pessoa que é, pelos seus conhecimentos, ensinamentos e dedicação, apoiando-me incondicionalmente no meu crescimento enquanto futura Educadora de Infância. À professora Isabel Bezelga, pelo carinho e dedicação prestados e a todos os professores que contribuíram e partilharam comigo os seus saberes.

Outro agradecimento especial ao Centro Infantil Palmó e Meio, pelo conforto e disponibilidade que sempre demonstraram, em especial às educadoras. Um grande obrigado a todas as crianças, com as quais aprendi diariamente e me permitiram evoluir enquanto futura Educadora de Infância.

A todos, muito obrigada.

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar: A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

Resumo

Este relatório de estágio, inserido no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada I e II em Creche e Jardim de Infância, reflete e analisa, todo o trabalho desenvolvido em torno da expressão dramática, no Centro Infantil Palmo e Meio, ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

No decorrer do relatório, para além de referenciar alguns aspetos da ação educativa desenvolvida, tendo em conta alguns fundamentos teóricos como a Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) e o Perfil Profissional do Educador de Infância, irei aprofundar a importância da “Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens”, no processo de desenvolvimento das crianças.

Pretendo ao longo do relatório, clarificar através da minha observação e intervenção, a importância da expressão dramática como mediadora na educação de infância, dando ênfase à forma como internacionalizei e promovi a ação educativa na valorização desta temática.

Palavras-chave: expressão dramática, mediação, aprendizagens e ação educativa

Supervised Teaching Practice in Preschool Education: The Drama as Mediator of Learning

Abstract

This internship report, insert within the course units Supervised Teaching Practice I and II – Nursery and Kindergarten, analyzes all the work on Drama, at Centro Infantil Palmo e Meio, in the Masters in Preschool Education.

Throughout the report, in addition to referring some aspects of the educational activity developed, taking into account the theoretical foundations of the Charter of Principles for Professional Ethics of the Association of Professional Early Childhood Education (APEI) and Professional Profile Childhood Educator will expand the importance of “Drama as Mediator of Learning”, in the development process of children.

Throughout the report, I intend to clarify, through my observation and intervention, the importance of drama as a mediator in early childhood education, emphasizing the way I internationalized educational activities and promoted the appreciation of this issue.

Keywords: drama, mediation, learning and educational action

Índice Geral

Índice de Figuras.....	vii
Índice de Anexos	viii
Índice de Apêndices	viii
Lista de Siglas.....	ix
Introdução.....	1
Capítulo I- Enquadramento Teórico	5
1- Evolução do drama na educação: a realidade portuguesa.....	6
2- A Criança e o Jogo.....	7
2.1-Perspetiva de Piaget na evolução do Jogo	7
2.2-Perspetiva de Vigotsky na evolução do Jogo.....	13
3- O Jogo Dramático como Mediador de Aprendizagens	17
3.1- O Faz-de-conta no mundo da criança	17
3.2- Imaginação e Criatividade	23
3.3- O Contributo do Jogo Dramático no desenvolvimento da criança	26
3.4- O Papel do Educador enquanto Mediador de Aprendizagens	28
Capítulo II- Dimensão Investigativa: observar e analisar para melhorar.....	32
2- Dimensão Investigativa da PES.....	32
2.1- Metodologia	32
2.1.1- Caraterização da Instituição (Centro Infantil Palmo e Meio).....	34
2.1.2- Caraterização dos Grupos.....	37
2.1.3- Participantes na Investigação	43
2.1.4- Estratégias de Recolha de Dados	44
2.2- Recolha e Análise de Dados	45
2.3- A importância da Dimensão Investigativa para a intervenção no contexto da PES	52
Capítulo III- Expressão Dramática no contexto da PES, na Instituição Palmo e Meio ..	56
3.1- Projeto “Coisas de Esquimós”	56
3.2- Enriquecimento do ambiente educativo no domínio da Expressão Dramática ...	74
3.3- A Expressão Dramática	81

Capítulo IV- Considerações Finais	87
Referências Bibliográficas	91
Anexos.....	95
Apêndices	112

Índice de Figuras

Fig. 1- Sala de Creche	37
Fig. 2- Sala de Jardim de Infância	37
Fig. 3 e 4- Salão e Exterior onde é privilegiada a expressão dramática	37
Fig. 5- Registo dos grupos pertencentes ao projeto “Coisas de esquimós”	61
Fig.6- Registos- “O que sabemos?”, “O que queremos saber?”, “Onde vamos pesquisar?” e “O que queremos fazer?”	62
Fig. 7- Pesquisa acerca do projeto “Coisas de esquimós”	63
Fig. 8- Exº de um projeto individual para a construção da maquete	64
Fig. 9- Pintura de telas	66
Fig. 10- Construção do cenário para a dramatização	66
Fig. 11- Elaboração de fantoches	66
Fig. 12- Elaboração de acessórios para a dramatização	66
Fig. 13- Coleção dos livros dos esquimós	66
Fig. 14- Maquete do Pólo Norte	67
Fig. 15- Convite para o teatro fantoches	67
Fig. 16- Cartaz de divulgação do Projeto “Coisas de esquimós”	67
Fig. 17- Visita ao Teatro, guiada pela atriz Maria Marrafa	68
Fig. 18- Crianças da dança e da dramatização	71

Fig. 19- Crianças a dançarem Mozart	71
Fig. 20- Dramatização “Os esquimózinhas vivem uma aventura na equitação”	72
Fig. 21- Divulgação do Projeto	72
Fig. 22- Casinha de papelão	76
Fig. 23- Exploração baú das fantasias	76
Fig. 24- Tapete sensorial	77
Fig. 25- Exploração da manta de texturas	77
Fig. 26- Supermercado “área da casinha”	79
Fig. 27- Espaço para dramatizações	79
Fig. 28- Exploração do tapete de tintas	83
Fig. 29- Exploração da “área da casinha”	83
Fig. 30- Desfile de moda no “dia da mãe”	84
Fig. 31- Momento de expressão corporal	84

Índice de Anexos

Anexo A – Fichas de Observação do Envolvimento da Criança	94
Anexo B – Escala ITERS	100
Anexo C - Escala ECERS-R	104

Índice de Apêndices

Apêndices I – Excerto do Registo nº 5 Creche	113
Apêndices II – Excerto do Registo nº 3 Jardim de Infância	113
Apêndices III – Excerto do Registo nº 8 Jardim de Infância	114
Apêndices IV – Escala ITERS, Quadros 1 e 2 da subescala “Mobiliário e Materiais”	115

Apêndices V – Escala ECERS-R, Quadros 3 e 4 da subescala “Mobiliário e Materiais para as crianças”	116
Apêndices VI – Níveis de Envolvimento do grupo na área da casinha	117

Lista de Siglas

PES - Prática de Ensino Supervisionada

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

ME – Ministério da Educação

ITERS - Infant/toddler Environment Rating Scale

ECERS-R - The Early Childhood Environment Rating Scale-Revised

Introdução

O presente relatório de estágio, realizou-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar, das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada I e II em Creche e em Jardim de Infância, da Universidade de Évora, permitindo este, a exposição de reflexões acerca da observação participante e intervenção educativa, ampliando assim os conhecimentos e competências adquiridas ao longo do estágio. Ou seja, com a construção deste relatório, evidencio o processo de construção da minha profissionalidade no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada (PES).

A PES realizou-se no Centro Infantil Palmo e Meio, ao longo de dois tempos distintos. Um primeiro período entre os finais de setembro e meados do mês de dezembro, onde permaneci na instituição, apenas durante duas manhãs por semana e outro período entre o mês de fevereiro até ao mês de maio, onde realizei a minha prática educativa a tempo inteiro, sendo que permaneci seis semanas na valência de Creche e nove semanas na valência de Jardim de Infância.

No que respeita à valência de Creche, a minha prática foi realizada numa sala com crianças com idades compreendidas entre os 15 e os 22 meses, tendo a educadora Ângela Nunes (1º semestre) e Carla Malveira (2º semestre) como educadoras cooperantes, e numa sala de Jardim de Infância, com crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade, sendo a educadora Ana Fitas a educadora cooperante.

Tanto em relação ao contexto de Creche como no contexto de Jardim de Infância, o relatório compreende todas as aprendizagens realizadas e trabalho desenvolvido dentro da temática da expressão dramática, ao longo da PES, onde tentei profissionalmente basear-me nos critérios que se fazem apresentar na Carta de Princípios para uma Ética Profissional dos Profissionais de Educação de Infância (APEI), nos Perfis Específicos do Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (Dec.-Lei nº 241/2001, 30 de agosto) e também no Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundários (Dec.-Lei nº 240/2001, 30 agosto).

Ao longo da PES, em observações, diálogos com as crianças e também na realização de registos no Caderno de Formação, reconheci a importância da expressão

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

dramática na vida das crianças das salas de Creche e de Jardim de Infância. Decidi com o apoio das escalas ITERS e ECERS-R, bem como o manual DQP, utilizado na PES I, dar continuidade, aprofundar e melhorar esta área de conteúdo, ao longo da PES II.

Em diálogo com as educadoras Carla Malveira (educadora da sala de creche) e Ana Fitas (educadora da sala de jardim de infância), verificámos que realmente as crianças mantinham um grande interesse em brincadeiras e exploração da área da casinha e da garagem, necessitando estas mesmas áreas, de um melhor organização e enriquecimento dos materiais.

Considerámos pertinente (estagiária e educadoras) dar continuidade aos interesses e necessidades das crianças, desenvolvendo e melhorando as áreas relativas à expressão dramática, realizando um trabalho em conjunto com as crianças, desenvolvendo momentos de puro envolvimento entre adultos e crianças de ambas as valências de Creche e Jardim de Infância.

Assim, ao longo do relatório, irei desenvolver e aprofundar a temática “A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens”, por forma a enriquecer as aprendizagens das crianças, uma vez que considero esta temática imprescindível para o aumento das competências das mesmas. Explicitarei também, a forma como potencieei as aprendizagens através do desenvolvimento de um planeamento intencional em torno do domínio da expressão dramática.

Tendo em conta, o que anteriormente referi, o presente relatório apresenta uma estrutura que pretende realçar a descrição de situações de aprendizagem desenvolvidas ao longo da PES, descrever e refletir sobre a minha intencionalidade educativa em torno da temática e realçar a adoção de uma postura investigativa que me ajudou a aprender e a ajudar a aprender. O relatório encontra-se dividido em quatro capítulos que serão seguidamente enunciados.

No primeiro capítulo, o relatório é composto pela fundamentação teórica relativa à temática, “ A expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens”. Aqui, tenciono evidenciar a importância da expressão dramática no desenvolvimento e aprendizagem das crianças ao longo da infância, bem como a importância do educador enquanto mediador de interações, nas brincadeiras das mesmas, sendo este um elemento fundamental, na evolução e desenvolvimento do jogo dramático.

O segundo capítulo contempla a Dimensão Investigativa realizada ao longo da PES, para a melhoria dos espaços e materiais de ambas as valências.

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

Primeiramente, apresentarei a metodologia, com o desenvolvimento da caracterização da instituição como fator fulcral para a aprendizagem da expressão dramática, seguindo-se posteriormente a caracterização dos grupos das valências de Creche e Jardim de Infância, no que se refere também, às suas características e competências, em torno da temática.

Este capítulo incluiu também a descrição dos participantes da investigação, as estratégias de recolha de dados e posterior análise dos mesmos, bem como a reflexão acerca dos instrumentos de investigação, aplicados no decorrer da PES. Para finalizar o capítulo, é realizada ainda uma reflexão acerca da importância da Dimensão Investigativa e do Caderno de Formação (Diário do educador), para a intervenção no contexto da PES, sendo estes dois instrumentos, muito importantes nas aprendizagens e desenvolvimento das crianças e no enriquecimento do contexto educativo e da ação educativa, em torno da temática da expressão dramática, dando especial evidência ao trabalho desenvolvido, que promoveu as práticas da expressão dramática nas salas.

O Caderno de Formação (Diário do Educador), foi sem dúvida um suporte imprescindível de apoio à minha prática e à temática da expressão dramática, baseando-me neste ao longo de todo o relatório, para enriquecer os meus testemunhos e as projeções realizadas ao longo do mesmo.

Seguidamente no capítulo três, farei referência ao projeto “Coisas de Esquimós”, desenvolvido na sala de Jardim de Infância, à caracterização e enriquecimento dos espaços e materiais em torno da expressão dramática e o que estes potenciaram nas crianças, evidenciando como no contexto da PES, foi dada relevância à expressão dramática. Finalizo este capítulo com a importância da expressão dramática e todo o trabalho que foi desenvolvido ao longo da PES, destacando a sua importância: nos momentos de transição nas salas; no trabalho desenvolvido com as famílias das crianças; e na ampliação da visão que estas têm, em torno da temática da expressão dramática desenvolvida com os seus filhos.

Por último e também com enorme relevância, para a finalização do relatório, serão explicitadas as considerações finais, que possuem as minhas reflexões acerca do que aprendi, das minhas dificuldades, e as minhas vontades e desejos futuros.

Ao longo do relatório, encontrar-se-ão vários excertos, retirados do meu Caderno de Formação, que retratam os momentos de reflexão e também de descrição de situações ligadas à temática, fulcrais para a contextualização e compreensão do que descrevo ao longo do presente relatório.

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

A elaboração do relatório, foi muito importante para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, numa perspetiva de formação contínua, não espelhando este, a globalidade do estágio, mas apenas uma visão deste, focada na temática da expressão dramática. A expressão dramática é uma área transversal, uma vez que esteve sempre presente em outros domínios, sendo sempre possível o seu desenvolvimento e envolvimento com outras temáticas em outras áreas de conteúdo.

Capítulo I- Enquadramento Teórico

A expressão dramática é um fator necessário ao desenvolvimento e aprendizagens das crianças, onde estas vão construindo a sua personalidade, à medida que crescem e interagem umas com as outras, “ (...) é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o (s) outro (s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais.”, (ME, 2009, pág. 59).

Ao longo deste capítulo, irei desenvolver a temática da expressão dramática como potenciadora e mediadora do desenvolvimento e aprendizagens das crianças, fundamentando as minhas ideias com as ideias de autores relativos à mesma, nos diferentes pontos que irei incrementar.

O Caderno de Formação foi também bastante relevante ao longo deste capítulo, servindo de apoio às ideias e à fundamentação enunciada que enunciarei posteriormente, sendo que recorri a exemplos da minha prática educativa para pôr em evidência e exemplificar, bem como dar sentido ao que me encontro a desenvolver no relatório. O Caderno de Formação, complementado com a fundamentação teórica, ajudou-me a dar sentido às diferentes ideias, ao longo do desenvolvimento da temática da expressão dramática.

O presente capítulo está estruturado inicialmente com a evolução do drama na educação, fazendo referência à realidade portuguesa. Seguidamente, refletem-se as perspetivas de Piaget e de Vigotsky, no que respeita à evolução da criança nas diferentes fases do jogo e posteriormente, segue-se o subponto três, com a importância do jogo dramático no desenvolvimento da criança, reportando para: o faz-de-conta no mundo da criança; o desenvolvimento da imaginação e da criatividade; o contributo do jogo dramático no desenvolvimento da criança; e por fim, o papel do educador enquanto mediador de aprendizagens.

1- Evolução do drama na educação: a realidade portuguesa

Numa primeira visão da Educação das Artes e do Teatro em Portugal, existiram aspetos muito relevantes, no desenvolvimento do drama na educação, nos últimos 40 anos, desde a revolução de abril, em todos os níveis de ensino desde o pré-escolar até à educação universitária.

Numa perspetiva de continuidade histórica, a partir dos finais dos anos 70 com ênfase na formação de professores, o campo das expressões artísticas começou a desenvolver-se, como uma área mais alargada, surgindo pela primeira vez no currículo.

No Conservatório Nacional de Lisboa, que era na altura único em Portugal, a formação nesta área era realizada no Curso de Formação de Atores (que entretanto foi reformada) e na Escola de Educação pela Arte, entretanto criada. Estes diplomados deram um relevante contributo no desenvolvimento do âmbito das expressões artísticas nos programas de formação de professores nos Magistérios Primários e posteriormente nas Escolas Superiores de Educação.

Os currículos de expressões no pré-escolar e no 1º ciclo e os programas de teatro no 2º, 3º e secundário, assim como a implantação de numerosos clubes de teatro acompanharam o desenvolvimento do teatro universitário e teatro amador. Foi a partir desta altura, que se começou a valorizar o papel do teatro no mundo da criança e dos jovens, através do Movimento Profissional de Teatro para a infância e juventude.

Nos anos oitenta, a expressão dramática teve uma enorme relevância entre a faixa etária de crianças entre os 6 aos 9 anos de idade, existindo uma reforma na formação do professor. Começaram a existir professores especializados em expressão dramática que se organizaram numa associação profissional APED (Associação Portuguesa de Expressão Dramática) com o intuito de promover a divulgação e formação na área. Foi também criada a Associação Internacional de Teatro na Educação (IDEA) que realizou o 1º Congresso na cidade do Porto.

Nos anos noventa, começaram a existir os cursos de teatro nas universidades. A educação não formal, começa a ganhar maior interesse, com a oferta de workshops de expressão dramática. Foram também criadas disciplinas de teatro no Ensino Secundário e no 3º Ciclo. Foram criados igualmente Cursos Profissionais de Teatro de nível 3.

2- A Criança e o Jogo

2.1-Perspetiva de Piaget na evolução do Jogo

Segundo Guimarães & Costa (1986),

a expressão dramática responde aos dois polos mais importantes da sua existência: a expressão de si e a comunicação com o outro. Expressar-se é explorar o ser que se é o mais possível, o melhor possível e de acordo consigo próprio. Comunicar é exprimir-se ao outro que se exprime a nós; é encontrar o lugar comum entre a expressão de si e a dos outros. (pp. 15, 16).

A criança vai comunicando através da ação que se vai desenvolvendo cada vez mais, tornando-se cada vez mais complexa, traduzindo na criança a sua expressividade que corresponde a uma evolução gradual na medida em que a criança cresce e se desenvolve, tornando-se também o jogo e as interações, cada vez mais complexas.

A teoria de Piaget, refere as diferentes fases e etapas, pelas quais a criança passa e evolui ao longo do jogo, desde o seu nascimento até ao momento em que a evolução do mesmo, faz correspondência e se vai assemelhando com a realidade. À medida que a criança se desenvolve, vão existindo diferentes atos que esta exerce nos diferentes estágios do seu desenvolvimento. “ Em seu brincar, a criança experimenta livremente essas actividades de execução, combinando-as à sua escolha, transformando-as, rearranjando-as, modificando-as.”, (Gardner, 1997, pág. 176).

Para Piaget (citado por Gardner, 1997), “ (...) o brincar é uma actividade assimilatória completa; a criança ajusta seu mundo às suas ações, e não suas ações aos limites do mundo.”, (pág. 176).

Pretendo assim, ao longo deste ponto, ampliar a evolução das diferentes fases do desenvolvimento da criança, exemplificando diferentes observações e reflexões realizadas, ao longo da minha prática, que me permitiram efetivamente poder constatar os diferentes comportamentos das crianças, quer da sala de creche, quer da sala de jardim de infância, em situações de jogo simbólico.

São também os registos e observações que realizei, que me farão inferir a teoria de Piaget, ao longo do desenvolvimento deste ponto do relatório, na interação com a sala de creche, com crianças com idades compreendidas entre os 15 e os 22 meses e

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

com a sala de jardim de infância com crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade.

Indo ao encontro da fundamentação de Piaget relativamente ao jogo dramático, Guimarães e Costa (1986), referem que a criança primeiramente comunica pela ação que se vai desenvolvendo e tornando-se cada vez mais complexa, “até atingir uma forma interiorizada elaborada que se tornará pensamento acção.”, (pág. 25).

Segundo as autoras, qualquer ato expressivo que possa traduzir a nossa expressividade é efetivamente expressão dramática, desde o nascimento da criança, que se vai depois traduzindo num evolutivo desenvolvimento das formas cada vez mais complexas do jogo que segundo a perspetiva de Piaget, vai existindo evolução da expressão dramática ao longo do desenvolvimento de cada criança.

Em Guimarães e Costa (1986), o primeiro estágio de desenvolvimento segundo Piaget e que surge em primeiro lugar como uma prefiguração da representação, é a imitação, no decurso do estágio sensório-motor, que se traduz “(...) uma espécie de representação em atos materiais e ainda não em pensamento.”, (pág. 28).

O estágio sensório-motor encontra-se em desenvolvimento desde o nascimento da criança até aos seus dois anos de idade. Inicialmente, acontece a imitação reflexa, entre os 0 e os 2 meses, onde nesta fase, o bebé responde ao grito pelo grito, existindo apenas mimetismo e não imitação. Seguidamente passa-se para a imitação funcional entre os 2 a 6 meses. Este momento é um momento em que a criança reproduz gestos independentemente daquilo que estes possam significar, ou seja, a criança tem prazer em reproduzi-los e imitá-los, sorrindo, imitando diferentes sons. Posteriormente, dos 6 meses a 1 ano a criança já realiza movimentos de imitação mais complexos, satisfazendo já os seus desejos como por exemplo o enviar de beijinhos, dizer adeus, etc. Entre os 15 e os 18 meses, acontece a imitação diferida, significando já o início da representação mental.

Segundo Piaget, a criança mais tarde começa a realizar jogos de exercício simples como por exemplo atirar pedras para uma poça; seguindo-se depois os jogos de combinação sem finalidade onde por exemplo a criança coloca pedras dentro de um balde e depois retira-as uma a uma; os jogos de combinação com finalidade como quando uma criança faz uma construção por exemplo com cubos e diz “isto é um barco”, seguindo-se depois para os jogos de exercício do pensamento onde por exemplo a criança relata um acontecimento, mesmo sabendo que é falso, apenas pelo prazer de o estar a contar.

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

Jean Piaget (1978, citado por Guimarães e Costa, 1986), mostrou-nos que,

os jogos de exercício sensório-motores não chegam a constituir sistemas lúdicos independentes e construtivos, à maneira dos jogos simbólicos ou de regras. A sua função própria é exercitar as condutas por simples prazer funcional ou prazer de tomar consciência dos seus novos poderes (pág. 29).

Seguidamente ao jogo de exercício, provém o jogo simbólico que se vai alargando à medida que a criança se vai também desenvolvendo e evoluindo nas suas interações e socialização.

O estágio que advém ao jogo de exercício é designado por Piaget como estágio pré-operatório, segundo estágio de desenvolvimento cognitivo da criança, que se efetua entre os 2 e 7 anos de idade,

no qual as crianças se tornam mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico, mas ainda não são capazes de usar a lógica.”. Começam a ter origem nos primeiros três anos de vida, “ (...) a função simbólica, a compreensão das identidades, a compreensão da causa efeito (...) (Papalia, Olds & Feldman, 2001, pág. 312).

No jogo simbólico, as crianças tomam consciência do seu poder sobre a realidade e sobre as suas próprias ações, criando individualmente ou em interação com outras crianças, situações de comunicação verbal e não-verbal, comunicando e expressando-se de diferentes maneiras, podendo ser através do corpo, com gestos, representando situações do dia a dia, situações imaginárias, atribuindo diferentes significados ao objetos que manipula ao longo do jogo, que vai evoluindo, à medida que a criança se vai também desenvolvendo. O jogo simbólico é,

a expressão e comunicação através do próprio corpo (...) é uma actividade espontânea que terá lugar no jardim de infância, em interação com os outros e apoiada pelos recursos existentes.”, “ (...) que incluem diferentes formas de mimar e dramatizar vivências e experiências das crianças.”, (ME, 2009, pág. 60).

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

Segundo Piaget (1978, citado por Guimarães e Costa, 1986), no jogo simbólico,

a criança limita-se a fazer de conta que exerce uma das suas funções habituais sem as atribuir ainda a outros nem assimilar os objectos entre si como se a actividade de uns fosse exercida pelos outros. (...) Posteriormente a criança fará dormir, comer ou andar ficticiamente outros objectos que não ela própria e começará assim a transformar simbolicamente uns objetos nos outros (pág. 31).

Piaget traduz o jogo simbólico em diferentes fases, a Fase I e a Fase II, e em diferentes Tipos, tendo em conta as diferentes faixas etárias das crianças.

Segundo Guimarães e Costa, Piaget divide a Fase I em três tipos, sendo elas do Tipo I, II e III.

Na Fase I, os Tipos I e II, as crianças têm idades compreendidas entre os 1:6 meses até aos 3 anos de idade, existindo no Tipo I, o Tipo IA e o Tipo IB e no Tipo II, o Tipo IIA e o Tipo IIB. No Tipo III com crianças com idades entre os 3 e os 4 anos, existem o Tipo IIIA, o Tipo IIIB, o Tipo IIIC e o Tipo IIID. (Guimarães e Costa, pág. 32-40).

Existe como acima citado a Fase II, que ocorre em crianças com idades compreendidas entre ao 4 e os 7 anos de idade, sendo esta a última fase que define o estágio pré-operatório, segundo Jean Piaget.

Alguns dos Tipos pertencentes a cada uma das fases apresentadas, aconteceram na sala de creche onde me encontrei a estagiar, com crianças dos 15 aos 22 meses.

No que concerne à Fase I, do Tipo IA, onde existe *projeção dos esquemas simbólicos nos objectos novos*, “A criança ao projectar as suas próprias condutas em outros seres, imita-os ela própria, tal como eles agem quando reproduzem as suas próprias acções.”, (Guimarães e Costa, 1986, pág. 32).

Em contexto de sala de creche, pode observar inúmeros casos do Tipo IA, onde por exemplo observei crianças como a L. (17), a C. (17) a imitarem o som dos animais, pegando por exemplo num cão de peluche e imitando o seu som, o R. (19) a pegar no carro fazendo-o rodar por várias superfícies, imitando o som do carro.

Existiram também alguns casos do Tipo IB, onde existe neste caso, *projeção de esquemas de imitação em novos objetos*, onde o J. M. (17) finge que telefona; a R. (16) finge que dá de comer à boneca.

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

Em casos do Tipo IIA, existe já a *Assimilação simples de um objecto a um outro objecto*, (Guimarães & Costa, 1986, pág. 33), existindo uma evolução ao nível do jogo simbólico. Em situações do Tipo IIB, a criança faz a *Assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a qualquer objecto*, (pág. 34). Em situações do Tipo IIA e do Tipo IIB, não se verificaram na sala de creche, pois as crianças ainda se encontram na faixa etária inferior à ação destes dois tipos de assimilação, não observando diretamente quaisquer situações semelhantes em contexto de sala.

Em casos do Tipo III, com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, a criança passa a realizar *Combinações simbólicas*, (Guimarães & Costa, 1986, pág. 34), existindo neste tipo, uma construção simbólica com intencionalidade por parte da criança, existindo assim situações da vida real, que vão sendo transformadas em situações imaginárias, onde neste plano, a crianças começam a desenvolver a sua imaginação através das representações simbólicas, afirmando-se, ou seja reproduzindo a afirmação do EU para seu próprio prazer, realizando e exercendo “poderes”, personagens fictícias que o seu próprio EU pretende reproduzir para seu prazer, sendo este o último tipo da primeira fase do desenvolvimento do jogo.

Em Guimarães e Costa (1986), nas situações do Tipo III, existe portanto a situação do Tipo IIIA, sendo estas segundo Piaget, *Combinações simples*, que transpõem situações reais e estas se prologam por períodos mais extensos de jogo simbólico, onde aqui, as crianças continuam por mais tempo as suas brincadeiras.

Situações destas aconteceram na sala de jardim de infância entre crianças de 4 anos, onde por exemplo a L. (4:8) varre a casa e o M. (4:10) coloca enfeites para a festa de anos do bebé que se irá realizar e depois de tudo organizado, realizam a festa, dando continuidade à mesma, juntamente com colegas mais velhos que realizam com estas crianças jogo simbólico (área da casinha).

O caso do tipo IIIB, *Combinações compensatórias*, acontecem quando a criança transporta para o jogo, situações que na realidade demonstra medo e não consegue realizar, por exemplo a Mar. (6), passeia à trela a C. F. (6:4) que é o seu “cãozinho”, onde na realidade a Mar. (6), tem pavor a cães e jamais passearia um cão à trela numa situação real.

O caso Tipo IIIC, *Combinações liquidatórias*, existe, “reprodução tal e qual das cenas em que o seu EU correu o risco de derrota.”, (Guimarães e Costa, 1986, pág. 37). Em situação de jogo simbólico na sala, a S. (5:11), realizava jogo simbólico, estando numa piscina a nadar e a saborear o momento dialogando com as colegas da brincadeira

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

o prazer que estava a sentir, enquanto na realidade quando tem natação, denota-se na S. (5:11) medo, ansiedade enquanto está na piscina, tendo muitas vezes que ser apoiada pela professora de natação.

Relativamente ao último caso do Tipo IIID, *Combinações antecipatórias*, acontece com situações de jogo simbólico em que as crianças se tornam imprudentes, por exemplo na construção de uma cidade com legos, para os animais, na sala o Js. (4:11) colocou-a em cima da mesa de ferramentas, mesmo com o aviso do J. (5:5), caindo esta posteriormente ao aviso.

Dando continuidade à Fase II de Piaget, onde nesta fase as crianças se encontram com idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos. Nesta idade, os jogos simbólicos tendem a diminuir, uma vez que as crianças com estas idades se aproximam cada vez mais da realidade, onde o jogo simbólico passa a uma pura imitação da vida real, passando a existir uma ordem, uma preocupação em imitar o real, “A criança tem a preocupação crescente da exatidão nas próprias construções materiais que acompanham o jogo.”, (Guimarães & Costa, 1986, pág. 41). Começa também a existir mais o simbolismo coletivo, onde as crianças começam a interiorizar papéis dando cada vez mais sentido ao jogo, para que este evolua com cenas cada vez mais ordenadas, existindo aqui, uma evolução no que se refere ao jogo simbólico.

No decorrer da PES em jardim de infância, as crianças tiveram oportunidade de realizar algumas dramatizações, umas por própria iniciativa, onde eram as crianças que escolhiam a temática, ensaiavam e apresentavam a sua dramatização aos restantes elementos da turma e outras foram desenvolvidas também através de propostas emergentes das crianças, nos projetos que se encontravam a realizar na sala a das histórias elaboradas nesses mesmos projetos, como a história “Os esquimózinhas vivem uma aventura na equitação”.

As dramatizações eram seguidas pelos livros das histórias que as próprias crianças inventaram. À medida que eu ia lendo as histórias, as crianças iam realizando gestos e falas das personagens, tendo estas a liberdade de movimentos, gestos improvisações e de criação de situações emergentes ao longo das dramatizações apresentadas suscitando grande entrega e interesse, inerentes às idades das crianças.

Esta última Fase, a Fase III, que se concretiza em crianças a partir dos 7 anos de idade, é uma fase segundo Guimarães e Costa (1986), do nascimento do pensamento lógico, e da perceção, onde a criança se liberta do seu egocentrismo e,

torna-se capaz de a rectificar, através do raciocínio, e de introduzir no mundo mutável e enganador das aparências, a ordem, a estabilidade e a coerência (...) encarar simultaneamente os diferentes aspectos de uma situação, ou de um problema, e ligar os efeitos às causas (pág. 51).

Segundo Piaget (1978, citado por Guimarães & Costa, 1986), este último período do jogo simbólico, é caracterizado, “ (...) pelo declínio evidente do simbolismo em proveito quer dos jogos de regras quer das construções simbólicas cada vez menos deformantes e cada vez mais próximas do trabalho seguido e adaptado.”, (pág. 51).

Em 1978, Piaget (citado por Guimarães & Costa, 1986) mostrou que

no começo tudo era improvisado e a “comédia” consistia apenas num jogo simbólico colectivo com espectadores. Depois, o tema era proposto antecipadamente e discutido nas suas linhas gerais. É o primeiro exemplo da passagem dos jogos simbólicos para uma espécie de criações espontâneas ou trabalhos livres (pág. 51).

Foi esta espécie de criações espontâneas que caracterizaram as dramatizações que foram criadas ao longo das PES II com as crianças da sala de jardim de infância, onde a imaginação, a criatividade, bem como a ordem de sequencialidade das histórias dramatizadas, tentando ao máximo a imitação do real, incorporando cada um a sua personagem, recriando a história genuína, da melhor forma.

2.2-Perspetiva de Vigotsky na evolução do Jogo

Vogotsky, caracteriza o brincar na criança, como um fator de grande relevância para o desenvolvimento da sua imaginação em ação, no decorrer do jogo.

Segundo o autor, devemos interessar-nos e dar sempre significado às necessidades das crianças, incentivando-as, colocando-as em ação, por forma a entendermos o seu estágio de desenvolvimento, pois, “(...) todo o avanço está conectado como uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos.”, (Vigotsky, 1998, pág. 122).

Vigotsky (1967, citado em Gardner, 1997) mostrou que,

o brincar é a fonte condutora do desenvolvimento no pré-escolar- o principal meio através do qual a aprendizagem de regras é dominada. (...) A criança cria uma situação imaginária e passa a operar segundo as regras observadas na situação de vida real ou formuladas expressamente para a situação do brincar. Objectos que tinham um significado na “vida real” são modificados de modo que uma nova série de regras possa ser seguida (pág. 177).

A criança à medida que cresce, vai compreendendo e atribuindo livremente, significado aos objetos, evoluindo na compreensão da natureza e do uso dos símbolos.

Segundo Vigotsky, as crianças mais pequenas têm tendência em satisfazer os seus desejos imediatamente, pois se tal não suceder, a criança ficará mal humorada. No entanto, em idade pré-escolar, existem variadas situações e desejos por parte das crianças, que não podem ser imediatamente realizados. Para que a criança em idade pré-escolar resolva essas situações e desejos, envolve-se num mundo de ilusão e imaginário, que segundo o autor, lhe concede capacidade de realização, através do brincar e da sua imaginação. “ A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humanada atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas (...).”, (Vigotsky, 1998, pág. 122).

Na teoria da Vigotsky, o brinquedo cria uma situação imaginária nas crianças, que transforma e representa grande parte do estado emocional das crianças durante o mesmo. O jogo ao envolver situações imaginárias é baseado em regras de comportamento, onde por exemplo a criança já se imagina como mãe e a boneca como a criança que poderá ser o seu filho. Assim, a criança já está a obedecer a regras de comportamento maternal, pois o jogo de brincar às mães e às filhas, já induziu regras de comportamento observado à priori pelas crianças, e aplicado em momentos de jogo.

Para Vigotsky, não existe então jogo sem existir, situação imaginária, “ Sempre que há uma situação imaginária no brinquedo há regras- não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas aquelas que têm origem na própria situação imaginária.”, (1998, pág. 125).

Segundo o autor é impossível que a criança se comporte sem regras numa situação imaginária, pois a relação que a criança estabelece com o objeto irá originá-las sempre. Segundo o autor, a partir de regras ao longo do jogo, a criança cresce,

reestabelecendo essas mesmas regras. À medida que o jogo se vai desenvolvendo com regras implementadas, vão-se eliminando cada vez mais, várias possibilidades de regras ao mesmo tempo, estabelecendo-se apenas, determinadas regras para um tipo de jogo específico.

Por exemplo ao longo do meu estágio na sala de jardim de infância, em uma observação, numa situação de jogo, as crianças preparavam-se para realizarem uma festa de aniversário do bebé da família que seria em casa. Seguidamente, o G. M. (5:10), pegou num pedaço de lençol, começou a explorá-lo e imaginou que estava num parque aquático e que o lençol era o escorrega que iria dar à piscina. A partir deste momento, as regras do jogo foram todas alteradas, onde as restantes crianças, a B. P. (5:6); a C. C. (6:3), a L. (4:8) e a S. (5:11), começaram a ter comportamentos adequados e a interagir umas com as outras, como se a festa estivesse a decorrer no parque aquático. Levaram (imaginariamente) chapéus de sol, cestas com o lanche, fatos de banho, dialogando entre si, numa situação imaginária da festa de anos no parque aquático.

Em 1998, Vigotsky mostrou que, “O desenvolvimento a partir de jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta delineia a evolução do brinquedo das crianças.”, (pág. 126).

A ação e significado do brinquedo, contém uma enorme influência no desenvolvimento das crianças como referido anteriormente.

As crianças muito pequenas, estão restritas a todas as ações por elas realizadas, por exemplo uma criança muito pequena tem dificuldade em compreender que para se sentar por exemplo numa pedra, primeiro tem de se virar de costas para ela, como explicita o autor, estando assim, as crianças muito pequenas limitadas a todas as suas ações. O autor entende, que é no brinquedo que a criança vai aprendendo, dependendo assim, das suas motivações e tendências interiores, e não dos incentivos dados pelos objetos que provêm do exterior.

Em suma, para crianças muito pequenas, os objetos contemplam uma enorme motivação, no que respeita às suas ações, determinando assim, os seus comportamentos.

Segundo Vigotsky, na primeira infância, a percepção das crianças não é um aspeto independente, mas sim um aspeto integrado de uma reação motora, onde a criança com a sua consciência estruturada, é restringida à situação na qual se encontra.

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

No jogo, “ A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê.”, (Vigotsky, 1998, pág. 127).

Para o autor, as ações das crianças em situações imaginárias, fazem com que estas aprendam a dirigir o seu comportamento, através da percepção imediata dos objetos, mas também pelo significado que essa situação tem para a criança no momento do jogo.

Em idade pré-escolar, muitas são as mutações das crianças ao longo do jogo, pois segundo o Vigotsky, as crianças conseguem já separar o pensamento do objeto, onde a ação das brincadeiras das crianças não surge das coisas, mas sim das suas ideias. Por exemplo na minha sala de jardim de infância num momento de jogo na garagem, “Na garagem a C. (5.6) não tinha jaula para o gorila, resolvendo logo o problema dizendo, «Pode ser um relógio em forma de gorila para o senhor da quinta ver as horas!», encontrando uma estratégia durante a brincadeira.”, (Relatório Semanal-semana de 02-04-2013 a 05-04-2013).

Pelo que se confirma a ideia do autor, as ações das crianças começam a ser determinadas pela sua imaginação, pensamento e ideias e não pelo que os objetos representam na realidade, começando assim, “(...) o brinquedo e não a simbolização, é a atividade da criança (...) considera a propriedade das coisas, mudando, no entanto, o seu significado.”, (Vigotsky, 1998, pág.129).

A cada brincadeira que a criança vai elaborando, vai cada vez mais, confrontando-se com regras, que se vão tornando os próprios desejos das crianças para o momento, onde o jogo tem um contributo essencial para que esses desejos possam ser concretizados, reinando a liberdade e a espontaneidade.

Em suma,

o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras (...) as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade (Vigotsky, 1998, pág. 131).

Assim a criança pretende sempre realizar os seus desejos, através das suas experiências, ou seja, a criança ao pensar age, sendo fundamental a imaginação,

interpretação e a sua vontade no jogo, sendo o brinquedo um fator fundamental para o desenvolvimento da criança, segundo Vigotsky.

Para o autor, o brinquedo não é o aspeto que predomina na infância das crianças, mas é um fator de desenvolvimento, existindo predominância de situações imaginárias, para assim, existir predominância também de regras, fulcrais às transformações internas que advêm do contato com o brinquedo e estão implícitas no desenvolvimento da imaginação da crianças e dos seus processos cognitivos.

Qual será a relação do brinquedo com o desenvolvimento da criança?

assim , o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. (...) a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. (...) o brinquedo contém todas as tendências de desenvolvimento (...) sendo ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (Vigotsky, 1998, pág. 135).

Segundo o autor, o brinquedo é uma atividade condutora, que vai fornecendo à criança, estruturas essenciais para a tomada de consciência da mesma e das suas necessidades, onde no seu imaginário forma planos da vida real e motivações essenciais ao seu desenvolvimento no pré-escolar, numa relação de significado entre situações do pensamento e situações reais.

3- O Jogo Dramático como Mediador de Aprendizagens

3.1- O Faz-de-conta no mundo da criança

A Infância é uma fase muito importante no desenvolvimento humano.

Segundo Santos (1977),

deve-se, em grande parte, a considerar-se, a Infância como uma fase da vida humana com significação própria, para a compreensão da qual tem contributo (...) as virtuais potencialidades da Criança, vai possibilitar-lhe,

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

primordialmente, a espontaneidade das suas expressões, as quais livremente desabrochando numa actividade lúdica propiciam também, quando essa actividade apresenta já uma feição artística, uma abertura para a Criatividade (pág. 61).

Segundo este autor a expressão artística faz com que a criança, “aprenda não somente a falar mais, mas melhor, exprimindo-se correta e claramente, realizando-se pelo gesto, pelo movimento, pelo som (...) em suma por todos os meios expressivos de que dispõe.”, (Santos, 1977, pág. 69).

O faz-de-conta sendo uma forma de expressão, permite que as crianças se desenvolvam, socializem, construam a sua personalidade e até resolvam os seus problemas através das personagens que as crianças incorporam de uma forma espontânea e não intencional. Segundo as Orientações Curriculares para a educação Pré-escolar,

a expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com os outros (...) Na interação com outras crianças, em actividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reacções, do seu poder sobre a realidade (ME, 2009, pág. 59).

O faz-de-conta é um ato espontâneo, sendo uma fonte impulsionadora das aprendizagens das crianças e socialização entre as mesmas, contribuindo para o seu desenvolvimento global e harmonioso, permitindo que as crianças se desenvolvam a vários níveis e que se expressem através do corpo, oralmente, de gestos, etc.

É no jardim de infância, que o faz-de-conta se concretiza, onde a criança contacta com um mundo imenso de materiais disponibilizados para si, que vão possibilitar às crianças, a atividade do faz-de-conta, onde aqui, a criança tem a possibilidade de criar situações imaginárias, recriar situações que observa na sua vida do quotidiano, utilizando e manipulando autonomamente diferentes objetos a que lhes atribui inúmeros significados de uma forma singular ou coletiva.

Quer na valência de Creche, quer na valência de Jardim de Infância, as crianças tiveram inúmeras oportunidades de exploração do jogo dramático, como por exemplo explorar o corpo com danças, músicas, incorporar outras personagens, vestindo roupas, acessórios, cabeleiras, chapéus, contactando com diferentes sensações como luzes de diferentes cores, sombras, fantoches e realizando dramatizações por elas inventadas.

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

Segundo Barret e Landier (1994), é importante “ (...) privilegiar a criança, aquele que deve ser o beneficiário dessas actividades, aquele que as utiliza em seu proveito para se exprimir, comunicar, sentir e experimentar, aprender a conhecer mais e melhor o mundo em que vive (...).”, (pág. 11). Para estes autores, o faz-de-conta põe em ação a criança no grupo, no espaço e no tempo, beneficiando o desenvolvimento da criança através de uma atividade lúdica, permitindo o progresso da mesma, ao nível afetivo, sensorial, cognitivo estético e motor, ou seja, desenvolvendo-se a criança através de uma aprendizagem global e do desenvolvimento da sua personalidade.

Segundo os autores, o faz-de-conta desenvolve na criança o imaginário e a criatividade, a comunicação, a expressão, o desenvolvimento cultural, a confiança em si mesma e a expressão oral e corporal. A criação de histórias pelas próprias crianças, no projeto “Coisas de esquimós” refletem bem o que foi acima citado, onde as crianças ao elaborarem de uma forma autónoma e cuidada a criação de histórias, desenvolveram a criatividade e a sua imaginação que é fundamental para que um projeto ande para a frente.

A criança no jogo do faz-de-conta, adora vestir roupas, representar papéis,

não entra obrigatoriamente num papel teatral, mas acha uma maneira de se evidenciar, de se sentir importante, de viver momentos excepcionais, intensos, inolvidáveis, tais como gostaria de os viver na vida real (...) imaginar as suas origens, a sua vivência (Barret e Landier, 1994, pág.63).

No faz-de-conta é possível reconhecer-se a construção da personalidade da criança, pois segundo os autores supracitados, a forma como a criança se move, a sua flexibilidade a movimentação dos braços e do corpo, é um excelente sinal da personalidade da mesma. Neste jogo de faz-de-conta, a criança começa a incorporar personagens fictícias, onde começa também a explorar a sua voz, com diferentes formas rítmicas e entoações, a realizar diálogos que a vão fazendo evoluir nas suas brincadeiras. O G. M. (5:10) e a R. (6:3), evoluíram bastante em situações de mímica, explorando o seu próprio corpo, estando cada vez mais à vontade e interagindo cada vez mais com os colegas.

Barret e Landier (1994), salientam também a importância do espaço onde é realizado o faz-de-conta, “ Um lugar, por mais sobrecarregado que esteja, tal como o recreio coberto ou a sala de aula, pode ser desviado da sua utilização, reinventado e tornar-se um suporte de jogo.”, (pág. 97). Foi ao longo do meu estágio que senti

precisamente a falta de espaço, para que as crianças se exprimissem livremente, encontrando posteriormente uma solução. As crianças passaram a ensaiar e a criar as suas próprias dramatizações e brincadeiras num espaço das reuniões em grande grupo, onde era visível a transformação dos cenários criados e da organização do próprio grupo, na criação das dramatizações.

Segundo Ryngaert, (1985, citado por Barret e Landier, 1994), “ (...) o trabalho sobre o espaço permite “educar o olhar dos jogadores (...).”, (pág. 97). É importante que se dê importância também ao espaço do faz-de-conta, pois as crianças adquirem competências de transformação dos espaços, inventando novos espaços imaginários, dando asas à sua criatividade e imaginação. É esta situação de transformação do faz-de-conta, que permite que a criança parta para a descoberta de diferentes e novos jogos, dando lugar à sua liberdade de expressão, de fantasiar e é assim que a criança aprende, se desenvolve e adquire competências nas brincadeiras que concretiza.

Segundo Barret e Landier (1994) “ (...) nas actividades de expressão- a focalização sobre as sensações internas e externas, a dinâmica de atenção aos estímulos podem fazer desaparecer, esquecer gradualmente o sentimento de ameaça.”, (pág. 206). Os momentos de faz-de-conta, aquando as brincadeiras das crianças, quer ao nível individual ou coletivo, permitem muitas vezes desmistificar e ultrapassar situações de angústia que são muitas vezes superadas e retratadas no jogo, podendo este (jogo) apoiar a criança a progredir para momentos de mudança e de término de medos e ansiedades.

No jogo de faz-de-conta considera-se,

o indivíduo, antes de mais, como um ser social. Toda a expressão é feita em função do outro, esteja ele presente efectiva ou mentalmente (...), isto é, o grupo no qual o indivíduo descobre, revela e explora a sua expressão (Barret e Landier, 1994, pág. 222).

Nas brincadeiras, as crianças cada vez mais exploram diferentes possibilidades de jogo, explorando os recursos que têm à sua disposição cada vez melhor, mostrando um à vontade crescente, no mundo do faz-de-conta. Assim, criança desenvolve-se aos vários níveis,

brincando, as crianças crescem. Elas estimulam os seus sentidos, aprende a usar os músculos, a coordenar o que vêem com o que fazem e ganham

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

domínio sobre os seus corpos. Descobrem coisas acerca do mundo e delas próprias. Adquirem novas competências (...) experimentam diferentes papéis (...) lidam com emoções complexas. (Papalia, Olds & Feldman, 2001, pág. 365).

A criança através do faz-de-conta, exprime a sua personalidade, onde constrói primeiramente jogos que vão retratando o real, para depois chegar a jogos cada vez mais detalhados e ricos, onde a criança vai progressivamente desenvolvendo a memória, a linguagem e a sua maturidade intelectual e afetiva. As crianças da sala de jardim de infância, ao terem um espaço mais amplo, foram aos poucos enriquecendo as suas dramatizações, com detalhes cada vez mais minuciosos, desenvolvendo-se cada vez mais e criando situações que fugiram às normais brincadeiras da área da casinha, como por exemplo a dramatização do fundo do mar, onde as crianças foram buscar lençóis, tule azul para representar o mar, criando elas próprias o cenário.

As crianças mais pequenas, num determinado espaço e tempo, desenvolvem o faz-de-conta por um período mais reduzido, “enquanto a mais velha joga durante mais tempo em torno do mesmo tema.”, (Guimarães & Costa, 1986, pág. 99).

Existem muitas manifestações ao longo do faz-de-conta. A criança

é capaz de ajustar os meios aos fins, como vê os elementos-objectos-pessoas nas suas relações espaciais, como organiza as ações (...) como se conduz, ou não, de acordo com as regras propostas ou estabelecidas, como prevê, planifica, avalia e se avalia (Guimarães & Costa, 1986, pág. 102).

Segundo Voizot (1973, citado por Guimarães & Costa, 1986), “Os jogos de Faz de Conta são para serem respeitados enquanto manifestação da actividade psíquica da criança.”, (pág. 107). E é através destes jogos que podemos conhecer a criança um pouco mais e melhor. O desenvolvimento da linguagem é também um fator primordial de desenvolvimento enquanto a criança joga, uma vez que a criança vai dialogando à medida que brinca, exprimindo-se verbalmente, aumentando o seu vocabulário na experimentação de novos termos, “ (...) encontra o meio de se expressar o que lhe vai no mais íntimo do seu ser (...) e que de outra forma teria dificuldade de exprimir”, (Sousa, 1979, pág. 4).

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

Assim, a criança vai atuando ao nível das suas necessidades, onde vai pouco a pouco desenvolvendo o conhecimento do meio em que se movimenta como conhecendo o seu próprio corpo desenvolvendo a expressão e a comunicação.

Para além da exploração do faz-de-conta com o próprio corpo e com outras crianças simultaneamente, a criança poderá manipular outros objetos para se exprimir, como fantoches. Os fantoches, permitem o desenvolvimento da imaginação na criança, onde esta, poderá falar de si e dos seus problemas indiretamente, sem se expor, o que faz com que a mesma se tranquilize, pois a sua voz e os seus gestos, que foram atribuídos ao fantoche, não a expõe diretamente, sendo, “ (...) nos jogos espontâneos com fantoches é um dos principais elementos de expressão, facilitando-a.” (Leenhardt, 1997, pág. 54).

Assim, o fantoche “torna-se alguém”, permitindo a exteriorização e livre expressão dos sentimentos vividos pela criança ao fazer de conta nas suas brincadeiras. Foi o sucedido no teatro de fantoches onde entrou a B. B. (5:7), fazendo-se passar por um avião, o que fez com que a criança que era um pouco tímida aquando estar presente para um grupo, sendo muito observada, ajudou a que se libertasse um pouco mais, facilitando a sua livre expressão.

Segundo Jenger (1975, citado por Guimarães & Costa, 1986),

brincar ao faz de conta é exprimir-se, pôr-se à prova na acção. A criança faz de conta, isto é, traduz por gestos e pela linguagem uma representação das coisas e dos seres. A esse nível, liberta-se da sua fusão original com o mundo ambiente e com os outros. Avança para o conhecimento do mundo e para a descoberta de si própria, já que o mundo se objectiva e que o seu EU se delinea.”, (pág. 19).

Deste modo é imprescindível pôr de parte as brincadeiras de faz-de-conta e as possibilidades que estas, representam para o desenvolvimento da criança, sendo que segundo Mauco, (s/d, citado por Santos, 1977), “ (...) qualquer pedagogia que ofereça assim possibilidades variadas de expressão, de actividade num contexto social, dará à criança possibilidades acrescidas de maturação.”, (pág. 71).

3.2- Imaginação e Criatividade

Segundo Bercebal (2000),

la expresión se debe considerar como fragmento básico de la capacidade creativa. (...) se muestra a través de la capacidade expressiva y la potencia a la vez. De hecho, un ser creativo puede ser alguien que tiene bien desarrolladas las capacidades expressivas (pág. 24).

A imaginação, e a criatividade, estão presentes nas atividades lúdico-expressivas das crianças, desde o pré-escolar até à vida adulta, propiciando uma abertura no desenvolvimento e interligação das mesmas.

As expressões fomentam nas crianças uma abertura significativa para desenvolverem a sua criatividade e imaginação, através da imitação, no faz-de-conta, dramatizações, teatro de fantoches, mímica, “Esta aprendizagem iria facilitar a comunicação, a informação, a transmissão de conhecimentos recebidos, proporcionando meios de relação (...)”, (Santos, 1977, pág. 68).

A imaginação faz parte do dia a dia das brincadeiras das crianças, onde esta e a criatividade estão inteiramente ligadas. Segundo Vigotsky (1972, citado por Rodari, 1997),

descreve com clareza e simplicidade a imaginação como modo de operar da mente humana; segundo, reconhece a todos os homens- e não apenas a poucos privilegiados (os artistas) (...) uma atitude comum à criatividade, em relação à qual as diferenças se revelam na sua maior parte produto de factores sociais e culturais.”, (pág. 195).

As crianças de jardim de infância, sempre foram muito imaginativas ao longo do desenvolvimento do projeto “Coisas de esquimós”, onde na dramatização, estas pensaram livremente no cenário a construir, desenhando o plano do mesmo antes da construção, foram também as crianças que imaginaram os pormenores para o cenário e alguns gestos para a dança, na apresentação do projeto.

Rodari (1997), mostrou que a imaginação faz parte da vida, sendo fundamental para as descobertas necessárias, para o quotidiano da nossa vida. Nas brincadeiras das crianças, segundo o autor, a imaginação criativa está sempre presente, pois,

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

brincadeira não é uma simples recordação de impressões vividas, mas sim uma reelaboração criativa daquelas, um processo através do qual a criança combina entre si os dados da experiência para construir uma nova realidade, que responda às suas curiosidades e necessidades (pág. 195).

Para o autor, para que a imaginação se desenvolva através de materiais oferecidos pelo meio e para que a imaginação e criatividade possam ser aplicados nesses mesmos materiais de forma ajustada, é necessário que a criança se desenvolva num ambiente rico e estimulante, ampliando assim a criança, os seus horizontes e fortalecendo as suas estruturas mentais. Assim, são todos estes fatores, que irão contribuir segundo Rodari, para enriquecer o ambiente, de estímulos, onde a criança cresce e se desenvolve.

Neste sentido e dando continuidade às ideias do autor, a criatividade vai também assim, cultivando-se em todas as direções, entre as interações das crianças, as suas brincadeiras e o meio envolvente, “A imaginação da criança, estimulada a inventar palavras, aplicará os seus instrumentos a todos os aspectos da experiência que desafiarem a sua intervenção criativa.”, (Rodari, 1997, pág. 196).

Segundo Barret e Landier (1994), no imaginário e na criatividade, a expressão dramática invulgarmente questiona e retrata a realidade tal e qual como é, aquilo que é fictício vai tornando-se realidade, “O jogo das associações, das transformações, das aproximações, das colagens insólitas propõe uma nova estrutura que se afasta relativamente à percepção inicial do real.”, (pág. 14).

É importante pois, que exista cada vez mais nas crianças ideias diversificadas, dando asas a propostas singulares que apoiem e desenvolvam as brincadeiras no mundo da criatividade e da imaginação, onde na sala de jardim de infância, a criatividade nunca faltou por parte das crianças, querendo dar vida a personagens onde num momento de brincadeira em que participei, comecei por ser convidada de um jantar de anos e terminei incorporando a personagem de princesa, com inúmeros empregados (crianças) que cuidavam de mim, tal e qual com ações da época medieval, onde as crianças faziam perguntas acerca dos comportamentos das pessoas que viveram nessa época e iam retratando nas suas personagens.

“As actividades dramáticas ensinam efectivamente a sair do convencional, a pôr em desordem as ideias recebidas, as representações mentais habituais.”, (Barret e Landier, 1994, pág. 248). É importante que a criança seja criativa e transparente nas suas

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

brincadeiras a sua imaginação, inovando e produzindo algo novo, onde a criança se divirta e evolua ao nível do seu desenvolvimento intelectual e ao nível da sua personalidade e interação nas brincadeiras com outras crianças.

Segundo Rodari (1994), a criatividade e a imaginação devem estar sempre presentes nas crianças,

é criativa uma mente sempre ao trabalho, sempre a fazer perguntas, a descobrir problemas onde os outros encontram respostas satisfatórias, à vontade nas situações fluidas (...) capaz de juízos autónomos e independentes (...) que remanipula objectos e conceitos sem se deixar inibir pelos conformismos (pág. 197).

O autor justifica também a importância para o desenvolvimento da criatividade, a organização de uma escola capaz de desenvolver as competências e capacidades que cada criança concerne, e que estas sejam apoiadas e orientadas para conduzirem e desenvolverem processos criativos.

É assim importante que o educador seja um animador de intervenção e mediação, na promoção da criatividade e conseqüente desenvolvimento da imaginação no mundo da criança, com capacidades para ampliar e realizar nesta, experiências integrais de múltiplas aprendizagens.

A imaginação, e criatividade, vêm ao encontro da atividade do jogo de faz-de-conta, influenciando o desenvolvimento e a evolução das brincadeiras das crianças.

Segundo Dasté (s/d, citado por Santos, 1977), a criança ao contactar com o jogo dramático, “ (...) o explorar o seu espírito e nele descobrir, a nível profundo, possibilidades não desenvolvidas (...) despertar, abrir novos campos à imaginação, quebrar as cadeias da verdade admitida.”, (pág. 115).

As artes vão estabelecer um aprazível desenvolvimento das aprendizagens e personalidade da criança, dando oportunidade às mesmas, que estas intervenham no mundo, através das suas livres atividades expressivas, tendo sempre presente que, “ (...) o jogo a atividade lúdica, é para a criança o meio privilegiado de expressão, de tal modo que dele promane a via real de encontro dessas mesmas actividades expressivas.”, (Santos, 1977, pág. 117).

Assim, as atividades livres das crianças, que caracterizam o mundo da infância, no jogo, estão fixadas todas, às manifestações expressivas da criança, desde o seu imaginário ao desenvolvimento da sua criatividade, no mundo social, familiar e escolar.

3.3- O Contributo do Jogo Dramático no desenvolvimento da criança

O Jogo dramático, apoia a criança no desenvolvimento das suas aprendizagens e competências, não individualmente, mas através da interação com outras crianças, onde estas, à medida que se desenvolvem, adquirem novas capacidades na partilha de valores com o grupo e conhecimento de outros, através de diferentes interações.

No conhecimento dos outros, Guimarães & Costa, (1986) mostrou-nos que “Através do jogo dramático, a criança estabelece uma relação dialética com os seus companheiros (...) que implica a formação da personalidade dum e doutros. No jogo dramático “representando-se”, a criança, “representa-se” pela outra e para a outra.”, (pág. 20).

No conhecimento do meio, segundo as autoras, as crianças vão experimentando relações espaço-temporais, assimilando o mundo que as rodeia, tomando assim, consciência de espaço, intervindo sobre o mundo exterior. No seu processo de aprendizagem através do jogo dramático, a criança transforma as suas interações que vão resultando em experiências integradas, através de atividades de caráter lúdico facilitador do conhecimento do mundo.

Segundo Ryngaert (1981) o jogo dramático pode definir-se como uma não reprodução genuína da realidade, “ (...) mas sim a sua análise a partir dum discurso produzido numa linguagem artística original que se afasta do naturalismo.”, (pág. 34). Segundo o autor, o jogo dramático é uma ação coletiva, onde a criança cria para os outros e para si, não estando este (jogo dramático) submetido a um texto, mas sim pela improvisação que pode ter um ponto de partida, num guião.

No jogo dramático, a criança não tem de ter competências ao nível de técnicas de expressão dramática que alcancem a perfeição das ações realizadas, mas sim, que a criança crie situações de comunicação e de comportamentos lúdicos livres e espontâneos, não necessitando também de trajes, cenários ou adereços, para que este se concretize.

Segundo Sousa (1979), o jogo dramático “ (...) é uma actividade normal da criança (...) e não teatral, porque a criança exprime-se pela acção apenas para seu prazer e para seu desenvolvimento pessoal e não exprimindo uma cena para um público.”, (pág. 35). Para este autor, o jogo dramático é realizado a partir de gestos, importantes á revelação de todas as qualidades da criança, apoiando-se esta na linguagem a fim de se divertir, criando situações de ação. Um exemplo interessante na

minha prática, foi a recriação da história do capuchinho vermelho, onde já uma criança da sala (imaginariamente) chegava à floresta de helicóptero, com a sua família e o cão, dirigindo-se para a casa do capuchinho vermelho, a fim de irem lanchar.

No jogo, “ (...) o sujeito esquece o real, nega a actividade séria, liberta-se dos quadros constrangedores que suporta na execução das suas actividades diárias.”, (Ryngaert, 1981, pp. 36, 37).

O jogo dramático é um meio de conhecimento para as crianças, que permite que estas se coloquem por sua livre vontade que situações imaginárias, ou seja que não pertencem à realidade, mas que assimilam na criança, o que esta deve reconhecer da realidade para que afirme o seu desenvolvimento, “ O aluno tem poder de dominar o tempo, de parar uma situação que não se sente capaz de prosseguir; tem o direito de voltar atrás se considerar que não teve tempo suficiente para assimilar o precedente.”, (Ryngaert, 1981, pág. 38).

Em situações de jogo, segundo o autor, a criança poderá sempre realizar repetições e regressos que havia realizado, ou seja, poderá voltar a uma estrutura repetitiva, podendo estas situações de jogo dramático, estabelecer uma estrutura de emoções ao longo do jogo, nas crianças.

Segundo o autor, o jogo dramático deve ir progredindo de forma a realizar um salto qualitativo importante, de forma a aproximar-se da arte.

Para que as crianças criem situações e técnicas diferentes das que estão habituadas a realizar, sendo importante que esta evolução aconteça, para que estas vão progredindo ao nível das suas reflexões sobre as situações do mundo, para assim, desenvolverem a sua sensibilidade, a sua comunicação ao nível físico, social e da invenção, como um grupo que são, no jogo dramático.

É relevante salientar ainda a não relação entre o jogo dramático e o teatro, pois o jogo dramático, não é teatro profissional. Segundo Ryngaert (1981) existe “ (...) uma distinção muito justa entre a criança que joga a “ser” e o actor a “parecer”, o que leva a falar de “jogo dramático” ou de “expressão dramática” acerca da sua atividade, em vez de falar de teatro.”, (pág. 53).

Para Ryngaert, é importante que o jogo dramático se torne um instrumento de desenvolvimento, para as crianças, pois tem um grande poder de experimentação por parte das mesmas, é centralizado nas preocupações emergentes das crianças.

Segundo o autor, “ O jogo dramático cria no seio da sala de aula uma rede de relações não habituais (...) provoca alterações notórias na relação pedagógica e uma modificação importante das trocas entre alunos”, (Ryngaert, 1981, pág. 211).

O papel do professor na aprendizagem das crianças ao nível do jogo dramático é fundamental para que, “ (...) provoque uma corrente de ar fresco na rotina quotidiana.”, (Ryngaert, 1981, pág. 212), e para que a criança se liberte e expresse o que “lhe vai na alma”, vivendo momentos verdadeiros e intensos.

3.4- O Papel do Educador enquanto Mediador de Aprendizagens

O educador, tem um papel fundamental e promotor nas crianças, de modo a que estas se libertem, e explorem o mundo do jogo dramático.

“ A intervenção do educador permite um alargamento do jogo simbólico através de sugestões que ampliam as propostas das crianças, criam novas situações de comunicação, novos “papéis” e sua caracterização.”, (ME, 2009, pág. 60).

A intervenção do educador, pode levar também, a que as crianças elaborem situações de jogo e assim possam chegar, a um encadeamento de ações e ao desempenho de diferentes papéis, podendo assim, chegar a dramatizações mais elaboradas, como por exemplo, a dramatização de uma história, “ (...) dramatização de histórias conhecidas ou inventadas que constituem ocasiões de desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não verbal.”, (ME, 2009, pág. 60).

Ao longo do estágio, muitas foram as intervenções que fiz na área da casinha e da garagem, em situações de jogo simbólico bem como em dramatizações e teatros de fantoches, ou mímica. Por exemplo quando realizei com as crianças a dramatização da história “Os esquimózinhas”, onde entrei nessa mesma dramatização, enriquecendo os gestos que as crianças produziam para representarem algo como objetos, lugares onde se passa a ação, desenvolvendo a imaginação das crianças, pedindo também que estas pensassem e realizassem gestos e sons para ir dando continuidade à dramatização da história.

Segundo Ryngaert (1981), “Quando o ponto de partida da improvisação é um tema escolhido livremente pelo grupo de jogadores, o adulto apenas intervém para propor uma estrutura simples (situação, lugar, personagens) que facilite o jogo.”, (pág. 141). Para este autor, é importante que predomine um clima de confiança entre os

jogadores e o educador, sendo os jogadores reconhecidos pelo restante grupo de crianças, sendo valorizados os seus interesses por parte das mesmas e do educador. Assim, é importante que o adulto/educador, respeite sempre as ideias das crianças, as observe e as ouça, dando-lhes liberdade de improvisação e tempo para que as suas ideias fluam e se desenrolem com liberdade, não impondo assim, regras à improvisação das crianças.

“O professor e o animador não se contentam em transmitir técnicas dramáticas, eles assumem também uma responsabilidade educativa global.”, “ A presença activa do adulto é um factor determinante na evolução de um jogo.”, (Ryngaert, 1981, pág. 145, 146).

A autora Gauthier também se interroga acerca do papel da educadora e o nível a que esta se deve colocar, na sua intervenção ao longo do jogo.

A autora na sua obra, refere alguns autores que considera pertinentes, para responderem às suas questões acerca do papel da educadora, onde refere que a autora Barret, considera fundamental o papel do animador no desenvolvimento da expressão dramática. Segundo Barret e Landier (1994), o animador é aquele “(...) que induz os seus grupos; mas também se deixa induzir por eles, pelo desenrolar dos grupos de trabalho, por tudo o que o rodeia (...)”, (pág. 198). O animador é sem dúvida um elemento muito importante, envolvendo o seu grupo, sendo o “corpo” do mesmo, onde se o educador não der nada para ser realizado em grupo, nada se passa.

Sendo que, segundo a autora Gauthier, o educador é quem transmite segurança ao grupo, o apoia também com a sua imaginação e comentários, que fará à medida que ajuda o grupo na sua dramatização.

A importância do suporte verbal na expressão dramática, segundo Gauthier, também é bastante relevante, no sentido em que é importante questionar as crianças e estimulá-las, para que estas se expressem plena e livremente. É importante também, que as crianças sejam interrogadas, para que assim descubram e alcancem uma enorme variedade de ideias, que podem posteriormente ser utilizadas nas improvisações ao longo do jogo.

É muito importante que o educador apoie as crianças em jogos também de mímica e de gestos e ela própria os reproduza em situações de interação no jogo, para que as crianças vão aprendendo diferentes formas de se expressarem, despertando-as para a exposição das suas ideias aos colegas.

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

Segundo as ideias de Stewing, (1973, citado por Gauthier, 2000), “ (...) a fase de reflexão estimula a discussão, traz um verdadeiro incremento à imaginação e encoraja as crianças a exprimirem os seus verdadeiros interesses e as suas respostas (...) oferece a oportunidade de realizar trocas em grupo.” (pág. 25). Assim, para a autora, o animador deve proporcionar apoio verbal no jogo e nas dramatizações, sendo importante que o educador ouça e questione as crianças.

Com o apoio do educador, as crianças irão desenvolvendo e descobrindo o seu jogo nas dramatizações. Segundo Porquet (1981, citado em Gauthier, 2000), “ A educadora deve, antes de mais, conceber a organização física da sua sala, satisfazer as necessidades das crianças, abastecendo-as do necessário e fornecendo-lhes materiais de criação e de expressão diversos.”, (pág. 26).

Para a autora Gauthier, as ideias de Porquet e de Freinet, sintetizam a importância do papel da educadora na expressão dramática. Segundo a autora, Porquet e Freinet, consideram que a educadora deverá confiar nas capacidades das crianças, estar aberta às suas ideias sem as criticar, escutando-as, prestando atenção ao que estas expressam. Em suma para a autora, o educador será o mediador entre a criança e os restantes elementos do grupo da sala, para que assim, sejam ultrapassados todos os obstáculos e atingidos os objetivos no mundo do jogo e da dramatização.

Segundo Barret e Landier (1984), a função do educador é essencial, “ É da riqueza das suas propostas de jogo e da sua atitude feita de escuta, de abertura, de observação, de participação, de estímulo... que, em parte, dependerá a qualidade do grupo de trabalho.”, (pág. 197).

Segundo os autores a função do educador contém três níveis, o nível da preparação (saber); o nível da condução do grupo de trabalho (saber-fazer) e o nível da sua relação com o grupo e com cada um (saber-estar).”, (pág. 197). O animador deixa-se aconselhar pelos grupos e também aconselha, não exercendo poder sobre o mesmo, não o manipulando, conduzindo ou manobrando. A função do animador, é apoiar o jogo, apoiando as crianças em propostas e no controle das regras.

Cabe ao educador desenvolver; promover; aproveitar; provocar; proporcionar; e desenvolver, “ (...) ajudar as crianças a observar e a interpretar vivências da sua relação com o meio envolvente, intervir no sentido de alargar as fronteiras do jogo.”, (Guimarães & Costa, 1986, pág. 146). Assim a educadora tem o papel fundamental de enriquecer, desenvolver e promover o jogo ao longo das interações e brincadeiras das

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

crianças, aceitando e promovendo as imitações que estas trazem, da sua cultura e meio onde se encontram inseridas.

A educadora, segundo as autoras, faz com que as crianças se situem no jogo, que cheguem a uma conclusão e a uma pré-regra, onde assim as crianças vão desenvolvendo e imaginando cenas diferentes e novas, “ (...) desenvolveram novas acções, enriquecendo – enriquecendo-se - o jogo cada vez mais. A sua linguagem, simples e clara, permitiu a comunicação (...).”, (Guimarães & Costa, 1986, pág. 152).

O trabalho mediador da educadora, permite à criança uma sequencialidade no jogo, sendo muito importante a mediação deste com o grupo, pois é esta mediação que revela a relação pedagógica do educador, apoiando as brincadeiras de forma eficaz, aceitando as ideias de cada criança e fazendo com que estas sejam implícitas nas brincadeiras. É importante assim, que o papel do professor não seja a de ensinar a criança, mas, “ (...) observar e compreender a evolução da criança, após o que sugerirá e encorajará a forma de expressão que lhe parecer mais adequada a facilitar um desenvolvimento.”, (Leenhardt, 1997, pág. 17).

A criança ao desenvolver-se vai adquirindo maior criatividade e imaginação, necessária ao desenvolvimento do jogo dramático, sendo este uma forma natural de expressão das pulsões da mesma, onde a mediação do adulto é fundamental, ganhando “asas” para um desenvolvimento do jogo dramático com qualidade.

Capítulo II- Dimensão Investigativa: observar e analisar para melhorar

2- Dimensão Investigativa da PES

2.1- Metodologia

Ao longo do estágio tive sempre muito presente a importância de refletir sobre a prática. Como referem Coutinho et al. (2009),

Prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir. E é na capacidade de refletir que reside o reconhecimento dos problemas e, conseqüentemente, emerge o “pensamento reflexivo” (...) (p. 357)

Considero que fui ainda mais longe e desenvolvi um processo de investigação-ação, uma vez que “fazer Investigação-Ação implica planejar, atuar, observar e refletir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia a dia, no sentido de introduzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos *práticos* acerca das suas práticas” (Zuber-Skerrit, 1996, citado por Coutinho 2009, p. 363).

No decorrer da PES fui-me deparando com múltiplas reflexões e questões, relacionadas com a minha prática, com a temática por mim desenvolvida ao longo da PES, a “expressão dramática”, e o ambiente educativo onde me encontrava a estagiar.

Neste sentido, a investigação que realizei foi muito relevante para a compreensão das problemáticas e dúvidas identificadas e obtenção de respostas para as questões colocadas. A utilização de diferentes instrumentos e conceitos, permitiram o desenvolvimento de todo um processo investigativo que decorreu ao longo da PES. Para esta investigação defini inicialmente quatro objetivos:

1. Perceber de que forma o ambiente educativo das salas de creche e jardim de infância, são enriquecidos, com a continuidade da aplicação das escalas ITERS E ECERS-S e do Manual DQP respondendo às necessidades educativas das crianças de ambas as valências;

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

2. Perceber se o mobiliário e os materiais existentes e a introduzir nas duas salas, a elaborar durante a PES, respondem às necessidades das crianças e melhoram o contexto educativo em que estas se encontram;
3. Analisar o nível de envolvimento das crianças de jardim de infância na “área da casinha”, percebendo se estão presentes os indicadores necessários para um nível que evidencie e confirme a existência de aprendizagens diversificadas e promotoras de interações entre as crianças;
4. Refletir e analisar a importância das interações adulto-criança na “área da casinha”, para que as crianças se sintam estimuladas e evoluam nas suas brincadeiras, envolvendo-se, explorando e, construindo o seu conhecimento, e a sua personalidade.

Para dar resposta aos objetivos e consequentes questões levantadas no início da investigação, realizei uma análise reflexiva no que respeita ao Caderno de Formação (Diário do Educador). Este foi um suporte bastante importante para a minha ação educativa, pois, segundo Máximo (citado por Esteves, 2008), “O diário é um instrumento auxiliar imprescindível ao professor-investigador. Permite registar as notas de campo, provenientes da observação dos aspetos da sala de aula ou da escola em estudo.”, (pág. 85).

Foi elaborada também, uma análise no que se refere às Planificações, à Escala de Envolvimento da Criança do referencial DQP (Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias) e às escalas ITERS (Infant/toddler Environment Rating Scale) e ECERS-R (The Early Childhood Environment Rating Scale-Revised), utilizadas ao longo da investigação.

Estas escalas (ITERS e ECERS-R) são escalas de análise de dados, que foram utilizadas para a melhoria do ambiente educativo. Ao implementar medidas e alterações decorrentes desta análise potencieei o enriquecimento dos espaços e materiais em ambas as salas.

Também no sentido de melhorar o ambiente educativo, no que respeita às interações, utilizei a escala de envolvimento do DQP (Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias), para perceber qual o envolvimento das crianças na “área da casinha”.

Para além dos instrumentos anteriormente mencionados, utilizei também para recolha de dados outros instrumentos como a máquina fotográfica/filmar, a qual empreguei desde o início da minha intervenção. Esta permitiu registar momentos,

diálogos entre as crianças e entre adultos e crianças. As fotografias e filmagens foram um suporte imprescindível para compreender o desenvolvimento e comportamentos das crianças e interações do adulto, que considero como um fator de grande importância no desenvolvimento e evolução das brincadeiras das crianças. Com o recurso a estas imagens (fotografia/filme) refletia sobre a ação educativa nos meus relatórios semanais. Consequentemente isso trazia implicações ao nível da intencionalidade educativa com que elaborava o planeamento futuro.

Para além do referido anteriormente, utilizei também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, pelas quais me orientei nos objetivos das diferentes atividades realizadas com o grupo, ou individualmente. Segundo o documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, este é, “(...) “pontos de apoio” para a prática pedagógica dos educadores, são espelho da sua “coerência profissional”, permitindo uma “maior afirmação social da educação pré-escolar (...)”, (ME, 2009, pág. 7).

A escolha destes instrumentos e recursos para a realização da investigação, relaciona-se com o facto de me proporcionarem uma incidência sobre a minha prática de intervenção, para assim contribuir para o desenvolvimento e análise da temática “expressão dramática”, e para a construção e melhoria do ambiente educativo. Isto permitiu-me potenciar a aquisição de diferentes competências pelas crianças num ambiente de bem-estar, harmonia e qualidade nas aprendizagens, onde o “jogo dramático” e as condições criadas para o mesmo assumiram um papel primordial.

2.1.1- Caracterização da Instituição (Centro Infantil Palma e Meio)

O Centro Infantil Palma e Meio encontra-se situado no Bairro da Horta das Figueiras, Rua Catarina Eufémia n.º 1, sendo esta uma instituição privada, de serviço social.

Este bairro da Horta das Figueiras é um dos bairros periféricos da cidade, que se encontra a cerca de 500 metros do centro histórico.

A Instituição Centro Infantil Palma e Meio, foi inaugurada no ano de 2007 contendo as valências de berçário, creche e de jardim de infância.

No que se refere aos elementos históricos da instituição Centro Infantil Palma e Meio, a sua construção, foi realizada no sentido de uma melhoria significativa dos

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

espaços. Devido ao facto da inexistência de um espaço educativo desta índole, nesta zona periférica da cidade, foi de grande relevância, a melhoria dos espaços da antiga instituição, nomeadamente, a necessidade de os estruturar e ampliar.

Anteriormente, desenvolviam-se funções educativas pela presente equipa, onde apenas a valência de creche permanecia na instituição, não existindo outras valências na mesma, antes da construção do novo edifício.

A educadora Ângela Nunes, educadora de infância, é também a diretora pedagógica do Centro Infantil Palmo e Meio, tendo esta e toda a equipa da instituição tentado dar um resposta positiva às dificuldades, problemas e desafios que esta instituição impera. Esta equipa de coordenação da instituição, visa sempre ter por base a cooperação, quer entre as crianças, entre os adultos e entre as crianças e os adultos.

É uma instituição que contém uma equipa educativa com objetivos bem definidos, sendo toda a equipa muito organizada, de onde emergem propostas muito aliciantes desenvolvidas ao longo de todo o ano letivo.

No que concerne à diversidade de momentos de atividades e projetos centrados na minha temática, “Expressão Dramática”, a instituição Palmo e Meio deu grande relevância à temática, durante todo o ano letivo.

Segundo o Projeto Educativo da Instituição Palmo e Meio (2012/13), a instituição pretendeu ao longo do ano, “Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo.”, (P. E., pág. 14).

O Projeto educativo da Instituição Palmo e Meio tem como um dos principais objetivos para a valência de creche, “ Colaborar estreitamente com a família de cuidados e responsabilidades em todo o processo educativo da criança” e para a valência de jardim de infância, um dos objetivos implementados foi o de, “Proporcionar à criança oportunidades que facilitem o seu desenvolvimento global, através de experiências individuais ou em grupo, adaptadas às suas necessidades e possibilidades nos respetivos níveis etários do seu desenvolvimento.”, (P. E., 2012/13, pp. 31, 33).

Ao longo de todo o ano, muitos foram os momentos proporcionados na instituição e fora da mesma, entre crianças, suas famílias e membros da instituição, no que respeita ao desenvolvimento da expressão dramática.

A instituição contribuiu sempre ao longo do ano para o desenvolvimento do domínio da “expressão dramática” criando momentos puros de dramatização, como por exemplo a Festa de Natal, cujo tema foi “Os Globos de Palmo e Meio”, onde no

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

auditório da universidade de Évora, foi realizada uma representação, como se, se tratasse dos “Globos de Ouro”. É de realçar o envolvimento de todos os elementos da instituição nestas e noutras iniciativas.

As cozinheiras, representaram a crítica aos globos e aos elementos (equipa da instituição) que deram vida ao momento, incorporando diferentes personagens. As crianças e restantes adultos também apresentaram e representaram com momentos de imaginação plena, de criatividade e de jogo, manifestando-se de várias formas como, a expressão corporal, a dança e em dramatizações.

Ao longo do ano foi também realizada uma dramatização “Mais uma ovelha”, no dia do pai, onde todos os pais da sala de creche participaram na mesma, com alguns elementos da instituição, e os seus filhos assistiram à dramatização da história.

Tivemos no dia da mãe um desfile de moda na sala de jardim de infância, no exterior da instituição, no quintal, onde as mães juntamente com os seus filhos, colocaram adereços, pintaram as suas caras e desfilaram, participando toda a instituição nesta iniciativa.

Pretendo ainda comunicar a divulgação de um livro de uma mãe de uma criança da sala de jardim de infância, realizada no salão polivalente da instituição, onde as crianças da sala da sua filha, realizaram, posteriormente à apresentação do livro de literatura infantil, a dramatização da história presente no mesmo, com a elaboração de cenários, adereços, maquilhagem, com o apoio da educadora, auxiliar e outros elementos da instituição.

Quero assim salientar e afincar, que a expressão dramática esteve presente na vida da instituição ao longo do ano em que me encontrei a estagiar, sendo uma mais-valia para mim enquanto estagiária, a valorização da temática na instituição.

Os espaços da instituição, são espaços amplos. Quer as salas de creche e de jardim de infância onde realizei a minha PES, quer o salão polivalente e até mesmo o exterior da instituição, no quintal, foram palco para as dramatizações e momentos de expressão e comunicação.

Estes espaços são bem arejados, com muita luz natural e artificial, amplos e confortáveis, propícios à prática da expressão dramática. Ao longo da minha PES os elementos da equipa do Centro Infantil Palmo e Meio, sempre disponibilizaram de bom grado, todos os espaços de que necessitei para o desenvolvimento da expressão dramática, bem como materiais tais como rádio, cadeiras, material para construção de cenários, entre outros.



Fig. 1- *Sala de Creche*



Fig. 2- *Sala de Jardim de Infância*



Fig. 3 e 4- *Salão e Exterior onde privilegiam a expressão dramática*

Senti que a expressão dramática foi sempre muito valorizada na instituição quer por parte dos membros da equipa, quer por parte das crianças e suas famílias, mostrando sempre grande interesse em participar nas festividades ligadas à expressão dramática, criando-se assim, um clima de comunicação e interação, valorizando-se a temática à medida que se valoriza também o respeito entre as crianças, famílias e instituição.

2.1.2- Caracterização dos Grupos

É muito importante que o educador conheça bem o seu grupo de trabalho, para assim desenvolver da melhor forma o ensino e a aprendizagem na sua sala.

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

O educador, deverá centrar-se nas capacidades individuais de cada criança, observando-a, sentido o que esta necessita para se desenvolver e aprender, sendo esta metodologia utilizada por mim estagiária, enquanto trabalhei e desenvolvi todas as áreas de conteúdo, em especial a área da “expressão dramática”.

Tentei ao longo do desenvolvimento da minha temática, fazer com que os grupos de crianças da sala de creche e de jardim de infância adquirissem novas experiências na área da expressão dramática, dando oportunidade para que cada uma se exprimisse livremente, apoiando-as nas suas aprendizagens e experiências.

Segundo Hohmann & Weikart (2011),

crianças e adultos tomam a iniciativa e respondem às iniciativas uns dos outros, alicerçando as suas interações nas ideias, sugestões e acções de todos e de cada um. Esta relação recíproca de dar e receber é o motor do ensino e da aprendizagem (pág. 51).

Foi toda esta interação, que estabeleci com os dois grupos de crianças, com quem trabalhei e onde apresentarei de seguida, as suas características mais direccionadas para a expressão dramática, alcançadas ao longo da PES.

Estagiei no Centro Infantil Palmo e Meio, numa sala de creche, frequentada por um grupo de crianças heterogéneo, com idades compreendidas entre os 15 e os 22 meses e noutra sala de jardim de infância, frequentada também por um grupo de crianças heterogéneo, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade e é sob estas crianças levando em conta o ambiente educativo que se orientou a minha pesquisa na dimensão investigação, bem como o desenvolvimento da minha temática “expressão dramática”.

Grupo da sala de Creche

O grupo da sala de creche é constituído por 13 crianças, das quais 7 são meninas e 6 são meninos.

Todas as crianças já conseguem andar, sendo um grupo bastante participativo em todas as brincadeiras e explorações que lhes são propostas, apreciando e interagindo com tudo e todos os que se encontram ao seu redor, de uma forma muito dinâmica.

Muitas das crianças mais novas já imitam os comportamentos das crianças mais velhas, sendo muito importante para a aquisição de novas competências.

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

Ao nível da interação social, todas as crianças já interagem umas com as outras, tendo muita preferência pela exploração da área da casinha, desde que esta foi melhorada e enriquecida com materiais potenciadores de brincadeiras de faz de conta.

Presentemente, muitas das crianças mantem-se por um período mais elevado de tempo, por exemplo na área da casinha, explorando materiais, estando dentro da casa de papelão durante muito tempo, existindo um maior número de objetos atrativos à exploração das suas brincadeiras.

“Muitas crianças já compreendem cada vez mais a utilidade dos objetos e utensílios da casinha das bonecas (escova para pentear, chapéus para a cabeça, onde colocar os óculos, explorando muito todo o material.”, (Relatório 4- Semana de 4 a 8 de março de 2013.)

Ao nível da expressão dramática, sentiu-se cada vez mais, uma evolução nas brincadeiras de imitação, onde estas estão muito presentes ao longo das suas interações na área da casinha.

No contexto da expressão dramática, o grupo demonstrou grande interesse pela exploração de todos os materiais que lhes são apresentados. A expressão dramática foi desenvolvida e enriquecida na sala, com a exploração do baú das fantasias, onde as crianças exploram materiais como chapéus, escovas, tecidos, etc., brincando e partilhando objetos entre si, com brincadeiras na área da casinha, onde as crianças adoram explorar a casinha de papelão, espreitar e interagir entre si no interior da mesma e espreitando pelas janelas.

Apresentei o baú das fantasias às crianças e estas colocaram e experimentaram muitos adereços autonomamente, onde os chapéus, cabeleiras e os colares, suscitaram muita curiosidade.”, “No momento da exploração do baú o J. M. realizava jogo simbólico, colocando o telemóvel perto da orelha simulando assim, que estava a falar ao telemóvel.”, “Observei as crianças debaixo do tule a explorar os objetos e senti intensamente o seu envolvimento e exploração dos materiais, experimentando chapéus uns aos outros e observando-se no espelho (Relatório 3, semana de 25 de fevereiro a 3 de março de 2013).

As sombras chinesas estiveram também presentes, bem como a exploração de diferentes luzes, “Na atividade das luzes, as crianças foram muito recetivas, estando atentas ao movimento das mesmas no teto, chão e paredes.”, (Relatório 3, semana de 25

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

de fevereiro a 3 de março de 2013). Exploraram também panos brancos, brincadeiras entre os adultos fantasiados e as crianças, ao som de diferentes músicas (Apêndices I, Excerto do Registo 5).

As crianças foram facilitadoras do desenvolvimento da minha temática “expressão dramática”, existindo grande curiosidade em explorar os materiais da casinha entre outros que lhes eram apresentados em outras situações de exploração desta área, existindo assim, uma partilha de aprendizagens competências adquiridas e de descobertas. (Apêndices I, Excerto do Registo Semanal n.º 4).

Segundo Post e Hohmann (2011),

a criança muito pequena experimente a representação de muitas formas-imitando as acções dos outros, interpretando figuras e fotografias de acções ou de objectos que experimentou, e começando a utilizar acções e materiais para mostrar ou representar algo que sabe sobre o mundo (pág. 42).

Penso que as interações entre as crianças, adultos, novos e diferentes materiais de expressão dramática, foram uma mais-valia nas aprendizagens das crianças, para que estas, fruam em evoluções e nas competências relacionadas com esta expressão e com o seu desenvolvimento global.

Grupo da sala de Jardim de Infância

O grupo da sala de jardim de infância é constituído por 20 crianças, onde 13 são meninas e 7 são meninos, sendo também um grupo heterogéneo.

É um grupo que encara tudo a que se propõe como sendo um grande desafio, existindo uma grande interação e respeito entre as crianças e os adultos da sala.

Há diferentes factores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades das crianças, a dimensão do grupo (ME, 2009, pág. 35).

Assim é muito importante a interação entre as crianças de diferentes idades, em pequenos grupos e em grande grupo, onde assim, poderão em conjunto, discutir ideias e

desenvolver a sua curiosidade. Foi neste sentido que conheci e avaliei o meu grupo de jardim de infância ao longo dos diferentes momentos de dinamização da expressão dramática.

O grupo demonstrava muito interesse por novas atividades e projetos que elas próprias pedem para concretizar e desenvolver, sendo as atividades e projetos direcionados para a expressão dramática, pedidos para serem concretizados, pelas crianças, apoiando-se estas mutuamente, sendo responsáveis, atentas e sensíveis às necessidades umas das outras, “ (...) as crianças conseguem ser sensíveis aos sentimentos, interesses e necessidades dos outros. São capazes de observar as outras crianças, compreender os seus sentimentos, imaginar aquilo que poderão estar a querer, e responder com acções de apoio. ”, (Hohmann & Weikart, 2011, pág. 597).

O grupo encara a sala e os materiais de expressão dramática existentes na mesma, como potenciais instrumentos de experimentação e de aprendizagem, demonstrando curiosidade e vontade em explorar os mesmos (Apêndices II, Excerto do Registo Semanal nº 3).

Tentei assim, avaliar quais as competências e experiências das crianças na área da expressão dramática, sendo indispensável, possibilitar diferentes vivências, valores, apoiando as mesmas, no seu desenvolvimento para a sua construção enquanto ser humano.

a expressão dramática é uma técnica que é necessário tornar tanto quanto possível eficaz e que só pode basear a sua escolha dos temas e dos jogos na realidade vivida pela criança, facilitando assim uma tomada de consciência das relações que a criança mantém com o mundo.”, “ (...) é necessário proporcionar-lhe antes, na sua infância, o mais completo desenvolvimento imaginativo e sensível. (Leenhardt, 1997, pág. 20).

No domínio da expressão dramática, as crianças são muito participativas quer na realização do jogo simbólico, quer em sessões de movimento, em que é introduzida a mímica, a dança, a expressão corporal, explorando e controlando o próprio corpo e concretizando representações de conhecimento acerca do mundo envolvente (Apêndice III, Registo nº 8).

Na área da garagem e da casinha as crianças manipulam diferentes objetos retratando situações do mundo e também do seu imaginário, utilizando por vezes objetos para representar outros que não existem nestes espaços. Dramatizam

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

acontecimentos de situações do quotidiano como por exemplo “brincar aos supermercados”, “cuidar de bebés”.

O grupo é bastante participativo e reage positivamente às propostas planificadas para a expressão dramática, sendo muito criativas, demonstrando interesse em criar, inventar dramatizações, teatro de fantoches, mímica, onde adoraram realizar a dança e a dramatização para as famílias e para outras salas, sendo notório um grande interesse por esta área. “As crianças elaboraram o cenário para o teatro “Os esquimózinhas vão à praia”, demonstrando grande interesse e envolvimento na elaboração dos pormenores do mesmo e na organização do pequeno grupo, enquanto equipa. ”, (Relatório 8, semana de 20 a 24 de maio de 2013).

O contexto da expressão dramática foi desenvolvido pelas crianças na sala, onde estas enriqueceram as suas aprendizagens na área da casinha, com a implementação de novos materiais como o baú das fantasias (possuindo diferentes objetos do mundo) e a criação do supermercado que apoio as crianças em novas brincadeiras e descobertas de jogo simbólico, retratando situações do mundo e passando para as suas personagens os seus próprios problemas e angústias.

A L. (4:7) varria o chão do supermercado com a pá e vassoura, fazendo-se passar por empregada de limpeza. No supermercado, as crianças iam às compras e outra era a operadora de caixa (...). Foi então um momento de grande interação com o enriquecimento e organização do espaço da casinha.”, (Registo 4, semana de 22 a 26 de abril de 2013).

Ainda em relação a este domínio da expressão dramática, as crianças desenvolveram várias dramatizações, através das histórias que criaram “Os esquimózinhas vivem uma aventura na equitação”, outras histórias que elas próprias construíram, outras através de teatro de fantoches como “Os esquimózinhas vão à praia”, jogos de mímica reproduzindo situações do dia a dia, manipularam fantoches (que construíram e outros que levei para a sala) partindo sempre do seu interesse e motivação, utilizando a linguagem não-verbal e verbal e apresentando aos restantes colegas o que pretendiam concretizar.

A minha intervenção permitiu assim o aumento das brincadeiras de jogo simbólico, através de sugestões que faziam com que estas evoluíssem e tivessem continuidade, através de novos pepéis, acrescentando novos materiais e transformando a

área da casinha em conjunto com as crianças, de forma a corresponder às necessidades e interesses do grupo.

2.1.3- Participantes na Investigação

A investigação decorreu no Centro Infantil Palmo e Meio, continuando esta a aderir de modo positivo, com todos os elementos desta instituição, muito prestáveis para me apoiarem ao longo do processo investigativo e de toda a minha intervenção como estagiária.

Este local não foi escolhido intencionalmente, pois foi onde realizei também a meu estágio da PES I, no Mestrado em Educação Pré-Escolar, nas duas valências de creche e jardim de infância.

Estiveram presentes como participantes da investigação, a educadora da sala de creche Carla Malveira e a educadora da sala de jardim de infância Ana Fitas, no sentido de analisarem (cada uma das educadoras) em conjunto comigo (a estagiária da universidade) as escalas ITERS (para creche) e ECERS-S (para jardim de infância), podendo assim refletir acerca da disposição do mobiliário da sala e dos materiais existentes nas diferentes áreas de cada uma das salas de creche e jardim de infância.

A análise das escalas foi interpretada e analisada cuidadosamente por mim em conjunto com cada educadora, verificando-se as evoluções da PES I para a PES II, relativamente aos espaços e materiais transformados e construídos para cada sala, tendo em conta os itens apresentados na subescala a ser avaliada.

Para procedermos à análise da Escala de Envolvimento da Criança do Manual DQP, e sendo parte da investigação cuidadosa e criteriosa no que respeita às vontades das crianças, deste modo e uma vez que existem mais crianças com cinco e seis anos do que com quatro anos, a escolha recaiu como na PES I sobre crianças que manifestassem desejo de brincar naquele momento na área da casinha. As respostas foram positivas e as crianças que manifestaram vontade em brincar, tinham as diferentes faixas etárias, sendo escolhidas assim de modo aleatório mas com diferentes idades, possibilitando o desenvolvimento e análise do que se pretendeu investigar.

Relativamente ao Caderno de Formação (Diário do Educador), analisei a minha Prática Educativa, bem como os comentários realizados pelas Educadoras Cooperantes e pela Professora Coordenadora de Estágio.

Como “investigadora”, continuei a ter em atenção as vontades e disponibilidades das crianças, para que a recolha dos dados pretendidos fosse feita da melhor forma possível, com interações e brincadeiras naturais, obtendo-se assim melhor qualidade das brincadeiras das crianças. “A Observação oferece um testemunho fluente da vida num determinado contexto (...) na qual o investigador se torna tanto quanto possível membro do grupo que está a estudar.”, (Spodek, 2002, pág. 1055).

2.1.4- Estratégias de Recolha de Dados

No que se refere às estratégias de recolha de informação, “Basicamente, o investigador interpretativo tem três formas de recolher informação sobre as atividades que decorrem em cenários autênticos: a observação, a entrevista e a análise documental.”, (Spodek, 2002, pág. 1055). É neste ambiente autêntico, que tentei realizar a minha recolha de dados, passando inicialmente pela observação do ambiente educativo. Observei as crianças de ambas as valências nas suas salas, analisando os seus comportamentos, interagindo as crianças umas com as outras explorando os materiais, tendo eu em mente a forma como os espaços e as áreas da sala tinham influência nas brincadeiras e aprendizagens das mesmas.

Referindo-me de modo direto às escalas de avaliação do mobiliário e dos materiais da sala, as escalas ITERS E ECERS-R, e apoiando-me nos dados recolhidos na PES I, refleti e analisei de forma cuidada, as diferentes possibilidades e potencialidades que as salas me ofereciam, para que da melhor forma, pudesse melhorar os espaços e materiais das mesmas.

No final da intervenção (PES II), que realizei na sala de creche, juntei-me com a educadora Carla, para procedermos à avaliação da escala ITERS, onde conjuntamente, analisámos os diferentes pontos deste subescala e os aspetos mais enriquecedores de aprendizagens para as crianças, ou seja, verificámos e conversámos acerca dos aspetos que haviam sido melhorados na sala, no que correspondem ao mobiliário e materiais da mesma, que possibilitaram o desenvolvimento das competências nas crianças e que tonaram o ambiente educativo mais rico em diversidade de materiais e em conforto.

O mesmo foi realizado com a educadora Ana, após ter efetuado a minha intervenção e posterior reflexão e observação das interações das crianças com os espaços e

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

materiais, eu e a educadora juntámo-nos e analisámos o ambiente educativo, tendo em conta a subescala mobiliária e materiais de conforto da escala ECERS-S.

Nesta escala pude verificar que também em conjunto com a educadora, se respondi aos objetivos inicialmente pretendidos, onde contribui para o melhoramento do espaço e das aprendizagens das crianças.

Relativamente à análise da Escala de Envolvimento da Criança do Manual DQP, utilizei a observação e filmagens, como método de avaliar o envolvimento das crianças, na área pretendida, “área da casinha” que fora um problema sentido e proposto a melhorar pela estagiária, ao longo da PES II.

Os procedimentos utilizados, para a avaliação do envolvimento das crianças nesta área, foi realizado aleatoriamente. Em grande grupo, as crianças que demonstraram interesse em ir brincar para a área da casinha, levantaram o dedo, escolhendo eu de seguida as cinco crianças que primeiro levantaram o dedo, explicando às restantes interessadas, que iriam brincar depois. Apenas foram cinco crianças, pois é o número acordado com a educadora e crianças da sala, no início do ano letivo, para brincar na casinha, não podendo exceder-se o mesmo. Enquanto as crianças brincaram nesta área, coloquei a câmara de filmar em direção à mesma, filmando durante cerca de dois minutos cada criança individualmente. Cada criança foi filmada duas vezes, em momentos não contínuos, ao longo do período de tempo em que se encontraram a brincar nesta área.

Foi avaliado o ambiente educativo, dando-se um maior enfoque à “área da casinha” como mencionado anteriormente, analisando também os registos que fui elaborando ao longo das minhas semanas de intervenção, numa análise reflexiva do Caderno de Formação (Diário do Educador), realizando posteriormente o preenchimento das fichas de observação do envolvimento da criança, para que pudesse desta forma responder aos objetivos pretendidos.

2.2- Recolha e Análise de Dados

Escala ITERS (Infant/toddler Environment Rating Scale)

A partir dos valores analisados e aplicados a cada item da subescala “mobiliário e materiais”, foram obtidos e comparados dados, relativos à utilização de materiais e

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

mobiliários adequados bem como a evolução e enriquecimento dos mesmos no ambiente educativo; dados relativos ao arranjo da sala e à partida e chegada das crianças à mesma, bem como a atenção e receção aos pais.

A análise dos dados referentes à escala ITERS, foi feita com o preenchimento de uma grelha que consta nos Apêndices IV (Quadro 1 e 2).

A observação e análise dos dados obtidos no quadro 1 (PES II), na subescala “mobiliários e materiais”, comparados e “discutidos” tendo em observação e comparação ao quadro 2 (PES I), permite verificar que esta subescala tem um índice bastante positivo, uma vez que a avaliação se encontra entre o *nível 6* e o *nível 7*.

Após uma leitura e interpretação cuidada dos itens desta subescala no quadro 1, foi atribuído ao item “Móveis para cuidados de rotina”, “Móveis utilizadas nas atividades de aprendizagem” e “Móveis para relaxamento e conforto”, o *nível 6* e para os itens “Arranjo da sala”, “Material exposto para as crianças” e “Chegada/Partida” o *nível 7*, encontrando-se a totalidade dos itens, entre o *nível 6 (entre bom e excelente)* e o *nível 7 (Excelente)*.

Através da análise do quadro 1, referente à subescala “Mobiliário e materiais”, da escala ITERS, foi possível verificar que os materiais e o mobiliário da sala de creche se encontram adaptados, de forma a responder às necessidades das crianças entre os 15 e os 22 meses, uma vez que os níveis de avaliação para esta subescala são bastante positivos comparativamente ao quadro 2 da PES I, o que possibilitou um maior conforto e desenvolvimento das aprendizagens das crianças, sendo notória a evolução do desenvolvimento das áreas da sala, com a elaboração de materiais de conforto e exploração, para as crianças.

Tentei ao longo da PES II, analisar afincadamente o quadro 2 desta subescala que havia sido elaborado e analisado na PES I, por forma a ir enriquecendo os materiais e os espaços da sala, bem como desenvolvendo a área da expressão dramática, para que as crianças adquirissem o maior número de aprendizagens, ao mesmo tempo que usufruíam de conforto e de situações de maior vinculação e afetividade não só entre as crianças, mas também entre as crianças e os adultos da sala.

Muitos foram os materiais de conforto que enriqueceram e deram vida a momentos de pura interação. Tentei sempre corresponder ao enriquecimento da subescala “mobiliário e materiais” e ao mesmo tempo, aproveitar esses mesmos materiais e mobiliário, para a concretização de situações de expressão dramática, conciliando a melhoria das escalas da investigação com o tema da expressão dramática.

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

É notória a evolução desta subescala, existindo uma melhoria significativa em relação à primeira análise do quadro 2, na PES I, uma vez que apresentava um equilíbrio entre o *nível 4* e o *nível 7* (tal como pode ser observado no quadro 2) e presentemente com a análise da mesma subescala na PES II apresenta um equilíbrio entre o *nível 6* e o *nível 7* (como podemos verificar no quadro 1).

Este melhoramento da subescala “Mobiliário e materiais” deve-se ao facto da existência de um equilíbrio entre a equipa que trabalha na sala de creche em conjunto com a estagiária. Ao longo da PES II, senti-me sempre integrada e acolhida na sala, onde a educadora Carla. e a auxiliar Lena., ouviam atentamente as minhas propostas, dando a sua opinião, planificando conjuntamente, por forma a evoluirmos enquanto profissionais, melhorando e confortando o ambiente educativo.

Escala ECERS-R (The Early Childhood Environment Rating Scale- Revised)

A partir dos valores analisados e aplicados a cada item da subescala “Materiais e Mobiliário para as Crianças” na escala ECERS-R, foram obtidos e comparados, dados relativos à utilização de materiais e mobiliários adequados nas atividades de rotina; nas atividades de aprendizagem; para o arranjo da sala; para descanso e conforto e na relação do material exposto com a criança.

A análise dos dados referentes à escala ECERS-R, foi feita com o preenchimento de uma grelha que consta nos Apêndices V (Quadro 3 e 4).

A observação e análise dos dados obtidos no quadro 3 (PES II), na subescala “mobiliários e materiais”, comparados e “discutidos” tendo em observação e comparação ao quadro 4 (PES I), permite verificar que esta subescala tem um crescente índice positivo, relativamente à primeira análise realizada no primeiro semestre, uma vez que a avaliação se encontra entre o *nível 6* e o *nível 7*.

Para a avaliação desta subescala, foi utilizado o mesmo método de análise da escala ITERS, realizando-se também uma leitura e interpretação cuidada de todos os itens desta subescala entre a estagiária de mestrado Alexandra e a educadora Ana Fitas.

Após uma leitura e interpretação cuidada dos itens desta subescala no quadro 3, foi atribuído ao item “Atividades e rotinas”, “Atividades de aprendizagem” e “Descanso e conforto”, o *nível 6* e para os itens “Arranjo da sala” e “Relação do material exposto

com a criança” o *nível 7*, encontrando-se a totalidade dos itens, entre o *nível 6 (entre bom e excelente)* e o *nível 7 (Excelente)*.

Após alguma reflexão, e comparando com o quadro 4, da PES I, quase todos os itens foram progredindo, com exceção do item das “Atividades de rotina”, do “Descanso e conforto” e do “Arranjo da sala”.

Esta melhoria significativa dos materiais e mobiliários da sala, foi possível, com o apoio incondicional da educadora Ana Fitas, onde existiu uma planificação conjunta, onde fomos aos poucos adequando alguns espaços e materiais, de acordo com as propostas emergentes e com as necessidades das crianças, bem como as propostas das mesmas no que se refere ao desenvolvimento da expressão dramática.

Ao analisar o quadro 3 (PES II) referente à subescala “Materiais e mobiliário para as crianças”, da escala ECERS-R e ao compará-lo com o quadro 4 (PES I), no que respeita aos níveis encontrados para cada item, verifiquei que destes itens como “Atividades de aprendizagem” e “Relação com o material exposto” sofreram uma melhoria significativa, onde contribui para a melhoria das atividades, interações e experiências, melhorando a área da casinha, reformulando o espaço.

Escala de Envolvimento da Criança (DQP)

Ao longo da PES II, deu-se continuidade à possível problemática, detetada na “área da casinha” no decorrer da PES I.

Ao longo da PES I, apercebi-me de que a organização do espaço e materiais da área da casinha, e as interações das crianças em brincadeiras que realizavam nesta área, poderiam ser melhoradas. Pensei então que, para além de utilizar as escalas anteriormente descritas para análise do mobiliário e materiais, poderia também utilizar a escala de envolvimento da criança (do Manual DQP), para analisar o envolvimento das mesmas ao longo das suas interações. Ao observar as crianças, percebi que estas se dispersavam ao longo das brincadeiras, não existindo por vezes, um fio condutor ao longo das mesmas, onde as crianças por vezes acabavam por brincar individualmente, ou então confrontar-se umas com as outras no decorrer das brincadeiras na casinha das bonecas.

No sentido de aprofundar e perceber melhor a problemática detetada, foi realizada uma investigação recorrendo-se à observação direta das crianças, enquanto

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

exploravam a “área da casinha”, bem como algumas filmagens e notas de campo por mim evidenciadas e descritas nas minhas semanas de estágio.

Foram observadas e filmadas 5 crianças, quatro delas com 5 anos e uma outra com 4 anos, para que fosse analisado o seu envolvimento na “área da casinha”, sendo esta observação sustentada pela escala de envolvimento da criança do manual DQP (Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias).

Para se proceder à análise mais detalhada das filmagens e dos comportamentos das crianças, recorreu-se ao preenchimento das “Fichas de observação do Envolvimento da Criança”, por forma a refletir e chegar a uma conclusão acerca do envolvimento das crianças na área em investigação (área da casinha).

Para compreender melhor a minha implicação nesta área, verifiquei se fui contribuindo e se houve possível evolução desde a PES I dando continuidade na PES II ao meu trabalho nesta área em desenvolvimento e de boas práticas educativas, para a evolução dos comportamentos e brincadeiras das crianças.

Os investigadores interpretativos compreendem as crianças e as salas de atividades (...) contribuem para fazer os bons educadores de infância, os bons amigos, os bons amantes, os bons pais e as boas pessoas – ouvir, conversar, interpretar, refletir, descrever e narrar. (Spodek, 2002, pp. 1040, 1041).

Muitos foram os comentários, observações, reações e interações, observadas por mim e pela educadora, em momentos apenas de observação e também em momentos de interação, onde entrámos e fizemos parte de muitas das brincadeiras das crianças na “área da casinha”. Segundo Bertram & Pascal (2009),

O envolvimento é uma medida da qualidade aplicável a uma lista inesgotável de situações e idades. Pode ser avaliado o grau em que, mesmo os bebés, se concentram no ambiente e respondem a estímulos. Uma criança envolvida faz incidir a sua atenção num aspecto específico e raramente, se distrai. Simultaneamente, nota-se uma tendência para continuação e persistência nessa actividade. (pág. 128).

Ao longo da PES II, tentei sempre aprofundar e compreender o envolvimento e reações das crianças, de modo a entender se todas as crianças de todas as faixas etárias frequentam a área da casinha, exploram a nova organização e novos materiais,

relacionando as minhas observações e anotações, com os itens da escala de envolvimento da criança. A partir das variadas observações e filmagens realizadas, onde utilizei a Escala de Envolvimento da Criança (Anexo I- Fichas de Observação do Envolvimento da Criança do Manual DQP), do referencial DQP, para avaliar o envolvimento na área da casinha, obtiveram-se dados no que respeita ao envolvimento das crianças nesta área de conteúdo.

Foi importante utilizar novamente na PES II a escala de envolvimento, para poder compreender, refletir e analisar, se houve evolução no comportamento das crianças desde a PES I, até à presente data da PES II. Este estudo e análise, possibilitou-me compreender de que modo, as aprendizagens e experiências nas brincadeiras das crianças e as minhas interações com estas nas suas brincadeiras na área da casinha, responderam às capacidades, interesses e desenvolvimento das mesmas.

Os resultados obtidos, foram transportados para um gráfico de barras, assim como o gráfico elaborado na PES I (Apêndices VI, Gráficos 1 e 2) também está presente na avaliação. Os dados foram comparados e analisados, permitindo desta forma observar os níveis de envolvimento das crianças, as suas experiências e evoluções, no primeiro gráfico e no segundo relativamente, a cada semestre.

A análise dos dados obtidos no gráfico 1, referentes à escala de envolvimento da criança do Manual DQP (Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias) na “área da casinha das bonecas”, bem como a consulta e análise dos registos que fui realizando ao longo da PES II, possibilitou-me uma observação acerca do envolvimento das crianças na área em estudo.

Constatei então que o nível médio de envolvimento das crianças, se encontra no nível 5, sendo este nível o mais elevado, seguindo-se posteriormente o nível 4 e depois o nível 3. No nível 2 e no nível 1, não houve quaisquer dados que demonstrassem níveis de envolvimento, encontrando-se estes níveis (1 e 2) na última posição com zero crianças.

No que concerne às experiências de aprendizagem e observando e analisando o gráfico 1, é possível constatar que houve um aumento do nível de envolvimento das crianças, na “área da casinha”.

Ao longo da PES II, as crianças procuraram mais esta área, constituindo esta, materiais e mobiliários de interesse que as crianças apreciam e têm prazer em explorar (supermercado, materiais de expressão dramática como roupas, acessórios, tecidos, fantoches, diferentes orelhas, perucas).

Caderno de Formação

O Caderno de Formação (Diário do Educador), foi uma ferramenta fundamental ao longo da PES, pois nele estão presentes o planeamento, a reflexão e a avaliação, que foram refletidas e descritas ao longo da minha prática.

O Caderno de Formação (Diário do Educador), baseia-se segundo Esteves (2008), num conjunto de registos que se vão descrevendo ao longo dos dias, na sala de aula, sobre a forma de notas de campo, onde os registos são organizados e estruturados, tendo em conta os momentos mais relevantes que acontecem na sala. Deste modo, o Caderno de Formação, é um conjunto de registos elaborados que estiveram sempre presentes ao longo da minha prática. Os registos contêm as notas de campo que se vão realizando ao longo do estágio, onde são descritos acontecimentos, aprendizagens, opiniões, pontos de vista, alegrias, descobertas das crianças, que aconteceram no decorrer da semana.

Nestes registos semanais, são inseridos momentos importantes da semana, podendo ser do ambiente educativo, das crianças, dos adultos da sala e até das famílias das crianças.

Para além da dimensão descritiva, o Caderno de Formação, contém também uma dimensão reflexiva e projetiva dos acontecimentos da semana, onde se realiza uma reflexão acerca de todos os momentos descritos no relatório, bem como encontrar e projetar estratégias e soluções futuras, relevantes para a melhoria das práticas educativas na sala com as crianças.

Este suporte para a prática, permite que o educador reflita acerca da semana e possa realizar o planeamento da semana seguinte.

Os comentários descritos pelas professoras e educadoras, ao longo do meu Caderno de Formação, foram imprescindíveis, para que evoluísse a na minha prática educativa, ganhando novos saberes e experiências, indispensáveis à minha formação, como futura educadora.

2.3- A importância da Dimensão Investigativa para a intervenção no contexto da PES

A Dimensão Investigativa foi muito relevante para o apoio à minha intervenção no contexto da PES, ou seja, a importância que a Dimensão Investigativa ocasionou para a melhoria da minha prática foi fundamental, apoiando-me na percepção de situações a serem melhoradas, bem como na observação, reflexão e consequente projeção para o que me propus melhorar no contexto educativo onde realizei a PES.

A Dimensão Investigativa, apoiou-me também no progresso significativo das interações entre as crianças e suas brincadeiras, para que estas evoluíssem, sendo os instrumentos que utilizei ao longo da investigação, fulcrais ao meu desempenho e percepção, do que havia a melhorar no contexto educativo.

Relativamente à sala de Creche com a utilização da escala ITERS, senti que trabalhei e dei o meu melhor estimulando as crianças a novas aprendizagens como a elaboração da casinha de papelão, por forma a estimular novos desafios; a construção do tapete de texturas para a garagem, para as crianças explorarem utilizando os materiais já existentes nesta áreas como carros, peças de lego, etc.; construí um móbil para a área da higiene, com flores e um sol com diferentes tecidos, para as crianças explorarem e observarem enquanto lhes era mudada a fralda.

Em conjunto com as crianças e em atividades de expressão plástica, construí um móbil com tecido branco, tintas e penas para a área da casinha e ainda um outro com bolas brancas para a área da reunião em grande grupo, que foi também pintado pelas crianças com o apoio dos adultos; realizei os instrumentos de pilotagem da sala, como o quadro das presenças, o quadro das tarefas e o quadro do tempo. Com a colaboração dos pais, realizei o “Painel da família”, pedindo fotografias dos pais com as crianças e dos seus animais de estimação e coloquei ao acesso das crianças na parede da sala; construí um tapete de texturas com quadrados de diferentes tecidos, que os pais me trouxeram de casa e com a ajuda da minha avó Jacinta, cosemos todos os retalhos e elaborámos uma manta de texturas que foi posteriormente cheia com bolinhas de esferovite.

Realizei materiais de exploração como cartões com papel celofane de várias cores para as crianças explorarem; levei caixas de sapatos, cartões de ovos; diferentes luzes; um aquário com peixes para a sala, tendo em conta o desenvolvimento do projeto a que se encontrava em desenvolvimento na sala.

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

A área da casinha, para além de tê-la enriquecido com a construção da casa de papelão, levei também o baú com as coisas do mundo, que continha cabeleiras, diferentes chapéus, diferentes tipos de fantoches, echarpes, esponjas, tecidos como tule, óculos de mergulho. Foram imensos materiais, que promoveram diferentes experiências e novas aprendizagens e que impulsionaram o conhecimento do mundo e o desenvolvimento do jogo e dos processos criativos do jogo simbólico, bem como a melhoria do conforto dos diferentes espaços da sala.

Pensei que seria também importante colocar na porta da sala, um registo semanal com fotografias e algumas mensagens aos pais, do que havíamos realizado ao longo da semana, o que fez com que os pais que como sabemos têm pouco tempo, pudessem saborear as imagens das explorações e aprendizagens dos seus filhos ao longo da mesma, bem como terem acesso à planificação do que foi trabalhado na sala.

A escala ITERS, foi sem dúvida muito relevante, pois ao aplica-la na prática e ao analisar o que melhorar, facilmente pode realizar tudo o que referi acima, melhorando o ambiente educativo e as práticas das crianças, estando sempre presente a expressão dramática, com a exploração de inúmeros momentos de aprendizagens enriquecedoras, para o desenvolvimento das crianças.

Na sala de jardim de infância, muitas foram também as mudanças com a aplicação da escala ECERS-R e posterior análise da mesma, que fosse ao encontro de melhorias significativas na sala.

Na área da casinha, foram etiquetadas as prateleiras e organizadas as mesmas por categorias, alargando um pouco mais esta área para que fosse possível criar um supermercado na mesma, onde as crianças com o meu apoio e com o apoio da educadora Ana Fitas, construíram uma estante de supermercado com caixas grandes dos ovos da pastelaria da minha mãe, uma bancada com essas mesmas caixas de ovos e com a tampa do meu antigo cesto da roupa e um papel de embrulho às flores, onde estas foram recortadas e coladas nas caixas dos ovos.

Enriqueci também a área da casinha, levando adereços como perucas, chapéus, gravatas, malas bandoletes com antenas e orelhas, narizes de palhaços, tecidos como tule entre outros, echarpes, diferentes fantoches (dedoches, colheres de pau, tecido), dando a possibilidade às crianças de explorarem mais material, enriquecendo e evoluindo nas suas brincadeiras de faz de conta na área da expressão dramática.

Na Conferência “Pensar o Brincar”, promovida em Évora em 23 de fevereiro de 2013, Sérgio Niza referiu que devemos ajudar as crianças a passar de um jogo solidário

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

para um jogo cooperativo, fazendo com que elas se autocontrolem nas suas brincadeiras e encontrem um fio condutor para a elaboração das mesmas, desenvolvendo a sua imaginação e aprofundando os processos de construção da sua personalidade, tornando-os cada vez mais complexos enriquecendo também assim, o jogo dramático.

Realizei também com as crianças construções tridimensionais como a maquete do Pólo Norte, o cenário para dramatizações, massa de cores, proporcionei o retorno ao cavalete (que não era utilizado, fazia algum tempo) utilizando folhas A3 de papel manteiga, para que estas possuíssem maior espaço para realizarem as suas pinturas, proporcionei contato com materiais diversificados para realização de trabalhos de expressão plástica, estando estes ao acesso de todas as crianças.

Nunca utilizei uma mesa de areia com água. Por um lado porque o tempo esteve quase sempre desadequado à exploração de água e por outro porque nunca assumi essa proposta como uma prioridade no planeamento semanal. Tenho consciência que teria sido importante em termos de exploração e aprendizagens, tal como foi identificada com grande relevância na escala ECERS-R.

O jogo dramático e a melhoria da área da casinha a que me propus dedicar e transformar ao longo da PES II, foi por mim superada, enriquecendo esta área curricular com histórias, dramatizações, teatro de fantoches, sombras chinesas, danças e jogos de expressão corporal, construção de adereços para enriquecer as dramatizações.

Com o apoio do Manual do DQP, percebi a importância de realizar novas mobílias para a casinha. Este mobiliário, foi construído pelas crianças com materiais reciclados como foi o caso da construção do supermercado (estante e balcão das compras e registadora).

Para a melhoria desta área, realizámos um mapa concetual, onde cada criança evidenciou o que havíamos de melhorar e mudar na área da casinha, contribuindo também estas, com materiais de casa (registadora, esfregona, pá, balde, chávenas de café, etc.) para enriquecermos e organizarmos melhor esta área.

A área da casinha para além de ter novos materiais e mobília, foi também devidamente etiquetada, com as identificações das caixas, prateleiras, para que assim as crianças se organizassem e arrumassem autonomamente a casinha. Esta área foi também um pouco alargada, para que se construíssem múltiplas brincadeiras e houvesse um espaço para a dramatização, onde as crianças passaram a ensaiar dramatizações, para posteriormente as apresentarem às restantes crianças da sala.

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

No que respeita às interações dos adultos nesta área, houve um grande interesse quer por mim, quer pela educadora Ana, em participarmos, apoiarmos e fazermos com que as brincadeiras das crianças evoluíssem, interagindo com as mesmas, vestindo roupas, representando, dialogando, apoiando as crianças no desenvolvimento da sua imaginação, ampliando as suas relações com o mundo, onde constituímos seres mediadores no desenvolvimento das crianças. Tornou-se um envolvimento tal, que as crianças que brincavam na casinha, iam-nos chamar e convidar a participar nas suas brincadeiras.

Na Conferência “Pensar o Brincar”, promovida em Évora em 23 de fevereiro de 2013, Isabel Bezelga referiu que são muito importantes os processos mentais que justifiquem a ação do jogo, saindo-se do quotidiano para outros níveis de fantasia. Contudo é também importante referir que a exploração e o gosto pela área da expressão dramática está bastante evidenciado nas escolhas das brincadeiras das crianças, quer de creche, quer de jardim de infância, constituindo o baú das coisas do mundo, o próprio “mundo” da arte de iniciação à representação de brincadeiras de papéis sociais e imaginários.

Assim a utilização da Escala de Envolvimento da Criança, foi fulcral, para poder apoiar as crianças na evolução das suas brincadeiras e perceber em conjunto com as mesmas, o que melhorar na área da casinha, quer a nível de materiais e mobiliário, quer a nível das interações ao longo das brincadeiras e diálogos das crianças.

Através da presente investigação, foi possível alcançar os objetivos propostos inicialmente no trabalho de investigação das escalas ITERS, ECERS-R e Escala do Envolvimento da Criança do Manual DQP.

Com o apoio do Caderno de Formação, na análise das planificações e relatórios do mesmo, das observações, das filmagens e das interações com as crianças, foi possível analisar e tirar conclusões sobre a forma como estas escalas foram utilizadas e se contribuíram para que se tornassem evidentes, as evoluções quer ao nível das mudanças positivas do ambiente educativo, bem como as evoluções e aprendizagens significativas e ativas, das interações entre as crianças.

A Dimensão Investigativa, foi sem dúvida um pilar de apoio ao desenvolvimento das crianças e enriquecimento dos materiais e mobiliários das salas, para uma boa aprendizagem ativa em todas as áreas, especialmente na área da expressão dramática.

Capítulo III- Expressão Dramática no contexto da PES, na Instituição Palmo e Meio

3.1- Projeto “Coisas de Esquimós”

A palavra projeto vem enraizada do latim “projectu”, que tem como significado “lançado” e que se relaciona com o verbo latino “projectare” que significa lançar para adiante. Segundo o manual Qualidade e Projecto da Educação Pré-Escolar, “Assim, a palavra “projecto” está ligada à previsão de algo que se pretende realizar e tem diversas acepções que correspondem a graus diferentes dessa previsão (...).”, (ME, 1998, pág. 91).

Na sala de jardim de infância, onde desenvolvi a PES II, a educadora Ana, tem vindo a aplicar deste sempre a metodologia por projetos na sua prática educativa, sendo notório o interesse das crianças e conhecimento das mesmas, acerca da metodologia utilizada, uma vez que, quando surgia algum interesse por saber ou aprofundar um determinado tema, as crianças logo diziam, “Xana, podíamos fazer o projeto das térmitas!” (G. P., 6:2), “Ana então quando começo o meu projeto sobre os cavalos? Eu quero fazer este projeto!” (J. 4:11).

A educadora Ana sempre referiu em diálogos comigo, a importância do trabalho por projetos com as crianças e a sua implicação no seu desenvolvimento e aprendizagens ativas à medida que estas vão crescendo,

vivendo novas experiências e adquirindo novas competências, é dever das escolas ajudá-las a conhecer e a entender fenómenos diferentes daqueles de que possuem um conhecimento directo. Contudo, o principal objectivo da educação de infância é fortalecer a confiança das crianças no entendimento quem tem do ambiente que as rodeia e da sua própria experiência. (Katz & Chard, 2009, pág. 5).

Segundo Katz & Chard (2009, citado por Vasconcelos, 2012), “ (...) o trabalho de projecto pretende cultivar e desenvolver a vida inteligente da criança, activando saberes, competências, a sensibilidade estética, emocional, moral e social.”, (pág. 18). O trabalho de Projeto é um excelente método, no sentido em que as crianças desenvolvem uma determinada temática do seu interesse, centrada num objetivo que elas mesmas

pretendem alcançar e aprofundar, esclarecendo as suas dúvidas e curiosidades com enfoque num determinado problema que seja depois, resolvido e desenvolvido em prol dos interesses e objetivos iniciais das mesmas. No trabalho de projeto, é muito importante que se defina o problema, partindo dos pressupostos que as crianças já sabem, para o que pretendem saber, como resolver e fazer.

Segundo Vasconcelos (2012), existem quatro fases do trabalho por projetos. A primeira fase com “a definição do problema”; uma segunda fase com “a planificação e desenvolvimento do trabalho”, uma terceira fase com “a execução” e por fim “a divulgação/avaliação” na quarta fase. O Projeto “ Coisas de esqumós”, desenvolvido pelas crianças na sala de jardim de infância, foi desenvolvido, integrando estas quatro fases.

Aquando da definição do problema, surgiu a fase seguinte do projeto em desenvolvimento, onde foi realizada uma planificação do trabalho, onde as crianças lançaram o que queriam desenvolver, o que se faz e quem faz o quê e quando realizar o que se pretende fazer.

Segundo Rinaldi (1999, citado por Vasconcelos, 2012), “(...) uma planificação como uma forma de trabalho que estabelece antecipadamente os objetivos gerais e específicos para cada actividade, apresentando uma hierarquização desses objetivos (...)”, (pág. 15).

Depois de organizadas as estratégias de ação a desenvolver, as atividades e os recursos necessários para o desenvolvimento do projeto, surge a terceira fase do mesmo,

As crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções. (...) Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais (...).”, (Vasconcelos, 2012, pág. 16).

As duas últimas fases do projeto, sendo elas a divulgação e avaliação, consistem na apresentação do projeto a um público-alvo, onde estão expostos todos os procedimentos desenvolvidos até serem atingidos os objetivos a alcançar inicialmente, os diferentes grupos que participaram no desenvolvimento do projeto com a identificação de cada criança, nos trabalhos desenvolvidos ao longo do mesmo. Na

divulgação, as crianças falam acerca do que concretizaram, tomando consciência das suas aprendizagens,

Esta é a fase de socialização do saber, tornando-se útil aos outros: a sala ao lado, o jardim de infância no seu conjunto (...) Expõe-se uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns, portefólios, divulga-se.”, (Vasconcelos, 2012, pág. 17).

O trabalho de projeto, é específico a cada projeto que se realiza, não tendo um tempo determinado, onde se poderão ir adaptando as ideias, o meio e os materiais à medida que este se desenvolve. O trabalho de projeto poderá ser também desenvolvido por diferentes crianças, nunca deixando de ser um trabalho ativo, de grupo, de acordo com os interesses, estímulos e necessidades do mesmo (grupo) e de cada criança.

O interesse por uma determinada temática, que se desenvolve e aprofunda em torno de um projeto, não tem de conter todas as crianças, mas sim as que estão realmente interessadas,

Para responder aos interesses reais mas diversificados das crianças, o projeto deverá apenas envolver o pequeno grupo que está interessado (...) para que os saberes construídos por esse grupo, possam contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de todo o grupo (...) deverão ser comunicados e partilhados com as crianças que não participaram directamente no projecto.”, (Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos, 1998, pág. 104).

O projeto deverá partir sempre do interesse das crianças, tendo o educador o papel de mediador e de apoio nos processos em desenvolvimento, “(...) o projecto deverá corresponder a uma iniciativa das crianças (...) de uma situação imprevista que desperta a sua curiosidade.”, (Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos, 1998, pág. 102).

Sentido do Projeto

O Projeto “Coisas de esquimós”, foi desenvolvido no Centro infantil Palmo e Meio, conjuntamente com a estagiária de Mestrado, a educadora da sala Ana Fitas e

inicialmente algumas crianças, que depois resultou na interação e interesse de todo o grupo no mesmo.

O projeto acabou por ser alargado a outros objetivos, onde com estes, as crianças desejaram aprofundar os seus conhecimentos, obtendo o maior número de informação possível acerca da vida deste povo indígena (esquimós) a sua alimentação, localização geográfica, a sua língua e alimentação.

Ao desenvolver o projeto “Coisas de esquimós”, pretendi que o mesmo proporcionasse variadas experiências para o progresso das crianças, desenvolvendo estas o trabalho em equipa, a cooperação, a imaginação, sentido estético, criatividade e principalmente a sua autonomia e responsabilização, através de uma aprendizagem ativa.

Foi evidente que tentei ao longo de todo o projeto, que as crianças se centrassem, refletissem acerca de como resolver os seus problemas iniciais, realizando reuniões em pequeno grupo. No decorrer destas mesmas reuniões, as crianças falavam entre si e encontravam soluções para avançar no desenvolvimento do que haviam proposto e manifestado interesse em pesquisar, construir e apresentar posteriormente, para que existisse um fio condutor e com sentido no aprofundamento dos seus conhecimentos. Nunca se excluiu ao longo do projeto, não enraizar esses mesmos conhecimentos na cultura e saberes locais, como o ir procurar informação à biblioteca, utilizar os recursos das famílias para o enriquecimento do projeto, que sempre esteve presente ao longo de toda a pesquisa.

Fases do Desenvolvimento do Projeto

- **Ponto de Partida**

A concretização deste Projeto, surgiu por parte do interesse de algumas crianças, em desenvolverem a coleção dos livros de esquimós, inventando histórias e elaborando o livro das mesmas.

Durante algumas intervenções minhas na PES I, em que contei a história “Os esquimózzinhos”, utilizando mímica e apoiando-me na contagem oral da história, as crianças foram sempre pedindo que contasse a mesma, estendendo-se assim, à minha Prática de Ensino Supervisionada da PES II.

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

Na PES II realizámos dramatizações da história, até que um grupo de crianças na tarde de 10 de abril de 2012, quando eu (estagiária) me encontrava em aulas, conversou com a educadora Ana Fitas enquanto realizavam as ilustrações e criavam o livro da história “Os esquimózinhos” que havia estado planejado e que tinha sido contada no período da manhã. O grupo manifestou interesse em inventar outras histórias, “Podíamos fazer a coleção das histórias dos esquimós!” (C.F. 6:4). Logo as restantes crianças que estavam inseridas e a participar no diálogo (M.S. 6; C.C. 6:3 e B. F. 6:1) concordaram, planeando desde logo, o que pretendiam concretizar, falando com a educadora Ana.

Na manhã seguinte, quando cheguei à instituição, a educadora Ana pôs-me ao corrente da conversa que se havia passado entre o pequeno grupo de crianças, no dia anterior.

Durante o momento do acolhimento e em grande grupo conversámos acerca do projeto da casinha “Arrumar e melhorar a casinha das bonecas” que nos encontrávamos a desenvolver, aproveitando depois eu para abordar as crianças, “Então contem-me lá qual foi a maravilhosa ideia que tiveram ontem, ouvi dizer que há umas meninas que querem realizar uma coleção dos contos de esquimózinhos!”, logo as crianças do grupo em questão disseram, “Sim, sim tivemos uma ideia!”, “Queremos inventar histórias de esquimós!” (M. S.; B. F.; C. C. e C. F.).

As restantes crianças, começaram em alvoroço, dizendo uma, “Eu também quero! E eu também!”, logo eu disse, “Mas, talvez precisemos saber mais coisas sobre os esquimós para assim podermos construir e imaginar as histórias!” (estagiária). Bem, a partir deste diálogo de fusões de ideias, algumas crianças começaram então a falar que também gostavam de inventar uma história, falaram logo também do teatro e de dramatizações de esquimós que gostariam de realizar.

Percebi logo ao observar e ouvir as crianças e ao olhar para a educadora Ana que nos observava de uma mesa onde trabalhava e preparava algum material, que teria de surgir mesmo um projeto, pois grande parte das crianças, não sendo só o pequeno grupo inicial, manifestava interesse, dando ideias e exteriorizando os seus pensamentos e sentimentos. Seria então uma temática a pegar, permitindo assim, que as crianças aprofundassem os seus conhecimentos e adquirissem novos, sendo então um projeto a “ter em mão”.

Nesse mesmo dia à tarde, foi logo realizada em grande grupo uma tabela, onde foi explicitado o que as crianças queriam concretizar, bem como a que grupos iriam

pertencer, o que já sabiam acerca dos esquimós e o que queriam saber. Neste momento em grande grupo, cada vez mais crianças foram manifestando interesse por participar nas várias propostas que foram surgindo ao longo da conversação, dando a sua opinião e fazendo perguntas umas às outras relativamente ao que já sabiam acerca da temática.

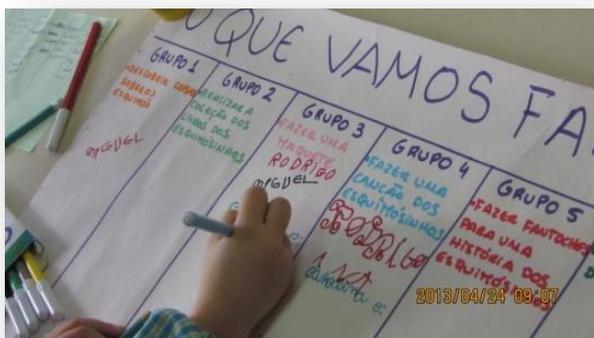


Fig. 5- Registo dos grupos pertencentes ao projeto “Coisas de esquimós”

Ao longo da semana, fui reunindo em grande grupo para deixarmos bem delineado os grupos de trabalho que pretendiam participar no projeto e o que cada um iria realizar, por forma a sabermos o que se pretendia fazer e saber, com certeza.

Deste modo no decorrer da semana, foram elaborados quatro registos, para além do que já havia sido realizado (o dos grupos que fazem parte do projeto), onde tornei a proferir o que as crianças haviam dito inicialmente no registo que realizei em rascunho no meu caderno das notas de campo. Estes quatro registos consistiam em “O que queremos saber?”, “O que queremos descobrir?”, “Onde vamos pesquisar” e “O que queremos fazer?”

As ideias acerca do que as crianças pretendiam concretizar, surgiram em pequenos “debates” sobre o que desenvolver e o que saber acerca dos esquimós, como realizar pesquisas, construir as histórias, uma maquete, fantoches para fazer teatro de fantoches, uma dramatização e a vontade enorme de apresentar aos pais e às crianças das outras salas, convidando-as a virem assistir aos trabalhos desenvolvidos ao longo do projeto.

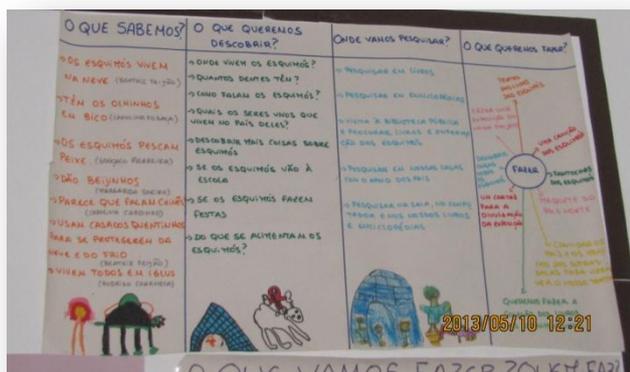


Fig. 6- Registos- “O que sabemos?”, “O que queremos saber?”, “Onde vamos pesquisar?” e “O que queremos fazer?”

- **Planificação e Lançamento do Trabalho**

Ao longo da segunda fase do projeto “Coisas de esquimós” e depois de realizarmos e definirmos o que as crianças iriam fazer de acordo com os seus interesses e gostos, as crianças escreveram o seu nome no grupo ou grupos de trabalho a que pertenciam. Ilustraram posteriormente na tabela dos grupos de trabalho a temática a desenvolver. Seguidamente, conversei com as crianças dos grupos, por forma a refletirmos acerca dos materiais de que iríamos precisar para por em prática os diferentes momentos do projeto, bem como computador para as pesquisas, e os materiais para as construções. Apelei sempre com diálogos para as crianças, no sentido de reaproveitarmos materiais, para que estas vão assimilando a percebendo que é importante reciclar.

Após a constituição dos grupos, e cada criança ter escrito o seu nome no grupo de trabalho, ficou então estabelecido que no grupo 1, “Descobrir coisas sobre esquimós” iriam ficar o M. (6), a B. P. (5:6), Cl. (4:8), C. F. (6:4), Mari (5:7), G. P (6:2) e R. (5:7); ficariam responsáveis pelo grupo 2, “Realizar a coleção dos livros dos esquimós” a C. C. (6:3), Cl (4:8), M. (6), C. F. (6:4), B. F. (6:1), A. (6:6) e L. (4:8); no grupo 3 “fazer uma maquete” ficaria o R. (5:7), o Mi. (4:10), C. C. (6:3), C. F. (6:4), L. (4:8), M. (6), Af. (6:1), B. F. (6:1), J. (5:5) e Cl. (4:8); no grupo 4 “Fazer uma canção dos esquimós”, ficou o R. (5:7), a A. (6:6), C. C. (6:3) e R. (6:3), no grupo 5 “Fazer fantoches, para uma história dos esquimós” ficaram a R. (6:3), a M. (6), B. B. (5:7) e A. (6:1), para o grupo 6 “ fazer um teatro dos esquimózinhos”, ficaram no grupo a M. (6), C. C. (6:3), C. F. (6:4), B. F. (6:1), Mar. (5:7), A. F. (6:1), G. M. (5:10), Mi. (4:10), Cl. (5:7), R. (5:7), B. P (5:6) e J. (5:5), e por fim no grupo 6, “Fazer o convite para a exposição dos esquimós

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

e o cartaz para a divulgação da exposição do projeto” ficaram B. P. (5:6), C. F. (6:4), M. (6), B. B. (5:7) R. (5:7), Cl. (5:7) e C. F. (6:4).

À medida que eu (estagiária de Mestrado) e a educadora Ana Fitas íamos trabalhando com os diferentes grupos que faziam parte do projeto, as crianças conjuntamente com os adultos, observavam o material existente na sala. Refletiam depois, acerca do que seria necessário arranjar, como livros, cartões de várias espessuras, onde percebemos também que era importante pesquisar na Biblioteca Pública, onde realizámos uma visita guiada pela mesma, procurando informação acerca dos esquimós.



Fig. 7- Pesquisa acerca do projeto “Coisas de esquimós”, na Biblioteca Pública

Ao longo de toda a dinamização do projeto e desenvolvimento dos trabalhos de grupo, devo salientar que como nem sempre havia possibilidade de sairmos para arranjar algum material necessário (reciclado), eu fui aos supermercados e trouxe as caixas do peixe de esferovite para a construção da maquete. Também arranjei caixas de eletrodomésticos, através de um amigo que trabalha num supermercado e me arranjou cartões de todas as espessuras, sendo uma mais-valia em termos de rentabilização de recursos e materiais. Trouxe ainda caixas de ovos da pastelaria da minha mãe e as crianças traziam de casa alguns materiais reciclados, enfim, com esforço de todos no trabalho em equipa, o nosso projeto andou sempre para a frente.

Penso que incuti nas crianças o sentido de responsabilidade e principalmente de autoconfiança e persistência no que concerne à possibilidade de tudo ser possível de se concretizar, existindo esforço, trabalho em equipa e empenho, por parte de todos os intervenientes e sem dúvida as crianças acreditaram e conseguiram.

Foi muito importante que cada elemento do grupo responsável pela construção da maquete, realizasse o plano do projeto da mesma, para assim podermos verificar e

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

ponderar os materiais necessários para a construção da maquete, bem como formular ideias acerca do que cada criança pensava elaborar na maquete, observando os projetos em pequeno grupo e idealizando o projeto em conjunto com as ideias de uma e outras crianças.

O grupo responsável pela construção da mesma, realizou primeiramente a lápis de carvão (cada criança), o projeto para a maquete do Pólo Norte, para que individualmente, eu tentasse perceber o que cada criança idealizava naquele local do planeta, bem como o que as crianças haviam retido, após as pesquisas realizadas e partilhadas em grande grupo.

Depois de todos os projetos terminados, juntámos os materiais que tínhamos e o grupo começou por dialogar acerca do que cada um iria fazer e os materiais mais adequados a concretização de cada “peça” da maquete.” (4ª Reflexão Semanal Alexandra- Semana de 22-04-2013 a 26-04-2013).

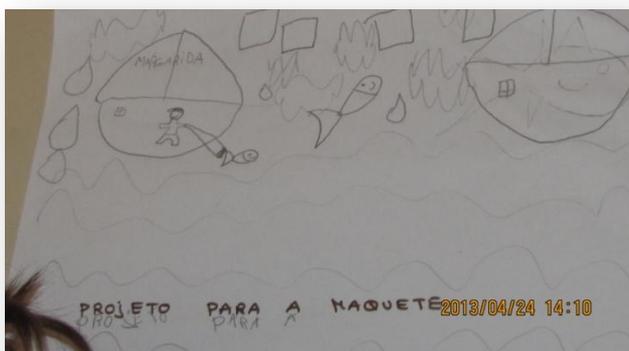


Fig. 8- *Exp. de um projeto individual para a construção da maquete*

A tarefa da reunião acerca da decisão conjunta sobre o que se iria construir e como construir a maquete, não foi muito difícil, bem como no que respeita aos outros grupos que realizaram o teatro de fantoches, a dramatização e o cartaz da divulgação. Os grupos dialogaram acerca dos materiais necessários para a elaboração dos fantoches para a realização da dramatização (com a construção do cenário e adereços) e o grupo que realizou o cartaz de divulgação do projeto e o convite para a exposição, não tendo já estes grupo tempo para a realização do projeto individual com lápis de carvão, pois as semana passaram a correr o houve sempre muito em que pensar e realizar.

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

O grupo é no geral um grupo organizado, que sabe respeitar e aceitar as ideias uns dos outros, até mesmo as crianças mais novas a explicitarem e a pedirem para serem ouvidas pelos restantes elementos do grupo. Foi muito enriquecedor ver a capacidade de raciocínio e concentração que estas crianças possuem.

- **Unidades Operativas para a Ação**

Ao longo do desenvolvimento do Projeto “Coisas de esquimós”, muitas foram as ações que se desencadearam no decorrer da elaboração das fases do mesmo, pelos grupos de trabalho. As crianças, nomeadamente de cada grupo de trabalho, realizaram diversas pesquisas no computador que levei para a sala; “navegando” na internet; em livros e enciclopédias já existentes na sala na área das ciências e em casa com as suas famílias.

Os resultados das pesquisas em casa e na sala de jardim de infância incentivaram muito as crianças, trazendo estas de suas casas fotografias de esquimós, do Pólo Norte, dos alimentos que os esquimós caçavam. Na sala nas pesquisas que fizeram pediam muito que lesse o texto que acompanhava as imagens, confessando eu que aprofundi muito os meus conhecimentos acerca deste povo.

Realizámos massa de cores construindo elementos integrantes do projeto como esquimós, iglus, baleias, focas, trenós ursos polares. As crianças realizaram pinturas no cavalete e em folhas A4 de papel manteiga, pinturas em telas, uma maquete do Pólo Norte, três livros da coleção dos esquimózinhas, uma canção, fantoches, adereços e convites para a divulgação dos teatros e, em cartolinas, colocámos as imagens e informações recolhidas ao longo de todas as pesquisas em casa e na sala.

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens



Fig. 9- *Pintura de telas*



Fig. 10- *Construção do cenário para a dramatização*



Fig. 11- *Elaboração de fantoches*



Fig. 12- *Elaboração de acessórios para a dramatização*



Fig. 13- *Coleção dos livros dos esquimós*

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens



Fig. 14- *Maquete do Pólo Norte*

Fig. 15- *Convite para o teatro fantoches*

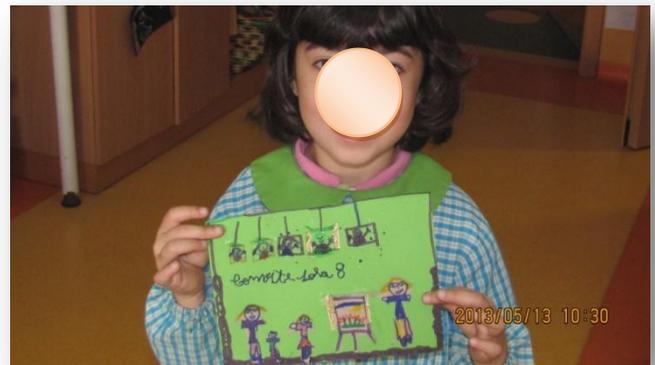


Fig. 16- *Cartaz de divulgação do Projeto "Coisas de esquimós"*

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

Ao longo do desenvolvimento do Projeto “Coisas de esquimós”, foi notório o envolvimento de todos os grupos de crianças no que haviam proposto realizar. De um modo geral e como havia referido anteriormente, quase todas as crianças tinham bem em mente o que tinham de realizar e qual a o seu papel no grupo de trabalho, onde foram negociadas em grupo (cada grupo individualmente) o que cada criança iria construir, sendo estas autónomas na concretização dos seus trabalhos, cooperativas, sabendo ao longo do dia, o que faltava concretizar para que o estava a ser desenvolvido tivesse progresso.

Foram muito importantes as saídas ao Museu, Biblioteca Municipal, Teatro Garcia de Resende, para que as crianças adquirissem novos conhecimentos acerca do que se encontravam a trabalhar no projeto, para assim ampliarem os seus conhecimentos, contactarem com o meio e compreenderem alguns processos e procedimentos importantes, para que seja possível a concretização de objetivos comuns, neste caso a concretização e conclusão das várias partes do projeto e a sua consequente divulgação e apresentação às famílias.

A divulgação do projeto às famílias, foi sem dúvida o ex-libris, para que eu (estagiária) tivesse a perceção do impacto que este projeto “Coisas de esquimós”, despertou nas crianças. A vontade de trabalhar, de saber mais, de questionar, de desmistificar, foi visível por parte das crianças, para que no final fossem as próprias a falar dos processos de desenvolvimento do projeto, às suas famílias, verificando-se a solidificação dos seus conhecimentos e a valorização dos seus, pelas suas famílias.



Fig. 17- *Visita ao Teatro, guiada pela atriz Maria Marrafa*

- **Recursos Principais**

Foram muitos os recursos indispensáveis para a concretização do Projeto “Coisas de Esquimós”.

Para que fosse possível que o projeto se tornasse um sucesso quer ao nível de aprofundamento dos conhecimentos das crianças e sua auto-realização, foram muitos os recursos quer físicos, quer humanos, quer materiais, que giraram em torno de toda a expansão do mesmo. A interajuda da equipa presente na sala e das famílias das crianças, foi imprescindível, pois mesmo as famílias, com dificuldades em poderem estar presentes na sala, participaram mesmo assim de forma indireta, apoiando sempre os ideais dos seus filhos, no desenvolvimento do projeto, recolhendo e trazendo materiais e informação para a sala. O meio tecnológico como a internet, os mapas, a observação do globo terrestre existente na sala, as enciclopédias e livros, permitiram um aprofundar de conhecimentos indispensáveis ao desenvolvimento e sucesso do projeto.

Os recursos humanos indispensáveis ao projeto “Coisas de esquimós”, foram as crianças da sala e suas famílias, a educadora da sala Ana Fitas, a auxiliar Vanessa, a estagiária de Mestrado Alexandra, toda a equipa educativa e também a coordenação e dona do colégio Ângela que logo se ofereceu a apoiar a divulgação do projeto.

A educadora Ângela considerou um excelente recurso físico, o exterior do colégio, uma vez que a dramatização era passada numa quinta e estando bom tempo, a divulgação e exposição de todos os trabalhos, seria excelente, saindo também da rotina, ao ser concretizada no exterior.

A comunidade envolvente, como o teatro, a biblioteca e o Museu, também foram recursos muito importantes, tendo as crianças um contato mais direto, através da observação direta, colocação de perguntas, dúvidas aos guias que nos acompanharam ao longo das visitas.

No que se refere aos materiais, muitos foram os que foram conseguidos com carinho e consideração por outros intervenientes indiretos à realização do projeto (caixas eletrodomésticos, cartões de todas as espessuras, caixas de esferovite para melhor caracterizar o Pólo Norte ao utilizarmos para simular o gelo) e outros materiais como cartolinas, papel celofane, vários tecidos, velcro, tintas paus de espetadas, botões,

ataches, cola, fita-cola, paus de gelado, bolinhas de esferovite, brilhantes, pinturas faciais, CD música clássica Mozart.

- **Estratégias de Comunicação**

A divulgação do Projeto “Coisas de Esquimós”, foi realizada no dia 31 de maio de 2013, pelas 17 horas, no exterior do Centro Infantil Palmo e Meio.

Começámos a manhã do dia 31 de maio a realizar rolinhos de salsicha para comermos à tarde na festa de divulgação e na apresentação da dramatização. Depois ensaiámos ainda algumas vezes a dança, que surgiu ao longo da semana entre as ideais dos adultos e das crianças, pois estas, adoram uma música de Mozart, o CD com esta música, aproveitado para a realização de uma dança.

No período da tarde, pouco tempo tivemos para o almoço (eu e a educadora Ana), pois tivemos com o apoio das crianças, de montar a exposição com todos os trabalhos, nas vidraças da casa da piscina, carregámos mesas para colocarmos a maquete, os fantoches construídos, a coleção dos livros de histórias de esquimós.

A auxiliar Vanessa, apoiou-me na colagem de fotografias das crianças, que continham frases e uma sequência de “Como tudo começou”, até “Apresentação do Projeto Coisas de Esquimós” para que os pais tivessem oportunidade de assistir à realização e evolução das diferentes fases do projeto, estando refletidos nas fotografias, os seus filhos em ação, na elaboração do projeto. Depois da exposição pronta, montámos o cenário da dramatização “Os esquimózinhas vivem uma aventura na equitação”, colocando montando o cenário com as cavalariças, o lago da quinta, a mesa e cobertores na quinta e o mar que era tecido de tule. No final as crianças apoiaram-nos a colocar as cadeiras para os espetadores. Seguimos depois com as crianças para a sala, para que estas se vestissem, colocassem os acessórios, fossem maquilhadas e regressassem ao exterior para o espetáculo e para a receção das famílias.

Todas as famílias das crianças foram convidadas, através do cartaz de divulgação do projeto, exposto na parede lateral à porta da sala de jardim de infância, desde o início da semana.

Fiquei muito satisfeita bem como as crianças e a educadora Ana fitas, pois o esforço, trabalho e dedicação, mereceu finalmente a recompensa, pois

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

aderiram muitos pais e outros elementos da família de algumas crianças, ficando encantados quer com a dramatização que foi muito cómica, quer depois com os resultados dos trabalhos dos seus filhos. Senti-me muito satisfeita, pois percebi e percebo cada vez mais que as crianças quando trabalham os seus interesses e aprofundam os seus conhecimentos acerca de uma determinada temática, são muito genuínos, o que me fez entender que mesmo com a impossibilidade de ter as visitas dos pais na sala, por motivos quase sempre de trabalho, os pais participavam indiretamente no projeto (realizando pesquisas com os seus filhos em casa), foram estando informados em casa pelos seus filhos, “A M. tem adorado o projeto, pois só fala nos esquimós, e na dramatização, é uma temática muito interessante!” (mãe da M. S), “Xana, obrigada por dar novas aprendizagens à L., isso é muito importante para se desenvolver!” (mãe da L. P.)”, (9º Relatório Semanal- semana de 27-05-2013 a 31-05-2013).

As crianças depois da dramatização e da dança trouxeram os pais até junto da placa de inauguração do Projeto, que foi destapada por mim, por decisão das crianças e da educadora Ana. As crianças foram mostrando aos pais o que haviam elaborado, transmitindo também alguns dos seus conhecimentos que haviam adquirido, bem como o que construíram ao longo do projeto.



Fig. 18- Crianças da dança e da dramatização



Fig. 19- Crianças a dançarem Mozart



Fig. 20- *Dramatização “Os esquimózzinhos vivem uma aventura na equitação”*



Fig. 21- *Divulgação do Projeto*

A elaboração do Projeto “Coisas de Esquimós”, revelou-se um grande desafio ao longo da minha Prática Supervisionada e Jardim de Infância, sendo muito importante no delinear das aprendizagens e dos processos educativos que fui assimilando, desenvolvendo e criando, através das aprendizagens que obtive ao longo do estágio e da minha formação enquanto estagiária e futura educadora de infância.

Ao desenvolver o trabalho por projetos com um grupo de crianças da sala de jardim de infância, aprofundei os meus conhecimentos acerca desta metodologia, colocando-os em prática, através dos interesses e das práticas educativas que o trabalho por projetos concerne, revelando-se desafiador e compensador.

No decorrer da elaboração das diferentes fases do trabalho de Projeto “Coisas de esquimós”, senti que as crianças adquiriram novas competências, demonstrando-se envolvidas e interessadas em tudo o que se propunham desenvolver. Muitas foram as criações ao nível da aprendizagem de técnicas de expressão plástica que as crianças realizaram, bem como o contato direto com o meio físico, que foram fundamentais para uma melhor compreensão e aprofundamento dos conhecimentos das crianças.

Ao desenvolver este projeto e com as propostas que as crianças foram fomentando ao longo do mesmo, foi possível trabalhar e desenvolver diferentes áreas de conteúdo, começando na área do conhecimento do mundo, com as pesquisas realizadas através dos meios tecnológicos, a área da expressão musical com a criação de uma música dos esquimós, inventada pelo grupo de crianças, a elaboração de uma maquete, fantoches, massa de cores, pintura de telas, desenvolver pesquisas em livros, a criatividade, a confiança, a imaginação, resolução de problemas em grupo e sentido estético. Assim, as

crianças vão construindo a sua própria personalidade, vão tendo parte ativa nas suas escolhas e alcancem um crescimento de forma harmoniosa.

A área de expressão e comunicação, com a realização de teatros de fantoches, dramatizações, dança, construções em 3D, elaboração e criação da coleção dos livros dos esquimós, a construção da tabela relativa ao que se iria realizar no projeto, as crianças desenvolveram contato com a linguagem oral e abordagem à escrita, e com a área das expressões. A matemática também esteve sempre presente, na construção da maquete (dimensões, volumes, comprimentos).

Senti que o projeto permitiu uma aprendizagem ativa por parte de todos os intervenientes, onde a aprendizagem por grupos, decide e define formas de estar, de socialização, harmonia importantes para o crescimento das crianças.

Contudo e com o apoio da educadora Ana Fitas, consegui terminar o projeto a tempo, sendo que para a próxima, terei de ponderar a calendarização do mesmo, apesar de ter dado tempo, ficámos um pouquinho apertadas no que se refere ao mesmo (tempo), no dia da divulgação do projeto “Coisas de Esquimós”.

Julgo que com o projeto, as crianças conseguiram encontrar as respostas para as suas dúvidas e problemas iniciais, partilhando novas aprendizagens e organizando-se muito bem ao trabalharem esta metodologia (projetos), partilhando com o grupo e suas famílias os seus conhecimentos. Segundo Katz & Chard (2009), o grande sentido do trabalho do projeto é o desenvolvimento da mente das crianças, onde com a aplicação desta metodologia de projeto, as crianças desenvolvem a sua sensibilidade emocional, estética, social, moral e espiritual.

Em grande grupo, as crianças planificaram e decidiram o que queriam saber e realizar para a concretização dos objetivos do seu projeto e depois, ao longo do projeto “Coisas de esquimós”, as crianças trabalharam em pequenos grupos, para assim poderem atingir os objetivos a que cada grupo de propôs, sendo depois a divulgação apresentada em grande grupo às famílias. Como estagiária de Mestrado, também aprendi muito ao trabalhar esta metodologia com as crianças, alargando os meus conhecimentos acerca do Trabalho de Projeto, pois,

não há forma única de integrar o trabalho de projecto no currículo ou na prática pedagógica; o mais importante é dedicar algum tempo a experiências durante as quais as crianças fazem observações meticolosas e perguntas em

relação a temas relevantes ao longo de um determinado período de tempo.”, (Katz & Chard, 2009, pág. 4).

3.2- Enriquecimento do ambiente educativo no domínio da Expressão Dramática

Foi muito relevante ao longo da PES, proporcionar às crianças das valências de Creche e de Jardim de Infância, recursos fundamentais para o crescimento e aquisição de novos conhecimentos na área da “Expressão Dramática”. Segundo Billing (s/d, citado por Guimarães & Costa, 1986),

A expressão dramática é um meio através do qual a criança pode, duma forma criativa, dar livre curso às suas ideias. (...) As crianças inventam para descobrir. E é nas suas improvisações dramáticas que elas experimentam a vida. Aprendem. Educam-se. Descubrem o mundo em que vivem. Crescem!”, (pág. 18).

A organização dos espaços e materiais, representaram um papel fundamental nos processos de aprendizagem das crianças na área da expressão dramática. Para isso, foi fundamental que estivesse atenta, à organização dos espaços e recursos existentes, bem como às crianças, para que os interesses e as necessidades das mesmas fossem alcançados num ambiente rico em momentos enriquecedores de aprendizagens. “ Esta organização diz respeito às condições de interacção entre os diferentes intervenientes – entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos- e à gestão de recursos humanos e materiais que implica a prospecção de meios para melhorar as funções educativas (...).”, (ME, 2009, pág. 31), bem como as aprendizagens e competências das crianças.

A forma como se organiza a sala no que respeita aos espaços e materiais, é então muito importante para o desenvolvimento das crianças. As relações entre o espaço, materiais e crianças, possibilitam que estas, realizem aprendizagens autónomas, ou em pequeno e grande grupo. Segundo Talbot & Frost, (1989, citado por Hohmann e Weikart, 2011),

Quando um objecto ou ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

para que serve, em vez de, estereotipadamente, identificar uma maneira “correcta” de o entender ou de sobre ele agir.”, (pág. 161)

Sala de Creche

Ao longo da PES, procurei sempre criar na sala de Creche, um espaço confortável, em especial, no que respeita aos espaços dedicados à “expressão dramática”, com o objetivo de existir uma ampla visibilidade por parte das crianças e também dos adultos, possibilitando assim, a circulação das crianças e suas interações nesta área.

As crianças precisam de espaço em que aprendam com as suas próprias acções, espaço em que se possam movimentar, em que possam construir, escolher, criar, espalhar edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, trabalhar sozinhas e em pequenos grupos. O arranjo deste espaço é importante porque afecta tudo o que a criança faz.”, (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, pág. 51).

Na “área da casinha” encontra-se uma cama, bonecos, almofadas, boneca de pelúcia, uma pequena estante de madeira onde se encontram guardados os pratos, chávenas, talheres, copos e ainda um cesto de roupas. Senti que havia necessidade nesta área, de enriquecer a mesma com algum mobiliário e materiais para a prática da expressão dramática, para que esta se tornasse mais rica em interações e aprendizagens, nas crianças.

Observei atentamente as crianças na exploração dos materiais da sala, e percebi que estas adoram brincar explorando (...). Ao refletir e questionar-me acerca do interesse das crianças, pensei que seria importante planificar para a semana um momento em que levarei para a sala o baú dos disfarces, pensando que poderia levar mais roupas, cabeleiras, óculos, bandoletes, escovas de pentear, para que as crianças explorem a área do faz de conta e enriqueçam as suas descobertas e aprendizagens obtendo uma maior diversidade de materiais para poderem explorar. (Relatório 2- semana de 18 a 22 de fevereiro de 2013).

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

O facto de ter enriquecido a casinha das bonecas com o baú dos disfarces, fez com que as crianças criassem novas interações e brincadeiras, amplificando os seus conhecimentos, construindo assim, a sua personalidade, podendo eu proporcionar visíveis evoluções nas competências das crianças, relacionadas com a expressão dramática.

Para a área da casinha das bonecas, construí também uma casa de papelão (com caixas de eletrodomésticos),

Hoje de manhã mudámos a sala nomeadamente no que respeita às mudanças de algumas áreas da sala, sendo implementada a casinha de cartão na área da casinha fazendo todo o sentido (...).”, “Como proposta emergente para esta semana, a construção de uma casinha de papelão, foi o principal motivo de atração de todos os materiais existentes na sala para explorar (...) e que seria bastante produtivo para o desenvolvimento das práticas de iniciação ao jogo dramático nas crianças, imitando situações do dia a dia (Relatório 4, semana de 4 a 8 de março de 2013).

A casa de papelão, foi assim introduzida na sala, para enriquecer a área da casinha, pois esta área encontrava-se pobre em materiais de exploração da vida e do dia a dia. Já com a área da casinha reestruturada com novos materiais e mobiliário, as crianças tiveram oportunidade de criar novas brincadeiras, em interação umas com as outras, desenvolvendo o jogo simbólico.



Fig. 22 - Casinha de papelão



Fig. 23 - Exploração baú das fantasias

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

Na área da garagem, encontravam-se diversos carros, um brinquedo volante, e também um tapete tátil com diferentes texturas, construído por mim. Este tapete contém árvores, casas, caminhos, de diferentes texturas,

o R. (19) que se encontrava a fazer rodar os seus carros num pedaço de papelão, o que me levou a pensar que era importante um tapete para a área da garagem em cartão para que a criança possa enriquecer as suas brincadeiras bem como as outras crianças da sala, nesta área. (Relatório 4, semana de 4 a 8 de março de 2013).

Percebi então, que era importante enriquecer as brincadeiras das crianças na área da garagem, com o tapete de texturas, o que resultou claramente, pois o R. (19) e outras crianças da sala, fizeram rodar os carros pelo mesmo, tocando nas texturas livremente e sentindo estas, à medida que existia grande envolvimento e interações, sendo visível a importância deste para o enriquecimento deste espaço e das brincadeiras das crianças.

“Ao colocar o tapete (...) o R. foi quem primeiro chegou ao tapete (...). Logo pegou nos carros e começou a fazê-los passar por cima do tapete, fazendo o som dos mesmos, sentindo-o muito envolvido e interessado na brincadeira (...).”, (Relatório 5, semana de 11 a 15 de março de 2013).

A construção da manta de retalhos, que julgo que também foi imprescindível para que as crianças se expressassem os seus sentimentos, se movimentassem na mesma, sentissem, interagissem, numa linguagem verbal e não-verbal, importante para o mundo das descobertas, de brincadeiras, das sensações, também importantes na área da expressão dramática e conseqüente desenvolvimento das crianças.



Fig. 24 - Tapete tátil



Fig. 25- Exploração da manta de texturas

Sala de Jardim de Infância

No jardim de Infância, ao longo da PES, alguns espaços, nomeadamente a “ área da casinha”, foi reformulada, para que as aprendizagens das crianças no que concerne às suas evoluções nas práticas de expressão dramática, evoluíssem positivamente.

A “área da casinha” foi transformada e reorganizada. Todos os materiais pertencentes à mesma, foram devidamente separados em caixas e posteriormente etiquetados, ou seja, ficou a caixa dos bonecos, a caixa das malas, a caixa dos fantoches, dos sapatos, etc..

Foi posteriormente, falado em grande grupo, na realização do projeto “Arrumar e melhorar a casinha das bonecas”, o que fazer, pois as crianças ao longo das suas brincadeiras na casinha e também com a minha intervenção na mesma, percebemos que a área da casinha necessitava de ser melhorada, pois os materiais encontravam-se todos misturados, onde surgiu a ideia por parte de algumas crianças, da construção de um supermercado. “Construiu-se a estante, pintando-a com tinta laranja e decorando-a com desenhos das crianças e com flores de papel.”, (Relatório 5, semana de 15 a 19 de março de 2013). A área da casinha foi assim melhorada em termos de mobiliário e do enriquecimento de novos materiais,

as crianças responsáveis por organizar a casinha já com a estante do supermercado pronta, foram muito autónomas, decidindo entre elas como organizar as embalagens na estante (...).”, “ Depois de todo o espaço organizado, as crianças iniciaram as suas brincadeiras. (...) No supermercado, as crianças iam às compras e outra era operadora de caixa. (...) Foi então um momento de grande interação com o enriquecimento e organização do espaço da casinha. (Relatório 4, semana de 22 a 26 de abril de 2013).

Ao longo da PES, foram também construídos fantoches e diferentes cenários pelas crianças, por forma a enriquecer os materiais de expressão dramática, dando estes vida a teatros de fantoches e a dramatizações, explorados e organizados pelas crianças com o apoio dos adultos.

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

Levei também o baú das coisas do mundo para a casinha das bonecas, com cabeleiras, roupas, óculos, tecidos como tule, etc., para que as crianças tivessem uma enorme variedade de materiais enriquecedores de novos desafios e brincadeiras.

Neste meu tempo de observação às crianças na “casinha”, os seus jogos simbólicos decorreram com energia e com dinamismo. Penso que a diversidade dos materiais nesta área, estimula o interesse e capacidade das crianças em diversificarem e desenvolveram os seus jogos (...) as áreas destinadas ao jogo simbólico, devem evidenciar-se pela qualidade e diversidade dos seus materiais. (Relatório 4, semana de 22 a 26 de abril de 2013), para que as crianças reproduzam situações criativas e imaginárias.

O espaço perto da área dos jogos e mesa e da escrita, foi também cedido para que as crianças tivessem maior liberdade para a representação e apresentação de pequenas dramatizações, podendo assim expressar-se num espaço mais amplo, apresentando as dramatizações e teatros de fantoches, aos restantes colegas da sala.



Fig. 26- Supermercado “área da casinha”



Fig. 27 -Espaço para dramatizações

Levei também para a sala, um saquinho de veludo preto, com diferentes imagens, para que as crianças pudessem inventar as suas próprias histórias e reinventar

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

as que já conheciam, “ Neste momento a criança a quem calhou a imagem do helicóptero, disse, “Aterrou um helicóptero perto da casa do capuchinho e lá dentro vinha a C. F. com os pais e o mano que trazia o seu cão!”. (Relatório 7, semana de 13 a 17 de maio), sendo um belíssimo exercício à capacidade de imaginação com novos elementos a surgirem em histórias já conhecidas e em histórias inventadas pelas crianças.

As crianças foram tendo assim cada vez mais materiais que permitiram que estas improvisassem e criassem diferentes situações de jogo, reais ou imaginárias.

Os espaços e materiais acima descritos, permitiram a partilha e a valorização das ideias de cada criança, sendo muito importante ter melhorado a área da casinha e ter construído e trazido para a sala, diferentes matérias de expressão dramática, determinantes para as aprendizagens das crianças.

A organização e utilização dos espaços são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização. (ME, 2009, pág. 37).

Gostaria ainda de ter criado uma área para representação, para a prática da expressão dramática, dando oportunidade às crianças, de criarem mais situações imaginárias num espaço mais amplo, fora da casinha e sem interrupção nem passagem de outras crianças nessa área, para que estas, utilizassem os cenários que foram construindo ao longo da PES, e onde pudessem colocar panos sobre cadeiras, recriando a consciência da vida.

Na Conferência “Pensar o Brincar”, promovida em Évora em 23 de fevereiro de 2013, Isabel Bezelga referiu que o espaço seria também importante para que as crianças se pudessem movimentar, expressar através de sons, estimulando o acaso para irem mais longe nas suas explorações, experimentando assim, a liberdade de improvisação da experiência da imaginação e do corpo.

Tentei sempre melhorar os espaços de expressão dramática, bem como os materiais, quer na valência de Creche, quer na valência de Jardim de Infância, para que assim, as crianças se sentissem motivadas a novas explorações e interações, expressando-se livremente, podendo imaginar e reproduzir situações novas, sempre que desejassem com materiais autênticos, do mundo.

3.3- A Expressão Dramática

Ao longo da minha Prática de Ensino supervisionada, foram desenvolvidas com as crianças das salas de Creche e jardim de Infância, inúmeras atividades, no que respeita à temática da “Expressão Dramática”.

A minha Prática Supervisionada em Creche e em Jardim de Infância, foi sustentada principalmente na “expressão dramática”, sendo esta mediadora de aprendizagens.

Irei abordar estratégias e momentos de atividades por mim planeadas, para alcançar uma ação sustentada nesta temática, sendo algumas destas atividades já faladas anteriormente em outros pontos do relatório, mas não desenvolvidas. A organização dos grupos, bem como o planeamento, foram essenciais para que pudesse estabelecer princípios, tanto na sala de Creche como na sala de Jardim de Infância

O planeamento suportou-se em propostas minhas ou propostas emergentes das crianças, tendo sempre em conta as competências, necessidades e os interesses de cada uma delas de forma individual e de cada grupo.

No que respeita aos fundamentos da ação educativa em ambas as salas, estes basearam-se especialmente na importância da expressão dramática no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, no enriquecimento das suas brincadeiras.

Seguidamente, irei explicitar as atividades que se encontram diretamente ligadas à temática da “expressão dramática” realizadas na sala de Creche e na sala de Jardim de Infância.

Ao longo da PES, na sala de Creche, a expressão dramática foi desenvolvida diariamente, com a interação das crianças em diversas atividades ligadas a esta área, na exploração da área de aprendizagem da casinha, onde aqui, as crianças realizavam já algumas representações de jogo simbólico, representando situações do quotidiano, desenvolvendo assim, a socialização.

No momento da exploração do baú, o J. M. (17) realizava jogo simbólico, colocando o telemóvel perto da orelha simulando assim que estava a falar ao telemóvel.”, “Já esta semana, a R. (16) se juntou aos colegas na exploração da casinha de papelão. O que é notória a sua evolução social e de

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

envolvimento cada vez mais nas atividades.” (Relatório 4, semana de 4 a 8 de março de 2013).

Foram então desenvolvidas muitas brincadeiras em torno da área da casinha, explorando-se o baú das fantasias, brincadeiras na casinha de papelão, onde se realizava jogo simbólico e onde também fiz parte de muitas das brincadeiras, mascarando-me com os adereços e roupas, participando também nas brincadeiras das crianças, dançando ao som de diferentes músicas, “(...) mascarei-me de palhaço, levei bolinhas de sabão e com movimentos, música e dança ao som do CD da “Xuxa”, criei juntamente com as crianças mais um momento de liberdade, de exploração dos sentidos (...)”, (Relatório 4, semana de 4 a 8 de março de 2013).

Realizei também com as crianças explorações com diferentes luzes, brincadeiras de exploração de diferentes fantoches, instrumentos musicais, exploração da área da garagem com a exploração do tapete sensorial, em brincadeiras com carros e caminhões, onde as crianças reproduziam o som dos carros e imitavam situações que eu (estagiária) ia realizando com elas, ao longo das brincadeiras de faz de conta.

Introduzi igualmente na sala um espelho como já referido, na área da casinha, contei uma história com sombras chinesas e explorei papel celofane de diferentes cores,

crianças a observarem-se umas às outras ao espelho, apontando para a sua imagem e para a imagem dos outros, dando beijos no espelho e tocando com as mãos no mesmo.”, “ No momento das sombras chinesas, as crianças demonstravam interesse pelo que observavam, encontrando-se atentas e espantadas, produzindo alguns sons de satisfação (...)”, “No momento em que explorei o papel celofane com a lanterna, as crianças observavam a luz refletida na parede, chão, teto, querendo apanhar a mesma (Relatório 5, semana de 11 a 15 de março de 2013).

Foi também desenvolvida a exploração do tapete de tintas em conjunto com outra sala de creche, onde as crianças ao som da música e descalças, colocavam-se em cima do tapete e faziam movimentar a tinta sobre o papel, com as mãos e os pés.



Fig. 28 - *Exploração do tapete de tintas*



Fig. 29- *Exploração da “área da casinha”*

Através de todas estas experiências no mundo da “expressão dramática”, as crianças tiveram oportunidade de desenvolver muitas atividades conjuntas, de explorar diferentes materiais em diferentes espaços, com pessoas diferentes, começando a dar os primeiros passos no mundo da arte da expressão dramática.

Durante a PES na sala de jardim de Infância, a “expressão dramática” foi também uma constante no dia a dia da vida da sala, através da exploração da área da casinha com a exploração do supermercado, a manipulação de fantoches, na incorporação de diferentes personagens, do quotidiano, a exploração do baú das coisas do mundo, desenvolvendo assim a criatividade a socialização, comunicação e imaginação,

as brincadeiras de jogo simbólico na casinha, onde as crianças exploraram os novos adereços, dando vida a lincos, mágicos, “Eu sou o mágico” (G. M. 5:10), (...) sendo positiva a nossa observação e participando também nas suas brincadeiras, pois as crianças convidaram-nos para irmos à casinha e entrarmos nas brincadeiras, atribuindo-nos um papel.”, (Relatório 7, semana de 13 a 17 de maio de 2013).

A área da garagem, promoveu também o desenvolvimento da expressão dramática, onde aqui as crianças construíam situações da vida real e do seu imaginário, utilizando diferentes peças de madeira lego, animais, que dessem vida ao que pretendiam. Dramatizámos muitas histórias de livros, bem como histórias que as próprias crianças inventaram.

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

Para além das explorações que as crianças realizavam autonomamente na área da expressão dramática, foi também realizada de forma intencional, no “dia da mãe”, um desfile de moda, onde as crianças prepararam com as suas mães, os adereços para a realização do desfile, “ O período da tarde foi de uma enorme excitação para todas as crianças, uma vez que ansiavam a chegada das mães ao colégio, para darem início à preparação dos adereços para o desfile.”, (Relatório 6, semana de 6 a 10 de maio de 2013). As histórias com sombras chinesas, as sombras corporais e os momentos de expressão corporal, também foram evidentes ao longo da PES, desenvolvendo-se muitos momentos nesse sentido.



Fig. 30- *Desfile de moda no “dia da mãe”*



Fig. 31 - *Momento de expressão corporal*

De forma a dar continuidade aos interesses das crianças, estas realizaram dramatizações e teatro de fantoches no desenvolvimento do projeto “Coisas de esquimós”. As crianças realizaram o teatro de fantoches para outras salas de jardim de infância e a dramatização para as suas famílias.

Foram realizados alguns ensaios, onde por fim, as crianças apresentaram ao público acima citado, as suas dramatizações, mostrando-se extremamente envolvidas e entusiasmadas, realizando falas das personagens, situações de mímica, manifestando uma grande capacidade de trabalhar em equipa, apoiando-se umas às outras, denotando-se que a visita ao Teatro Garcia de Resende foi essencial, para que as crianças conhecessem a essência do teatro. Ao longo da visita, as crianças puderam contactar com o mundo do teatro, conhecendo na primeira pessoa todos os profissionais envolvidos, desde os atores até aos camarins dos mesmos, passando e conhecendo também ao pormenor, todo o espaço físico do teatro.

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

Esta saída ao espaço do drama, foi sem dúvida uma mais-valia para que as crianças conhecessem e compreendessem, todo o trabalho, preparativos e pessoas, que trabalham por detrás do palco e que, sem cada uma delas, as peças de teatro, as danças e todo o mundo do espetáculo não seria possível acontecer.

No contexto de jardim de infância, as crianças sentiram logo necessidade de aplicar os conhecimentos que adquiriram no teatro, à dramatização que iriam realizar. Em conjunto com o grupo de crianças, acordei com as mesmas o que cada uma queria ser, ou seja, quem seria o figurinista, o maquilhador, o cenógrafo, etc. Cada criança começou a trabalhar no seu “papel” até ao dia do espetáculo. O desenvolvimento e conhecimento mais aprofundado da área da expressão dramática, com a ida ao Teatro Garcia de Resende, desabrochou uma enorme curiosidade e aprofundamento dos conhecimentos das crianças, sendo as dramatizações, os fantoches e a mímica, essenciais ao desenvolvimento de competências e aprendizagens nas crianças.

A dramatização, é algo que se conta através de palavras e de gestos, envolvendo o corpo e a voz “ (...) é baseada na mímica e na reprodução de gestos e de emoções.”, (Sousa, 1979, pág. 59), em que as crianças desenvolvem a criatividade e a imaginação, existindo cenários, acessórios, roupas, onde , “Dramatização é algo contado (...). Pode ser contado ou falado por uns e representado por outros ou falado e representado pelos mesmos, ao mesmo tempo ou não.” (Sousa, 1979, pág. 59).

Os fantoches, também foram motivo de grande entusiasmo e realização ao longo da PES, onde através da manipulação destes, a criança exprime os seus desejos e sentimentos onde o fantoche, “ (...) embora sendo um objecto inanimado, torna-se alguém.”, “ (...) permite que o manipulador nele entre completamente e se deixe levar por ele (...)”. (Costa & Baganha, 1991, pág. 37,38).

A mímica, foi também um instrumento de expressão, essencial ao desenvolvimento das práticas de expressão dramática, onde a criança comunica através do corpo, a outras crianças, “ (...) a fazer compreender ao espetador a sua emoção utilizando apenas os recursos do seu corpo, dos seus gestos, da sua atitude.” (Leenhardt, 1997, pág. 45).

Através desta arte “expressão dramática”, as crianças obtiveram diversas oportunidades de contato com esta expressão, explorando diferentes materiais, construindo outros, compreendendo cada vez mais o sentido da expressão dramática no encontro da sua personalidade e do mundo, socializando e incorporando inúmeras personagens, ao longo das suas brincadeiras.

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

A expressão dramática foi muitas vezes utilizada em momentos de transição, na sala de Creche e de Jardim de Infância, sendo esta, uma mais-valia, para a organização do grupo, mantendo-o calmo, com experiências enriquecedoras de aprendizagens, sendo que em momentos de transição,

Para o momento de transição da higiene para a sesta ser mais calmo, explorei com as crianças uma luva da “quinta do tio Manel”, cantando a canção e posteriormente explorando o ficheiro dos cartões dos animais com as crianças na área do tapete.”, (Relatório 4 Creche, semana de 4 a 8 de março de 2013). “ Algumas atividades que realizei desde que iniciei a minha prática, nem sempre constavam na planificação, mas, senti necessidade de as concretizar para enriquecer os conhecimentos do grupo em momentos de transição (...).”, (Relatório 3 J. I., semana de 15 a 19 de abril).

Realizei nestes momentos canções com fantoches de luva, danças, dramatizações de histórias, mímica etc., nas salas de Creche e de jardim de Infância.

As famílias das crianças, foram também um elemento fundamental para o desenvolvimento da temática, uma vez que participaram em algumas atividades, nomeadamente no dia do pai, com uma dramatização, no dia da mãe com um desfile de moda, apoiaram o meu trabalho, dialogando comigo acerca do mesmo, valorizando-o também, “ A M. tem adorado o projeto, pois só fala nos esquimós e na dramatização, é uma temática muito interessante!” (mãe M. S.), “Xana, obrigada por dar novas aprendizagens à L., isso é muito importante para se desenvolver!” (mãe da L. P.)”, (Relatório 9 J. I., semana de 27 a 31 de maio).

Foi muito importante receber o apoio das famílias das crianças de ambas as salas e sentir que todo o esforço concretizado ao longo da PES, foi enaltecido recebendo a recompensa pelo meu esforço, através das famílias das crianças.

A temática da “expressão dramática”, foi sem dúvida um pilar de desenvolvimento e de dinâmica dos grupos, para o seu desenvolvimento e envolvimento das famílias, no ambiente educativo e na vida de ambas as salas de Creche e de Jardim de Infância, onde a minha intervenção foi bastante ativa, apoiando as crianças na evolução do jogo, tentando criar situações que promovessem novas e diversificadas experiências, utilizando diferentes estratégias de forma a promover esta expressão e a valorização de cada criança neste mundo de múltiplas sensações.

Capítulo IV- Considerações Finais

Todo o percurso desenvolvido ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada, foi do meu ponto de vista muito positivo, enquanto futura Educadora de Infância, sendo este, rico em aprendizagens e conhecimentos obtidos ao nível da minha prática. Estas mesmas aprendizagens, foram fulcrais para o meu desenvolvimento pessoal e para a consolidação de inúmeros conhecimentos teóricos, fundamentais para o meu crescimento, enquanto futura profissional.

Foi muito importante para mim ao longo da prática, contactar com crianças de diferentes idades, com a equipa que sempre me acompanhou, me apoiou e me envolveu nas suas práticas educativas.

Inicialmente, senti-me um pouco ansiosa, uma vez que possuía algum receio, na medida em que me questionava se teria capacidades de responder às necessidades das crianças, dentro da faixa etária em que estas se encontravam inseridas, quer a nível de grupo, quer a nível individual. Logo percebi e fui ultrapassando o meu estado de ansiedade, com o apoio e diálogo com as educadoras, com a minha colega de estágio Sofia Bonito e com o apoio de todos os elementos da instituição, na interação com os grupos de crianças, nas minhas observações atentas às explorações que as mesmas desenvolviam.

As observações e interações por mim realizadas na PES, foram facilitadoras para a rápida perceção de propostas emergentes das crianças, bem como fundamentais para momentos de planificação e avaliação dos grupos, revelando-se um desafio, para uma aprendizagem com sentido.

No que concerne à minha experiência com o grupo de creche, receava não conseguir captar a atenção das crianças e de não adequar o meu planeamento às necessidades emergentes das mesmas. No entanto, nas interações com o grupo, consegui identificar as suas necessidades e interesses, e adequá-las a este, para o seu desenvolvimento e aprendizagem, sendo notório o interesse do grupo pela exploração, mostrando-se bastante interessadas na participação da vida da sala.

A reflexão acerca da minha intencionalidade educativa foi sempre muito persistente, uma vez que os grupos de creche e de jardim de infância, foram sempre grupos muito interessados e exploradores, tendo sempre (estagiária), o cuidado de analisar e refletir acerca do trabalho a desenvolver nas salas.

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

O meu receio no jardim de infância, centrava-se no que se referia ao Trabalho de Projeto, uma vez que as crianças da sala de jardim de infância, sempre trabalharam com a educadora, apoiando-se nesta metodologia, sentindo eu a necessidade de aprofundar e aumentar os meus conhecimentos acerca da metodologia de projeto.

Na prática, foi possível aplicar os meus conhecimentos acerca desta metodologia, resultando um trabalho muito positivo entre mim (estagiária) e o grupo de crianças, tentando sempre que o grupo estabelecesse uma maior proximidade comigo, experimentando cada vez mais, dar-me a conhecer a este e à equipa que me acompanhou, numa ligação de respeito e afetividade, nesta etapa tão importante do meu percurso.

Ao dar continuidade na sala, ao trabalho de projeto com as crianças, senti que este impulsionou nas mesmas, a curiosidade por aprofundar e conhecer diferentes temáticas, desenvolvendo assim nas crianças grandes momentos de partilha, cooperação, reflexão, autonomia e negociação entre o grupo.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar,

A relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças. Esta relação implica a criação de um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada.”, (ME, 2009, pág. 35).

A minha intervenção foi muito relevante no sentido do enriquecimento pessoal, quer teórico, quer prático, a todos os níveis. No que respeita à aquisição de conhecimentos acerca da educação pré-escolar, foi muito positivo, sendo as educadoras, uma mais-valia para o meu crescimento, incentivando-me e deixando-me à vontade para uma planificação e trabalho com sentido, em ambas as salas do Centro Infantil Palmo e Meio.

Os objetivos a que me propus atingir inicialmente com o desenvolvimento da dimensão investigativa, foram alcançados. Foi evidente o enriquecimento do ambiente educativo por forma a responder às necessidades das crianças, com a construção de novos materiais para o conforto das mesmas, bem como o nível de envolvimento destas na área da casinha, sendo o adulto um elemento importante agindo nas brincadeiras das mesmas como mediador das suas interações em muitos momentos de jogo.

A investigação realizada ao longo da minha prática, contribuiu imenso para o aumento dos meus conhecimentos e para a forma de como os aplicar com os grupos,

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

onde me elucidei acerca da importância da reflexão, da pesquisa e do questionamento de todo um trabalho que me encontrava a desenvolver. Tive a possibilidade de me autoavaliar acerca das minhas capacidades, e a capacidade de avaliar o nível de desenvolvimento em que cada grupo (e criança) se encontrava, apoiando-o nas suas necessidades, para assim, progredir no desenvolvimento global das competências das crianças a na minha ação educativa com as mesmas.

No que se refere à minha temática “expressão dramática” ao longo de todo o percurso da PES, senti que esta esteve sempre presente, mesmo antes de iniciar a minha intervenção, uma vez que as crianças, as educadoras e a própria instituição, valorizaram bastante esta temática, sendo a mesma, indispensável para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, e para a construção da sua personalidade.

É imprescindível que a expressão dramática esteja sempre presente como componente do currículo, pois é através desta que as crianças tomam consciência e poder sobre a realidade, envolvendo-se em interações, situações de comunicação, sendo esta um meio de descoberta de si e do outro, de exploração, facultando a expansão de inúmeras e diversificadas aprendizagens nas crianças.

Segundo Leenhardt (1997),

Esta riqueza da expressão dramática espontânea (...) essencial ao desenvolvimento harmonioso da criança. (...) a expressão dramática permite, através de uma pedagogia activa e dinâmica, auxiliar e orientar as aquisições e a maturação da criança (...) e encorajará a forma de expressão que lhe parecer mais adequada a facilitar um desenvolvimento.”, (pág. 17).

Foram estes desafios em torno da temática da expressão dramática, que tentei transformar as múltiplas ideias das crianças, na concretização e exposição das mesmas, à instituição e famílias, tendo sem dúvida a certeza que estas contribuiriam para o seu crescimento pessoal e coletivo, alargando a sua criatividade e imaginação.

Ao longo da realização do relatório senti alguma ansiedade no que respeita à sua organização, relativamente à interligação dos pontos, que faziam ponte com a conceção da ação educativa, bem como também alguma ansiedade e falta de autoconfiança no início da PES. No entanto sempre soube que teria de seguir em frente e ultrapassar todas estas barreiras para alcançar o meu sonho e um dia poder dizer “Eu, sou educadora”, “Os meu grupo de crianças”, “Os meus meninos”.

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

A passagem pelas valências de Creche e do Pré-Escolar foram muito enriquecedoras, fazendo-me crescer como futura educadora, pois a prática e o aprofundamento da minha temática, contribuíram com valores e vivências que jamais esquecerei, onde a aprendizagem foi mútua. Trabalhar a temática da expressão dramática foi evidente de boa disposição e entrega, pois sempre gostei e me relacionei com a arte de dramatizar, dançar, realizar movimentos, bem como as crianças das salas o fizeram.

Foi bom perceber que as crianças se interessaram e viveram com emoção as suas aprendizagens, em interação umas com as outras, com as famílias, outras salas de jardim de infância e comigo e as educadoras.

Parece-me pertinente no âmbito deste relatório, evidenciar as diferentes dimensões do Perfil do Educador como promotoras de uma sistemática postura de reflexão, que me permitiram compreender a profissão e potenciaram o meu processo de desenvolvimento profissional e pessoal.

Ao longo da minha prática e do presente relatório, tentei sempre enriquecer cada vez mais o trabalho que me encontrava a desenvolver, de forma equilibrada tendo em vista aprendizagens plenas no que concerne à temática da “expressão dramática”, encarando o meu trabalho como um desafio, com uma enorme vontade de alcançar os meus objetivos para um futuro profissional promissor enquanto Educadora de Infância. Todo o trabalho desenvolvido, fez-me ter ainda mais certezas de que é este caminho que quero continuar a construir, tentando sempre proporcionar nas crianças momentos únicos, que irão certamente ter, consequências positivas e diversificadas na minha prática e conceções que, possuo enquanto educadora de infância.

Referências Bibliográficas

American Psychological Association (2006). *Manual de Estilo da APA: Regras Básicas*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Barret, G., Landier, J.L. (1994). *Expressão Dramática e Teatro*. Porto: Edições Asa.

Beja, F., Topa, J.; Madureira, C. (1993). *Drama, Pois! – Jogos e Projetos de Expressão Dramática*". Porto: Porto Editora.

Bercebal, F., Prado, D., Laferrière, G. & Motos, T. (2000). *Los Pedagogos de Hoy*. 1ª edição. Ciudad Real: ÑAQUE Editora.

Bertram, T. Pascal, C. (2009). *Manual DQP- Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Ministério da Educação.

Cole, Michael e Sheila R. Cole (2003). *Desenvolvimento da Criança e do Adolescente* (4ª edição). Porto Alegre: Artmed.

Costa, I., Baganha, F. (1989). *O Fantoche Que Ajuda A Crescer* (1ª edição). Porto: Ed. Edições Asa.

Coutinho, C., Sousa A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., Vieira, S. (2009). "Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas práticas educativas". *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII, 2, pp.355-379. Retirado de

<http://hdl.handle.net/1822/10148>

Early Childhood Environment Rating Scale Revised, Faculdade de Psicologia e de Ciências da educação da Universidade do Porto, nº 3, Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança.

Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação Acção*. Porto: Porto Editora.

Folque, M. A. (2011). *ITERS & ECERS*, diapositivos 2-19.

Folque, M. A. (2012). Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância ECERS, Pág. 8-11.

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

Gardner, H. (1997). *As Artes e o Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Gauthier, H. (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra/Livraria Minerva

Govas, N., Kakoudaki, G., & Miholic, D. (2007). *Drama/Theatre & Education in Europe: A Report- Part I*. Athens. IDEA Europe.

Guerreiro, A. (2013). Dossiê de Prática de Ensino Supervisionada em Creche e Jardim de Infância I e II - Caderno de Formação.

Guimarães, M. A., Costa, I. (1986). *Eu Era a Mãe- Perspectivas Psicopedagógicas de Expressão Dramática no Jardim de Infância*. Lisboa: Ed. M.E.

Harrms, T. (1990). *Infant/toddler Environment Rating Scale*, (Pinto, A., SilvaT.) .New York: London .

Hohmann, M. e Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., Banet, B., Weikart, D. (1979). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.

Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância (2ª Edição)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Leenhardt, Pierre (1974). *“A criança e a Expressão Dramática”*. Lisboa: Ed. Estampa.

Ministério da Educação (2009). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Col. Educação Pré-Escolar, nº 1.DEP-GEDEPE. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (1997). *Legislação*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Col. Educação Pré-Escolar, nº 3. DEP-GEDEPE. Lisboa. Editorial M. E.

Ministério da Educação (s/d). Vasconcelos, T. *Trabalho por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Direção Geral da Educação.

Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora (pp. 124-140). Porto: Porto Editora.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Amadora: McGraw-Hill.

Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança – Imitação, Jogo e Sonho Imagem e Representação*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar.

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

Rodari, G. (1993). *Gramática da Fantasia*. Lisboa: Editorial Caminho.

Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ryngaert, J. P. (1981). *O jogo Dramático no Meio Escolar*. Coimbra: Ed. Centelha.

Santos, A. (1977). *Perspectivas Psicopedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, A. (1979). *Tempos Livres – Jogos de Expressão Dramática VII* (7º volume). Vila Nova de Gaia: Editorial Futura.

Vigotski, L. S. (1998). *A formação da mente* (6ª edição). São Paulo: Ed. Martins Fontes.

Legislação e Dec- Lei Consultados:

- Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundários, Dec-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto;
- Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico, Dec-Lei nº. 241/2001 de 30 de agosto;

Projetos Consultados:

- Projeto Educativo do Centro Infantil Palmo e Meio (2012/2013) Évora;
- Malveira, C. (2012/2013). Projeto Curricular da sala 4. Centro Infantil Palmo e Meio;
- Fitas, A. (2012/2013). Projeto Curricular da sala 10. Centro Infantil Palmo e Meio

Webgrafia:

- <http://www.centroinfantilpalmoemeio.com/>.

Anexos

Anexo A

Fichas de Observação do Envolvimento da Criança

(Manual DQP)

PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: Palmo e Meio

OBSERVADOR: Alexandra Guerreiro

ÁREA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (se apropriado)

NOME DA CRIANÇA: S. B.

SEXO: Feminino

IDADE: 5 e 11m

Nº. DE CRIANÇAS PRESENTES: 18

N.º. DE ADULTOS PRESENTES: 2

(M) Manhã/ (T) Tarde

Nível de Envolvimento

Áreas de conteúdo / Domínios

Descrição de períodos de 2 minutos cada	5	4	3	2	1	F.P.S	E.M	E.D	EP	E.Mu.	L.A.E	MAT.	C.M
DATA: 5/06/2013 (T) 15h5		X				X		X					
<p><u>Brinca na Casinha</u> Coloca pano para enfeitar parede...pega na cesta e dialoga com B.Pedro...coloca lenço na cesta e coloca o bebé dentro tapando-o cuidadosamente...dialoga com colegas, "Há aqui pratos"...continua dobrando lenços para tapar boneco...pega na cesta do boneco e olha em seu redor.</p>		X				X		X					
DATA: 5/06/2013 (T) 15h45	X					X		X					
<p><u>Brinca na Casinha</u> Está na festa...é a mãe e com a mão finge ser um telemóvel dizendo "Já cheguei à festa"...toca na barriga de B.Branco pois esta finge ter um bebé...pega no seu bebé e coloca-o em cima de uma caixa...procura tecidos para fazer sombra ao seu bebé...prepara-se para cantar parabéns ao seu bebé...pega no telemóvel e telefona a uma amiga dizendo "Vens à festa?".</p>	X					X		X					

PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: Palmo e Meio

OBSERVADOR: Alexandra Guerreiro

ÁREA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (se apropriado)

NOME DA CRIANÇA: G. M.

SEXO: Masculino

IDADE: 5 e 10m

Nº. DE CRIANÇAS PRESENTES: 18

N.º. DE ADULTOS PRESENTES: 2

(M) Manhã/ (T) Tarde

Nível de Envolvimento

Áreas de conteúdo / Domínios

Descrição de períodos de 2 minutos cada	5	4	3	2	1	F.P.S	E.M	E.D	E.P	E.Mu.	L.A.E	MAT.	C.M
DATA: 05/06/2013 (T) 15h7	X					X		X					
<p><u>Brinca na Casinha</u> Coloca gravata...é operador de caixa do supermercado Palmo e Meio...experimenta microfone da caixa registadora emitindo sons...passa os produtos pela caixa...diz, "Esta tinta não tem código de barras"...não encontra o código e diz para B.Pedro, "Esta é grátis!"...ajuda a B.Pedro a colocar compras no saco.</p>													
DATA: 05/06/2013 (T) 15h39	X					X		X					
<p><u>Brinca na Casinha</u> Prepara insuflável para a festa...diz, "É um insuflável de água!"..é apoiado por B.Pedro...utilizam cobertor para simbolizar o escorrega insuflável...seguram cobertor à bancada do supermercado e a uma cadeira...continua com B.Pedro a tentar resolver o problema de segurar o insuflável (cobertor).</p>													

PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: Palmo e Meio

OBSERVADOR: Alexandra Guerreiro

ÁREA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (se apropriado)

NOME DA CRIANÇA: B. B.

SEXO: Feminino

IDADE: 5 e 7m

Nº. DE CRIANÇAS PRESENTES: 18

N.º. DE ADULTOS PRESENTES: 2

(M) Manhã/ (T) Tarde

Nível de Envolvimento

Áreas de conteúdo / Domínios

Descrição de períodos de 2 minutos cada	5	4	3	2	1	F.P.S	E.M	E.D	E.P	E.Mu.	L.A.E	MAT.	C.M
DATA: 05/06/2013 (T) 15h11			X			X		X					
<u>Brinca na Casinha</u> Coloca cabeleira brilhante e depois bandolete de borboleta por cima...vai ao supermercado às compras para a festa...observa a estante dos produtos e dialoga com B.Pedro acerca do que vão comprar para a festa...paga as compras na caixa ao Gonçalo Mendes...volta para casa e pega num cão de peluche...acaricia-o e coloca-o dentro de um chapéu (panamá).													
DATA: 05/06/2013 (T) 15h31		X				X		X					
<u>Brinca na Casinha</u> Está feliz e vestida com chapéu e vestido...prepara bolo com Clara, para a festa...coloca alimentos na mesa...despe vestido, olha-se ao espelho e coloca lenço sobre s ombros, apoiada por B.Pedro...conversa com Beatriz Pedro baixinho													

PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS

FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: Palmo e Meio

OBSERVADOR: Alexandra Guerreiro

ÁREA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (se apropriado)

NOME DA CRIANÇA: L. A.

SEXO: Feminino

IDADE: 4 e 8m

Nº. DE CRIANÇAS PRESENTES: 18

N.º. DE ADULTOS PRESENTES: 2

(M) Manhã/ (T) Tarde

Nível de Envolvimento

Áreas de conteúdo / Domínios

Descrição de períodos de 2 minutos cada	5	4	3	2	1	F.P.S	E.M	E.D	E.P	E.Mu.	L.A.E	MAT.	C.M
DATA: 05/06/2013 (T) 15h17	X					X		X					
<u>Brinca na Casinha</u> Está no supermercado a fazer compras para a festa...chega a casa e coloca garrafa de água em cima da mesa...fala com B. Branco sobre a organização da mesa...dirige-se para a caixa dos telemóveis e dos colares e coloca colares e pulseiras nas amigas...pega num telemóvel e dá ao Gonçalo que está como operador de caixa no supermercado...volta para a cozinha e coloca adequadamente os talheres ao lado dos pratos enunciando o nome de cada talher.													
DATA: 05/06/2013 (T) 15h36	X					X		X					
<u>Brinca na Casinha</u> Termina de preparar bolo para a festa...enrola o bolo num lenço... dialoga com Sara, "Olha o bolo que eu fiz"... coloca-o em cima da mesa para a festa...oferece-o à Sara (que é a mãe da criança da festa).													

PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS
FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO: Palmo e Meio

OBSERVADOR: Alexandra Guerreiro

ÁREA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (se apropriado)

NOME DA CRIANÇA: B. P. **SEXO:** Feminino **IDADE:** 5 e 6m

Nº. DE CRIANÇAS PRESENTES: 18 **N.º. DE ADULTOS PRESENTES:** 2

(M) Manhã/ (T) Tarde

Nível de Envolvimento

Áreas de conteúdo / Domínios

Descrição de períodos de 2 minutos cada	5	4	3	2	1	F.P.S	E.M	E.D	E.P	E.Mu.	L.A.E	MAT.	C.M
DATA: 05/06/2013 (T) 15h14	X					X		X					
<u>Brinca na Casinha</u> Veste uma saia...dialoga com Beatriz Branco que também se encontra a vestir uma saia...põe a mesa para a festa...observa-se posteriormente ao espelho, voltando para junto da mesa...afirma, "não há talheres!"...dirige-se ao armário onde está um copo com talheres e começa a colocá-los na mesa...levanta-se de perto do armário e aproxima-se mais da mesa...apoia Clara na colocação dos talheres e pratos na mesa.													
DATA: 05/06/2013 (T) 15h42	X					X		X					
<u>Brinca na Casinha</u> Apoia Gonçalo Mendes a colocar o cobertor fingindo ser um escorrega insuflável para a festa...diz, "Já está!"...observa Gonçalo Mendes que simula estar a pôr água no "Insuflável"...diz às restantes crianças que a festa pode começar..."Vai para o parque aquático" (zona do cobertor) ...interagem no cobertor.													

Anexo B

Escala ITERS (Infant/toddler Environment Rating Scale)

(pág. 2-4)

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

	Inadequado	Mínimo	Bom	Excelente
I. Mobiliário e sua disposição para crianças				
1 - Móveis para cuidados de rotina (alimentação e sono, arrumação dos objectos pessoais da criança)	<ul style="list-style-type: none"> - Número suficiente de peças de mobiliário para as rotinas de bebé presente não tem berço próprio). - O mobiliário utilizado nos cuidados de rotina geralmente está em mau estado (Ex: cadeiras altas pouco estáveis, berços partidos, pintura lascada). 	<ul style="list-style-type: none"> - Número suficiente de peças de mobiliário para as rotinas em bom estado. - Os assentos para comer são confortáveis e têm apoios (Ex: local para pousar os pés, se necessário apoios laterais e nas costas, superfícies não escorregadias, uso de cinto de segurança se necessário) - Algum mobiliário adequado ao tamanho da criança (*) é utilizado com as crianças. 	<p>Tudo do 3 mais: ()</p> <ul style="list-style-type: none"> - Algum mobiliário de adulto para utilizar nos cuidados de rotina. - Local para arrumação adequada dos objectos pessoais de cada bebé e criança. - Mobiliário adequado para cuidados individualizados dos bebés (Ex: cadeiras para bebé, em vez de mesas para comerem em grupo). - Mobiliário para os cuidados de rotina acessível e conveniente. 	<p>Tudo do 5 mais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mobiliário que permite um nível de independência apropriado para as crianças (Ex: as crianças usam cadeiras e mesas pequenas e camas quando estiverem preparadas). - Mobiliário de adulto confortável para utilizar em cuidados de rotina. - A maior parte do mobiliário utilizado com as crianças é adequado ao seu tamanho.
2 - Móveis usadas nas actividades de aprendizagem (*)	<ul style="list-style-type: none"> - Mobiliário básico insuficiente para as actividades de aprendizagem. - Mobiliário em mau-estado de conservação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mobiliário básico para actividades de aprendizagem em número suficiente e em bom estado de conservação. - Mobiliário utilizado para as brincadeiras dos bebés e crianças durante a maior parte do dia. - É utilizado com as crianças algum mobiliário adequado ao seu tamanho. - O mobiliário é suficientemente robusto para suportar os pulos das crianças. () 	<ul style="list-style-type: none"> - Prateleiras baixas e abertas () habitualmente utilizadas, permitindo acesso dos bebés e crianças aos brinquedos seguros. - Prateleiras fechadas (**) utilizadas para guardar brinquedos que necessitam supervisão e brinquedos extra permitindo rotatividade de utilização. - Caixas robustas utilizadas para manter os brinquedos separados e organizados (Ex: recipiente para blocos, caixa robusta com guizos). 	<ul style="list-style-type: none"> - Prateleiras abertas dispostas de forma a encorajar o uso independente pelos bebés e crianças (Ex: objectos mais pesados nas prateleiras mais baixas, brinquedos semelhantes guardados juntos). - Arrumação de brinquedos extra convenientemente organizada, permitindo acesso fácil ao prestador de cuidados. (). - A maior partes do mobiliário utilizado com as crianças é adequado ao seu tamanho.

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

	Inadequado	Mínimo	Bom	Excelente
I. Mobiliário e sua disposição para crianças				
3 - Mobiliário para relaxamento e conforto	<ul style="list-style-type: none"> - Não é fornecido conforto para os bebés e crianças brincarem (*). (Ex: não há mobiliário adaptado, não há áreas de tapetes nem almofadas para brincar). 	<ul style="list-style-type: none"> - Durante a brincadeira estão disponíveis mantas ou outros materiais confortáveis. - Brinquedos macios e fáceis de limpar acessíveis durante a maior parte do dia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uma área especial confortável e acolhedora está sempre disponível (Ex: manta, almofadas, colchão macio e mobiliário adaptado). - As áreas confortáveis estão protegidas da brincadeira activa. - Há muitos brinquedos macios e fáceis de limpar, disponíveis a maior parte do dia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Área especial confortável e materiais confortáveis disponíveis em várias outras áreas (Ex: várias mantas macias. "cadeira almofadada" para apoiar as brincadeiras). - Quando apropriado os bebés que não andam são colocados na área confortável. - Estas áreas são utilizadas para ler, cantar e outras actividades calmas.
4 - Arranjo da sala	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço inadequado (*) utilizado tanto para rotinas como para brincar. - A disposição da sala torna impossível ver todos os bebés e crianças em todos os momentos () (Ex: mobiliário alto que esconde os bebés ou as crianças do prestador de cuidados; ou local de mudar as fraldas colocado de tal forma que o prestador de cuidados não vê as outras crianças enquanto está a mudar as fraldas). 	<ul style="list-style-type: none"> - Mobiliário de rotina disposto de forma a fornecer espaço para brincar. - Áreas abertas para gatinhar, andar e brincar. - O arranjo da sala torna possível ver todos os bebés e crianças com um só olhar. - Há espaço suficiente para brincar de forma que os bebés e as crianças não estão amontoados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Áreas de rotinas convenientemente arranjadas (Ex: berços com acessos fáceis, os acessórios para mudança de fraldas estão acessíveis, água quente disponível sempre que necessário, o chão onde se encontram as mesas de comer é fácil de limpar). - Áreas separadas para brincadeiras activas ou calmas (Ex: através de prateleiras baixas). - Os bebés têm espaço e materiais para explorar enquanto estão protegidos das crianças que se movimentam mais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tanto as áreas de rotina como as de brincar possibilitam uma variedade de experiências de aprendizagem (Ex: <i>Mobiles</i> sobre a mesa de mudar as fraldas são mudados frequentemente; muitos brinquedos apropriados às idades nas áreas de brincar). - Materiais com usos semelhantes são arrumados juntos, formando áreas de interesse (), com espaços apropriados à brincadeira (Ex: livros, brinquedos, música, brinquedos de puxar, de manipular, área de motricidade global). - A movimentação usual na sala não interfere com as actividades.

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

	Inadequado	Mínimo	Bom	Excelente
I. Mobiliário e sua disposição para crianças				
5 - Material exposto para as crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Não há imagens ou outro material exposto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estão expostas algumas figuras coloridas ou outro material (Ex: <i>mobiles</i>, fotografias). - Os conteúdos expostos não são assustadores para as crianças pequenas (Ex: não há bruxas, animais com caras assustadoras). 	<ul style="list-style-type: none"> - Muitas fotografias e/ou imagens coloridas e simples expostas onde as possam ver facilmente e algumas ao seu alcance (Ex: na área das refeições, perto dos berços, no chão ou em locais baixos nas áreas de gatinhar). - <i>Mobiles</i> e/ou outros objectos coloridos suspensos para os bebés e crianças olharem. - O prestador de cuidados fala com os bebés e crianças sobre os materiais expostos (Ex: responde ao interesse da criança pela imagem; aponta para os materiais expostos). 	<ul style="list-style-type: none"> - Rabiscos feitos pelas crianças expostos nas salas. - Fotografias dos bebés e das crianças do grupo, das suas famílias, animais de estimação ou outros rostos familiares expostos ao nível do olhar da criança. - Imagens protegidas para não serem rasgadas (Ex: revestidas com plástico transparente). - Imagens e <i>mobiles</i> mudados periodicamente.
6 - Chegada/Partida	<ul style="list-style-type: none"> - A chegada é muitas vezes negligenciada; a partida não é preparada. - Os pais são desencorajados a entrar na área utilizada para os cuidados dos bebés e crianças. - Os pais não têm contacto directo com o prestador de cuidados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Habitualmente o prestador de cuidados saúda o bebé/ criança e os pais e anuncia a partida. - É permitido aos pais entrarem na área utilizada para os cuidados dos bebés e crianças. - Pais e pessoal (*) partilham informação relativa à saúde e segurança dos bebés e crianças (Ex: dietas especiais, relato de acidentes). 	<ul style="list-style-type: none"> - O prestador de cuidados saúda calorosamente cada bebé e criança e cada pai e prepara uma partida organizada e agradável (Ex: conversa à chegada, prepara as roupas para a partida). - Os pais trazem o bebé/ a criança para a área de cuidados como parte da rotina diária. - Problemas de separação abordados com sensibilidade. - Está disponível um registo escrito da alimentação diária, fraldas e sestras dos bebés para os pais verem. 	<ul style="list-style-type: none"> - O pessoal usa o tempo de chegada e de partida como tempo de partilha de informação com os pais. - O pessoal dá aos pais informação específica acerca de como correu o dia (Ex: actividades de jogo, humor, novas competências).

Anexo C

Escala ECERS-R (The Early Childhood Environment Rating Scale-Revised)

(pág. 8 -11)

MATERIAIS E MOBILIÁRIO PARA AS CRIANÇAS

6 . PARA ACTIVIDADES DE ROTINA (refeições, descanso, arrumação dos haveres das crianças, condições gerais da sala)

Certifique-se que está a observar o mobiliário/equipamento relativo aos cuidados de rotina. Para uma cotação de 3: pouco ou nenhum mobiliário adequado ao tamanho da criança; manutenção geral fraca. Para uma cotação de 5: a maior parte do mobiliário está adequado ao tamanho da criança. Por exemplo, se os cacifos, as camas (cama de lona, colchão) e as mesas são adequadas ao tamanho da criança mas as cadeiras são maiores, pontue com 5. Observar apenas o mobiliário/equipamento necessário às rotinas realizadas no grupo.

Materiais Básicos: mesas para as refeições, mesas e cadeiras do tamanho da criança, camas (cama de lona, colchão), cacifos ou outros locais para arrumação das coisas da criança.*

**do tamanho da criança: os pés da criança ficam assentes no chão quando a criança se sentam nas cadeiras; mesas de altura adequada (joelhos cabem por baixo da mesa, cotovelos sobre a mesa).*

- 1 . Número insuficiente de peças de mobiliário para as refeições, descanso, arrumo dos haveres da criança. Luminosidade, ventilação ou outras condições básicas da sala inadequadas.
- 2
3. Número suficiente de peças de mobiliário, mas de tamanho inadequado ou em mau estado. Manutenção da sala deficiente (Ex. chão sujo, paredes a necessitar pintura).
- 4
5. Número suficiente de peças de mobiliário, adequadas ao tamanho da criança e em bom estado. Boa manutenção do chão e das paredes.
- 6
7. Tudo o que está em 5 mais materiais bem conservados (Ex. lençóis mudados frequentemente, cacifos limpos). A mobília não enche demasiado a sala.

7. PARA ACTIVIDADES DE APRENDIZAGEM

A mesa para brincar com areia e água pode existir fora da sala.

Materiais Básicos: mesas e cadeiras, prateleiras abertas para arrumo dos materiais de jogo. Cavalete ou mesa para expressão plástica.

1. Número insuficiente de peças de mobiliário básico para actividades de aprendizagem.
- 2.
3. Número suficiente de mobiliário básico para actividades de aprendizagem, em bom estado.
- 4 .
5. Mobiliário básico para actividades de aprendizagem mais mesa para brincar com areia e água. Cavalete ou mesa para expressão plástica utilizados diariamente, mesa para brincar com areia e água usada semanalmente.
- 6.

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

7. Gama completa de mobiliário para as actividades de aprendizagem usado regularmente, mais providências para a utilização adequada e independente por parte das crianças (Ex. através de etiquetagem pictográfica ou outra orientação).

◆ 7. PARA ACTIVIDADES DE APRENDIZAGEM

Materiais Básicos: mesas e cadeiras para bebés, área com tapete, espaço apropriado para rastejar/gatinhar, prateleiras abertas e prateleiras fechadas para os brinquedos, mobiliário resistente capaz de suportar os puxões e empurrões das crianças.

1. Número insuficiente de peças de mobiliário básico para actividades de aprendizagem.
- 2.
3. Número suficiente de mobiliário básico para actividades de aprendizagem, em bom estado.
- 4 .
5. Número suficiente de mobiliário básico em bom estado, usado regularmente, e ainda, espelhos, bolas, brinquedos de puxar, jogos de encaixe, etc.
- 6.
7. Tudo o que está em 5, mais tempo e local planeados para a utilização de materiais para actividades de aprendizagem. Alguns brinquedos estão em prateleiras abertas para utilização independente.

8. PARA DESCANSO E CONFORTO

"Conforto" significa macio, lugares confortáveis para sentar ou descansar, tapetes e brinquedos macios.

1. Inexistência de mobília estofada, almofadas, tapetes ou cadeiras de balanço disponíveis para as crianças utilizarem. Desconhecimento da necessidade da criança ter um certo "conforto" no meio.
- 2.

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

3. Inexistência de uma área confortável planeada para as crianças, ainda que possa existir um tapete no espaço de brincadeira ou alguma mobília estofada disponível para a criança.
- 4.
5. Área confortável planeada, regularmente disponível para as crianças (Ex. tapetes, almofadas, cadeiras de baloiço para criança ou adulto, ou mobiliário estofado). Esta área pode ser usada para leitura, jogo dramático, etc.
- 6.
7. Área confortável planeada e existência de "conforto" em várias outras áreas (Ex. almofadas no canto da leitura e casa de bonecas, várias áreas atapetadas, bastantes brinquedos macios).

9. ARRANJO DA SALA

Avalie o potencial da disposição da sala, mesmo que não se observem as crianças em actividade nos centros.

Quando se está a avaliar a facilidade de supervisão dos centros, verificar se o mobiliário e a disposição da sala facilitam a supervisão, isto é, se não existem divisórias e armários altos a separar os centros.

Ou

◆ **9.** Este item é omitido em salas frequentadas apenas por bebés com menos de nove meses de idade.

1. Inexistência de centros de interesse definidos. Sala arranjada de forma inconveniente (Ex. circulação de pessoas interferindo com as actividades). Materiais com uso similar não colocados conjuntamente.
- 2.
3. Um ou dois centros de interesse definidos mas sem uma disposição adequada na sala (Ex. actividades silenciosas e ruidosas próximas umas das outras, água não acessível onde é necessária). Difícil supervisão dos centros, ou materiais desorganizados.
- 4.
5. Três ou mais centros de interesse definidos e convenientemente equipados (Ex. com água, estantes adequadamente arranjadas). Centros silenciosos separados dos barulhentos. Cada centro dispõe de espaço apropriado para brincar (Ex. área de tapete ou mesas fora do espaço de circulação). Fácil supervisão visual dos centros.

- 6.
7. Tudo o que está em 5 mais centros seleccionados para possibilitar uma variedade de experiências de aprendizagem. Arranjo dos centros designado para promover um uso independente por parte das crianças (Ex. prateleiras abertas com rótulos, espaço conveniente para secar trabalhos de arte). Materiais adicionais organizados e disponíveis para acrescentar ou modificar os centros.

10. RELAÇÃO DO MATERIAL EXPOSTO COM A CRIANÇA

"Trabalho uniforme" refere-se a trabalhos altamente dirigidos pela educadora, em que há pouca possibilidade para a criatividade individual, por exemplo, fazer lagartas com embalagens de ovos copiando um modelo já feito, fazer casas ou flores com materiais já preparados, pintar e desenhar com os dedos fazendo todas as crianças as mesmas coisas da mesma maneira. Visto que o expositor pode variar durante as férias e consoante a mudança dos projectos ou das estações do ano, pergunte à educadora se os itens que vê expostos são representativos dos habitualmente expostos. Para saber se o material exposto feito pela educadora se relaciona com as actividades correntes, pergunte quando é que a exposição foi feita e como é que tem sido usada.

Se não existe material exposto feito pela educadora e a sala tem uma cotação de 5 quanto aos outros aspectos, dê a cotação 5 e avance para a cotação 7.

1. Não há materiais expostos ou materiais inadequados ao grupo etário dominante (Ex. materiais designados para crianças em idade escolar ou materiais religiosos).
- 2.
3. Predominam materiais de tipo comercial (comprados feitos) ou trabalhos feitos pela educadora (Ex. rimas infantis, abecedários, números ou materiais sazonais não intimamente relacionados com as actividades correntes das crianças).
- 4.
5. Predomina o trabalho das crianças. Algum trabalho uniforme pode estar exposto (Ex. o mesmo projecto feito por todos). O material exposto feito pela educadora está intimamente relacionado com as actividades correntes das crianças (Ex. mapas, pinturas ou fotografias de actividades recentes, projectos e pequenas excursões). Muitos elementos expostos ao nível dos olhos das crianças.
- 6.

A Expressão Dramática como Mediadora de Aprendizagens

7. Predomínio do trabalho individualizado: variedade de materiais e temas. Objectos tridimensionais (Ex. feitos de plasticina, barro ou madeira) expostos, bem como outros objectos bidimensionais. As exposições mudam frequentemente.

◆ 10. RELAÇÃO DO MATERIAL EXPOSTO COM A CRIANÇA

1. Nenhum material exposto.
- 2.
3. O material exposto não é apropriado à idade das crianças (Ex. materiais designados para crianças em idade escolar ou materiais religiosos).
- 4.
5. Fotografias e gravuras simples e coloridas expostas ao nível dos olhos das crianças. (Ex. na zona de refeição, perto dos berços e da área em que as crianças gatinham ou em locais em que as crianças ao colo as podem ver). *Mobiles* e outros objectos coloridos para as crianças observarem.
- 6.
7. Tudo o que está em 5 mais, o pessoal aponta para as gravuras e fala com as crianças acerca delas. Ampla utilização de fotografias das crianças do grupo. São expostas as primeiras garatujas das crianças.

Apêndices

-Apêndices I- Excerto do Registo 5, semana de 11/03/2013 a 15/03/2013 Creche

(...) Esta semana muitos foram os momentos de exploração. Onde as crianças tiveram, oportunidade contactar com diferentes formas de expressão dramática. As crianças assistiram à história “Eu não Fui”, contada através de sombras chinesas. A educadora Carla apoiou-me na atividade contando a história enquanto eu manipulava os fantoches. Estive um pouco apreensiva em relação à possível reação que as crianças poderiam ter ao contactar com um espaço escuro e ao observar a história a preto e branco, mas, correu bem.

As crianças realizavam sons de admiração, apontando para o cenário, ouvindo com atenção a história e as vozes dos animais da mesma. Tenho consciência de que as crianças não compreenderam de todo a história, tendo em conta a faixa etária das mesmas, no entanto, o objetivo que tive em mente foi que as crianças contactassem e conhecessem novos processos criativos, sendo possível realizar-se muitas aprendizagens a partir de diferentes experiências sensoriais com diferentes cenários, panos sobre mesas, em diferentes espaços, tendo as crianças contato com novas situações, movimentos, gestos, sons, estimulando o acaso para se ir mais longe.

Segundo Gianni Rodari, “Ao cabo das primeiras improvisações, para que o jogo não se esgote é preciso enriquecê-lo. A liberdade precisa do suporte da «técnica», num equilíbrio difícil mas necessário.”, (Gramática da Fantasia, 1997, pág. 211).

A dimensão corporal é também um factor importante nas brincadeiras, sendo que posteriormente à história com sombras chinesas, explorei um pano branco com as crianças, fazendo-o movimentar pelo salão, pela cara das crianças, onde estas se escondiam e apareciam, apreciando a sensação de sentir o ar nos seus corpos, “provocando” as crianças a explorar o pano e a interagirem umas com as outras, construindo assim consciência das coisas e de si mesma.

Explorámos também na nossa sala cartões de ovos e papel celofane nas janelas para que as crianças observassem o exterior a partir do papel de diferentes cores.

-Apêndices II, Excerto do Registo 3, semana de 15/04/2013 a 19/04/2013 Jardim de Infância

(...) e também o teatro de sombras chinesas, que suscitou muito interesse por parte das crianças da sala e da sala 8, da educadora Rita, que também assistiram.

Durante a dinamização da história com as sombras chinesas, houve silêncio absoluto. Ao contar a história, tentei realizar diferentes vozes dos animais com diferentes entoações e a auxiliar Vanessa, manipulou os fantoches. No final algumas crianças da sala quiseram participar manipulando também os fantoches. À medida que eu os orientava e contava a história às restantes crianças. Tenho tentado trabalhar as vontades e interesses das crianças, indo ao encontro do tema da minha tese, por acaso, pois tenho consciência que a expressão dramática está presente em muitas brincadeiras de faz de conta quer na casinha das bonecas ou numa outra área, demonstrando este grupo de crianças um gosto inato pela área da expressão dramática desde sempre, pedindo-me a mim e à educadora Ana para realizarem teatros das histórias que lhes contamos.

Sinto que as crianças bem como os pais, têm acompanhado os projetos, participando nos mesmos, conjuntamente com os seus filhos, pesquisando, trazendo embalagens para o supermercado.

Apêndices III, Excerto do Registo 8, semana de 20/05/2013 a 24/05/2013 Jardim de Infância

(...) As famílias em diálogo connosco, também falavam do que as crianças lhes tinham ensinado acerca do teatro, de onde vieram as madeiras do teatro, que originou o teatro, enfim, houve um elo de ligação sala-crianças-famílias-sala, muito importantes para que as famílias entre e participem na evolução das aprendizagens dos seus filhos.

Realizamos também ao longo da semana, jogos de mímica, de expressão corporal, danças, exercícios estes, que poderão vir a ajudar depois na dramatização, deixando as crianças mais soltas, ajudando-as a lidar com o próprio corpo, desenvolvendo a sua capacidade de improvisação e criatividade, criar e explorar o espaço e o parceiro desenvolvendo assim, a sua imaginação, pois o corpo é o principal instrumento de comunicação verbal e não-verbal, sendo muito importante conhecê-lo e expressar-se através dele.

No momento de relaxamento com o paraquedas, foi um dos momentos mais fascinantes para as crianças onde puderam usufruir do prazer de manipular o paraquedas, realizando o movimento das ondas mas rápido ou mais lento, como também de se deitarem sobre ele uma a uma, sentindo o vento do movimento, à medida que as crianças o faziam movimentar, dando uma sensação de tranquilidade.

-Apêndices IV, Escala ITERS-Quadros 1 e 2 da subescala “Mobiliário e materiais”

Quadro 1- Subescala: “Mobiliário a materiais”

Análise dos dados referentes ao segundo semestre PES II

Itens	Nível						
	1 (Inadequado)	2	3 (Mínimo)	4	5 (Bom)	6	7 (Excelente)
Mobílias para cuidados de rotina						X	
Mobílias usadas nas atividades de aprendizagem						X	
Mobílias para relaxamento e conforto						X	
Arranjo da sala							X
Material exposto para as crianças							X
Chegada/Partida							X

Quadro 2- Subescala: “Mobiliário a materiais”

Análise dos dados referentes ao primeiro semestre PES I

Itens	Nível						
	1 (Inadequado)	2	3 (Mínimo)	4	5 (Bom)	6	7 (Excelente)
Mobílias para cuidados de rotina						X	
Mobílias usadas nas atividades de aprendizagem					X		
Mobílias para relaxamento e conforto				X			
Arranjo da sala						X	
Material exposto para as crianças					X		
Chegada/Partida							X

-Apêndices V, Escala ECERS-R-Quadros 3 e 4 da subescala “Mobiliário e materiais para as crianças”

Quadro 3- Subescala: “Materiais e mobiliário para as crianças”

Análise dos dados referentes ao segundo semestre PES II

Itens	Nível						
	1 (Inadequado)	2	3 (Mínimo)	4	5 (Bom)	6	7 (Excelente)
Atividades de rotina						X	
Atividades de aprendizagem						X	
Descanso e conforto						X	
Arranjo da sala							X
Relação do material exposto com a criança							X

Quadro 4- Subescala: “Materiais e mobiliário para as crianças”

Análise dos dados referentes ao primeiro semestre PES I

Itens	Nível						
	1 (Inadequado)	2	3 (Mínimo)	4	5 (Bom)	6	7 (Excelente)
Atividades de rotina						X	
Atividades de aprendizagem					X		
Descanso e conforto						X	
Arranjo da sala							X
Relação do material exposto com a criança						X	

-Apêndices VI, Níveis de Envolvimento do grupo na área da casinha

Gráfico 1 – *Níveis de envolvimento do grupo na “Área da casinha”*

Análise dos dados referentes ao segundo semestre PES II

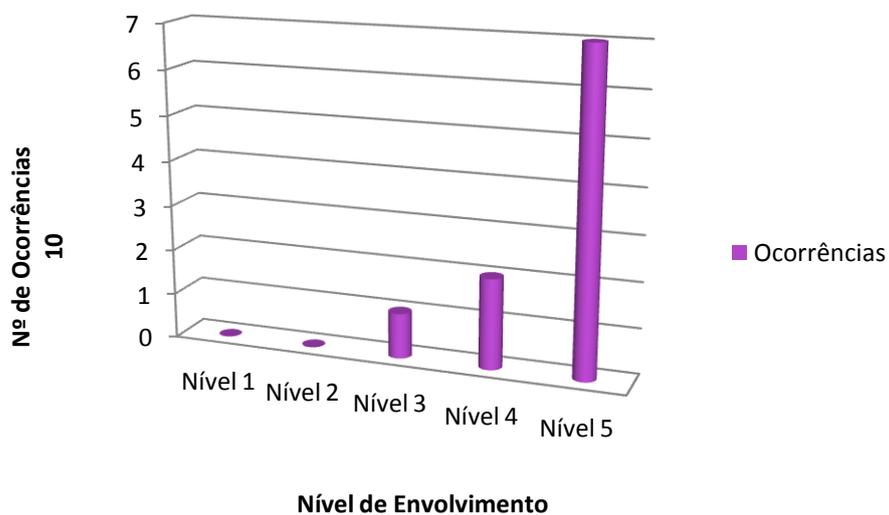


Gráfico 2 – *Níveis de envolvimento do grupo na “Área da casinha”*

Análise dos dados referentes ao primeiro semestre PES I

