

**Universidade do Algarve**

Escola Superior de Educação e Comunicação

**O jogo dramático na promoção  
das interações entre crianças em  
idade pré-escolar**

**Telma Sofia Tiago Andrez**

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada realizado  
para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar

Sob orientação do Professor Doutor António Manuel da  
Costa Guedes Branco

**Universidade do Algarve**

**Escola Superior de Educação e Comunicação**

**O jogo dramático na promoção  
das interações entre crianças em  
idade pré-escolar**

**Telma Sofia Tiago Andrez**

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada realizado  
para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar

Sob orientação do Professor Doutor António Manuel da  
Costa Guedes Branco

# **O jogo dramático na promoção das interações entre crianças em idade pré-escolar**

## **Declaração de autoria do trabalho**

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Telma Sofia Tiago Andrez

Copyright

Telma Sofia Tiago Andrez

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

*“Saber” educar é difícil. Trata-se, mais do que pôr em prática conhecimentos teóricos, de um dom instintivo que, partindo de bases concretas e científicas, permite sentir as dificuldades da criança, ajudando-a a superá-las na altura própria e com a actuação adequada. Sousa (1972).*

### **Dedicatória**

**À minha filha, que tanto me apoiou durante a realização desta etapa das nossas vidas, e ao meu pai, pela concretização de um sonho.**

## **Agradecimentos**

A realização deste relatório consiste no culminar de uma etapa de um longo processo de aprendizagem e crescimento pessoal e profissional. Contudo, esta etapa não foi alcançada sozinha, muitos foram os que contribuíram para que se tornasse possível a realização deste trabalho. Por esta razão não poderia deixar de agradecer:

Ao grupo de crianças que tornou possível este estudo, e que comigo partilhou os seus saberes e experiências, contribuindo para que com elas crescesse enquanto profissional;

À minha supervisora cooperante que tão prontamente se disponibilizou e apoiou todo o meu crescimento profissional, orientando e partilhando os seus saberes;

Ao meu orientador Professor Doutor António Branco pela sua disponibilidade total e tempo dispensado, pelo empenho, pela partilha do seu conhecimento científico e, especialmente, pelo constante encorajamento;

À minha supervisora institucional Professora Maria Helena Horta pela partilha de conhecimentos, pelos momentos de reflexão e constantes desafios, mas também pelo apoio e pela amizade que tanto contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional;

À minha família, especialmente à minha filha pelo constante apoio, compreensão, e incentivo a cada momento difícil, e a cada novo desafio;

Às minhas colegas de curso e amigas, especialmente à Cláudia, à Joana e à Sara, que comigo partilharam os momentos mais difíceis, pelo apoio e constante incentivo;

Às minhas colegas de trabalho que sempre se disponibilizaram para me apoiar neste percurso;

À professora Isabel Gama e à Educadora Graça Candeias pelo apoio e incentivo;

À direção do Agrupamento Vertical de Escolas Júdice Fialho e à Camara Municipal de Portimão, pelo contributo prestado;

E a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho, o meu muito obrigado.

## **Resumo**

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, do Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar, tendo como temática o jogo dramático na promoção das interações entre crianças em idade pré-escolar.

Tomando como ponto de partida a problemática identificada no seio do grupo, onde observei problemas relacionais, nomeadamente a não-aceitação de uma das crianças que integrou o grupo apenas no presente ano letivo, pretendi investigar em que medida o jogo dramático, numa perspetiva pedagógica de Educação pela Arte, poderia contribuir para a promoção da interação dentro do grupo, promovendo a integração social desta nova criança e a sua aceitação no mesmo, contribuindo, ao mesmo tempo, para o fomento da sua capacidade de afirmação, a sua autonomia e autoestima.

Neste sentido delineei um estudo investigativo de cariz qualitativo assente num projeto equiparável a uma metodologia de investigação-ação. Assim, foram planificadas seis sessões de expressão dramática, implementadas durante seis semanas consecutivas, tendo por base, uma metodologia de trabalho que entende a criança como um ser ativo e competente na construção do seu conhecimento e privilegiando a expressividade e a criatividade livre da criança.

Desta forma, privilegiei o jogo dramático como estratégia de atuação na medida em que o considero como uma forma de atuação que toma a criança como um todo, concorrendo para o seu desenvolvimento biopsicossocial.

O estudo revelou alterações no comportamento da criança alvo, bem como no grupo, denunciando o início da aceitação e integração desta criança e contribuindo, igualmente, para fomentar a sua autoconfiança, autoestima e autoafirmação.

Palavras-Chave: Educação pré-escolar; Interação Social; Educação pela Arte; Expressão dramática; Jogo dramático.

## **Abstract**

The present report was conducted within the curricular unit of Supervised Teaching Practice, in the Master's degree in Early Childhood Education, themed as dramatic play in promoting interactions among children in preschool age.

Taking as starting point the problems identified within the group, where I observed relationship problems, in particular the non-acceptance of one child who joined the group in this school year, I wanted to investigate to what extent the dramatic play, in a perspective of education through Art, could promote interaction within the group, foster social integration of this new child, contributing at the same time, to nurture her ability to assert her autonomy and self-esteem.

This is an investigation of a qualitative nature, whose design can be compared to a methodology of action research. Six drama sessions were planned and implemented for six consecutive weeks, based on a work methodology which considers the child as active and competent in building knowledge in an expressive and creative learning environment.

Thus, dramatic play was chosen as an action strategy, since I consider it a form of acting that views children as a whole, contributing to their bio-psycho-social development.

The study revealed changes in the behaviour of the target child, as well as in the group, showing acceptance and integration of this child and contributing to boost her self-confidence, self-esteem and self-assertion.

Keywords: Pre-school education; Social Interaction; Art Education; Dramatic expression; Dramatic play.

## **Índice Geral**

Dedicatória .....	II
Agradecimentos .....	III
Resumo .....	IV
Abstract.....	V
Índice de Anexos .....	VII
Índice de Figuras .....	VII
Introdução.....	- 1 -
Capítulo I – Enquadramento conceptual .....	- 4 -
1.    Contributo da educação pela arte no desenvolvimento global da criança... - 4 -	
2.    A expressão dramática promotora de desenvolvimento e interação social . - 7 -	
3.    Noções e conceitos sobre expressão dramática. .... - 10 -	
Capítulo II – Metodologia .....	- 14 -
1.    Protagonistas do estudo .....	- 14 -
1.1 Caracterização da instituição quanto ao seu modelo pedagógico .....	- 14 -
1.2 Caracterização do grupo .....	- 15 -
2.    Problemática desencadeadora do estudo .....	- 16 -
3.    Objetivos do estudo .....	- 18 -
4.    Questões orientadoras do estudo .....	- 18 -
5.    Natureza do estudo .....	- 18 -
6.    Procedimentos metodológicos .....	- 19 -
Capítulo III – Recolha dos dados .....	- 25 -
Atividades implementadas .....	- 25 -
Atividade n.º 1 – Jogo “ A Rainha Manda”.....	- 25 -
Atividade n.º 2 – Jogo de Mímica .....	- 25 -
Atividade n.º 3 – Jogo dos espelhos e jogo dos escultores.....	- 26 -
Atividade n.º 4 – Jogo dos espelhos 2 .....	- 27 -

Atividade n.º 5 – Jogo da personagem misteriosa .....	- 28 -
Atividade n.º 6 – Jogo do cenário imaginário e da história imaginária.....	- 29 -
Capítulo IV – Análise e interpretação dos dados .....	- 30 -
Capítulo V – Conclusões do estudo.....	- 44 -
Reflexão final .....	- 49 -
Referências Bibliográficas.....	- 53 -

### **Índice de Anexos**

Anexo I – Grelha de registo dos principais problemas observado .....	-56-
Anexo II – Planificação da Atividade n.º 1 – Jogo “A Rainha Manda” .....	-58 -
Anexo III – Planificação da Atividade n.º 2 – Jogo de Mímica .....	-61 -
Anexo IV – Material utilizado na Atividade n.º 2 (I).....	-63-
Anexo V – Material utilizado na Atividade n.º 2 (II).....	-65-
Anexo VI – Planificação da Atividade n.º 3 – Jogo dos espelhos e jogo dos escultores .....	- 66-
Anexo VII – Planificação da Atividade n.º 4 – Jogo dos espelhos II.....	-70-
Anexo VIII – Planificação da Atividade n.º 5 – Jogo da personagem misteriosa....	-72-
Anexo IX – Planificação da Atividade n.º 6 – Jogo do cenário imaginário e da história imaginária.....	-75-

### **Índice de Figuras**

Figura 1 – Desenho da Melissa.....	-42-
------------------------------------	------

## **Introdução**

O presente relatório de investigação enquadra-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado em contexto de jardim-de-infância, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), em Faro.

Neste sentido, a presente investigação surgiu no decurso da minha PES, decorrente das necessidades que observei no grupo, apresentando este alguns problemas relacionais, nomeadamente, dificuldades em acolher um dos elementos novos no seu seio.

Enquanto educadora de infância, atribuo grande importância ao equilíbrio socioafetivo da criança, como contributo para um harmonioso desenvolvimento, pois como salienta Kamii, “[s]e a criança está ansiosa e desencorajada, ou afectivamente perturbada por qualquer razão, o seu desenvolvimento geral em todos os domínios será entravado”, devendo o educador “ centrar-se nesta criança e neste problema socioafectivo” (1996, p. 91).

A mesma autora salienta a importância que Piaget atribui à interação social, para o desenvolvimento da criança, referindo que “[a] interacção entre pares é importante para Piaget, porque confronta a criança com muitos outros pontos de vista e favorece a descentração, essencial para o desenvolvimento socioafectivo e intelectual” (1996, p. 62).

Como refere o Ministério da Educação “ [n]a educação pré-escolar o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de relação entre adultos e crianças e entre crianças que constitui a base do processo educativo” (1997, p. 34).

Por conseguinte, considerei pertinente delinear algumas estratégias pedagógicas que me permitissem fomentar as interações dentro do grupo, capacitando-o com competências relacionais e sociais. Contudo, foquei a minha atenção, especialmente, na criança que não era aceite dentro do grupo, procurando promover a sua interação e aceitação no seio do mesmo, com o objetivo de proporcionar a sua integração social, a sua autonomia e autoestima.

Uma vez que a metodologia de trabalho da instituição onde desenvolvi a minha PES se foca numa abordagem pedagógica de Educação pela Arte, com a qual me identifico em termos profissionais, decidi centrar a minha prática educativa nesta linha

pedagógica, pois segundo Santos, a Educação pela Arte é uma metodologia que pressupõe uma atuação aberta e ativa, abrangendo os diferentes meios expressivos com o objetivo de promover o desenvolvimento biopsicossocial da criança, incidindo sobre as esferas conativas, afetivas e cognitivas de forma harmoniosamente interrelacionada, com vista a trabalhar a sensorialidade e psicomotricidade, afetividade e sociabilidade, instrumentalidade e criatividade (Santos, 1977, p. 116).

Assim, dos diferentes domínios expressivos escolhi uma abordagem pela expressão dramática, na medida em que esta constitui uma excelente estratégia promotora das interações sociais, tal como explicita o Ministério da Educação: “ A expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais.” (1997, p. 59),

Todavia, associada a motivações profissionais surgem motivações pessoais: por um lado, o domínio da expressão dramática é um domínio pelo qual me interessa pessoalmente, considerando que este pode ser extremamente enriquecedor para o desenvolvimento global da criança; por outro lado, tende a ser um domínio menos explorado em contexto pré-escolar, normalmente restringindo-se a pequenas dramatizações, tendo como objetivo o espetáculo. Deste modo, um amplo campo potenciador de aprendizagens múltiplas fica por explorar.

Como salienta Santos,

As manifestações artísticas infantis são muitas vezes, entre nós, mais um pretexto para exibicionismos de meninos engraçadinhos, ou de alguns prodígios que o mestre molda à sua maneira, do que viva comunicação das crianças umas com as outras, usando uma linguagem de beleza dramática, plástica ou musical (1977, p. 93).

Por conseguinte, decidi investigar como este domínio poderia contribuir para a resolução do problema por mim identificado no seio do grupo.

O presente relatório encontra-se estruturado em cinco capítulos principais. O primeiro capítulo é dedicado ao enquadramento conceptual onde procurei evidenciar de que forma a educação pela arte pode contribuir para o desenvolvimento global da criança, passando posteriormente a centrar-me no modo como a expressão dramática, enquanto forma de arte pode contribuir para o desenvolvimento da criança, bem como na promoção da interação social. Considerei ainda pertinente abordar algumas noções e conceitos relativos à expressão dramática, evidenciando a linha educativa com a qual me identifico em termos pedagógicos.

O segundo capítulo é dedicado à metodologia adotada para a realização do estudo, onde começo por caracterizar os protagonistas do estudo, nomeadamente a instituição quanto ao modelo pedagógico utilizado e seguidamente abordo alguns elementos que me permitem fazer uma caracterização do grupo alvo do estudo. Posteriormente descrevo a problemática desencadeadora do estudo de caso, bem como os seus objetivos, questões orientadoras, natureza do estudo e respetivos procedimentos metodológicos utilizados.

No terceiro capítulo faço referência à recolha de dados, descrevendo a ação educativa em cada uma das seis sessões da sequência pedagógica implementada.

O quarto capítulo é dedicado à análise e interpretação dos dados, onde são descritos os comportamentos das crianças em cada uma das sessões, focalizando essencialmente a forma como a criança alvo do estudo reage durante cada uma das sessões.

No quinto e último capítulo procuro refletir as conclusões que foram possíveis retirar dos dados obtidos, evidenciado a forma como a criança alvo se foi comportando ao longo das sessões.

Seguidamente, apresento as considerações finais, onde saliento os aspetos mais relevantes da ação educativa durante a PES, reflito sobre o contributo do estudo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, lançando pistas futuras de ação.

Finalizo identificando as referências bibliográficas que constituíram o suporte teórico para a elaboração deste estudo.

## **Capítulo I – Enquadramento conceptual**

A educação pré-escolar tem como objetivo promover o desenvolvimento global da criança, tal como se encontra consagrado nos objetivos gerais pedagógicos da Lei de Bases do Sistema Educativo: “Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas (alínea d), Decreto-lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro)”.

Como tal, defendo que uma prática pedagógica centrada numa perspetiva de educação pela arte será aquela que melhor responde às necessidades da criança tendo em vista o seu desenvolvimento integrado e harmonioso.

### **1. Contributo da educação pela arte no desenvolvimento global da criança**

As mudanças que ocorreram ao nível da pedagogia, nomeadamente após a teoria da participação, da qual Dewey é o principal impulsionador, levaram a compreender a criança numa nova perspetiva. A criança já não é encarada como uma tábua rasa, a quem se transmitem conhecimentos. Pelo contrário a criança é entendida como um ser único, com necessidades e interesses diferenciados, capaz de, autonomamente, “extrair significado das suas experiências cotidianas através de atos mentais envolvendo planeamento, coordenação de ideias e abstrações” (Malaguzzi, 1999, p. 91).

A educação pela arte encara a criança na linha desta nova abordagem pedagógica, tendo como objetivo dar liberdade à criança para se expressar livremente, permitindo que esta se realize pessoalmente, descobrindo-se a si própria e ao outro. Como salienta Santos, “[n]uma pedagogia assim atenta, antes de mais, às virtualidades potenciais da Criança, vai possibilitar-se-lhe, a espontaneidade das suas expressões, as quais livremente desabrochando numa actividade lúdica propiciam também (...) uma abertura para a criatividade” (1977, p. 61).

A expressão é uma necessidade biológica intrínseca ao Homem, pois desde o nascimento utilizamos formas de expressão para nos reencontrar connosco próprios e para comunicarmos com o mundo. Para a criança, a necessidade de expressão torna-se ainda mais premente, na medida em que recorre à sua linguagem própria para exprimir

sentimentos, emoções, desejos, como forma de exteriorizar a sua vida psíquica, que de outra forma não conseguiria fazer, uma vez que possui ainda formas limitadas de comunicação.

Sousa salienta que “[p]ara além da comunicação social, a criança, porém, tem também necessidades de expressão e estas, em determinada altura, são mais prementes que as instrumentais, dado que se não forem satisfeitas põem em risco a sua estabilidade psicológica” (1972, p.8).

De igual modo, Santos identifica “as manifestações de expressividade da criança como necessidade lúdica, móbil primordial de sua existência, biológica, psicológica e socialmente considerada” (1989, p. 56).

O mesmo autor salienta ainda que foram várias as correntes pedagógicas e psicológicas contemporâneas que reconheceram a importância das expressões na educação da criança, das quais se salientam “mesmo as concepções psicanalíticas, ao chamarem a atenção para o mundo dos instintos, para a esfera inconsciente e as pulsões que através das expressões artísticas se nos manifestam, libertando e ajudando o equilíbrio psíquico” (1989, p.55).

Ao possibilitarmos e valorizarmos a expressividade da criança, potenciamos o surgimento da criatividade, uma vez que cada criança cria a sua forma de expressão, adaptando-a às suas necessidades e interesses, iniciando-se num processo de criação que é único, ou seja, encontrando a forma mais adequada de se exprimir de acordo com as suas características pessoais.

Num sistema educativo tendencialmente conformista como o nosso, fruto de longos anos de uma educação tradicional, assente na pedagogia da transmissão, a criatividade impõe-se como uma capacidade imprescindível à superação de desafios. Assim, cabe à educação o dever de preparar cidadãos autónomos, livres e criativos, capazes de enfrentá-los.

Como afirma Duffy “ [a] sociedade sempre necessitou de pessoas criativas e imaginativas, pessoas que sejam capazes de descobrir soluções criativas para os problemas e que, de forma imaginativa, combinem ideias e capacidades que ainda não tenham sido associadas” (2004, p. 130).

Tendo em conta esta necessidade Sousa chama a atenção para o facto de que

[p]or muito que uma pessoa estude, por maior número de conhecimentos que adquira, surgir-lhe-ão sempre problemas para os quais não possui solução

preparada. Deverá sempre criar a solução para o problema e, esta criação será tanto melhor e mais fácil, quanto mais adestrada estiver para o fazer.

A educação criadora visa este adestramento, esta facilidade de criar soluções. (1972, p. 14).

Por conseguinte, uma educação que promova a criatividade dará resposta “a uma necessidade que a vida moderna torna vital. (...) Trata-se de uma educação projetiva, que formará Homens capazes de assumir o futuro” (Sousa, 1972, p. 23).

Contudo, a criatividade é uma necessidade psicológica, inerente à formação da personalidade da criança, tal como afirma Sousa ao referir que “[a] evolução psicológica da criança, referida por Wallon, Piaget e outros psicólogos, testemunha a necessidade psicológica paralela à biológica, de ininterrupta constância criativa na vida da criança” (1972, p. 23). Pois “[a]o encorajarmos a criatividade, estamos a promover a capacidade que a criança possui de explorar e compreender o seu mundo e de reagir e representar as suas percepções” (Duffy, 2004, p. 131).

Nesta mesma linha de pensamento, Santos refere que:

(...) múltiplas são de facto as funções da Arte no harmonioso desenvolvimento da personalidade infante-juvenil, e, na opinião de Piaget, se na vida da criança há duas necessidades essenciais que são, por um lado, a adaptação à realidade material e social, e, por outro, o conjunto das realidades individuais, que se exprimem pelos jogos simbólicos, a arte nas crianças, seria um esforço de conciliação entre essas duas necessidades, uma como que síntese entre a expressão do eu e as formas de atividades adaptadas.

Assim, e ainda evocando o mesmo psicólogo, nesta necessidade criativa, intrínseca à formação da personalidade, se se não referenciam estádios regulares, como no desenvolvimento biológico e intelectual, observa-se, entretanto, uma evolução da infância ao final da adolescência. Uma força criadora pela expressividade artística favorece, pois, a formação dos seres humanos. E se a importância das artes aparece nessa formação, englobantemente, insere-se, sobremaneira, na esfera da afetividade. (1977, p. 96)

Por conseguinte, a educação artística concorre para a formação da personalidade através do ato criativo, bem como para a aquisição de competências sociais mediante a exploração das diferentes formas expressivas e linguísticas que facilitam a comunicação. Esta será “promovida através do gesto, do grafismo, do canto. Pelo movimento, pelo ritmo, pelo som, pela voz, por quantos meios expressivos a criança disponha e descubra, consentir-se-ão” (Santos, 1977, p. 100).

Deste modo, tal como Santos propõe, uma psicopedagogia da expressão artística, cuja metodologia de educação pela arte pressupõe uma atuação aberta e ativa, abrangendo os diferentes meios expressivos (ritmo, som, gesto e todos aqueles que estiverem ao alcance da criança), terá como objetivo promover o desenvolvimento biopsicossocial da criança, ao mesmo tempo que a vai sensibilizando para valores estéticos. Esta abordagem incidirá sobre as esferas conativas, afetivas e cognitivas, de forma harmoniosamente interrelacionada. Deste modo pretende-se trabalhar a “sensorialidade e [a] psicomotricidade, [a] afetividade e [a] sociabilidade, [a] instrumentalidade e [a] criatividade (1977, p. 116)”, logo desde a idade pré-escolar.

Do meu ponto de vista considero que só por esta via se contribuirá para uma educação globalizante, que respeita e valoriza as necessidades e interesses da criança como um todo, contemplando todos os aspetos do seu desenvolvimento, articulando-os de forma harmoniosa e contribuindo para a formação de cidadãos ativos, responsáveis, autónomos e livres.

## **2. A expressão dramática promotora de desenvolvimento e interação social**

Concebendo uma prática educativa numa perspetiva psicopedagógica da educação pela arte como aquela apresentada anteriormente, pretende-se abranger todas as formas de expressão. Como tal, música, dança e drama são meios pelos quais as atividades expressivas podem ser exploradas.

Centrar-me-ei no drama como promotor do desenvolvimento da criança, por considerar este um meio pelo qual o desenvolvimento se processa de modo mais globalizante e integrado, assumindo uma importância vital na vida da criança.

Segundo a teoria de Piaget, o desenvolvimento cognitivo processa-se mediante uma progressão sucessiva entre quatro estádios: sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais.

É no estádio pré-operatório que a função simbólica emerge, a par da representação mental, características que permitem à criança compreender o mundo que a rodeia. Assim, a criança começa a ser capaz de representar mentalmente realidades ações e objetos através de símbolos significantes, “ou seja, referindo-se a uma coisa

ausente através de outra que a representa, o que lhe permite o amadurecimento do uso da linguagem e o acesso à imagem mental, ao desenho e ao jogo simbólico” (Simões, 2009, p. 41).

A criança começa por imitar experiências da vida real, reproduzindo o uso dos objetos ou diferentes papéis que observa. À medida que a criança vai progredindo nas suas capacidades representativas, “mais complexo é o [seu] pensamento e a [sua] capacidade (...) para organizar ideias, sentimentos e ações” (Spodek, 2002, p.186). O jogo simbólico e o desenho permitem a passagem da representação pela ação para a representação-pensamento, consolidada pela aquisição da imagem mental e da maturação da linguagem.

Piaget & Inhelder afirmam que:

O jogo simbólico (...) corresponde à função essencial que o jogo exerce na vida da criança. (...) É portanto indispensável ao seu equilíbrio afectivo e intelectual que possa dispor de um sector de actividade cuja motivação não seja a adaptação ao real mas, pelo contrário, a assimilação do real ao eu, sem coações nem sanções (1979, p. 67).

Os mesmos autores reforçam ainda a importância do jogo simbólico, quando afirmam que:

É, portanto, indispensável à criança que possa dispor igualmente de um meio de expressão próprio, isto é, de um sistema de significantes construídos por ela e dóceis às suas vontades [...] (...) o jogo simbólico que não é apenas assimilação real do eu, como o jogo em geral, mas assimilação assegurada (o que o reforça) por uma linguagem simbólica construída pelo eu e modificável à medida das necessidades. (1979, p. 67).

Tendo em conta as características do estágio pré-operatório, nomeadamente as faculdades simbólicas e de representação mental da criança em idade pré-escolar, o jogo dramático constitui um meio potenciador da expressividade livre da criança e da criatividade, por todas as formas de expressão ao seu alcance, contribuindo, deste modo, para a promoção do desenvolvimento cognitivo da criança.

Santos salienta que:

O Jogo, sobretudo o jogo simbólico, característico desse período etário, tal como o encara Piaget, é a estrada real para um percurso saudável, corporal e mentalmente, por onde segue a vida da criança, a qual, como disse Dottrens, é “expressão permanente”, e para quem “desenvolver a personalidade é dar-lhe múltiplos meios para se exprimir dignamente”, isto é, jogar com gestos, com a

voz, com os sons, com as palavras, com as cores, com as formas, meios e modos de aprender o mundo em que está inserida para a compreensão de si própria e dos outros (1989, p. 57).

Todavia, tal como também evidencia Sousa (1979), ao proporcionarmos à criança em idade pré-escolar atividades de jogo dramático, estamos a promover uma multiplicidade de outras competências. O jogo dramático promove competências físico-motoras, ao proporcionar o desenvolvimento e conhecimento do corpo, bem como do meio em que se move (espaço tempo e relação); a criança é levada a exteriorizar os seus sentimentos, medos e angústias, compensando-os psicologicamente; as competências sociais são promovidas através da interação grupal que se estabelece durante o jogo dramático, promovendo a melhoria das suas ações criativas perante a crítica dos outros e, também, a descentração, quando é confrontada com opiniões divergentes da sua, concorrendo ainda para um melhor conhecimento de si própria e dos outros, das suas dificuldades e capacidades, para a autoafirmação e autoconfiança da criança, que adquire, deste modo, competências que considero essenciais para a sua formação pessoal e social.

Leenhardt, vem corroborar as minhas afirmações, salientando que:

[n]esta lenta evolução, do egocentrismo à aprendizagem da sociabilidade, da submissão à afectividade até ao domínio desta, do amálgama primitivo à extrapolação intelectual, neste processo de desenvolvimento mental e afectivo da criança, as faculdades de imaginação têm muita importância, porque constituem a via mais lógica e espontânea de descoberta e aprendizagem. Ao colocar-se, através da imaginação, numa situação utópica, seja ela a imitação ou qualquer outra mais nitidamente fantasista, a criança está a experimentar um comportamento independente, que a ajuda a livrar-se do seu egocentrismo e lhe proporciona uma forma de estar no mundo. (1997, p. 14).

Também Sousa salienta o valor educativo dos jogos de expressão dramática afirmando que:

As expressões corporal, facial, oral, a imitação, a mímica e a dramatização dão à criança cada vez mais domínio do corpo e do meio (espaço, tempo, relação, etc.), desenvolvendo-lhe a auto confiança e o senso de segurança. Ao mesmo tempo, estes jogos, permitindo-lhe exprimir-se, ajudam-na a afirmar-se. Afirma a sua personalidade ao representar frente a assistência, sendo vista e aplaudida; afirma o seu carácter, através da possibilidade de realização da sua actividade criadora (1972, p. 100).

Compreende-se assim, a importância que o jogo dramático assume no desenvolvimento global da criança, tanto ao nível físico e motor como psíquico, afetivo e sensorial, contribuindo para a descentração e socialização da criança.

### **3. Noções e conceitos sobre expressão dramática.**

Antes de mais, considero pertinente apresentar uma distinção entre teatro e drama, tal como é preconizada por Slade (1978), uma vez que, tal como o autor, considero que uma coisa é o que a criança faz e outra é o que nós adultos entendemos por teatro.

Enquanto o teatro pressupõe a existência de público e de atores diferenciados, tendo como objetivo uma experiência estética partilhada, o drama implica ação, pois tem origem na palavra grega *drao*, que significa “eu faço, eu luto”. Por seu turno, o teatro assenta na “arte de parecer, de exprimir a realidade representando-a, de a dar a conhecer dizendo-a” (Leenhardt, 1907, p.13), contrapondo-se, deste modo, ao drama, que assenta na arte de fazer, na qual se recorre ao imaginário para exprimir e vivenciar experiências pessoais e reais mediante a representação.

No teatro, o ator assume uma vida imaginária que não é a sua e reproduz um pensamento que não é o seu, dando corpo e alma a um texto escrito no papel, através da sua própria vida.

No drama “a criança descobre a vida e a si mesma através de tentativas emocionais e físicas e depois através da prática repetitiva, que é o jogo dramático” (Slade, 1978, p. 18). As crianças envolvem-se física, psíquica e emocionalmente na ação que estão a realizar. “A representação é, assim, um processo interno no qual as crianças elaboram símbolos mentais para representar objetos, pessoas e experiências reais” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 476). No drama não existe público nem atores, é uma atividade coletiva na qual todos são envolvidos na ação; não existe palco nem plateia, todo o espaço é circundado pela ação; não necessita de cenários físicos, trajes ou adereços, o espaço de jogo é construído recorrendo a materiais do quotidiano que através do simbolismo adquirem novas características e funções; não existe texto para reproduzir, pois “[a]o fazer-de-conta, (...) as crianças pré-escolares constroem os seus

próprios textos e imagens e tornam-se conscientes de si próprias como actoras e construtoras de imagens” (Hohmann & Weikart, 1997, p.476).

Sendo que o jogo assume uma importância vital na vida da criança, o drama serve-se desta atividade lúdica como meio potenciador das atividades expressivas, dando origem à denominação de jogo dramático, por constituir uma brincadeira muito séria na vida da criança. Quando o objetivo educacional perde de vista a sua componente lúdica, o jogo dramático desaparece, uma vez que aquele é a sua base.

Nesta mesma perspetiva, Slade afirma que: “O jogo dramático é uma parte vital da vida jovem. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver. O jogo é na verdade a vida” (1978, p. 17).

Ainda nesta mesma perspetiva de distinção entre teatro e drama Leenhardt, esclarece que:

(...) o processo psicológico necessário à representação dramática [referindo-se ao teatro] está fora do alcance da criança, porque o actor tem consciência da distância que o separa da sua personagem, e utiliza-a.

Ao representar, a criança julga exprimir a realidade, enquanto o actor está consciente de que pretende transmitir uma aparência. (...) o mesmo será dizer que a criança, e até o adolescente, não têm maturidade psicológica indispensável à representação teatral, e é isto que distingue o teatro da dramatização espontânea (1997, p. 16).

A par da falta de maturidade psicológica da criança para a representação teatral, Leenhardt, (1997) chama também a atenção para o facto de esta partir normalmente de um texto e de personagens pré-estabelecidas, constituindo desde logo condição suficiente para condicionar a criança, paralisando a sua livre expressão e criação.

Pensa-se vulgarmente que, ao levar as crianças a representar tendo por base o teatro, o esforço da criança pode ser recompensado pelo prazer da representação em público. Contudo esta conceção é completamente errónea, na medida em que a criança não sente necessidade de um espetador crítico das suas formas de expressão, podendo inibir-se ou transformar os seus atos em pura exibição sem correspondência nenhuma com a sua vida interior.

Quanto a este aspeto Slade afirma que a representação em palco por parte das crianças,

destrói o Jogo Dramático infantil, e as crianças, então, tentam meramente copiar o que os adultos chamam de teatro. Elas não são bem-sucedidas nisso, e essa não é a sua maneira de representar. Elas precisam de espaço e não têm necessidade de ser envolvidas nas complicadas técnicas de uma forma artificial de teatro. Isso as torna conscientes de um público, estraga-lhes a sinceridade e ensina-as a se exibirem (1978, p. 97).

Por conseguinte, levar as crianças em idade pré-escolar a realizar pequenas peças de teatro com um intuito exibicionista, impondo regras e técnicas teatrais, constitui um erro que limita as possibilidades de expressão, inibindo a criatividade e levando a criança a desinteressar-se por esta atividade, na medida em que não é algo que lhe seja natural, mas imposto pelo adulto.

Quando a liberdade de expressão e criação são anuladas, a criança desinteressase, pois ao anular-se “o papel expressivo anula-se também a satisfação de uma das principais necessidades da criança e de uma forma de compensação, que fazem dela uma ser equilibrado e normal” (Sousa, 1972, p. 13).

Deste modo, defendo que uma prática pedagógica centrada na criança, nas suas necessidades e nos seus interesses, não pode ter por base um jogo dramático assente na transmissão de técnicas teatrais, pois a criança não tem essa necessidade visto que, se esta usufruir de sessões regulares, assim que sentir “necessidade de aperfeiçoamento técnico imediatamente por ele envereda e, (...) consegue muito rapidamente, por si própria, atingir um elevado grau de perfeição técnica, que de outra forma não seria tão perfeito nem tão adaptado às suas características pessoais” (Sousa, 1972, p. 13).

A minha posição de negação de técnicas teatrais no jogo dramático é corroborada também por Leenhardt, quando afirma que:

Quanto às possibilidades de aperfeiçoamento, não podem partir da intervenção conhecedora do adulto, mas da própria criança ou do grupo de crianças, através de uma crítica que necessariamente prolonga a actividade do teatro livre. É preciso que, por si própria e através da vida do grupo, a criança tome consciência das suas insuficiências, dos seus erros, das suas capacidades. A crítica de que ela necessita é, sobretudo, a da criança que vê, com a condição de que esse olhar não seja deformado pela desconfiança ou pela ironia do adulto. (...) só é concebível submetido à apreciação do grupo e à sua crítica e que é considerado pelo educador como uma valorização da actividade da criança. (1997, p. 39-40).

O papel do educador é, então, o de um guia calmo, atento e observador que sabe quando é necessário estimular a criança, apoiando a improvisação de temas propostos tanto pelo adulto como por esta. Esse tema deverá servir apenas de cenário promotor do desenvolvimento da imaginação. “[O] tema proposto é a maior parte das vezes muito realista, até mesmo real ou histórico, [ou decorrente de um conteúdo anteriormente trabalhado] e só recorre à imaginação naquilo em que ela possa ajudar a reconstituir de maneira sensível comportamentos vividos” (Leenhardt, 1997, p. 27).

O educador deve ainda propor todas as formas de expressão à criança “através da improvisação verbal, gestual, corporal, musical ou até plástica, se levamos a elaboração da representação até ao seu ambiente sonoro ou decorativo” (Leenhardt, 1997, p. 27).

Ao adulto cabe o papel de intervir apenas quando necessário, orientando e dirigindo o desenrolar da ação que parte da capacidade natural de expressão e criatividade da criança.

O jogo dramático não necessita de atores talentosos, pretende antes de mais formar «jogadores», mais preocupados em dominar o seu discurso do que em criar ilusão. (...) Não é a perfeição do gesto, ou a imitação que se procura, mas sim um comportamento lucidamente elaborado dentro de uma situação de comunicação (Ryngaert, 1981, p. 34).

Posto isto, torna-se evidente que teatro e drama constituem conceitos distintos e que na educação pré-escolar devemos privilegiar o drama através do jogo dramático como forma de ir ao encontro das necessidades expressivas e criativas da criança.

## **Capítulo II – Metodologia**

### **1. Protagonistas do estudo**

#### **1.1 Caracterização da instituição quanto ao seu modelo pedagógico**

A metodologia de trabalho adotada na instituição protagonista do estudo centra-se na metodologia de trabalho de projeto, focalizando a sua abordagem pedagógica na Educação pela Arte.

De acordo com Santos,

(...) Herbert Read, o grande promotor de uma teoria de Educação pela Arte nos tempos modernos, para quem a educação pode ser definida “como o cultivo de modos de expressão”, esclarecendo: “consiste em ensinar as crianças e os adultos a produzir sons, imagens, movimentos, ferramentas e utensílios. Um homem que consegue fazer bem estas coisas é um homem bem educado. (...) Todas as faculdades de pensamento, lógica, memória, sensibilidade e intelecto, estão envolvidas nesses processos, e nenhum aspecto da educação está aqui excluído. E todos eles são processos que envolvem a arte, porque a arte não passa da boa produção de sons, imagens, etc. O objetivo da educação é por isso a criação de artistas – de pessoas eficientes nos vários modos de expressão”. (1989, p. 51)

Neste sentido, o Projeto Educativo da instituição visa que toda a “acção educativa assente numa pedagogia de projecto e de expressão livre, em que os factores emotivos e afectivos sejam elementos activadores do desenvolvimento” (p. 13). Assim, partindo da Arte, todas as áreas de conteúdo são trabalhadas de forma articulada, valorizando-se o domínio das expressões nas suas diversas vertentes: expressão plástica, expressão motora, expressão dramática e expressão musical. É ainda de salientar que a dança educativa constitui uma vertente da expressão motora trabalhada nesta instituição, como meio de promover a expressividade e criatividade na criança.

De igual modo, a criatividade e a autonomia da criança são muito valorizadas nesta instituição e pela educadora cooperante. A criança é entendida como um ser competente, autónomo, livre e solidário, possuidor de potencialidades que lhe permitem ser o sujeito da sua aprendizagem. Sendo a criança entendida nesta perspetiva, é-lhe dada maior liberdade expressiva, que, de forma lúdica, permite desenvolver a criatividade.

Nesta linha de pensamento, a Educação pela Arte visa uma atitude ativa, potenciando um contacto direto com as diferentes formas de arte e promovendo-se desde logo a criatividade da criança.

Segundo Santos a educação artística, numa perspetiva de aproximação da expressividade à educação, permitirá a aprendizagem das relações inter-humanas, facilitando “a comunicação, a informação, a transmissão de conhecimentos recebidos, proporcionando meios de relação entre todas as pessoas que mutuamente se procuram” (1977, p. 68).

### **1.2 Caracterização do grupo**

A sala dos 5 anos onde foi desenvolvido o estudo é constituída por um grupo de 24 crianças de ambos os sexos, das quais 12 são do sexo feminino e 12 são do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, sendo que a grande maioria do grupo tem 5 anos ou completa até ao final do ano civil. Todas as crianças são de nacionalidade portuguesa, sendo duas de origem ucraniana.

A meu ver, este revela ser um grupo bastante unido e cooperativo, uma vez que já vem junto desde o berçário, sempre acompanhado pelas auxiliares da sala e pela educadora cooperante desde a sala dos 3 anos. Contudo, demonstra algumas dificuldades em integrar novos elementos, uma vez que apenas neste ano letivo o grupo recebeu quatro novos elementos, três crianças de 3 anos e uma criança de 6 anos.

As crianças de 3 anos foram aceites pelo grupo, talvez por serem mais novas e, assim, mais facilmente manobráveis, sentindo-se o grupo mais velho responsável por elas.

A criança de 6 anos pertencia a um outro grupo que transitou para o 1º ciclo, tendo ficado retida por adiamento. Esta criança não foi bem aceite pelo grupo, talvez por ser mais velha e não se deixar manobrar por aquele, bem como por demonstrar algumas características comportamentais especiais. A criança é acompanhada por um psicólogo e por uma educadora de ensino especial.

Do grupo inicial, existe uma criança que é acompanhada por um psicólogo por apresentar um temperamento difícil e alguns comportamentos desajustados. Uma outra criança, ainda, apresenta uma personalidade muito forte e temperamental, demonstrando forte espírito de liderança.

A maioria das crianças vive em agregados familiares biparentais, sendo que 4 crianças vivem em agregados familiares monoparentais.

Quanto às habilitações literárias dos progenitores, 14 possuem o Ensino Básico, 6 possuem o Ensino Secundário e 17 possuem o Ensino Superior, sendo que não nos foi possível recolher dados relativamente a 11 pais.

No que se refere ao tipo de atividade profissional, à data do levantamento dos dados, a maioria dos progenitores desempenhava funções no sector terciário (36) e apenas uma minoria trabalhava no sector secundário (5), sendo que nenhum dos pais desempenhava funções no sector primário. Do mesmo modo, a maioria dos progenitores exercia a sua atividade profissional por conta de outrem (38), sendo que 3 pais exerciam atividade profissional por conta própria, encontrando-se 2 em situação de desemprego. No entanto, não nos foi possível recolher dados, quanto a este aspeto, relativamente a 5 pais.

Tendo em consideração os dados familiares recolhidos a partir das fichas de anamnese das crianças, poder-se-á dizer que a maioria das crianças é proveniente de um nível económico-social médio alto.

## **2. Problemática desencadeadora do estudo**

Considero preponderante analisar o meio e a realidade social das crianças com quem desenvolvo a minha prática pedagógica como forma de melhor adequar a ação e contexto educativo às necessidades e interesses das mesmas, conforme recomenda o Ministério da Educação:

A abordagem sistémica e ecológica constitui, assim, uma perspectiva de compreensão da realidade que permite adequar, de forma dinâmica, o contexto educativo institucional às características e necessidades das crianças e adultos. Constitui ainda um instrumento de análise para que o educador possa adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha. (1997, p. 33).

Partindo desta abordagem sistémica e ecológica, como fundamento da minha prática educativa, a observação do grupo e o estabelecimento de laços afetivos constituem o primeiro passo no processo educativo. Como refere, ainda, o Ministério da Educação

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (1997, p. 25).

De igual modo, também Kamii distingue os objetivos socioafetivos como os primeiros no processo educativo, afirmando que:

(...) para o desenvolvimento da autonomia (tanto intelectual como socioafectivo), é necessário ter um contexto de relação adulto-criança caracterizado pelo respeito mútuo, o afecto e a confiança. Por consequência o primeiro objectivo do educador deve ser desenvolver uma relação afectiva com a criança e favorecer o desenvolvimento da sua autonomia (1996, p. 91).

Neste sentido, durante o processo de observação e estabelecimento de laços afetivos, que aconteceu logo no início da minha PES, foi-me possível observar alguns problemas relacionais no seio do grupo. Sendo que “[a] educação pré-escolar é um contexto de socialização em que muitas aprendizagens decorrem de vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança, de experiências relacionais e de ocasiões de aprendizagem”, constituindo o grupo “o contexto imediato de interacção social e de relação entre adultos e crianças e entre crianças que constitui a base do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p. 34), estes problemas relacionais observados no seio do grupo mereceram a minha atenção enquanto profissional de educação pré-escolar.

Por conseguinte, observei que dentro do grande grupo existiam dificuldades relacionais: no momento das brincadeiras livres, o grande grupo dividia-se em dois pequenos grupos, um dos rapazes e outro das raparigas, salvo duas exceções, nas quais duas meninas preferiam integrar o grupo dos rapazes, apresentando poucas interações com o grupo das raparigas.

A criança de 6 anos não era bem aceite pelo grupo: esta criança era impedida de integrar brincadeiras de grupo; os colegas não gostavam de se sentar perto dela; a sua opinião era desvalorizada pelo grupo; entrava por vezes em conflito direto com outras crianças.

Por seu turno, a criança revelava uma baixa autoestima e baixa autonomia, com um comportamento introvertido e caprichoso, isolando-se bastante, especialmente nos

momentos de brincadeira livre, o que dificultava a sua integração no grupo e, conseqüentemente, a socialização.

Era notória a sua instabilidade socioafectiva, que se evidenciava na demonstração constante de necessidade de atenção por parte dos adultos. É uma criança que possui um historial de vida complexo, encontrando-se a cargo de uma avó, o que agravava ainda mais o seu quadro socioafectivo.

### **3. Objetivos do estudo**

Perante a problemática identificada, levantei a seguinte hipótese: o jogo dramático melhora as relações estabelecidas dentro do grupo de crianças.

Assim, procurei investigar de que modo o jogo dramático, numa perspetiva pedagógica de Educação pela Arte, poderia contribuir para promover a interação e aceitação desta nova criança no seio do grupo, com o objetivo de proporcionar a sua integração social, mas ao mesmo tempo, fomentando a sua capacidade de afirmação, a sua autonomia e autoestima.

### **4. Questões orientadoras do estudo**

Formulei, então, a seguinte questão de pesquisa:

Será possível alterar os comportamentos relacionais deste grupo, através do jogo dramático?

O jogo dramático permitirá que esta criança se afirme perante o grupo, contribuindo para o aumento da sua autoestima e autonomia?

### **5. Natureza do estudo**

O presente estudo investigativo assume uma natureza de cariz qualitativo assente num projeto equiparável a uma metodologia de investigação-ação que só não adota estas características na íntegra dado que teve que ser desenvolvido num curto espaço de tempo.

Optei por esta via investigativa por considerar ser a que mais se adequa ao tipo de investigação que pretendo desenvolver, uma vez que um estudo investigativo de natureza qualitativa sugere “que o investigador esteja no trabalho de campo, faça

observação, emita juízos de valor e que analise” (Meirinhos e Osório, 2010, p.51) e segundo Bogdan e Biklen (1994) recolha dados ricos em pormenores descritivos.

Por conseguinte, a investigação-ação é uma metodologia de investigação que visa o aperfeiçoamento das práticas a partir da aprendizagem e reflexão sobre a ação, desenvolvendo-se num processo que engloba a planificação, a ação, a observação e a reflexão. “É, portanto, um processo sistemático de aprendizagem orientado para a praxis, exigindo que esta seja submetida à prova, permitindo dar uma justificação a partir do trabalho, mediante uma argumentação desenvolvida, comprovada e cientificamente examinada” (Jaume Trilla, 1998 citado por Fernandes, s/d, p. 4).

Assim, a investigação-ação assume um duplo objetivo, visando por um lado melhorar o resultado das práticas e por outro lado promover a melhoria dos indivíduos implicados no processo.

## **6. Procedimentos metodológicos**

Para focalizar a observação pertinente realizei uma grelha onde registei os principais problemas observados relativamente a esta criança, os meus objetivos para ultrapassá-los, bem como as estratégias a utilizar (*vide* anexo I).

Com o intuito de proteger a identidade do grupo com o qual desenvolvi a minha prática, atribui um nome fictício a cada criança, sendo que a criança alvo do estudo, doravante, passar-se-á a designar Camila.

Durante a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizei igualmente um diário de campo onde registei as minhas observações dos acontecimentos mais pertinentes relativos a esta criança, bem como a minha interpretação dos mesmos.

Mediante as observações que fui registando e tendo em conta a problemática identificada, delineei um plano de ação, planificando um conjunto de experiências lúdico-educativas, que consistiu numa sequência de seis sessões didáticas de expressão dramática, as quais foram implementadas semanalmente, durante seis semanas consecutivas. As sessões foram implementadas à sexta-feira, sempre no mesmo horário e tendo uma duração média de 45 minutos.

Nas sessões foi utilizado o jogo dramático como metodologia pedagógica, uma vez que o jogo é a principal atividade da criança e é através desta que a criança aprende. Como refere Claparède citado por Sousa, “[n]a criança, o jogo é o trabalho, o bem, o

dever, o ideal de vida. É a única atmosfera em que o ser psicológico pode respirar e, conseqüentemente, pode agir” (1972, p. 23).

Também Guy Jacquin, citado por Sousa, afirma que: “[o] jogo é para a criança a coisa mais importante da sua vida. O jogo é, nas mãos do educador, um excelente meio de desenvolvimento da criança. Por estas razões, todo o educador deve não só fazer jogar, como utilizar a força educativa do jogo” (1972, p. 23).

Por considerar o jogo como uma importante estratégia de aprendizagem decidi recorrer a esta ferramenta como meio potenciador de aprendizagens. Neste sentido, as sessões foram criteriosamente planificadas tendo sempre o jogo enquanto atividade lúdica como base e tomando em consideração os problemas observados, procurando promover a interação entre o grande grupo, mas também a interação em pequenos grupos e em parcerias.

O tempo de trabalho em grande grupo reveste-se de suma importância na educação pré-escolar, na medida em que contribui para construir o sentido comunitário e o sentimento de pertença ao grupo. “Esta experiência ajuda a construir o sentido de “nós” e “nosso” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 406).

Como evidencia Sousa o “trabalho individual inserido num conjunto de actuações em simultâneo (...) exerce certa acção sobre a criança, incentivando a sua criatividade e criando-lhe um meio propício a expressar-se sem inibições” (1972, p. 35 - 36).

Partindo desta abordagem foi-me possível explorar o imaginário das crianças, levando-as a exprimir-se livremente de acordo com as suas concepções psicológicas, ao mesmo tempo que se libertavam da timidez, ao observarem o comportamento dos colegas e ao reconstruírem as suas formas de expressão. Sousa evidencia esta questão ao afirmar que:

Esta forma de actuação – todas ao mesmo tempo, cada uma realizando livremente a sua acção criadora – permite à criança, ao mesmo tempo que actua, observar a actuação das outras e ser observada. Pode parecer por vezes que ela copia os gestos de outra, imitando-a em vez de criar o seu próprio modo de movimento. Isto sucede com frequência, mas esta imitação não é mais do que um ponto de partida e passados alguns instantes logo modifica e personaliza essa imitação (1972, p. 35).

Embora seja importante o trabalho individual em grande grupo, também o trabalho em pequenos grupos assume uma importância preponderante para a socialização das crianças, como demonstra Sousa ao afirmar que:

A criança tem necessidade de comunicação, de contacto com os outros e de realizar experiências de integração social. A exposição das suas ideias, o ponderar sobre as ideias de outras, a troca de conhecimentos e de experiências, levam a criança a considerar os outros e a conhecer-se melhor a si própria (1972, p. 36).

O mesmo autor refere ainda que “[a] expressão individual de cada criança no seio de um grupo, integrando-se nessa mini-sociedade, nas suas leis e nos seus padrões de comportamento, tem grande influência na aceitação na sociedade” (p. 37).

Hohmann & Weikart frisam ainda que

A regularidade e consistência do tempo de trabalho em pequenos grupos é uma âncora social para as crianças, em contraste claro com os períodos de trabalho ou os momentos que as crianças brincam sozinhas ou em grupos espontâneos nas áreas de interesse (1997, p. 377).

Nesta mesma linha de pensamento, e tomando por base os conhecimentos fornecidos pelos estudos de Vigotsky ao defender a aprendizagem mediante a zona de desenvolvimento proximal, o Ministério da Educação adverte para a importância de desenvolver um trabalho em pequenos grupos e em parcerias como forma de fomentar o desenvolvimento e a aprendizagem. Neste sentido refere que se torna “importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (1997, p. 35).

Assim, uma vez que o meu objetivo consistia em promover a interação social entre as crianças e fomentar a integração da Camila no seio do grupo, as sessões foram planificadas para que no início da sessão se trabalhasse sempre em grande grupo. Contudo durante as sessões existiam momentos em que o trabalho era realizado em parcerias e seguidamente em pequenos grupos de 4 ou 6 elementos, consoante a sessão. Noutras sessões privilegiei o trabalho em parcerias, levando as crianças a trocar de parceria diversas vezes durante a mesma sessão, de modo a que todas as crianças interagissem com os diferentes colegas. No entanto, as crianças eram livres de escolher o colega com quem queriam trabalhar, contanto que nunca poderiam trabalhar com um colega que já tivessem trabalhado nessa sessão, ou seja, a mesma parceria nunca poderia ser repetida.

A atuação do educador também assume um papel preponderante no processo educativo: ele deve ser conhecedor dos diferentes métodos educativos e adaptá-los às suas características, às características e necessidades das crianças, adequando o seu “método de actuação, de acordo com as possibilidades de que dispõe e com as finalidades que pretende atingir” (Sousa, 1972, p. 33).

Por conseguinte, ao considerar a criança como ser competente, criativo e construtor do seu conhecimento, optei por uma postura de apoio, na qual propus as atividades planificadas, sugerindo os temas e fornecendo algumas instruções, mas permitindo que as crianças participassem ativamente, expressando as suas opiniões e conhecimentos. Contudo, quanto a este aspeto, a minha principal preocupação passou por dar oportunidade a que as crianças se expressassem livremente, construindo as suas personagens de acordo com a forma como as sentiam. Por exemplo, numa das sessões foi sugerido que as crianças, fazendo de conta que eram crocodilos, se banhassem no rio. Umhas crianças poderiam sentir a água do rio quente, outras poderiam sentir a água fria. De igual modo, o próprio prazer de se banhar no rio deveria ser sentido por cada uma das crianças de forma diferente.

Assim, assumi uma postura não-diretiva, integrando o grupo durante as atividades, com o intuito de apoiar e motivar as crianças, mas não fornecendo modelos de expressão. Pois como refere Sousa,

O adulto não ensina a criança, deve motivá-la por forma a que ela descubra por si própria. O adulto é o elo que põe a criança em contacto com os símbolos (e Piaget vincula bem esta necessidade). Basta a presença do educador para que a criança se sinta apoiada e estimulada (1972, p. 21).

O meu objetivo pedagógico centrou-se em permitir que a criança utilizasse o jogo dramático para se exprimir livremente expressando conceitos, ideias e emoções e não ensinando técnicas de expressão dramática, pois a criança não necessita que lhas ensinem mas antes que o educador permita que a criança construa e reconstrua as formas de expressão, aperfeiçoando as técnicas que criou de acordo com as suas características.

Concordo com Sousa quando este afirma que, como já afirmei anteriormente, ao disfrutar de sessões expressivas com regularidade

(...) a criança é capaz de aperfeiçoar o seu poder criador com uma rapidez surpreendente; logo que tem necessidade de aperfeiçoamento técnico imediatamente por ele envereda e, dada a sua anterior vivência no campo

criativo, consegue muito rapidamente, por si própria, atingir um elevado grau de perfeição técnica, que de outra forma demoraria mais tempo e não seria tão perfeito nem tão adaptado às suas características pessoais (1972, p. 13).

Pois “ao movimentar-se expressivamente, a criança desenvolve a sua personalidade, liberta-se, afirma-se, conhece-se melhor, adentra-se e aperfeiçoa a forma de se exprimir e de comunicar, ao mesmo tempo que forma e desenvolve o seu sentido estético.” (p. 11).

Assim, durante as sessões levei as crianças a identificarem algumas características mais evidentes dos animais, como por exemplo o tamanho, o modo de alimentação, o modo de vida, entre outros, mas deixando que a criança exprimisse essas características de acordo com as suas conceções.

Deste modo, foram trabalhados conteúdos nas diversas áreas, introduzidos novos vocábulos e trabalhados os sentimentos como a tristeza, o medo, o prazer, a amizade, o carinho, a ternura, a alegria...

Trabalhámos igualmente a voz, o movimento, o imaginário, a criatividade, a autonomia e a autoestima.

Nos momentos em que trabalhavam em pequenos grupos, estes eram sugeridos por mim, para que a criança alvo da investigação – a Camila – passasse por todos os grupos e assim tivesse a oportunidade de interagir com todas as crianças do grande grupo. Contudo, não interfeiri nas decisões dos grupos, deixando que as crianças resolvessem os seus problemas e os desafios que lhes eram propostos.

Sempre que possível promovi, propositadamente, o contacto físico, pretendendo levar as crianças a expressarem sentimentos e a ultrapassarem as barreiras físicas que por vezes surgiam, nomeadamente no caso da Camila.

Os temas sugeridos às crianças prenderam-se sempre com o projeto de ação “Projeto dos Artistas – Pintor Albano Neves e Sousa”<sup>1</sup> que estávamos a desenvolver em contexto de sala de atividades, explorando os animais selvagens que tínhamos trabalhado nessa semana, ou situações do quotidiano africano que estávamos a explorar.

A escolha dos temas relacionados com o projeto de ação foi intencional, na medida em que através da interpretação de personagens e papeis a criança beneficia

---

<sup>1</sup> “O projeto dos Artistas” é um projeto de ação definido no Projeto Educativo da Instituição que foi desenvolvido ao longo do segundo e terceiro períodos letivos. O projeto consiste na escolha de um artista plástico, cuja obra desperte o interesse das crianças, a fim de ser explorada pelas mesmas. O projeto deste ano visou explorar a obra do artista angolano Albano Neves e Sousa, pela sua imensa obra figurativa, que retrata fragmentos da cultura africana.

muito mais das aprendizagens, pois aprende mediante a ação, vivendo e experimentando através do seu corpo os conteúdos abordados em contexto de sala de atividades. Como explica Sousa

[a] interpretação de jogos de fundo cultural, é um enriquecimento de que a criança muito beneficia. E “vivendo” a situação beneficia muito mais do que apenas ouvindo-a relatar e comentar. (...) em Expressão Dramática, ela “vive” dinamicamente esse tema quando o dinamiza, incarnando personagens, elementos e acção (1972, p. 101).

Segundo Leenhardt, mais importante que ser a criança a escolher o tema é a forma como este é tratado. Este autor afirma ainda que:

(...) é muitas vezes útil escolher os temas a tratar num domínio conhecido da criança, quer fazendo parte da sua vida quotidiana, quer pertencendo a uma história e a um ambiente estudados recentemente (...), porque o esforço imaginativo da criança é então facilitado, visto ela dispor de elementos já assimilados permitindo-lhe uma maior concentração e um mais elevado domínio dos seus meios de expressão ( 1997, p. 28).

Assim, as sessões de expressão dramática encontravam-se contextualizadas, dando-se continuidade ao projeto de ação em desenvolvimento.

As sessões foram gravadas em vídeo para posterior análise dos comportamentos do grupo observados durante as sessões. No entanto, o foco dos registos vídeo centrou-se essencialmente nos comportamentos da minha criança alvo.

## **Capítulo III – Recolha dos dados**

### **Atividades implementadas**

#### **Atividade n.º 1 – Jogo “A Rainha Manda”**

A primeira sessão de expressão dramática realizou-se no dia 18 de janeiro de 2013 e foi destinada ao jogo “A Rainha Manda” (*vide* anexo II). A sessão foi planificada procurando explorar o imaginário das crianças, com o objetivo de permitir que estas se libertassem da sua timidez e expressassem diferentes sentimentos, ao observarem as expressões dos colegas e ao se expressarem livremente, à medida que procuravam recriar situações imaginárias do quotidiano dos animais da savana (leão, elefante, girafa e crocodilo).

A sessão foi dividida em dois momentos principais: num momento inicial, as crianças expressaram-se individualmente, mas em grande grupo, estabelecendo parcerias, quando solicitado durante a instrução.

Durante estes momentos de parceria sugeri ações que implicavam a existência de contacto físico entre as crianças, com o objetivo de intensificar a interação e aprofundar e estimular as relações afetivas. Por esta razão as parcerias foram escolhidas livremente para que eu pudesse observar as afinidades das crianças. Ao mesmo tempo permitia-me observar se a Camila seria escolhida para parceria, ou quem seria o eleito por esta para formar parceria.

Numa segunda fase da sessão, as crianças trabalharam em pequeno grupo de 4 elementos cada, definidos por mim, com o objetivo de levar a Camila a interagir com crianças com as quais não se relacionava normalmente. No entanto, estas crianças foram escolhidas para este primeiro grupo, por serem crianças que demonstraram ter um comportamento mais acessível à interação com a Camila. Embora não se relacionassem com ela no dia-a-dia, não demonstravam interações negativas para com a mesma. Assim, a Camila foi integrada num grupo que lhe permitiria interagir sem ser rejeitada, o que na minha perspetiva aumentaria a sua autoestima e autoconfiança.

#### **Atividade n.º 2 – Jogo de Mímica**

A segunda sessão de expressão dramática realizou-se no dia 25 de janeiro de 2013 e foi destinada ao jogo de mímica (*vide* anexo III). Mais uma vez, a sessão foi

planificada procurando explorar o imaginário das crianças, com o objetivo de permitir que estas se libertassem da sua timidez, ao observarem as expressões dos colegas e ao se expressarem livremente, promovendo momentos de interação entre o grande grupo e os pequenos grupos, procurando, deste modo, intensificar os laços de amizade, promover o sentimento de pertença a um grupo e espírito de grupo, enquanto representavam situações imaginárias do quotidiano dos animais da savana (hipopótamo, zebra e chita).

A sessão foi dividida em três momentos principais: num momento inicial, as crianças observaram algumas imagens destes animais (*vide* anexo IV). Num momento seguinte, expressaram-se individualmente, mas em grande grupo, estabelecendo algum contacto físico de forma aleatória. Este foi um momento mais dedicado à promoção da interação e ao fortalecimento das relações afetivas entre o grande grupo, aproveitando as vivências dos animais. Por essa razão procurei dar instruções que abrangessem todo o grupo em uníssono. Esta forma de atuação permitiu-me observar os comportamentos da Camila para com o grupo, bem como os comportamentos deste para com ela.

Num terceiro momento da sessão, as crianças realizaram um jogo de mímica partindo de cartões com imagens dos animais que tínhamos estado a explorar (*vide* anexo V). Neste momento, as crianças trabalharam, mais uma vez, em pequeno grupo de 4 elementos cada, definidos por mim. O objetivo voltou a ser levar a Camila a interagir com crianças com as quais não se relacionava normalmente. No entanto, desta vez, escolhi um elemento que demonstrava uma personalidade mais determinante, aumentando, assim, o grau de dificuldade na interação, levando a Camila a desenvolver competência relacionais, ao ser confrontada com esta problemática.

### **Atividade n.º 3 – Jogo dos espelhos e jogo dos escultores**

A terceira sessão de expressão dramática só se realizou no dia 22 de fevereiro de 2013, uma vez que o período que mediou a segunda e a terceira sessões correspondeu a uma interrupção letiva.

A sessão foi planificada com o objetivo de fomentar a interação entre diferentes parcerias, dotando as crianças de competência de decisão e liderança, e intensificando as relações através do contacto físico (*vide* anexo VI). Para tal planifiquei dois jogos dramáticos que me permitiam atingir os objetivos a quem me proponha, sem esquecer, no entanto, as questões relacionadas com a liberdade de expressão, o imaginário e os

conteúdos abordados em contexto de sala de atividades, servindo estes de tema para os jogos dramáticos propostos. A sessão foi dividida em dois momentos principais: num momento inicial, realizou-se o jogo do espelho, no qual a criança mandante representava ações relacionadas com a construção de habitações e a higiene destas. A criança espelho reproduzia as ações iniciadas pela criança mandante.

O segundo momento da sessão foi destinado ao jogo dos escultores, no qual uma das crianças desempenhava o papel do barro, e a outra criança desempenhava o papel de escultor, moldando o barro para formar a escultura sugerida.

As crianças trabalharam sempre em parceria durante toda a sessão, no entanto, a cada ação era pedido que mudassem de parceria, escolhendo-a livremente, contando que nunca repetissem a mesma parceria durante a sessão. Esta estratégia permitiu-me observar quais as crianças que escolhiam a Camila como parceira de jogo e quem é que a Camila escolhia como parceiro de jogo. Por outro lado permitiu-me intensificar o número de crianças com quem a Camila interagia, promovendo interações com pares com os quais a camila nunca interagiria voluntariamente, evitando-os.

Ao ser o mandante as crianças sentem a responsabilidade de liderar a atividades, aumentando o espírito de liderança, a autoestima e a autoconfiança. Como a ação se desenrola a pares, permite manipular mais facilmente a situação, aumentando a capacidade de autoafirmação. Estes são os meus objetivos para todo o grupo, mas especialmente para a Camila.

#### **Atividade n.º 4 – Jogo dos espelhos 2**

A quarta sessão de expressão dramática realizou-se no dia 1 de março de 2013, sendo destinada à repetição do jogo dos espelhos, uma vez que as crianças demonstraram algumas dificuldades em compreender o que era pedido na sessão anterior (*vide* anexo VII).

Deste modo, optei por iniciar a sessão em grande grupo, assumindo a posição de mandante e as crianças assumiram a posição de espelhos, por forma a clarificar os aspetos principais do jogo, ou seja, que o mandante executa os movimentos e os espelhos apenas os reproduzem. Num segundo momento, as crianças realizaram os jogos dos espelhos em parcerias. Contudo, a sessão sofreu algumas alterações relativamente à sessão anterior. Nesta sessão optei por não dar instruções, deixando que

as crianças desenvolvessem a sua criatividade e se expressassem mais livremente. Não existiu um tema definido à partida, permitindo que cada criança imaginasse e reproduzisse os seus movimentos, inspirando-se numa música relaxante de fundo.

Outra estratégia que utilizei foi o recurso a chapéu para os mandantes, para que mais facilmente as crianças se identificassem com esta personagem e melhor compreendessem qual era o seu papel durante a ação.

O sistema de rotatividade entre espelho e mandante também foi alterado, uma vez que as crianças que desempenhavam a tarefa de espelho durante mais tempo demonstravam alguma desmotivação na sessão anterior. Assim, Nesta sessão as crianças alteravam de papéis a cada 2 min.

Todavia o objetivo da sessão manteve-se, procurando fomentar a interação entre diferentes parcerias, dotando as crianças de competência de decisão e liderança, e intensificando as relações através do contacto físico.

#### **Atividade n.º 5 – Jogo da personagem misteriosa**

A quinta sessão de expressão dramática realizou no dia 8 de março de 2013, tendo como objetivo fortalecer as relações dentro do grupo, através de um trabalho em que cada criança faz parte do todo, promovendo-se o sentimento de pertença a um grupo (*vide* anexo VIII). Procurou-se ainda fomentar o trabalho em pequeno grupo, promovendo momentos de discussão e decisão em pequeno grupo.

Assim, planifiquei uma sessão que contou com dois momentos distintos. No primeiro momento trabalhou-se em grupo, desenvolvendo um jogo no qual iniciei uma ação/objeto que as crianças deveriam procurar compreender de que se tratava e, seguidamente, integrarem-na, complementando a ação iniciada por mim, ou seja, em conjunto montávamos um cenário, no qual cada um representava uma parte de todo o cenário. Ainda dentro deste momento permiti que fossem as crianças a imaginar uma ação/objeto, à qual o restante grupo dava continuidade.

No momento seguinte trabalhámos em grupos de 6 elementos cada, onde as crianças foram levadas a decidir quem iniciaria a ação e que ação iniciar, para que os restantes elementos do grupo a continuassem.

Mais uma vez, os grupos foram formados com objetivos específicos. O grupo onde integrei a Camila era constituído por elementos com os quais a Camila tinha mais

atrito e dificuldade interagir, ou seja, aqueles que mais demonstravam interações negativa para com a Camila. Procurei, deste modo, levar a Camila a desenvolver estratégias de interação que a permitissem trabalhar dentro deste grupo.

#### **Atividade n.º 6 – Jogo do cenário imaginário e da história imaginária**

A sexta e última sessão de expressão dramática decorreu no dia 15 de março de 2013, dando continuidade à sessão da semana anterior (*vide* anexo IX). Considerei importante retomar aos exercícios da última semana, uma vez que as crianças demonstraram ainda algumas dificuldades em compreender o que era pedido, limitando-se a por vezes a reproduzir os mesmos movimentos do colega que os iniciou. Assim, pretendi aprofundar a compreensão do exercício ao mesmo tempo que, desenvolvia a capacidade de observação e o sentido crítico e proporcionava momentos de confronto de diferentes pontos de vista, visando fomentar a autoconfiança e a capacidade de afirmação das crianças e reforçar o espírito de grupo.

Contudo, para que a sessão não se tornasse desinteressante para as crianças procurei introduzir algumas alterações à sessão anterior.

Inicialmente, trabalhámos em grande grupo, sendo que uma criança era chamada a iniciar a ação através de um tema que a própria dominava, uma vez que recorri aos temas que as crianças tinham investigado no âmbito do “Projeto das Pesquisas”.<sup>2</sup> O restante grupo encontrava-se na plateia e ia integrando voluntariamente a atividade, dando sugestões para complementar o cenário escolhido, com base nos conhecimentos que as crianças tinham sobre os referidos animais.

Decorridos 2 a 3 minutos de ação o grupo que estava a trabalhar apresentava-se perante o restante grupo que ficou na plateia e em conjunto discutíamos o que as crianças da plateia tinham interpretado sobre a apresentação do grupo, por sua vez, o grupo defendia o trabalho que tinha apresentado.

Num segundo momento, formámos grupos de 6 elementos onde cada grupo integrava um tema dos que tínhamos trabalhado no momento anterior e improvisavam uma pequena história. Os grupos foram formados com os mesmos objetivos de sessão anterior.

---

<sup>2</sup> O “Projeto das Pesquisas” foi um projeto desenvolvido no âmbito do “Projeto dos Artistas”, no qual cada criança escolheu um animal para pesquisar com a sua família, construindo um exemplar do mesmo em 3D. Posteriormente cada criança apresentou ao grupo o produto das suas pesquisas. Os exemplares foram depois expostos no átrio do jardim de infância.

## **Capítulo IV – Análise e interpretação dos dados**

Durante a observação atenta dos vídeos foi possível observar que na primeira sessão o grupo mantinha-se unido, mas ignorando a presença da Camila, como se esta não estivesse presente. Por sua vez, a Camila demonstrava um comportamento inseguro, circulando pelo espaço, maioritariamente, pelo lado de fora do grupo, procurando por vezes interagir com alguns colegas que a afastavam. Este comportamento foi revelado pela Flávia (01:36s.), pelo Rodrigo (01:41s), pela Luana (01:45s - 02:00s) depois de uma pequena perseguição da Camila, que acabou por demonstrar alguma agressividade para com a Luana, começando esta a gritar para que a Camila parasse. Ao minuto 02:035s é a Luana que tenta agarrar a Camila e esta afasta-a.

Ao minuto 03:06s é o Dinis que agarra a Camila mas sem sequer olhar para ela, revelando uma atitude de rejeição.

Ao minuto 03:20s, a Camila tenta aproximar-se de um pequeno grupo, constituído pela Liliana, pela Yara, pela Luana, e pela Melissa, mas depois, revelando alguma insegurança decide afastar-se.

Quando a instrução manda que os leões sejam meiguinhos e façam festinhas à leoa, todo o grupo interage em pequenos grupos e a Camila fica do lado exterior do grande grupo, sendo a única que não está a interagir. A Camila começa a procurar um colega para demonstrar esse afeto. Mesmo revelando alguma insegurança, aproximasse por trás da Melissa, tentando fazer-lhe uma festa nas costas. A Melissa afasta-a, empurrando-lhe a mão (04:09s). A Camila tenta a mesma abordagem com a Luana (04:14s) que a ignora, afastando-se pelo meio do grande grupo. A Camila circunda todo o grupo, e tenta uma segunda aproximação à Luana (04:25s), esta volta a afastar-se. A Camila olha todo o grupo que continua a interação, revelando manifestações de afeto, sem se aperceber da sua presença. A Camila passa pelo grupo e dirige-se ao Marcus e de seguida à Luana, que mais uma vez a olha e se afasta.

Todo o grupo está unido em interação e apenas a Camila e o Marcus se encontram isolados do grupo (04:46s), mas não interagem um com o outro. Neste momento podemos observar a tristeza estampada no rosto da Camila, observando o grupo de longe.

Ao observar que a Camila estava sozinha sugeri que alguém fizesse par com ela, mas não surgiram voluntários. Sugeri um colega que estava sem par para interagir com

a Camila. As crianças organizaram-se em pares referindo que não queriam ficar com a Camila, por ficarem com outra criança. A Camila voltou a ficar sozinha.

Durante a ação seguinte a Camila continua a deslocar-se pelo exterior do grupo, evitando-o. No momento em que a instrução sugere que o elefante tenha um filhote que tem que proteger, as crianças organizam-se em pares. A Camila observa o grupo a organizar-se por alguns instantes, até que o Rodrigo se aproxima dela e a convida para interagir com ele (09.38s). Neste momento a expressão da Camila altera-se completamente e é possível observar a sua enorme satisfação ao interagir com o colega. Embora a interação seja curta, a Camila passa a integrar o interior do grupo. Este foi o momento que marcou a viragem no comportamento da Camila, integrando o interior do grande grupo e demonstrando uma enorme satisfação evidente no seu rosto e postura corporal.

Mais tarde (12:34s), a Camila aproxima-se da Melissa, sorri para ela e imita o seu comportamento. Como a colega não a rejeita, a Camila procura interagir com a mesma. As duas representam os crocodilos e a Camila procura manter-se perto da Melissa. Embora esta não demonstre muito interesse na interação, também não a afasta. As duas mantêm-se juntas até ao minuto 15:25s, quando a Camila se afasta um pouco e o Dinis estabelece interação com a Melissa. Ao minuto 15:58s é a Melissa que procura voluntariamente a Camila, mas esta rejeita a sua abordagem, no entanto mantém-se interessada na interação. Como a Melissa se afasta, a Camila vai buscá-la, levando-a pela mão. A Melissa aceita esta interação, embora se encontre em interação também com a Flávia. As três mantêm-se juntas, mas a Camila procura chamar a atenção da Melissa para si. As três permanecem juntas ao restante grupo.

Segue-se o momento de interação em pequeno grupo. Quando formei o grupo da Camila surgiu uma situação bem exemplificativa da rejeição à presença da Camila, que registei no meu diário de campo da seguinte forma: “ De início o grupo deu as mãos formando uma roda, o Paulo no centro dando a mão à Yara e à Camila. Quando o Duarte chegou ao grupo o Paulo referiu: - Tens que dar a mão à Camila! Este comentário foi proferido como se não tivessem outra escolha. Tinha que ser.”

Inicialmente o grupo ignora a Camila, mas esta esforça-se por integrar a ação dentro do grupo. Durante todo o tempo em que o Duarte foi o “Rei”, as ordens foram dadas como se a Camila não estivesse presente. A Yara e o Pedro executaram-nas como se a Camila não existisse. Contudo, a Camila esforçou-se por se integrar no grupo,

executando todas as ordens com prazer e colocando-se estrategicamente entre os dois executantes. Este facto é bem visível por exemplo ao minuto 18:00s, quando o Duarte dá uma ordem dirigindo-se essencialmente à Yara e ao Paulo, começando estes a executá-la em parceria e a Camila coloca-se no meio para interagir com ambos.

Durante o tempo em que o Paulo foi o “Rei” o grupo passou a ter mais consciência da presença da Camila, estabelecendo algumas interações com ela, embora as ordens ainda não a integrassem de todo. Quando me aproximei do grupo para dar a instrução para trocar de “Rei”, surgiu um comentário interessante por parte do Paulo, que ficou registado no diário de campo da seguinte forma: “Numa das vezes que me aproximei do grupo, para observar como estava a funcionar e para pedir que trocassem de chefe, o Paulo disse alegremente: Agora é a Camila!”

Seguiu-se a Camila como “Rainha”. Todo o grupo lhe prestou atenção e seguiu as suas ordens. A Camila demonstrou alguma insegurança em alguns momentos, mas mostrou-se bastante feliz ao observar que o grupo cumpria as suas ordens. A interação foi, no entanto, muito positiva. Foi um momento animado em que todos se divertiram.

Quando a Yara foi a “Rainha”, no entanto, as ordens voltaram a excluir a Camila. Contudo, esta não demonstrou se incomodar e integrou a ação.

Já no final da sessão, quando todas as crianças estavam reunidas para fazer uma avaliação da sessão, o Dinis levanta a mão para dar um soco na Camila só por esta estar a olhar para ele. A Camila vira a cara imediatamente (27:43s). Do meu ponto de vista, este facto evidencia a rejeição dos colegas relativamente à Camila.

Contudo, considero que o balanço final foi positivo, pois a expressão da Camila revelava bastante felicidade. No diário de campo registei o seguinte comentário: “Vi que a Camila estava muito feliz e penso que se sentiu integrada dentro do pequeno grupo.”

Julgo que o momento de interação e integração dentro de um grupo, que proporciona momentos de alegria à Camila, permitindo-lhe ter algum controlo sobre as ações do grupo se revelaram bastante importantes para ela. As suas atitudes alteraram-se, bem como a de alguns colegas. Logo depois da sessão pude observar um comportamento diferente na Camila, que julgo evidenciar estas mudanças de atitude. No diário de campo registei: “ Quando as crianças estavam na casa de banho a lavar as mãos, surpreendi a Camila a partilhar umas bolinhas de chocolate com a Letícia. O ambiente estava amistoso.”

Na segunda sessão, mais uma vez o grupo apresenta-se coeso, interagindo entre si, no entanto a Camila não se integra neste grupo, deambulando pelo espaço quase sem ser notada. Embora a sua ação ainda se desenrole em alguns momentos pelo espaço exterior do grupo, o tempo de permanência no espaço interior do mesmo aumentou significativamente quando comparado com a primeira sessão, tal como o à vontade demonstrado pela Camila. É notória uma menor tensão e um maior interesse pela atividade, procurando realizar o jogo segundo as instruções.

Os factos acima descritos são observáveis em diversos momentos: ao minuto 01:33s, a Camila desloca-se pelo centro do grande grupo com algum à vontade, mas sem estabelecer interação com nenhum elemento, apenas observando as interações dos colegas; no minuto 02:22s é evidente a divisão do grande grupo em dois pequenos grupos, sendo que a Camila de encontra isolada entre estes dois pequenos grupos; Apercebendo-me desta situação, aos 03:00s promovi um momento de união entre os dois grupos, puxando-os para o espaço onde se encontrava a Camila. Todo o grupo se une e foi evidente a expressão de felicidade da Camila; no minuto 03:20s a Camila sai do centro do grande grupo, circula pelo lado exterior deste e retoma ao interior do grupo um pouco mais tarde, mas sem demonstrar o receio que demonstrava na primeira sessão; aos minutos 04:20s e 04:42s e 05:10s, por exemplo, são momentos em que é notória a intenção da Camila em permanecer e desenvolver a sua ação no interior do grupo, embora este não denote o reconhecimento da sua presença;

No sentido de se manter no interior do grupo e mais protegida, a Camila procurou por diversas vezes estar próximo de mim, talvez por se sentir mais segura.

Durante a sessão, a Camila demonstrou interesse em estabelecer algumas interações quer em parceria, quer em pequeno grupo, sendo, todavia, rejeitada pelos colegas com quem o tentava. Estas situações são evidentes em diferentes momentos: ao minuto 01:14s, a Camila aproximasse do Frederico e este empurra-a com a mão e posteriormente com o pé; ao minuto 01:48s a Camila procura integrar o grupo da Melissa e da Luana, com o qual tinha interagido na sessão anterior, e assim que as colegas se apercebem da sua presença afastam-se; após algum tempo sozinha, observando as interações em parceria com manifestações de afeto, a Camila não sabe o que fazer, afastando-se e seguindo pelo exterior do grupo. Ao passar pela Melissa, esta empurra-a (07:45s), mas apesar desta rejeição a Camila segue a Melissa procurando integrar a interação desta com o Jorge, no entanto a interação é bastante breve; ao

minuto 08:35s, a Camila tenta integrar um grupo que está bastante animado, constituído pela Luana, o Alfredo, o Jorge, a Yara, o Rui e o Dinis. O grupo não lhe presta a mínima atenção e a Yara empurra-a com o intuito de a afastar da brincadeira. No entanto a Camila continua a seguir o grupo, e é afastada pelo Paulo que entretanto se juntou ao mesmo; ao minuto 09:13s a Camila tenta interagir com a Samanta que também a afasta.

Nesta sessão procurei que se estabelecesse algum contacto físico, embora por um curto período de tempo. A Camila mostrou-se interessada por perceber como interagíamos, mas não foi capaz de estabelecer este contacto com ninguém. De igual modo nenhum dos colegas demonstrou interesse em estabelecer este tipo de contacto com ela. A Camila também demonstrou não se sentir à vontade com este tipo de contacto quando tentei interagir com ela.

No momento do jogo em grupo, a Camila não se sentiu tão à vontade como na primeira sessão, desinteressando-se da atividade por alguns instantes. Julgo que este facto se deveu à constituição do grupo, nomeadamente o Frederico e a Letícia com quem a Camila tem mais dificuldades de relacionamento.

Na terceira sessão a Camila reafirmou o seu interesse pela atividade revelando um alto nível de concentração e empenho durante a sessão, superior ao demonstrado pelos seus colegas, o que é observável, por exemplo, ao minuto 03:00s, 07:43s, 17:01s, 17:06s, 21:26s, 22:10s em que os colegas se dispersam, realizando outras ações diferentes da instrução e a Camila continua concentrada, comportando-se de acordo com a instrução fornecida. Apenas no momento de interação com a Samanta a Camila se distraiu um pouco da instrução, por estar demasiado entusiasmada com a interação positiva que decorria.

Nos momentos em que a Camila foi “espelho” ou “barro”, devendo ser escolhida para parceria, foi possível observar que era a última escolha dos colegas, ficando sozinha ou fazendo parceria com as crianças de 3 anos (Filipa, Ângela e Alda). Apenas foi escolhida voluntariamente pelo Jorge. Também fez parceria com o Frederico, o Dinis e o José, contudo fui eu quem sugeri estas parcerias. Estes factos são observáveis por exemplo ao minuto 04:04s em que a Maria demonstrou alguma indecisão em escolher a Camila para parceria, mas acabou por escolher outra criança. Todas as crianças se organizam em parcerias deixando a Camila sozinha, então eu fiz parceria com ela.

Como forma de evitar mais uma vez a rejeição dos colegas, ficando sozinha, é a Camila que aborda a Alda (criança de 3 anos) para ficar consigo ao minuto 06:20s. No entanto, como a parceria não era satisfatória, ao minuto 07:59s a Camila acabou por se juntar a mim e ao Duarte para realizar a atividade.

Ao minuto 28:13s a Camila volta a ficar sozinha. A Melissa, a Maria e o Rui, aproximam-se dela mas prosseguem caminho, procurando outras parcerias. No entanto, é a Melissa quem demonstra uma maior indecisão em interagir com a Camila.

A partir do minuto 32:18s, mais uma vez a Camila fica sozinha. São várias as crianças que passam por ela à procura de um “barro” para trabalhar, mas é como se a Camila não estivesse ali. Ao minuto 33:52s, a Ângela (criança de 3 anos) aproxima-se da Camila e esta aproveita para captar a sua atenção e, assim, não ficar sem parceria.

Nos momentos em que a Camila passou a ser mandante, devendo ser ela a procurar uma parceria, observei duas situações distintas. Num primeiro momento a Camila escolheu parcerias com quem tinha mais afinidades, as crianças mais novas, ou com outras crianças com quem se sentia mais à vontade, por exemplo o Rodrigo, com quem já tinha interagido numa outra sessão, ou com a Melissa, com quem já tinha estabelecido uma certa relação. Mais para o final da sessão, a Camila demonstrou muita dificuldade em encontrar uma parceria, uma vez que já tinha esgotado as possibilidades mais fáceis. Passou a deambular pela sala sem saber a quem se dirigir.

A primeira escolha foi a Alda e ao minuto 14:52s a Camila escolhe a Samanta para parceria. As duas estabelecem uma interação muito positiva até ao minuto 19:35s (aproximadamente 5 minutos). Quando a Camila se afasta da Samanta procurando uma nova parceria, é evidente a sua expressão de felicidade. Volta a procurar uma parceria mais fácil, o Rodrigo, com quem já tinha interagido noutra sessão e por quem tinha sido bem aceite. Embora não se sinta totalmente à vontade com esta parceria, desconforto revelado pela sua postura corporal, a Camila esforça-se por manter o interesse do colega não ação, motivando-o para a atividade.

Ao minuto 35:26s, a Camila escolhe a Melissa para parceria: mais uma vez, escolhe uma das crianças com quem já estabeleceu alguma interação. As duas estabelecem uma interação positiva de cerca de 2 minutos. No final a Camila aparentava estar bastante feliz, saltitando pela sala. Contudo, uma vez que já tinha esgotado as possibilidades mais fáceis, a Camila demonstrou muita dificuldade em encontrar uma nova parceria, deambulando pela sala por mais de 1 minuto, observando as diferentes

possibilidades de parceria. Ao minuto 38:48s acerca-se do Rui para tentar formar parceria com este, embora revelando bastante receio, mas é rejeitada, tendo a criança referido: «Sai! Eu não quero ficar contigo!» Este momento foi registado pelo vídeo, embora o diálogo não seja perceptível, devido ao ruído. No entanto é evidente a expressão de tristeza da Camila, que se afasta, sentindo-se perdida.

Quando sugiro à Camila que faça parceria com o Rui, esta relata-me a ocorrência. Confrontei o Rui e perguntando-lhe porque não queria ficar com a Camila, ao que a criança respondeu: «Ah! Isso foi há bocado...»

No final da sessão a Camila escolhe a Maria para parceria e as duas estabelecem uma interação positiva. Este facto é bastante interessante, na medida em que esta é uma das crianças com quem a Camila apresentava uma maior dificuldade de relacionamento, uma vez que esta criança a rejeitou-a, deliberadamente, em diferentes situações.

Durante a sessão, ao minuto 12:24s, a Camila encontra um papel no chão que desperta a atenção do Paulo, então a Camila utiliza-o para iniciar a interação com os colegas que escolhe para parceria, como forma de captar a sua atenção.

Apesar de a Camila não ser escolhida para parceria, os colegas já não demonstraram rejeição em ficar com ela, quando a sugeri para parceria, à exceção do Rui, como referido anteriormente.

Os colegas também não demonstraram qualquer dificuldade em estabelecer contacto físico com a Camila. Do mesmo modo, também a Camila não demonstrou dificuldade em tocar nos colegas. No entanto, quando interagiu com o Rui, essa dificuldade tornou-se evidente. A Camila procurou-me por diversas vezes durante a interação, tentando dá-la por terminada. No diário de campo registei a seguinte nota relativamente a este acontecimento: “A Carolina veio ter comigo por diversas vezes dizendo: «Já está!» Eu incentivava-a a ir esculpir o seu barro mais um pouco. Ela ia, mas voltava logo com o mesmo discurso.”

No decorrer de toda a quarta sessão a Camila revelou grande interesse e empenho nas atividades propostas, mostrando-se sempre muito concentrada, apesar da agitação ao seu redor. É notório que a Camila compreendeu perfeitamente o que era pedido na atividade, envolvendo-se e tentando executar todos os movimentos com pormenor e precisão, no momento de grande grupo e nos momentos de parceria. O empenho foi idêntico tanto enquanto desempenhava o papel de mandante como quando desempenhava o papel de espelho. Este interesse e empenho da Camila são visíveis por

exemplo ao minuto 01:29s, quando a maioria dos colegas estão distraídos com a movimentação ao redor e a Camila está completamente compenetrada e disponível para a atividade, mostrando-se muito alegre e divertida. O mesmo sucede em vários outros momentos como ao minuto 02:32s, 03:30s, 11:25s, 15:26s, 16:51s, 18:53s, 22:11s, 25:40s e 26:58s. Apenas no momento de parceria com o Rui, a Camila se distraiu um pouco, observando os acontecimentos ao redor (20:07s). Julgo que esta distração prendeu-se com o facto de o Rui se mostrar aborrecido por fazer parceria com a Camila, o que levou a que esta se desinteressasse um pouco, distanciando-se da atividade (19:30s). No entanto, algum tempo depois o Rui chama-a à atenção de uma forma menos correta, com um pequeno pontapé (20:08s), mas a Camila não reage mal, sorrindo e empenhando-se mais na atividade (20:15s – 21:35s).

Quando a Camila passou a mandante, em parceria com o Rui, este mostra-se desinteressado da atividade e tem que ser chamado à atenção por algumas vezes por parte dos adultos. Pelo contrário, a Camila continua interessada na atividade, reinventando novas formas de ação, para captar a atenção do Rui (21:39s – 23:29s).

A escolha do Rui para parceria da Camila foi proposta por mim, como forma de observar os seus comportamentos após a sessão passada, em que rejeitou deliberadamente a Camila e esta se sentiu insegura em interagir com ele. Todavia, a postura da Camila nesta sessão foi diferente, estava mais segura e desinibida, embora percebesse que o Rui não estava muito interessado na interação com ela. Por seu turno, o Rui também não rejeitou interagir com a Camila, embora nem sempre se tenha empenhado.

Mais uma vez a Camila mostrou dificuldade em escolher uma parceria, começando por fazer parceria com a Alda (criança de 3 anos) com quem já estabeleceu uma relação de amizade. Esta cumplicidade é visível quando a Camila faz parceria com a Filipa (criança também de 3 anos) e a Alda mostra-se bastante aborrecida (13:35s). No entanto a parceria com esta criança (a Alda) é pouco satisfatória para a Camila, uma vez que nem sempre consegue realizar a atividade. A Camila esforça-se por interagir e chamar a atenção da Alda, passando, por vezes, de mandante a espelho para que a atividade prossiga, demonstrando um comportamento compreensivo e tolerante (08:46s – 10:48s). O mesmo sucede quando a parceria é a Filipa, em que mais uma vez a Camila revela a sua tolerância para com a criança mais nova, sem, no entanto, deixar de realizar a atividade e procurando estratégias para o conseguir.

Nos momentos em que a Camila deveria ser escolhida, mais uma vez nenhum colega se interessou voluntariamente por fazer parceria com a Camila. Assim, fui sempre eu que sugeri as parcerias. No entanto, quando a parceria sugerida foi o Frederico, esta funcionou muito bem, surgindo uma interação muito positiva entre os dois (15:55s – 19:00s). Ambos estiveram extremamente concentrados e em sintonia, demonstrando prazer na atividade. O Frederico executou todas as ordens do mandante - a Camila -, com grande precisão de pormenor, revelando-se atento e interessado na atividade e na interação. A rejeição das primeiras sessões foi superada. De igual modo, a Camila também executou todas as ordens do Frederico, esforçando-se por reproduzir todos os movimentos em pormenor, enquanto o Frederico estava atento à execução da Camila, revelando satisfação pelo desempenho desta.

A interação com o Marcus foi especialmente positiva quando este desempenhou o papel de mandante, pois a Camila executou os movimentos por ele sugeridos, sendo evidente a alegria e prazer na atividade por parte de ambos, bem como a concentração e interesse (26:20s – 27:02s). Nos momentos em que a Camila foi mandante, nem sempre o Marcus apresentou o mesmo interesse e disponibilidade para a atividade.

É de salientar que, com as crianças mais novas, a Camila chamava-lhes a atenção para o facto de não estarem a desempenhar a atividade corretamente, mas com os colegas da sua idade a Camila não era capaz de o fazer. Ficava a observar atentamente se respeitavam os seus movimentos e esperava imóvel até que os colegas compreendessem que não estavam a reproduzir o seu comportamento, mas não era capaz de lhes chamar a atenção, o que denota ainda alguma insegurança da sua parte.

Embora continue a não ser escolhida voluntariamente pelos colegas, a Camila já não é rejeitada, o que se revela um fator bastante positivo na forma como atua e se posiciona no grupo. Esta não rejeição já levou a que a Camila revele uma maior desinibição e à vontade.

O facto de a Camila já ter estabelecido uma relação forte com a Alda e revelar comportamentos compreensivos para com as outras crianças mais novas é importante para a sua integração no grupo, passando este a valorizar mais a Camila, uma vez que o grupo tem grande apego pelas crianças mais novas, sentindo-se protetor das mesmas. Se estas crianças gostam da Camila, então ela também é bem-vinda no grupo.

Na quinta sessão a Camila demonstrou muitas dificuldades em compreender o que era pedido, tal como os restantes colegas. No entanto, devido às suas características

de introspeção e insegurança, a Camila demorou um pouco mais a conseguir entrar na atividade, rondando o grupo pelo lado exterior para perceber o que fazer e onde se integrar. No primeiro exercício (formar um comboio) acabou por se colocar onde se sentia mais confiante, ou seja, perto da Filipa, procurando integrar o grupo como banco da carruagem, mas com alguma relutância.

No segundo exercício (formar um autocarro) já compreendeu o que se pretendia com a atividade e colocou-se como elemento da estrada, embora se posicionasse no extremo do grupo, junto à Yara, com quem estabelece alguma interação, afirmando a sua posição perante a oposição da colega (05:18s – 05:26s).

No terceiro exercício (recriar o habitat da girafa), a Camila apresentou as mesmas dificuldades que os outros em completar a ação sugerida, tentando integrar-se no grupo, reproduzindo os mesmos movimentos que observava ao seu redor. Ainda no momento de grande grupo, quando sugeri que fossem as crianças a iniciar uma ação/objeto, a Camila esforçou-se por integrar a ação junto do grupo, procurando reproduzir os comportamentos deste.

Quando a ação se desenvolveu em pequeno grupo, tal configurou um grande desafio para a Camila, uma vez que este grupo era constituído pelas crianças que mais a rejeitavam. No entanto a Camila esforçou-se por integrar o grupo e por reproduzir as ações sugeridas. É interessante observar como ao minuto 15:01s a Camila reproduz exatamente o movimento realizado pela Liliana, tentando identificar-se com o grupo a partir da reprodução dos movimentos deste.

Apesar de o grupo não ser muito afável com a Camila, também não a rejeitou, seguindo os movimentos sugeridos por ela a quando da sua vez em iniciar a ação.

A atividade proposta não previa a replicação dos movimentos, mas sim a criação de um cenário relacionado com a ação iniciada. Contudo a maioria das crianças não conseguiu compreender este objetivo, reproduzindo os movimentos iniciados pela criança que deu início à ação. O mesmo sucedeu com o grupo da Camila, que optou por reproduzir os movimentos iniciados por cada uma das crianças.

Apesar de não cumprido o intuito da atividade, o objetivo primordial foi conseguido, ou seja, promover a interação entre o grupo e fomentar a autoconfiança e a capacidade de afirmação das crianças, pois a Camila impôs a sua presença no grupo, o que contribuiu para que se sentisse mais segura e autoconfiante.

A postura corporal da Camila e o seu comportamento denotam que, apesar de não estar completamente relaxada, não apresenta a insegurança e receio demonstrado nas primeiras sessões. Estes dados são comprováveis em diversos momentos como ao minuto 17:0s, em que a Camila confere se o grupo a segue, ou ao minuto 18:07s, em que a Luana fecha o círculo deixando a Camila de fora e esta impõem a sua presença retomando ao grupo. Na sexta e última sessão da sequência planificada, a Camila voltou a sentir dificuldade em entrar na atividade, não se prontificando para tal. Fui eu quem a chamei para a atividade e mesmo assim a Camila estava relutante em saber o que fazer.

Quando a Camila participou como plateia e a questioneei sobre o que se estava a passar-se, a Camila não foi capaz de dar a sua opinião sobre o que tinha observado, limitando-se a dar a mesma resposta que os colegas já haviam dado, sendo incapaz de acrescentar mais alguma informação. Do meu ponto de vista a Camila não se expressa publicamente, não pelo facto de não saber, mas pela sua insegurança, com medo de errar perante os colegas<sup>3</sup>.

No momento em que a Camila foi chamada a entrar em ação, foi integrada no grupo que representava o hipopótamo. Este grupo desenvolveu uma ação muito interessante, sendo capaz de decidir o que cada um era e de desenvolver a ação de acordo com o que cada um representava, criando um pequeno cenário. A Camila e o Alfredo representavam os outros animais da savana que completam o cenário do habitat do hipopótamo, juntamente com a Liliana e a Luana que representavam o rio e o Mário que representava uma alga, alimento do hipopótamo representado pela Flávia.

Talvez por ter sido o último grupo a entrar em ação, após ter observado o desempenho dos colegas, este foi o grupo que melhor recriou o cenário solicitado, criando diferentes personagens que o complementavam, ou seja, foram capazes de realizar a atividade de acordo com o que era solicitado.

A Camila mostrou-se bastante feliz e descontraída durante a ação, esquecendo-se que estava a ser observada pelos restantes colegas. Tentava interagir com o Alfredo, reproduzindo os seus movimentos, pois ambos representavam os outros animais da

---

<sup>3</sup> O facto de não responder às questões que lhe são levantadas é uma situação recorrente na Camila, em contexto de sala de atividades, quando é questionada diante do grupo. De igual modo, inicialmente quando era questionada mesmo individualmente, a Camila não respondia. À medida que se foi sentindo mais confiante comigo, passou a responder acertadamente às questões que lhe colocava. Por estas razões afirmo que o facto de a Camila não responder perante o grupo prende-se com a sua insegurança e não com o desconhecimento de causa.

savana. Dentro do grupo a Camila também foi bem aceite, o que é evidente, por exemplo, na cumplicidade de sorrisos entre a Flávia e a Camila ao minuto 26:30s.

No momento de pequeno grupo é esperado que em conjunto decidam o que cada um irá representar e que construam uma pequena história sobre este animal. No caso da Camila, foi o hipopótamo.

Foi curioso observar que ao minuto 26:38s o grupo está abraçado a combinar o que irão fazer. A Camila está abraçada aos colegas e não há rejeição alguma, é realmente mais um elemento do grupo. O grupo começa a desenvolver a ação e a Liliana chama a atenção da Camila quando esta a distrai, o que significa que a Camila é importante para o grupo. Ao minuto 27:49s, a Camila interage com a Liliana, a Flávia e a Samanta, revelando estar integrada no grupo. Ao minuto 28:07s, interage com a Flávia, embora esta não lhe preste muita atenção, o que torna evidente o interesse da Camila na atividade e na interação do grupo.

Quando me aproximo do grupo e pergunto o que estão a fazer, a Camila é a primeira a afirmar a sua posição dentro do grupo, referindo que é o hipopótamo-bebé. O grupo aceita a sua decisão. Julgo que a escolha da Camila prende-se com o facto de a Flávia ser a “personagem principal” dentro da pequena história. Como tal, a Camila decide ser o hipopótamo-bebé para ser protegida por esta, ou seja, sentir-se protegida dentro do grupo. Ao minuto 19:10, a Camila localiza-se bem no centro do grupo, perto da Flávia porque são o hipopótamo e o hipopótamo bebé, desenvolvendo a interação.

A forma como a Camila se posiciona no grupo, bem como a sua postura corporal e à vontade com que realiza a ação são evidências de que a Camila adquiriu competências relacionais e sociais, passando a respeitar as opiniões do pequeno grupo, mas sabendo também impor as suas opiniões. Por seu turno, o grupo já não rejeita a Camila, como acontecia nas primeiras sessões, e passou a respeitar as suas decisões, acolhendo-a no seu seio, reconhecendo-a como parte integrante do mesmo e valorizando a sua ação.

É de referir ainda que, logo após a primeira sessão de expressão dramática, o comportamento da Camila dentro da sala de atividades e no espaço exterior alterou-se, revelando progressivamente comportamentos cada vez mais sociáveis, recorrendo a estratégias de socialização como forma de se aproximar do grupo.

Nos dias posteriores à primeira sessão a Camila passou a trazer um saco de cereais para distribuir pelos colegas. Este comportamento foi registado no meu diário de

campo no dia 18 de janeiro, logo após o termino da primeira sessão como referido anteriormente e voltou a repetir-se nos dias 22 e 23 de janeiro, e 4, 5 e 6 de fevereiro. Neste último dia, a Camila reuniu um grupo bastante considerável de colegas com os quais interagiu alegremente distribuindo depois os cereais pelo grupo. Embora esta não tenha sido uma estratégia muito positiva, na medida em que tinha por trás o interesse dos colegas nos cereais, revelou-se uma estratégia de socialização bastante produtiva.

Nos dias seguintes registei outras interações bastante positivas, as quais foram registadas no diário de campo:

(18/02/2013) “Hoje a Camila esteve a brincar no recreio com a Liliana, pois a Maria (companheira de brincadeira da Liliana) faltou à escola. A Camila parece mais feliz. Apresenta uma expressão de maior felicidade. Os colegas não demonstram comportamentos tão hostis para com ela como no início.”

(19/02/2013) “A Camila senta-se numa mesa a trabalhar com um grupo de colegas, a Liliana, a Melissa, e a Maria. As crianças conversam alegremente.

A Melissa fez um desenho muito bonito. Quando lhe perguntei o que tinha desenhado, esta referiu que se tinha desenhado a si própria, a Maria e a Camila. A Maria e ela estavam dentro da casa, porque estavam a preparar uma festa de anos surpresa para a Camila.



Figura 1 - Desenho da Melissa

Nos últimos dias a Camila tem dito aos amigos que vai convidá-los para a sua festa de aniversário. Que a festa vai ser muito bonita e vai realizar-se na ilha da Fuseta.”

(20/02/2013) “A Camila participa nas atividades sem se reusar. [algo que não se registava anteriormente] No refeitório a Camila sentou-se ao lado da Melissa e as duas conversavam alegremente.”

(4/03/2013) “A Camila interagiu livremente durante o momento de grande grupo, contando uma novidade para todo o grupo. O grupo fez algum silêncio para ouvir o que a Camila estava a dizer.” Este é mais um comportamento que não se registava com a Camila, pois esta criança recusava-se a falar nos momentos de grande grupo.

(6/03/2013) “A Camila está a começar adotar os comportamentos do grupo em relação às crianças mais novas, uma atitude de proteção e cuidado.”

(20/03/2013) “No momento da confeção do bolo, a Camila ficou sentada junto de uma das crianças mais novas. Do outro lado estava a Flávia. A Camila adotou o comportamento da Flávia para com esta criança mais nova. [Na minha opinião esta foi a forma que a Camila encontrou de se começar a identificar com o grupo].

Durante o comboio para o almoço, a Camila e o Duarte começaram a brincar. Os dois estavam a empurrar-se um ao outro, medindo forças. Ambos estavam a divertir-se.

A Camila encontra-se a brincar na casinha com as outras meninas e não deixa a Maria sentar-se no banco com a Samanta. A Liliana, como líder de grupo assiste à cena e não interfere.” Julgo que este comportamento revela a aquisição da capacidade de se impor perante as crianças que mais a rejeitava inicialmente.

Numa outra sessão de expressão dramática implementada fora das 6 sessões planificadas no âmbito deste estudo<sup>4</sup>, a Camila fez parceria com a Maria, criança que inicialmente mais rejeitava a Camila. Nesta sessão a Camila foi capaz de impor a sua vontade perante a Maria, tendo as suas passadas por alguns momentos de tensão que acabaram por se resolver, terminando a sessão ambas muito bem dispostas e estabelecendo uma interação bastante positiva.

---

<sup>4</sup> Esta sessão foi planificada por mim em colaboração com a minha parceira de estágio e implementada por esta. Tal como as sessões planificadas para o presente estudo foi registada em vídeo.

## **Capítulo V – Conclusões do estudo**

Na primeira sessão, os comportamentos revelados pelas crianças, tanto por parte da Camila, como por parte do restante grupo, vieram comprovar a problemática por mim identificada e que desencadeou o presente estudo. Os vários elementos do grupo demonstraram essa rejeição de forma evidente, em diferentes momentos da sessão e alguns de forma até agressiva. Foi evidente que o grupo não reconhecia a Camila como um elemento do grupo, ignorando a sua presença.

Por seu turno também a Camila revelou a insegurança que lhe era característica, ao circular pelo lado exterior do grupo, mantendo-se à distância, embora por algumas vezes tenha procurado interagir com os colegas, mas sem sucesso. O mesmo comportamento se repetiu na quinta sessão, quando a Camila não compreendeu o que era pedido e como integrar a atividade. Assim, torna-se evidente que este comportamento surge sempre que a Camila se sente insegura e perdida sem saber como agir, corroborando as minhas afirmações sobre o ponto de partida do estudo.

O ponto alto da sessão, que, na minha opinião, iniciou o processo de viragem no comportamento da Camila, aconteceu no momento em que o Rodrigo tomou a iniciativa de interagir com ela. A partir deste momento a Camila passou a mostrar-se mais descontrainda e interessada na interação com os colegas, estabelecendo um momento de interação muito positivo com a Melissa. O momento de interação em pequeno grupo também parece ter sido muito positivo para a Camila, uma vez que lhe permitiu vivenciar uma experiência de grupo, embora tenha sido reconhecida como membro apenas por escassos momentos.

A possibilidade de ter o grupo sob as suas ordens pareceu não deixar a Camila completamente à vontade, o que já era previsível. No entanto, perante este desafio a Camila foi capaz de levar o grupo a cumprir as suas ordens. Este parece ter sido um momento em que a Camila começou a fomentar a sua autoestima e autoconfiança, que transpareceram na expressão de felicidade do seu rosto, bem como na sua mudança de atitude para com os colegas já fora da sessão, como referido anteriormente.

Ao longo das sessões, foi observável um evoluir do comportamento da Camila, que se revelou pelo facto de passar a movimentar-se no interior do grupo e não no exterior como acontecia na primeira sessão; pelo relaxamento da sua postura corporal, revelando maior desinibição e à vontade; por um aumento da procura de parceiros de

interação, tanto com as crianças com quem já tinha interagido, como procurando novos parceiros de interação mesmo que eles a tivessem rejeitado anteriormente; e demonstrando um intensificar do interesse e concentração durante as atividades, bem como uma procura constante do rigor no gesto e no movimento, como aconteceu, por exemplo, na terceira e quarta sessões, em que a Camila, para além de se manter interessada e com um alto nível de concentração, procurava chamar a atenção dos colegas para si, motivando-os para a atividade.

Julgo que, depois da primeira sessão, a Camila sentiu o quanto as sessões de expressão dramática seriam importantes para si e a apoiariam na aproximação ao grupo. Por isso, passou a concentrar-se muito e a usufruir ao máximo, esforçando-se por superar desafios, procurando fazer sempre melhor. Estes factos evidenciam que, quando temos em consideração os processos pelos quais a criança se desenvolve, valorizando-os e integrando-os nas nossas práticas educativas, amplificamos as possibilidades de sucesso. Ao valorizarmos o jogo simbólico como necessidade da criança para compreender o mundo, desenvolver o pensamento e a linguagem; ao valorizarmos a expressão e a criatividade livre da criança, associada ao lúdico, como forma de expressar sentimentos, emoções e desejos, satisfazemos as necessidades biológica e psicológica da criança, que concorrem para a exteriorização da sua vida psíquica e para a exploração e compreensão do mundo ao seu redor, potenciando, desta forma, as suas capacidades de desenvolvimento. Assim, a criança reconhece-se e satisfaz-se nesta forma de atuação, revelando-se motivada e realizando a atividade com prazer, o que se reflete no aumento do empenho demonstrado.

Anteriormente a Camila apresentava um comportamento ainda muito centrado em si mesma e nas suas necessidades, apresentando dificuldade em tomar em consideração os pontos de vista das outras crianças. Ao vivenciar experiências de jogo dramático, experimentando momentos de expressividade e criação, em que lhe foram proporcionadas oportunidades livres de se exprimir e de interagir em grupo, a Camila passou a tomar uma maior consciência de si e dos outros colegas, compreendo que para integrar um grupo é necessário mediar as necessidades de cada elemento do grupo.

Neste sentido, a possibilidade de interação em grupo potenciada pelo jogo dramático, permitindo o confronto das suas ideias e aceitação dos pontos de vista dos outros, parece ter sido muito significativa para a Camila, contribuindo para o seu desenvolvimento harmonioso, auxiliando-a no processo de fomentação da descentração

e de autoafirmação, autoconfiança e autoestima. A vivência em grupo permitiu que a Camila aceitasse as regras deste, adequando a sua conduta à conduta do grupo, num processo de identificação e integração social, mas sendo capaz de se afirmar nos momentos em que discordava da atuação do grupo, tal como aconteceu quando a Camila afirmou a sua posição perante a Yara na quinta sessão ou quando foi capaz de impor a sua presença no pequeno grupo durante a sexta sessão.

Durante as sessões foi interessante observar que a Camila desenvolveu diversas estratégias, umas para evitar o facto de não ser escolhida para as atividades, outras para captar a atenção dos colegas, como por exemplo: utilizar o papel que encontrou no chão para iniciar a interação com as parcerias, mantendo-as interessadas na interação; reinventar diferentes formas de expressão para cativar a atenção das suas parcerias; esperar que as parcerias lhe prestassem atenção antes de mudar de movimento; revelar comportamentos de tolerância para com as crianças mais novas, como forma de compensar a sua insatisfação com a parceria. A capacidade de desenvolver estratégias para a resolução dos seus problemas vem corroborar o facto de que, quando se promove a criatividade, estamos a promover cidadãos mais ativos e autónomos na resolução de problemas do dia-a-dia.

Por seu turno também o grupo passou a revelar um comportamento diferente para com a Camila, embora não se possa afirmar que a aceitaram completamente como parte integrante do grupo, passaram a não rejeitá-la e, posteriormente, a aceitá-la como parceira de interação, algo que não acontecia na primeira sessão. Passaram a interagir com a Camila, embora não a escolhessem voluntariamente. A Camila estabeleceu interações muito positivas durante as sessões com o Frederico, com a Maria, com a Melissa, com o Rodrigo e com a Samanta. É contudo de salientar que algumas destas crianças eram as que mais a rejeitavam inicialmente, nomeadamente o Frederico e a Maria, que depois de interagirem com a Camila evidenciaram ter superado por completo a rejeição inicial.

Na última sessão, especialmente nos momentos de interação em pequenos grupos, o reconhecimento da Camila como parte integrante do grupo, o respeito pelas suas opiniões e a valorização da sua ação foram evidentes, o que denuncia o início da aceitação e integração da Camila no grande grupo. Os momentos de cumplicidade, de alegria e de prazer na atividade em interação no pequeno grupo foram cruciais para a superação desta dificuldade e concretização do objetivo.

O desempenho evidenciado pelo grupo da Camila na sexta sessão vem confirmar, que, no jogo dramático, a tentativa de utilização de técnicas teatrais é completamente desnecessária, tal como defendi neste estudo, pois as crianças foram capazes de observar o desempenho dos colegas e melhorar a sua performance criativa e técnica. De igual modo, o interesse e concentração observados na Camila, bem como a sua tentativa constante de rigor no movimento vêm corroborar as minhas afirmações quanto a esta opção educativa.

Como educadora de infância, considero que toda a atividade da criança proporciona um momento de observação com potencialidades educativas. Por conseguinte, as observações que realizei relativamente à Camila permitem-me afirmar que, tal como referi na análise de dados, os comportamentos desta criança também se alteraram fora das sessões, tanto no espaço exterior como no contexto de sala de atividades. Esta criança passou a partilhar as suas experiências em grande grupo, algo que não fazia anteriormente; aumentou significativamente a frequência das interações positivas com os colegas, tanto no espaço exterior como na sala de atividades, registando-se momentos de pleno prazer e divertimento, como por exemplo aquele momento de interação dentro da sala de atividades em que a Melissa desenhou a festa de anos surpresa que ela e a Maria iriam preparar para a Camila.

A Camila começou a revelar uma postura mais participativa e interventiva, adotando os comportamentos do grupo, nomeadamente na forma de atuação para com as crianças mais novas. A capacidade de afirmação e autoconfiança da Camila também foram visíveis numa outra sessão, já fora das sessões inicialmente planificadas, em que a Camila foi capaz de impor os seus pontos de vista perante os pontos de vista da Maria, tendo entrado num processo de negociação que acabou na obtenção de um equilíbrio entre as vontades de ambas, ou quando foi capaz de enfrentar a Maria numa outra situação de faz-de-conta, na casinha das bonecas, algo que não aconteceria anteriormente. Estes dados vêm confirmar que os comportamentos da Camila durante as sessões de expressão dramática extrapolaram para fora deste contexto, supondo-se que possam ser decorrentes das experiências aqui vivenciadas.

Poder-se-á, assim, concluir que as sessões de expressão dramática, numa perspetiva de educação pela arte, num processo educativo que toma a criança como ser ativo e competente capaz de construir o seu conhecimento, e valorizando a expressividade e criatividade da criança, parecem ter contribuído para o

desenvolvimento biopsicossocial do grupo, em todas as suas vertentes, bem como para a promoção da aceitação e integração da Camila no seio do grupo e, para a promoção da sua autoestima e autoconfiança, respondendo, deste modo, às questões por mim levantadas no início deste estudo.

## **Reflexão final**

A forma como a educação pré-escolar é entendida no panorama educativo tem sofrido grandes alterações. É relativamente recente a preocupação com a educação pré-escolar em Portugal, passando-se a valorizá-la como uma etapa fundamental na vida da criança, na qual se constroem as bases das aprendizagens futuras, concorrendo para a formação dos cidadãos de amanhã, pois é na educação pré-escolar que se fundam os alicerces da sociedade que iremos ter.

Assim, a formação de educadores constitui uma área que assume uma importância preponderante na formação de profissionais competentes que possam dar resposta aos novos desafios que se levantam, cada vez mais exigentes, em sintonia com um mundo e sociedades em constante transformação. Por conseguinte, cada vez mais se investe numa formação de qualidade que permita dar respostas educativas mais exigentes, e que contribuam para promover a aquisição de competências investigativas que habilitem os futuros docentes na procura incessante de adequar o processo educativo à realidade com que deparam.

Foi neste contexto de procura de estratégias que melhor respondessem às necessidades do grupo com que desenvolvi a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES) que surgiu o presente relatório. Por conseguinte, ao realizar este relatório desenvolvi inúmeras competências que considero de suma importância para a minha formação pessoal e profissional.

Desde logo, gostaria de salientar a compreensão da dimensão da importância de uma abordagem pedagógica centrada na educação pela arte.

Independentemente de as preocupações com uma educação pela arte não constituírem novidade, ainda muito está por fazer, pois a educação ainda não conseguiu absorver a essência destas práticas educativas, sendo por vezes encarada como uma atividade de ócio, como afirma Santos:

E a arte, as artes, mais não serviriam então de que diversão, distração, evasão, a cargo de uns tantos profissionais, a uns tais e tais amadores, proporcionando o preenchimento das horas de lazer, os tempos de ócios, o ripanço de férias. (...) E é já conceder muito à arte, como ornamento social, porquanto “artes” para toda a gente, em todas as escolas e idades? Que desperdício de tempo e de energias quando há coisas sérias a estudar... e sobretudo a fazer... (1989, p. 24).

Noutras abordagens, mesmo compreendendo-se a importância que as artes assumem no desenvolvimento global da criança, acaba-se por cair muitas vezes no erro de uma abordagem que visa o ensino de técnicas nas diferentes áreas de expressão, em vez de se valorizar a expressividade criativa e livre da criança.

Não obstante já ter vivenciado as implicações de uma educação pela arte nas suas diferentes dimensões (plástica, musical, físico motora e dramática) durante a PES, o presente relatório forneceu-me as bases teóricas para uma compreensão mais fundamentada da importância de uma metodologia de trabalho desta natureza na promoção do desenvolvimento integrado da criança.

Identifiquei-me com esta intervenção pedagógica, uma vez que contempla todos os aspetos educativos que valorizo. A educação pela arte toma a criança como ponto central da sua abordagem, considerando todos aspetos do seu desenvolvimento. Compreende a criança enquanto ser competente e ativo na construção do seu conhecimento, valorizando e reconhecendo a necessidade intrínseca de expressividade e criatividade que acompanha a criança. Perante uma abordagem pedagógica nesta perspetiva a criança aprende de forma natural e em conformidade com a sua natureza, necessidades e características, num ambiente apoiante, estimulante e alegre.

Embora já considerasse importante dar liberdade de expressão e criatividade à criança, foi na pesquisa bibliográfica para a realização deste estudo que tomei consciência da profunda importância que estas duas dimensões assumem no seu desenvolvimento. Por conseguinte, pretendo integrá-las e valorizá-las nas minhas futuras práticas pedagógicas, como forma de oferecer um serviço educativo de qualidade às crianças com as quais trabalharei.

Neste contexto, que considero muito estimulante, as oportunidades de jogo dramático, tal como entende Slade, serão propiciadas de modo recorrente, quer de forma livre – utilizando e recriando “o espaço e os objectos, atribuindo-lhes significados múltiplos em actividades “livres”, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano (...) [inventando e experimentando] personagens e situações de faz-de-conta ou de representação” (Ministério da Educação, 2010) – quer através de oportunidades orientadas de jogo dramático, que incluam ao mesmo tempo som, voz, ritmo, movimento e drama, fomentando momentos de expressão livre e criativa num contexto de grupo. Pretendo, deste modo, como objetivo último, fomentar o desenvolvimento físico, psíquico e social da criança, concorrendo para a tomada de

consciência de si e do outro, num processo de descentração, de promoção da autoestima, autoconfiança e autoafirmação.

Através da expressão dramática podem ser abordados temas que estejam a ser desenvolvidos em contexto de sala de atividades. Estes temas podem ser desencadeadores da ação que a criança desenvolve de acordo com os seus conhecimentos prévios, vivenciando-os de modo a compreendê-los e interiorizá-los melhor. É de salientar que o jogo dramático é uma atividade tão livre que permite a articulação com qualquer tema das várias áreas conteúdo.

De igual modo, a interação social assume uma importância preponderante na vida da criança e, embora o jardim de infância seja um meio potenciador dessa interação, por vezes esta pode não assumir um cariz tão positivo como se desejaria, pois a discriminação pode acontecer logo em idades tão precoces, constituindo um marco decisivo na vida da criança e mancando-a para o resto da sua vida. É importante que a criança desenvolva estratégias que a permitam interagir e resolver problemas relacionais, tornando-a mais competente neste domínio, como forma de estabelecer relações mais positivas e duradouras.

Assim sendo, e à luz deste estudo, a expressão dramática pode assumir-se como um meio potenciador dessas competências relacionais indispensáveis à formação de um ser social equilibrado e competente.

Para além de todas as aprendizagens já referidas quero salientar a reafirmação da minha convicção de que é essencial que o educador possua um olhar atento, capaz de ver cada criança como ser único, com necessidades e capacidades próprias, providenciando formas de colmatar essas necessidades e apoiar a criança no seu integral desenvolvimento de forma saudável e apoiada.

No plano pessoal, o presente relatório constituiu também um desafio que me permitiu desenvolver diversas competências essenciais a uma conduta investigativa, nomeadamente a capacidade de focalização do estudo no objetivo pretendido, mas também a determinação para obtenção de um objetivo ao qual me propus, e a capacidade de superação de obstáculos e dificuldades. Contudo, a concretização deste objetivo contribuiu em muito para o aumento da minha autoestima e valorização pessoal.

Em suma, a realização do presente estudo permitiu-me adquirir e desenvolver competências de investigação que serão cruciais na minha vida enquanto profissional

comprometida com a minha prática educativa, olhando para cada criança como ser único e procurando complementos teóricos que me permitam ajudar cada criança a ultrapassar as suas necessidades. Isto só será possível através de uma investigação contínua de estratégias que me permitam responder a essas necessidades numa perspetiva de formação ao longo da vida.

Ciente da importância atrás mencionada, sempre que sentir necessidade, assumirei uma postura investigativa na procura de estratégias para a resolução de problemas com os quais me depare nas minhas práticas. Todavia, considero que seria interessante investigar de que modo a expressão dramática em contexto pré-escolar concorre para a emergência de competências de literacia, à chegada ao primeiro ciclo do Ensino Básico.

## Referências Bibliográficas

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Duffy, B. (2004). *Encorajando o desenvolvimento da criatividade*. In: Siraj-Blatchord, I. (coord.). (2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, A. (s/d). *Projecto ser mais – Educação para a sexualidade online*. [Consult. 4 de setembro de 2013]. Disponível em [http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE\\_Armenio/TESE\\_Armenio/\\_vti\\_cnf/TESE\\_Armenio\\_web/cap3.pdf](http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf).
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. [Trad. Marujo, H. & Neto, L.] Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (1996). *Teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. 2ª ed. [Trad. Morgado, J.]. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Leenhardt, P. (1997). *A criança e a expressão dramática*. 4ª ed. [Trad. Simões, M.]. Lisboa: Editorial Estampa.
- Malaguzzi, L. (1999). *História, ideias e filosofia básica*. In: Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. [Trad. Batista, D.]. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.
- Meirinhos, M. e Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. EDUSER: Revista de educação – Inovação, investigação em educação. Vol. 2 (2), p. 49-52. [Consult. 4 de setembro de 2013]. Disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20de%20caso%20como%20estrat%C3%A9gia%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2010). *As metas na educação pré-escolar*. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1979). *A psicologia da criança do nascimento à adolescência*. 1.ª ed. [Trad. Moraes Editores]. Lisboa: Moraes Editores.

- Ryngaert, J. (1981). *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha.
- Santos, A. (1977). *Perspetivas psicopedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, A. (1989). *Mediações Artístico-pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Simões, H. (2009). *Psicologia da educação – Manual de apoio ao curso de educação básica*. Faro: Universidade do Algarve/Escola Superior de Educação e Comunicação.
- Slade, P. (1978). *O jogo dramático infantil*. [Trad. Belinky, T.; dir. de ed. Abramovich, F.]. Coleção novas buscas em educação. Vol. 2. São Paulo: Summus.
- Sousa, A. (1972). *A Educação pelo Movimento Expressivo*. Lisboa: Básica Editora.
- Sousa, A. (1979). *Jogos de expressão dramática*. Coleção Tempos Livres. Vila Nova de Gaia: Editorial Futura.
- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

### **Legislação:**

- Decreto-lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/97 – I Série – A. Assembleia da República. Lisboa.

### **Outros documentos consultados:**

- Projeto Educativo da Instituição. (2010/2012). Faro.

# Anexos

Anexo I – Grelha de registo dos principais problemas observados

Problemas Diagnosticados	Objetivos de Resolução	Estratégia
<ul style="list-style-type: none"><li>A Camila é muito tímida e tem falta de auto confiança.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>A Camila se sinta mais desinibida e autoconfiante.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Ajudá-la a se desinibir e a relaxar. Colocá-la em evidência perante o grupo.</li><li>Imita personagens/objetos (meios de transporte, animais, sentimentos... explorar sons e movimentos).</li><li>Jogo do Mestre Manda (cada vez é um elemento do grupo a comandar. A Camila ser uma das crianças a comandar o grupo).</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>A Maria, a Liliana, a Luana e a Letícia não a permitem que a Camila entre nas brincadeiras delas.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>A Camila possa integrar estas brincadeiras.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Colocar a Camila a interagir com as outras meninas.</li><li>Jogo de mímica (em pequenos grupos de 3 a 4 elementos. Cada grupo recebe cartas com imagens que tem que imitar e os colegas têm que adivinhar).</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>Algumas crianças empurram a Camila.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Os colegas respeitem a Camila.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Proporcionar momentos de descoberta e prazer juntos.</li><li>Jogo das caretas (em pequenos grupos de 3 a 4 elementos. Cada elemento do grupo de cada vez tem que fazer os colegas rir).</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"><li>• Alguns colegas não se querem sentar perto da Camila.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Os colegas tenham gosto em estar perto da Camila.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Proporcionar o contacto físico entre a Camila e outros colegas.</li><li>• O jogo do espelho (em grupos de dois. Um é o espelho e imita os movimentos do outro).</li><li>• O jogo do escultor (em grupos de dois. O escultor tem que moldar o corpo do colega que é feito de barro).</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• A Camila brinca sozinha, ou com as colegas mais novas.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• A Camila não se isole e integre as brincadeiras dos outros colegas.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Proporcionar momentos de convívio e prazer dentro do grupo.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• A opinião da Camila é desvalorizada pelos colegas.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• A opinião da Camila seja respeitada pelos colegas.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Promover momentos de tomada de decisões em que a Camila também dê a sua opinião.</li><li>• Improvisação de uma pequena história com fantoches.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• A Camila entra em conflito direto com os colegas muito facilmente.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• A Camila aprenda a se controlar e a respeitar os colegas também.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Promover momentos em que o trabalho tem que ser conjunto.</li><li>• Jogo do guia (em grupo de dois. Uma criança de olhos vendados guia a outra criança até um determinado local da sala sem que esta choque com os outros elementos dos outros grupos).</li></ul>

Anexo II – Planificação da Atividade n.º 1 – Jogo “ A Rainha Manda”

**Grupo:** sala dos 5 anos  
**Estagiária:** Telma Andrez

**Planificação de Sessão de Expressão Dramática**

**Data:** 18 de janeiro de 2013

**Hora:** 10h. – 10h.45 min.

**Local:** Ginásio da Instituição

**Duração da sessão:** 45 min.

**Objetivos principais da sessão:** Promover a interação social entre o grupo;  
Fomentar a autoestima e capacidade de afirmação da criança.

	Tempo	Objetivo da atividade	Momentos propostos	Descrição da atividade	Instrução	Crítérios de êxito	Recursos	Organizaçã o do grupo
1ª Parte	20 min.	<p>Recriar situações imaginárias do quotidiano dos animais da savana;</p> <p>Promover a expressão de diferentes sentimentos: medo, angústia, raiva felicidade, ternura;</p> <p>Promover o contacto físico, interagindo em parcerias.</p>	1.º “Jogo a Rainha manda”	<p>As crianças circulam pelo espaço representando as personagens e as ações designadas pela instrução.</p> <p>As crianças são livres de escolher a sua parceria sempre que solicitado</p>	<p>Vamos imaginar que somos animais. A rainha manda sermos leões. Como é o leão? Tem Juba, vamos todos abanar a nossa juba. Como é a voz do leão? Vamos rugir como os leões! Como e que o leão anda? A rainha manda andarmos como o leão! O leão está muito cansado. A rainha manda sermos Leões cansados! Agora o leão ficou muito zangado porque lhe roubaram a sua comida. Como fazem os leões quando estão zangados? A rainha manda que os leões estejam muito zangados! Agora os leões viram uma leoa. Os leões ficaram muito felizes e são meiguinhos. A rainha manda sermos leões meiguinhos com um colega do lado.</p> <p>Agora somos elefantes. Como é o elefante? É grande, pesado e anda devagar. A rainha manda andarmos como o elefante, grandes, pesados e devagar! E o que têm mais os elefantes? Têm orelhas grandes para abanar os mosquitos. A rainha manda abanarmos as nossas orelhas grandes, vamos afastar os mosquitos, todos! Como é a tromba dos elefantes? É grande e comprida. A rainha manda agitarmos a tromba de elefantes! Como é a voz do elefante? A rainha manda falarmos como o elefante! Agora o elefante tem um filhote. Vamos arranjar um filhote. A rainha manda protegermos o nosso filhote, ser meiguinhos com o nosso filhote, acariciar o nosso filhote com a tromba. Agora apareceu uma leoa que quer atacar o nosso filhote. Vamos correr como elefantes grandes e pesados, protegendo nosso filhote da leoa que o quer atacar.</p>	Seguir as instruções solicitadas sem chocar nos colegas.	Nenhum. Espaço amplo para que as crianças possam circular livremente.	Organização em grande grupo, ou em parcerias, sempre que solicitado.

				<p>Agora somos girafas. Como é a girafa? É muito alta, tem pernas grandes e o pescoço muito comprido. A rainha manda sermos girafas e andarmos como as girafas! O que é que as girafas comem? Folhas. A girafa parou perto de uma árvore e vai comer algumas folhinhas verdes muito fresquinhas. A rainha manda comermos as folhinhas e saborear muito bem, que saborosas que são as folhinhas! Ouvi um barulho, escuta! Alerta! De onde vem este barulho? Escuta! É um perigo! A rainha manda todas as girafas correrem! Correrem muito!</p> <p>As girafas estão muito cansadas. A rainha manda as girafas andarem devagar. Chegaram a um rio. As girafas têm muita sede. Como é que as girafas bebem água? Esticando o seu pescoço comprido. A rainha manda as girafas beberem água.</p> <p>Agora somos crocodilos. Somos todos crocodilos. Como são os crocodilos? Têm uma boca muito grande. A rainha manda que os crocodilos abram e fechem a sua boca grande! O que é que os crocodilos têm mais? Um rabo muito comprido. A rainha manda os crocodilos abanarem os seus rabos grandes. Como é que os crocodilos andam? Rastejam muito devagar. A rainha manda que os crocodilos rastejem, muito devagar! Onde é que os crocodilos vivem? Nos rios. A rainha manda que os crocodilos entrem no rio, a rastejar, muito vagorosamente. Vamos sentir a água. Os crocodilos estão a tomar banho. A rainha manda que os crocodilos sintam a água, tomem um banho. Como está a água? Fresquinha? Quentinha? Que boa que está a nossa água. Agora os crocodilos viram um animal que se aproxima do rio. A rainha manda os crocodilos aproximarem-se desse animal, muito devagar... muito devagar... A rainha manda os crocodilos atacarem o animal. Vamos todos atacar a nossa presa.</p>	<p>A parceria segue as instruções solicitadas sem largar a mão do parceiro e sem chocar nos colegas.</p>	<p>Nenhum</p>	<p>Parcerias</p>
--	--	--	--	---	--	---------------	------------------

	Tempo	Objetivo da atividade	Momentos propostos	Descrição da atividade	Instrução	Crítérios de êxito	Recursos	Organizaçã o do grupo
2ª Parte	25 min.	Promover momentos de interação em grupo  Fomentar a autoconfiança e a capacidade de afirmação das crianças	2.º “ Jogo a Rainha manda 2”	Cada criança interpreta o papel da rainha, à vez. Os restantes elementos do grupo representam as instruções dadas pela rainha.	A rainha manda virem todos ao pé da rainha. A rainha manda sentarem-se em rodinha. A rainha vai formar grupos de 4 meninos cada. Quando estiverem em grupo cada um vai ser o rei ou a rainha, um de cada vez. E todos têm que cumprir as ordens da rainha ou do rei.  Grupo: Paulo, Yara, Duarte e Camila. Rodrigo, Melissa, Flávia, Frederico. Marcus, Luana Letícia, Rui Alda, Dinis, Liliana, Samanta José, Filipa, Jorge, Vicente, Maria, Alfredo, Ângela, Mário	A criança que é a Rainha é capaz de imaginar diferentes ações para que os colegas interpretem	Nenhum	Grupos de 4 elementos

## Anexo III – Planificação da Atividade n.º 2 – Jogo de Mímica

**Grupo:** sala dos 5 anos  
**Estagiária:** Telma Andrez

### Planificação de Sessão de Expressão Dramática

**Data:** 25 de janeiro de 2013

**Hora:** 10h. – 10h.45 min.

**Local:** Ginásio da Instituição

**Duração da sessão:** 45 min.

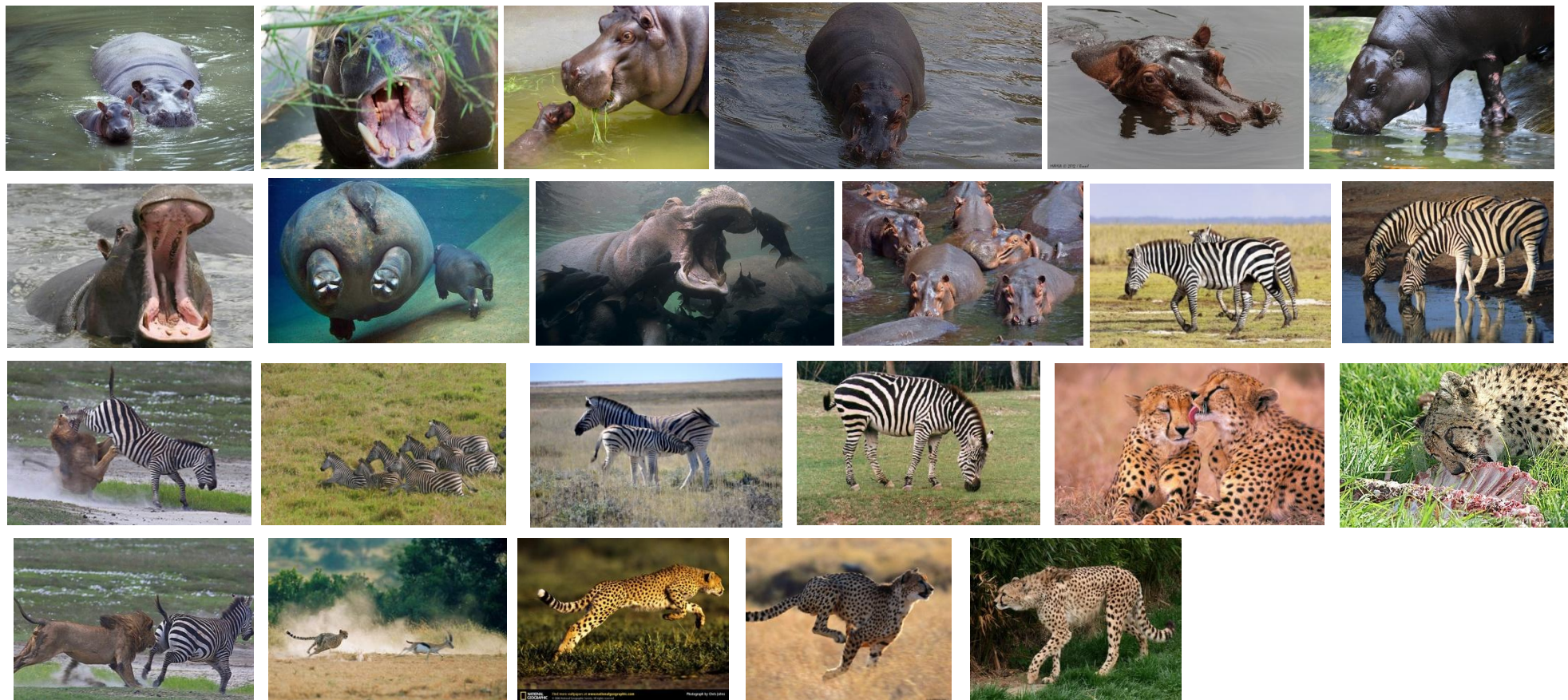
**Objetivos principais da sessão:** Promover a interação social entre o grupo;  
Fomentar a autoestima e capacidade de afirmação da criança

	Tempo	Objetivo da atividade	Momentos propostos	Descrição da atividade	Instrução	Critérios de êxito	Recursos	Organização do grupo
1ª Parte	10 min.	Desenvolver a compreensão das principais características de alguns animais da savana;	1.º exploração das características dos animais	As crianças visionam as imagens de cada animal, observando as suas características	<p>Como é o hipopótamo? É grande e tem uma boca muito grande também. Tem a pele sempre húmida, come as plantas que estão dentro de água, plantas aquáticas. Gostão de ir para sítios onde existem corais, para que uns peixinhos que lá vivem lhes limpem os dentes, retirando os parasitas.</p> <p>E a zebra. Como é a zebra? Parece um cavalo, têm crinas. As crinas são os cabelos que elas têm no pescoço. As zebras andam delicadamente. Gostam de viver em grupo e parecem que são todas iguais, mas não são, porque as riscas delas são todas diferentes. Não existe uma zebra que tenha as riscas iguais a outra é por isso que as zebras se conhecem. As zebras comem ervas e vão beber água aos rios.</p> <p>A chita é muito diferente dos outros animais. Como é a chita? Tem o pelo amarelo-acastanhado e tem bolinhas. De que cor são as bolinhas? São pretas. A chita também é diferente noutras coisas. Porque a chita gosta de correr muito depressa. E sabem porque é que a chita tem que correr muito rápido? Porque tem que apanhar os animais grandes para comer. Porque a chita não come ervas como o hipopótamo e a zebra. A chita come carne de outros animais grandes. A chita também é diferente porque gosta de viver sozinha.</p>	Ser capaz de observar e participar na exploração das características dos animais;	Imagens dos animais no seu habitat natural. Televisão.	Organização em grande grupo.

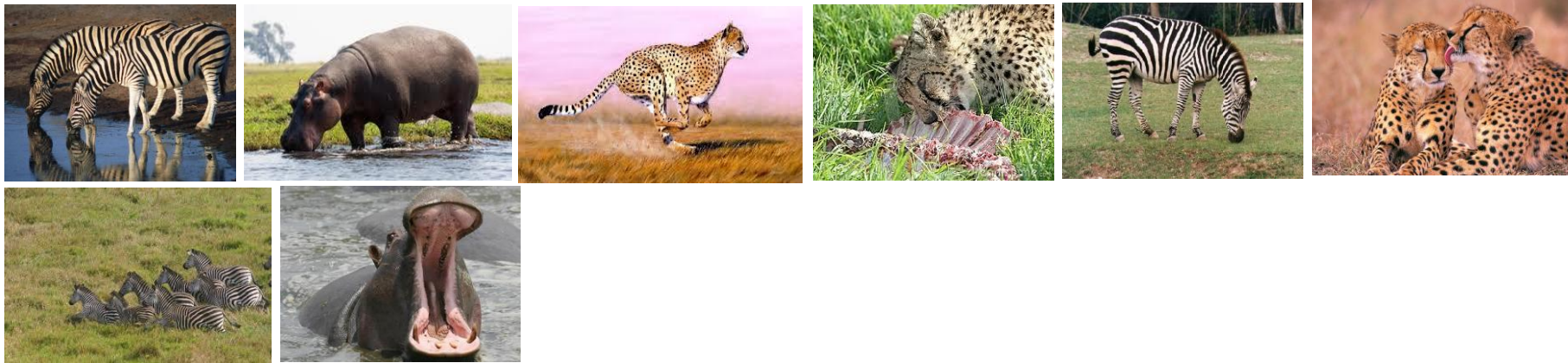
	<b>15 min.</b>	<p>Recriar situações imaginárias do quotidiano dos animais da savana;</p> <p>Fomentar a interação dentro do grande grupo;</p> <p>Promover momentos o contacto físico voluntário;</p>	<b>2º Representação das características observadas</b>	<p>As crianças reproduzem as características que observaram através da expressão dramática.</p>	<p>Então agora vamos todos ser hipopótamos, grandes, com uma boca muito grande. Vamos para dentro do rio, vamos tomar banho todos juntos, todos os hipopótamos juntos. Que bom o nosso banho! A água está tão boa...</p> <p>Estamos a tomar banho com os nossos amigos hipopótamos e agora vamos comer as plantas aquáticas, hum.... Que bom! Estava cheio de fome! E vocês também tinham fome?</p> <p>Agora somos zebras. Vamos correr como as zebras, vamos passear pela savana.</p> <p>Vamos comer umas ervinhas e dar ao nosso amigo também. Vamos beber água ao rio como as zebras todos juntos.</p> <p>Agora vamos ser as chitas. Vamos correr muito, com muita força para apanhar uma presa. As chitas correm muito depressa, mais depressa. Conseguimos apanhar a nossa presa, vamos lutar com ela. Agora apareceu uma outra amiga chita que vem comer connosco. Vamos cumprimentar a nossa amiga, vamos dar uma lambidela à nossa amiga, ser meiguinhos. Agora vamos todos comer como as chitas.</p>	<p>As crianças envolvem-se na atividade, expressando as características dos animais da forma como as sentiram.</p> <p>As crianças interagem livremente umas com as outras, estabelecendo algum contacto físico.</p>	<p>Espaço amplo para que as crianças possam circular livremente.</p>	<p>Organização em grande grupo.</p>
--	----------------	--	--	---	---	---	--	-------------------------------------

	Tempo	Objetivo da atividade	Momentos propostos	Descrição da atividade	Instrução	CrITÉrios de êxito	Recursos	Organizaçã o do grupo
<b>2ª Parte</b>	<b>20 min.</b>	Promover momentos de interação em grupo  Fomentar a autoconfiança e a capacidade de afirmação das crianças	<b>3.º “Jogo de mímica”</b>	Uma criança de cada vez retira uma carta e interpreta a imagem recorrendo apenas à mímica;	Vamos todos sentar nos bancos. Vamos fazer um jogo. Vou dividir os meninos em grupos e vou dar um conjunto destes cartões com imagens a cada grupo. O elemento do grupo que ficar com as cartas têm que tirar uma carta e sem deixar ninguém ver tem que fazer o que está na carta, mas não pode falar, tem que fazer só com gestos. Os amigos vão ter que adivinhar o que está na carta, pelos gestos. Quando os amigos adivinharem passam as cartas para o colega do lado e é ele a fazer.  Grupos: Camila, Letícia, Jorge, Frederico. José, Flávia, Dinis, Liliana Maria, Melissa, Vicente, Luana Yara, Alda, Paulo, Mário Rodrigo, Filipa, Samanta, Duarte Marcus, Alfredo, Ângela, Rui	A criança retira prazer do momento em grupo;  Consegue gerir as suas regras e as regras do grupo;	Cartões com ações relacionadas com os animais explorados anteriormente.	Grupos de 4 elementos.

Anexo IV – Material utilizado na Atividade n.º 2 (I)



Anexo V – Material utilizado na Atividade n.º 2 (II)



## Anexo VI – Planificação da Atividade n.º 3 – Jogo dos espelhos e jogo dos escultores

**Grupo:** sala dos 5 anos

**Estagiária:** Telma Andrez

### Planificação de Sessão de Expressão Dramática

**Data:** 22 de fevereiro de 2013

**Hora:** 10h. – 10h.45 min.

**Local:** Ginásio da Instituição

**Duração da sessão:** 45 min.

**Objetivos principais da sessão:** Promover a interação social entre o grupo;  
Fomentar a autoestima e capacidade de afirmação da criança.

	Tempo	Objetivo da atividade	Momentos propostos	Descrição da atividade	Instrução	Critérios de êxito	Recursos	Organização do grupo
<b>1ª Parte</b>	<b>30 min.</b>	<p>Promover momentos de interação entre parcerias;</p> <p>Diversificar as parcerias;</p> <p>Fomentar a autoconfiança e a capacidade de afirmação das crianças.</p>	<b>1.º “Jogo dos espelhos”</b>	<p>As crianças mandantes executam movimentos que devem ser repetidos pelas crianças que são os espelhos.</p> <p>As crianças são livres de escolher a sua parceria, trocando de parceria sempre que solicitado</p>	<p>Vamos fazer um jogo. Cada um escolhe um colega para fazer par. Quando eu disser troca, têm que trocar de par, mas nunca podem ficar com o mesmo par que tenham ficado antes.</p> <p>Um vai ser o menino mandante e o outro é o espelho. O que é que os espelhos fazem? Imitam o que nós fazemos. Então o menino que for o espelho tem que imitar tudo o que o menino mandante fizer. Mas o mandante tem que se mexer devagar para o espelho conseguir imitar.</p> <p>Vamos construir uma casa. Então vamos necessitar de tijolos para construir a casa. Vamos buscar um tijolo, e vamos colocar um pouco de massa, para juntar os tijolos. Como é que se mexe no cimento? É com uma colher de pedreiro. Então vamos buscar a nossa colher. E agora vamos buscar mais um tijolo, colocar massa. E mais outro....</p> <p>Vamos trocar de pares. Os espelhos ficam no mesmo sítio e são os mandantes que vão mudar de espelho.</p> <p>Agora vamos colocar a janela na nossa casa. Temos que pegar com muito cuidado na janela porque ela é de vidro e pode partir-se. Vamos coloca-la no lugar. Vamos abrir a janela e espreitar lá para fora. O que estão a ver lá do outro lado? É bonita a paisagem?</p> <p>Troca de pares. São os mandantes que trocam. Os espelhos ficam no mesmo sítio.</p>	<p>As crianças que são mandantes são capazes de controlar as crianças que são espelho.</p> <p>As crianças que são espelho são capazes de representar os movimentos sugeridos pelos mandantes.</p>	<p>Nenhum.</p> <p>Espaço amplo para que as crianças possam circular livremente.</p>	Parcerias

				<p>A nossa casa precisa de mais o quê? De uma porta. Vamos colocar uma porta na nossa casa. A porta é grande ou é pequena? Vamos abrir a nossa porta para ver se está tudo bem do outro lado. Troca de pares outra vez. São os mandantes que trocam.</p> <p>Mas a nossa casa ainda precisa de mais coisas! O que precisa mais a nossa casa? Precisa de um telhado. Vamos construir um telhado para a nossa casa. O que precisamos para construir o telhado? Telhas. Vamos pegar numa telha, subir a escada para conseguir chegar ao telhado da nossa casa e colocamo-la no lugar. Descemos a escada e vamos buscar mais uma telha. Temos que voltar a subir a escada, mas temos que ter muito cuidado para não deixar cair a nossa telha. Já todos construíram os seus telhados?</p> <p>Então agora vamos trocar de posições. Quem foi mandante passa a ser espelho e quem foi espelho passa a ser mandante. Já construímos a nossa casa. Agora temos que tomar conta dela. Vamos limpar a nossa casa. Vamos limpar o pó. Limpar tudo muito bem. Vamos limpar o chão. Temos que varrer o chão. Vamos varrer muito bem o chão da nossa casa. Varremos a cozinha os quartos, vamos varrer todo a casa.</p> <p>Agora vamos trocar de sítio. Os mandantes vão trocar de espelho, por isso os espelhos ficam no lugar e são os mandantes que trocam.</p> <p>Agora vamos limpar as janelas da nossa casa. Vamos limpar muito bem as nossas janelas. Têm que ficar muito limpinhas. Não se esqueçam que os movimentos têm que ser lentos para que os espelhos consigam acompanhar.</p> <p>Troca de espelho. Não se esqueçam que ninguém pode repetir o mesmo par.</p> <p>Agora vamos lavar a loiça. Temos muita loiça para lavar, então temos que lavar a loiça toda. Os pratos, temos que esfregar os pratos, passar por água e pôr a escorrer. Vamos lavar os copos, as panelas, tudo.</p>		<p>Nenhum. Espaço amplo para que as crianças possam circular livremente.</p>	<p>Parcerias</p>
							- 67 -

					<p>Troca de par. Os mandantes vão escolher outro espelho.</p> <p>Agora que já limpamos a nossa casinha toda, temos que fazer o quê? Temos que recolher o lixo, para deitar fora. Vamos recolher todo o lixo. E sair da nossa casa. Para sair o que temos que fazer? Abrir a porta. Vamos abrir a porta da nossa casa, sair e voltar a fechar a porta.</p> <p>Já estamos na rua, temos que ter cuidado porque estão a passar muitos carros, temos que esperar pela nossa vez de passar. Olhamos para um lado e para o outro. Já podemos passar? Sim. Agora colocamos o lixo no ecoponto, todo separado.</p>			
<b>2ª Parte</b>	<b>Tempo</b>	<b>Objetivo da atividade</b>	<b>Momentos propostos</b>	<b>Descrição da atividade</b>	<b>Instrução</b>	<b>Crítérios de êxito</b>	<b>Recursos</b>	<b>Organização do grupo</b>
	<b>15 min.</b>	<p>Fomentar a autoconfiança e a capacidade de afirmação das crianças</p> <p>Promover o contacto físico, interagindo em parcerias.</p> <p>Diversificar as parcerias;</p>	<b>2.º “Os escultores”</b>	<p>A criança que é o escultor estabelece contacto físico com a criança que é o barro, assumindo uma postura de comando.</p> <p>O barro deve acatar as decisões do escultor e assumir a posição que este definir.</p>	<p>Vamos fazer um outro jogo. É o jogo dos escultores. Temos que escolher um par. Um vai ser o barro. O outro vai ser o escultor. Como é o barro? É mole e é assim uma bolinha. Então os meninos que vão ser o barro colocam-se no chão em forma de bolinha. E os escultores o que fazem? Os escultores moldam o barro. Então os escultores colocam-se em frente ao barro e começam a moldá-lo. O barro tem que ficar como o escultor o colocar.</p> <p>Escultores, mãos à obra! Quero ver umas esculturas muito bonitas em forma de árvore. Toca a trabalhar, não se esqueçam que primeiro temos que amassar muito bem o barro para depois podermos começar a moldá-lo, por isso vamos amassar bem o nosso barro, toca a amassar, vamos amassá-lo muito bem.</p> <p>Agora que já está amassado podemos começar a moldar a nossa árvore, vamos lá, quer ver umas árvores muito bonitas. Já está? Vamos lá ver essas árvores, muito bem!</p>	<p>A criança que é escultor não mostra reticências em interagir com o barro, mostrando criatividade nas suas propostas.</p>	<p>Nenhum</p> <p>Espaço amplo para que as crianças possam circular livremente.</p>	<p>Parcerias</p>

				<p>As crianças são livres de escolher a sua parceria, trocando de parceria sempre que solicitado.</p>	<p>Os escultores vão trocar de barro. O barro fica no mesmo sítio e volta à posição inicial. Os escultores vão escolher outro barro que ainda não tenham trabalhado. Vamos fazer um leão. Primeiro amassamos muito bem e só depois é que construímos a nossa escultura. (Repetir os passos anteriores.) Troca de barro e vamos fazer um crocodilo. (Repetir os passos anteriores.) Troca de barro e vamos fazer um elefante. (Repetir os passos anteriores.)</p> <p>Quem foi barro agora vai ser escultor e quem foi escultor passa a ser o barro. O barro fica na posição inicial e os escultores vão trabalhar o barro. Vamos fazer um macaco (Repetir os passos anteriores.)</p> <p>Troca de barro e Agora quero ver a escultura de uma serpente. (Repetir os passos anteriores.) Troca de barro e quero ver uma escultura de um hipopótamo. (Repetir os passos anteriores.)</p>	<p>A criança que é o barro aceita de forma positiva o toque físico por parte do escultor e assume a postura que este definir.</p>		
--	--	--	--	---	---	---	--	--

## Anexo VII – Planificação da Atividade n.º 4 – Jogo dos espelhos II

**Grupo:** sala dos 5 anos

**Estagiária:** Telma Andrez

### Planificação de Sessão de Expressão Dramática

**Data:** 01 de março de 2013

**Hora:** 10h. – 10h.45 min.

**Local:** Ginásio da Instituição

Duração da sessão: 45 min.

**Objetivos principais da sessão:** Promover a interação social entre o grupo;  
Fomentar a autoestima e capacidade de afirmação da criança

	Tempo	Objetivo da atividade	Momentos propostos	Descrição da atividade	Instrução	Crítérios de êxito	Recursos	Organização do grupo
1ª Parte	10 min.	Fomentar a compreensão do funcionamento do jogo.	1.º “Jogo dos espelhos 1”	Eu executo algumas ações enquanto as crianças repetem	Lembram-se que jogo é que fizemos na semana passada? O jogo do espelho. Mas como os meninos não compreenderam muito bem o jogo, hoje vamos voltar a repetir. Primeiro vamos fazê-lo em grupo para que percebam. Vamos colocar-nos em roda. Eu vou ser o mandante e vocês vão ser todos os espelhos, então o que é que têm que fazer? Refletir aquilo que eu estou a fazer. Mas hoje o jogo vai ser um pouco diferente, porque eu só vou fazer gestos e vocês têm que tentar perceber o que eu estou a fazer. Fazer. Pode ser? Ações relacionadas com o quotidiano das crianças; Ações relacionadas com a higiene diária; Ações relacionadas com a expressão de sentimentos; Movimentos relacionados com a expressão físico-motora. Reparem como eu faço os movimentos lentamente para que vocês possam repetir ao mesmo tempo que eu.	As crianças executam as ações demonstrando o o concentração e compreensão da atividade que lhes é solicitada.	Nenhum. Espaço amplo para que as crianças possam circular livremente.	Organização em grande grupo em circunferência.

	Tempo	Objetivo da atividade	Momentos propostos	Descrição da atividade	Instrução	Crítérios de êxito	Recursos	Organização do grupo
<b>2ª Parte</b>	<b>35 min.</b>	<p>Promover momentos de interação entre parcerias;</p> <p>Fomentar a autoconfiança e a capacidade de afirmação das crianças</p> <p>Diversificar as parcerias;</p>	<b>2.º “jogo dos espelhos 2”</b>	<p>As crianças mandantes executam movimentos que devem ser repetidos pelas crianças que são os espelhos.</p> <p>As crianças são livres de escolher a sua parceria, trocando de parceria sempre que solicitado</p>	<p>Então agora podem formar pares. O menino que for o mandante recebe um chapéu. Portanto quem não tiver o chapéu tem que ser o quê? O espelho.</p> <p>Hoje vamos colocar uma música muito calminha e cada mandante decide o que fazer, enquanto o espelho imita. Não se esqueçam que não podem falar e têm que fazer os gestos lentos.</p> <p>Quando eu disser para trocar de mandante, o menino que tiver o chapéu entrega-o ao menino que era o espelho. Quando eu disser para trocar de espelho o menino que tiver o chapéu, ou seja o mandante vai procurar outro espelho. Os espelhos não saem do lugar, nunca. Não se esqueçam que nunca podem ficar com alguém que já tiveram antes.</p> <p>De 4 em 4 minutos mudar de parceria. De 2 em 2 minutos alterar de mandante para espelho.</p>	<p>As crianças que são mandantes são capazes de controlar as crianças que são espelho.</p> <p>As crianças que são espelho são capazes de representar os movimentos sugeridos pelos mandantes.</p>	<p>Rádio, Cd com música calma;</p> <p>Espaço amplo para que as crianças possam circular livremente.</p>	Parcerias

## Anexo VIII – Planificação da Atividade n.º 5 – Jogo da personagem misteriosa

**Grupo:** sala dos 5 anos

**Estagiária:** Telma Andrez

### Planificação de Sessão de Expressão Dramática

**Data:** 08 de março de 2013

**Hora:** 10h. – 10h.45 min.

**Local:** Ginásio da Instituição

**Duração da sessão:** 45 min.

**Objetivos principais da sessão:** Promover a interação social entre o grupo;  
Fomentar a autoestima e capacidade de afirmação da criança.

	Tempo	Objetivo da atividade	Momentos propostos	Descrição da atividade	Instrução	Crítérios de êxito	Recursos	Organização do grupo
1ª Parte	30 min.	<p>Promover momentos de interação entre o grande grupo, contribuindo para a formação do sentimento de pertença.</p> <p>Fomentar a autoconfiança e a capacidade de afirmação das crianças;</p>	<p><b>1.º</b> <b>“Jogo da personagem misteriosa”</b></p>	<p>As crianças observam a ação/objeto iniciada e procuram compreendê-la e complementá-la, representando elementos que fazem parte do cenário respetivo à ação/objeto iniciada.</p> <p>As crianças são livres de escolher o que querem representar e quando começar.</p>	<p>Vamos fazer uma roda para iniciar o jogo de hoje. Hoje vamos fazer um jogo muito difícil que é para meninos crescidos, mas como eu sei que vocês já são crescidos vamos ver se conseguem fazer.</p> <p>Eu vou começar a fazer uma coisa e vocês têm que pensar o que é que eu sou e completar aquilo que eu estou a fazer, para montarmos um cenário todos em conjunto.</p> <p>Fazer de comboio. O que é que eu sou? Sou ou um comboio. O que é que vocês podem ser? Como é que são os comboios? O que têm? Onde andam?</p> <p>Cada um escolhe o que quer ser e junta-se ao comboio. (O fumo, as rodas, os bancos, os passageiros, outras sugestões que as crianças possam dar.)</p> <p>O comboio vai começar a andar, somos todos um comboio. Fazer o barulho do comboio a apitar.</p> <p>Vamos voltar para a roda. Então eu agora vou ser um autocarro. O que é que vocês podem ser? Como é que são os autocarros? O que têm? Onde andam?(O volante, as rodas, os bancos, o motorista, os passageiros, outras sugestões que as crianças possam dar.)</p> <p>Somos o autocarro, vamos arrancar. Fazer o barulho do autocarro.</p>	<p>As crianças compreendem a ação iniciada e integram-se no grupo como parte integrante do mesmo, demonstrando criatividade e capacidade de abstração e representando as suas interpretações da ação observada.</p>	<p>Nenhum.</p> <p>Espaço amplo para que as crianças possam circular livremente.</p>	<p>Organização em grande grupo.</p> <p>Formação em círculo.</p>

				<p>Já está! Vamos formar uma roda. O que fizeram? O que eram vocês? As crianças descrevem o que eram dentro do cenário do autocarro.</p> <p>Agora vou fazer ainda mais difícil. Eu vou começar a fazer uma coisa e não vou dizer o que é. Vocês pensam e juntam-se a mim para continuar o que eu estou a fazer mas sem dizer nada. (Representar uma girafa. As crianças autonomamente devem tentar completar o cenário.) Vamos formar uma roda agora. (Perguntar a cada criança o que representou no cenário.)</p> <p>Agora vamos fazer isto ainda mais difícil. Em vez de ser eu a começar, vou pedir a um menino que comece a fazer alguma coisa (um animal ou um meio de transporte) para nós continuarmos a construir o cenário. Então vamos todos pensar muito bem o que podem ser.</p> <p>Vou chamar um menino. Vamos lá continuar o que ele está a fazer. (passado algum tempo) vamos voltar para a roda. Então o que era que vocês pensam que ele estava a fazer? (perguntar individualmente a algumas crianças) e o que era que vocês estavam a fazer? (perguntar a cada criança o que representou) Agora vamos perguntar o que ele estava a fazer para ver se conseguimos acetar? (perguntar à criança que iniciou).</p> <p>(Escolher mais outra criança para começar e repetir o processo descrito anteriormente)</p>		<p>Nenhum. Espaço amplo para que as crianças possam circular livremente.</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--

	Tempo	Objetivo da atividade	Momentos propostos	Descrição da atividade	Instrução	Crítérios de êxito	Recursos	Organização do grupo
2ª Parte	15 min.	<p>Promover momentos de discussão e decisão de ideias.</p> <p>Fomentar a autoconfiança e a capacidade de afirmação das crianças</p>	<p>2.º</p> <p><b>“Jogo da personagem misteriosa em grupo”</b></p>	<p>Em grupo as crianças devem discutir e decidir quem inicia a ação e o que fazer para dar continuidade à ação iniciada. No final confrontam as ideias de cada um.</p>	<p>Agora vamos fazer o jogo de maneira diferente. Vou dividir os meninos em grupos de 6 elementos. Cada grupo vai decidir quem começa e os outros completam o que o menino que começou está a fazer. Como fizemos aqui todos juntos. Agora vão fazer o mesmo só que é dentro de um grupo mais pequenino e têm que ser vocês a decidir tudo. Não se esqueçam que todos os meninos do grupo têm que ter a oportunidade de começar, pelo menos uma vez.</p> <p>Grupos: Letícia, Liliana, Camila, Luana, Dinis, Rui; Melissa, Frederico, Rodrigo, Marcus, Ângela, Jorge; Paulo, Yara, Samanta, Duarte, Maria, Alda; Filipa, José, Mário, Flávia, Alfredo, Vicente;</p>	<p>As crianças integram-se no grupo, expressando as suas opiniões e respeitando as opiniões dos colegas.</p> <p>São capazes de dar continuidade à ação iniciada.</p>	<p>Nenhum</p> <p>Espaço amplo para que as crianças possam circular livremente.</p>	<p>Grupos de 6 elementos</p>

Anexo IX – Planificação da Atividade n.º 6 – Jogo do cenário imaginário e da história imaginária

**Grupo:** sala dos 5 anos  
**Estagiária:** Telma Andrez

**Planificação de Sessão de Expressão Dramática**

**Data:** 15 de março de 2013  
**Hora:** 10h. – 10h.45 min.  
**Local:** Ginásio da Instituição  
**Duração da sessão:** 45 min.

**Objetivos principais da sessão:** Promover a interação social entre o grupo;  
Fomentar a autoestima e capacidade de afirmação da criança.

	Tempo	Objetivo da atividade	Momentos propostos	Descrição da atividade	Instrução	Crítérios de êxito	Recursos	Organização do grupo
1ª Parte	30 min.	<p>Promover momentos de interação entre o grande grupo, contribuindo para a formação do sentimento de pertença.</p> <p>Promover o confronto entre diferentes pontos de vista</p>	1.º “Jogo do cenário imaginário”	<p>As crianças observam a ação/objeto iniciada e procuram compreendê-la e complementá-la, representando elementos que fazem parte do cenário respetivo à ação/ objeto iniciada.</p> <p>As crianças são livres de escolher o que querem representar e quando começar.</p>	<p>Hoje vamos voltar a fazer aquele jogo difícil que é para meninos crescidos, mas vamos fazer de maneira diferente. Todos os meninos vão ficar sentados no banco e eu vou chamar apenas um menino para vir perto de mim. Depois vou dar o tema e vocês vão estar com muita atenção e vão pensar o que existe perto desse tema e quando saberem vêm para junto do menino que eu chamei para fazerem com ele. (utilizar os temas do projeto das pesquisas, associado à criança que o escolheu)</p> <p>Dinis, tu estudaste sobre as girafas, não foi? Então vais ser uma girafa. Pensa como é a girafa para a conseguires representar. Agora o Dinis é a Girafa e o que é que vocês podem ser? Pensem. Onde é que vive a girafa? Na Savana. E o que é que existe na savana? Árvores, arbustos, pedras altas....O que é que as girafas comem? Folhas das árvores.</p> <p>(as crianças que estão na plateia vão dando sugestões e vão integrando cenário. Deixar a ação decorrer por dois a 3 minutos. No final pedir que as crianças que estão na plateia identifiquem o que cada criança representou no cenário e depois as crianças que montaram o cenário expõem o que tentaram reproduzir).</p>	<p>As crianças compreendem a ação iniciada e integram-se no grupo como parte integrante do mesmo, demonstrando criatividade e capacidade de abstração, representando as suas interpretações da ação observada.</p>	<p>Nenhum. Espaço amplo para que as crianças possam circular livremente.</p>	<p>Organização em grande grupo. Formação em círculo.</p>

				No final é debatido em grupo as ações observadas pelas crianças da plateia e o que o grupo pretendeu representar.	Agora vem o Duarte com o leopardo (seguir o mesmo esquema do exercício anterior). Agora vamos ter o Vicente com a sua jiboia (seguir o mesmo esquema do exercício anterior). A Flávia com o hipopótamo (seguir o mesmo esquema do exercício anterior).	No final são capazes de expor as suas interpretações, confrontando-as com os pontos de vista dos colegas.		
<b>2ª Parte</b>	<b>Tempo</b>	<b>Objetivo da atividade</b>	<b>Momentos propostos</b>	<b>Descrição da atividade</b>	<b>Instrução</b>	<b>Crítérios de êxito</b>	<b>Recursos</b>	<b>Organização do grupo</b>
	<b>15 min.</b>	Promover momentos de discussão e decisão de ideias.  Fomentar a autoconfiança e a capacidade de afirmação das crianças	<b>2.º</b> <b>“Jogo da história imaginária”</b>	Em grupo as crianças discutem e decidem a ação a desenvolver.	Agora vamos formar grupos de 6 elementos e dentro de cada grupo vão combinar, todos em conjunto, o que vão fazer e o que cada um vai ser, para criar uma pequena história sobre o animal que corresponde a cada grupo.  Então vamos ter o grupo da girafa (Dinis, Filipa, Jorge, Luana, Melissa e Maria). O grupo do leopardo (Duarte, Alda; Ângela, Frederico, Rui e Paulo). O grupo da jiboia (Vicente, Letícia, Rodrigo, Yara, José, Marcus). O grupo do hipopótamo (Flávia, Camila, Alfredo, Samanta, Liliana e Mário).	As crianças integram-se no grupo, expressando as suas opiniões e respeitando as opiniões dos colegas.  São capazes de dar realizar a ação planeada.	Nenhum  Espaço amplo para que as crianças possam circular livremente.	Grupos de 6 elementos