

UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

OPERACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE EXPRESSÃO DRAMÁTICA
NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
(Dissertação para a obtenção do grau de mestre em Educação Artística – Teatro e Educação)

(DISSERTAÇÃO DEFINITIVA)

ANA MARIA ALVES TARROEIRA

FARO

(2007)

UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

OPERACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE EXPRESSÃO DRAMÁTICA

NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

(Dissertação para a obtenção do grau de mestre em Educação Artística – Teatro e Educação)

(DISSERTAÇÃO DEFINITIVA)

ANA MARIA ALVES TARROEIRA

FARO

(2007)

UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA
ESPECIALIZAÇÃO EM TEATRO E EDUCAÇÃO

ORIENTADORA: Professora Doutora **Manuela Maria Ferreira de Carvalho**

DATA: Faro, 30 de Julho de 2007

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: *OPERACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO DE EXPRESSÃO DRAMÁTICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO - UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA*

JÚRI:

PRESIDENTE: Professor Doutor **António Manuel da Costa Guedes Branco**

VOGAIS: Professor Doutor **João Carlos Firmino Andrade de Carvalho**

Professora Doutora **Maria João dos Santos das Neves**

Professora Doutora **Manuela Maria Ferreira de Carvalho**

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Manuela Maria Ferreira de Carvalho, orientadora da dissertação de Mestrado, pela confiança que depositou em mim e pela liberdade, que me proporcionou.

A todos os docentes do Curso de Mestrado de Educação Artística – Especialização em Teatro e Educação, nomeadamente ao Professor João Mota, à Professora Natália de Matos e ao Professor Luca Aprea, pela espontaneidade com que deixaram fluir as minhas capacidades e a expressão da minha singularidade, numa relação de sinceridade.

À Professora Olga Maria Vieira Duarte Bonança Mendes (docente do 3.º ano A), com quem tive o privilégio de trabalhar, em cooperação.

Aos alunos do 3.º ano A: Adriana, Alexandre, Alimato, Ana, Ana Catarina, Bruno, Catarina, Catarina R. Danil, Hugo, Joana, João, Jonathan, Larissa, Mariana, Miguel, Nádia, Nuno, Rui, Sara e Tiago, que me aceitaram, desafiaram e transformaram.

Aos alunos do 2.º ano B: Andrei, Ana, Bruno, Catarina, Cátia, Cristiana, Daniela, Fábio, Fátima, João, Liliana, Márcia, Marianne, Miguel, Nazary, Paulo, Pavel, Petru, Tiago e Valerya, que eu amo e a quem dedico este relatório final de pesquisa.

RESUMO

Este estudo pretende ser um contributo para a operacionalização do currículo da Expressão e Educação Dramática no 1.º ciclo do Ensino Básico e fundamenta-se na prática pedagógica regular e sistemática realizada em duas turmas de 1.º ciclo dos 2.º e 3.º anos de escolaridade da Escola EB1 de Armação de Pêra. A partir da observação etnográfica são abordadas, de forma qualitativa, questões pedagógicas emergentes do processo de trabalho dos dois grupos de alunos, tendo como pontos de referência: a formação académica adquirida no âmbito do Mestrado de Educação Artística Teatro e Educação na Universidade do Algarve; o sistema de jogos teatrais proposto por Viola Spolin e a teoria do desenvolvimento de Vygotsky sobre a formação de conceitos. São focalizados: os aspectos teatrais das histórias e das canções infantis; a dimensão sócio-educativa das relações de cooperação no jogo dramático; a gestão do currículo; a avaliação das aprendizagens artísticas e a responsabilidade do ensino da Expressão Dramática (docente generalista/docente especializado).

Palavras-chave: observação etnográfica; jogos teatrais; Vygotsky; Spolin.

OPERATIONALIZATION OF DRAMA CURRICULUM IN PRIMARY SCHOOLS
A PEDAGOGICAL PROPOSAL

ABSTRACT

This thesis intends to contribute for the study of the drama curriculum operationalization in the Primary Schools and focus on a pedagogical experience that took place regularly in two elementary classes at a public Primary School in Armação de Pêra/Algarve. The teacher, as a participant observer, describes, in a qualitative way, some pedagogical issues related with drama teaching within the two different classes, having as background the academic studies in University of Algarve, Spolin's methodological proposal and Vygotsky's theories. The following issues are discussed: theatrical features of children's stories and songs; the social and educative dimension of cooperation in drama games; curriculum development; evaluation of art student's learnings and teacher's responsibilities in teaching drama (class teacher/arts teacher).

Key-words: drama teaching; drama games; Spolin; Vygotsky

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
CAPÍTULO 1 – EMERGÊNCIA E JUSTIFICAÇÃO DESTE ESTUDO	3
1.1. Formulação do problema.....	3
1.2. Delimitação do problema	4
1.3. Objectivos do estudo	5
1.4. Importância do estudo	6
CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL.....	8
2.1. O teatro e a educação	8
2.2. O ensino da Expressão Dramática em Portugal.....	8
2.3. A formação dos professores	10
2.4. Contributo da psicologia do desenvolvimento infantil	10
2.4.1. Aprendizagem e desenvolvimento: o contributo de Piaget.....	11
2.4.1.1. Valorização do pólo auto-estruturante da aprendizagem.....	11
2.4.1.2. O construtivismo piagetiano	12
2.4.1.3. O protagonismo do sujeito/processo de desenvolvimento cognitivo	13
2.4.1.4. Interacção social e desenvolvimento	14
2.4.2. Aprendizagem e desenvolvimento: o contributo de Vygotsky	14
2.4.2.1. Desenvolvimento e aprendizagem: uma relação a construir.....	15
2.4.2.2. Conceito de “zona de desenvolvimento próximo”	16
2.4.2.3. Os processos de mediação social e instrumental.....	19
2.4.2.4. A relação entre signo e instrumento	21
2.4.2.5. O processo de internalização.....	22
2.4.2.6. Implicações educativas das abordagens piagetiana e vygotskiana.....	24
2.4.3. A criança no período escolar (dos 6 aos 10 anos)	25

2.4.3.1. Avanços nas capacidades cognitivas	25
2.4.3.2. A seriação.....	26
2.4.3.3. A inferência transitiva.....	26
2.4.3.4. O julgamento moral	26
2.4.3.5. O desenvolvimento psicossocial	26
2.4.3.6. A auto-estima	26
2.4.3.7. Estilo parental e auto-estima	27
2.4.3.8. A influência do grupo de pares.....	28
2.4.3.9. A amizade.....	28
2.4.3.10. O corpo e esquema corporal.....	29
2.4.4. A teoria das inteligências múltiplas de Gardner.....	30
2.4.4.1. O desenvolvimento emocional	30
2.4.4.2. A inteligência emocional	31
2.4.4.3. Principais perspectivas de abordagem do desenvolvimento emocional.....	33
2.4.5. Criação e aprendizagem/criatividade.....	38
2.5. Currículo da Expressão e Educação Dramática no 1.º ciclo.....	39
2.5.1. A importância do jogo dramático/jogo teatral.....	39
2.5.2. A prática do jogo teatral como experiência estética	41
2.5.3. “ Creative drama”	43
2.5.4. O teatro de fantoches/marionetas	44
2.5.5. A música	45
2.5.6. O movimento corporal	47
2.6. Conteúdos relativos à educação pessoal e social	48
2.7. Avaliação/criação de instrumentos de avaliação	50
CAPÍTULO 3 – INVESTIGAR A SUA PRÓPRIA PRÁTICA	55
3.1. Fundamentação	55
3.2. Fazer investigação com crianças pequenas	58
3.3. Observação participante	59

3.4. Ensino em cooperação/coadjuvação	60
3.5. Estudos anteriores relacionados com esta temática	61
PARTE II – ESTUDO EXPLORATÓRIO	66
CAPÍTULO 4 – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	66
4.1. Fundamentação	66
4.2. Contexto escolar.....	68
4.3. Metodologias utilizadas.....	69
4.3.1 Organização do espaço/tempo.....	70
4.3.2. Conhecimento dos alunos do 3.º ano A	71
4.3.3. Conhecimento dos alunos do 2.ºano B	72
4.3.4. Estrutura das aulas/rotinas	72
4.3.5. A “história” da aula anterior”.....	73
4.3.6. A aprendizagem cooperativa.....	73
4.3.7. Os instrumentos de registo e documentação das actividades dos alunos	74
4.4. Desenvolvimento curricular	74
4.4.1. Competências gerais da Educação Básica	76
4.4.2. Competências transversais	79
4.4.3. Competências essenciais da Expressão Dramática.....	80
4.4.4. Planificação do trabalho.....	81
4.5. Actividades desenvolvidas	87
4.5.1. Actividades desenvolvidas no 3.º ano A.....	87
4.5.2. Actividades desenvolvidas no 2.º ano B	96
4.5.3. Criar e contar histórias/lengalengas.....	97
4.6. Articulação curricular.....	103
4.7. Avaliação das aprendizagens	103
4.7.1. Critérios de avaliação/variáveis.....	104
4.7.2. Instrumentos de avaliação	110
4.7.2.1. Reflexão	112
4.7.2.2. Auto-avaliação/co-avaliação	112
4.7.2.3. Registos em vídeo/áudio/fotografia.....	113

4.7.2.4. Os produtos dos alunos	117
4.7.2.5. Questionário	118
4.7.2.6. Perspectivas dos alunos do 3º ano A: actividades de que gostaram mais.....	119
4.7.2.7. Perspectivas dos alunos do 2º ano B: actividades de que gostaram mais	121
4.7.2.8. Auto-avaliação trimestral do 3.ºano A.....	123
4.7.2.9. Auto-avaliação trimestral do 2.ºano A.....	126
4.7.2.10. Perspectivas dos alunos do 3º ano A: o que é preciso melhorar nas aulas?....	127
4.7.2.11. Perspectivas dos alunos do 2.º ano B: o que é preciso melhorar nas aulas?...	129
4.7.2.12. Perspectivas dos alunos do 3.º ano A/para que servem as aulas?	130
4.7.2.13. Perspectivas dos alunos do 2º ano B/para que servem as aulas?.....	132
4.8. O desempenho da(s) professora(s).....	133
4.9. Limitações deste estudo.....	137
PARTE III – PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DO 1.º CICLO	139
CAPÍTULO 5 – AS OPINIÕES DOS PROFESSORES DO 1.º CICLO	139
5.1. Enquadramento metodológico	139
5.2. Questionário: construção.....	140
5.2.1. Variáveis em estudo.....	140
5.2.2. Administração do questionário e recolha de dados	141
5.2.3. Análise do conteúdo dos questionários.....	142
5.2.3.1. Conteúdo da 1.ª parte do questionário	142
5.2.3.2. Conteúdo da 2.ª parte do questionário	144
5.2.3.3. Conteúdo da 3.ª parte do questionário	148
CONCLUSÕES	150
BIBLIOGRAFIA	153
ANEXOS	160

LISTAGEM DOS ANEXOS

ANEXO I – Contexto escolar do trabalho de campo: fotos das turmas 3.º A e 2.º B	161
ANEXO II – Planificações de Expressão Dramática dos 2.º e 3.º períodos lectivos	163
ANEXO III – Planos diários das aulas dos 2.º e 3.º períodos lectivos	166
ANEXO IV – Algumas propostas de actividades realizadas nas aulas	173
ANEXO V – Registos de actividades do 3.º ano A	178
ANEXO VI - Registos de actividades do 2.º ano B	186
ANEXO VII – Questionário: perspectivas dos alunos sobre as aulas	202
Roteiro da entrevista com a professora do 3.º ano A	203
ANEXO VIII – Questionário: perspectivas dos professores do 1.º ciclo sobre a operacionalização do currículo de Expressão Dramática	205

INTRODUÇÃO

O estudo estruturado da teatralidade no âmbito do Curso de Mestrado de Educação Artística, realizado na Universidade do Algarve, teve implicações no trabalho de docência que desenvolvo no 1.º ciclo do Ensino Básico, nomeadamente na dimensão relacional, interpessoal da Expressão Dramática e criou a necessidade de realizar esta pesquisa empírica, apoiada sobretudo nas investigações de Viola Spolin (1963), Ricardo Japiassu (1999) e Vygotsky (1989). Tal como afirma Spolin (2001: 3), «aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém». Foi com esta convicção que foi sempre desenvolvido este trabalho, num esforço de aproximar a teoria e a prática pedagógicas e, também, na procura de novas abordagens, que permitam operacionalizar o currículo da disciplina de Expressão e Educação Dramática, durante toda a escolaridade.

De que modo a formação inicial dos professores do 1.º ciclo constitui um factor de motivação para a operacionalização do currículo da Expressão Dramática? Para que serve a formação académica (universitária) dos professores? Que relações existem entre essa formação e as práticas pedagógicas dos docentes na área específica da Expressão Dramática? Na gestão do *corpus*, que constitui todo o Currículo do 1.º ciclo do Ensino Básico, existem áreas que são subvalorizadas e outras sobrevalorizadas? Como é feita a operacionalização do currículo da disciplina de Expressão e Educação Dramática no 1.º ciclo? Nesse contexto, que papel desempenha a investigação da própria prática docente nesta área curricular?

Estas e outras questões, que delas emergem, constituíram o ponto de partida para esta pesquisa, um estudo empírico, com o grande objectivo de aprofundar algumas dessas questões e encontrar pontos de referência teórico-práticos, que sirvam de fundamento à proposta de intervenção pedagógica, que foi “experimentada” nas aulas de Expressão Dramática, em duas

turmas do 1.º ciclo do Ensino Básico, dos 3.º e 2.º anos de escolaridade, durante o ano lectivo 2003/2004. As metodologias de trabalho aplicadas na sala de aula tiveram como suporte teórico e conceptual, por um lado, os contributos fundamentais de Vygotsky (1989), confrontados com os de Piaget (1973) sobre a aprendizagem e o desenvolvimento, e por outro, os resultados de um estudo de um grupo de trabalho de alunos de um curso de pós-graduação em Teatro/Educação sobre o sistema de jogos teatrais de Viola Spolin (1978).

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – EMERGÊNCIA E JUSTIFICAÇÃO DESTE ESTUDO

1.1. Formulação do problema

Será que a Expressão Dramática é a área de Expressão menos trabalhada no 1.º ciclo do Ensino Básico? É comum os docentes afirmarem que não têm jeito nenhum para o teatro, ou então, que o tempo não dá para tudo. A formação contínua dos docentes nesta área também não tem sido uma prioridade. Que necessidades de formação (inicial e contínua) têm os docentes nesta área? Que tipo de formação será mais adequada a esta disciplina curricular? As Oficinas de Formação, neste caso, as Oficinas de Teatro, onde se valorize o jogo teatral, a improvisação, juntamente com a expressão corporal e o trabalho com a voz, constituirão a melhor opção? Por que razão não há professores que trabalhem a Expressão Dramática, em coadjuvação com os professores titulares de turma, tal como acontece, por vezes, nas áreas da Expressão Musical e da Educação Físico-Motora?

Parece ser pertinente, neste contexto, confrontar a prática com os princípios teóricos; apontar sínteses e partilhar/divulgar experiências realizadas. Há propostas metodológicas (tais como o sistema de jogos teatrais, criados por Viola Spolin) que podem contribuir para uma sistematização de procedimentos na prática da Expressão Dramática; mas é preciso conhecê-las, experimentá-las, de modo a tornar real a operacionalização do currículo desta disciplina, que necessita de ser mais valorizada e de serem criadas condições para a sua prática efectiva e sistematizada.

É urgente estar preparado para experimentar materiais que sejam desafiantes, desenvolvendo-os numa perspectiva pessoal, de modo a conhecer melhor as necessidades e os interesses dos alunos; e trabalhar em cooperação com outros professores, alunos, instituições e todos os intervenientes no processo educativo.

Na Escola onde lecciono, a professora do 3.º ano A manifestou interesse em ter a coadjuvação da minha parte para desenvolver nessa turma as aulas de Expressão Dramática, pois sentia dificuldades nesta área. Aceitei este desafio, pois seria a primeira vez que iria colaborar com outro professor, de modo regular, na operacionalização da área específica da Expressão Dramática. Por outro lado, teria que continuar a orientar todo o trabalho com a turma de que era titular e que estava, agora, no 2.º ano de escolaridade. Surgiu, então, a necessidade de ir mais além, de investigar a minha própria prática, fazendo um estudo empírico, de modo a abranger o trabalho realizado nas duas turmas.

Esta pesquisa relata, precisamente, o percurso de todo esse trabalho: numa primeira fase, procedeu-se a uma revisão bibliográfica, de modo a enquadrar teoricamente a prática pedagógica subsequente e que corresponde ao capítulo dois. Várias foram as questões, que emergiram do facto de investigar a minha própria prática, que integram o capítulo três. O capítulo quatro contém a análise descritiva da proposta de intervenção pedagógica, fazendo-se sempre referência, em primeiro lugar, ao trabalho desenvolvido na turma do 3.º ano A, em regime de coadjuvação, e em seguida, ao do 2.º ano B, na qualidade de professora titular da turma. Que perspectivas têm os professores do 1.º ciclo, em relação à operacionalização do currículo de Expressão Dramática? Que dificuldades sentem quando desenvolvem as aulas desta disciplina? A opinião dos professores é importante e está na base da construção e aplicação de um questionário, que abrangeu uma amostra de setenta e dois docentes, que leccionavam em Escolas dos distritos de Faro, Beja e Portalegre (capítulo cinco).

1.2. Delimitação do problema

Como fazer a operacionalização do currículo de Expressão Dramática em duas turmas: numa, na qualidade de professora coadjuvante (3.º ano A), e noutra como professora titular de turma (2.º ano B)? Que competências essenciais se deveriam privilegiar nas duas turmas? Que actividades dramáticas se adequariam melhor às competências definidas? Como avaliar as

aprendizagens dos alunos? Como organizar o espaço físico disponível para as aulas e como gerir o tempo? Estas foram as questões que se colocaram, à partida, e às quais todo o processo desenvolvido foi dando resposta, à medida que o trabalho ia evoluindo, nem sempre de modo previsível.

1.3. Objectivos do estudo

Com esta pesquisa pretende-se confrontar a experiência pedagógica, focalizada no ensino da Expressão Dramática, realizada em duas turmas do 1.º ciclo do Ensino Básico, com outras existentes nesta área e criar uma estrutura teórica que fundamente essa prática. Pretende-se investigar a própria acção pedagógica, estruturando-a, num desafio contínuo, reflectindo e agindo no processo de ensino aprendizagem, respondendo, também, à necessidade de encontrar soluções criativas no contexto histórico-cultural onde se insere a comunidade escolar.

Um dos resultados esperados com esta pesquisa é o desenvolvimento de ferramentas psicopedagógicas, que contribuam para a operacionalização mais eficaz, eficiente e coerente do currículo da Expressão Dramática, criando-se novas didácticas fundamentadas no jogo dramático/jogo teatral e na exploração da teatralidade existente nas produções literárias (histórias e canções).

Uma das funções deste estudo é encontrar respostas adequadas para alguns dos problemas actuais, que os professores do 1.º ciclo enfrentam na operacionalização do currículo das áreas de Expressão.

Pretende-se construir uma proposta metodológica do ensino da Expressão Dramática, onde a criatividade permeie os conteúdos durante todo o processo educativo. Para tal, é fundamental ter como ponto de referência o contributo teórico da concepção histórico-cultural de Vygotsky (1989) e os estudos contemporâneos nesta área.

O educador/professor pode libertar-se, estabelecendo uma práxis pedagógica fundamentada no ensino produtivo, que possibilita o desenvolvimento da personalidade, a criatividade dos alunos, levando-os à avaliação e à auto-avaliação com o objectivo de reflectir constantemente sobre o seu nível de desenvolvimento.

1.4. Importância do estudo

Esta pesquisa constitui um contributo para o aprofundamento da temática da operacionalização do currículo da disciplina de Expressão Dramática no 1.º ciclo do Ensino Básico, numa altura em que, a esse respeito, muitos são ainda os entraves e as ideias pré-concebidas. Todos os educadores transportam os seus testemunhos; este, também, pode vir a passar de mão em mão, para que outros o levem mais longe.

A formação académica universitária pode levar à investigação no terreno, no contexto escolar, onde os professores têm a responsabilidade de operacionalizar o currículo, através da experimentação de metodologias de ensino, devidamente fundamentadas, que, em última análise, poderão vir a ter repercussões na própria formação (inicial e contínua) dos professores.

Os professores podem desenvolver percursos autónomos de formação e reflexão, olhando para a realidade educativa, de forma mais rigorosa e analítica, conhecendo, assim, melhor a sua complexidade. Questionar a teoria; questionar a prática. Pensar no que é essencial e relevante os alunos aprenderem e como o podem fazer.

Se o professor não sente segurança nem confiança para explorar determinada área, isso significa que não se sente competente para gerir um currículo, isto é, não tem autonomia curricular. O professor do 1.º ciclo, isolado, carrega um grande fardo; trabalhar em parceria pode trazer novas perspectivas para decidir sobre as experiências de aprendizagem a proporcionar aos alunos.

Esta pesquisa enquadra-se nessa autonomia curricular: era urgente operacionalizar o currículo da Expressão Dramática, no contexto específico de duas turmas, e decidiu-se avançar para uma experimentação pedagógica (fundamentada em algumas teorias, principalmente de Vygotsky e Spolin) e deitar por terra o pressuposto de que o currículo, no seu todo, é muito extenso, impossibilitando o trabalho sistematizado nas áreas de Expressão. Pelo contrário, queríamos mostrar que a operacionalização da Expressão Dramática, realizada de um modo global e integrado com as restantes áreas curriculares, desenvolve nos alunos competências fundamentais para todas as aprendizagens.

Neste estudo questiona-se, também, a importância da intervenção do professor junto dos alunos do 1.º ciclo. A relação professor/aluno é fundamental e a atitude do professor influenciará a criança, que será capaz de cooperar, de se entusiasmar, descontraí-la, concentrar-se e empenhar-se nas tarefas.

CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

2.1. O teatro e a educação

No contexto educativo, o século XX fica marcado pela tentativa de estender e ampliar a educação a todas as dimensões humanas. A clássica “educação da inteligência” coexiste com a “nova educação da sensibilidade”: pretende-se um desenvolvimento estável e harmonioso do indivíduo, entendido como um ser total; visa-se o desenvolvimento de novas aptidões tais como a capacidade de adaptação ao meio e de relação com os outros. É neste contexto que o movimento de Educação pela Arte apresentou um contributo que merece atenção. Desde o início da história da humanidade, a arte tem sido uma prática presente em todas as manifestações culturais. No século XVIII, Schiller chamou a atenção para a importância de uma educação estética para a Educação da Humanidade; em 1954, Read defendeu a arte como base da educação e inspirou a fundação em Londres da INSEA (International Society for Education through Art), à qual Portugal esteve ligado. Neste movimento da Educação pela Arte destacam-se algumas ideias-chaves, que demonstram o seu carácter pedagógico e sócio-cultural: a arte é uma linguagem universal, pelo que desempenha um papel importante em todo o tipo de ensino e desenvolve a compreensão mútua entre os povos; por outro lado, numa perspectiva psicopedagógica, atribui grande importância à sensibilidade, à expressividade, à criatividade, para uma «harmoniosa sociabilidade, numa permanente e reflexiva investigação e aplicação.» (Santos, 1999: 24).

2.2. O ensino da Expressão Dramática em Portugal

A história do ensino da Expressão Dramática está ligada ao conjunto de tomadas de decisão políticas em relação ao ensino das várias áreas de expressão artística, que neste estudo importa referir apenas as mais recentes.

Segundo Lourenço (1999), nos anos setenta, a reforma de Veiga Simão traz novas perspectivas de uma renovação pedagógica, influenciando o desenvolvimento das artes na

educação na tentativa de dar resposta a duas grandes necessidades: a formação geral e profissional de artistas na vertente das artes e a formação pedagógica dos professores das áreas das expressões. No Conservatório Nacional de Lisboa, o curso de Educação pela Arte implementa experiências pedagógicas na vertente da educação expressiva nas áreas da música, movimento, drama e plástica, baseadas no princípio da globalização das expressões. Em 1971, surge uma proposta (incluída na reforma do Conservatório Nacional) de formação de professores a dois níveis: Professores de Ensino Artístico (Música, Dança e Teatro) e Professores de Educação pela Arte. Foi feita a opção pelo segundo nível de formação de educadores pela arte, tendo esta experiência pedagógica durado uma década; nos anos oitenta, muitas das Escolas Superiores de Educação não implementaram o curso de educação pela arte.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, passou a constituir um quadro de referência para a implementação de linhas orientadoras no ensino artístico. A reforma educativa veio atribuir importância à educação estética e artística, acentuando dois aspectos: por um lado, o seu papel no desenvolvimento e formação integral da criança e, por outro, no desenvolvimento das suas capacidades afectivas, lúdicas, expressivas e cognitivas, consideradas componentes fundamentais na formação pessoal e social do indivíduo.

Nos anos noventa, são criados dois CESES (Cursos Superiores Especializados) em Expressões Artísticas Integradas (um em Braga, na Universidade do Minho (1993) e outro em Almada, no Instituto Piaget (1996)), que dão ênfase ao processo globalizante das expressões artísticas, cujo objectivo será o desenvolvimento da criatividade e das capacidades de expressão e comunicação (Valente e Melo, 1997). Estes Cursos vieram ao encontro de necessidades de formação há muito sentidas por professores do 1.º ciclo e educadores de infância (Lourenço, 1999).

O processo continua a desenrolar-se; a questão da Educação Artística está na ordem do dia: reflecte as indecisões políticas, a instabilidade provocada e a realidade social. As intervenções desenvolvidas no terreno, nas Escolas, precisam de ser mais divulgadas e de ser feito, também, um estudo aprofundado, que dê conta do estado actual do Ensino da Educação Artística, a começar pela Escola Infantil, pela Educação Pré-escolar.

2.3. A formação dos professores

Esta questão é pertinente, pois torna-se necessário facultar uma formação (inicial e contínua) de professores numa perspectiva dinâmica, actual, moderna, comunicacional e tecnológica, que possibilite a aquisição de conhecimentos e técnicas para uma compreensão dos alunos como um todo multidimensional. Os professores devem ser capazes de participar na construção, formação e desenvolvimento dos valores pessoais e sociais, da identidade sexual, na estrutura do auto-conceito, dos alunos, facultando aprendizagens que possibilitem as aptidões sociais, a aquisição do sentido crítico e orientação na vida.

A formação básica dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico deve levar: à consciencialização pessoal da problemática que está em causa; ao domínio de uma competência reflexiva; à aplicação de estratégias pedagógicas adequadas. Esta formação deve ser evolutiva e revelar-se numa atitude crítica, perante a sociedade, as condições de vida e a cultura, que estão em constante transformação. É muito importante aprender a lidar de modo directo com: as expressões, opções criativas, sentimentos, emoções e valores dos alunos, cujas personalidades se pretende que sejam autónomas, criativas, com capacidade de reflexão crítica sobre o real.

2.4. Contributo da psicologia do desenvolvimento infantil

Nesta pesquisa foi necessário aprofundar alguns aspectos do desenvolvimento da criança, com o objectivo de clarificar alguns conceitos e de reflectir sobre as suas necessidades, interesses e problemas. Essa reflexão e tomada de consciência acabaram por

influenciar as decisões que nós tivemos de tomar, durante todo o processo de intervenção pedagógica nas duas turmas, onde se desenvolveu o Projecto de operacionalização do currículo de Expressão Dramática. Por trás do desempenho “visível” da professora, na sala de aula, existiram, latentes, algumas preocupações tais como: a educação emocional, entendida como um complemento ao ensino actual, em que sejam valorizadas capacidades emocionais (empatia, resistência à frustração e auto-controlo). Acreditava-se que a Expressão Dramática poderia desempenhar um papel importante nessa educação emocional, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. Foi neste contexto (porque era necessário vencer algumas dúvidas) que se analisaram as questões psicológicas, que fazem parte deste subcapítulo, nomeadamente os contributos de Piaget e Vygotsky.

2.4.1. Aprendizagem e desenvolvimento: o contributo de Piaget

2.4.1.1. Valorização do pólo auto-estruturante da aprendizagem

Em primeiro lugar, é de referir que os estudos piagetianos continuam a ser aprofundados e adaptados a novos contextos. Nessa linha de investigação, Coll & Martí (1992: 132) definem desenvolvimento cognitivo como sendo: «a construção de uma série ordenada de estruturas intelectuais que regulam os intercâmbios funcionais ou comportamentais da pessoa com o meio onde se insere. Assim, a ordem de construção dessas estruturas assume um carácter universal – daí que estas se repitam em todos os membros da espécie humana, embora possam ocorrer desfasamentos entre um indivíduo e os seus pares – e responde ao princípio da equilibração majorante: cada estrutura assegura um equilíbrio mais flexível, mais estável e capaz de compensar mais perturbações que a anterior. Cada estrutura permite então uma maior riqueza de intercâmbios e, portanto, uma maior capacidade de aprendizagem que a estrutura precedente.»

Este conceito revelou-se importante, sobretudo quando planifiquei, ao pormenor, cada aula de Expressão Dramática, tendo o cuidado de ir arranjando variantes (mais complexas e

elaboradas) para as actividades realizadas anteriormente, introduzindo-lhes algo de novo, para possibilitar essa auto-estruturação da aprendizagem e «a riqueza de intercâmbios», referidas anteriormente.

2.4.1.2. O construtivismo piagetiano

De acordo com a proposta de Piaget, o conhecimento resulta de um processo de construção da interacção sujeito-objecto. A existência do objecto é apreendida através de aproximações sucessivas e depende do tipo de condutas e de esquemas de acção que o sujeito é capaz de expressar. A realidade é o resultado de um processo de construção protagonizado pelo sujeito e não um conjunto de dados que o sujeito obtém através da percepção imediata dos objectos que constituem essa realidade.

Por outro lado, o processo de construção do conhecimento está associado ao processo de desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, que pode ser entendido como uma sequência hierarquizada, invariante e universal de estádios e que condiciona a relação do sujeito com a realidade envolvente. Assim, nesta perspectiva, poderá concluir-se que o modo como os sujeitos constroem e atribuem um significado e um sentido às suas experiências pessoais depende do estádio de desenvolvimento em que aqueles se situam. Além disso, «no caso do desenvolvimento da criança, não há plano preestabelecido, mas sim uma construção progressiva tal que cada inovação só se torna possível em função da precedente.» (Piaget & Inhelder, 1993:138-139)

Em síntese, o conhecimento resulta da interacção indissociável entre o sujeito e o objecto. Nesta concepção construtivista do conhecimento valorizam-se: o protagonismo do sujeito no confronto com a realidade e a construção do conhecimento como processo de reestruturação; a reconstrução dos conhecimentos anteriores do sujeito e a actividade

cognitiva dos indivíduos (própria, singular, sujeita a necessidades internas), que é condicionada pelas estruturas mentais.

2.4.1.3. O protagonismo do sujeito/processo de desenvolvimento cognitivo

O conhecimento resulta de um processo de construção em que o indivíduo é o protagonista principal. Os processos de acomodação e assimilação desempenham um papel central no equilíbrio cognitivo. «Toda a vida mental, como de resto a própria vida orgânica, tende a assimilar progressivamente todo o meio ambiente e realiza esta incorporação graças a estruturas, ou órgãos psíquicos, cujo raio de acção é cada vez mais extenso: a percepção e os movimentos elementares (preensão, etc.) facultam, primeiro a posse dos objectos próximos e no seu estado momentâneo, depois a memória e a inteligência práticas permitem ao mesmo tempo reconstruir o seu estado imediatamente anterior e antecipar as suas transformações futuras.» (Trindade et al, 1998:121)

Este conceito de protagonismo do sujeito constituiu um fundamento psicológico, que orientou a intervenção pedagógica, desenvolvida nas duas turmas: os alunos considerados como protagonistas do seu desenvolvimento. Para esse efeito foi preciso dar-lhes espaço e tempo de intervenção, gerindo, ora as suas acções individuais, ora as interacções no pequeno e grande grupo. Esta intencionalidade de tentar gerir equilibradamente as acções de todos e de cada aluno, pode ser considerada um dos aspectos “inovadores” desta proposta de intervenção pedagógica experimentada nas duas turmas.

Trindade refere, também, a importância do chamado «pensamento intuitivo», que reforça, por um lado, a inteligência lógica, sob a forma das operações concretas, e, por outro, a dedução abstracta. Durante este processo, o sujeito torna-se «senhor dos mais longínquos acontecimentos no espaço e no tempo.» (Trindade et al, 1998:121).

2.4.1.4. Interação social e desenvolvimento

A relação entre desenvolvimento e interação social estabelecida por Piaget constitui um tema controverso, pois esta abordagem é apontada como minimizadora dos factores sociais no que respeita ao desenvolvimento humano. Na opinião de Rui Trindade «tal minimização dos factores sociais no âmbito da abordagem piagetiana não parece um facto tão evidente que o torne um facto indiscutível.» É necessário valorizar a distinção que Piaget faz entre «factores sociais de coordenação interindividual» e «factores de transmissão educativa e cultural.» Em relação aos primeiros factores, Piaget defende a existência de certas condutas sociais de troca entre crianças ou entre crianças e adultos de todo o mundo, independentemente do conteúdo das transmissões educativas. «Em todos os meios, os indivíduos informam-se, colaboram, discutem, opõem-se, etc., e esta constante troca inter-individual intervém durante todo o desenvolvimento segundo um processo de socialização que interessa tanto à vida social das crianças entre elas como às suas relações com outras de idade superior ou com adultos de todas as idades.» (Trindade, 1998:122).

O contributo de Piaget continua a ser valioso; a ele recorrem os estudiosos quanto mais não seja para confrontarem as suas descobertas. A formação académica dos professores da geração a que pertença, no que respeita à área da Psicologia, foi ancorada no pensamento de Piaget; daí a razão da sua inclusão nesta pesquisa; constituiu um ponto de partida para o confronto com outros estudos, nomeadamente os de Vygotsky.

2.4.2. Aprendizagem e desenvolvimento: o contributo de Vygotsky

O suporte teórico deste estudo é o princípio sustentado por Vygotsky de que a aprendizagem é uma articulação de processos externos e internos, visando a internalização de signos culturais pelo indivíduo. No processo de formação das funções mentais superiores existe uma qualidade auto-reguladora das acções e do comportamento dos indivíduos e a influência da actividade sócio-histórica e colectiva. A mediação cultural acontece

simultaneamente com a actividade individual na aprendizagem e o indivíduo apropria-se dessa experiência como ser activo e através da interacção com os outros, que possuem saberes e instrumentos. Nesta perspectiva, a educação e o ensino consideram-se universais e necessários para o desenvolvimento dos indivíduos. Aos professores colocam-se, então, as seguintes questões: o que fazer e que meios utilizar para melhorar e potencializar a aprendizagem dos alunos? Neste âmbito, que papel pode desempenhar a Expressão Dramática, entendida como um modo globalizador, próprio da criança, que revela o seu mundo interior, através de gestos, da voz, do movimento, das atitudes e de todos os seus meios expressivos? Foi necessário conhecer melhor, reflectir sobre as investigações de Vygotsky e adoptá-las, como suporte teórico psicológico da abordagem pedagógica realizada nas duas turmas. De seguida, serão abordados os aspectos mais significativos, que nortearam essa prática pedagógica, na área específica da Expressão Dramática.

2.4.2.1. Desenvolvimento e aprendizagem: uma relação a construir

Resumidamente, pode afirmar-se que Vygotsky aborda o desenvolvimento humano, a partir do estudo da natureza e da génese da consciência dos processos psicológicos superiores, entendidos em função do protagonismo dos sujeitos num determinado marco sócio-histórico.

Um dos aspectos relevantes que o professor deve ter em consideração é a relação existente entre desenvolvimento e aprendizagem. Assim, de acordo com este investigador, o processo de desenvolvimento não coincide com o processo de aprendizagem; o primeiro segue o segundo, criando assim, uma área de desenvolvimento potencial (Vygotsky, 1977). Por conseguinte, os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento não são idênticos. A aprendizagem é um factor potenciador do desenvolvimento humano. Esta visão pode tornar-se num contributo fundamental para as práticas educativas, na perspectiva da promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, que também esteve subjacente na prática das aulas de Expressão Dramática, que constituem o foco principal desta pesquisa.

2.4.2.2. Conceito de “zona de desenvolvimento próximo”

É importante referir o conceito de “zona de desenvolvimento próximo” definida como «a diferença entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes» (Vygotsky, 1978: 86). A zona de desenvolvimento próximo define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação e se encontram, presentemente em estado embrionário. «O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento próximo caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente» (Vygotsky, 1978: 112-113).

Psicólogos e educadores podem entender o curso interno do desenvolvimento utilizando como ponto de referência esse conceito. Podem identificar-se os ciclos e os processos de maturação que já foram completados e também os que estão em estado de formação, começando a amadurecer e a desenvolver-se. Permite, também, delinear o futuro imediato da criança e o seu estado dinâmico de desenvolvimento. Aquilo que hoje constitui o nível de desenvolvimento próximo (o que a criança pode fazer com assistência), será no futuro o nível de desenvolvimento real (capaz de o fazer sozinha).

A compreensão das zonas de desenvolvimento próximo das crianças constitui um desafio educativo na organização dos processos de ensino-aprendizagem a desenvolver nas escolas; contribuem para a reflexão do impacto desenvolvimental dos conteúdos curriculares, do apoio pedagógico e dos processos e estratégias de aprendizagem utilizados pelas crianças no seu contacto com as tarefas escolares; poderão originar respostas educativas adequadas neste e noutros âmbitos.

Entre as muitas implicações da compreensão desse conceito está a reavaliação do papel da imitação na aprendizagem. «As crianças podem imitar uma variedade de acções que vão muito além das suas próprias capacidades. Numa actividade colectiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Esse facto demanda uma alteração radical de toda a doutrina que trata da relação entre aprendizagem e desenvolvimento em crianças. Uma consequência directa é a mudança nas conclusões que podem ser tiradas dos testes diagnósticos do desenvolvimento» (Vygotsky, 1978: 116).

O uso de testes costumava determinar o desenvolvimento mental em que se baseava o processo educacional, não devendo ser ultrapassados os seus limites. A aprendizagem estava orientada para o desenvolvimento do passado, para os estágios de desenvolvimento já completados. Nesta perspectiva, uma “boa” aprendizagem será aquela que se adianta ao desenvolvimento.

A aquisição da linguagem ilustra bem a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. A criança usa inicialmente a linguagem como meio de comunicação entre si e as pessoas do seu ambiente. Quando a linguagem se converte em fala interior, ela organiza o pensamento da criança, isto é, torna-se uma função mental interna.

A aprendizagem cria a zona de desenvolvimento próximo, na medida em que desperta vários processos internos de desenvolvimento, capazes de operar somente quando a criança interage com as pessoas no seu ambiente e quando em cooperação com os seus companheiros. Esses processos, quando são interiorizados, tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. Assim, a aprendizagem não é desenvolvimento, mas devidamente organizada resulta em desenvolvimento mental e acciona processos de desenvolvimento, que de outra forma seriam impossíveis. Pode, então, concluir-se que «a aprendizagem é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das

funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas» (Vygotsky, 1978: 118).

Os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem: o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizagem; desta sequenciação resultam as zonas de desenvolvimento próximo.

Além disso, aprendizagem e desenvolvimento nunca são realizados em igual medida ou em paralelo. São muito complexas as relações dinâmicas que existem entre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, pelo que são necessárias pesquisas concretas, extensas e diversificadas, baseadas no conceito de zona de desenvolvimento próximo.

O contributo de Vygotsky valoriza a influência das componentes sócio-cultural e contextual no âmbito do processo de construção e utilização do conhecimento e a multidimensionalidade deste processo e dos produtos que dele resultam.

O desenvolvimento constitui um projecto (mais ou menos aberto) dependente do confronto entre as competências actuais dos indivíduos, dos contextos sócio-cultural e institucional (onde tal confronto se desenvolve) e a riqueza ou a qualidade das interacções que se estabelecem entre os protagonistas desse projecto e outros actores sociais envolvidos no mesmo.

A capacidade de aprendizagem dos alunos deve ser equacionada em função do seu nível de desenvolvimento, mas é preciso estar atento ao facto de que a aprendizagem não depende exclusiva e apenas do nível de desenvolvimento dos alunos; por outro lado, esse nível não constitui uma norma prescritiva que impossibilite desafios educativos mais ambiciosos, que podem originar aprendizagens significativas e de sucesso por parte dos alunos. É importante saber decidir qual o momento em que existem condições favoráveis para que a aprendizagem interfira no desenvolvimento do indivíduo.

É também necessário salientar que, na abordagem de Vygotsky, as operações de natureza cognitiva estão associadas aos valores e aos conteúdos de uma determinada cultura.

2.4.2.3. Os processos de mediação social e instrumental

A resposta à questão “Como se processa, então, a dinâmica do desenvolvimento humano?” pode ser explicada deste modo: «uma operação, que inicialmente representa uma actividade externa, reconstrói-se e começa a ocorrer internamente; um processo interpessoal transforma-se num processo intrapessoal. No desenvolvimento cultural da criança toda a função aparece duas vezes: primeiro a nível social, e mais tarde a nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e depois no interior da própria criança (intra-psicológica). Isto pode aplicar-se igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções superiores emergem a partir das relações que os seres humanos estabelecem entre si» (Trindade et al, 1988: 130).

Para a formação dos “processos psicológicos superiores” são indispensáveis as interacções que a criança vai estabelecendo com os adultos ou com os seus pares, num processo em que acontecem dois tipos de mediação complementares: a mediação instrumental e a mediação social.

Vygotsky refere o instrumento psicológico como algo cujo uso serve para gerir toda a informação proveniente do exterior, incorporá-la e confrontá-la, «de modo a que o sujeito possa escapar da ditadura do aqui-e-agora» (Álvarez & Del Rio, 1986: 97, citado por Rui Trindade, 1998: 132).

O uso dos instrumentos físicos e psicológicos só é possível devido à influência de outro tipo de mediação, a mediação social definida como a «interacção e acção partilhada e regulada instrumentalmente, mediante a utilização de objectos ou signos» (Álvarez & Del Rio, 1986: 8-9, citado por Rui Trindade, 1998:132).

Ao cooperarem numa actividade conjunta, duas ou mais pessoas estabelecem a mediação interpessoal, construindo, assim, o processo de mediação que o sujeito utilizará mais tarde como actividade individual. Estes dois tipos de mediação complementam-se, mas existe, ainda, outro elemento fundamental na obra de Vygotsky que é a relação estreita entre pensamento e linguagem; valoriza-se, assim, a mediação semiótica na construção do universo conceptual dos sujeitos. A relação entre o pensamento e a palavra constitui um processo vivo, que Vygotsky caracteriza deste modo: «o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra é um microcosmos da consciência humana.» (Vygotsky, 1987: 131-132).

A palavra associada ao pensamento e o pensamento expresso por palavras, numa relação construída continuamente e que se vai modificando, ao longo do desenvolvimento do indivíduo.

O pensamento e a linguagem reflectem a realidade de uma forma diferente daquela dada pela percepção e constituem a chave para a compreensão da natureza da consciência humana.

A importância das palavras advém do facto de estas desempenharem um papel central, não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo.

Em síntese, a linguagem é considerada como um instrumento de mediação psicológica entre os indivíduos e a realidade envolvente, constituindo um factor de desenvolvimento humano. Do ponto de vista inter-psicológico, a linguagem é entendida como meio de comunicação e de partilha; do ponto de vista intra-psicológico, constitui um meio de reflexão, quando se dá o processo de interiorização da linguagem, donde emerge a fala interna, em que a percepção e a memória do sujeito se transformam, permitindo a progressiva auto-regulação das acções de um modo mais eficaz, possibilitando a actividade voluntária do indivíduo.

2.4.2.4. A relação entre signo e instrumento

Vygotsky propõe uma analogia entre signo e instrumento, evidenciando as relações reais que existem entre o comportamento e os seus meios auxiliares. Nos seus estudos empíricos, procurou saber como os usos de instrumentos e de signos estão mutuamente ligados, ainda que separados, no desenvolvimento cultural da criança.

Partiu de três condições para esse estudo: alguma analogia e pontos comuns aos dois tipos de actividade; esclarecimento das suas diferenças básicas e tentar demonstrar o elo psicológico real existente entre uma e outra (ou pelo menos encontrar um indício da sua existência).

Em relação à primeira condição, signo e instrumento podem ser incluídos na mesma categoria porque ambos desempenham uma função mediadora (estão incluídos dentro do conceito mais geral de actividade indirecta - mediada).

A base da segunda condição consiste nas diferentes maneiras com que signo e instrumento orientam o comportamento humano. «A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objecto da actividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objectos. Constitui um meio pelo qual a actividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objecto da operação psicológica. Constitui um meio da actividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas actividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma.» (Vygotsky, 1998: 72).

A terceira condição trata da ligação real entre essas actividades e entre os seus desenvolvimentos na «filogénese e na ontogénese. O controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem

sobre a natureza altera a própria natureza do homem. Na filogénese, podemos reconstruir uma ligação através de evidências documentais fragmentadas, porém convincentes, enquanto na ontogénese podemos traçá-la experimentalmente.» (Vygotsky, 1998: 73).

Retomando a questão do uso dos instrumentos e dos signos é importante referir que o uso de meios artificiais __ a transição para a actividade mediada __ muda todas as operações psicológicas; o uso de instrumentos amplia toda a diversidade de actividades onde operam novas funções psicológicas. Neste contexto, Vygotsky usa o termo «função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na actividade psicológica. (...) O desenvolvimento (...) dá-se não em círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior.» (Vygotsky, 1998: 74).

2.4.2.5. O processo de internalização

Segundo Vygotsky, existe um processo de internalização definido como sendo a reconstrução interna de uma operação externa, que se traduz numa série de transformações, que se analisarão de seguida.

Em primeiro lugar, saber que uma operação que inicialmente representa uma actividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. As actividades que utilizam signos são muito importantes no desenvolvimento de processos mentais superiores, pois implicam uma inteligência prática, a atenção voluntária e a memória.

O processo, que tem uma dimensão interpessoal, é transformado num processo designado como intrapessoal, isto é, todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (função interpsicológica), e, depois, no interior da criança (função intrapsicológica). Este conceito aplica-se igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação dos

conceitos, em geral. Poder-se-á, então, afirmar que todas as funções superiores têm a sua origem nas relações reais entre indivíduos humanos. Estas informações assumem particular relevância no trabalho dos professores, a vários níveis, incluindo as estratégias de aprendizagem, que devem privilegiar o nível social, referido anteriormente, dando-lhes oportunidade de nele interagir activamente e de modo sistematizado, tal como se procurou fazer nas aulas de Expressão Dramática, relatadas na segunda parte desta pesquisa.

Outra ideia relevante é a de que os alunos, ao longo do seu desenvolvimento, necessitam de vivenciar uma longa série de experiências e situações de aprendizagem para que seja possível a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal. Esta questão remete-nos, mais uma vez, para o trabalho cuidado, indispensável na operacionalização do currículo, nas suas várias fases (planificação, realização e avaliação das actividades e das aprendizagens). Além disso, este processo de internalização transforma-se; continua a existir e a modificar-se, como uma forma externa de actividade, por um longo período de tempo, antes de se internalizar definitivamente. Nalgumas funções, o estágio de signos externos dura para sempre, ou seja, é esse o estágio final de desenvolvimento; outras funções, vão mais além no seu desenvolvimento, tornando-se gradualmente funções interiores. Entretanto, é preciso realçar que elas somente adquirem o carácter de processos internos como resultado de um desenvolvimento prolongado. A sua transferência para dentro está ligada a mudanças nas leis que governam a sua actividade; elas são incorporadas num novo sistema com as suas próprias leis. (Vygotsky, 1998: 75).

Em síntese, poderá afirmar-se que as operações com signos são a base da reconstrução da actividade psicológica, que está ligada à internalização de formas culturais de comportamento.

Vygotsky concede uma nova dimensão aos processos psicológicos, isto é, eles realmente deixam de existir, tal como aparecem nos animais; pelo contrário, são incorporados

no sistema de comportamento do indivíduo; são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica. Por outro lado, o uso de signos externos é, também, reconstruído radicalmente e merece especial atenção o facto de as mudanças nas operações com signos, durante o desenvolvimento, serem semelhantes àquelas que ocorrem na linguagem. A chamada “fala externa ou comunicativa” e a “fala egocêntrica ” interiorizam-se”, tornando-se a base da fala interior.

Na opinião de Vygotsky, «a internalização das actividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana. Até agora, conhece-se apenas um esboço desse processo.» (Vygotsky, 1998: 76).

2.4.2.6. Implicações educativas das abordagens piagetiana e vygotskiana

Os contributos de Piaget e Vygotsky caracterizam-se por uma diversidade e riqueza teóricas, que podem constituir um quadro de referência conceptual relevante para a prática educativa e a promoção do desenvolvimento pessoal e social em contexto escolar. O processo de ensino-aprendizagem define-se, assim, em função do que os alunos são capazes de aprender e não daquilo que o professor ensina. É dada grande importância ao protagonismo dos sujeitos e às interações que se estabelecem na sala de aula. Aprender constitui um momento de enriquecimento ou de transformação das representações, com que o aluno constrói os significados acerca da realidade envolvente. As aprendizagens, para serem significativas, devem proporcionar relações substantivas entre o novo material e os conhecimentos anteriores dos alunos e ocorrer face a desafios, que não sejam tão exigentes que inibam a actividade dos alunos, nem tão acessíveis que impeçam o investimento na sua resolução.

“Descobrir” o pensamento de Vygotsky não é tarefa fácil; é entusiasmante, se pensarmos que este psicólogo e pedagogo com apenas trinta e sete anos conseguiu trilhar tão extenso caminho. Foi nas aulas de Psicologia do Desenvolvimento, no âmbito do curso de Mestrado, que surgiu a necessidade de “conhecer” mais profundamente esta abordagem e tomar consciência do quanto ela pode vir a auxiliar no aqui-e-agora, que é a prática docente, em geral e no ensino das áreas de Expressão, em particular.

2.4.3. A criança no período escolar (dos 6 aos 10 anos)

Durante a fase de consulta da bibliografia e para fazer a fundamentação psicológica do trabalho de Expressão Dramática desenvolvido nas duas turmas, considerou-se que poderia ser útil esquematizar uma série de aspectos, que caracterizam a personalidade das crianças entre os seis e os dez anos, na altura em que frequentam o 1.º ciclo do Ensino Básico. Isso ajudou-nos numa melhor compreensão das próprias crianças das duas turmas, que constituem a amostra deste estudo exploratório.

Dos seis aos dez anos, a Escola constitui uma experiência formativa importante na vida das crianças, que começam a pensar logicamente (considerar múltiplos aspectos de uma situação, em vez de se concentrarem num único aspecto) e a fazer julgamentos morais mais maduros.

2.4.3.1. Avanços nas capacidades cognitivas

Segundo Piaget, as crianças de sete anos encontram-se no estágio das operações concretas. São menos egocêntricas, usam operações mentais para resolver problemas concretos; compreendem melhor as diferenças entre fantasia e realidade, a classificação (inclusão de classes: a relação entre o todo e as suas partes), relações lógicas (raciocínio dedutivo e indutivo), causa e efeito, conceitos espaciais e conservação.

2.4.3.2. A seriação

As crianças são capazes de arrumar objectos numa série, colocando-os por ordem, segundo uma ou mais dimensões, tais como o peso, a cor e o tamanho.

2.4.3.3. A inferência transitiva

Neste período também se desenvolve a inferência transitiva que é a capacidade de reconhecer uma relação entre dois objectos através do conhecimento da relação de cada um deles com um terceiro objecto.

2.4.3.4. O julgamento moral

Ainda segundo Piaget, o desenvolvimento moral está ligado ao crescimento cognitivo e inclui dois estádios: moralidade heterónoma (de coacção), caracterizado por juízos rígidos e simplistas e moralidade autónoma (de cooperação), caracterizado por juízos flexíveis e subtis e pela formulação de um código moral pessoal.

2.4.3.5. O desenvolvimento psicossocial

Durante o período de tempo em que frequentam a Escola (1.º ciclo), as crianças desenvolvem, também, conceitos mais realistas e mais complexos sobre si próprias e sobre o seu valor pessoal.

2.4.3.6. A auto-estima

A auto-estima é uma componente importante do auto-conceito e relaciona aspectos cognitivos, emocionais e sociais da personalidade.

Segundo Erikson (1982), um dos principais factores que intervêm na auto-estima é a visão das crianças acerca da sua capacidade para o trabalho produtivo; ser capaz de dominar competências e completar tarefas. Por sua vez, Susan Harter (1985), na América do Norte, investigou sobre as origens da auto-estima, questionando crianças dos oito aos doze anos

sobre a sua aparência, comportamento, realização escolar, capacidade atlética e aceitação pelas outras crianças. Destes cinco domínios, a aparência física foi classificado como o mais importante, logo seguido pela aceitação social. O trabalho escolar, comportamento e capacidade atlética foram considerados menos críticos (ao contrário do que defendia Erikson). Parece ser indiscutível que o apoio social que a criança sente por parte dos pais e colegas, amigos e professores constitui um contributo de peso na construção da auto-estima.

O desenvolvimento emocional contribui, também, para a auto-estima. No período escolar as crianças conseguem compreender melhor as suas emoções.

2.4.3.7. Estilo parental e auto-estima

Diana Baumrind (1971, 1996; Baumrind & Black, 1967) desenvolveu uma investigação pioneira, estudando cento e três crianças do pré-escolar, provenientes de noventa e cinco famílias; identificou três estilos parentais e descreveu os padrões de comportamento típicos das crianças educadas de acordo com cada um desses estilos. Concluiu que os pais autoritários valorizam o controlo e a obediência inquestionável. Tentam fazer com que as crianças se conformem com um determinado padrão e punem-nas violentamente pela sua violação. Eles são mais desligados e menos calorosos do que os outros pais. Os seus filhos tendem a ser mais descontentes, inibidos e desconfiados.

Os pais permissivos valorizam a auto-expressão e a auto-regulação. Consideram-se recursos e não modelos. Fazem poucas exigências e permitem às crianças monitorizar as suas próprias actividades tanto quanto possível; quando têm de estabelecer regras, explicam as razões para tal. Consultam as crianças acerca das decisões a tomar e raramente punem. São calorosos, não controladores e não exigentes. Os seus filhos, no período pré-escolar, tendem a ser imaturos e os que têm valores mais baixos de auto-controlo e de exploração.

Os pais com autoridade democrática respeitam a individualidade da criança mas também enfatizam os valores sociais. Têm confiança na sua capacidade para orientar as crianças, mas também respeitam as decisões, interesses, opiniões e personalidades destas. São afectuosos, consistentes, exigentes, firmes na afirmação dos padrões e dispostos a aplicar uma punição limitada e sensata – mesmo o bater moderado e ocasional – quando necessário, dentro do contexto de uma relação calorosa e apoiante. Explicam qual é o raciocínio que está subjacente aos seus padrões e encorajam as trocas de opinião verbais. Os seus filhos, aparentemente, sentem-se seguros por saberem que são amados e por saberem o que esperam deles. «Estas crianças, no período pré-escolar, tendem a ser as mais auto-confiantes, auto-controladas, auto-assertivas, exploradoras e contentes.» (Feldman et al, 2001: 370).

Algumas críticas podem ser feitas ao trabalho de Baumrind (1971): não considerou os factores inatos, tais como o temperamento, que podem influenciar os pais; as categorias utilizadas reflectem a realidade norte-americana e podem tornar-se enganadoras quando aplicadas a outras culturas ou grupos sócio-económicos.

2.4.3.8. A influência do grupo de pares

O grupo de pares (que tende a ser do mesmo sexo) ajuda as crianças a aprender a viver em sociedade; a adaptar os seus desejos e necessidades aos dos outros, a saber quando ceder e também a manter-se firmes. Aprendem competências de liderança, comunicação, cooperação, papéis e regras, adquirem um sentimento de pertença; atingem um sentido de identidade e, quando os pares gostam das crianças, estas têm mais probabilidades de vir a ser adolescentes bem adaptados.

2.4.3.9. A amizade

Robert Selman (1980; Selman & Selman, 1979) estudou a mudança nas concepções de amizade. A maioria das crianças, no período escolar, está no estágio 2 (amizade recíproca

baseada no interesse próprio). As crianças mais velhas, a partir dos nove anos, podem estar no estágio 3 (relações íntimas e mutuamente partilhadas).

A amizade firme ajuda as crianças a sentirem-se bem consigo próprias, a tornarem-se mais sensíveis e afectuosas, mais capazes de dar e receber respeito; também tem benefícios cognitivos (cooperação eficaz para a realização de produtos de qualidade).

A amizade também pode ter consequências negativas, veja-se o caso das crianças agressivas ou anti-sociais, que tendem a procurar amigos parecidos com elas próprias. (Feldman, 200: 491).

2.4.3.10. O corpo e esquema corporal

Pensar o jogo dramático na perspectiva da corporalidade é valorizar o todo que é, afinal, o ser humano.

A noção do corpo é essencial para a consolidação da identidade do indivíduo. Os olhos, as mãos, o rosto e os genitais são as zonas mais significativas para o reconhecimento do próprio corpo e do dos outros (Grinberg, 1998).

Através das experiências que a criança vai fazendo, ela deixa de tratar o próprio corpo como um estranho e, pouco a pouco, vai-o individualizando (inicialmente as partes do corpo, mas sem as integrar num conjunto, depois dá-se a integração; então vê o seu corpo como vê o corpo do outro).

A percepção do corpo como uma unidade contribui para o estabelecimento da noção de esquema corporal, que ultrapassa os limites do corpo; inclui uma relação espacial e temporal, para além das experiências cinestésicas e das estruturas posturais.

Henry Wallon relacionou o movimento com o afecto, a emoção, o meio ambiente e os hábitos da criança. O conhecimento, a consciência e o desenvolvimento geral da personalidade estão associados às emoções. Este teórico referiu-se ao esquema corporal e

estabeleceu seis estádios de desenvolvimento da criança: 1.º - impulsivo puro; 2.º - tónico-emocional ou afectivo e emotivo; 3.º - sensório-motor; 4.º - projectivo; 5.º - personalismo e 6.º - adolescência.(Ajuriaguerra, 1980).

2.4.4. A teoria das inteligências múltiplas de Gardner

Howard Gardner (1983) defende que as pessoas têm pelo menos sete tipos de inteligência separados: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal.

Recentemente, Gardner propôs a possibilidade de mais três inteligências adicionais: naturalista, espiritualista e existencial. Estas diferentes inteligências desenvolvem-se a ritmos diferentes, segundo padrões que variam de pessoa para pessoa e podem ser modificáveis. As crianças tendem a desenvolver as competências que as suas famílias e culturas valorizam e encorajam.

Esta teoria necessita de maior investigação, mas tem tido muita influência para revelar por exemplo as áreas fortes e fracas dos indivíduos, com o objectivo do seu desenvolvimento.

2.4.4.1. O desenvolvimento emocional

«Os animais também têm emoções. No entanto, há qualquer coisa de muito característico no modo como as emoções estão ligadas às ideias, aos valores, aos princípios e aos juízos complexos que só os seres humanos podem ter, sendo nessa ligação que reside a nossa ideia bem legítima de que a emoção humana é especial». (Damásio, 2000:55).

António Damásio, neurologista português radicado nos Estados Unidos e investigador na Universidade de Iowa, afirma que «as emoções são conjuntos complicados de respostas químicas e neurais que formam um padrão; todas as emoções desempenham um papel regulador que conduz, de uma forma ou de outra, à criação de circunstâncias vantajosas para o organismo que manifesta o fenómeno; as emoções dizem respeito à vida de um organismo, mais precisamente ao seu corpo; a

finalidade das emoções é ajudar o organismo a manter a vida» (Damásio, 2000: 72). Além disso, «estão sempre prontas, pelas suas acções, a evitar a perda de integridade que prenuncia a morte ou produz até a própria morte, e estão sempre prontas a proporcionar fontes de energia, abrigo ou sexo.» (Damásio, 2000: 76).

Ainda segundo este investigador, as emoções podem classificar-se do seguinte modo:

Emoções primárias ou universais. Exemplos: alegria, tristeza, medo, cólera, surpresa e aversão.

Emoções secundárias ou sociais. Exemplos: vergonha, ciúme, culpa, orgulho.

Emoções de fundo. Exemplos: bem-estar, mal-estar, calma, tensão. (Damásio, 2000: 71-72)

Os estudos nesta área trazem contributos relevantes para a compreensão das relações, que existem entre a aprendizagem e o fenómeno da emoção, na medida em que demonstraram (através de pesquisas realizadas tanto em ratos como em seres humanos) que a aprendizagem depende da emoção, com a ajuda do corpo.

O desenvolvimento emocional da criança deve merecer mais atenção da parte dos adultos, responsáveis pela sua educação. As emoções precisam de ser exteriorizadas, tal como os sentimentos e a operacionalização do currículo das áreas de Expressão constitui um meio natural para que isso aconteça, num ambiente de liberdade e espontaneidade (tal como se procurou vivenciar na intervenção pedagógica, que constitui o foco desta pesquisa).

2.4.4.2. A inteligência emocional

O termo “Inteligência Emocional” foi primeiramente utilizado, em 1990, pelos psicólogos norte-americanos Peter Salovey e John Mayer da Universidade de Yale e difundido mundialmente pelo psicólogo e filósofo Daniel Goleman (1996).

A inteligência emocional pode definir-se como sendo «a capacidade de reconhecer os nossos sentimentos e os dos outros, de motivarmos e gerirmos bem as emoções em nós e nas nossas relações.» (Goleman, 1996) Este autor defende a existência de cinco competências emocionais e sociais básicas:

Auto-consciência: saber o que sentimos no momento e usar essas preferências para orientar a nossa tomada de decisões; possuir uma avaliação realista das nossas próprias capacidades e um sentido bem fundamentado de autoconfiança.

Auto-regulação: gerir as nossas emoções de modo que facilitem em vez de interferirem nas tarefas que temos em mãos; ser conscienciosos e protelar a gratificação para atingir objectivos; recuperar da depressão emocional.

Motivação: usar as nossas preferências mais profundas para avançar e nos guiar para os nossos objectivos, para nos ajudar a tomar iniciativas; ser altamente eficientes e para perseverar face a contrariedades e frustrações.

Empatia: ter a percepção do que as pessoas sentem, ser capaz de adoptar a sua perspectiva e cultivar os laços e sintonia com uma grande diversidade de pessoas.

Aptidões sociais: gerir bem as emoções nas relações; interagir com harmonia; usar essas competências para persuadir e liderar, negociar e resolver disputas, para a cooperação e trabalho de equipa. (Goleman, 1999: 333).

É, também, interessante o papel atribuído a algumas competências tais como a autoconfiança (entendida como um sentido intenso do valor e das capacidades próprios; as pessoas com esta competência apresentam-se com autodeterminação, capazes de passar maus momentos por aquilo que está certo; são resolutas, capazes de tomar decisões apesar das incertezas e das pressões) e o auto-domínio.

O significado da palavra “emoção” é clarificado pela sua raiz etimológica: do latim *motere*, «mover», donde derivaram os vocábulos “motivo” e “emoção”. Assim, as emoções são, literalmente, o que nos move na busca dos nossos objectivos; alimentam as nossas motivações; os nossos motivos, por sua vez, dirigem as nossas percepções e modelam os nossos actos. Estes conceitos levam-nos bem mais longe, no entendimento de todas as acções

humanas, entre elas o trabalho e a própria aprendizagem escolar. Ainda segundo Goleman: um grande trabalho começa com grandes sentimentos... Para atingir o máximo, as pessoas têm de gostar do que fazem e ter prazer em fazê-lo.» (Goleman, 1999: 114).

Estas afirmações fundamentam a atenção para a necessidade de, na sala de aula, se criarem laços e consensos, envolvendo os alunos e as pessoas da comunidade educativa, através da concretização de projectos de trabalho, que apelem ao ludicismo, ao prazer de fazer, de ser, de estar e de intervir. Foi esta a filosofia, que esteve subjacente no trabalho pedagógico desenvolvido nas duas turmas (3.º e 2.º anos).

2.4.4.3. Principais perspectivas de abordagem do desenvolvimento emocional

No início e até meados do século XX, o estudo das emoções e do desenvolvimento emocional foram considerados secundários, mas nas últimas décadas foram considerados como motivadores e organizadores do conhecimento, da acção, da interacção social e do próprio desenvolvimento. Não existe um consenso entre os teóricos e investigadores sobre a natureza, desenvolvimento e funções da emoção. Resumidamente, apresentam-se as principais perspectivas de abordagem desta temática.

A teoria biológica e diferencial da emoção conceptualiza as emoções como sendo «processos neuromusculares inatos, muitos deles estáveis através da ontogénese.» Ekman, 1984; Ekman, Friesen & Ellsworth, 1972; Izard, 1977; Izard, 1984; Izard & Malatesta, 1987, e Tom Kins, 1982, 1984, propõem esta visão. (Mascolo & Griffin, 1998: 6).

As abordagens designadas como cognitivas não negam o papel da biologia, mas conceptualizam de modo diferente as emoções, considerando-as como função da cognição (Kagan, 1978, 1984), como uma construção cognitiva (Mandler, 1984, 1990) ou como construção sócio-cognitiva (Mancuso, 1986; Weiner & Graham, 1984). Nesta visão, o desenvolvimento emocional ocorre como uma função do desenvolvimento cognitivo. A

função das emoções é manter a mente concentrada nos desejos e acontecimentos do momento, direccionar a pessoa para encontrar maneiras de manter os sentimentos agradáveis e eliminar os desagradáveis e apoiar a enculturação de valores.

As abordagens estruturais-desenvolvimentistas apoiam-se nos trabalhos de Lewis (1990, 1995; Lewis, Sullivan, Stanger & Weiss, 1989); Sroufe (1979, 1984, 1996), Fischer (Fischer, Shaver & Carnochan, 1990), Case (Case, Hayward, Lewis & Hurst, 1988) e outros tais como Cicchetti & Hesse (1982) e Piaget (1981). Segundo Sroufe (1996), a emoção constitui «uma reacção subjectiva a um acontecimento marcante, caracterizada por uma alteração fisiológica, experiencial do comportamento.» (Mascolo & Griffin, 1998: 15). De qualquer modo, seria bastante limitador reduzir a emoção a uma simples definição, uma vez que as emoções têm funções adaptativas, isto é, contribuem para que o indivíduo se adapte à sua comunidade social, desenvolvendo as suas capacidades de comunicação, facilitando as respostas a situações de emergência e promovendo, assim, as relações com o meio.

As abordagens funcionalistas consideram as emoções como conjuntos de processos múltiplos, que servem como funções adaptativas no contexto dos acontecimentos pessoalmente significativos. São modos de prontidão para a acção (Frijda, 1986) e, também, «processos que servem funções particulares em conexão com a relação do organismo com o seu meio» (Barret & Campos, 1987). Nesta visão há tantas emoções básicas como modos de adaptação aos acontecimentos, sendo necessária «uma apreciação» da relação entre o acontecimento e o objectivo pretendido.

Fischer, Shaver e Carnochan (1990) e Mascolo e Fischer (1995) propuseram uma teoria das habilidades dinâmicas de desenvolvimento emocional, que integra a abordagem funcionalista e neo-piagetiana do desenvolvimento. Assim, Fischer sugere que «as emoções têm como função não só organizar a acção e o pensamento num determinado contexto, mas também ajudam a formar o próprio desenvolvimento.» (Mascolo & Griffin, 1998: 10).

As abordagens socioculturais apoiam-se nos estudos de vários investigadores, entre os quais se podem referir os seguintes: Fogel et al. (1992); Lutz (1988); Averiel (1990); Harre (1986) e Lutz e Abu-Lughod (1992). Nesta visão, dá-se ênfase às contribuições sociais e culturais, no que diz respeito ao desenvolvimento e às funções das emoções. (Mascolo & Griffin, 1998: 11).

Apesar das diferenças das várias abordagens, algo parece comum: a função similar das emoções, isto é, as emoções motivam e regulam o pensamento, a acção e, em algumas perspectivas, preservam, também, os valores culturais.

Algumas dificuldades persistem no estudo desta temática. É o caso, por exemplo, da questão, até agora pouco clarificada, de saber como é que as emoções influenciam e são influenciadas pela cognição, pelo comportamento e pela interacção social. Outra dificuldade reside na própria tarefa de compreender a natureza, o desenvolvimento e as funções dos processos emocionais, dada a incapacidade para os medir directamente; nenhum dos instrumentos de medida, presentemente à disposição, foi considerado adequado pela maior parte dos investigadores, pelo que se procuram novos meios para aprofundar a discussão destes aspectos.

Parece poder concluir-se que o estudo do desenvolvimento emocional tem ainda um longo caminho a percorrer. Há uma questão particularmente interessante para o ensino da disciplina curricular da Expressão e Educação Dramática: a expressão das emoções, que inclui as alterações do rosto, do corpo, da voz, da locomoção e da ocupação do espaço, que acompanham os vários estados emocionais.

As expressões vocais são muito poderosas até pela influência que podem exercer nos outros, nos seus estados emocionais. Veja-se o exemplo dos filmes cómicos, quando visionados na companhia de outras pessoas, que riem alto; assiste-se a um fenómeno de

contágio. Além disso, é curioso o facto de a manifestação vocal das emoções poder ser embaraçosa, considerada imprópria em muitas culturas (por exemplo, rir demasiado alto e chorar em público). Scherer (1979, 1982) desenvolveu algumas técnicas para analisar padrões de frequência nas expressões vocais de crianças, que foram associados a diferentes estados emocionais. (Mascolo & Griffin, 1998: 38).

A total inibição da expressão das emoções pode forçar os indivíduos a manifestar os seus estados interiores de outras maneiras, tais como a somatização desses estados e o aparecimento de desordens psicossomáticas. Lewis, Ramsay e Kawakami (1993) mostraram que apesar de as crianças japonesas mostrarem poucas expressões de dor, elas têm maiores respostas adrenocorticais, que reflectem o stress interno. (Mascolo & Griffin, 1998: 39).

A função comunicativa da expressão emocional está ainda pouco estudada. A maneira como as pessoas respondem a determinadas expressões emocionais varia em função dos seus valores, cultura e idade. Integra duas funções: a função empática, que serve para mostrar ao outro a emoção que está sentindo e pode contagiá-lo; a função de informação que serve para dizer aos outros o que se está a sentir, para que este se adapte, facilite ou iniba a emoção e altere o seu e o comportamento dos outros. As expressões emocionais podem ser produzidas intencionalmente para influenciar aqueles a quem são dirigidas, para os manipular. (Mascolo & Griffin, 1998: 40).

A experiência emocional pode ser definida como a «interpretação e a avaliação que o indivíduo faz do seu estado emocional (percebido) e da sua expressão». (Mascolo & Griffin, 1998: 45). As experiências emocionais ocorrem em diferentes níveis da consciência. No dentista, podemos não sentir o medo se estivermos, por exemplo, a ouvir música com os auscultadores nos ouvidos. Mesmo que exista um estado emocional, é muito importante a atenção, pois, sem ela, as experiências emocionais podem não ocorrer. Para compreender o desenvolvimento das experiências emocionais, é necessário compreender o desenvolvimento

de si próprio. Assim, no processo emocional, o aspecto mais cognitivo e que resulta da aprendizagem é a experiência emocional, em que os acontecimentos necessitam de ser percebidos e comparados com a experiência prévia. (Mascolo & Griffin, 1998: 44).

É urgente a reflexão sobre o crescimento emocional das crianças e os pais, os professores, todos os que lidam de perto com as crianças, não podem impedir que estas se sintam tristes, com medo, ansiosas, zangadas, de vez em quando; o desafio é aprender como ajudá-las a lidar com os seus sentimentos e a expressá-los adequadamente. Daí a importância da qualidade do relacionamento que mantemos com as crianças: se é fundado na confiança e se há o estabelecimento de limites (quando é necessário) e a independência (sempre que é possível). É necessário dar a oportunidade às crianças de escolherem, de tomarem decisões, embora tudo isso não dispense o controle das suas acções por parte dos adultos, que devem estar sempre atentos.

Foi gratificante o facto de, ao realizar esta pesquisa, se abrirem novos horizontes à chamada relação professor/aluno, tendo sempre presente que «o meio social e todo o comportamento da criança devem ser organizados de tal forma que cada dia traga novas e mais combinações, casos imprevisíveis de comportamento para os quais a criança não encontre no acervo da sua experiência hábitos e respostas prontas e sempre depare com a exigência de novas combinações de ideias.» (Vygotsky, 2001: 238).

É preciso ter consciência da complexidade das questões relacionadas com o desenvolvimento da criança: ao estudar uma parte desse desenvolvimento é necessário nunca perder de vista o todo, a individualidade, que é cada criança.

Este enquadramento teórico foi bastante útil, porque levou a uma reflexão sobre os comportamentos que se observam diariamente na sala de aula e, também, sobre o modo como nós nos relacionamos, comunicamos e gerimos as nossas emoções.

Há muitos outros caminhos para percorrer, com a convicção de que «o mundo é redondo, por isso aquilo que às vezes nos pode parecer o fim, é afinal o princípio.» (Marujo, 2001: 92).

2.4.5. Criação e aprendizagem/criatividade

Entre os anos 50 e 80, a criatividade apresentou-se como grande centro de interesse para pesquisas de psicólogos e outros estudiosos de todas as áreas do conhecimento humano, incluindo a educação. O americano Kneller (1978: 34) aponta a criatividade como “forma saudável e altamente desenvolvida de intuição”, ideia que remonta ao Renascimento e ao século XVIII.

Um dos aspectos relevantes para o estudo desta temática e, mais directamente, para a intervenção pedagógica realizada nas duas turmas de 1.º ciclo (onde se procedeu à operacionalização do currículo de Expressão Dramática) é «a importância de se criar um espaço maior para a fantasia e para o jogo imaginário, considerados fundamentais para o desenvolvimento psicológico da criança. Este aspecto é significativamente trabalhado no Japão, onde há um interesse em manter viva a fantasia da criança, através de jogos, canções, leituras, participação e elaboração de peças teatrais.» (Alencar, 1988: 15).

Há elementos, que podem ser considerados como facilitadores do desenvolvimento da criatividade tais como: a resolução de uma grande variedade de problemas, que se enfrentam no quotidiano; o acesso aos meios de comunicação de massas, tais como a televisão e a Internet; o fenómeno da diversidade étnica e cultural, que caracteriza as sociedades actuais, e a própria liberdade de expressão. Tudo isto está presente na realidade escolar, pelo que é grande a responsabilidade desta instituição no desenvolvimento da criação/criatividade.

2.5. Currículo da Expressão e Educação Dramática no 1.º ciclo

2.5.1. A importância do jogo dramático/jogo teatral

No Currículo Nacional do Ensino Básico consta a afirmação de que «o carácter lúdico do jogo dramático responde a necessidades primordiais do ser humano – a da exteriorização de si no contexto de comunicação e a busca do prazer na construção da aprendizagem. O jogo permite ainda assimilar mais experiências e dessa forma alargar a compreensão do mundo. Assim, o jogo desempenha um papel importante, mas por vezes desvalorizado, ao longo de todo o processo de crescimento.» (p.177).

É importante clarificar os conceitos de jogo dramático e jogo teatral. Os jogos teatrais podem definir-se como sendo procedimentos lúdicos, com regras explícitas. No jogo dramático entre sujeitos, todos são “fazedores” da situação imaginária, todos são “actores”. No jogo teatral, o grupo de sujeitos, que joga, pode dividir-se em equipas que se alternam nas funções de “jogadores” e de “observadores”, isto é, os sujeitos jogam deliberadamente para os outros que os observam. Na ontogénese, o jogo dramático (faz-de-conta) antecede o jogo teatral. Essa passagem do jogo dramático ao jogo teatral, ao longo do desenvolvimento cognitivo e cultural do sujeito, pode ser explicada como «uma transição muito gradativa, que envolve o problema de tornar manifesto o gesto espontâneo e depois levar a criança à descodificação do seu significado, até que ela o utilize conscientemente, para estabelecer o processo de comunicação com a plateia.» (Japiassu, 2001: 19).

O jogo dramático e o jogo teatral têm em comum a acção improvisada, que existe no processo de representação dramática ou simbólica. Os papéis de cada jogador resultam das interacções, que vão acontecendo ao longo do jogo.

No que respeita à finalidade do jogo teatral na educação escolar, este pode ser entendido como meio de crescimento pessoal e de desenvolvimento cultural dos jogadores, através da comunicação e do uso interactivo da linguagem teatral, numa perspectiva

improvisacional ou lúdica. O princípio do jogo teatral é o mesmo da improvisação teatral, ou seja, «a comunicação emerge da espontaneidade das interações entre sujeitos envolvidos na solução cénica de um problema de actuação.» (Japiassu, 2001: 20).

O próprio acto de jogar desenvolve técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si. Os jogadores divertem-se, recebendo toda a estimulação que o jogo oferece. «A ingenuidade e a inventividade aparecem para solucionar quaisquer crises que o jogo apresente, pois está subentendido que durante o jogo o jogador é livre para alcançar o seu objectivo da maneira que escolher.» (Spolin, 2001: 4).

O jogo provoca espontaneidade; afirma a liberdade pessoal, desperta a pessoa como um todo (física, intelectual e intuitivamente). Nessa experiência há o apoio e a confiança, que fazem com que o indivíduo se abra e desenvolva habilidades necessárias para a comunicação dentro do jogo. A energia está concentrada no problema e em aprender aquilo que é para aprender.

É necessário criar um clima favorável à expressão da verdadeira liberdade pessoal, à auto-expressão, onde sejam eliminadas as dependências (do aluno pelo professor e do professor pelo aluno). Mas é preciso ter consciência de que «a mudança do professor como autoridade absoluta não ocorre imediatamente. Levam-se anos para construir atitudes, e todos temos medo de abandoná-las, uma vez incorporadas.» (Spolin, 2001: 8).

As concepções sobre a improvisação teatral defendidas por Spolin, juntamente com o contributo de Vygotsky sobre a linguagem, o desenvolvimento e a aprendizagem, constituíram todo o suporte teórico para o trabalho realizado com os alunos no terreno, no âmbito da Expressão Dramática. Deste modo, a experimentação pedagógica, que foi sendo estruturada, à medida que o projecto ia evoluindo, tornou-se, de algum modo, inovadora, ao implementar de modo sistematizado, em duas turmas diferentes, metodologias fundamentadas

em trabalhos científicos. Com a intuição e a experiência de vinte e cinco anos de trabalho docente com alunos do 1.º ciclo (e, durante um ano, no 2.º ciclo), propus-me modificar algumas das características da minha personalidade, nomeadamente, através de uma formação contínua, concretizada na frequência do Curso de Mestrado. As teorias, desde que acreditemos nelas, ajudam à nossa transformação; neste caso, eu tornei-me mais aberta à experiência e mais inovadora, sobretudo nas atitudes, nos procedimentos metodológicos e na operacionalização do currículo em geral e na área da Expressão Dramática, em particular. A motivação para ensinar foi, intrinsecamente, renovada, tal como a disponibilidade para correr riscos, ao aceitar novos desafios e trilhar novos caminhos.

Muito pertinente foi, também, operacionalizar um ensino, em que fosse possível aos alunos fazerem uma transposição do processo de aprendizagem para a vida diária. Nas aulas de Expressão Dramática, o aluno “vê” as pessoas e as maneiras como elas se comportam quando estão juntas. Através do jogo dramático, a criança observa a cor do céu, sente o vento na face ou o próprio chão sob os seus pés, sentindo-os na sua corporalidade, no todo da sua pessoa, adquirindo uma visão mais ampla do seu mundo pessoal, integrada numa linguagem estética; a criança cresce e desenvolve-se social e integralmente.

Estas “descobertas” aconteceram nas aulas das disciplinas de Corpo, Voz e Oficinas de Teatro, no Curso de Mestrado. Esta situação remete-nos para a importância da formação (inicial e contínua) dos professores do 1.º ciclo que terá consequências duradouras no modo como se processa toda a prática pedagógica.

2.5.2. A prática do jogo teatral como experiência estética

O jogo teatral, enquanto actividade dramática, constitui um meio de aprendizagem, na medida em que utiliza a capacidade lúdica inerente a todos os seres humanos que é mais acentuada na infância. O processo do próprio jogo, quando praticado, é que contribui para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. As crianças jogam para assimilar mais

experiência e conseqüentemente melhorarem as suas estruturas de cognição; elas comunicam entre si, graças à imaginação, às imagens internas significantes para o indivíduo e para os outros no mesmo contexto social, cultural e linguístico. Essas imagens estão também ligadas aos sentimentos e emoções, à experiência de vida, num processo, num caminho que tem um sentido: a construção da identidade. Com as crianças mais pequenas, a aquisição dos conceitos e conhecimentos é possível através do faz-de-conta; com as crianças mais velhas e adolescentes é feita através dos objectos interiorizados (imagens) e da identificação com o mundo exterior, com as emoções, sentimentos e processos criativos. Sentir está ligado a tudo o que acontece durante a vida humana e conhecer intuitivamente é o primeiro processo do conhecimento do ser humano, que tem uma capacidade nata para reagir, relacionar-se com o mundo exterior e criar imagens interiores; é aí que tem origem a vida emocional.

Através do jogo, a criança tem a oportunidade de interagir com pessoas e objectos, de libertar a sua criatividade, explorar os seus limites e adquirir estruturas comportamentais e afectivas, com prazer, crescendo pessoal e socialmente.

O processo artístico (para quem o inicia e desenvolve) significa a centração de um impulso expressivo, um estado de espírito, uma disposição para algo, numa matéria que é formal e simbólica. A forma final como que representa os sentimentos e as emoções que inspiram o “meio expressivo”, que se vai modelando progressivamente. O processo da criação artística levanta imensas questões sobre conceitos, atitudes, capacidades e práticas, mas parece ser consensual que criar arte também é aprender. Tentar exprimir é criar oportunidades para mais ideias, mais sentimentos e mais emoções. Então, é urgente: aprofundar as nossas possibilidades de experimentar e vivenciar ao fazer ou ao assistir a um evento artístico; raciocinar sobre as coisas e sobre os problemas que surgem, ao mesmo tempo que se aplicam as técnicas e os materiais expressivos; e praticar as várias Expressões, “fazer teatro”.

2.5.3. “Creative drama”

Para tentar compreender melhor os processos, que entram em jogo, durante a realização do jogo dramático, foram relevantes as concepções de Heinig (1981), que se refere ao “creative drama”, como sendo improvisacional, não exibitivo, centrado no processo, no qual os participantes, são “orientados” por um líder para: imaginar, agir e reflectir sobre experiências humanas, explorar, desenvolver, expressar e comunicar ideias, conceitos e sentimentos. O processo é dinâmico, pois o grupo improvisa a acção e os diálogos apropriados ao tema, que se explora, usando elementos do “drama” para dar forma e significado à experiência. Tal como Spolin (2001) referia, mas no contexto da improvisação teatral, Heinig (1981) defende que o “creative drama” implica a espontaneidade, existindo inúmeras actividades e perspectivas de abordagem, que abrangem os exercícios de movimento e exploração, a pantomima, os jogos teatrais, as dramatizações de histórias improvisadas em grupo e muitas outras actividades. O trabalho realizado no terreno, com as duas turmas, enquadra-se, perfeitamente, nesta abordagem da Expressão Dramática. A autora fala de um pormenor muito interessante: os professores, quando adquirem experiência nesta área, desenvolvem as suas próprias actividades e metodologias para estimular a expressão criativa das crianças, tendo em consideração as suas personalidades. Resumidamente, poder-se-á afirmar que, embora os materiais e métodos possam variar, o “drama” continua a ser um dos meios existentes para orientar as crianças, para elas crescerem e aprenderem. O grande objectivo do “creative drama” é «promover o desenvolvimento pessoal e educacional dos “jogadores” e não entreter uma audiência ou treinar actores (isto apesar de as crianças partilharem as suas ideias na turma e servirem de público, umas às outras).» (Heinig, 1981: 4).

Heinig trata, também, da questão complexa da criatividade, entendida como o potencial criativo que existe dentro de cada ser humano, em diferentes graus; as pessoas criativas são inovadoras, resolvedoras de problemas; testam alternativas e lançam-se em

aventuras; não têm medo; são fluentes, curiosas e imprevisíveis. Ser criativo significa envolver-se continuamente no seu próprio eu, ir para a frente, responder à vida. Para que a criatividade se desenvolva é necessário que o professor ajude a criar um clima de aceitação, no qual a criança pode experimentar e falhar, sem medo de correr riscos e de explorar problemas (tem confiança em si própria e dá valor si própria, sentindo-se segura). O professor acredita no valor pessoal e criativo de cada aluno.

2.5.4. O teatro de fantoches/marionetas

No segundo período lectivo, feita a avaliação do trabalho desenvolvido nas duas turmas do 1.º ciclo (que será relatado na segunda parte deste estudo), sentiu-se a necessidade de utilizar os fantoches, nas improvisações das aulas de Expressão Dramática e dar a oportunidade aos alunos de libertarem a sua imaginação criadora e desenvolver a expressividade. Ao transpor a energia vocal e corporal do centro para as extremidades e destas para os objectos, a criança transforma-se, dá vida ao corpo do fantoche, envolve-se plenamente. Qual foi, afinal, o grande objectivo da utilização deste novo recurso? Havia alunos, que apesar de todos os esforços desenvolvidos pela(s) professora(s), continuavam com dificuldades na projecção da voz e algo inseguros, sobretudo quando assumiam um maior protagonismo nas actividades de pequeno grupo.

Pensou-se no teatro de fantoches, porque este tem muitas ligações ao “drama”: os fantoches representam personagens muito “fortes”, bem definidas, manipuladas à mão ou com fios. Todo o conjunto, incluindo o vestuário e o movimento, cria uma forte impressão. Muitas vezes, os fantoches feitos com muito cuidado e habilidade, ficam pendurados, na parede da sala de aula, como elementos decorativos, em vez de serem usados para explorar o seu potencial dramático. Esta situação é evitável, na opinião de Male (1973) se, logo de início, forem usados em situações que exigem acção e diálogo entre as personagens. A abordagem aos fantoches varia consoante a idade das crianças: com as mais pequenas, deve encorajar-se a

rapidez de construção e a utilização imediata. Bolas de pingue-pongue, sacos de papel, caixas, tubos, vasilhas de plástico ajudam a criar rapidamente personagens humanas (ou não). As variantes e possibilidades são imensas, dando-se oportunidade à turma de inventar as suas personagens, livremente, e depois combinar personagens contrastantes, que oferecem possibilidades fantásticas; pintando um fundo, cria-se um teatro em miniatura. Caixas grandes e cartões podem servir de suportes. O diálogo pode ser espontâneo, improvisado ou escrito. O aspecto vocal é muito importante: as crianças podem projectar a voz, sem se sentirem expostas, o que ajuda sobretudo as mais tímidas na improvisação dos diálogos. Esta actividade também desenvolve a capacidade de saber ouvir. O professor deve observar atentamente o tipo de fantoches que as crianças constroem, que podem ser usados para contar histórias.

Nas aulas de Expressão Dramática, os alunos utilizaram bonecos, brinquedos, que eram muito fáceis de manipular. Os diálogos espontâneos envolveram quase sempre duas personagens e os alunos é que se organizavam e escolhiam os pares. As improvisações foram surpreendentes, pela naturalidade, entoação, imaginação e expressividade; todos se divertiam (ora fazendo, ora assistindo).

2.5.5. A música

As áreas de Expressão articulam-se entre si e também com todo o currículo, numa perspectiva de integração. No projecto de intervenção pedagógica, desenvolvido nas duas turmas, a música estava muito presente, na exploração da voz, dos sons e na audição/apreciação. Com o objectivo de fundamentar teoricamente essa prática, recorreu-se ao contributo do compositor e pedagogo Emile Jaques-Dalcroze, porque as suas concepções faziam sentido nesta abordagem (a focalização no ritmo e no movimento).

O ritmo do coração e da pulsação estão no centro do trabalho rítmico associado ao movimento e à música. Trata-se de uma experiência física, que pode ser levada para o som, através de combinações e arranjos, que podem ser utilizados na Expressão Dramática.

É necessário amar a música antes de a executar: «primeiro o despertar dos sentidos, depois o dos sentimentos, depois as análises, os conhecimentos racionais e as teorias. Trata-se antes de tudo, de tentar dar a oportunidade à criança de viver a sua vida em si, de se exprimir à sua maneira» (Mayor, 1996: 13). Este autor escreveu sobre Emile Jaques-Dalcroze, um importante criador, compositor e pedagogo do último século, também considerado um dos arquitectos da música moderna e da educação das artes (com a sua Rítmica). O seu testemunho passou para outras gerações e espalhou-se pelos vários continentes: trespassou o tempo e o espaço e continua a ajudar professores e pais na arte de educar.

A Rítmica de Dalcroze funda os seus princípios de trabalho na mobilização do espírito e do corpo: nos meios de acção, reacção e adaptação do ser humano ao mundo que o rodeia; interessa-se pelo indivíduo tal como ele é, aqui e agora, sejam quais forem a sua idade, as suas capacidades, as suas dificuldades (reveladas ou latentes); não requer, a priori, qualquer talento especial. Desde 1910 que Dalcroze preconizava o ensino da Rítmica às crianças a partir dos seis anos e cedo descobriu as vantagens de ela ser iniciada logo no jardim-de-infância e ser utilizada, também, na educação dos cegos e deficientes mentais. A força da Rítmica, a sua coerência interna, é possível quando ela se aborda do interior; trata-se sobretudo de uma experiência pessoal. Dalcroze insistiu muito nesta ideia, negando a quem quer que seja o direito de julgar a Rítmica sem ter experimentado por si próprio (o que é utópico). Ele recusou codificar o seu método, pois tal comportava, à partida, uma contradição. O próprio termo “método” poderá não ser o mais adequado, pois perdeu o significado de “caminho que leva a” e é comum ser associado à ideia de cristalização. É preferível falar-se de “abordagem “ ou

“experiência”, sem nenhum dogmatismo, nada de parado, cristalizado, pois o que importa é o tempo de experiência e descoberta. (Bauchmann, 1984: 37).

2.5.6. O movimento corporal

No movimento corporal o que se vê primeiro é que ele está ligado ao espaço (o movimento relacionado com a sua energia, a sua plástica). É espontaneamente analisado em termos de deslocamentos (mudança de lugar, utilização do espaço, orientação) e em termos da maneira como esses deslocamentos se efectuam (força ou leveza, flexibilidade ou rigidez, rapidez ou lentidão).

O aspecto temporal do movimento está implícito na consciência da sua duração, na ordem e na cadência do seu desenvolvimento, na simultaneidade ou na sucessão dos gestos que o compõem.

A orientação do movimento (aproximação ou afastamento) resulta duma combinação de espaço – tempo, que necessita de ser adaptada à situação. São muitas as situações em que o tempo desempenha um papel fundamental no movimento corporal: reflexos, reacções rápidas, resistência, planificação, todas as acções que necessitam de ser antecipadas, organizadas, coordenadas, continuadas. A música é a arte do tempo por excelência, mas também é movimento no espaço, que não se limita àquilo que se vê (outros sentidos permitem apreender o espaço). Todas as nossas manifestações, meios de expressão e de relação com o outro, têm origem no movimento corporal e na nossa maneira pessoal de ocupar o espaço. Ainda segundo Dalcroze, o movimento corporal não tem valor expressivo em si mesmo; o seu valor advém-lhe do sentimento (da subjectividade) que inspira. É da intervenção subjectiva que depende a significação expressiva ou estética do gesto ou da obra; existe na criação em si e também no receptor (espectador, ouvinte).

A Rítmica implica, primeiro, a experimentação, depois, a análise das relações que estabelecemos entre o tempo, o espaço e a energia, que as determina; constrói-se sobre três elementos fundamentais (música, movimento e coordenação); estimula as capacidades auditivas, motoras, a memória, a concentração; educa a sensibilidade e a espontaneidade; estimula a capacidade de improvisação e a criatividade; favorece a integração harmoniosa das capacidades sensoriais, afectivas e mentais da pessoa (ginástica integral dos reflexos e do consciente; nisso reside a sua grande riqueza).

2.6. Conteúdos relativos à educação pessoal e social

A Expressão Dramática poderá contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos? Acreditamos que sim e é nesse sentido que, de seguida, serão analisados alguns aspectos, que mereceram a nossa reflexão.

Os discursos teóricos que se relacionam com a educação pessoal e social são controversos; trata-se de um assunto que necessita de mais investigação, reflexão e avaliação das práticas pedagógicas, que vão sendo implementadas nas escolas.

O que se entende hoje por desenvolvimento pessoal e social? É uma questão bastante discutível. Qual o contributo das escolas do Ensino Básico para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos? Quais as implicações deste conceito (ao nível da organização administrativa e pedagógica do processo de ensino - aprendizagem; na gestão dos apoios e complementos educativos; na relação com a comunidade envolvente; no conjunto de vivências que se experimentam na escola)? São muitas questões que vão desembocar à ideia de que todas as áreas curriculares devem ser geridas em função do seu contributo para o desenvolvimento pessoal e social, através da selecção e valorização de determinados objectivos e conteúdos do programa curricular e também, através de processos de mediação instrumental e social nas salas de aula. É nos Projectos Educativos e Projectos Curriculares (de Escola e de Turma) que se poderá fazer a aposta e o compromisso, com um quadro

específico de valores, que podem ser definidos como «um núcleo irreduzível de qualidades básicas, a partir do qual organizamos a visão que possuímos sobre a realidade física e humana que nos envolve, o qual fundamenta ou, pelos menos, interfere (de um modo mais ou menos explícito) nas nossas acções quotidianas. Valores como a liberdade, a justiça, o cuidado, a igualdade e a paz deverão ser entendidos como princípios orientadores da vida social numa democracia.» (Trindade et al. 1998: 112).

O desenvolvimento de aprendizagens significativas (que correspondam o mais possível a necessidades, desejos e interesses dos alunos e sejam, também, desafiantes, porque devem conter elementos de complexidade, responsabilidade e esforço, que cada aluno possa enfrentar com sucesso) pode ajudar a concretizar tais valores. Há que rever, também, o papel do professor, que pode incentivar à cooperação e à colaboração entre todos. A Formação Cívica, que integra a Nova Reorganização Curricular deve ser encarada numa abordagem de tipo abrangente, que capacite os alunos para a resolução dos problemas de vida.

É importante ter em consideração o contributo da investigação científica, ligada às questões da educação. É o caso de Vygotsky (1998) e a valorização do conceito de “zona de desenvolvimento próximo”. Ele considera que a aprendizagem pode constituir um factor potenciador do desenvolvimento.¹

A propósito das finalidades educativas da Expressão Dramática, no 1.º ciclo do Ensino Básico, Luís Filipe Aguilar (2001: 19) defende que, para que a aprendizagem seja bem sucedida, a criança necessita de se sentir bem no seu corpo, exprimir as suas ideias, as suas emoções, os seus afectos; sentir-se bem na escola, enquanto pessoa individual e social. A Expressão Dramática facilita este processo, porque valoriza a educação sócio-afectiva e privilegia a mudança e o desenvolvimento pessoais. Assim, o objectivo da Expressão

¹ A zona de desenvolvimento próximo pode ser definida como «a diferença entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.» (Vygotsky, *Mind in Society*, 1978: 86).

Dramática, no 1.º ciclo do Ensino Básico, «não é o êxito artístico, mas o desenvolvimento da pessoa. O ponto de partida para a prática do jogo dramático não é a obra, mas aquele que a executa: o indivíduo.» (Aguilar, 2001: 19).

Neste contexto do desenvolvimento pessoal e social (e das relações interpessoais, positivas e criativas), tem cabimento o conceito de espaço pessoal, que é segundo Goldstein (1983), uma «área em torno da pessoa, cuja violação por outra pessoa produz desconforto ou mal-estar». Este espaço varia com a situação, com a cultura e com o grau de intimidade entre os indivíduos.

2.7. Avaliação/criação de instrumentos de avaliação

A avaliação constitui parte integrante do processo de ensino - aprendizagem; constitui um elemento determinante do currículo e do seu desenvolvimento; representa o espaço fundamental onde se cruzam e integram todas as componentes de um currículo em acção: finalidades, objectivos, disciplinas, programas, metodologias, intervenientes.... Avaliar é sempre difícil, pois envolve um trabalho que se desdobra em múltiplos registos e em diferentes campos. Esta tarefa é ainda mais complexa nas áreas do ensino artístico, devido às suas características específicas.

Estudos da Docimologia (estudo científico dos procedimentos de exames e de avaliação) revelaram a subjectividade dos processos de avaliação; avaliando o que se vê, “diz-se” o que se procura e, se não estivermos conscientes disso, a avaliação pode transformar-se numa armadilha para o avaliador.

Ao longo do passado século XX, dominaram quatro concepções sobre a avaliação. A avaliação como medida contribuiu para o desenvolvimento da medida rigorosa, objectiva e fidedigna, incidindo no controlo dos resultados e das “performances”; o seu maior inconveniente é retirar do domínio da avaliação tudo aquilo que não é directamente

mensurável, pelo que algumas questões se levantam. Em nome da objectividade, não se recusa uma metodologia de avaliação qualitativa? Medida e avaliação serão a mesma coisa?

Outra concepção da avaliação é a que determina a congruência entre a “ performance” e os objectivos, isto é, estabelece uma relação de concordância (que leva à nota alta) ou afastamento (que leva à nota baixa) entre os objectivos pretendidos e os produtos manifestos, através do processo educativo. Implica uma definição clara dos objectivos pretendidos para as competências a desenvolver e tem, também, em consideração os resultados. Centrada sobre os objectivos curriculares, esta perspectiva pode levar a uma visão tecnicista, em que o processo de ensino-aprendizagem corre o risco de ficar reduzido à aquisição de um conjunto de saberes e “saberes-fazer”, reconhecidos como técnicas.

A concepção de avaliação como um julgamento profissional é aquela em que uns têm o estatuto de avaliar (utilizando um conjunto de instrumentos e procedimentos rigorosos) e outros de serem avaliados. Os critérios, os parâmetros e os próprios processos não são transparentes.

Na quarta concepção, a avaliação é entendida como a produção de informação pertinente para uma melhor gestão da acção. Remete para o campo das operações, da prática, ao analisar como se produz a informação. Remete também para o contexto e para a qualidade das informações pertinentes, que podem variar conforme se trate de um contexto mais pedagógico ou de uma avaliação a favor de uma política de educação; contribui para uma melhor gestão da acção, clarificando os fins da avaliação. Segundo esta linha de pensamento, avaliar não é só produzir informação acerca do “estado” dos alunos, mas fazê-lo de modo cabal, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do próprio processo de ensino - aprendizagem. Nesta perspectiva, a avaliação envolve três tipos de acções: confrontar/pôr em relação os dados expressos (as realizações) com as respectivas intenções (objectivos, projectos); apreciar, isto é, formular pareceres sobre uma realidade à luz de uma intenção

(objectivos, projectos); e produzir uma informação relevante, ou seja, comunicar uma informação útil aos intervenientes, na tentativa de compreender o “estado da situação”, para que se possa planear a acção subsequente, saber onde se está para se ir para onde se deseja.

Para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e autónoma, a avaliação terá que respeitar determinados critérios: por exemplo, para diferenciar as actividades de compreensão das que não o são e para reforçar o protagonismo do aluno, durante o seu processo de avaliação. Isto pressupõe uma nova postura face à avaliação, centrada também no modo como os alunos aprendem e não só no que é que os alunos aprendem.

Há ainda a questão das funções da avaliação que são várias e não vai ser tratada no âmbito deste trabalho; porém, poderá ter cabimento a referência à função pedagógica, pois está directamente relacionada com os dispositivos de apoio às dificuldades dos alunos (esta função só começa a ser considerada relevante nos discursos “oficiais” nos anos setenta do século XX; daí que prevaleçam ainda nas práticas educativas as funções de certificação e de selecção/orientação, ligadas à massificação do ensino e à transformação da Escola, nos finais do século XIX).

Nas práticas pedagógicas, como é feita, afinal, a avaliação? Este tema parece ser suficientemente pertinente para ser melhor investigado, nos diferentes níveis de ensino. Em jeito de síntese, podem tecer-se algumas breves considerações, todas elas refutáveis, mas que se impõem à reflexão. Assim, se predomina o ideal da medição objectiva, pressupõe-se que é possível quantificar com rigor as aprendizagens realizadas (é o caso da avaliação sumativa, que se realiza apenas em determinados momentos de balanço e hierarquiza diferentes níveis de excelência, privilegiando os produtos, em detrimento dos processos). Esta prática de avaliação produz frequentemente atitudes de evitamento, ansiedade ou mesmo indiferença, levantando-se a questão de saber se este tipo de avaliação estará, de facto, ao serviço da aprendizagem. É urgente entender a avaliação como um instrumento de regulação contínua do

processo de ensino-aprendizagem do aluno, constituindo uma das dimensões da problemática das aprendizagens, fazendo parte integrante dos processos pedagógicos. Além disso, é importante acrescentar que, além de contínua, a avaliação deve ser formativa, isto é, a informação produzida é para ser reinvestida na melhoria do processo pedagógico. A avaliação pode ser formadora, na medida em que leve os alunos a: participar nos mecanismos de construção do conhecimento; a reflectir sobre os passos dados; a compreender as lógicas, que estão subjacentes às suas condutas.

Um pouco por todo o lado, há grupos de professores que procuram melhorar as suas práticas, desenvolvendo projectos inovadores, apesar de todos os obstáculos que se opõem à mudança e que são de natureza individual e colectiva, pessoal e institucional do sistema (a pobreza de recursos e meios de trabalho; as ambiguidades das exigências feitas ao ensino; as contradições das normas reguladoras dos estabelecimentos escolares; o peso das rotinas instaladas; o medo de criar ou alimentar conflitos, ...). Trata-se de um bom desafio e um teste à própria capacidade de os professores se manterem atentos aos seus próprios procedimentos, numa atitude vigilante de auto-avaliação, de recurso à colaboração dos colegas e de recolha das opiniões dos alunos para certificar a sua actuação. A avaliação pode: estimular a reflexão; ajudar os participantes a falar e a escutar-se; centrar a discussão nos pontos críticos das dificuldades, levar os professores a verbalizar e referir os pontos sensíveis (ocultados e os tabus).

A auto-avaliação desempenhará um importante papel formativo se for um procedimento sistemático, integrado no processo de ensino-aprendizagem; é um saber que se aprende fazendo, em que cada aluno vai procurando novas soluções para os seus problemas, identificando, de forma consciente, as suas áreas fortes ou de maior dificuldade e mais facilmente corrigir erros e colmatar dificuldades. As tarefas são bem definidas e explícitas; os objectivos são conhecidos; as estratégias para resolver as tarefas com sucesso são mais

facilmente mobilizadas. A avaliação torna-se um instrumento precioso da aprendizagem, de diálogo regulador da actividade pedagógica.

A percepção, que se tem da avaliação (bem como dos procedimentos para a concretizar) depende dos conceitos de educação que nos orientam, dos modelos curriculares, dos modos de “fazer escola”, dos saberes privilegiados (“saber instrumental”, “saber fazer”, “saber porque se faz”, “saber viver com os outros”, “saber ser”, “saber tornar-se”, “saber intervir”). São muitas as dimensões que a avaliação deve contemplar e procurar interpretar, envolvendo professores e alunos. Negociada, clarificada (nos objectivos e processos), equilibrada, formativa, interactiva, reguladora dos processos, rigorosa, diversificada (nas actividades, nos participantes, nas técnicas e nos instrumentos) eis as principais características da avaliação, que podem levar a um contínuo aperfeiçoamento das situações de aprendizagem.

Nesta pesquisa houve um esforço para elaborar alguns instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos na área de Expressão Dramática (grelha de observação, auto-avaliação e questionário), que abrangeram domínios fundamentais como o relacionamento interpessoal, a auto-disciplina, a capacidade de auto-avaliação (observar, escutar, e apreciar o desempenho dos outros) a linguagem verbal/não verbal, a criatividade e a expressividade.

CAPÍTULO 3 – INVESTIGAR A SUA PRÓPRIA PRÁTICA

3.1. Fundamentação

João Pedro da Ponte (2002) procura esboçar uma visão bastante alargada e problematizadora da investigação sobre a prática profissional do professor, que contém em si grandes potencialidades, sobretudo pela contribuição para o desenvolvimento profissional (de qualidade), desenvolvimento organizacional das instituições e para o aumento do conhecimento sobre os processos educativos. Esta temática constitui um novo campo de trabalho, ainda em formação, mas o autor é bem claro na explicitação que faz de uma grande diversidade de questões, todas elas bem pertinentes, que nos conduzem a uma reflexão mais profunda e à descoberta da própria identidade profissional dos docentes, que, juntamente com os alunos, são protagonistas do processo de ensino-aprendizagem.

Este investigador faz referência a uma participação activa e consistente do professor na vida da escola, pelo que este deve possuir capacidade de argumentar as suas propostas. Assim, a actividade investigativa é apresentada como sendo «inquiridora, questionante e fundamentada». Esta ideia foi primeiramente formulada por Lawrence Stenhouse (1975). Isabel Alarcão (2001), por seu lado, é de opinião que «todo o bom professor tem de ser também um investigador», um questionador, um leitor crítico dos manuais e das várias propostas didácticas; a sala de aula será, pois, uma espécie de laboratório. Uma outra ideia importante é a de que ao professor não bastam o bom senso e boa vontade profissionais; são também necessárias as capacidades de problematização e investigação para resolver os problemas que vão surgindo, decorrentes do desenvolvimento curricular e da prática profissional; só desse modo existirá um processo de construção do conhecimento, que poderá ser útil a outras comunidades profissionais e académicas.

Este conceito de investigação sobre a prática tem sido estudado por vários autores. Jacky Beillerot (2001), citado por João Pedro da Ponte, propõe três condições para que haja

investigação: produzir conhecimentos novos, ter uma metodologia rigorosa e ser pública. É importante analisar os significados atribuídos a alguns termos, considerados muito próximos da investigação sobre a prática dos professores, mas que não são equivalentes, pelo que é importante clarificá-los. É o caso da definição de professor-investigador que, segundo o autor, é «um professor que realiza investigação sobre a sua prática e sobre outros assuntos, pelo que investigar a prática e ser professor-investigador são conceitos sobrepostos mas não coincidentes. Outro conceito (próximo, mas não coincidente) que pode ser entendido segundo diferentes perspectivas, é o de investigação-acção, termo atribuído a Kurt Lewin, que a entendia como «uma sucessão de ciclos envolvendo uma descrição dos problemas existentes num dado campo social, seguidos da elaboração de um plano de acção, da sua prática e respectiva avaliação, que poderia originar um novo plano de acção mais aperfeiçoado». Este conceito tem muitas variantes, mas em última análise o que está em causa são duas visões clássicas da investigação: uma normativa, com preocupações ideológicas, que visa atingir fins pré-determinados, de transformação social, e outra questionante e problematizadora, em que o processo tem origem dentro de uma prática e não se subordina necessariamente a agendas exteriores e não se sabe onde se poderá chegar. Outro conceito tratado é o de reflexão. O autor cita John Dewey para quem reflectir implica «uma consideração cuidadosa e activa daquilo em que se acredita ou se pratica»; mas ser um profissional reflexivo não é suficiente para se fazer investigação. A investigação sobre a prática visa resolver problemas profissionais e aumentar o conhecimento desses problemas, tendo como referência a comunidade profissional, pelo que difere da investigação académica usual, que visa aumentar o conhecimento académico nas áreas e disciplinas académicas estabelecidas na comunidade académica. Estes conceitos podem sobrepor-se. Várias são as críticas à investigação sobre a prática, questionando: a validade do conhecimento gerado (que tem por base a distinção entre conhecimento científico, forma de conhecimento universalmente superior, e conhecimento

não científico); os métodos devido à falta de clareza e rigor e à proximidade entre investigador e o objecto da investigação; as finalidades deste tipo de estudos cujos objectivos são de natureza instrumental. A todas estas críticas João Pedro da Ponte responde afirmando que «diversas formas de conhecimento podem assumir legitimidade para certas comunidades de referência (que estabelecem padrões de qualidade adequados a este tipo de investigação), assumindo objectivos de natureza diversa, tendo em conta as preocupações e interesses dos respectivos actores, num processo genuíno».

É muito importante uma atitude questionante e reflexiva, de compromisso e empenhamento, aliada ao domínio do uso de instrumentos metodológicos, nos quatro momentos principais da investigação (formulação do problema ou das questões de estudo; recolha de elementos para responder a esse problema; interpretação da informação recolhida para tirar conclusões; divulgação dos resultados e conclusões). A natureza das questões formuladas é que determina a natureza do objecto e dos dados a recolher. “Aprender a formular boas questões é um requisito fundamental para se fazer investigação”, pois só desse modo se pode rentabilizar o tempo e o próprio esforço necessário para assumir sempre o controlo de todo o processo (incluindo a recolha de dados de natureza quantitativa ou qualitativa).

Segundo este autor, a investigação sobre a prática exige os seguintes critérios (para garantir a sua qualidade): vínculo com a prática; autenticidade, novidade; qualidade metodológica e qualidade dialógica (ser tornada pública). Desse modo, a investigação sobre a prática pode tornar-se o quarto grande paradigma da investigação, ao lado dos paradigmas positivista, interpretativo e crítico.

A intervenção pedagógica realizada nas duas turmas, com o objectivo de operacionalizar o currículo de Expressão Dramática, teve como ponto de partida um desejo: encontrar respostas a problemas devidamente identificados, através de uma reflexão, que, por

sua vez resultou de uma auto-avaliação dos caminhos percorridos até aí. Esta auto-avaliação não se restringiu às aprendizagens dos alunos; estendeu-se ao currículo e a aspectos relacionados com o seu desenvolvimento/operacionalização. Neste processo, na qualidade de professora desenvolvi competências para identificar os meus próprios problemas; tracei estratégias para os solucionar; fiz uma experimentação controlada, com a definição clara do que se pretendia melhorar; aprendi, transformando-me. Mas é preciso acreditar nos desafios para a inovação e construir o trabalho na base da acção articulada dos procedimentos entre professores, fazendo a ligação estreita entre a Escola e a vida. Nesta abordagem, o currículo foi considerado como um projecto, para se desenvolverem várias competências entre elas a comunicação, cooperação, flexibilidade e respeito pelo seu trabalho e pelo dos outros. A Escola foi um local de decisão curricular e a(s) professora(s), agente(s) activo(s) na configuração do currículo de Expressão Dramática. Das intenções passou-se às acções, procurando agir com pertinência, combinando e transpondo conhecimentos, estratégias e recursos. Foi necessário empenhar-se no trabalho e saber, também, distanciar-se dele.

3.2. Fazer investigação com crianças pequenas

É muito importante estudar as crianças em contexto, entendido este como «um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico.» (Graue, 1998: 25). Esse espaço pode ser comparado a uma rede complexa de interacções pessoais e temporais, que compõem o quotidiano. Os contextos são «fluidos e dinâmicos, reconstituindo-se constantemente em actividade; (...) são inerentemente sociais, reflectindo e enquadrando as interacções; (...) são constituídos pelas percepções dos falantes e dos ouvintes». (Graue, 1998: 28).

É muito importante para o professor desenvolver a competência da observação sistemática e disciplinada, que começa com o que é visível (aquilo que qualquer observador comum vê) e posteriormente passa para aquilo em que não se tinha reparado. Só as

observações registadas constituem dados e o grande desafio é registar tudo o que se vê, através de uma observação selectiva. O vídeo também pode ser útil para registar observações e possibilita o trabalho de microanálise, mas como todas as ferramentas tem os seus inconvenientes (como, por exemplo, o tempo que é necessário para visionar os trabalhos; não pode ser visto como um todo, nem ser trabalhado directamente) e há que descobrir maneiras criativas de o utilizar. Os registos áudio apresentam a dificuldade da sua transcrição; a solução é proceder à sua segmentação (tal como no registo em vídeo).

O que é que o professor pode ter interesse em investigar? A resposta a esta e outras questões é que irá determinar a selecção dos critérios e dos instrumentos, considerados mais adequados a cada situação.

3.3. Observação participante

Segundo Estrela (1994: 31), «fala-se de observação participante, quando de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado». Foi descrita, primeiramente, por Malinowski (1922), citado por Estrela (1994). *Observação* (ou *método*) *etnológica* ou *antropológica* são outras designações atribuídas a este tipo de observação, em que o observador-participante desempenha um papel bem definido na organização social que observa, isto é, o grupo que pode ou não conhecer a função do observador e atribuir-lhe, conseqüentemente, estatutos diferentes. Woods (1977), citado por Estrela (1994: 32), aprofundou aspectos relativos ao “duplo papel” que o professor desempenha, enquanto observador-participante, na sua própria turma. Para Smith (1971) a observação participante situa-se preferencialmente num plano de observação-acção, em que existe uma sucessão de situações, resultantes da intervenção do observador. Por sua vez, Wilson (1997) afirma que este tipo de avaliação constitui uma técnica de análise qualitativa do real, centrada na interpretação dos fenómenos. É muito recente a aplicação da observação-participante na área da investigação educacional, pelo que nos encontramos, ainda, numa fase experimental.

3.4. Ensino em cooperação/coadjuvação

Deve o professor do 1.º ciclo ser deixado sozinho na tarefa de trabalhar as áreas de Expressão, ao longo de quatro anos? Quem deve orientar as aulas de Expressão Dramática, no 1.º ciclo do Ensino Básico? Estas questões tornaram-se relevantes, quando as políticas educativas definiram que todas as crianças deveriam ter direito à educação artística.

Um dos argumentos mais usados a favor do ensino das áreas de Expressão no 1.º ciclo do Ensino Básico, sem a intervenção do professor especialista, é considerar-se que o ensino nos primeiros anos de escolaridade deverá ser desenvolvido exclusivamente em regime de monodocência, salientando-se os benefícios decorrentes da relação de um só professor com a criança (o professor conhece-a profundamente). Na verdade, não existe nenhuma teoria do desenvolvimento e/ou de ensino e aprendizagem que preconize a necessidade de um professor único. Por outro lado, experiências de coadjuvação, sobretudo na área da Educação Musical, têm-se vindo a revelar, em alguns casos, como factor de desresponsabilização do docente responsável pela turma. Além disso, essa coadjuvação pode levar à atomização das aprendizagens e a um isolamento em relação às restantes áreas curriculares. Isto remete-nos para o perfil do professor-especialista e para o modo como deve ser implementado esse apoio, questões abertas à discussão e que têm repercussões na própria formação (inicial e contínua) dos docentes, na componente da sua formação pessoal e experimental (projectos de trabalho no terreno). Parece ser indispensável um estudo aprofundado da realidade do nosso país: inventariar e avaliar experiências de coadjuvação neste nível de ensino; chegar a um consenso do que é urgente fazer e tratar o assunto com a seriedade que ele merece.

Na experiência realizada na turma do 3.º ano A, o grande objectivo foi implementar um modelo que cooperação, que permitisse a operacionalização do currículo de Expressão Dramática nessa turma, dando oportunidade a todos os alunos de terem acesso ao currículo específico dessa disciplina curricular. Em última análise, o que está em causa é a promoção de

práticas lectivas, que beneficiem os alunos e permitam uma igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todos. Através do ensino em equipa, criou-se uma estrutura de diálogo entre profissionais, que continuou no ano lectivo seguinte, contrariando-se, assim, a tendência para o fechamento e a centração na sala de aula.

Antes de iniciar o trabalho em cooperação, houve necessidade de satisfazer algumas condições: as professoras discutiram as suas filosofias e estilos de ensino; escolheu-se um modelo de cooperação, sendo atribuídas responsabilidades a cada professora; era necessário conhecer bem os alunos para identificar as suas necessidades e interesses; chegou-se a acordo sobre o que se esperava da turma, isto é, quais eram as expectativas de comportamento e de aprendizagem, incluindo-se, aqui, a questão da avaliação das aulas e do desempenho dos alunos; definiram-se os planos de trabalho; marcaram-se tempos para as etapas do projecto e procurou-se ser flexível, mas exigente no cumprimento das metas estabelecidas. No desenvolvimento/concretização do projecto, a professora coadjuvante orientava as aulas e a professora coadjuvada, colaborava na recolha de dados da observação sistematizada e intervinha, sempre que era necessário, num sistema de verdadeira parceria.

3.5. Estudos anteriores relacionados com esta temática

Para a decisão de optar por esta pesquisa, muito contribuíram os estudos de Ricardo Japiassu, que, durante o ano lectivo de 1998, desenvolveu a experimentação de um método para o ensino do teatro através de jogos teatrais numa escola da rede pública de São Paulo. No livro *Metodologia do Ensino de Teatro*, este investigador compartilha algumas soluções pedagógicas por ele encontradas, que constituem um caminho possível para o desenvolvimento do trabalho com teatro na escola. Estes estudos podem ter bastante interesse para os professores, que trabalham com crianças e pré-adolescentes; relatam exaustivamente os aspectos estruturais das várias sessões de trabalho com a linguagem teatral, incluindo planos de aula, adaptados do sistema de jogos teatrais de Viola Spolin (1992), em que todas as

actividades propostas pressupõem a existência de uma platéia de jogadores, isto é, que o grupo se reveze na área de jogo, observando-se, assim, as sucessivas apresentações das soluções encontradas pelos vários grupos, em que a turma se subdivide.

As aulas, que Japiassu orientou, desenvolveram-se com a seguinte rotina:

- 1) «Formação do círculo de discussão, que funciona como preparação psicológica (concentração) para a “passagem” da realidade concreta à realidade cénica ou simbólica, além, é claro de constituir um fórum privilegiado de reflexão sobre a praxis no/do grupo (p.57). Além disso, é um instrumento eficaz para verificar informalmente as aprendizagens dos alunos e possibilita, também, a deliberação conjunta sobre as normas de conduta e as regras de comportamento socialmente desejadas no grupo, sobretudo a cooperação, indispensável para a prática de actividades sociais, com regras explícitas;
- 2) Divisão do grupo em equipas;
- 3) Prática de jogos tradicionais infantis, nos quais podem ser destacados aspectos originais de teatralidade;
- 4) Avaliação colectiva imediatamente após a apresentação de cada uma das equipas na área de jogo;
- 5) Prática de jogos teatrais propriamente ditos – direccionados para a apropriação de conceitos teatrais muito precisos;
- 6) Avaliação colectiva ao fim das actividades desenvolvidas durante a sessão de trabalho, retomando-se o círculo de discussão.» (Japiassu, 2001: 57).

O protocolo de cada sessão é constituído pelas coisas que o aluno quer dizer sobre o que vivenciou na última sessão e é apresentado no início da sessão seguinte, durante o círculo de discussão inicial. Pode também designar-se como “jornal”, “lembrança”, “memória” ou “história”. A prática sistemática da elaboração deste tipo de protocolos foi iniciada no Brasil

por Ingrid D. Koudela, com base em estudos dos procedimentos sinalizados por Bertold Brecht na sua teoria da peça didáctica. (Japiassu, 2001: 62).

No sistema de jogos teatrais de Spolin (1992), estes são entendidos como «actividades pedagógicas para aquisição, leitura, domínio e fluência da comunicação por meio do teatro, de uma perspectiva *improvisacional*, sem roteiros nem combinações apriorísticas de como será a actuação na área de jogo e sem textos de sustentação à representação teatral previamente elaborados.» (Spolin, 1992: 66). Muito cuidado deve ter o professor para apresentar com clareza e objectividade os problemas, os desafios, especificando «o foco ou ponto de concentração das acções dos sujeitos no jogo. (Spolin, 1975: 67).

Um dos aspectos em que estes estudos mais influenciaram a minha própria experimentação foi o da avaliação das aprendizagens na área da Expressão Dramática, onde sentia alguma insegurança, mas que tentei ultrapassar, porque, segundo Spolin (1992):

«A expectativa de julgamento impede um relacionamento livre nos trabalhos de actuação. Além disso, o professor não pode julgar o bom ou o mau, pois não existe uma maneira absolutamente certa ou errada de solucionar um problema: o professor, com um passado rico em experiências, pode conhecer uma centena de maneiras diferentes de solucionar um determinado problema, e o aluno pode aparecer com a forma cento e um, em que o professor até então não tinha pensado.» (Spolin, 1992: 7).

Ainda sobre a avaliação do trabalho realizado pelos alunos, Japiassu refere a necessidade de se proceder à avaliação dos grupos, logo após a sua apresentação, na área de jogo, para que cada jogador possa ter um «retorno sobre o que acreditou estar comunicando à platéia.» (Japiassu, 2001: 70).

Este autor faz a distinção entre verificação da aprendizagem e avaliação do aluno do seguinte modo: a verificação da aprendizagem «refere-se a tarefas concretas propostas ao

estudante durante o processo pedagógico (a elaboração do protocolo das sessões, por exemplo). Já a avaliação do aluno envolve tanto as verificações sistemáticas da aprendizagem quanto a frequência e a qualidade da participação do estudante nas actividades desenvolvidas no processo de trabalho do grupo.» (Japiassu, 2001: 70).

No que respeita aos instrumentos utilizados para a verificação da aprendizagem este autor refere os seguintes: elaboração dos protocolos das sessões e a recordação estimulada.

A recordação estimulada é um método de sondagem do pensamento do aluno, desenvolvido por Bloom (apud Smagorinski e Copock 1995: 271-278), que consiste no registo do comportamento do aluno, durante a realização de uma determinada tarefa (por meio de gravação sonora, fotográfica ou em vídeo), para ser exibido, posteriormente, ao aluno, «estimulando-o a recordar-se e, assim, reflectir e analisar os procedimentos adoptados por ele na resolução das questões ou dos desafios apresentados, justificando-os.» (Japiassu, 2001: 71). Nesta pesquisa, no trabalho com os alunos, adoptou-se este modelo de recordação estimulada, durante as aulas e também posteriormente (quando os alunos reviam cenas das aulas, registadas em vídeo). Terminada a execução deste projecto, avaliando todo o percurso, concluiu-se que este método muito contribuiu para o seu sucesso da abordagem pedagógica e considerou-se que ele também se poderia aplicar noutras situações de aprendizagem, nas restantes áreas curriculares.

Outro aspecto muito importante deste estudo é a afirmação de que a avaliação dos alunos, na área das artes deve ter um carácter qualitativo (aliás, no 1.º ciclo do Ensino Básico essa característica estende-se a todas as áreas do currículo). Para proceder a essa avaliação é necessária uma reflexão crítica constante sobre a prática, que tem como consequência o redireccionamento dessa prática, que se vai prolongando durante todo o processo do ensino – aprendizagem.

Nesta proposta de ensino do teatro destinada aos alunos dos primeiros anos da escolaridade básica ou aos principiantes no uso da comunicação teatral, o autor destaca o conceito de «*fisicalização*», que segundo Spolin, é «a manifestação física de uma comunicação; a expressão de uma atitude; usar a si mesmo para colocar um objecto em movimento; dar vida ao objecto (...) é mostrar.» (Spolin, 1992: 340). Esta capacidade corporal de tornar «visíveis» objectos, acções, sensações, atitudes e até lugares requer capacidade de abstracção, representação simbólica, «um reflexo de segunda ordem» de acordo com Vygotsky (1996:48-49). Este conceito é complexo e implica o desenvolvimento da capacidade corporal expressiva (a atenção, a memória sensorial e o pensamento conceptual), que só poderá acontecer num ambiente favorável à aprendizagem pessoal, através da experimentação prática. Um apontamento interessante é que o trabalho pedagógico com este conceito de fisicalização dispensa recursos materiais tais como adereços, cenários, figurinos e outros; a ênfase é dada à expressividade corporal dos alunos e ao desenvolvimento da comunicação não-verbal no jogo teatral. Essa ausência de suportes «faz com que os sujeitos se lancem numa grande aventura criativa e conheçam melhor os limites e as possibilidades expressivas de seus corpos». (Japiassu, 2001: 78).

A intervenção pedagógica nas duas turmas teve como suporte teórico-prático o sistema de Spolin, nomeadamente no conceito de espontaneidade, desenvolvido através dos jogos e da fisicalização (em que o material é apresentado aos alunos num nível físico e não apenas verbal, dando oportunidade ao aluno de vivenciar uma experiência pessoal, na comunicação física directa, em que todo o organismo é alertado para a realidade física. (Spolin, 2001: 14).

PARTE II – ESTUDO EXPLORATÓRIO

CAPÍTULO 4 – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

4.1. Fundamentação

De que modo é que a pós-graduação na área da Educação Artística poderia contribuir para “melhorar” a minha prática pedagógica, agora, aqui, neste contexto, onde estou a leccionar? Tanto esforço e tanto envolvimento pessoais onde me poderiam levar? Nasceu, então, a necessidade de relacionar a experiência pessoal, vivida no curso de Mestrado de Educação Artística, Especialização em Teatro e Educação (sobretudo nas aulas das disciplinas de Corpo, Voz e Oficinas de Teatro, que tiveram um carácter bastante prático, operacional) com o trabalho de monodocência, que exerço há aproximadamente vinte e cinco anos. Reflectindo sobre a maneira como, ao longo da minha carreira, tenho vindo a operacionalizar as chamadas áreas de Expressão, senti que era preciso mudar e encarar esta disciplina, numa perspectiva diferente, trabalhando-a com os alunos de um modo mais regular e sistematizado. Decidi fazer a “experimentação” de uma proposta metodológica para o ensino da Expressão Dramática na turma do 2.º ano B, onde tinha vindo a trabalhar desde o 1.º ano, que coincidiu, precisamente, com o início do referido Curso de Mestrado. Em Conselho de Docentes (que é a estrutura de organização educativa, que integra os onze professores que trabalham na Escola (nove titulares de turmas e dois dos Apoios Educativos) expus a minha intenção e a professora da turma do 3.º ano B manifestou interesse em que essa experimentação abrangesse, também, a turma onde leccionava, uma vez que sentia dificuldades em desenvolver as aulas de Expressão Dramática. Aceite o “desafio”, à partida bem definido estava o objectivo geral: operacionalizar o currículo da Expressão Dramática, na perspectiva da globalização das expressões. Fazer «investigação etnográfica com crianças» foi a aventura que então se iniciou. E isto tudo para quê? «Para descobrir mais. Descobrir sempre mais, porque se não o fizermos, alguém acabará por inventar. De facto, provavelmente já alguém começou a inventar, e o que

é inventado afecta a vida das crianças; afecta o modo como as crianças são vistas e as decisões que se tomam a seu respeito. O que é descoberto desafia as imagens dominantes. O que é inventado perpetua-as.» (Graue et al, 2003: 12).

Partiu-se à busca de caminhos para o desenvolvimento da prática da Expressão Dramática, de acordo com os interesses de cada grupo de alunos, de modo a desenvolver, da forma mais abrangente possível, o potencial artístico dos alunos, preservando a sua espontaneidade e favorecendo a sua criatividade.

Experimentar, experimentar, experimentar...foi esse o caminho.

A arte é por definição uma expressão, pelo se privilegiaram os métodos práticos: nas aulas de Expressão Dramática não há formalismos; os alunos participam livremente e a professora é sobretudo uma orientadora.

Os docentes dispõem de alguma autonomia e flexibilidade, no que respeita à escolha de conteúdos do currículo nacional (a trabalhar em cada período lectivo) e também às metodologias de ensino, pelo que foi possível implementar um projecto de trabalho prático na área da Expressão Dramática, tendo-se privilegiado o desenvolvimento da espontaneidade, da criatividade e da expressividade, através da prática de actividades dramáticas.

Com este trabalho, pretendeu-se simultaneamente valorizar e dar espaço às áreas de expressão e ao desenvolvimento da flexibilidade, da independência e originalidade nos alunos e nos próprios docentes.

Queríamos que cada aula de Expressão Dramática fosse como um “encontro científico”, pelo que deveria ser devidamente preparada, orientada e avaliada, dando oportunidade aos alunos de aprenderem com autonomia, de desenvolverem as suas capacidades criativas para a construção de novos conhecimentos que integram a sua formação global.

Pretendíamos pôr em prática um modelo de cooperação entre professores da mesma Escola para ser possível a operacionalização do currículo de Expressão Dramática na turma do 3.º ano A, onde tal nunca tinha sido acontecido. Não dispúnhamos de modelos concretos, pois para ambas as professoras era a primeira experiência do género, mas com algum poder de que os professores ainda dispõem, trilhámos um caminho, tendo como ponto de referência os estudos científicos apontados nos capítulos anteriores. Este trabalho foi, de algum modo, inovador, porque se traduziu numa abordagem diferente do ensino da Expressão Dramática, pelo seu carácter regular, sistematizado e pela utilização de instrumentos de registo das aulas e do desempenho dos alunos. Este estudo poderá ser útil para outros professores do 1.º ciclo e de outros níveis de ensino, contribuindo para a revisão/reflexão das práticas pedagógicas existentes, sobretudo nas áreas de Expressão (e na Expressão Dramática, em particular). Este testemunho é autêntico: relata a investigação da minha própria prática e todo o percurso construído, contextualizado, em que os alunos foram os protagonistas.

4.2. Contexto escolar

No ano lectivo de 2003/2004, a Escola E. B. 1 de Armação de Pêra integrava nove turmas (duas do 1.º ano de escolaridade; duas do 2.º; três do 3.º e duas do 4.º), que funcionavam no horário duplo (manhã e tarde), pois o edifício escolar, do Plano dos Centenários, apenas comporta quatro salas de aula (uma das turmas de 4.º ano funciona mesmo na Escola E.B.2, 3 Dr. António da Costa Contreiras, que é a sede do Agrupamento Vertical). Há muito que se espera pela construção de um novo edifício, que possa albergar a população estudantil (que tende a aumentar), reunindo as condições adequadas ao desenvolvimento de todas as áreas curriculares, incluindo as áreas de Expressão. As aulas de Educação Físico-Motora são realizadas numa sala polivalente do Clube de Futebol Os Armazenenses, que dista alguns metros do edifício escolar. Foi este o espaço utilizado para o

desenvolvimento das aulas de Expressão Dramática nas duas turmas, onde se efectuou esta pesquisa.

Às precárias condições de trabalho de que dispõe esta Escola, junta-se uma grande mobilidade do corpo docente, não sendo possível implementar projectos de trabalho a longo prazo. A situação das duas professoras envolvidas neste estudo constituiu uma excepção, isto é, ambas tinham um vínculo estável com a Escola.

No ano lectivo 2003 /2004, os quarenta e dois alunos (vinte e dois do terceiro ano de escolaridade – com a média de 8 anos e vinte do segundo ano – com a média de 7 anos – ver fotos no Anexo I), que participaram nesta pesquisa, funcionavam em horários diferentes: o 3.º A, no horário da manhã; o 2.º ano B, no horário da tarde. Na turma do terceiro ano, iniciou-se o trabalho regular e sistematizado na área da Expressão Dramática pela primeira vez, em regime de coadjuvação. A turma do segundo ano já tinha desenvolvido um trabalho regular nesta disciplina, desde o primeiro ano de escolaridade. No 3.º A, um aluno, que integrou nesse ano a turma pela primeira vez, tinha apoio sócio-educativo; no 2.º B, houve algumas alterações na estrutura da turma, em relação ao ano anterior: saíram alunos e entraram três, que beneficiavam de apoio sócio-educativo (a um deles veio a ser diagnosticada hiperactividade).

4.3. Metodologias utilizadas

Como foi referido, anteriormente, no início deste relatório, a abordagem desta pesquisa é qualitativa e fundamenta-se na análise descritiva de todo o processo que caracterizou a prática pedagógica das aulas de Expressão Dramática em duas turmas, orientadas pela mesma professora com estatutos diferentes: no 3.º ano A, em coadjuvação e no 2.º B como professora titular da turma.

Que tipo de coadjuvação se pretendia implementar? Acordou-se que as aulas de Expressão Dramática do 3.ºano A seriam da minha responsabilidade, uma vez que a professora titular desta turma, onde leccionava desde o 1.º ano, sentia grandes dificuldades em operacionalizar o currículo desta disciplina e pretendia ultrapassar esta situação (estaria sempre disponível para colaborar e acompanhar as aprendizagens dos alunos). Estas aulas funcionariam como um Projecto de Cooperação entre professores e foi nesse sentido que o Conselho Pedagógico as autorizou. De seguida, informaram-se os Encarregados de Educação das duas turmas, que deram autorização para a recolha de dados dos alunos, que poderiam incluir diversos tipos de registos: áudio, vídeo, fotografias ... destinados unicamente para efeitos de estudo e investigação e realizados nos termos que se encontram legislados.

4.3.1. Organização do espaço/tempo

As aulas de Expressão Dramática foram realizadas com uma periodicidade semanal, com a duração aproximada de 1 h (tempo útil) e utilizou-se a sala polivalente do Clube de Futebol “Os Armacenenses”, para onde os alunos se deslocavam a pé, demorando cerca de 15 minutos (ida e volta e a descalçar e calçar). Para além deste trabalho semanal, a disciplina de Expressão Dramática também foi desenvolvida no contexto da sala de aula, numa perspectiva de integração dos saberes das várias áreas disciplinares e para não se correr o risco de atomizar ou compartimentar as aprendizagens.

A sala onde se realizaram as aulas é ampla; tem um pequeno palco e um grande espelho; a acústica não é boa. Houve necessidade de delimitar o espaço a utilizar, mas nem sempre foi fácil, pois os alunos adoravam espalhar-se por toda a sala, onde costumavam realizar, também, as aulas de Educação Físico-Motora.

Para rentabilizar o tempo e gerir melhor o esforço e o próprio trabalho docente, decidiu-se que as aulas das duas turmas teriam lugar no mesmo dia, às quartas-feiras, (começando-se pela turma do 3.º ano A, logo de manhã, das 8h às 9h 30m, dispendendo-se

aproximadamente 15 m para a deslocação até à sala de trabalho e para os preparativos, pois era necessário trocar o calçado), para não prejudicar o restante desenvolvimento curricular das outras disciplinas. Convém acrescentar que o 3.º ano de escolaridade costuma ser considerado como complicado, devido à extensão dos conteúdos do programa, nomeadamente na área da Matemática.

Em relação ao 2.º ano B, não havia preocupações especiais com a gestão do tempo, apenas as normais, uma vez que a maioria dos alunos dominava as aquisições básicas da Língua Portuguesa e da Matemática.

4.3.2. Conhecimento dos alunos do 3.º ano A

A primeira grande prioridade que se colocou no trabalho de coadjuvação foi conhecer os alunos do 3.ºano A. Como fazê-lo? Optou-se por não questionar logo a professora titular da turma sobre o comportamento e atitudes dos alunos, pois poder-se-ia correr o risco de os rotular, à partida. O primeiro mês de trabalho (Outubro) serviu, então, para a primeira etapa com vista ao conhecimento mais aprofundado dos vinte e dois alunos individualmente e das características do seu relacionamento interpessoal na turma. A partir daí, foi muito importante a colaboração da professora titular da turma para confrontar opiniões, esclarecer pontos de vista, delinear estratégias de actuação com alunos, que exigiam atenção especial e, também, na selecção das actividades a desenvolver.

Uma chamada de atenção para a empatia que o professor coadjuvante necessita de ir construindo na turma, pois por muito que os alunos gostem dele, o seu estatuto é diferente do professor titular. Estes alunos não eram completamente desconhecidos, pelo facto de a professora coadjuvante trabalhar na mesma Escola e de com eles interagir ocasionalmente, noutras situações escolares.

4.3.3. Conhecimento dos alunos do 2.º ano B

A relação professora/alunos nesta turma de 2.º ano era estável, pois já tinham trabalhado juntos, durante o 1.º ano de escolaridade; era necessário dar uma atenção especial aos dois alunos que vieram para a turma, pois além de não estarem integrados, não tinham transitado de ano e necessitavam de apoio sócio-educativo. Em relação aos restantes alunos, cada um parecia saber qual o seu espaço e importância, nas questões da boa convivência e disciplina. Tinha sido muito agradável trabalhar com este grupo-turma, pois os alunos mostravam-se muito receptivos a todas as aprendizagens em geral e tinham o hábito de trabalhar as áreas de expressão de uma forma globalizante. As expectativas iniciais, eram, assim, bastante positivas. Por outro lado, os Encarregados de Educação pareciam confiar no trabalho global da professora, o que constitui um factor de estabilidade e segurança, que encoraja o professor para se envolver noutros desafios, de modo a proporcionar aos alunos aprendizagens significativas, activas e socializadoras.

Este conhecimento aprofundado desta turma possibilitou que a mesma professora orientasse o trabalho em duas turmas diferentes, salvaguardando o sucesso dos alunos nas várias disciplinas curriculares.

4.3.4. Estrutura das aulas/rotinas

No que respeita à estrutura das aulas, decidiu-se experimentar nas duas turmas o esquema de rotinas, preconizado por Japiassu (2002), com as seguintes adaptações: alterou-se a ordem das rotinas 2) e 3), pois os alunos mostravam interesse em realizar primeiramente alguma actividade, que envolvesse toda a turma (em jeito de ambientação para o desenvolvimento posterior da aula); na rotina 5) substituiu-se a designação “jogos teatrais” por “jogos dramáticos”, por se considerar mais abrangente e de acordo com a nomenclatura do currículo da disciplina de Expressão Dramática do 1.º ciclo. As rotinas de cada aula tiveram esta estrutura:

- 1) Formação do círculo de discussão (apresentação da história da aula anterior);
- 2) Prática de jogos infantis (jogos de exploração), nos quais podem ser destacados aspectos de teatralidade;
- 3) Divisão do grupo em equipas (jogos dramáticos);
- 4) Avaliação colectiva imediatamente após a apresentação de cada uma das equipas na área de jogo;
- 5) Prática de jogos dramáticos propriamente ditos;
- 6) Avaliação colectiva no fim das actividades desenvolvidas durante a sessão de trabalho, retomando-se o círculo de discussão.» (Japiassu, 2001: 57).

4.3.5. A história da aula anterior

Um ou dois alunos tinham a tarefa de registar a história de cada aula, isto é, as actividades e/ou acontecimentos por ele(s) considerados mais marcantes (de acordo com critérios livres) e da maneira que considerassem mais adequada (escrevendo um texto com ou sem ilustrações); deste modo, fazia-se um feed-back à aula anterior e assegurava-se, de algum modo, a continuidade na aula seguinte. Com esta tarefa, era também possível verificar as preferências dos alunos por determinadas práticas dramáticas e até o seu grau de compreensão das actividades realizadas, no confronto entre o seu desempenho individual e no grupo.

4.3.6. A aprendizagem cooperativa

Pretendeu-se criar, nas aulas de Expressão Dramática, situações de aprendizagem em que os alunos tivessem oportunidade de trabalhar uns com os outros, ao contrário da aprendizagem individualista e competitiva, em que um pequeno grupo protagoniza os êxitos e o restante grupo (por vezes numeroso) quase não participa na aula e em que se comparam os resultados do seu rendimento escolar com os daqueles que se destacam como bons ou muito bons alunos. As próprias actividades das aulas de Expressão Dramática (em que todos entram

em cena) podem proporcionar aos alunos experiências de igualdade de estatuto e de oportunidades, estabelecendo-se relações de amizade entre crianças com vivências e motivações tão diferentes, contribuindo para a redução dos preconceitos.

4.3.7. Os instrumentos de registo e documentação das actividades dos alunos

Como proceder para verificar o desempenho dos alunos nas aulas de Expressão Dramática? Como foi a actuação da(s) professora(s) durante as aulas? O que era preciso ir mudando? Para dar resposta a estas questões, decidiu-se criar instrumentos de registo, que documentassem as actividades dos alunos. Assim, a professora do 3.º A encarregar-se-ia de fazer o registo em vídeo das aulas, tentando captar os vários momentos das aulas, sem preocupações técnicas. Dado que a sala de trabalho não dispunha de boas condições acústicas, optou-se por fazer, simultaneamente o registo áudio e ocasionalmente fotográfico (sobretudo, quando os alunos apresentavam o trabalho aos restantes colegas).

Na turma do 2.º ano B, a aplicação desse esquema de registo tornava-se complicada, pois a professora estava sozinha a orientar as aulas. Então, optou-se por, algumas vezes, serem os próprios alunos, a registarem as actividades dos colegas, em regime rotativo. Nestas circunstâncias, nem sempre estes instrumentos de registo foram eficazes, devido, também às próprias ferramentas (câmara de vídeo, cassetes áudio, máquina fotográfica), que, por muito que se testassem, não funcionaram. De qualquer modo, esses registos, abrangem a maior parte das trinta e três aulas.

4.4. Desenvolvimento curricular

Era necessário seleccionar os conteúdos da disciplina de Expressão Dramática para operacionalizar em cada um dos três períodos lectivos. É de salientar que na operacionalização do currículo desta área (tal como nas outras áreas de expressão e no currículo em geral), existe sempre um conjunto de pressupostos ou concepções que podem ser

explícitas (ou “ocultas”) na filosofia de ensino e de trabalho que todos os professores têm. No desenvolvimento curricular desta proposta pedagógica estiveram subjacentes as seguintes orientações:

- O currículo de Expressão Dramática deveria ser operacionalizado numa perspectiva globalizante e integradora, exigindo a busca contínua de conhecimentos de diversas áreas; dar a oportunidade aos alunos de vivenciarem as várias expressões artísticas, encadeando-as no mesmo espaço e tempo, contribuindo, assim, para a consciência da sua unidade, em oposição a uma visão compartimentada de disciplinas curriculares estanques.

- A primeira condição para a realização de todo o trabalho foi pôr de lado a preocupação com o produto imediato nas aulas de Expressão Dramática, pois pretendia-se que o processo de aprendizagem fosse espontâneo, lúdico, em que houvesse prazer, construindo-se as aprendizagens, passo a passo, numa caminhada gradativa e ampla, em que os alunos pudessem ir experimentando os seus próprios meios expressivos.

- Outro pressuposto foi ter consciência de que nem toda a ideia de uma experiência proposta é concretizável e nem sempre as respostas são as que se esperam. Foi necessário saber lidar com isso, com esses resultados não previsíveis, para evitar frustrações, durante todo o processo, onde coexistiram prazeres e conflitos, mas onde foi possível ir construindo algo significativo, visível sobretudo no maior empenho e esforço que os alunos foram revelando na realização das várias actividades propostas, ao longo de todo o ano lectivo.

- A importância de relacionar com critério e objectividade o conjunto de actividades que se iam desenvolver nas aulas, fazendo, assim, uma gestão do currículo sem pressões, desenvolvendo conhecimentos, a sensibilidade, a criatividade e o gosto artístico dos alunos.

- O currículo necessita de ser adaptado à realidade sócio-cultural da criança e aos seus ritmos de desenvolvimento para uma melhor qualidade das aprendizagens. Para a operacionalização

do currículo é essencial conhecer bem a turma e o meio em que as crianças vivem, pois é preciso respeitar o universo que elas trazem para a sala de aula.

No que se refere à operacionalização específica da disciplina de Expressão Dramática tiveram-se em consideração as orientações que constam em dois documentos: *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais* (2001) e *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º ciclo* (2004) que, por sua vez, têm como referentes os pressupostos da lei de bases do sistema educativo. Num primeiro momento, foi necessário analisar bem esses dois documentos para seleccionar as competências e os conteúdos a trabalhar, ao longo do ano lectivo.

4.4.1. Competências gerais da Educação Básica

Das dez competências gerais da educação básica, seleccionaram-se quatro que se consideraram adequadas para desenvolver na disciplina de Expressão Dramática (e também nas outras áreas curriculares), durante o ano lectivo 2003/2004, nas duas turmas, e sempre partindo do princípio de que todas as áreas curriculares actuam em convergência. Pensou-se, também, na operacionalização transversal dessas competências gerais e nas acções que a professora deveria desenvolver para esse efeito, com o esquema o seguinte.

Quadro 1: Operacionalização transversal das competências gerais

Competências gerais	Operacionalização transversal	Acções a desenvolver pela professora
Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar.	<p><u>Utilizar formas de comunicação</u> diversificadas, adequando linguagens e técnicas aos contextos e às necessidades.</p> <p><u>Comunicar, discutir e defender ideias próprias,</u> mobilizando adequadamente diferentes linguagens;</p>	<p>Promover, intencionalmente, actividades diferenciadas de comunicação e de expressão.</p> <p>Apoiar o aluno na escolha de linguagens</p>

	<u>Valorizar as diferentes formas de linguagem.</u>	que melhor se adequem aos objectivos visados, em articulação com os seus interesses.
Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa.	<u>Realizar tarefas por iniciativa própria.</u> <u>Responsabilizar-se por realizar integralmente uma tarefa.</u> <u>Valorizar a realização de actividades artísticas, que envolvam esforço, persistência, iniciativa e criatividade.</u> <u>Avaliar e controlar o desenvolvimento das tarefas que se propõe realizar.</u>	Promover, intencionalmente, actividades dirigidas à experimentação de situações pelo aluno e à expressão da sua criatividade. Apoiar o aluno na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem e na construção da sua autonomia para aprender. Criar espaços e tempos para a intervenção livre do aluno. Valorizar, na avaliação da aprendizagem do aluno, a produção de trabalhos livres e concebidos pelo próprio.
Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns.	<u>Participar em actividades interpessoais e de grupo,</u> respeitando normas, regras e critérios de actuação, de convivência e de trabalho em vários	Organizar o ensino prevendo e orientando a execução de actividades individuais, a pares, em grupos e colectivas.

	<p>contextos.</p> <p><u>Manifestar sentido de</u> <u>responsabilidade, de flexibilidade e</u> <u>de respeito pelo seu trabalho e pelo</u> <u>dos outros.</u></p> <p><u>Comunicar, discutir e defender</u> <u>descobertas e ideias próprias, dando</u> <u>espaços de intervenção aos seus</u> <u>parceiros.</u></p>	<p>Promover, intencionalmente, actividades dirigidas para o trabalho cooperativo (desde a sua concepção, à avaliação e comunicação aos outros).</p> <p>Proporcionar situações de aprendizagem conducentes à promoção da auto- estima e da autoconfiança.</p> <p>Fomentar actividades cooperativas, com explicitação de papéis e responsabilidades.</p> <p>Desenvolver a realização cooperativa de projectos.</p>
<p>Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.</p>	<p><u>Estabelecer e respeitar regras para o</u> <u>uso colectivo de espaços.</u></p> <p><u>Mobilizar e coordenar os aspectos</u> <u>psicomotores necessários ao</u> <u>desempenho de tarefas.</u></p> <p><u>Manifestar respeito por normas de</u> <u>segurança pessoal e colectiva.</u></p>	<p>Organizar o ensino prevendo a realização de jogos diversificados, de modo a promover o desenvolvimento harmonioso do corpo em relação ao espaço e ao tempo.</p> <p>Organizar actividades cooperativas de aprendizagem e</p>

		projectos conducentes à tomada de consciência de si, dos outros e do meio.
--	--	----------------------------------------------------------------------------

4.4.2. Competências transversais

Seleccionaram-se as seguintes competências transversais (a serem desenvolvidas nas várias áreas do saber, incluindo a Expressão Dramática):

Quadro 2: Competências transversais

Domínios	Competências transversais
Relacionamento interpessoal e de grupo	<p>Conhecer e actuar segundo regras, critérios e normas de conduta de boas práticas de intervenção social.</p> <p>Respeitar o outro e sua diversidade.</p> <p>Respeitar o Regulamento Interno e as regras da turma.</p> <p>Participar e cooperar na vida cívica de forma crítica e responsável.</p> <p>Revelar e aumentar o bem-estar e a auto-confiança nos seus diversos níveis de desempenho.</p> <p>Cooperar com outros de forma interessada, activa e responsável.</p> <p>Respeitar a diversidade cultural, religiosa ou outra.</p>
Métodos de estudo e de trabalho	<p>Participar nas actividades e nas aprendizagens quer individuais quer colectivas, respeitando as normas estipuladas.</p> <p>Identificar dificuldades e esclarecê-las.</p> <p>Expressar a sua opinião ou a do grupo, propondo</p>

	alternativas e sugestões de melhor adequação.
Comunicação	<p>Usar diferentes formas de comunicação verbal de forma correcta, adequando o código linguístico às situações.</p> <p>Ser capaz de enriquecer a comunicação expressa com formas de comunicação alternativas.</p>

4.4.3. Competências essenciais da Expressão Dramática

No quadro seguinte, apresentam-se as competências essenciais que o aluno deverá atingir no final do 1.º ciclo.

Quadro 3: Competências essenciais da Expressão Dramática (perfil do aluno à saída do 1.º ciclo)

Área disciplinar	Competências essenciais
Expressão Dramática	<p>___ Relacionar-se e comunicar com os outros.</p> <p>___ Explorar diferentes formas e atitudes corporais.</p> <p>___ Explorar maneiras pessoais de desenvolver o movimento.</p> <p>___ Explorar diferentes tipos de emissão sonora.</p> <p>___ Aliar gestos e movimentos ao som.</p> <p>___ Reconhecer e reproduzir sonoridades.</p> <p>___ Explorar, individual e colectivamente, diferentes níveis e direcções no espaço.</p> <p>___ Utilizar, recriar e adaptar o espaço circundante.</p> <p>___ Orientar-se no espaço através de referências visuais, auditivas e tácteis.</p> <p>___ Utilizar e transformar o objecto, através da imaginação.</p> <p>___ Explorar o uso de máscaras, <u>fantoches</u> e marionetas.</p> <p>___ Mimar atitudes, gestos e acções.</p> <p>___ Realizar improvisações e dramatizações a partir de histórias ou situações</p>

	<p>simples.</p> <p><input type="checkbox"/> Participar na criação oral de histórias.</p> <p><input type="checkbox"/> Observar, escutar e apreciar o desempenho dos outros.</p>
Áreas não disciplinares	Competências essenciais
Área de Projecto	<p><input type="checkbox"/> Confrontar ideias, partilhar e avaliar o desenvolvimento do trabalho.</p> <p><input type="checkbox"/> Atribuir e assumir responsabilidades em tarefas individuais e de grupo.</p>
Formação Cívica	<p><input type="checkbox"/> Usar o sentido crítico par análise e emissão de juízos acerca do trabalho e comportamento próprios e dos outros.</p> <p><input type="checkbox"/> Argumentar adequadamente na defesa dos seus pontos de vista.</p> <p><input type="checkbox"/> Respeitar os pontos de vista e o trabalho dos outros.</p> <p><input type="checkbox"/> Pedir esclarecimentos e apresentar sugestões e críticas acerca dos diferentes trabalhos, no sentido de os melhorar.</p> <p><input type="checkbox"/> Treinar o auto-controle para aceitar os resultados das suas acções.</p> <p><input type="checkbox"/> Aprender a ser responsável.</p> <p><input type="checkbox"/> Exercitar a cooperação.</p>

4.4.4. Planificação do trabalho

O documento *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º ciclo*. (2004) dedica nove páginas à disciplina de Expressão e Educação Dramática, que integra dois blocos: Jogos de Exploração (Corpo, Voz, Espaço, Objectos) e Jogos Dramáticos (Linguagem Não Verbal, Linguagem Verbal, Linguagem Verbal e Gestual). Antes de proceder à selecção dos conteúdos do Programa considerados mais adequados para operacionalizar no ano lectivo 2003/2004, foi necessário reflectir sobre a seguinte questão: nas duas turmas (3.º ano A e 2.º ano B) deveriam ser operacionalizados os mesmos conteúdos ou seria preferível diversificá-los? Da análise das sugestões do Programa para os 3.º e 2.º anos de escolaridade, concluiu-se

que são quase idênticas; por outro lado, o tempo que a professora dispunha para organizar todo o trabalho era relativamente reduzido (pois na sua qualidade de docente responsável pela turma 2.º B, a gestão de todo o restante currículo e a participação nas reuniões das estruturas de orientação educativa do Agrupamento ocupavam muito tempo, sempre mais do que as trinta e cinco horas semanais estipuladas para as componentes lectiva e não lectiva). Assim, no que respeita aos conteúdos do currículo, optou-se por fazer uma planificação comum para as duas turmas, mas tendo em atenção que as propostas de trabalho teriam necessariamente que ser adaptadas às duas realidades tão diferentes.

Na gestão do currículo em geral, é habitual nesta Escola fazer-se uma planificação a médio prazo, trimestral, correspondente a cada período lectivo e também um plano diário das aulas. Na operacionalização do currículo de Expressão Dramática utilizaram-se esses tipos de planificações. Eis a planificação trimestral do 1.º período lectivo, em que se deu prioridade a propostas destinadas a explorar as possibilidades expressivas do corpo, da voz, juntamente com o domínio progressivo do espaço e introduziram-se, também, os jogos dramáticos e as linguagens verbal e não verbal; nos 2.º e 3.º períodos, continuou-se o trabalho, abrangendo os dois blocos do Programa, focalizando a linguagem não verbal, o trabalho em cooperação e a improvisação (no Anexo II, encontram-se as planificações dos 2.º e 3.º períodos lectivos).

Quadro 4: Planificação trimestral (1.º período - 2003/2004) Turmas: 3.º A e 2.º B

Conteúdos do currículo	Propostas de actividades
<u>Jogos de exploração do corpo</u> Movimentar-se de forma livre e pessoal (sozinho, aos pares). Explorar atitudes de: imobilidade/mobilidade; contracção/descontracção; tensão/relaxamento. Movimento global do corpo/movimentos segmentares. Respiração torácica /abdominal.	Exercícios de preparação/ ambientação Faz como eu! O espelho
<u>Jogos de exploração da voz</u>	O meu nome

<p>Produzir sons de diferentes maneiras: sons orgânicos/ acções quotidianas/meio ambiente.</p> <p>Variar a emissão sonora (altura/volume/velocidade/entoação).</p> <p>Dizer vocábulos de diferentes maneiras (dicção).</p>	<p>Pronunciar com a boca aberta, depois murmurar e dizer uma frase curta cada vez mais forte (adaptado de Prof. ^a Dr. ^a Natália de Matos, disciplina de Voz, Mestrado Teatro e Educação, 2003).</p> <p>Articulação</p> <p>Falar e fazer-se entender pelo público que ouve, no fundo da sala.</p> <p>Repetir sons de forma criativa (adaptado de Prof. João Mota, Oficina de Teatro, Mestrado Teatro e Educação, 2003).</p>
<p><u>Jogos de exploração do espaço</u></p> <p>Adaptar os movimentos e a voz a diferentes espaços.</p>	<p>Andar, ocupando todo o espaço disponível.</p> <p>Quando se muda de direcção, a cabeça roda primeiro.</p> <p>Andar ao ritmo do tambor.</p> <p>De olhos fechados, trocar de lugar e reagrupar-se dois a dois, três a três.</p> <p>Seguir o percurso de uma pessoa, ou de algo que se move, com os olhos e também com o corpo.</p> <p>Contágio</p> <p>Todos se transformam em estátua; alguém, não designado, começa a exprimir um sentimento (alegria/ tristeza); toca em alguém, que fica “contaminado”; pouco a pouco, toda a turma exprime esse sentimento.</p>
<p><u>Jogos dramáticos</u></p> <p><u>Linguagem não verbal</u>: atitudes/gestos e movimentos espontâneos.</p>	<p>Exemplos de situações:</p> <p>Duas pessoas vão à feira fazer compras.</p> <p>Dar corpo a uma personagem</p>

<p>Reproduzir movimentos em espelho.</p> <p><u>Linguagem verbal</u>: elaboração de histórias e improvisação de diálogos.</p>	<p>Histórias (de António Torrado, retiradas do site www.historiadodia.com)</p> <p>A professora ou um aluno conta uma história e os restantes vão fazendo as acções da narrativa, exprimindo os sentimentos das personagens.</p> <p>Continua a história!</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ao longo do ano, realizaram-se um total de trinta e três aulas de Expressão Dramática em ambas as turmas, com a periodicidade semanal. Aqui se apresentam os Planos Diários da primeira sequência, referente ao 1.º período lectivo (no Anexo III, encontram-se os Planos das aulas dos 2.º e 3.º períodos lectivos).

Quadro 5: Planos Diários das aulas de Expressão Dramática - 1.º período lectivo

Data	Actividades/experiências de aprendizagem	Recursos materiais
15/10/03	<ol style="list-style-type: none"> 1) Círculo de discussão: apresentação da professora e alunos; as aulas de Expressão Dramática (protocolo). 2) Prática do jogo dos nomes: exploração do espaço e opiniões sobre os colegas. 3) Avaliação colectiva da actividade anterior. 4) Prática de jogos dramáticos: dramatização da história <i>O Dentinho</i>. 5) Relaxamento. 6) Círculo de discussão - avaliação colectiva da aula. 	<p>Câmara de vídeo</p> <p>Gravador áudio</p> <p>Papel / canetas</p> <p>História <i>O Dentinho</i> (texto da professora)</p>
22/10/03	<ol style="list-style-type: none"> 1) Círculo de discussão (protocolo). 2) Prática de jogos de exploração do espaço: movimentar-se livremente/ com diferentes atitudes. 3) Avaliação colectiva da actividade anterior. 4) Prática de jogos dramáticos: continuação da 	<p>Câmara de vídeo</p> <p>Gravador áudio</p> <p>História da aula anterior</p>

	<p>dramatização da história <i>O Dentinho</i>.</p> <p>5) Relaxamento.</p> <p>6) Círculo de discussão – Auto-avaliação do desempenho dos alunos; avaliação colectiva da aula.</p>	
29/10/03	<p>1) Círculo de discussão (protocolo).</p> <p>2) Prática de jogos de exploração do espaço/voz: movimentar-se livremente/ com diferentes atitudes. O jogo dos nomes.</p> <p>3) Avaliação colectiva da actividade anterior.</p> <p>4) Prática de jogos dramáticos: dramatização da história <i>O Príncipe Vaidoso</i>.</p> <p>5) Relaxamento.</p> <p>6) Círculo de discussão - Auto-avaliação do desempenho dos alunos; avaliação colectiva da aula.</p>	<p>Câmara de vídeo</p> <p>Gravador áudio</p> <p>Jogo dos nomes (aprendido na <i>Oficina de Teatro, Mestrado Teatro e Educação UALG -2002</i>)</p> <p>História <i>O Príncipe Vaidoso</i> (texto da professora, baseado no mito de Narciso)</p>
5/11/03	<p>1) Círculo de discussão (protocolo)</p> <p>2) Prática de jogos de exploração do espaço/voz: movimentar-se livremente/ com diferentes atitudes. O jogo dos nomes.</p> <p>3) Divisão do grupo em equipas de dois elementos. Jogo do espelho.</p> <p>4) Avaliação colectiva da actividade anterior.</p> <p>5) Prática de jogos dramáticos: continuação da dramatização da história <i>O Príncipe Vaidoso</i>.</p> <p>6) Relaxamento.</p> <p>7) Círculo de discussão - Auto-avaliação do desempenho dos alunos; avaliação colectiva da aula.</p>	<p>Câmara de vídeo</p> <p>Gravador áudio</p> <p>O mesmo jogo da aula n.º 3.</p> <p>Jogo do espelho (aulas de <i>Corpo Mestrado Teatro e Educação UALG -2002</i>)</p> <p>A mesma história da aula anterior.</p>
12/11/03	<p>1) Círculo de discussão (protocolo).</p> <p>2) Prática de jogos de exploração do espaço/voz: O jogo dos nomes. Exercícios de respiração torácica /abdominal.</p> <p>3) Divisão do grupo em equipas de dois elementos. Jogo do</p>	<p>Câmara de vídeo</p> <p>Gravador áudio</p> <p>Exercícios de respiração (aulas de <i>Voz Mestrado Teatro e</i></p>

	<p>espelho.</p> <p>4) Avaliação colectiva das actividades anteriores.</p> <p>5) Prática de jogos dramáticos: Acaba a história...</p> <p>6) Relaxamento.</p> <p>7) Círculo de discussão - Auto-avaliação do desempenho dos alunos; avaliação colectiva da aula.</p>	<p><i>Educação UALG -2002)</i></p> <p>Bolas pequenas (para colocar no tórax /respiração)</p> <p>História <i>Os dois irmãos (egoísta/ generoso)</i></p> <p>O 2.º ano B trabalhou a história <i>Julieta a Borboleta (articulação com a Língua Portuguesa)</i></p>
26/11/03	<p>1) Círculo de discussão (protocolo).</p> <p>2) Prática de jogos de exploração do espaço/voz: O jogo dos nomes. Exercícios de respiração torácica/abdominal.</p> <p>3) Prática de jogos dramáticos: dramatização da história <i>O Sal do Mar</i></p> <p>4) Divisão do grupo em equipas de dois elementos</p> <p>prática de jogos dramáticos: diálogo entre duas personagens (escolhidas pelos alunos).</p> <p>6) Avaliação colectiva imediatamente após a apresentação de cada uma das equipas na área de jogo.</p> <p>7) Relaxamento.</p> <p>8) Círculo de discussão - Auto-avaliação do desempenho dos alunos; avaliação colectiva da aula.</p>	<p>Câmara de vídeo</p> <p>Gravador áudio</p> <p>História <i>O Sal do Mar</i> in <i>Sombras Chinesas e Máscaras</i> de Mònica Martí – Isabel Sanz, Marina Editores.</p>
3/12/03	<p>1) Círculo de discussão (protocolo).</p> <p>2) Prática de jogos de exploração do espaço/voz: Faz com eu (imitação no círculo).</p> <p>3) Prática de jogos dramáticos: dramatização da história <i>O Rei que não sabia sorrir.</i></p> <p>4) Relaxamento.</p> <p>5) Círculo de discussão - Auto-avaliação do desempenho dos alunos; avaliação colectiva da aula.</p>	<p>Câmara de vídeo</p> <p>Gravador áudio</p> <p>História <i>O Rei que não sabia sorrir</i> (história da tradicional oral, contada pela professora)</p>
10/12/03	<p>1) Círculo de discussão (protocolo).</p>	<p>Câmara de vídeo</p>

	<p>2) Prática de jogos de exploração da voz: exercícios de respiração torácica/abdominal.</p> <p>3) Divisão do grupo em três equipas.</p> <p>4) Prática de jogos dramáticos: improvisar cenas alternadas. na “sala de aula”, no “recreio da escola” e no “cinema”.</p> <p>5) Prática de jogos dramáticos: dramatização da história <i>Fios Brilhantes</i>.</p> <p>6) Círculo de discussão - Auto-avaliação do desempenho dos alunos; avaliação colectiva da aula. Conversar sobre a Avaliação Sumativa do 1.º Período Lectivo.</p>	<p>Gravador áudio</p> <p>Exercícios de respiração (aulas de <i>Voz Mestrado Teatro e Educação UALG -2002</i>)</p> <p>História <i>Fios Brilhantes</i> (Ficha de trabalho sobre o Natal – autor desconhecido)</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

4.5. Actividades desenvolvidas

As propostas de trabalho desenvolvidas nas duas turmas foram sobretudo actividades lúdicas, relacionadas com as vivências dos alunos, de modo a dar-lhes a oportunidade de experimentar diferentes possibilidades expressivas do corpo, da voz, de se adaptar e recriar o espaço e de interagir no grupo, desenvolvendo pequenas improvisações (no Anexo IV, encontram-se descritas algumas dessas actividades).

As actividades desenvolvidas vão ser analisadas nos dois contextos diferentes, reportando-se, sempre primeiramente à turma do 3º A, onde as aulas funcionaram em regime de coadjuvação. O ambiente de trabalho está relacionado com a relação professora/alunos e aluno /alunos e também com o próprio processo e desenrolar de cada aula, que é sempre única. Seguidamente, far-se-á o relato sintetizado do trabalho desenvolvido, ao longo do ano.

4.5.1. Actividades desenvolvidas no 3.º ano A

Na primeira aula, após a apresentação da professora e dos alunos e da explicitação sumária do trabalho que se pretendia realizar na turma, fez-se o Jogo dos Nomes: os alunos ocuparam um espaço qualquer da sala; numa folha A4 escreveram o seu nome na parte superior da folha e colocaram-na no chão, juntamente com a caneta; quando se ouvia uma

música, os alunos movimentavam-se, indo ocupar outros espaços; sempre que parava a música, os alunos paravam e na folha, que se encontrasse mais próxima, escreviam características (qualidades, ...) sobre o colega a quem a folha pertencia; ao fim de uns minutos (quando a página da frente da folha estava completamente preenchida com as opiniões dos vários colegas) deu-se o jogo como terminado, ficando cada aluno junto da sua folha de papel. Todos se sentaram, formando um círculo (que a partir desse primeiro dia seria a forma escolhida para iniciar todas as aulas e também para conversar sobre as actividades realizadas). Um a um, no sentido dos ponteiros do relógio, os alunos leram as expressões que estavam na sua folha. Tudo parecia estar a correr bem, até que se registou o primeiro incidente crítico nesta turma: o Bruno, um aluno brasileiro, que integrava a turma há muito pouco tempo, começou a chorar, quando leu as opiniões dos colegas, que a seguir se transcrevem: «amigo; bonito; feio, muito teimoso e não gosta de trabalhar; o Bruno é chato; Brasileiro; burro; burro; é brasileiro; é feio». Interrompeu-se a actividade para confrontar toda a turma com o que se estava a passar: Será que pensaram, antes de escrever? Será justo exprimir opiniões desagradáveis, que vão ofender os colegas? Será que essas opiniões correspondem mesmo à realidade? Levaram esta actividade a sério, ou, pelo contrário, estiveram a brincar? Perante estas questões todos se mantinham calados, até que o Nuno afirmou: «A mim também me chamaram feio.» À Sara chamaram-lhe «burra» e «muito chata»; o Hugo também era feio»; o Danil (estrangeiro da Europa de leste) três vezes «chato»; o Guilherme três vezes «feio» e o Jonathan «feio» e «és um anão» (este aluno também é brasileiro, integrava a turma pela primeira vez e sofre de ananismo). Os restantes alunos tiveram comentários simpáticos. Este incidente acabou por prejudicar o evoluir da aula, pois o Bruno continuava triste e ouviam-se estas afirmações, por parte de alguns alunos: «Eu não fui». «Eu também não.» Pedi à turma, para reflectir bem sobre a maneira como se relacionam uns comos outros: o que podem fazer para melhorar a situação? Passou-se à actividade

seguinte: dramatização da História do Dentinho (escrita de propósito para a comemoração do Dia do Dente).

Esta primeira aula foi uma surpresa “desagradável” para mim; não estava nada à espera destas atitudes e percebi imediatamente, que o meu trabalho nesta turma teria algumas vicissitudes. De facto, os alunos não estavam nada habituados a interagir no tipo de situações de aprendizagem, que caracterizam o ensino da Expressão Dramática: Pensariam que se tratava de brincadeiras? Não me levavam a sério?). Teria que ser firme, clara, objectiva, exigente, amiga e ter boas expectativas em relação aos alunos e a todo o processo. Neste aspecto, com a prática tudo mudaria; as actividades dramáticas certamente contribuiriam para a integração na turma dos alunos recém-chegados. Foi um percurso com outros incidentes críticos, mas a partir da segunda metade do segundo período lectivo, o ambiente na turma tornou-se mais estável e amigável, graças também à actuação da professora titular da turma.

No final do ano, na penúltima aula, repetiu-se o Jogo dos Nomes e todos receberam opiniões construtivas por parte dos colegas.

No 1.º período lectivo, os alunos e as duas professoras envolvidas iniciaram uma caminhada de relacionamento interpessoal e as crianças começaram a entender que era necessário fazer um silêncio interior para estarmos disponíveis para os outros e para tudo o que nos rodeia. Foi um tempo de encontro e de paciência para todas as partes envolvidas: dias houve em que a professora coadjuvante sentia alguma ansiedade, antes de as aulas começarem, pois muito do que se iria passar nelas era imprevisível; as próprias professoras têm limites de paciência, perante comportamentos repetidos de alguns alunos (Jonathan, que sofre de ananismo; o Nuno, que não controlava a sua impetuosidade; o Guilherme e o João, que gostavam muito das conversas paralelas) que tentavam chamar a atenção de todos, dificultando, assim, o desenvolvimento das aulas.

Nos 2.º e 3.º períodos lectivos, o trabalho realizado foi mais consistente e significativo. Os alunos cresceram e revelavam um maior envolvimento nas actividades, sobretudo no trabalho de grupo, em que todos precisavam de cooperar para fazerem as improvisações. A auto-avaliação e a co-avaliação constantes muito contribuíram para a transformação dos comportamentos e atitudes menos positivas. Os registos em vídeo e áudio, juntamente com os protocolos (histórias resumidas de cada aula) como estes (da mesma aluna), que aqui se apresentam mostram, de algum modo, essa evolução.

O que fizemos no dia 4 de Dezembro de 2003 - quarta-feira.

- Fizemos um aquecimento, depois a professora nos contou uma história, depois a professora distribuiu-nos bolas e devemos que estar com algum por a seguir as bolas com cabeça.

- De fim a professora tocou música e devemos que fazer um aquecimento com a bola.

Opinião

- gostei muito, diverti-me e gostei de jogar o jogo.

A aula de Expressão Dramática

Na última aula de Expressão Dramática nós tivemos quase a aula toda sobre golfinhos, a professora trouxe seu ~~o~~ nos um plano de plástico com golfinhos devíamos que fazer o mar e devíamos que passar por baixo e por cima daquilo, a seguir devíamos que formar os pares e fazer espelhos primeiro fazem os meninos, os meninos fazem o mesmo, depois os meninos fazem o mesmo, mas aqueles movimentos se podiam ser de golfinhos.

Depois fizemos palmas e batiamos a que quiser.

- da fim nós fizemos movimentos e sons que quiséssemos.

A seguir quando todos já fizeram, a professora então contou a nós uma história sobre uma formiga e uma cigara.

Assim acabou a nossa aula de Expressão Dramática no dia 29 de março de 2004.

A minha opinião.

Eu acho que correu melhor, mas havia alguns que se portavam mal.

Os protocolos complementavam os outros instrumentos de recolha de informação sobre o desenvolvimento de todo o trabalho nas aulas. A análise dos textos dos protocolos ia revelando que os alunos gostavam das aulas, se divertiam (esses comentários estão lá, escritos); isso era muito importante para se continuar a exigir mais e melhor em cada aula. As professoras sentiam também mais confiança na experiência, que estavam a realizar pela primeira vez.

4.5.1.1. Os desenhos/ilustrações das aulas

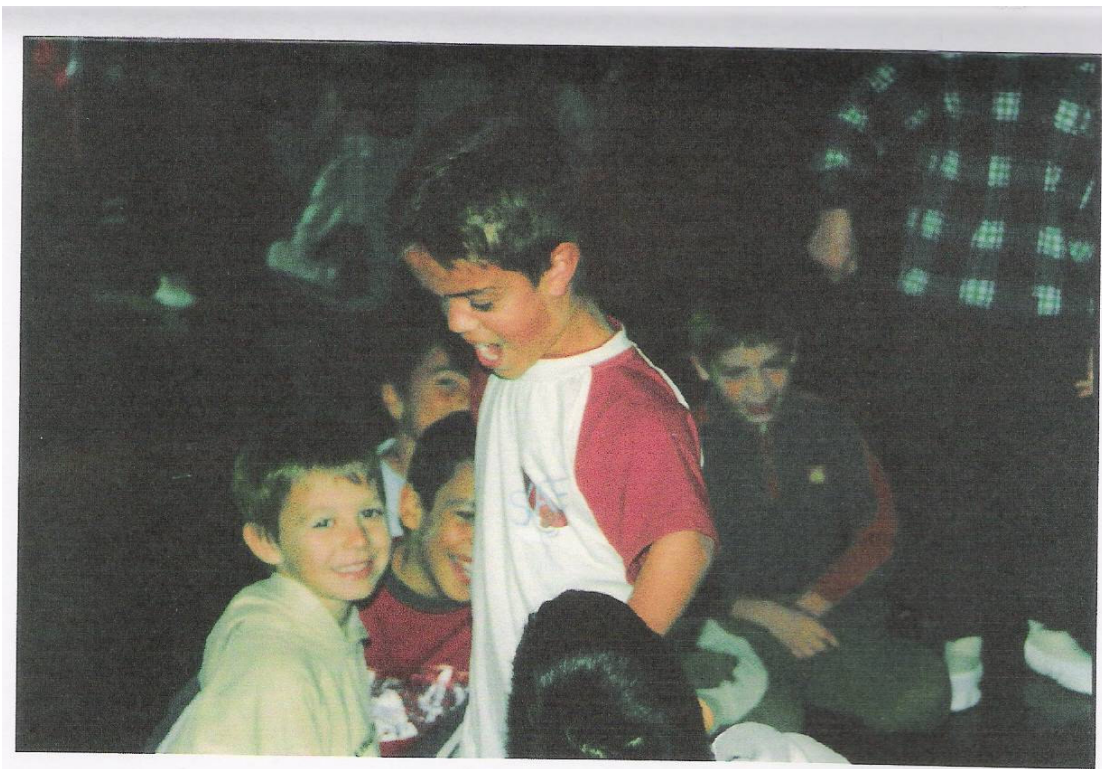
A criança desenha sempre para alguém, mesmo que esse alguém seja ela própria ou uma pessoa ausente, estabelecendo assim um diálogo com aqueles a quem mostra o seu trabalho (neste caso as duas professoras). O que nos queriam os alunos dizer, através dos seus desenhos? Que mensagem eles encerrariam? Eles são certamente a expressão dos seus sentimentos e problemas, todo o seu mundo interior. Nenhuma das professoras tinha formação especializada em conhecer a criança através do desenho; tinham a experiência de já terem observado centenas ou até milhares de desenhos dos alunos com quem trabalharam ao longo dos anos; de qualquer modo, a compreensão deste assunto é incompleta e imperfeita. Na Expressão Plástica, tal como nas outras expressões é mais importante o processo criador do que os resultados, pelo que não fizemos juízos críticos aos desenhos dos alunos, porque acreditamos que o que importa é favorecer a criatividade, a capacidade criadora da criança.

Reparámos que, por exemplo, o Danil (aluno estrangeiro que ainda não tinha encontrado o seu espaço na turma), no 1.º período lectivo, quase não fez registos sobre as aulas (nem textos nem ilustrações); a professora da turma afirmava que, também, nas outras aulas dificilmente se concentrava e perturbava com as suas brincadeiras. Este e mais dois alunos (o Bruno e o Jonathan, que precisavam de se sentir aceites na turma), mereceram sempre da parte das professoras uma atenção especial, no sentido de valorizar todos os seus

trabalhos e capacidades, com o objectivo da sua integração/aceitação na turma, desenvolvendo, assim, a sua auto-estima e auto-confiança. Na página seguinte, eis alguns dos registos do Danil, que gradativamente foi construindo uma relação afectiva com os colegas e as professoras (descobrimos que os animais eram um centro de interesse para ele e que só na última ilustração, quase no final do ano, se desenhou a si com alguns colegas).

4.5.1.2. Jogos dramáticos (improvisações)

A prática de jogos dramáticos deu aos alunos a oportunidade de, espontaneamente, participarem em improvisações individuais e de grupo, ora como protagonistas, ora observando os colegas. Nos 2.º e 3.º períodos lectivos, este tipo de actividade dramática foi bastante trabalhada (e depois registada nos desenhos dos alunos e em fotos – ver Anexo V). Eis uma foto, onde transparece o envolvimento neste tipo de actividades, em que as crianças exteriorizam emoções, sentimentos e a sua imaginação.



Na aula da expressão Dramática

na aula da expressão Dramática primeiro nos fizemos uma fila em círculo e depois nos sentamos.

Depois nos fizemos uma atividade era para um a dançar e o outro tem de tocar.

Depois nos fizemos um teatro e cada um de nos eu explicou a nós depois a professora dona ligou a música e depois nos fazemos de fazer uma história.

Depois a professora dona contou uma história.

MIGUEL



NUNO



ADRIANA



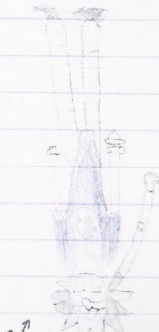
Caterina Luonasma



CATERINA RIBEIRO



MARIA

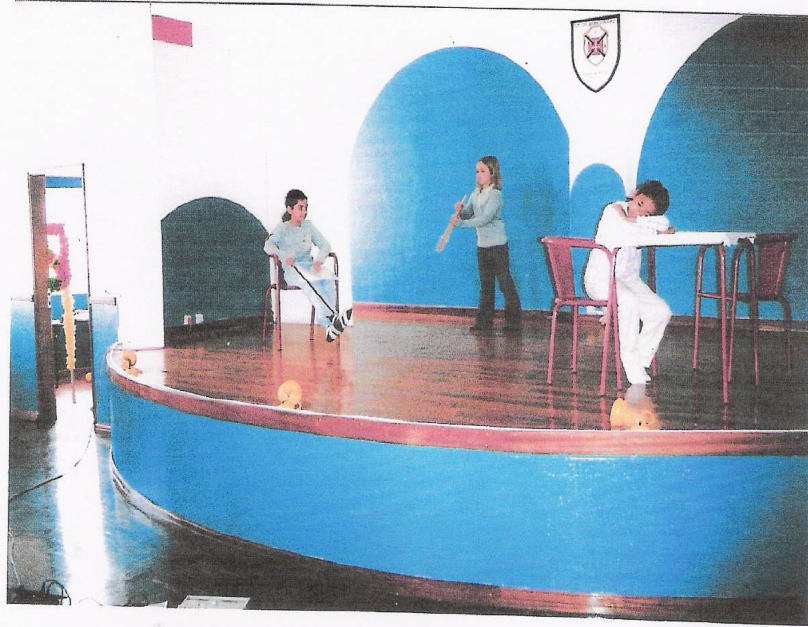


JOÃO



BRUNO

A MAGIA DA BRUXA BOA



IDA ÀS COMPRAS ...

4.5.2. Actividades desenvolvidas no 2.º ano B

Nesta turma o trabalho desenvolvido foi uma continuação do que já tinha sido realizado no ano lectivo anterior. Os alunos mostravam-se muito receptivos a estas aulas, tal como à aprendizagem em geral. Aliás, deve referir-se que foi uma experiência muito gratificante, pois estas crianças são maravilhosas por muitas razões: têm um bom relacionamento interpessoal na turma e na Escola, onde costumam ser apontadas como um bom exemplo no que respeita ao comportamento e às atitudes. No ano lectivo 2003/2004 integraram a turma três novos alunos, que não transitaram de ano e a quem tinham sido diagnosticadas dificuldades de aprendizagem (o Tiago, com quase dez anos, não dominava as técnicas da leitura e da escrita; o Bruno, com oito anos, para além dessas dificuldades, necessitava de terapia da fala e ao João, com oito anos, diagnosticaram-lhe hiperactividade). Era necessário acolher estes novos alunos e integrá-los nas rotinas da turma, aceitando-os tal como eles eram. As aulas das áreas de Expressão muito contribuíram para isso: as situações de aprendizagem vividas apelaram à interacção de todos e nessas actividades não eram tão visíveis as dificuldades desses três alunos, o que desenvolvia a sua auto-estima e auto-confiança; eram protagonistas tal e qual como os restantes alunos. A filosofia de todo o trabalho na turma era sempre esta: vamos fazer cada vez melhor e às vezes para aprender tem que doer (apelo ao empenho e ao esforço indispensáveis numa aprendizagem de qualidade). A auto-avaliação e a co-avaliação eram constantes, numa perspectiva formativa e construtiva, isto é, as críticas eram descritivas e não prescritivas (sem julgamentos).

Na turma do 2.º ano B, o desenvolvimento das actividades foi um pouco diferente do trabalho realizado na turma do 3.º ano A: logo a seguir à aula de Expressão Dramática (e após um intervalo) realizava-se a aula de Expressão Físico-Motora, para rentabilizar o tempo e aproveitar o facto de os alunos já se encontrarem no espaço físico disponível para essas aulas (sala do Clube de Futebol Os Armacenenses), para onde se deslocavam a pé, semanalmente.

Muitas das actividades de Expressão Musical, iniciadas na sala de aula, eram retomadas e continuadas aqui neste espaço e nestes momentos. Por outro lado, logo após a realização destas aulas, os alunos regressavam às instalações escolares e, após um intervalo, à sala de aula, onde eram visionadas as aulas de Expressão Dramática (no pequeno écran da televisão da Escola); procedia-se a uma co-avaliação do trabalho realizado e os alunos prosseguiam, com a Expressão Plástica (ilustrando livremente a aula de Expressão Dramática) e com a escrita de algumas frases. É de salientar que estes alunos de sete anos, estavam ainda a consolidar as aquisições básicas da leitura e da escrita e as aulas das Expressões muito contribuíram para o seu desenvolvimento, pois eram contextualizadas e relacionadas com as suas vivências. Depois, os trabalhos eram expostos, observados; quem quisesse falava sobre as suas ilustrações, que eram apreciadas em silêncio, ou então, verbalizando os seguintes critérios: «é agradável; muito agradável; gosto e gosto muito». Às quartas-feiras, os alunos estavam muito pouco tempo sentados nas cadeiras; em contra partida, estavam muitas vezes em círculo, sentados no chão ou de pé, e exploravam outros espaços, além da sala de aula. Os laços afectivos iam-se estreitando entre todos, dando à turma uma identidade, reflexo desse desenvolvimento afectivo-emocional, através da espontaneidade, da criatividade, do ludismo e da expressividade presentes em todas as áreas artísticas.

4.5.2.1. Criar e contar histórias/lengalengas

No desenvolvimento de cada aula de Expressão Dramática os alunos do 2.º B envolveram-se na exploração (individual e colectiva) de histórias, uma vez que a Língua Portuguesa constituía uma das prioridades pedagógicas do Projecto Curricular de Turma, uma vez que havia seis alunos estrangeiros e que os portugueses necessitavam também muito de desenvolver a expressão oral e enriquecer o vocabulário activo. Ouvir e dramatizar histórias (do site www.historiadodia.com, ou outras trazidas pelos próprios alunos, ou ainda escritas pela professora) tornou-se uma rotina diária na turma e não só nas

aulas de Expressão Dramática, que acabaram por se realizar ao longo da semana e não só às quartas-feiras.

Aconteceu frequentemente que, após os intervalos, um grupinho de alunas se aproximava da professora e pedia: «Professora, podemos contar um jogo que fizemos no intervalo?» A professora respondia: «Vamos combinar primeiro, está bem?» Quando todos estavam sentados, um dos elementos do grupo explicava o que pretendiam fazer; verificava-se o Pano de Trabalho desse dia e, sempre que era possível, o grupo de alunos vinha à frente e cantava ou dramatizava ou coreografava o que queria para o resto da turma, que era, depois convidada a participar, sendo necessário arrumar, então, a sala de aula para esse efeito. Foi nestas expressões espontâneas dos alunos, que se começaram a revelar as suas capacidades criadoras, assumindo-se na sua qualidade de pessoas, como um todo. Algumas destas manifestações espontâneas foram utilizadas mais tarde, de modo sistematizado nas aulas de Expressão Dramática, dando-lhes um carácter lúdico. As lengalengas constituem um exemplo dessas manifestações espontâneas: o prazer de se ouvir a si próprio; a música que vem de dentro; o corpo todo que se envolve naquele momento mágico, onde mais nada parece importar, além da fruição da própria corporeidade.

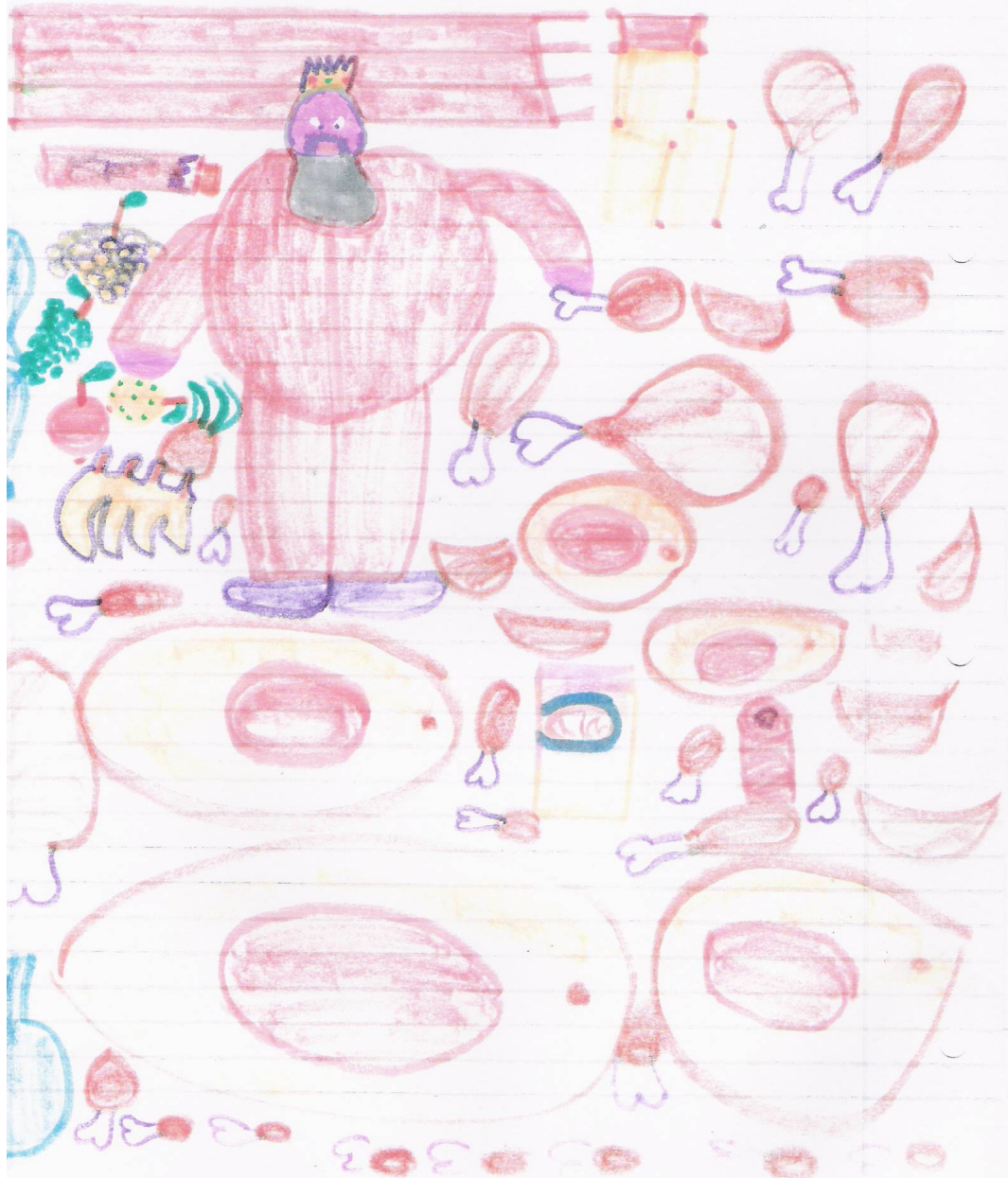
Nos desenhos que os alunos realizaram, a propósito das aulas de Expressão Dramática, é muito frequente a inclusão dos colegas, mais do que a professora; além disso, possuem muito colorido e ocupam quase sempre todo o espaço da folha. Toda essa exuberância está em sintonia com o seu modo de ser e estar na Escola: de um modo geral, são crianças alegres, espontâneas, respeitadoras, intervenientes, muito participativas (parecidas com a professora titular da turma). Aqui se apresentam dois exemplos.

Ilustração dramatizada Um dente... 16/10/03



Sumação de Pêra, 08 de janeiro de 2004
Fabrício Miguel Raimundo Galvão

Ilustração: Era uma vez um rei.



As actividades de Expressão Dramática implicam a pessoa toda, pelo que é importante preparar o corpo com o relaxamento, a distensão e o aquecimento, tendo em vista a concentração do grupo e a obtenção de um corpo atento e activo (atenção à coluna vertebral, ao tórax, à região abdominal e aos membros, que devem estar em posições confortáveis). O contacto físico no trabalho a pares, possibilita o contacto com a energia do parceiro e transforma-se, também, numa experiência de divertimento, de prazer, que têm um carácter terapêutico e também preventivo. Os movimentos, os gestos, são auto-gerados, a partir de sensações, interações e oportunidades que se criam no trabalho de grupo. O professor necessita de ser sensível e estar preparado para reconhecer as posturas de inibição, de tristeza ou perturbação de alguns alunos; todo o trabalho na área da Expressão Dramática contribui para a formação de uma imagem corporal adequada, a consciência do corpo, promovendo uma maturação da identidade individual e afirmação do eu. A escolha das próprias actividades, temas, músicas, histórias requer uma certa disponibilidade de escuta e de pronta decisão por parte do professor, de modo a que as energias se coliguem no grupo, para se ir sempre mais além. As aulas foram sempre diferentes: foram-se apresentando novos estímulos; os conteúdos do Programa foram trabalhados de maneira gradual, do geral para o específico, do individual para o colectivo. O planeamento das aulas ajustou-se às respostas dos alunos. Estas orientações foram todas vivenciadas pela professora nas aulas práticas da disciplina de Corpo, orientada pelo Professor Luca Aprea neste Mestrado.

Para que os alunos saíssem das aulas de Expressão Dramática, de forma calma e equilibrada, na parte final de cada aula, empregaram-se técnicas de distanciamento e relaxação, inspiradas nas aulas das Oficinas de Teatro deste Mestrado, orientadas pelo Professor João Mota (grande ponto de referência para esta proposta de intervenção pedagógica, juntamente com a Professora Natália de Matos (disciplina de Voz) e o Professor

Luca Aprea (disciplina de Corpo)). Eis duas fotos a título de exemplo (no Anexo VI, encontram-se outros registos de várias actividades do 2.º ano B).



RESPIRAÇÃO ABDOMINAL - 3.º PERÍODO LECTIVO (2.º ANO B)



O JOGO DA LAGARTA (INVENTADO ESPONTANEAMENTE)

4.6. Articulação curricular

Vygotsky chamou a atenção para a importância da interação social e do processo de comunicação, através da linguagem, que, na sua opinião, se trata de um sistema simbólico próprio do ser humano e que representa um salto qualitativo na evolução da espécie (filogénese). A compartimentação das várias disciplinas de estudo pode constituir um entrave, para que o aluno tenha a possibilidade de evoluir e de desenvolver essa linguagem, entendida num sentido amplo, pois a pessoa constitui um todo. No 1.º ciclo do Ensino Básico, o regime de monodocência visa assegurar uma articulação entre as várias disciplinas curriculares, dando-se grande importância à aquisição de conhecimentos estruturantes e de hábitos de estudo e de trabalho. Todas as áreas de Expressão, numa linha de Educação pela Arte, baseiam-se em procedimentos metodológicos específicos, com o objectivo de educar e formar a personalidade, esforçando-se por compreender a criança nas suas emoções, nos seus desejos e interesses, na procura da felicidade, de um modo cientificamente eficaz e correcto. Este estudo enquadra-se nesta perspectiva de articulação curricular. Os próprios alunos, nos seus registos, “misturavam” actividades da Expressão Dramática, com as da Expressão Físico-Motora e os mais novos (do 2.º ano B) perguntavam: “ Este jogo foi da Expressão Dramática?” A professora respondia: “ O que é importante é pensares no que fizeste; como fizeste; do que gostaste e porquê...” Falar e escrever sobre o que se passou conduziu a uma apreciação entre as actividades propostas e as, efectivamente, realizadas. Esta retroacção ajudava à transição entre as várias actividades e tarefas, incentivando à reflexão e espírito crítico (tendo sempre presentes as competências transversais, comuns a todas as disciplinas).

4.7. Avaliação das aprendizagens

Como faríamos a avaliação das aulas de Expressão Dramática? À semelhança das outras áreas curriculares ou de modo específico? O que valorizar nas aprendizagens dos alunos (os produtos/os processos)? Concluiu-se que a avaliação das áreas de Expressão

necessitava de uma abordagem diferente das outras disciplinas, embora se devesse pautar por critérios de qualidade e exigência. Assim, decidiu-se valorizar a evolução de cada aluno: o seu empenhamento e esforço para ir mais além tanto no trabalho individual como no colectivo. Este processo de avaliação passaria pela associação da auto-avaliação com a avaliação dos colegas e do professor (co-avaliação) conferindo à primeira uma grande importância.

Então, foi necessário reflectir sobre a maneira de estabelecer em ambas as turmas um clima adequado, para que todos os alunos tivessem a oportunidade de reflectir sobre o seu e o desempenho dos outros. Para isso a professora teria que explicitar objectivamente as propostas, para que estas fossem compreendidas por todos. Era preciso estar muito atento (a si próprio e aos outros, incluindo a professora). A professora, na sua qualidade de observadora participante, teria de estar muito atenta ao sistema de comunicação nas aulas, às interacções, que cada aluno ia desenvolvendo, ou não, com os colegas e à interacção entre a docente e os alunos, tarefa nada fácil. Adoptou-se a estratégia da formulação de perguntas aos alunos, de modo a motivar a sua percepção da realidade e a solução de problemas (as próprias propostas de actividades), que apelavam à cooperação e à criatividade. Tinha-se a consciência de que, uma questão mal formulada poderia provocar precisamente o oposto, isto é, um bloqueio das capacidades expressivas e criadoras). Estas orientações teóricas, inspiradas em Japiassu (2001) tiveram que ser adaptadas ao contexto específico de cada turma, onde se desenvolveu o projecto; seguidamente apresenta-se essa etapa deste estudo, isto é, a operacionalização da avaliação das aprendizagens.

4.7.1. Critérios de avaliação/variáveis

Para onde se deveria direccionar, então, a observação da(s) professora(s)? Que aspectos concretos importava analisar/avaliar? Na tentativa de resposta a estas questões, decidiu-se utilizar dois tipos de registos: semanal (de cada aula) e trimestral (avaliação sumativa). Durante o primeiro período lectivo procurou-se construir, com carácter

experimental, uma tabela, construída de propósito, para avaliar a evolução de cada aluno. Este instrumento de trabalho foi designado como RA(2)C(2)DE (R de Relacionamento Interpessoal; A(2) de Auto-Disciplina e Auto-Avaliação; C(2) de Cooperação e Criatividade; D de Desinibição e E de Expressividade), porque se utilizaram estes sete indicadores correspondentes aos aspectos mais valorizados, mas em pé de igualdade, na evolução das aprendizagens nesta área.

No Relacionamento Interpessoal, observava-se o comportamento do aluno, integrado no grupo (turma e pequeno grupo), isto é, se interagia, ou não, espontaneamente, com os outros colegas, contribuindo para um bom ambiente de trabalho.

No indicador Auto-disciplina, observava-se se o aluno respeitava as regras definidas na turma e na Escola, no exercício dos seus direitos/deveres.

A Auto-avaliação foi entendida como a participação activa dos alunos na construção e gestão do processo de ensino-aprendizagem, na análise dos erros cometidos, no registo das aprendizagens conseguidas e na determinação e planeamento das que ainda faltavam realizar. Esta avaliação constitui um modo de avaliação formativa e implica a apreciação crítica do aluno relativamente ao seu trabalho, ao seu processo de aprendizagem; permite a identificação e compreensão das etapas do processo e o confronto dos produtos obtidos com os produtos esperados e as acções realizadas com a ideia que delas tinha à partida; possibilita a regulação do processo pelo próprio sujeito da aprendizagem, através da antecipação das acções, da identificação dos erros e da procura de soluções alternativas. Nunziati (1990) considera que a auto-avaliação só pode ter um carácter formativo quando é um procedimento sistemático, integrado no processo de ensino-aprendizagem. A auto-avaliação é um saber que se aprende fazendo, usando instrumentos e procedimentos específicos, que passam pela apropriação dos critérios de avaliação adoptados e pela compreensão dos sucessos conseguidos e dos erros cometidos (porque aconteceram, como podem ser ultrapassados...). Para responder as estas

exigências é necessário que o professor informe os alunos sobre as capacidades, competências e atitudes a desenvolver e que o faça numa linguagem acessível. Todo o processo fundamenta-se no diálogo e na negociação de todos os momentos (definição dos objectivos da aprendizagem e critérios de avaliação; planificação das actividades e tarefas de aprendizagem e avaliação dos processos e produtos obtidos).

No indicador Cooperação observava-se se o aluno colaborava com os colegas, ajudando-os a resolver as dificuldades, emergentes das propostas de trabalho.

No indicador Criatividade observava-se se o aluno se envolvia nas actividades com optimismo, com auto-confiança, com iniciativa e persistência, manifestando espontaneidade, intuição, entusiasmo e prazer. Os aspectos relacionados com a criatividade têm sido investigados ultimamente. Alencar (1998) contribuiu para o estudo de questões relativas ao ensino da criatividade, identificando uma série de elementos, teorias e condições para que se expresse, exercite e se desenvolva a criatividade nos indivíduos. No âmbito desta pesquisa, considerou-se muito relevante o papel do professor para que os alunos pudessem exercitar a capacidade de pensar, imaginar, criar, estimular o prazer e a satisfação de aprender. Assim, o aluno ideal, mais do que obediente e passivo, deve ser aquele que se compromete, que se dedica, que se entusiasma, que tem iniciativa, que é persistente, que aprende com os próprios erros e com a sua curiosidade. É necessário: acentuar o que cada aluno tem de melhor; fazer-lhe perguntas desafiadoras, que o levem a pensar e raciocinar; dar-lhe tempo para pensar e desenvolver ideias novas; dar-lhe oportunidade para discordar do professor, libertando-se do medo de cometer erros. A este propósito, eis uma chamada de atenção para a necessidade de proteger as produções do aluno da crítica destrutiva dos colegas, situação que ocorreu na turma do 3.º ano A, logo na primeira aula.

Outro indicador importante foi a Desinibição, em que se observava o à vontade, a espontaneidade com que o aluno se entregava às actividades, perante os colegas e a(s) professora(s), revelando auto-confiança, não duvidando das suas capacidades.

O último indicador é a Expressividade, entendida como a manifestação da corporeidade, que na visão de Maurice Merleau Ponty (1975) envolve o movimento, que se torna gesto, o gesto que fala, que se refaz e assume a dimensão de ser inventado, feito pela primeira vez; a repetição criadora que não cansa, porque é diferente, original; a postura corporal comunicativa e criadora da arte. Ray Birdwhistell (1970) concluiu, através dos seus estudos, que apenas 35% do significado social de uma conversa corresponde às palavras pronunciadas, os outros 65% corresponderiam aos canais de comunicação não verbal. Este investigador chama, assim, a atenção para a importância dos gestos não verbais. Argyle (1994) investigou os comportamentos não verbais e ao abordar o sistema não verbal distingue os seguintes canais: o contacto físico; a proximidade; a orientação; a aparência; os movimentos da cabeça; a expressão facial; os gestos; a postura; o movimento dos olhos e contacto visual e os códigos para-linguísticos. Os processos de enviar, receber e perceber sinais não-verbais ocorrem, na maioria das situações, sem que se tenha consciência da sua causa ou do que está a acontecer; são naturais, mas podem tornar-se habilidades. O corpo tem a sua própria linguagem, que é muda, mas tão expressiva que comunica mais do que as palavras; se as palavras podem ser ambíguas, a nossa linguagem corporal raramente o é. Conhecer a linguagem não verbal é conhecer-se a si próprio como ser humano e relacionar-se com os outros.

Surgiu, então, outra questão: como medir cada um desses indicadores? Dado que neste Agrupamento, nas três Escolas do 1.º ciclo em todas as áreas curriculares (a Expressão Dramática incluída) é utilizada uma escala, que contém os níveis 1 (Não satisfaz), 2 (Satisfaz), 3 (Bom) e 4 (Muito Bom) e na Avaliação Global das Atitudes três níveis, que são:

1- Revela pouco; 2 – Revela, 3 – Revela claramente, optou-se por utilizar nas aulas estes últimos, os níveis das Atitudes. Assim, o nível 1 – correspondente ao parâmetro «Revela pouco», aplicar-se-ia às situações em que o aluno se recusasse a participar, ou sistematicamente prejudicasse o desenvolvimento das actividades do grupo (revelando dificuldades na sociabilidade e/ou outras); o nível 2 – correspondente ao parâmetro «Revela», aplicar-se-ia às situações em que o aluno revelasse mais algum empenho e esforço, em relação às aulas anteriores; o nível 3 – correspondente ao parâmetro «Revela claramente», aplicar-se-ia às situações em que o aluno revelasse bastante empenho e esforço, em relação às aulas anteriores, sendo notória a melhoria da qualidade do seu desempenho (individual e no grupo). Foi esta a tabela utilizada, de modo sistematizado, nos 2.º e 3.º períodos lectivos, semanalmente, em cada aula de Expressão Dramática (durante o 1.º período foi necessário experimentá-la, de modo a torná-la funcional, de fácil aplicação, dado o papel da professora/observadora participante).

Quadro 6: Grelha de observação/ avaliação das aprendizagens - RA(2)C(2)DE

Expressão Dramática: Turma do 3º ano A - Aula do dia: ____/____/____

Escala: 1 - Revela pouco; 2 - Revela; 3 - Revela claramente

(Estes níveis utilizam-se no Agrupamento de Escolas, na avaliação sumativa trimestral /atitudes)

Alunos	Relacionamento Interpessoal	Auto-disciplina	Auto-avaliação	Cooperação	Criatividade	Desinibição	Expressividade

No 1.º ciclo do Ensino Básico, no final de cada período lectivo, procede-se a uma avaliação sumativa de todas as aprendizagens dos alunos e regista-se num documento cujo original é entregue aos Encarregados de Educação, que tomam conhecimento das aprendizagens dos seus educandos. Foi necessário fazer uma articulação entre a tabela de observação utilizada nas aulas de Expressão Dramática (RA(2)C(2)DE) e este Registo de

Avaliação trimestral. Assim, os indicadores Desinibição, Criatividade e Expressividade seriam incluídos na parte relativa à área disciplinar Expressão e Educação Dramática; os indicadores Relacionamento Interpessoal, Auto-disciplina, Auto-avaliação e Cooperação foram incluídos na parte da Avaliação Global, nas Atitudes dos alunos. Os aspectos «Compreensão de instruções de jogos de comunicação verbal e não verbal» e «Conhecimento de diferentes papéis, de exercícios de comunicação», que constam no Registo de Avaliação Sumativa trimestral, não foram considerados relevantes para análise nesta pesquisa, pois estão implícitos na própria prática das actividades dramáticas. O esquema (que a professora tinha sempre presente na avaliação das aprendizagens das aulas de Expressão Dramática) tinha a seguinte estrutura (os indicadores sublinhados são os que se avaliavam nas aulas de Expressão Dramática; os outros eram avaliados trimestralmente).

Quadro 7: Registo de Avaliação – Área da Expressão e Educação Dramática /trimestral

SÍNTESE	Não satisfaz	Satisfaz	Bom	Muito Bom
Compreensão de instruções de jogos de comunicação verbal e não verbal				
Conhecimento de diferentes papéis, de exercícios de comunicação				
Capacidade de produzir e/ou criar personagens histórias, ou jogos de imaginação <u>Criatividade</u>				
Domínio progressivo da expressividade do corpo e da voz <u>Expressividade</u>				

ATTITUDES	Revela pouco	Revela	Revela claramente
Participação/cooperação <u>Auto-avaliação</u>			

<u>Cooperação</u>			
Sociabilidade <u>Relacionamento Interpessoal</u>			
Sentido de responsabilidade <u>Auto-disciplina</u>			

4.7.2. Instrumentos de avaliação

Anteriormente, tratou-se de questões relacionadas com a construção dos instrumentos de avaliação, mais precisamente a escolha dos indicadores a serem avaliados e sua fundamentação. Agora far-se-á referência a aspectos relacionados com a aplicação desses instrumentos nas duas turmas. No 1.º Período lectivo, fez-se uma experimentação em ambas as turmas para verificar a sua aplicabilidade e a consequente validação.

É importante referir que nesta abordagem pedagógica da Expressão Dramática houve a preocupação de avaliar continuamente todo o trabalho desenvolvido, simultaneamente, pelos alunos e pela(s) professora(s). Foram valorizados muito mais os processos, os percursos, do que os produtos exteriorizados; o que importava era que as crianças expressassem o seu eu, sentissem o prazer de se envolver; de um simples jogo partir para uma interiorização e desta para uma libertação de emoções e sentimentos. Esta avaliação assumiu, assim, um carácter formativo, que permitia uma dupla retroacção: no aluno para lhe indicar os seus progressos e as eventuais dificuldades; na(s) professora(s) para lhe(s) indicar como se ia desenvolvendo o trabalho pedagógico e quais eram os principais obstáculos, que naturalmente iam surgindo. Nunca é demais afirmar que avaliar é uma tarefa complexa, muito mais nas áreas de expressão, onde a(s) professora(s) iriam experimentar, pela primeira vez, a operacionalização dessa avaliação, tendo por base o seguinte pressuposto: «a expressão pessoal não pode ser ensinada» Read (1958). Nesta perspectiva, o professor tem de ser uma pessoa sensível, capaz de respeitar todas as obras expressivo-criativas dos seus alunos; «deverá ser sempre natural,

abstendo-se de quaisquer julgamentos ou comentários de natureza crítica ou de avaliação estética.» (Sousa, 2003: 27). Além disso, é preciso ter em linha de conta que os modelos teóricos, que estão na cabeça do professor, na prática podem ter discordâncias, até porque anos e anos de trabalho docente, se por um lado dão confiança também acabam por levar a uma certa cristalização e a um apego a modelos mais tradicionais de ensino e de avaliação das aprendizagens. Durante o processo de avaliação de cada aluno, vários são os perigos, que o professor pode ter de enfrentar e para os quais tem de estar alertado, eis alguns: a) o efeito de fadiga do próprio professor, que como ser humano tem os seus limites, que o levem a não reparar em pormenores importantes; b) o efeito de contaminação, isto é, atribuir os mesmos níveis a actividades semelhantes, que vão sucedendo e que acabam por influenciar e viciar a avaliação; c) o efeito de esteriótipo, em que o professor não valoriza as variações de desempenho, que o aluno vai tendo, acabando por lhe colocar um rótulo; d) o efeito de tendência central, em que o professor, com medo de subvalorizar ou sobrevalorizar o aluno, acaba por colocá-lo no centro da escala (esta prática costuma acontecer naquelas áreas curriculares, que são menos trabalhadas, mas que seria preferível não avaliar); e) o efeito de relativização, isto é, avaliar um trabalho em função de outros em que ele esteja integrado e não intrinsecamente; f) o efeito de ordem de avaliação, isto é, deixar-se influenciar pela prestação do aluno ou do grupo anterior (um trabalho com uma qualidade média, parecerá bom, apresentado a seguir a outro, considerado com menor qualidade) e, por fim, o efeito de grande indulgência e de grande severidade, atitudes extremas).² De seguida, são apresentados, de modo sucinto, os vários instrumentos utilizados nesta abordagem pedagógica.

² In <http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/PERETTI/sommaire2.htm>, acedido em 12/11/2003.

4.7.2.1. Reflexão

Desde a primeira aula, em ambas as turmas houve momentos de reflexão individual (logo a seguir às actividades ou no final da aula, dependendo do tipo de práticas dramáticas, do evoluir de cada aula e da própria gestão do tempo), em que os alunos faziam uma retroacção, verbalizando o que quisessem sobre as actividades realizadas, tendo a preocupação de acrescentar algo à reflexão do grupo (pequeno e o colectivo da turma). Para evitar a repetição dos comentários, por vezes a professora introduzia uma ou outra questão como por exemplo: «Lembram-se de qual foi a proposta de trabalho? O que sentiram enquanto faziam a actividade? De que gostaram mais? O que poderíamos fazer diferente e porquê?»

O círculo de discussão foi a rotina que possibilitou todo esse trabalho de reflexão e interiorização. Só no final do 2.º Período lectivo, a turma do 3.º ano A, construía e desconstruía o círculo com relativa rapidez, podendo todos observar-se; a turma do 2.º ano B fazia-o rapidamente, pois quase diariamente, na sala de aula, os alunos se juntavam em círculo e comunicavam oralmente.

4.7.2.2. Auto-avaliação/co-avaliação

Após o tempo de relaxamento, que constituía o penúltimo momento de cada aula, formava-se o círculo de discussão; esperava-se pelo silêncio e, em seguida, os alunos eram convidados a pensar na maneira como tinha decorrido a aula e avaliar o seu desempenho e a comunicá-lo ao grande grupo e à(s) professora(s). Na maior parte das vezes, a auto-avaliação que era verbalizada por cada aluno correspondia ao seu desempenho, pelo que todos estavam de acordo (co-avaliação). Na turma do 2º ano B, a aluna Márcia, a mais nova da turma, frequentemente, achava que o seu comportamento não era satisfatório, porque dizia «se enganava» e às vezes «não percebia o que era para fazer». Nessas situações, a professora

questionava-a do seguinte modo: «Eu acho que te esforçaste por fazer tudo da melhor maneira. E tu, o que achas?» Ficava parada a olhar, durante uns segundos e depois sorria. Esta aluna nas outras áreas curriculares revelava algumas dificuldades, principalmente na Matemática e na persistência no trabalho, pois parecia bloquear, perante situações novas, sem tentar sequer participar nelas. A mãe afirmava que a filha era «preguiçosa» e foi necessário conversar com ela várias vezes para a convencer do contrário, de que a Márcia, precisava de ter reforços positivos e melhorar a sua auto-imagem pois até na leitura, uma área em que era visível o seu bom desempenho, ela se auto-avaliava negativamente. A professora passou a dar mais atenção a esta aluna, isto é, a trabalhar com ela em pequeno grupo e individualmente, para passo a passo ir percebendo as causas das dificuldades e valorizar o seu esforço real e os seus progressos, perante toda a turma. De facto, com o decorrer do tempo, tornou-se mais activa e participativa e conseguiu transitar para o 3.º ano de escolaridade, juntamente com todos os outros colegas da turma. É de salientar que a Escola não possuía qualquer serviço de apoio ou orientação psicopedagógica, pelo que aos professores nem sempre é fácil lidar com a diversidade de comportamentos e atitudes dos alunos; isto é apenas um sinal da precaridade e de um certo abandono a que estão votadas muitas Escolas do 1.º ciclo, isto apesar de pertencerem a um Agrupamento de Escolas. Além disso, a poucos quilómetros de distância a situação já poderá ser completamente diferente e o Agrupamento dispor de técnicos especializados, tais como um psicólogo ou terapeuta da fala!

4.7.2.3. Registos em vídeo/áudio/fotografia

Na opinião de Graue (2003), um registo de dados deve ser multidimensional e para justificar esta ideia cita Luria: «ver um acontecimento pelo maior número de perspectivas possível» (Luria, 1979:177). Nesta pesquisa, para além dos registos na grelha de observação, utilizaram-se os registos vídeo e áudio, que se complementaram no fornecimento de dados sobre a evolução das aprendizagens dos alunos das duas turmas nas aulas de Expressão

Dramática. A primeira tarefa foi disponibilizar os recursos necessários: a câmara de vídeo, gravador áudio, a máquina fotográfica e adquirir um stock suficiente de cassetes (vídeo e áudio) e películas. Depressa se concluiu que nem sempre os materiais mais económicos compensavam em termos de qualidade mínima e só com o decorrer do trabalho se foram colmatando as dificuldades que iam surgindo. Apesar de se usarem alguns recursos já existentes, esta pesquisa implicou alguns gastos suplementares e foi necessário gerir, também, essa situação, pois por muito interesse que esta investigação pudesse vir a ter para a própria melhoria da qualidade de ensino e para o sucesso dos alunos abrangidos por este Projecto, a verdade é que a Escola não dispunha de recursos económicos. Outro entrave foi a inexistência de um espaço onde se pudessem guardar as ferramentas de trabalho, pelo que a professora as transportava em cada aula, com a colaboração dos alunos. Isto aconteceu, porque as turmas funcionavam em horários duplos, sendo cada sala partilhada por duas turmas; no próprio refeitório funcionavam actividades do Projecto de Ocupação de Tempos Livres. Outra dificuldade era a utilização do televisor da Escola, que era transportado de sala em sala, para que os alunos visionassem partes das aulas e fizessem uma avaliação do trabalho realizado.

Apesar dos condicionalismos referidos anteriormente, fizeram-se os registos em vídeo e áudio das aulas. Dada a natureza das actividades da Expressão Dramática desenvolvidas, a colocação fixa da câmara de vídeo não dava para abranger toda a turma nas suas interacções, aspecto primordial da pesquisa. Assim, na turma do 3.º ano A, a professora titular da turma procedeu às filmagens e no 2.º ano B essa tarefa era feita com a câmara fixa ou pela professora ou mesmo pelos alunos, quando disponíveis, isto é, quando observavam os outros colegas, a apresentarem os seus trabalhos de grupo (improvisações). O registo áudio apresentou algumas vicissitudes, devido às deficientes condições acústicas da sala onde se realizavam as aulas e também à movimentação dos alunos. Foi, no entanto, bastante importante para o registo dos protocolos de cada aula, que constituía a primeira parte da rotina

de cada aula, em que todos os alunos se esforçavam por estar atentos e se lembravam que estavam a ser filmados e os sons a serem gravados. Ao fim de pouco tempo, todos estavam familiarizados com estes registos e pareciam agir naturalmente, sem “posar” para a câmara.

O registo fotográfico era realizado, quando os alunos realizavam as tarefas de modo autónomo, sobretudo nas actividades de pequeno e grande grupo.

Foi necessário muito tempo para ver e rever todos esses registos, seleccionar os segmentos mais pertinentes para mostrar aos alunos e também para serem alvo de uma análise mais pormenorizada. O visionamento desses momentos das aulas despertou interesse nos alunos e deu-lhes oportunidade de se reverem, de analisarem e reflectirem sobre os incidentes críticos, que iam acontecendo. Na turma do 3.º ano A, só no dia seguinte à aula é que os alunos faziam esse visionamento (devido a condicionalismos de gestão de tempo e a outras actividades em que esta turma estava envolvida). Na turma do 2.º ano, optou-se por visionar a aula de Expressão Dramática no mesmo dia, na sala de aula, enquanto os alunos iam fazendo trabalhos de Expressão Plástica; quando quisessem poderiam dar mais atenção ao vídeo. Entretanto, a professora tinha anotado as passagens que considerava mais pertinentes para serem observadas. No final da Expressão Plástica, os alunos observavam e conversavam sobre alguns momentos da aula de Expressão Dramática, pelo que faziam novamente auto-avaliação e co-avaliação. Este trabalho não poderia ser longo, caso contrário, os objectivos da tarefa iam por água abaixo, pois os alunos começavam a ficar cansados, pois se tratava de crianças de sete anos, cujos tempos de atenção/concentração são curtos. Além disso, era importante que, nas imagens visionadas, todos estivessem presentes pelo menos em alguma situação e que, se possível, os alunos com mais dificuldades noutras áreas do currículo, aqui pudessem ver como foram capazes de fazer, juntamente com os restantes colegas. Este pormenor tinha que estar sempre presente, quando se recolhiam as imagens.

Os registos áudio constituíram um bom instrumento de avaliação, sobretudo para a professora verificar o modo como orientava as aulas, como explicitava as propostas de trabalho e até a empatia estabelecida com os alunos. Em casa, a professora ouvia os registos, sempre que possível no mesmo dia, e em pequenos post-its (colados na cassete) anotava os aspectos mais relevantes da aula, como por exemplo: «no dia cinco de Maio, na turma do 3.º ano A, o aluno que apresentou o protocolo (história/síntese da aula anterior) revelou dificuldades na projecção de voz e afirmou que a professora gostou do trabalho de todos ; foi muito interessante a actividade: inventar/recriar uma quadra com a melodia da lengalenga *Era uma velha*, que os alunos costumavam cantar no intervalo das aulas; a professora orientou a aula com calma e atenção.» Eis outro exemplo retirado da turma do 2.º ano B: «destacar a representação/verbalização das situações da aluna Marianne: __ Eu era um coelho, uma coelhinha, que morava ao pé da Cátia; quando eu ia para a escola, a Cátia e a Márcia iam junto; ... e senti-me bem a ler; verbalização da Cátia: __ Eu era a tartaruga e senti-me bem. Quando era para fazer de animal, eu pensava no animal.» As afirmações dos alunos, faziam com que a professora reflectisse sobre todo processo e a escolha das actividades para a aula seguinte, tendo sempre em atenção as competências que se pretendiam desenvolver (sobretudo expressivas). Apesar do pouco tempo disponível para analisar todos os registos, este trabalho foi muito interessante, pela novidade que trazia, pelas perspectivas diferentes de encarar tudo: a criança que se expressa e que sabe coisas que ela não sabe que sabe; a professora que aprende a respeitar cada vez mais a infância, esse mundo maravilhoso, donde talvez, nunca saíamos...

Os registos fotográficos captaram alguns momentos, que evidenciam a linguagem não-verbal, que foi, intencionalmente, bastante trabalhada nesta abordagem pedagógica. Este tipo de registo é muito comum neste nível de ensino, principalmente quando se fazem visitas de estudo, convívios e comemorações variadas. O que diferenciou este tipo de registos foi o seu

próprio contexto, isto é, aconteceram juntamente com outros tipos de registo, no mesmo espaço físico e as imagens mostravam o desempenho dos alunos, ora em grupo, ora individual. As fotos eram observadas por todos, que se quisessem conversavam sobre elas. A professora costumava perguntar: «Lembram-se desta actividade? Qual era?» No seu conjunto, todos estes instrumentos permitiam que a criança e a professora aprofundassem os seguintes aspectos, presentes em todas as aulas: «o quê; quem; como; para quê e quando», tornando-os mais atentos, participativos e activos no processo de aprendizagem.

Tudo o que foi referido anteriormente reforça a ideia de que a preparação das aulas de Expressão Dramática é tão importante com a sua operacionalização, depois complementada pelo trabalho de avaliação, num ciclo interminável, que se estende a todas as aulas do 1.º ciclo; este fenómeno faz com que o professor adormeça a pensar em estratégias e acorde a pensar nos recursos, que nesse dia serão utilizados na sala de aula.

4.7.2.4. Os produtos dos alunos

Dada a natureza das actividades das aulas desenvolvidas nas áreas de Expressão, em que o mais importante é o aluno expressar o seu mundo, os seus produtos não foram alvo de uma avaliação, tal como é habitual praticar-se nas outras áreas. As suas produções tiveram um carácter efémero, facto que não lhes retira valor; pelo contrário, nestas aulas os alunos puderam descobrir que há infinitas maneiras de comunicar, interagir, ser, estar, sempre usando o nosso corpo. Esta valorização do eu de cada aluno no relacionamento com os outros constituiu um dos aspectos mais positivos desta abordagem: progressivamente, cada criança foi encontrando o seu espaço, a sua identidade, ao mesmo tempo que ia criando laços mais fortes com os outros, incluindo a professora. O que é que de concreto pode comprovar estas afirmações? Só o envolvimento e entrega dos alunos nas actividades, testemunhados no terreno e de que os registos vídeo, áudio e fotográficos apenas conseguem mostrar em parte. Trata-se também de uma questão de intuição, pois quem trabalha com crianças há mais de

duas décadas (onde se experimentaram uma imensidade de estratégias e de pedagogias) sabe quando esse clima se vive ou não, quando as crianças estão a reagir ou a agir; basta observar a sua linguagem não-verbal, a sua expressão corporal, que essas não enganam.

Os comentários dos alunos, os seus textos, as suas ilustrações revelaram aquilo que mais tocou a cada um, as suas necessidades, as suas ansiedades, as suas conquistas. A este propósito, parece útil estabelecer aqui um paralelo com o que aconteceu nas aulas práticas do Curso de Mestrado, onde se insere esta pesquisa, pois nessas aulas (nas disciplinas de Corpo, Voz e Oficinas de Teatro) os mestrandos também tiveram a oportunidade de vivenciar essa transformação como pessoas e não só como alunos; daí o valor das expressões artísticas, integradas no currículo e daí a necessidade da sua operacionalização.

4.7.2.5. Questionário

Era importante que os alunos, para além de fazerem verbalizações orais sobre cada aula de Expressão Dramática, exprimissem também as suas opiniões, no final de cada trimestre, dando-nos, assim, uma visão do trabalho no seu conjunto. Na avaliação do 1.º período lectivo, é que surgiu essa necessidade, pelo que se construiu um pequeno questionário (Anexo VII) para saber as opiniões dos alunos sobre: as actividades que mais gostavam de fazer nas aulas de Expressão Dramática; como avaliavam o seu desempenho nessas aulas; o que é que achavam que era preciso melhorar e para que é que servem estas aulas. Este questionário foi aplicado duas vezes, nas duas turmas: no final dos 2º e 3º períodos lectivos. Para a sua aplicação apenas foi dito aos alunos, que pensassem sobre as aulas que tinham sido realizadas até aí e que, individualmente, dessem a sua opinião, por escrito. Seguidamente, serão analisadas as respostas dos alunos a esses questionários.

4.7.2.6. Perspectivas dos alunos do 3º ano A: actividades de que gostaram mais

Na aplicação do segundo questionário não responderam dois alunos, que se encontravam ausentes, por motivos justificados.

Quadro 8: Actividades de que os alunos do 3.º ano A gostaram mais - 2.º/3.º períodos

Questionário apresentado a 31 de Março de 2004 a 22 alunos		Questionário apresentado a 25 de Junho de 2004 a 20 alunos	
Actividades preferidas	Quantidade de Alunos	Actividades preferidas	Quantidade de Alunos
Jogo do golfinho	18	Jogo do golfinho	15
Jogo da máquina infernal	13	Improvisações	9
Fantoches	9	Jogo da máquina infernal	9
Dramatização de histórias	5	Jogo dos nomes	9
Teatro de bonecas	3	Dramatização do “Grilo Verde”	8
Dramatização da história “Formiga doente”	3	Jogo do “Rei diz”	2
Mímica	2	Fantoches	2
Teatro inventado	3	Jogo de movimentos	2
Dramatização de cenas do dia-a-dia	2	Jogo das estátuas	1
Fazer o círculo	2	Dramatização de histórias	1
Jogos corporais	2		
Jogo do espelho	1		
Sentir o mar	1		
Jogo dos nomes	1		

Analisando no Quadro 8, as respostas, em paralelo, verifica-se que persiste a preferência pelas seguintes actividades: jogo do golfinho e máquina infernal. No segundo questionário, aumenta a preferência pelas improvisações (é interessante que os alunos as

designem como tal; no primeiro questionário chamavam-lhe «teatro inventado»). A preferência pelo teatro de fantoches, no primeiro questionário, é substituída pela dramatização de *O Grilo Verde*, no segundo questionário. Além disso, o jogo dos nomes aumenta consideravelmente, na escala de preferências.

Da análise dos resultados dos questionários, confrontados com as actividades efectivamente realizadas nas aulas de cada período lectivo, poder-se-á afirmar que: os alunos do 3º ano A elegeram o jogo do golfinho, como a actividade de que mais gostaram, embora ela tivesse sido realizada no segundo período lectivo. O que levaria os alunos a gostarem tanto dessa actividade? Esta questão não foi posta aos alunos. Se tivéssemos que aplicar novamente este questionário, talvez ele devesse ser reformulado, de modo a incluir, também, a fundamentação das respostas. Assim, apenas se poderão levantar algumas hipóteses, fazendo a retroacção: os alunos aprenderam a cantar a canção *O Golfinho Prateado*, que é muito agradável e contém uma energia que parece ser contagiante; foram golfinhos e participaram todos juntos (toda a turma, em simultâneo).

Em relação à actividade *Máquina infernal*, a segunda mais preferida nos dois períodos lectivos (e neles efectivamente realizada) os alunos revelaram, de facto, a sua criatividade, utilizando diferentes onomatopeias (a pares) associadas a movimentos corporais, que no seu conjunto (integrando toda a turma) faziam um efeito espectacular, em que o igual (de cada par) contratava com o diferente dos outros pares.

A dramatização da obra *O Grilo Verde* mobilizou toda a turma: os alunos iam estudando o texto e, de seguida, fazia-se uma adaptação, com a orientação da professora, para ser dramatizada (Anexo V).

É de acrescentar que estas três actividades foram sendo desenvolvidas em várias aulas, em jeito de projecto, fazendo-se experimentações (corporal, a voz, o movimento), talvez

pontos de partida, que, depois, os alunos transformavam nas improvisações no pequeno e grande grupo. Esta questão, parece ser bastante pertinente, na medida em que remete para as metodologias de trabalho na operacionalização das aulas de Expressão Dramática e para a importância da utilização do trabalho de projecto nas expressões artísticas.

4.7.2.7. Perspectivas dos alunos do 2.º ano B: actividades de que gostaram mais

Na turma do 2.º ano B, o questionário aplicou-se a todos os alunos, nos dois períodos lectivos.

Quadro 9: Actividades de que os alunos do 2.º ano B gostaram mais - 2.º /3.º períodos

Questionário apresentado a 31 de Março de 2004 a 20 alunos		Questionário apresentado a 23 de Junho de 2004 a 20 alunos	
Actividades preferidas	Quantidade de Alunos	Actividades preferidas	Quantidade de Alunos
Jogo do golfinho	16	“Teatros”	7
Fantoches	14	Todos os jogos	6
Jogo do espelho	6	Polícias e ladrões	6
Jogo da máquina infernal	3	Corridas	5
Jogo dos movimentos	5	Fazer os animais	3
Jogo do lenço	3	Lencinho da botica	3
Adivinha quem me toca	2	Cantar	3
História que a Cristiana contou	1	Fazer a roda	3
Jogo dos polícias e ladrões	1	Dançar	2
Jogo do cardinal	1	Dizer poemas	2
Corridas	1	Jogos de imitação	2
Sentir o mar	1	Fazer os gestos que queremos	1
		Dramatização da história “O passarinho”	1

	Lagarta	1
	Lengalenga “Era uma velha”	1
	Brincar com a bola	1
	Jogo “O rei diz”	1
	Jogo dos nomes	1
	Escondidas	1
	Fazer o círculo	1
	Relaxar	1

Analisando o Quadro 9, verifica-se, no primeiro questionário, a preferência dos alunos pelas seguintes actividades: jogo do golfinho e os fantoches. No segundo questionário, as opiniões não são tão unânimes, aparecendo os teatros e os jogos como as actividades preferidas.

Confrontando estes resultados com as actividades efectivamente realizadas nas aulas de cada período lectivo, poder-se-á afirmar que: os alunos do 2.º ano B referiram as actividades realizadas correspondentes a cada período lectivo e que misturavam actividades da Expressão Dramática com as da Expressão Físico-Motora, porque estas se interligavam, aconteciam no mesmo dia (umas sucediam às outras) e nelas, também, eram utilizadas músicas e algumas rotinas muito semelhantes (por exemplo, a formação do círculo de discussão). Numa perspectiva de globalização das expressões foi assim mesmo que o currículo foi operacionalizado. O jogo do golfinho foi uma actividade de que gostaram bastante, talvez pelos mesmos motivos apontados em relação à turma do 3º ano A, isto é, prolongou-se no tempo e envolveu saberes das outras disciplinas curriculares.

Os alunos do 2.ºano B manifestaram, no segundo questionário, o seu agrado pelos jogos, actividades muito praticadas nestas aulas. Pode afirmar-se que o jogo é uma actividade

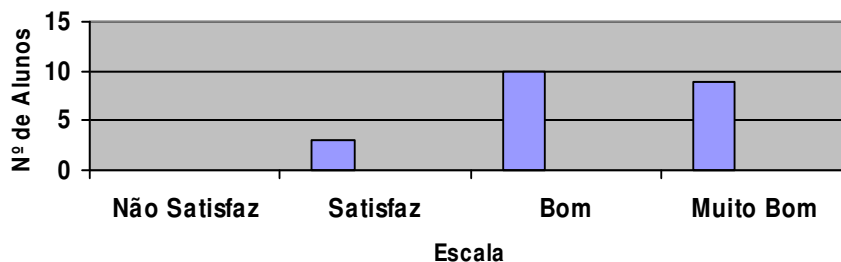
própria da criança; constitui um meio de conhecimento, em que o aluno pode dominar o tempo, parar quando não se sente capaz para prosseguir; tem o direito de voltar atrás, pois permite a repetição criativa e os regressos. Esta questão necessita de ser aprofundada e remete-nos, mais uma vez, para a fundamentação teórica desta pesquisa, para a importância da improvisação para a qual chamou a atenção Spolin (1963). Também é de salientar o facto de o jogo dramático não ser um exercício; esta ideia foi também veiculada por Small (1966) ao defender que «o jogo é que dá corpo ao exercício. Tudo tem de decorrer num ambiente de alegria. Quanto maior for a liberdade de escolha, tanto melhores os resultados» (Small, 1966: 16). Esta foi uma orientação metodológica, adoptada pela professora como filosofia de trabalho para a operacionalização de todo o currículo, nesta turma, desde o primeiro ano de escolaridade.

4.7.2.8. Auto-avaliação trimestral do 3.º ano A

Nesta pesquisa foi, também, relevante saber a visão que os alunos tinham do seu próprio desempenho nas aulas de Expressão Dramática, isto é, a auto-imagem da sua participação. Para esse efeito, a segunda questão do questionário pedia ao aluno para se posicionar numa escala de 1 a 4, em que o 1 – significava Não Satisfaz; o 2 – Satisfaz; o 3 – Bom e o 4 – Muito Bom (estes eram os quatro níveis que constavam no Registo da Avaliação Sumativa trimestral, também na área da Expressão Dramática, utilizado neste Agrupamento de Escolas). Os gráficos seguintes revelam a auto-avaliação dos alunos do 3.º ano A, nos segundo e terceiro períodos lectivos, e não no primeiro período, que correspondeu à fase de construção do questionário.

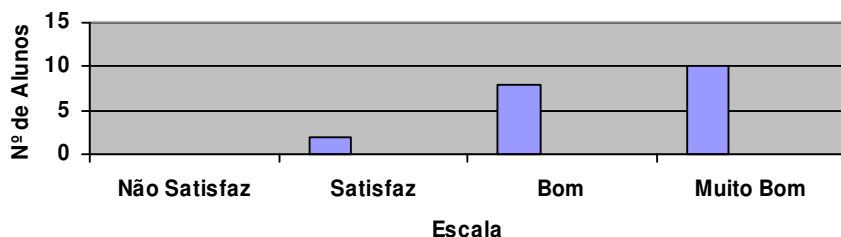
Quadro 10: Gráfico 1 - Auto-Avaliação do desempenho dos alunos do 3.º ano A - 2.º período

**Auto - Avaliação do desempenho dos alunos do
3º ano A (31/3/2004)**



Quadro 11: Gráfico 2 - Auto-Avaliação do desempenho dos alunos do 3.º ano A - 3º período

**Auto - Avaliação do desempenho dos alunos do
3ºano A (25/6/2004)**

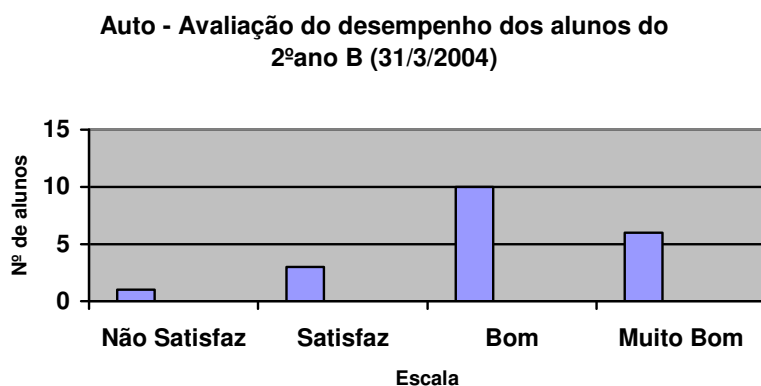


A análise dos dois gráficos mostra que os alunos se posicionaram: metade no nível Bom e outra metade no Muito Bom. Os alunos que atribuíram a si próprios o nível de Satisfaz: um revelava, de facto, dificuldades em se concentrar e interagir com os colegas (de início parecia perdido e foi necessário reforçar sempre as suas tentativas, pois afirmava que «não sabia fazer»). O outro aluno revelava-se muito impulsivo e, por vezes, envolvia-se em discussões com dois ou três colegas, dificultando o normal desenvolvimento das aulas. Numa primeira abordagem, estes resultados constituíram, de certo modo, uma surpresa agradável para as professoras, uma vez que ninguém se posicionou no nível Não Satisfaz e analisando as respostas individualmente, verificou-se que, por exemplo, a Sara se posicionou no nível Muito Bom e que nós esperávamos que fosse um Satisfaz, pois revelava alguma inibição,

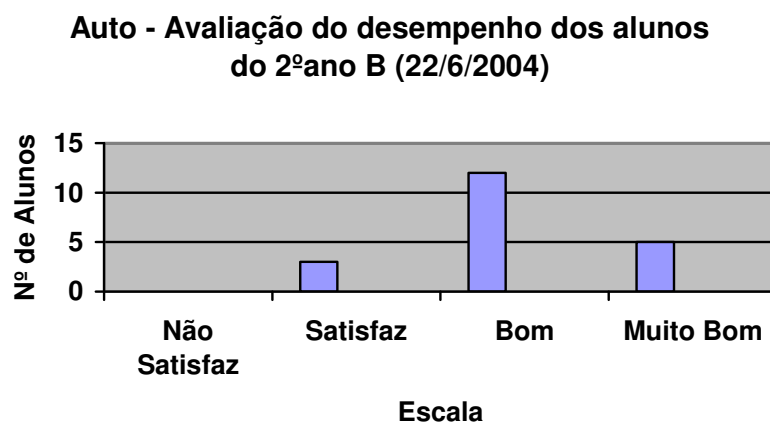
hesitava, ... Então, fomos confrontar estes resultados com o conteúdo dos protocolos, elaborados pelos vários alunos e verificámos, que eles afirmavam gostar das aulas e achavam-nas divertidas; por outro lado, os registos vídeo e áudio mostravam que em cada aula, a auto-avaliação e a co-avaliação valorizavam a evolução do aluno e que, segundo esse critério, todos estavam a evoluir positivamente. Estas auto-avaliações começaram a fazer sentido e a pôr em causa a validade da grelha de observação RA(2)C(2)DE, utilizada nas várias aulas, porque havia, de facto, um desfasamento entre a avaliação das professoras e a auto-avaliação e co-avaliação dos alunos. No final do segundo período lectivo, reflectimos sobre esta questão e considerámos que, sem querer, estávamos a avaliar os alunos na área de Expressão Dramática, tal como fazíamos na Matemática e na Língua Portuguesa, onde, numa tarefa concreta, se conseguem contabilizar a quantidade de respostas correctas/ incorrectas. Não pretendíamos nada disso, pois estaríamos em contradição com a filosofia desta abordagem pedagógica; recordámos Vygotsky, Spolin e Japiassu para compreender que o papel do professor é muito importante, pela mediação que consiga operacionalizar no processo de ensino-aprendizagem e que a avaliação deve ser coerente com os objectivos e a prática pedagógica. Esta reflexão teve como consequência um cuidado redobrado, no terceiro período lectivo, para não se cair no efeito de rotulação dos alunos, que se esforçavam por ir sempre mais além. Esta situação fez-nos repensar todo o processo e chegar à conclusão de que avaliar as áreas de expressão implica que o professor acredite mesmo que o mais importante é a expressão livre da criança e o esforço para evoluir e construir a sua identidade. E ter a consciência, também, de que o professor não consegue pura e simplesmente deitar para a reciclagem hábitos tradicionais de avaliar.

4.7.2.9. Auto-avaliação trimestral do 2.º ano A

Quadro 12: Gráfico 3 - Auto - Avaliação do desempenho dos alunos do 2.º ano B - 2.º Período



Quadro 13: Gráfico 4 - Auto - Avaliação do desempenho dos alunos do 2.º ano B - 3.º Período



A análise dos resultados da auto-avaliação da turma do 2.º ano B, no segundo período lectivo, mostrou que apenas uma aluna se autoavaliou com o nível de Não Satisfaz, situação esperada, uma vez que, como já foi referido anteriormente, esta aluna (a mais nova da turma) tinha uma auto-imagem que não correspondia à co-avaliação feita pelos colegas e pela professora, no geral das suas aprendizagens. Para tentar resolver este problema, a professora elaborou a seguinte estratégia de intervenção diferenciada a operacionalizar no terceiro período lectivo: intensificar os reforços positivos, durante e no final das actividades das várias áreas curriculares em que a aluna participasse; fazer o visionamento de segmentos dos

registos de vídeo, para que a aluna pudesse rever o seu desempenho nas aulas de Expressão e depois verbalizar a sua auto-avaliação, perante o grupo da turma e intensificar o trabalho a pares, dando oportunidade aos alunos de interagir em contextos diversificados. Simultaneamente, a professora intensificou os contactos com a encarregada de educação da aluna, para actuarem em conjunto nesse reforço positivo das aprendizagens. De facto, esta estratégia revelou-se eficaz: a aluna foi-se mostrando mais motivada, esforçando-se por concluir as tarefas do plano de trabalho diário; no trabalho a pares, mostrou-se mais activa. No final do ano, autoavaliou-se no nível Satisfaz e transitou para o terceiro ano de escolaridade, juntamente com todos os outros colegas.

Exceptuando o caso da aluna, referido anteriormente, a auto-avaliação do desempenho dos alunos, no final de cada período lectivo, estava em sintonia com a auto-avaliação, que se ia realizando, oralmente, em cada aula. É de salientar que nesta turma, a auto-avaliação sempre constituiu uma rotina diária do próprio trabalho, desde o primeiro ano de escolaridade. A aplicação da grelha de observação R.A(2).C(2).D.E complementou o processo de avaliação de todo o trabalho desenvolvido e foi útil, também, para a escolha das actividades das aulas seguintes, para que todos os alunos pudessem interagir, explorar e comunicar.

4.7.2.10. Perspectivas dos alunos do 3º ano A: o que é preciso melhorar nas aulas?

Outro aspecto que nos pareceu relevante foi saber as percepções que os alunos teriam em relação às aulas de Expressão Dramática, dando-nos a conhecer os seus pontos de vista, sobre o que seria útil modificar, no período lectivo seguinte, isto numa perspectiva de avaliação formativa contínua em que se pretendia que os alunos fossem os protagonistas. Como se pode verificar da análise da tabela seguinte, a grande maioria dos alunos referiu a questão do comportamento como sendo prioritária na melhoria das aulas. De facto, esse aspecto foi bastante valorizado pelas duas professoras. Também foi útil analisar as opiniões daqueles alunos, que mereciam da nossa parte uma atenção especial (porque precisavam de se

integrar melhor na turma e/ou tornarem-se mais auto-confiantes e desinibidos). Foi o caso do Danil, que tentava chamar para si as atenções dos colegas, desviando-se das propostas de trabalho, que tinham como consequência uma paragem na dinâmica das aulas. Ele referiu que era preciso «fazer o que nos mandam e fazer a Expressão Dramática durante mais tempo»; afinal, ele até se esforçava, mas é de salientar que muitos dos nossos comportamentos têm causas inconscientes, pelo que foi necessária muita serenidade e paciência para lidar com as situações imprevisíveis de cada aula, de modo a que as professoras pudessem constituir sempre um bom exemplo de tolerância e também de exigência e firmeza. No quando seguinte, podem ser analisadas todas as respostas.

Quadro 14: O que é preciso melhorar nas aulas de Expressão Dramática do 3.º ano A

Questionário aplicado em 31 de Março de 2004 a 22 alunos		Questionário aplicado em 25 de Junho de 2004 a 20 alunos	
O que é preciso melhorar	Quantidade de alunos	O que é preciso melhorar	Quantidade de alunos
Comportamento	14	Comportamento	10
Falar na sua vez	7	Falar na sua vez	4
Ouvir	6	Ouvir	3
Atenção	5	Atenção	2
Concentração	1	Interesse	2
Observar	1	Atitudes	1
Fazer o que nos mandam	1	Imaginação	1
		Nada	1
		Respeitar as professoras e os colegas	1
		Trabalho em grupo	1
		Fazer a Expressão Dramática durante mais	1

	tempo	
	Fazer mais teatros e mais jogos	1
	Trabalho de grupo	1
	Fazer o que as professoras nos dizem	1

4.7.2.11. Perspectivas dos alunos do 2.º ano B: o que é preciso melhorar nas aulas?

Consultando a tabela seguinte, verifica-se que na turma dos alunos do 2.º ano B existiu uma grande heterogeneidade de opiniões sobre o que era necessário melhorar nas aulas; no entanto, são visíveis as preocupações com a projecção da voz, com o fazer bem as coisas, ouvir e observar os outros e fazer jogos (com calma). De facto, esses aspectos foram valorizados pela professora, nas aulas. A aplicação do questionário foi bastante útil, na medida em que possibilitou o feed-back dos alunos em relação a todo o processo de ensino-aprendizagem, que ia sendo construído por todos (alunos e professora).

Quadro 15: O que é preciso melhorar nas aulas de Expressão Dramática do 2.º ano B

Questionário aplicado em 31 de Março de 2004 a 20 alunos		Questionário aplicado em 25 de Junho de 2004 a 20 alunos	
O que é preciso melhorar	Quantidade de alunos	O que é preciso melhorar	Quantidade de alunos
Voz	4	Fazer as coisas bem	3
Fazer as coisas bem	4	Voz	2
Ouvir os outros	3	Ouvir os outros	2
Ver os colegas	1	Falar/conversar	2

Comportamento	1	Fazer muitos jogos	2
Falar na sua vez	1	Fazer o círculo	2
Fazer com calma	1	Nada	2
Olhar-se no espelho	1	Olhar para os outros	1
Observar melhor	1	Saber o que fazer	1
Fazer as coisas de que nós gostamos	1	Cantar	1
Atenção	1	Respeitar os outros	1
Repetir as coisas	1	Não fazer queixinhas	1
Fazer as coisas	1	Não fazer batota nas corridas	1
		As cambalhotas	1

4.7.2.12. Perspectivas dos alunos do 3.º ano A/para que servem as aulas?

Para complementar as perspectivas dos alunos em relação às aulas de Expressão Dramática, pediu-se-lhes a opinião sobre para que é que elas servem, questão relacionada com as competências gerais, essenciais e transversais que se pretendiam desenvolver. Como se pode verificar na tabela seguinte, as respostas vieram, precisamente, ao encontro das orientações teóricas que fundamentaram esta pesquisa: os alunos atribuíram importância à questão das atitudes/comportamentos, ao trabalho em cooperação, ao carácter lúdico da aprendizagem através do jogo dramático e ao conhecimento do corpo.

Quadro 16: As aulas de Expressão Dramática servem para... - 3.º ano A

Questionário aplicado em 31 de Março de 2004 a 22 alunos do 3.º ano A		Questionário aplicado em 25 de Junho de 2004 a 20 alunos do 3.º ano A	
As aulas servem para...	Quantidade de alunos	As aulas servem para...	Quantidade de alunos
Melhorar o comportamento	6	Melhorar o comportamento	12

Aprender	6	Trabalhar em grupo	6
Divertir	5	Nos divertirmos	5
Desenvolver/conhecer o nosso corpo	5	Respeitar os outros	3
Estudar	2	Aprender	2
Saber mandar no corpo	1	Começar a desenvolver/mandar no nosso corpo	2
Aprender a fazer obras de arte feitas com pessoas e para nos concentrarmos nas ocasiões importantes	1	Melhorar a nossa atenção	1
Nos concentrarmos para fazer as coisas bem	1	Relaxar	1
Sorrir	1	Ser uma aula diferente	1
Fazer e pintar	1	Participarmos	1
Avaliação	1	Fazer teatros	1
Fazermos jogos	1	Fazer coisas novas	1
Aprendermos a fazer as coisas melhor (fazer um círculo, aprender muitos jogos)	1	A nossa educação	1
Sabermos estar numa sala, respeitar os colegas e aprender a comportarmo-nos	1	Não ter vergonha do público	1
Brincar	1	Ocuparmos os tempos livres	1

Os alunos referem bastante a questão do comportamento, da sua melhoria e isso está directamente relacionado com a actuação das professoras, que valorizavam muito a questão das atitudes e a boa convivência entre todos, sobretudo nos momentos de retroacção e auto-avaliação (no círculo de discussão).

4.7.2.13. Perspectivas dos alunos do 2º ano B/para que servem as aulas?

Os alunos da turma do 2.º ano B referiram muito as palavras-chave “aprender” e “fazer”, duas competências muito interligadas nesta abordagem pedagógica. Foi interessante analisar as respostas de cada aluno, confrontado-as com a visão e o conhecimento que a professora tinha de cada um, do seu desempenho, nas aulas de Expressão Dramática e nas outras áreas curriculares. A utilização do questionário, como instrumento de recolha de dados, contribuiu para um aprofundamento do conhecimento dos alunos, das suas necessidades e interesses, tendo como suporte as teorias psicológicas, que integram a primeira parte desta pesquisa. Na tabela seguinte, é interessante analisar as respostas dos alunos no final dos dois períodos lectivos. Os alunos referem aspectos específicos, tais como «projectar a voz», «aprendermos a fazer bem as coisas», «termos o corpo sempre bem» e «não ter medo de jogar»; não esperava que estas crianças, com apenas sete anos, conseguissem explicitar essas funções da linguagem dramática. Reflectindo sobre isso, talvez nunca me tenha apercebido da verdadeira dimensão com que a criança se envolve em tudo o que faz, sendo capaz de intuir e compreender aspectos que escapam ao adulto. Vai ser necessário mais tempo e mais distanciamento para perceber melhor esta questão.

Quadro 17: As aulas de Expressão Dramática servem para... - 2.º ano B

Questionário aplicado em 31 de Março de 2004 a 20 alunos do 2.º ano B		Questionário aplicado em 25 de Junho de 2004 a 20 alunos do 3.º ano A	
As aulas servem para...	Quantidade de alunos	As aulas servem para...	Quantidade de alunos
Aprender	3	Fazer jogos	4
Projectar a voz	2	Fazer ginástica	3
Aprendermos a fazer bem	2	Aprender mais	3
Aprender a fazer jogos com calma	2	Aprender a fazer teatro	2

Aprender a fazer teatro	1	Aprender a fazer bem as coisas	1
Termos o corpo sempre bem	1	Projectar a voz	1
Treinar algumas coisas	1	Cantar bem	1
Estudarmos	1	Fazer bem de animal	1
Saber fazer jogos	1	Saber fazer o círculo	1
Cumprirmos as regras	1	Me sentir bem	1
Não ter medo de jogar	1	Estudar bem	1
Fazer ginástica	1	Crescer	1
Ter o corpo bem direito	1	Melhorar alguma coisa	1
Mexer o corpo melhor	1		
Ver tudo dos outros colegas	1		
Nos movimentarmos melhor	1		

4.8. O desempenho da(s) professora(s)

Nesta intervenção pedagógica, o papel da(s) professora(s) foi decisivo, em primeiro lugar, na criação de um ambiente de liberdade, espontaneidade e alegria nas duas turmas; era necessário ser-se paciente, orientar sem comandar, dar espaço e tempo a cada aluno. Por outro lado, foi necessário: gerir da melhor maneira o currículo, o tempo, o espaço, os recursos humanos e materiais; proceder por etapas, preparando tudo ao pormenor (planificar, seleccionar os materiais, operacionalizar, avaliar, planificar, ...), num ciclo contínuo, interminável. Além disso, colaborei (sempre que para tal fui solicitada) com os professores das restantes oito turmas da Escola, no desenvolvimento de projectos interdisciplinares e de integração de saberes, em que se tornava indispensável a área de Expressão Dramática. Tratou-se de uma autêntica corrida, em que o tempo era gerido ao minuto, para justificar a confiança que os alunos, colegas e encarregados de educação depositavam em mim, respeitando o meu trabalho. Houve momentos em que foi precisa alguma distanciação disso

tudo para: cuidar da voz (com os exercícios aprendidos nas aulas de Voz da Professora Natália de Matos, neste Curso de Mestrado, para que não voltasse a ficar doente) e salvaguardar alguma frescura, bom-humor e alegria, essenciais para lidar diariamente com as crianças. Na verdade, foram elas que, com a sua espontaneidade, alegria e entrega, constituíram o motor, de todo o percurso realizado: foram maravilhosas.

A experiência de coadjuvação na turma do 3.º ano A constituiu uma oportunidade para repensar o próprio regime de monodocência vigente no 1.º ciclo do Ensino Básico e a questão da formação contínua dos docentes. Trabalhar em parceria tem imensas vantagens, sobretudo para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Nesta pesquisa, identificaram-se alguns factores que facilitaram a cooperação entre as duas professoras: definição clara, explícita, das responsabilidades de cada docente interveniente (o que cada uma deveria fazer); conhecimento profundo dos alunos (suas necessidades e interesses); contextualização do trabalho desenvolvido, integrado no Projecto Curricular da Turma, Projecto Curricular da Escola e Projecto Educativo do Agrupamento; prática sistematizada em conjunto das actividades de preparação, operacionalização e avaliação das aulas e articulação entre as metodologias de trabalho de cada professora, na base do respeito mútuo. Atendendo a que foi a primeira experiência deste género em que ambas as professoras se envolveram, o caminho fez-se caminhando e acabou por se tornar numa formação contínua das duas, na base da experimentação. Feita a avaliação de todo o trabalho desenvolvido nesse ano, as duas docentes decidiram continuar a experiência de coadjuvação no ano lectivo seguinte.

Para clarificar alguns aspectos do trabalho de coadjuvação, a professora coadjuvante elaborou uma entrevista, cujo roteiro (Anexo VII) foi sendo estruturado ao longo do ano e que foi aplicada à professora coadjuvada, no final do desenvolvimento da intervenção pedagógica. De seguida, apresentam-se alguns extractos dessa entrevista.

Entrevistadora: Professora, peço-lhe que refira quais foram as razões que a levaram a aceitar o trabalho de coadjuvação na área da Expressão Dramática na turma do 3.º A, no ano lectivo de 2003 / 2004?

Professora coadjuvada: Uma das grandes razões foi que acho que é importante trabalhar as áreas de Expressão Dramática. Mas como eu não tinha muito conhecimento nesta área, como dar as aulas, como ensinar, como fazer exercícios, fiquei muito contente por a professora Ana desenvolver esse Projecto na minha turma.

E: Quais eram as suas expectativas, no início desse trabalho de coadjuvação?

P: Pensava que realmente seriam bem aceites pelos alunos e que também iria aprender alguma coisa, não só eu, mas também, os alunos. E que iriam ser muito proveitosas em relação às outras áreas do currículo.

E: Que significado teve para si este trabalho de coadjuvação na área da Expressão Dramática?

P: Para mim, sobretudo, significou uma grande aprendizagem. Comecei a encarar a aula de Expressão Dramática de uma maneira diferente; e, se calhar, já estou disposta a aplicar esses conhecimentos e essas aprendizagens na turma, no próximo ano lectivo. Sobretudo, enriqueceu-me bastante, porque eu tinha outra ideia das aulas de Expressão Dramática. Durante este ano lectivo, vi que a ideia que tinha era completamente contrária àquilo que vi.

E: Como caracteriza o seu trabalho, em parceria com a professora que a coadjuvou?

P: Acho que correu sempre bem; entendemo-nos perfeitamente. E estou disposta a continuar e tenho o à vontade suficiente para lhe pedir ajuda, nas próximas aulas.

E: Quer acrescentar mais algum aspecto, que considere relevante no trabalho que foi realizado nesta turma?

P: Os pais aceitaram e ficaram muito contentes; foram muito receptivos à ideia de os filhos terem Expressão Dramática. E a nível da turma: o comportamento melhorou e auto-estima também. Acho que foi muito positivo para eles.

E: Sente-se motivada para orientar, sozinha, as aulas de Expressão Dramática na sua turma?

P: Sozinha se calhar não; mas já tenho uma atitude diferente em relação à Expressão Dramática. Com a experiência que tive com a professora Ana, se calhar até já sou capaz de orientar as aulas. Sim.

E: O que pensa sobre a formação inicial, que teve na área de Expressão Dramática?

P: Acho que foi uma formação que se adequa pouco aos alunos. O que aprendi não foi suficiente, pois nunca me senti à vontade para dar uma aula de Expressão Dramática a uma turma.

E: Em que ano concluiu o seu curso?

P: Em 1987 (há dezoito anos).

E: Como deve ser feita a formação contínua dos professores do 1.º ciclo na área da Expressão Dramática?

P: Sobretudo fazer trabalhos práticos, que é onde sinto mais dificuldade. A maior dificuldade é pôr em prática. A formação contínua deveria ser posta em prática na nossa turma e depois pormos em comum as nossas experiências. Os conteúdos do Programa são adequados, mas a dificuldade reside em operacionalizá-los.

Neste testemunho da professora coadjuvada, alguns aspectos importantes podem ser destacados: em primeiro lugar, o facto de o trabalho em coadjuvação surgir de uma necessidade sentida pelos docentes envolvidos (e não de uma norma instituída); a humildade revelada no assumir das dificuldades sentidas na operacionalização do currículo de Expressão Dramática; a boa receptividade dos alunos às aulas de Expressão Dramática; a confiança dos Encarregados de Educação no trabalho pedagógico desenvolvido em parceria pelas duas professoras; e, por fim, a questão da formação inicial dos docentes nas áreas da educação artística e também do tipo de formação contínua, que parecem desempenhar um papel decisivo na operacionalização do currículo das áreas de Expressão no 1.º ciclo do Ensino Básico.

No que respeita ao desempenho da professora, na sua qualidade de docente titular da turma do 2.º ano B, algumas questões emergentes nesta pesquisa são idênticas àquelas referidas anteriormente sobre o trabalho em coadjuvação: por um lado, a necessidade de operacionalizar o currículo de Expressão Dramática, de modo mais estruturado e sistematizado e, por outro, o papel importante da formação inicial/contínua da professora. Com efeito, reflectindo sobre todo o processo que deu corpo a este estudo, parece ser clara a sua contextualização no percurso profissional da docente. Esta pesquisa não se tratou de um

mero trabalho acadêmico; ela constituiu uma etapa do percurso de uma professora do 1.º ciclo, ao fim de vinte e cinco anos de carreira profissional, vividos sempre em desassossego, com muita alegria, apesar de todos os escolhos, que acabaram por se tornar desafios. «Os afectos tornam-nos sempre mais vulneráveis», assim afirmou Eugénio de Andrade (2001). O desempenho da professora na turma do 2º ano B foi isso: um relacionamento onde os afectos estiveram sempre presentes e onde foi muito fácil estar e ser professora; é caso para dizer que foi um privilégio a professora realizar esta pesquisa, na qualidade de observadora participante e poder partilhar com o resto do mundo as suas experimentações e opiniões. As aulas de Expressão Dramática contribuíram, também, para o sentimento de auto-realização profissional e pessoal, indispensáveis para trabalhar com conforto. Uma questão se pode, então, colocar: até que ponto esta postura da professora influenciou a operacionalização do currículo de Expressão Dramática? As respostas a esta questão dizem respeito a uma combinação complexa em que coexistem várias dimensões: o relacionamento interpessoal, as metodologias de trabalho utilizadas e o próprio enquadramento teórico deste estudo.

4.9. Limitações deste estudo

Uma das grandes limitações deste estudo encontra-se na sua reduzida amostra: quarenta e dois alunos. Desta forma, as conclusões deste trabalho aplicam-se apenas a essa mesma população, tratando-se por isso de um estudo empírico. Por outro lado, a amostra deste trabalho engloba apenas alunos de uma mesma instituição de ensino, a Escola EB1 de Armação de Pêra, e apenas se refere a um ano lectivo (2003/2004) pelo que não se podem generalizar os resultados obtidos.

Seria pertinente que futuros trabalhos acompanhassem o processo de aprendizagem dos alunos, durante pelo menos os quatro anos que integram o 1.º ciclo, o que contribuiria para um aprofundamento do tema em análise.

No que respeita à temática «investigar a sua própria prática» talvez fosse pertinente incluí-la no currículo da formação inicial dos professores e também na sua formação contínua (realizada a partir das reais necessidades da Escola). São necessários bons exemplos, que contribuam com conhecimento válido sobre a educação em geral e nas várias áreas específicas.

Várias são as questões, que poderão conduzir a novos estudos: O que significa investigar a sua própria prática? Que tipo de problemas pode o professor ter interesse em investigar? Que experiência é necessária para efectuar investigação?

PARTE III – PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DO 1.º CICLO

CAPÍTULO 5 – AS OPINIÕES DOS PROFESSORES DO 1.º CICLO

5.1. Enquadramento metodológico

Considerou-se que poderia ser relevante para esta pesquisa, complementar o trabalho de campo com algumas perspectivas dos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico sobre questões relacionadas com a temática da operacionalização do currículo da Expressão Dramática. É muito importante conhecer as opiniões dos professores, que por si só, poderiam constituir um ponto de partida para uma investigação mais aprofundada; não foi esse o objectivo do presente estudo, que se focaliza na proposta pedagógica, no trabalho realizado com os alunos. A sua inclusão nesta pesquisa foi, sobretudo, para podermos confrontar questões, que foram emergindo no trabalho de campo, com a visão que outros professores do mesmo nível de ensino possam ter sobre esta temática e tentar compreender melhor a sua complexidade (por exemplo: como deve ser feita a avaliação das aprendizagens? Que influência pode ter a formação dos professores na operacionalização do currículo de Expressão Dramática?).

Construiu-se um questionário, cuja estrutura ia sendo delineada, à medida que se iam clarificando os aspectos mais relevantes desta pesquisa, pois embora o ponto de partida fosse bem explícito (a necessidade de operacionalizar o currículo de Expressão Dramática, tendo como pontos de referência os estudos de Spolin (1963), Japiassu (1999) e Vygotsky (1989)) muitos dos resultados do trabalho de campo foram imprevisíveis. Longo foi o tempo necessário para saber com exactidão o que se procurava e para preparar, então, a primeira versão do questionário. Primeiro, seleccionaram-se algumas ideias-chave e, de seguida, procurou-se dar-lhes corpo, usando um vocabulário adequado e adaptado aos diferentes

aspectos, tarefa penosa, pelo que o resultado final acabou por corresponder apenas minimamente às expectativas iniciais. O tempo passou e só havia, de facto duas alternativas: ou se aplicava o instrumento ou não. Optou-se por fazê-lo e tratar apenas os dados considerados mais relevantes para esta pesquisa.

5.2. Questionário: construção

Como não se dispunha de um modelo já existente, que se pudesse adaptar a esta pesquisa, construiu-se um questionário (Anexo VIII), tendo em consideração as orientações de Ghiglione & Matalon (2001), que afirmam que «a concepção e a redacção de um questionário são inteiramente determinadas pela exploração estatística que para ele esteja prevista. Contudo, não é obrigatório tomar à letra esta exigência ... é preciso ter cuidado para tornar o questionário aceitável e mesmo, se possível, agradável ao inquirido.» (Ghiglione & Matalon, 2001:108).

5.2.1. Variáveis em estudo

O questionário é constituído por questões de opinião, organizadas em três partes. A primeira parte contém vinte e cinco itens, que abrangem questões sobre a utilização dos documentos orientadores da operacionalização do currículo da Expressão Dramática no 1.º ciclo do Ensino Básico; objectivos/competências; metodologias de trabalho e condições para essa operacionalização. O inquirido colocaria um círculo à volta de um número (numa escala de 1 a 5), indicando o seu grau de concordância ou discordância. A segunda parte é constituída por nove questões, cujas respostas têm um carácter descritivo e abrangem os seguintes domínios: periodicidade das aulas de Expressão Dramática; recursos utilizados; práticas de avaliação das aprendizagens; factores que dificultam a operacionalização do currículo; responsabilidade da orientação das aulas; motivação dos docentes e necessidades de formação nesta área. A terceira parte é constituída por um espaço destinado a observações adicionais.

5.2.2. Administração do questionário e recolha de dados

A primeira versão do questionário foi aplicada a dez docentes do 1.º ciclo do Ensino Básico, a quem se pediu a opinião sobre todo o documento, principalmente sobre a clareza e objectividade da linguagem utilizada e se o seu preenchimento comportava ou não alguns constrangimentos e ambiguidades. Mudou-se a redacção de três questões da primeira parte e cem exemplares desta segunda versão foram enviados pelo correio para alguns Agrupamentos de Escolas dos distritos de Faro, Beja e Portalegre. Responderam setenta e dois professores do 1.º ciclo do Ensino Básico, com diferentes anos de experiência, distribuídos do seguinte modo.

Quadro 18: Professores que responderam ao Questionário sobre Operacionalização do Currículo de Expressão Dramática no 1.º Ciclo

Anos de experiência	Professores	
	Número	Porcentagem
1 a 4 anos	9	13 %
5 a 7 anos	11	15 %
8 a 15 anos	21	29 %
16 a 25 anos	18	25 %
26 a 32 anos ou mais	13	18 %

Os professores inquiridos trabalhavam em Escolas com diferentes dimensões: 32% em Escolas de 200 a 300 alunos; 28% de 100 a 199 alunos; 21% até 49 alunos e 19% de 50 a 99 alunos. 72% dessas Escolas pertencem a Agrupamentos de Escolas Verticais e as restantes a Agrupamentos Horizontais.

No que respeita ao grau académico, 76% dos inquiridos possuíam licenciatura; 12% bacharelato; 3% pós-graduação em Educação Especial; 3% pós-graduação em Supervisão;

1,5% pós – graduação/especialização em Matemática; 1,5% mestrado em Ensino das Ciências; 1,5% mestrado em Educação Especial e 1,5% mestrado em Psicologia da Educação.

Dos setenta e dois inquiridos, 57% pertenciam ao Quadro de Zona Pedagógica; 33% ao Quadro de Escola e 10% eram Contratados.

5.2.3. Análise do conteúdo dos questionários

Para proceder à análise do conteúdo dos questionários, utilizaram-se procedimentos abertos, com um carácter puramente exploratório, não tendo nenhum quadro categorial teórico ou empírico que sirva de suporte à agregação das análises vertical e horizontal. (Ghiglione, 2001, p.210). De seguida, serão referidos os resultados mais significativos da análise das tabelas de frequência, que podem ser consultadas no Anexo IX.

5.2.3.1. Conteúdo da 1.^a parte do questionário

- As duas primeiras questões do questionário referem-se à “utilização dos seguintes documentos oficiais: Programa do Currículo Nacional e Competências Essenciais para a planificação das aulas de Expressão Dramática”, que nesta pesquisa constituíram um ponto de referência para a selecção dos conteúdos a trabalhar em cada período lectivo. A grande maioria dos inquiridos (79%) mostrou a sua concordância com essa utilização.

- No que respeita às metodologias de trabalho, a maioria concordou que os professores têm expectativas positivas sobre o desempenho dos alunos (75%); utilizam modalidades de trabalho colaborativo (74%); utilizam práticas de avaliação (63%) e dão oportunidade aos alunos de praticarem auto-avaliação (57%).

- Sobre as capacidades, que os alunos desenvolvem nas aulas de Expressão Dramática, os inquiridos concordaram que eles desenvolvem competências estéticas, físicas, técnicas, relacionais, culturais e cognitivas (99%); alargam a experiência de vida e enriquecem as suas

capacidades de decisão de escolha (92%); revelam criatividade (86%) e desenvolvem capacidades reflexivas sobre a realidade que os cerca (79%).

- Sobre o papel da Expressão Dramática, os inquiridos concordaram que ela desempenha um papel importante no desenvolvimento global da criança (99%) e na melhoria das aprendizagens escolares (99%).

- Sobre a afirmação de que o *Currículo Nacional do 1.º ciclo do Ensino Básico* é muito extenso, pelo que a disciplina de Expressão Dramática acaba por ser subvalorizada, 74% dos inquiridos concordaram com essa afirmação; 23% discordaram e 3% não tinham opinião formada.

- A Expressão Dramática deve ser ensinada em articulação com todas as outras áreas, numa perspectiva integradora. Nesta questão, os inquiridos foram unânimes (100%) na sua concordância.

- O jogo dramático responde à necessidade que a criança tem de exteriorização de si, no contexto da comunicação e da busca do prazer na construção da aprendizagem. Nesta questão os inquiridos foram unânimes (100%) na sua concordância.

- A propósito das práticas colaborativas entre pares (o ensino em cooperação/coadjuvação), 90% dos inquiridos concordaram que elas facilitam a concretização do Currículo de Expressão Dramática.

- Sobre a questão de a prática das aulas de Expressão Dramática estar dependente da existência de um espaço adequado para a realização das várias actividades, 54% discordaram; 39% concordaram e 6% dos inquiridos não tinham opinião formada.

- Sobre a hipótese de a formação inicial dos professores influenciar determinantemente a sua prática pedagógica na área da Expressão Dramática, 86% dos inquiridos concordaram.

- A formação contínua existente na área de Expressão Dramática satisfaz as necessidades sentidas pelos professores: 49% discordaram; 41% concordaram e 10% não tinham opinião formada.

As questões que reuniram uma opinião consensual de concordância dos inquiridos foram as seguintes: a Expressão Dramática deve ser ensinada em articulação com todas as outras áreas, numa perspectiva integradora e o jogo dramático responde à necessidade que a criança tem de exteriorização de si, no contexto da comunicação e da busca do prazer na construção da aprendizagem.

5.2.3.2. Conteúdo da 2.^a parte do questionário

A segunda parte é constituída por nove questões, cujas respostas têm um carácter descritivo e abrangem os domínios, que a seguir se analisarão.

- Com que periodicidade costuma realizar as aulas de Expressão e Educação Dramática? 45% dos inquiridos afirmaram realizar as aulas semanalmente; 14% quinzenalmente; 14% ocasionalmente; 10% duas vezes por semana; 6%, trimestralmente, nas festas escolares; 4% diariamente (pouco antes de as aulas terminarem); 3% muito raramente; 1% mensalmente; 1% nunca e 1% não responderam à questão.

- Que recursos costuma utilizar nas aulas de Expressão Dramática? Os recursos referidos pelos inquiridos foram os seguintes, por ordem decrescente: materiais diversos (objectos, artefactos...); músicas; adereços; gravador; contos / histórias; fantoches; nenhuns; textos; roupas velhas; instrumentos musicais; máscaras; brinquedos; espaço exterior; poesias e jogos dramáticos. Não responderam à questão 7% dos inquiridos.

É de salientar que os jogos dramáticos foram os recursos menos referidos. Na abordagem pedagógica que deu corpo a esta pesquisa, os jogos dramáticos, pelo contrário, foram um recurso utilizado em todas as aulas.

- Procede regularmente à avaliação formativa das aprendizagens dos alunos na área da Expressão Dramática? Dos setenta e dois inquiridos, 53 % responderam afirmativamente; 46 % negativamente e 1 % não responderam à questão.

- Que instrumentos de avaliação utiliza mais frequentemente nas aulas de Expressão Dramática? Os instrumentos referidos foram os seguintes, por ordem decrescente da sua frequência: grelhas de observação; observação directa; auto-avaliação; reflexão; nenhuns; hetero-avaliação; diálogo; fichas de avaliação trimestral; relatórios descritivos. 11% dos inquiridos não responderam à questão.

- Considera que a disciplina de Expressão e Educação Dramática contribui para melhorar a qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo dos alunos? Explique os fundamentos da sua resposta. Dos inquiridos, 94 % responderam afirmativamente e 6 % não responderam à questão. Para fundamentar as suas afirmações, eis a listagem dos aspectos referidos, por ordem decrescente da sua frequência: torna os alunos mais desinibidos; desenvolve competências afectivas, sociais, cognitivas, criativas, técnicas, relacionais, culturais, estéticas e físicas; desenvolve a confiança; desenvolve a autonomia dos alunos; desenvolve a auto-estima; desenvolve a criatividade; desenvolve a comunicação; possibilita a exteriorização de sentimentos; motiva os alunos para as aprendizagens; melhora a integração no grupo; faz articulação com as outras áreas curriculares; contribui para o desenvolvimento da personalidade; as actividades estimulam a colaboração e interacção no grupo-turma; melhora a linguagem e as relações humanas; favorece a socialização; desenvolve a concentração; desenvolve a capacidade de memorização; contribui para o conhecimento de si próprio e dos outros; contribui para o desenvolvimento integral do indivíduo; desenvolve a espontaneidade; melhora a expressividade; é necessário trabalhar todas as áreas curriculares para adquirir as competências do 1.º ciclo; permite a libertação das emoções, revelando as suas opiniões, atitudes e comportamentos; melhora o comportamento dos alunos; desenvolve

a imaginação e alarga a experiência de vida dos alunos e enriquece as suas capacidades de decisão e de escolha. Não fundamentaram as suas respostas 5% dos inquiridos.

- Quais são os principais factores que dificultam a operacionalização do Currículo da Expressão e Educação Dramática no 1.º Ciclo do Ensino Básico? Esta questão é particularmente importante para a compreensão dos possíveis entraves à operacionalização do currículo da Expressão Dramática. Seguidamente, apresentam-se os aspectos referidos pelos inquiridos por ordem decrescente da sua frequência: falta de um espaço de trabalho adequado; falta de formação contínua; o *Currículo* Nacional é muito extenso; falta de tempo; falta de recursos materiais; não ser considerada importante pelos professores e pelas instituições educativas; subvalorização das áreas de expressão; falta de coadjuvação nesta área; má gestão do tempo; a atitude dos professores; não saber colocar esta disciplina em prática; falta de formação inicial; falta de sensibilidade dos professores para esta área; falta de motivação dos professores; falta de projectos nesta área; desinteresse por parte do professor; a Expressão Dramática parece ir “roubar” tempo às outras disciplinas; falta de verbas para inovação das práticas; existência de um grande número de alunos na turma.

Dos inquiridos, 3% afirmaram não haver factores impeditivos, pois os professores do 1.º Ciclo conseguem ultrapassar qualquer dificuldade que se lhes deprece; 10% não responderam à questão.

A palavra-chave mais repetida nas respostas é «falta» de: espaço, recursos, formação, motivação e cooperação.

A falta de um espaço adequado para a prática da Expressão Dramática, aparece aqui em primeiro lugar, isto é, foi o mais referido como dificultador da operacionalização do currículo; no entanto, na 1.ª parte do questionário, quando se inquiria se a prática das aulas está dependente da existência de um espaço adequado para a realização das várias actividades,

55% discordou (aliás foi a questão onde houve maior discordância); parecer estar-se perante uma contradição, que poderá advir do modo como foi construído o próprio questionário.

- Quem deve orientar as aulas de Expressão Dramática? O professor generalista? Um professor especialista? O professor titular da turma em parceria com outro, especializado nesta área? 74 % dos inquiridos manifestaram-se a favor da orientação feita pelo professor titular da turma em parceria com um professor especializado; 18 % pelo professor generalista/titular de turma; 6 % pelo professor especialista e 2 % não responderam à questão.

- Sente-se motivado(a) para desenvolver as aulas de Expressão Dramática com os seus alunos? Explícite a sua resposta. 71% dos inquiridos afirmaram sentir-se motivados para desenvolver as aulas de Expressão Dramática e explicitaram a fundamentação, que aqui se apresenta por ordem decrescente da sua frequência: esta área é muito importante para o desenvolvimento global da criança; gostam de trabalhá-la; pelo facto de terem tido uma boa formação inicial e de se manterem actualizados; desenvolve competências e capacidades (memorização, atenção, concentração) que facilitam as outras aprendizagens; compreenderem a sua importância; a maioria dos alunos sente uma grande motivação nestas actividades; carácter lúdico das actividades; trabalha-se a partir dos projectos dos alunos; o professor tem de estar preparado para leccionar todas as áreas do *Currículo*; professor e alunos relacionam-se e conhecem-se; exteriorizam-se sentimentos.

Dos inquiridos, 3% afirmaram não se sentir motivados para desenvolver as aulas de Expressão Dramática e apresentaram a seguinte fundamentação (por ordem decrescente de frequência): não terem formação suficiente e não se sentirem à vontade; isso depender da turma onde leccionam; devido a falta de tempo; estarem pouco sensibilizados por esta área e por terem medo de errar. Não responderam à questão 1% dos inquiridos.

- «No âmbito do seu Plano de Formação Contínua, neste momento, considera que necessita de mais formação na área da Expressão Dramática? Em caso afirmativo, que tipo de formação?» 43% dos inquiridos afirmaram que sentem necessidade de formação contínua, na modalidade de Cursos; 33% na modalidade de Oficinas de Formação; 17% delararam não necessitar de Formação Contínua . 7% não responderam à questão.

5.2.3.3. Conteúdo da 3.ª parte do questionário

À terceira parte do questionário, destinada ao registo de observações adicionais, apenas responderam 10% dos inquiridos, que fizeram as seguintes afirmações:

- Este questionário fez-me rever as minhas aulas, pois poderei fazer mais por aquilo que acredito nas aulas de expressão Dramática.

- Seria uma boa solução realizar as aulas em parceria com outro professor especializado.

- Enquanto aluna, sempre gostei mais de fazer teatro; a partir dessas pequenas representações comunicamos com mais gosto e naturalidade, isso é que constitui o verdadeiro prazer na construção das aprendizagens.

- O nosso país não sabe o que é a cultura. Esta área educa o indivíduo de uma forma difícil de medir. Quando o sistema educativo revela falhas (o nosso caso) atende-se às áreas do conhecimento explícito (Língua Portuguesa e Matemática); os académicos não conseguem estabelecer relações entre estas áreas, incluindo-as nos currículos nacionais de forma objectiva.

- A Expressão Dramática é encarada pelos docentes como área disciplinar menor. A isto, alia-se a falta de formação do corpo docente mais antigo.

- O 1.º Ciclo está votado ao abandono no que respeita às infraestruturas. Não fora a boa vontade dos professores e o seu espírito criativo e dedicação aos alunos nada seria realizado. Felicito quem se propõe fazer formação específica nesta área.

- A Expressão Dramática é uma área que ajuda bastante o desenvolvimento das crianças com Necessidades Educativas Especiais.

- 90% dos inquiridos não responderam à terceira parte do questionário.

CONCLUSÕES

Na operacionalização do currículo de Expressão Dramática do 1.º ciclo nas duas turmas, que constituíram a amostra deste estudo empírico, destacaram-se as seguintes questões.

Quem assume a responsabilidade de gerir o currículo de Expressão Dramática e orientar as aulas são os professores titulares de turma, mas são grandes as vantagens de se trabalhar em parceria, em cooperação/coadjuvação, de modo a colmatar as dificuldades, que se colocam à operacionalização regular e sistematizada desse currículo.

Todo o processo de ensino tem subjacentes pressupostos teóricos e, neste estudo, os contributos de Vygotsky ajustaram-se ao ensino da Expressão Dramática: pelas concepções sobre a desenvolvimento e a aprendizagem; o conceito de zona de desenvolvimento próximo; os processos de mediação social e instrumental; o processo de internalização e pelas implicações educativas desta abordagem, no seu confronto com outras.

Os trabalhos realizados por Spolin dão alguma segurança ao professor, que queira utilizar, na sala de aula, a linguagem teatral como factor de crescimento pessoal e desenvolvimento cultural dos alunos, em que a comunicação nasce da espontaneidade.

A definição das competências gerais/essenciais/transversais a desenvolver em cada turma constitui uma etapa importante do desenvolvimento curricular.

As actividades dramáticas, que melhor se adequam às competências definidas têm de ter em conta as necessidades, interesses, ritmos e experiência dos alunos.

A organização do espaço onde se realizam as aulas de Expressão Dramática e a gestão do tempo influenciam a prática lectiva e a articulação curricular.

A avaliação das aprendizagens na área da Expressão Dramática pode orientar-se por critérios, que incluem a evolução do aluno, o relacionamento interpessoal, a auto-disciplina, a

auto-avaliação, a cooperação, a desinibição, a criatividade e a expressividade. Os testemunhos e opiniões dos alunos são indicadores muito úteis na avaliação de todo o processo de operacionalização do currículo. A utilização de registos de vídeo/áudio/fotografia complementam a observação - participante do professor e possibilitam a retroacção, reflexão e auto-avaliação por parte dos alunos.

Parece poder afirmar-se que quanto mais cedo se fizer uma intervenção pedagógica regular e sistematizada na área da Expressão Dramática junto dos alunos, melhor qualidade terão as suas aprendizagens. Este argumento decorre da análise do trabalho realizado na turma do 2.º ano B, que foi a continuação do projecto iniciado no 1.º ano de escolaridade e, que, entretanto, já foi continuado no 3.º ano. Os alunos revelam uma receptividade excepcional em todas as aprendizagens e o seu desempenho nas improvisações do jogo dramático é, também, excepcional, no que respeita à desinibição, criatividade e expressividade (por confronto com todas as turmas, onde a professora trabalhou, desde há vinte e cinco anos).

O papel do professor é determinante no estabelecimento de um clima de liberdade, indispensável a toda a expressão. Os seus comentários são para estimular a espontaneidade do aluno, promover a sua auto-imagem e auto-confiança.

Os professores compreendem a importância da Expressão Dramática, mas têm dificuldade em desenvolvê-la como expressão propriamente dita. Esta afirmação decorre da interpretação das respostas ao questionário, cuja amostra englobou setenta e dois professores do 1.º ciclo do Ensino Básico.

A formação (inicial e contínua) do professor parece estar directamente relacionada com a motivação para desenvolver, de modo regular, as aulas de Expressão Dramática. Por conseguinte, a forma como as instituições de ensino superior, responsáveis pela formação de

educadores, preparam os futuros profissionais deverá sofrer alterações significativas, dando ênfase à área da Educação Artística.

É urgente fazer-se um estudo alargado, que possa responder à seguinte questão: será que grande parte dos alunos conclui o 1.º ciclo do Ensino Básico com uma formação superficial ou inexistente na área específica da Expressão Dramática? Também será pertinente identificar os factores, que expliquem a situação, bem como as consequências educativas.

Pensar que a Escola não tem condições para a prática da Expressão Dramática por falta de espaço, ou de recursos ou mesmo pela insegurança do professor, contribui para que o ciclo vicioso se perpetue indefinidamente e entre outras perdas, compromete-se a continuidade nos outros níveis de ensino.

O que se reivindica para os alunos, reivindica-se, também, para os professores: liberdade e responsabilidade para experimentar ou inventar as suas próprias metodologias e lutar pelos seus pontos de vista. Nesse sentido, a proposta de intervenção pedagógica, relatada nesta pesquisa, poderá constituir um ponto de partida para outros estudos na temática da operacionalização do currículo de Expressão Dramática.

O professor do 1.º ciclo do Ensino Básico assume papéis tão diversos a nível profissional que a gestão do tempo pessoal para investigação é muito difícil, sobretudo no cumprimento dos timings pré-estabelecidos; o melhor será mesmo investigar com uma licença sabática.

BIBLIOGRAFIA

AFONSO, Almerindo Janela. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional: Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho.

AGUILAR, Luís Filipe. (2001). *Expressão e Educação Dramática - Guia Pedagógico para o 1.º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional.

AJURIAGUERRA, J. (1980). *Manual de Psiquiatria Infantil*. Barcelona: Masson.

ALENCAR, E. (1998). *Como desenvolver o Potencial Criador*. RJ. Petrópolis: Vozes.

Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais. (2001). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

ALVES, Rubem.(2003). *A alegria de ensinar*. Porto: Edições Asa.

___ (2004). *Gaiolas ou Asas*. Porto: Edições Asa.

ANDRADE, Eugénio de. (2001). *Poemas Portugueses para a Juventude*. Porto: Edições Asa.

ARENDS, Richard I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

ARGYLE, M. (1994). *Psicologia del comportamiento interpersonal*. Madrid: Alianza.

BACHMAN, Marie Laure. (1984). *La Rythmique Jaques-Dalcroze une éducation par la musique et pour la musique*. Suisse. Neuchâtel: Éditions de la Baconnière.

BELL, Judith. (1997). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

BEST, David. (1996). *A racionalidade do sentimento*. Porto: Edições Asa.

BIRDWHISTELL, R. (1970). *Kinesis in Context*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- CARDOSO, Ana Paula Oliveira. (2002). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica: o professor e o contexto escolar*. Porto: Edições Asa.
- CASSADY, Marsh. (1993). *Acting Games: improvisations and exercises*. Colorado: Meriwether Publishing Ltd.
- COLL, C.& MARTIN, E. (1992). *Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje*. In Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (org.). *Desarrollo psicológico y Educación II - Psicología de la Educación*, (pp.121-139). Madrid: Alianza Psicología.
- COLL, C., MARTIN, E., MAURI, T., MIRAS, M., ONRUBIA, J., SOLÉ, I. & ZABALA, A. (2001). Porto: Edições Asa.
- COSTA, Isabel Alves. (2003). *O Desejo de Teatro. O Instinto do Jogo Teatral como dado antropológico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e Tecnologia; Ministério da Ciência e do Ensino Superior.
- DAMÁSIO, António. (2000). *O Sentimento de Si*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- ERIKSON, Erik H. (1998). *O ciclo vital de vida completo*. Porto Alegre: Artmed.
- ESTRELA, Albano. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Porto Editora.
- FAURE, Gérard & LASCAR, Serge. (2000). *O Jogo Dramático na Escola Primária*. Lisboa: Editorial Estampa.
- FELDMAN, Ruth Duskin, OLDS, Sally Wendkos & PAPALIA, Diane E. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- GARVEY, Catherine. (1992). *Brincar*. Lisboa: Edições Salamandra.
- GHIGLIONE, Rodolphe & MATALON, Benjamin. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

- GIL, Carlos António. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- GOLEMAN, Daniel. (1999). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. São Paulo: Temas e Debates.
- GRAUE, M. Elizabeth & WALSH, Daniel J.(2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GLOTON, Robert & CLERO, Claude. (1997). *A Actividade Criadora na Criança*. Lisboa: Editorial Estampa.
- GRINBERG, León & BRINBERG, Rebeca. (1998). *Identidade e mudança*. Lisboa: CLIMEPSI Editores.
- HADJI, Charles. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo: Das intenções aos instrumentos*. (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- HARTER, S.(1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. Denver: University of Denver.
- HEINIG, R. B. & Stillwell,L.(1994). *Creative Drama for the Classroom Teacher*. NJ: Englewood Cliffs. Prentice-Hall.
- JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. (2001). *Metodologia do Ensino de Teatro*. SP - Campinas: Papirus Editora.
- KNELLER, G. (1978). *Arte e Ciência da Criatividade*. Trad. J. Reis. São Paulo: IBRASA.
- LEITE, Carlinda & FERNANDES, Preciosa. (2002). *A avaliação das aprendizagens dos alunos – Novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições Asa.
- LEITE, Carlinda. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.

- LOURENÇO, C. (1999). “Da Educação pela Arte às Expressões Artísticas Integradas: Formação, Práticas e Multiculturalidade”. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Católica.
- MACHADO, Fernando Augusto. (1996). *Avaliação em Tempo de Mudança: Projectos e práticas nos ensinos básico e secundário*. (2.^a ed.). Porto: Edições Asa.
- MALE, David A. (1973). *Approaches to Drama*. London: George Allen and Unwin Ltd.
- MARQUES, Ramiro. (1998). *Ensinar Valores: Teorias e Modelos*. Porto: Porto Editora.
- MARUJO, Helena Águeda, NETO, Luís Miguel & PERLOIRO, Maria de Fátima. (2001). *Educar para o Optimismo*. Lisboa: Editorial Presença.
- MASCOLO, Michael F. & GRIFFIN, Sharon. (1998.) *What Develops in Emotional Development?* New York: Plenum Press.
- MAYOR, Jean Claude. (1996). *Rythme et Joie avec Emile Jaques-Dalcroze*. Suisse. Chappelle-Sur-Moudon: Editions Ketty & Alexandre.
- MERLEAU-PONTY, M. A. (1975). *A Estrutura do comportamento*. Belo Horizonte: MG: Interlivros.
- ___ *O Visível e o Invisível*. (1992). São Paulo: Editora Perspectiva.
- MOREIRA, Paulo. (2002). *Crescer a Brincar – Promoção do Ajustamento Psicológico*. Coimbra: Quarteto.
- NOVELLY, Maria C. (1985). *Theatre Games For Young Performers: Improvisations & Exercises for Developing Acting Skills*. Colorado: Meriwether Publishing Ltd.
- NÓVOA, António, HUBERMAN, Michäel, GOODSON, Ivor F., HOLLY, Marie Louise, GONÇALVES, José Alberto M., FONTOURA, Maria Madalena & PERETZ-Miriam Ben. (2000). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

- NUNZIATI, G. (1990). *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*. Cahiers Pédagogiques - nº 280.
- Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º ciclo*. (2004). Mem Martins: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- PIAGET, Jean. (1973). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- PONTE, J. P. (2002). “Investigar a nossa própria prática.” In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- QUIVY, Raymond & CAMPENHOUT, LucVan. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ROOYACKERS, Paul. (1996). *101 Jogos Musicais para Crianças*. Mem Martins: Lyon Edições.
- ___ (2002). *101 Jogos Dramáticos: Aprendizagem e diversão com jogos de teatro e faz-de-conta*. Porto: Edições Asa.
- ___ (2003). *100 Jogos de Linguagem*. Porto: Edições Asa.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. (1981). *O Jogo Dramático no Meio Escolar*. Coimbra: Centelha.
- SANTOS, Arquimedes da Silva. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- ___ (2000). *Educação pela Arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SELMAN, R. L.(1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- SLADE, Peter. (1978). *O Jogo Dramático Infantil*; tradução de Tatiana Belinky; direcção de edição de Fanny Abramovich). São Paulo: Summus Editorial.

SMALL, Michel. (1966). *L'enfant et le jeu d'expression libre*. Neufchâtel : Delachaux & Niestlé, «Techniques de l'éducation artistique», n.º 7. Adaptação e tradução de Maria Helena Lucas. *Juventude e Cultura - Cadernos teatro infantil*. (s d). Lisboa: Ministério da Educação e Investigação Científica. Secretaria de Estado dos Desportos e Acção Social Escolar. Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis.

SOUSA, Alberto B. (2003) *Educação pela Arte e Artes na Educação - Bases Psicopedagógicas* (1.º vol.). Lisboa: Instituto Piaget.

___ (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação - Drama e Dança*. (2.º vol.). Lisboa: Instituto Piaget.

___ (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação - Música e Artes Plásticas* (3.º vol.). Lisboa: Instituto Piaget.

SPOLIN, Viola. (2001). *Improvisação para o Teatro*. São Paulo: Editora Perspectiva.

TORRADO, António. (2004). *Fábulas Fabulosas*. Porto: Editora Civilização.

___ (2002). *Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo*. Porto: Editora Civilização.

TRINDADE, Rui, COSME, Ariana, PACHECO, José & NUNES, Rosa Soares. (1998). *As Escolas do Ensino Básico como Espaços de Formação Pessoal e Social*. Porto: Porto Editora.

VIEIRA, Helena. (2000). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.

WAGNER, Betty Jane. (1985). *Dorothy Heathcote: drama as a learning medium*. London: Hutchinson.

VYGOTSKY, Lev Semiovich. (1977). “Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar”, in Luria, Leontiev, Vygotsky et al (org). *Psicologia e Pedagogia I*. Lisboa: Editorial Estampa.

___ (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

___ (1979). *Pensamento e Linguagem*. Trad. M. Resende. Lisboa: Antídoto.

___ (1984). *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto et al. São Paulo: Livraria Martins Fontes.

___ (1996). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

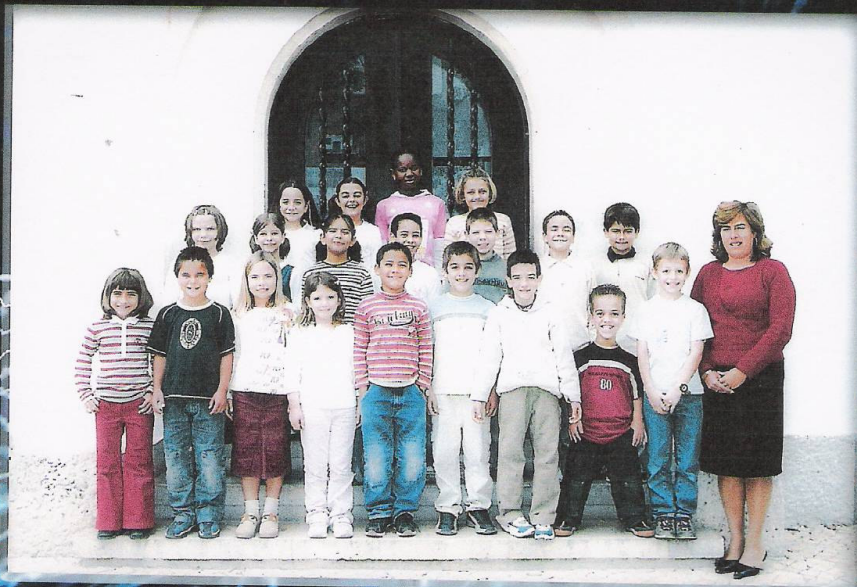
___ (2001). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

WIERTSEMA, Huberta. (2003). *100 Jogos de Movimento*. Porto: Edições Asa.

WILSON, Stephen. (1977). *The use of Ethnographic Techniques in Educational Research*. In RER (Review of Educational Research). Winter. Vol. 47, n.º 1.

ANEXO I – Contexto escolar do trabalho de campo: fotos das turmas 3.º A e 2.º B

Escola E.B.1 de Armação de Pêra



2003 - 2004

3º Ano Manhã

Escola E.B.1 de Armação de Pêra



2003 - 2004

2º Ano Tarde

ANEXO II – Planificações de Expressão Dramática dos 2.º e 3.º períodos lectivos

Planificação trimestral (2.º período lectivo – Ano lectivo 2003/2004)

Expressão Dramática – Turmas: 3.º A e 2º B

Conteúdos do currículo	Propostas de actividades
<p><u>Jogos de exploração do corpo</u> Movimentar-se de forma livre e pessoal (sozinho, aos pares). Explorar atitudes de: imobilidade / mobilidade; contração/descontração; tensão/relaxamento. Movimento global do corpo/movimentos segmentares. Respiração torácica /abdominal.</p>	<p>Exercícios de preparação/ambientação Faz como eu! O espelho</p>
<p><u>Jogos de exploração da voz</u> Produzir sons de diferentes maneiras: sons orgânicos/ acções quotidianas/meio ambiente. Variar a emissão sonora (altura/volume/velocidade/entoação). Dizer vocábulos de diferentes maneiras (dicção).</p>	<p>O meu nome ___ Pronunciar com a boca aberta, depois murmurar e dizer uma frase curta cada vez mais forte (adaptado de Prof.ª Dr.ª Natália de Matos, Voz Mestrado Teatro e Educação, 2003). Articulação ___ Falar e fazer-se entender pelo público que ouve, no fundo da sala. ___ Repetir sons de forma criativa (adaptado de Prof. João Mota, Oficina de Teatro, Mestrado Teatro e Educação, 2003). Cantar canções. Dizer lengalengas.</p>
<p><u>Jogos de exploração do espaço</u> Adaptar os movimentos e a voz a diferentes espaços.</p>	<p>___ Andar, ocupando todo o espaço disponível. ___ Andar ao ritmo do tambor. ___ De olhos fechados, trocar de lugar e reagrupar-se dois a dois, três a três. ___ Seguir o percurso de uma pessoa, ou de algo que se move, com os olhos e também com o corpo. ___ Jogo das estátuas.</p>
<p><u>Jogos dramáticos</u> <u>Linguagem não verbal</u>: atitudes/gestos e movimentos espontâneos. Reproduzir movimentos em espelho. <u>Linguagem verbal</u>: elaboração de histórias e improvisação de diálogos.</p> <p><u>Linguagem verbal e gestual</u>: elaborar em grupo os vários momentos do desenvolvimento de uma situação; usar os fantoches para improvisar situações.</p>	<p>Mimar cenas em grupo. <u>Fisicalização de objectos</u> (maçã, balão) Dar corpo a uma personagem Histórias (de António Torrado, retiradas do site historiadodia.com) ___ A professora ou um aluno conta uma história e os restantes vão fazendo acções da narrativa, exprimindo os sentimentos das personagens. ___ Continua a história! ___ A máquina infernal! ___ Improvisações com fantoches.</p>

Planificação trimestral (3.º período lectivo – Ano lectivo 2003/2004)
Expressão Dramática – Turmas: 3.º A e 2.º B

Conteúdos do currículo	Propostas de actividades
<p><u>Jogos de exploração do corpo</u> Movimentar-se de forma livre e pessoal (sozinho, aos pares). Explorar atitudes de: imobilidade / mobilidade; contração/descontração; tensão/relaxamento. Movimento global do corpo/movimentos segmentares. Respiração torácica /abdominal.</p>	<p>Exercícios de preparação/ambientação Faz como eu! O espelho Jogo do tijolo</p>
<p><u>Jogos de exploração da voz</u> Produzir sons de diferentes maneiras: sons orgânicos/ acções quotidianas/meio ambiente. Variar a emissão sonora (altura/volume/velocidade/entoação). Dizer vocábulos de diferentes maneiras (dicção).</p>	<p>O meu nome ___ Pronunciar com a boca aberta, depois murmurar e dizer uma frase curta cada vez mais forte (adaptado de Prof.ª Dr.ª Natália de Matos, Voz Mestrado Teatro e Educação, 2003). <u>Articulação</u> ___ Falar e fazer-se entender pelo público que ouve, no fundo da sala. ___ Repetir sons de forma criativa (adaptado de Prof. João Mota, Oficina de Teatro, Mestrado Teatro e Educação, 2003). Cantar canções. Dizer lengalengas. ___ Associar sons a movimentos. ___ Recitar pequenos poemas (explorar a sua teatralidade).</p>
<p><u>Jogos de exploração do espaço</u> Adaptar os movimentos e a voz a diferentes espaços.</p>	<p>___ Andar, ocupando todo o espaço disponível. ___ Andar ao ritmo do tambor. ___ De olhos fechados, trocar de lugar e reagrupar-se dois a dois, três a três. ___ Seguir o percurso de uma pessoa, ou de algo que se move, com os olhos e também com o corpo. ___ Jogo das estátuas.</p>
<p><u>Jogos dramáticos</u> <u>Linguagem não verbal</u>: atitudes/gestos e movimentos espontâneos. Reproduzir movimentos em espelho. <u>Linguagem verbal</u>: elaboração de histórias e improvisação de diálogos. <u>Linguagem verbal e gestual</u>: elaborar em grupo os vários momentos do desenvolvimento de uma situação; usar os fantoches para improvisar situações.</p>	<p>Mimar cenas em grupo (O mestre e o aprendiz). <u>Fiscalização de objectos (jarra)</u>. Dar corpo a uma personagem Histórias (de António Torrado, retiradas do site historiadodia.com) ___ A professora ou um aluno conta uma história e os restantes vão fazendo acções da narrativa, exprimindo os sentimentos das personagens. ___ Continua a história! ___ A máquina infernal! ___ Improvisações com fantoches. ___ <u>Dramatização da adaptação da obra "O Grilo Verde" (de António Mota) na turma do 3.º ano A,</u></p>

ANEXO III – Planos diários das aulas dos 2.º e 3.º períodos lectivos

Planos Diários das aulas de Expressão Dramática - 2.º período lectivo

N.º/data	Actividades/experiências de aprendizagem	Recursos materiais	
9	7/01/04	<p>1) Círculo de discussão (protocolo). 2) Prática de jogos de exploração do espaço: movimentar-se livremente/ com diferentes atitudes. 3) Divisão do grupo em equipas de quatro elementos. 4) Prática de jogos dramáticos: improvisar cenas do quotidiano: um acidente. 5) Relaxamento. 6) Círculo de discussão - avaliação colectiva da aula.</p>	<p>Câmara de vídeo Gravador áudio</p>
10	14/01/04	<p>1) Círculo de discussão (protocolo). 2) Prática de jogos de exploração do espaço: movimentar-se livremente/ com diferentes atitudes (movimentos "abertos/fechados"). 4) Prática de jogos dramáticos: dramatização da história <i>As Hastes do Veado Vaidoso</i> 5) Relaxamento. 6) Círculo de discussão - Auto-avaliação do desempenho dos alunos; avaliação colectiva da aula.</p>	<p>Câmara de vídeo Gravador áudio Exercícios aprendidos nas aulas de <i>Corpo Mestrado Teatro e Educação UALG - 2003</i> História <i>As Hastes do Veado Vaidoso</i> (in www.historiadodia.com de António Torrado)</p>
11	21/01/04	<p>1) Círculo de discussão (protocolo). 2) Prática de jogos de exploração do espaço/voz: movimentar-se livremente/ com diferentes atitudes. O jogo dos nomes. 3) Divisão do grupo em equipas de quatro elementos. 4) Prática de jogos dramáticos: mimar uma cena (à sua escolha) em grupo. Ficalização (maçã; balão). 5) Relaxamento. 6) Círculo de discussão - Auto-avaliação do desempenho dos alunos; avaliação colectiva da aula.</p>	<p>Câmara de vídeo Gravador áudio Jogo dos nomes (aprendido na <i>Oficina de Teatro Mestrado Teatro e Educação UALG - 2002</i>) Ficalização (maçã; balão) - inspirado em Viola Spolin, <i>Improvisação para o Teatro</i>, Editora Perspectiva, São Paulo, p.204.</p>
12	28/01/04	<p>1) Círculo de discussão (protocolo) 2) Prática de jogos de exploração do espaço/voz: movimentar-se livremente/ com diferentes atitudes. O jogo dos passos. 3) Divisão do grupo em equipas de dois elementos. 5) Prática de jogos dramáticos: improvisação de uma cena passada num jardim. Jogo do espelho. 6) Relaxamento. 7) Círculo de discussão - Auto-avaliação do desempenho dos alunos; avaliação colectiva da aula.</p>	<p>Câmara de vídeo Gravador áudio Jogo do espelho (aulas de <i>Corpo Mestrado Teatro e Educação UALG - 2002</i>)</p>
13	4/02/04	<p>1) Círculo de discussão (protocolo). 2) Prática de jogos de exploração do espaço/voz: O jogo dos nomes. Exercícios de respiração torácica /abdominal. 3) Divisão do grupo em equipas de quatro elementos. 4) Prática de jogos dramáticos: improvisação de cena do quotidiano. Audição da história <i>a Maratona dos Batateiros</i>. 5) Relaxamento.</p>	<p>Câmara de vídeo Gravador áudio Exercícios de respiração (aulas de <i>Voz Mestrado Educação e Teatro UALG - 2002</i>)</p>

		6) Círculo de discussão - Auto-avaliação do desempenho dos alunos; avaliação colectiva da aula.	História a <i>Maratona dos Batoteiros</i> (in www.historiadodia.com de António Torrado)
14	11/02/04	1) Círculo de discussão (protocolo). 2) Prática de jogos de exploração do espaço/voz: canção <i>O Golfinho Prateado</i> /movimentação livre. 3) Prática de jogos dramáticos: fisicalização das ondas do mar. 4) Prática de jogos dramáticos: dramatização da história <i>A Formiga e a cigarra</i> . 5) Relaxamento. 6) Círculo de discussão - Auto-avaliação do desempenho dos alunos; avaliação colectiva da aula. Preparação da aula seguinte: em casa, escreve um diálogo entre um m mestre e um aprendiz.	Câmara de vídeo Gravador áudio Canção <i>O Golfinho Prateado</i> (in Cd <i>Canta Connosco</i> , colecção Galaró, Correio da Manhã, faixa nº 3 – letra de Lena Cactano; música de Rui Lourenço. Fisicalização das ondas do mar – inspirado em Viola Spolin, <i>Improvisação para o Teatro</i> , Editora Perspectiva, São Paulo, p.204. História tradicional <i>A Formiga e a Cigarra</i>
15	18/02/04	1) Círculo de discussão (protocolo). 2) Prática de jogos de exploração do espaço/voz: associar sons a movimentos. 3) Divisão do grupo em pares. 4) Prática de jogos dramáticos: improvisação de cenas com o tema “O mestre e o aprendiz”, a partir de ideias dos textos escritos em casa. 5) Avaliação da actividade anterior. 6) Prática de jogos dramáticos: invenção colectiva de uma história com o tema “Um mundo ao contrário...”. 5) Relaxamento. 6) Círculo de discussão - Auto-avaliação do desempenho dos alunos; avaliação colectiva da aula.	Câmara de vídeo Gravador áudio Textos dos alunos (articulação com a Língua Portuguesa)
16	25/02/04	1) Círculo de discussão (protocolo) 2) Prática de jogos de exploração da voz: exercícios de respiração torácica/abdominal. 3) Divisão do grupo em equipas de quatro elementos. 4) Prática de jogos dramáticos: improvisar cenas do quotidiano. 5) Círculo de discussão - Auto-avaliação do desempenho dos alunos; avaliação colectiva da aula.	Câmara de vídeo Gravador áudio Exercícios de respiração (aulas de <i>Voz Mestrado Teatro e Educação UALG -2002</i>)
17	3/03/04	1) Círculo de discussão (protocolo). 2) Prática de jogos de exploração do espaço/voz: associar sons a movimentos. 3) Divisão do grupo em pares. 4) Prática de jogos dramáticos: improvisação de diálogos entre duas personagens. 5) Avaliação da actividade anterior. 6) Prática de jogos dramáticos: fisicalização de um muro (o grupo forma um grande círculo; concentra-se num objecto que possa segurar nas sua mãos; imagina o objecto na sua frente, manipula-o com a mãos como se ele existisse). A história <i>Quem é o Rei?</i> 7) Relaxamento. 8) Círculo de discussão - Auto-avaliação do desempenho dos	Câmara de vídeo Gravador áudio Fisicalização do muro – inspirado em Viola Spolin, <i>Improvisação para o Teatro</i> , Editora Perspectiva, São Paulo, p.204. História <i>Quem é o Rei?</i> (in www.historiadodia.com , de António Torrado)

		alunos; avaliação colectiva da aula.	
18	10/03/04	<ol style="list-style-type: none"> 1) Círculo de discussão (protocolo). 2) Prática de jogos de exploração do espaço/voz: associar sons agudos/graves a movimentos. 3) Prática de jogos dramáticos: ficalização de uma jarra. Jogo <i>A máquina infernal</i>. 4) Relaxamento. 5) Círculo de discussão - Auto-avaliação do desempenho dos alunos; avaliação colectiva da aula. 	<p>Câmara de vídeo Gravador áudio Fiscalização da jarra – inspirado em Viola Spolin, <i>Improvisação para o Teatro</i>, Editora Perspectiva, São Paulo, p.204. Jogo <i>A máquina infernal</i> (adaptado das aulas de Oficina de Teatro <i>Mestrado Teatro e Educação UALG - 2003</i>)</p>
19	17/03/04	<ol style="list-style-type: none"> 1) Círculo de discussão (protocolo). 2) Prática de jogos de exploração do espaço/voz: canção <i>O Golfinho Prateado</i>/movimentação livre. 3) Prática de jogos dramáticos: ficalização das ondas do mar. 4) Divisão do grupo em pares. 5) Prática de jogos dramáticos: Jogo dos golfinhos. 5) Relaxamento. 6) Círculo de discussão - Auto-avaliação do desempenho dos alunos; avaliação colectiva da aula. 	<p>Câmara de vídeo Gravador áudio Canção <i>O Golfinho Prateado</i> (in Cd Canta Connosco, coleção Galaró, Correio da Manhã, faixa nº 3 – letra de Lena Caetano; música de Rui Lourenço. Fiscalização das ondas do mar – inspirado em Viola Spolin, <i>Improvisação para o Teatro</i>, Editora Perspectiva, São Paulo, p.204.</p>
20	24/03/04	<ol style="list-style-type: none"> 1) Círculo de discussão (protocolo). 2) Prática de jogos de exploração do espaço/voz: canção <i>O Golfinho Prateado</i>/movimentação livre. 3) Prática de jogos dramáticos: ficalização das ondas do mar. 4) Divisão do grupo em pares. 5) Prática de jogos dramáticos: Jogo dos golfinhos. 5) Relaxamento. 6) Círculo de discussão - Auto-avaliação do desempenho dos alunos; avaliação colectiva da aula. 	<p>Câmara de vídeo Gravador áudio Canção <i>O Golfinho Prateado</i> (in Cd Canta Connosco, coleção Galaró, Correio da Manhã, faixa nº 3 – letra de Lena Caetano; música de Rui Lourenço. Fiscalização das ondas do mar – inspirado em Viola Spolin, <i>Improvisação para o Teatro</i>, Editora Perspectiva, São Paulo, p.204.</p>
21	31/03/04	<ol style="list-style-type: none"> 1) Círculo de discussão (protocolo). 2) Prática de jogos de exploração do espaço/voz: associar sons agudos/graves a movimentos. 3) Prática de jogos dramáticos: <i>A máquina infernal (as peças/o todo)</i>. Improvisação com fantoches. 4) Relaxamento. 5) Círculo de discussão - Auto-avaliação do desempenho dos alunos; avaliação colectiva da aula. Avaliação Sumativa do 2.º 	<p>Câmara de vídeo Gravador áudio Jogo <i>A máquina infernal</i> (adaptado das aulas de Oficina de Teatro <i>Mestrado Educação e Teatro UALG -2003</i>)</p>

	período lectivo. O questionário.	Fantoches (bonecos) Questionário
--	----------------------------------	-------------------------------------

Planos Diários das aulas de Expressão Dramática - 3.º período lectivo

N.º/data	Actividades/experiências de aprendizagem	Recursos materiais	
22	21/04/04	1) Círculo de discussão (protocolo). 2) Prática de jogos de exploração do espaço/voz: movimentar-se livremente... 3) Divisão do grupo em equipas. 3) Prática de jogos dramáticos: improvisação de cenas do quotidiano. Improvisação com fantoches. 5) Relaxamento. 6) Círculo de discussão - avaliação colectiva da aula.	Câmara de vídeo Gravador áudio Fantoches (bonecos)
23	28/04/04	1) Círculo de discussão (protocolo). 2) Prática de jogos de exploração do espaço: movimentar-se livremente/ com diferentes atitudes, ao som da música <i>Primavera dos Apalaches</i> . 4) Prática de jogos dramáticos: dramatização da história <i>A rã que queria ser vaca</i> . 5) Relaxamento. 6) Círculo de discussão - Auto-avaliação do desempenho dos alunos; avaliação colectiva da aula.	Câmara de vídeo Gravador áudio Música <i>Primavera dos Apalaches</i> História <i>A rã que queria ser vaca</i> (do site WWW.CONTANDOHISTORIA.COM 22 de Fevereiro de 2004. TERRA DO NUNCA)
24	5/05/04	1) Círculo de discussão (protocolo). 2) Divisão do grupo em equipas. 3) Prática de jogos dramáticos: improvisação de cenas do quotidiano. Dramatização da história <i>O Dragão Arnaldo</i> . 4) Relaxamento. 5) Círculo de discussão - Auto-avaliação do desempenho dos alunos; avaliação colectiva da aula.	Câmara de vídeo Gravador áudio Jogo dos nomes (aprendido na <i>Oficina de Teatro Mestrado Teatro E Educação UALG - 2002</i>) História <i>O Dragão Arnaldo</i> (in www.historiadodia.com , de António Torrado)
25	12/05/04	1) Círculo de discussão (protocolo) 2) Prática de jogos de exploração do espaço/voz: mobilidade/imobilidade: movimentos "abertos/fechados". Jogo das estátuas. 3) Divisão do grupo em equipas de dois elementos. 4) Prática de jogos dramáticos: improvisação de um diálogo entre dois objectos. 5) Relaxamento. 6) Círculo de discussão - Auto-avaliação do desempenho dos alunos; avaliação colectiva da aula.	Câmara de vídeo Gravador áudio Nomes de objectos escritos em papelinhos para sortear pelos alunos.
26	19/04/05	1) Círculo de discussão (protocolo). 2) Prática de jogos de exploração do espaço/voz: canção <i>A Amizade</i> . 3) Divisão do grupo em equipas de dois elementos. 4) Prática de jogos dramáticos: improvisação de um diálogo entre duas personagens. Dramatização da história <i>A vassoura</i>	Câmara de vídeo Gravador áudio Canção <i>A Amizade</i> (registo em cassette, com autor não identificado)

		<p><i>Nova.</i></p> <p>5) Relaxamento. 6) Círculo de discussão - Auto-avaliação do desempenho dos alunos; avaliação colectiva da aula.</p>	<p>História <i>A vassoura Nova</i> (in www.historiadodia.com, de António Torrado)</p>
27	26/05/04	<p>1) Círculo de discussão (protocolo). 2) Prática de jogos de exploração do espaço/voz: Exercícios de respiração torácica /abdominal. 3) Prática de jogos dramáticos: fisicalização de objectos. Jogo das estátuas. Audição da história <i>O Grilo Verde</i>. 4) Relaxamento. 5) Círculo de discussão - Auto-avaliação do desempenho dos alunos; avaliação colectiva da aula.</p>	<p>Câmara de vídeo Gravador áudio Fisicalização de objectos- inspirado em Viola Spolin, <i>Improvisação para o Teatro</i>, Editora Perspectiva, São Paulo, p.204 História <i>O Grilo Verde</i> (de António Mota - 1984, Colecção Pássaro Livre, Livros Horizonte, Maфра)</p>
28	2/06/04	<p>1) Círculo de discussão (protocolo). 2) Prática de jogos de exploração do espaço/voz: Jogo <i>O rei diz. Canção A Amizade</i>; movimentos "abertos/fechados". 3) Prática de jogos dramáticos: início da dramatização da história <i>O Grilo Verde</i>. O cricrilar dos grilos. 4) Relaxamento. 5) Círculo de discussão - Auto-avaliação do desempenho dos alunos; avaliação colectiva da aula.</p>	<p>Câmara de vídeo Gravador áudio Canção <i>A Amizade</i> Jogo tradicional <i>O rei diz(ou manda)</i> Obra <i>O Grilo Verde de António Mota</i>, adaptada pela professora para representação cénica.</p>
29	9/06/04	<p>1) Círculo de discussão (protocolo). 2) Prática de jogos de exploração do espaço/voz.: Canção <i>A Amizade</i>; movimentos "abertos/fechados". 3) Prática de jogos dramáticos: continuação da dramatização da história <i>O Grilo Verde</i> (3.º A); dramatização da história <i>A princesa que não gostava de sopa</i> e Poemas (2.º B). 4) Relaxamento. 5) Círculo de discussão - Auto-avaliação do desempenho dos alunos; avaliação colectiva da aula. Combinar como fazer os adereços para a dramatização de <i>O Grilo Verde</i> (3.º A).</p>	<p>Câmara de vídeo Gravador áudio Canção <i>A Amizade</i> Obra <i>O Grilo Verde de António Mota</i>, adaptada pela professora para representação cénica. História <i>A princesa que não gostava de sopa</i> (in site http://sotaodaines.chrome.pt) Poemas do manual de Língua Portuguesa do 2.º ano.</p>
30	16/06/04	<p>1) Círculo de discussão (protocolo). 3) Prática de jogos dramáticos: continuação da dramatização da história <i>O Grilo Verde</i> (3.º A); dramatização da história <i>O passarinho que não gostava de estudar</i>. Lengalenga <i>O Pedro</i> (2.º B). 4) Relaxamento. 5) Círculo de discussão - Auto-avaliação do desempenho dos alunos; avaliação colectiva da aula.</p>	<p>Câmara de vídeo Gravador áudio Obra <i>O Grilo Verde de António Mota</i>, adaptada <i>O passarinho que não gostava de estudar</i>, trazida por um aluno (fonte desconhecida) Lengalenga <i>O Pedro</i></p>

			<i>(tradição oral do Alto Alentejo)</i>
31	22/06/04	<p>1) Círculo de discussão (protocolo).</p> <p>3) Prática de jogos dramáticos: continuação da dramatização da história <i>O Grilo Verde</i> (3.º A); dramatização da história <i>O passarinho que não gostava de estudar</i>. Lengalenga <i>O Pedro</i> (2.º B).</p> <p>4) Relaxamento.</p> <p>5) Círculo de discussão - Auto-avaliação do desempenho dos alunos; avaliação colectiva da aula.</p>	<p>Câmara de vídeo</p> <p>Gravador áudio</p> <p>Obra <i>O Grilo Verde de António Mota</i>, adaptada</p> <p><i>O passarinho que não gostava de estudar</i>, trazida por um aluno (fonte desconhecida)</p> <p>Lengalenga <i>O Pedro (tradição oral do Alto Alentejo)</i></p>
32	23/06/04	<p>1) Círculo de discussão (protocolo).</p> <p>2) Ensaio geral de preparação para a Festa de Encerramento do Ano Lectivo.</p> <p>3) Jogo dos nomes (idêntico ao da primeira aula).</p> <p>4) Círculo de discussão - Auto-avaliação do desempenho dos alunos; avaliação colectiva da aula. Avaliação sumativa do 3.º período lectivo. O questionário.</p>	<p>Câmara de vídeo</p> <p>Gravador áudio</p> <p>Obra <i>O Grilo Verde de António Mota</i>, adaptada</p> <p><i>O passarinho que não gostava de estudar</i>, trazida por um aluno (fonte desconhecida)</p> <p>Lengalenga <i>O Pedro (tradição oral do Alto Alentejo)</i></p> <p>Papel / canetas</p> <p>Questionário</p>
33	24/06/04	<p>1) Participação na Festa de Encerramento do Ano Lectivo: dramatização da obra <i>O Grilo Verde</i> (3.º A) e poemas e canção da Amizade (2º B). Comunicar com o público (outros colegas das outras turmas e alguns familiares).</p>	Adereços

ANEXO IV – Algumas propostas de actividades realizadas nas aulas

Algumas actividades realizadas nas aulas de Expressão Dramática

Ano lectivo 2003/2004 – 3.º e 2.º anos de escolaridade

Jogos de preparação/ ambientação

1 __ **Jogo dos Nomes** (realizado há anos pela professora numa acção de formação contínua na área da expressões).

Os alunos ocuparam um espaço qualquer da sala; numa folha A4 escrevem o seu nome na parte superior da folha e colocam-na no chão, juntamente com a caneta; quando se ouve uma música, os alunos movimentavam-se, indo ocupar outros espaços; sempre que a música pára, os alunos param e na folha, que se encontrar mais próxima, escrevem características (qualidades, ...) sobre o colega a quem a folha pertence; ao fim de uns minutos (quando a página da frente da folha estiver completamente preenchida com as opiniões dos vários colegas) dá-se o jogo como terminado, ficando cada aluno junto da sua folha de papel. Todos se sentam, formando um círculo. Um a um, no sentido dos ponteiros do relógio, os alunos lêem as expressões que estão na sua folha.

Objectivos deste jogo: é útil sobretudo para fazer o “diagnóstico” do relacionamento interpessoal dos elementos de um determinado grupo (para além de ser um jogo de exploração do espaço).

2 __ **O meu nome / Jogo dos números** (memória da infância da mestranda Maria de Jesus Barracosa, apresentado, em 02/11/2002, o Mestrado de Educação Artística Teatro e Educação, na disciplina Oficina de Teatro I, cujo docente era o Professor João Mota).
Os jogadores dispõem-se em círculo, sentados. A cada jogador é atribuído um número. A um sinal combinado, todos os jogadores fazem dois batimentos nas pernas e levantam sobre o ombro, alternadamente, o polegar direito e o esquerdo. O jogador número um diz o seu número e um outro número (os números são ditos ao levantar os polegares); o

jogador, cujo número foi pronunciado em segundo lugar, continua o jogo dizendo primeiro o seu número e depois outro qualquer (e assim sucessivamente). Os batimentos são feitos num ritmo sincronizado por todo o grupo.

Variante: a certa altura, quem perde é eliminado e o jogo continua dizendo-se apenas os números dos jogadores que continuam em jogo.

Objectivos deste jogo: desenvolver a concentração, a memória; executar movimentos ritmados e criar uma cadência.

3 __O espelho (realizado no *Mestrado Educação Artística Teatro e Educação*, disciplina Oficina de Teatro, cujo docente era o Professor João Mota, Universidade do Algarve, 2002 / 2003).

As crianças formam pares; posicionam-se frente a frente, olhando-se fixamente nos olhos, a cerca de um metro de distância; um é o condutor, que efectua uma série de movimentos, muito lentamente, o seu par deve proceder como se fosse um espelho.

4 __Faz como eu!

Uma das crianças faz algo com o corpo (gesto, expressão facial, som,...); de seguida os outros colegas reproduzem de modo preciso o que observaram.

5 __Ocupação do espaço

__ Andar, ocupando todo o espaço disponível.

__ Quando se muda de direcção, a cabeça roda primeiro.

__ Andar ao ritmo do tambor.

__ De olhos fechados, trocar de lugar e reagrupar-se dois a dois, três a três.

___ Seguir o percurso de uma pessoa, ou de algo que se move, com os olhos e também com o corpo.

6 __ Exercícios para a voz (realizado no *Mestrado Educação Artística Teatro e Educação*, disciplina *Voz*, cuja docente era a Professora Natália Matos, Universidade do Algarve, 2002 / 2003).

___ Pronunciar com a boca aberta, depois murmurar e dizer uma frase curta cada vez mais forte. Articulação

___ Falar e fazer-se entender pelo público que ouve, no fundo da sala.

___ Repetir sons de forma criativa.

7 __ Situações para improvisação

___ Cenas do quotidiano reais ou imaginadas: pessoas vão à feira fazer compras; um acidente; na sala de aula; no recreio; no jardim, ...

___ Dar corpo a uma personagem: não é absolutamente indispensável sentir-se de acordo com a personagem; o importante é ter a oportunidade de se exprimir.

8 __ Histórias (de António Torrado, retiradas do site www.historiadodia.com)

___ A professora ou um aluno conta uma história e os restantes elementos vão fazendo as acções da narrativa, exprimindo os sentimentos das personagens.

___ Continua a história!

9 __ Contágio

Todos se transformam em estátua; alguém, não designado, começa a fazer um sentimento (alegria, tristeza, curiosidade, ...); toca em alguém, que fica contaminado; pouco a pouco, toda a turma tem esse sentimento. Logo que a pessoa que começou pára, todos param e alguém recomeça com outro sentimento.

10 __ A máquina (infernai)

Cada um, na sua vez, faz um som e um gesto e continua-o, sem parar; o aluno seguinte faz a mesma coisa mas com outro som, outro gesto e outro ritmo, tocando imperativamente em alguém já instalado; quando todos estão em cena, aumenta-se o ritmo e a “máquina explode”, caindo todos por terra.

Esta proposta de trabalho costuma suscitar grande entusiasmo nos participantes.

11 __ Jogos de imitação

___ Jogos de faz-de-conta, que permitem a cada um desempenhar papéis à sua escolha ou, então, combinados entre todos. Cada um imita os comportamentos e os gestos dos adultos, que povoam o seu meio quotidiano e representam muitas vezes a autoridade tais como os pais e professores. São muitos os factores que podem influenciar directamente a escolha destes papéis (o meio sócio-económico, a época do ano, o desenvolvimento emocional). O prazer do jogo consiste, assim, em encontrar novas funções para os objectos utilizados no quotidiano.

Estes jogos simbólicos permitem à criança exprimir os seus sentimentos, reviver situações ou inventar ao gosto da sua fantasia.

12 __ A dança

A dança constitui o pulsar da vida e adapta-se a todas as situações. A coordenação rítmica constitui um tempo e um espaço em que se transmitem emoções e sentimentos, que vêm qualificar e situar os movimentos corporais.

ANEXO V - Registos de actividades do 3.º ano A

A aula de Expressão Dramática

Na aula de Expressão Dramática começamos por fazer o jogo de mímica, o mesmo dia a dia, primeiro fizemos todos depois dividimos nos em três grupos e fomos fazer ao palco.

Por último a professora contou uma história, ao mesmo tempo fazia gestos e nós imitávamos, terminou assim a nossa aula de Expressão Dramática.

Na aula de expressão Dramática

Na aula de expressão Dramática nós fizemos os pares.

Depois nós fizemos a roda com os pares.

Depois nós fizemos a máquina, a fusão nos todos fizemos a máquina mas os sons eram diferentes e um tem que tocar no outro.

Eu fiz o som de ra e re que tive que também tive que tocar no outro.

No fim a Catarina e o Diana contaram um diálogo, e a Catarina e o Hugo também contaram um diálogo.

atã dia

Teluh Berkecambah



Angelina



Os dois furtivos

- Ela Luis estas bom?
- Sim estou bem?
- Olha lá, tu esta noite não ouvistes um estorrido?
- Deixa lá pensar! Sim eu acendi por causa disso.
- O que seria?
- Um latão a rebentar, ou um foguete?
- Foguete não, porque não é dia de festa, e latão não, porque era de noite.
- Um pneu de um carro.
- É verdade eu sou o unico que larro nesta aldeia, Vou lá ver.
- É o pneu do meu carro, foi o meu passaro que o picou

31/3/04

Teatro de Sontoches

Era um principe que amava muito o seu namorado mas ele só queria o seu dinheiro. Certo dia aquela linda princesa ouviu uma conversa que o seu amado teve com os seus amigos mafiosos. Então ela teve uma ideia. E então quando o seu namorado lhe pediu em casamento ela aceitou e começou a interessar-se mais por ele depois quando chegou a altura do casamento ela disse que não. O ladrão foi preso e ela nunca mais teve namorado.



PREPARAÇÃO PARA A IMPROVISAÇÃO 2.º PERÍODO LECTIVO (3.º ANO A)



JOGO DE EXPLORAÇÃO DO ESPAÇO - 2.º PERÍODO LECTIVO (3.º ANO A)



JOGO DE IMITAÇÃO - 1.º PERÍODO LECTIVO (3.º ANO A)



JOGOS DE EXPLORAÇÃO DO ESPAÇO - 1.º PERÍODO LECTIVO (3.º ANO A)



PREPARAÇÃO PARA A IMPROVISACÃO 2.º PERÍODO LECTIVO (3.º ANO A)
TRABALHO A PARES





TEATRO DE FANTOCHES – 3.º PERÍODO LECTIVO (3.º ANO A)



ANEXO VI – Registos de actividades do 2.º ano B

Os fantoches

Num lindo dia de Primavera,
uma menina andava a pociar num jardim,
e encontrou um menino e ela disse:

- Olá, como é que te chamas?

- Eu chamo-me André e tu como te chamas?

- Eu chamo-me Cristiana olha lá
queres vir brincar?

- Quero, e vamos brincar às escondidas;
está bem Cristiana?

Exclamou o André:

- Está bem fico eu a conta até 100
está bem André?

- Está bem Cristiana vá poder começa
a contar.

- Está bem exclamou a Cristiana,

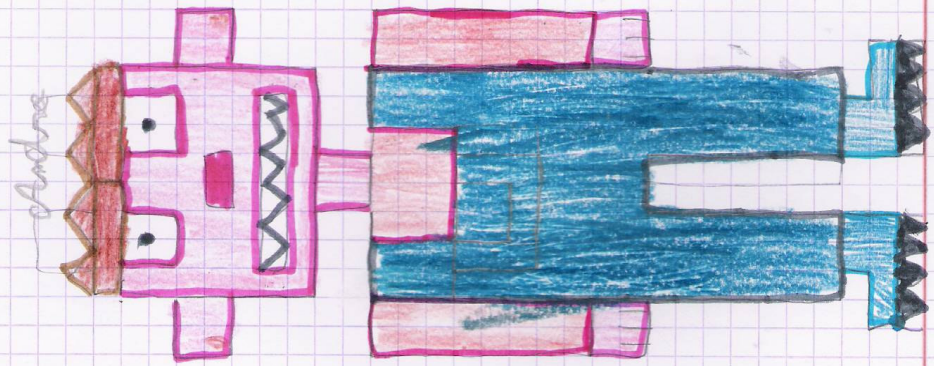
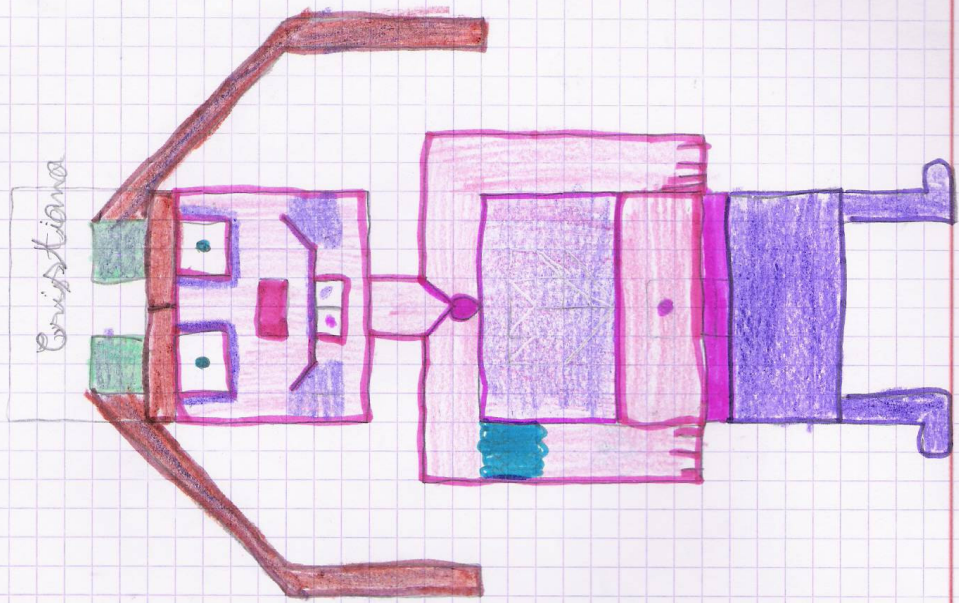
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15,
16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28,
29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43,
44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58,
59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72,
73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87,
88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100.

- já está André vou à tua procura.

- A estas aí não te escondas o André tenho
de ir para casa a minha mãe está à minha
espera até amanhã André.

- Até amanhã Cristiana ou até qualquer
dia...

11/3/04



Lóo na expressão dramática mais curiosa uma besteira fizemos um teatro fizemos a máquina era muito giro era mais giro de que outro

~~fizemos~~
fizemos como muitos lindos.

A professora disse que fizemos bem mais bem de que aquele mas a senhora leu o teatro rápido.

E depois lá entraram para fazer o teatro.

Sumário de São 10 de Março de 2004

Peter Holman



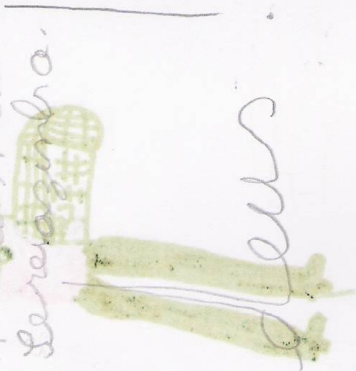
Beato

Hoje de manhã fizemos a máquina nova em jogo do túnel depois o jogo do lenço.

Nos ensinamos logo a fazer lenço de lã de lã, verde, pegada, rola e com flores pintadas de branco.

É fizemos a dramatização da Sereiazinha e ouvimos a história que a nossa colega bristiarra trouxe que é a Sereiazinha.

É nós ouvimos a história de uma história da Sereiazinha.



Data: Armazém de São, 10 de Março de 2004

Nome: Fabio Miguel Raimundo Cabrita

Máquina



Sep. p. Ana Carrabela





Nós primeira fizemos o circo e depois a professora disse para nós nos formos aos pares e nós já estaríamos a nós por aos pares. O Luís e o pare da Gátia o Bruno era o pare da Maria e o Fabio era o pare da Liliana e o Miguel era o pare da Daniela e o João era o pare da Caterina e o Nazary era o pare da Cristiana e o Pedro era o pare da Ana e o Tabeel era o pare da Valéria e eu era o pare da Mariana e o Tiago era o pare da Fatima e a professora disse para dar-nos as mãos e fizemos uma maquina.

Fim

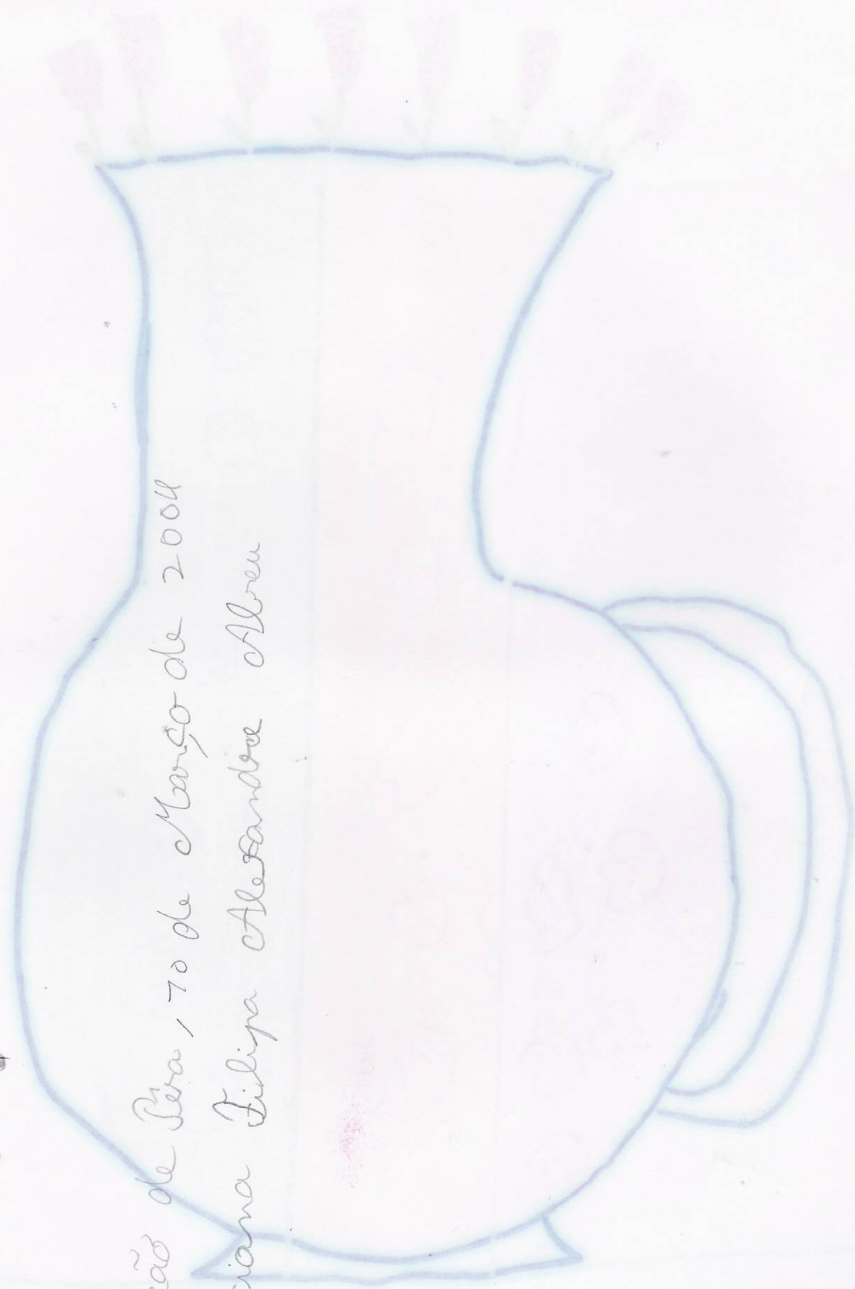
Armação de Bora, 10 de Março de 2004
Andrei e Yanzini Nicolai





A jarra da Leliana é grande, vermelha, verde,
com flores e rosa.

Armação de Bira, 70 de Março de 2004
Cristiana Filipa Alexandra Alreu





SOU UM ANIMAL - 2.º PERÍODO LECTIVO (2.º ANO B)





IMPROVISAÇÕES - 3.º PERÍODO LECTIVO (2.º ANO B)



DIÁLOGO



OS GOLFINHOS - 3.º PERÍODO LECTIVO (2.º ANO B)





CELEBRAÇÃO DO DIA DE REIS - 2.º PERÍODO LECTIVO (2.º ANO B)



**PARTICIPAÇÃO NO PROJECTO DE OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES
3.º PERÍODO LECTIVO (2.º ANO B)**

ANEXO VII – Questionário – perspectivas dos alunos sobre as aulas.

– Roteiro da entrevista com a professora do 3.º ano A

E. B. 1 de Armação de Pêra
Expressão e Educação Dramática
Ano Lectivo 2003 / 2004

Aluno _____ Ano ____
Data _____

QUESTIONÁRIO

1 __ Indica **três actividades que gostaste mais de fazer** nas aulas de Expressão Dramática.

2 __ Numa escala de 1 a 4, em que 1 significa Não Satisfaz; 2, Satisfaz; 3, Bom e 4, Muito Bom, **como avalias o teu desempenho** nas aulas de Expressão Dramática?

3 __ O que achas **que é preciso melhorar** nas aulas de Expressão Dramática?

4 __ Na tua opinião **para que servem as aulas** de Expressão Dramática?

Roteiro da entrevista com a Professora do 3.º A

N.º das questões	QUESTÕES / RESPOSTAS
1	Professora, peço-lhe que refira quais foram as razões que a levaram a aceitar o trabalho de coadjuvação na área da Expressão Dramática na turma do 3.º A, no ano lectivo de 2003 / 2004?
2	Quais eram as suas expectativas, no início desse trabalho de coadjuvação?
3	Como avalia a receptividade dos alunos em relação às propostas de actividades orientadas pela professora Ana?
4	O que pensa sobre a avaliação das aprendizagens na área de Expressão Dramática?
5	A utilização da câmara de filmar, da máquina fotográfica e do gravador áudio foram úteis nestas aulas? Pode justificar a sua resposta?
6	Em relação ao desempenho dos alunos, como avalia, neste ano lectivo, a evolução das aprendizagens da turma na área da Expressão Dramática?
7	Como caracteriza as metodologias pedagógicas utilizadas nas aulas de Expressão Dramática?
8	Qual é a sua opinião sobre a estrutura – tipo destas aulas, composta pelo relato sintético da aula anterior, seguido por actividades de ambientação; o desenvolvimento da aula e, por fim, o relaxamento?
10	Que significado teve para si este trabalho de coadjuvação na área da Expressão Dramática?
11	Como caracteriza o seu trabalho, em parceria com a professora que a coadjuvou?
12	Que factores dificultaram, de algum modo, o trabalho realizado nesta turma, na área da Expressão Dramática?
13	Que relação existiu entre a área de Expressão Dramática e as restantes áreas curriculares?
14	Quer acrescentar mais algum aspecto, que considere relevante no trabalho que foi realizado nesta turma?
15	Na sua opinião, com que periodicidade deve ser feita, no 1.º ciclo, a operacionalização do currículo de Expressão Dramática?
16	Quais são os factores que dificultam a operacionalização do currículo de Expressão Dramática, no 1.º ciclo do Ensino Básico?
17	Sente-se motivada para orientar sozinha as aulas de Expressão Dramática na sua turma?
18	O que pensa sobre a formação inicial, que teve na área de Expressão Dramática?
19	Como deve ser feita a formação contínua dos professores do 1.º ciclo na área da Expressão Dramática?
Muito obrigada pela sua colaboração!	

ANEXO VIII – Questionário: Perspectivas dos professores do 1.º ciclo sobre a operacionalização do currículo de Expressão Dramática

UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Ana Maria Alves Tarroeira – a.tarroeira@sapo.pt

Questionário
sobre
Operacionalização do Currículo de Expressão Dramática
No 1.º Ciclo do Ensino Básico

Com este questionário pretende-se recolher dados para um conhecimento mais amplo sobre a Operacionalização do Currículo de Expressão Dramática no 1.º ciclo do Ensino Básico.

As respostas são anónimas e confidenciais, fundamentadas na prática pedagógica dos docentes em Escolas Básicas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Se pretender ter acesso aos resultados globais, por favor, faça um contacto através do endereço electrónico.

1ª Parte

Coloque um círculo à volta do número que indica o seu grau de concordância ou discordância, de acordo com a escala seguinte.

Escala				
1	2	3	4	5
Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Sem opinião
Aplica-se praticamente a todos	Aplica-se à maioria	Aplica-se a uma minoria	Não se aplica praticamente a ninguém	Sem opinião

Se se enganar, para corrigir a indicação, faça uma cruz sobre o primeiro círculo e desenhe outro.

Questionário sobre Operacionalização do Currículo de Expressão Dramática no 1.º Ciclo do Ensino Básico

		Escala				
		Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Sem opinião
1	Os professores usam o <i>Programa do Currículo Nacional</i> na planificação das aulas de Expressão Dramática	1	2	3	4	5
2	Os professores usam o documento <i>Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais</i> , na planificação das aulas de Expressão Dramática	1	2	3	4	5
3	Os professores utilizam frequentemente diferentes modalidades de trabalho colaborativo nas aulas de Expressão Dramática	1	2	3	4	5
4	Os professores utilizam práticas de avaliação, que permitem verificar se os alunos desenvolvem as competências definidas na área da Expressão Dramática	1	2	3	4	5
5	Os professores desafiam os alunos a serem exigentes com a sua aprendizagem na área da Expressão Dramática	1	2	3	4	5
6	Os professores têm expectativas positivas sobre o desempenho dos alunos na área da Expressão Dramática	1	2	3	4	5
7	Os professores levam os alunos a realizar a auto-avaliação das suas aprendizagens na área da Expressão Dramática	1	2	3	4	5
8	Os alunos revelam criatividade nos trabalhos que executam nas aulas de Expressão Dramática	1	2	3	4	5
9	Nas aulas de Expressão Dramática os alunos desenvolvem capacidades reflexivas sobre a realidade que os cerca	1	2	3	4	5
10	As actividades dramáticas alargam a experiência de vida dos alunos e enriquecem as suas capacidades de decisão e escolha	1	2	3	4	5
11	As actividades dramáticas utilizam metodologias cooperativas e promovem a colaboração e a interdependência no grupo, gerando a reflexão sobre valores e atitudes	1	2	3	4	5
12	As práticas dramáticas desenvolvem nos alunos competências criativas, estéticas, físicas, técnicas, relacionais, culturais e cognitivas	1	2	3	4	5
13	A disciplina de Expressão e Educação Dramática desempenha um papel importante no desenvolvimento global da criança	1	2	3	4	5

Questionário sobre Operacionalização do Currículo de Expressão Dramática no 1.º Ciclo do Ensino Básico

		Escala				
		Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente	Sem opinião
14	A disciplina de Expressão e Educação Dramática desempenha um papel importante na melhoria das aprendizagens escolares dos alunos	1	2	3	4	5
15	O jogo dramático responde à necessidade de exteriorização de si no contexto da comunicação e da busca do prazer na construção da aprendizagem	1	2	3	4	5
16	O Currículo da Expressão Dramática operacionaliza-se através de um Projecto Curricular pensado para um determinado contexto e para grupos específicos de alunos	1	2	3	4	5
17	As práticas colaborativas entre pares (o ensino em cooperação/coadjuvação) facilitam a concretização do Currículo de Expressão Dramática (competências indispensáveis que o aluno deve adquirir na Escola)	1	2	3	4	5
18	O Currículo de Expressão Dramática deve incorporar as dimensões locais e regionais e ter como balizas o Currículo Nacional	1	2	3	4	5
19	Para uma melhor gestão do Currículo de Expressão Dramática estabelecem-se prioridades nos conteúdos do Programa a curto, médio e longo prazos	1	2	3	4	5
20	A prática das aulas de Expressão Dramática está dependente da existência de um espaço adequado para a realização das várias actividades	1	2	3	4	5
21	A formação inicial dos professores influencia determinadamente a sua prática pedagógica na área da Expressão Dramática	1	2	3	4	5
22	A formação contínua existente na área da Expressão Dramática satisfaz as necessidades sentidas pelos professores	1	2	3	4	5
23	Para a melhoria da qualidade do ensino, é importante os professores realizarem investigação sobre a sua própria prática pedagógica, onde se inclui o ensino da Expressão Dramática	1	2	3	4	5
24	<i>O Currículo Nacional do 1.º Ciclo do Ensino Básico</i> é muito extenso, pelo que a disciplina de Expressão e Educação Dramática acaba por ser subvalorizada	1	2	3	4	5
25	A Expressão Dramática deve ser ensinada em articulação com todas as outras áreas, numa perspectiva integradora	1	2	3	4	5

2.ª Parte

1. Com que periodicidade costuma realizar as aulas de Expressão e Educação Dramática? _____

2. Que recursos costuma utilizar nas aulas de Expressão Dramática? _____

3. Procede regularmente à avaliação formativa das aprendizagens dos alunos na área da Expressão Dramática? _____

4. Que instrumentos de avaliação utiliza mais frequentemente nas aulas de Expressão Dramática? _____

5. Considera que a disciplina de Expressão e Educação Dramática contribui para melhorar a qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo dos alunos? Explícite os fundamentos da sua resposta. _____

6. Quais são os principais factores que dificultam a operacionalização do Currículo da Expressão e Educação Dramática no 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Assinale com uma cruz, de acordo com a sua situação actual.

1. Docente do:

Quadro de Escola	<input type="checkbox"/>
Quadro de Zona Pedagógica	<input type="checkbox"/>
Contratado	<input type="checkbox"/>

2. Tempo de serviço docente:

1 a 4 anos	<input type="checkbox"/>
5 a 7 anos	<input type="checkbox"/>
8 a 15 anos	<input type="checkbox"/>
16 a 25 anos	<input type="checkbox"/>
26 a 32 anos ou mais	<input type="checkbox"/>

3. Grau académico:

Bacharelato	<input type="checkbox"/>
Licenciatura	<input type="checkbox"/>
Pós – Graduação/Especialização em _____	<input type="checkbox"/>
Mestrado em _____	<input type="checkbox"/>

4. Dimensão da Escola onde lecciona:

Até 49 alunos	<input type="checkbox"/>
De 50 a 99 alunos	<input type="checkbox"/>
De 100 a 199 alunos	<input type="checkbox"/>
De 200 a 300 ou mais alunos	<input type="checkbox"/>

5. Tipo de Agrupamento de Escolas:

Agrupamento Vertical	<input type="checkbox"/>
Agrupamento Horizontal	<input type="checkbox"/>

6. A sua Escola pertence à:

Direcção Regional de _____

Distrito de _____

Concelho de _____

Muito obrigada pela sua colaboração!

A mestranda,

(Ana Maria Alves Tarroeira)

Questionário sobre Operacionalização do Currículo de Expressão Dramática no 1.º Ciclo do Ensino Básico

1.ª Parte

Questões		Escala / níveis				
		1 Concordo totalmente	2 Concordo	3 Discordo	4 Discordo totalmente	5 Sem opinião
1	Os professores usam o <i>Programa do Currículo Nacional</i> na planificação das aulas de Expressão Dramática	13%	63%	14%	5%	5%
2	Os professores usam o documento <i>Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais</i> , na planificação das aulas de Expressão Dramática	17%	58%	18%	4%	3%
3	Os professores utilizam frequentemente diferentes modalidades de trabalho colaborativo nas aulas de Expressão Dramática	13%	61%	21%	4%	1%
4	Os professores utilizam práticas de avaliação, que permitem verificar se os alunos desenvolvem as competências definidas na área da Expressão Dramática	7%	56%	25%	6%	6%
5	Os professores desafiam os alunos a serem exigentes com a sua aprendizagem na área da Expressão Dramática	4%	60%	29%	6%	1%
6	Os professores têm expectativas positivas sobre o desempenho dos alunos na área da Expressão Dramática	8%	67%	21%	1%	3%
7	Os professores levam os alunos a realizar a auto-avaliação das suas aprendizagens na área da Expressão Dramática	6%	51%	33%	7%	3%
8	Os alunos revelam criatividade nos trabalhos que executam nas aulas de Expressão Dramática	21%	65%	13%	0%	1%
9	Nas aulas de Expressão Dramática os alunos desenvolvem capacidades reflexivas sobre a realidade que os cerca	22%	57%	20%	0%	1%
10	As actividades dramáticas alargam a experiência de vida dos alunos e enriquecem as suas capacidades de decisão e escolha	29%	63%	7%	0%	1%
11	As actividades dramáticas utilizam metodologias cooperativas e promovem a colaboração e a interdependência no grupo, gerando a reflexão sobre valores e atitudes	39%	54%	7%	0%	0%
12	As práticas dramáticas desenvolvem nos alunos competências criativas, estéticas, físicas, técnicas, relacionais, culturais e cognitivas	52%	47%	1%	0%	0%
13	A disciplina de Expressão e Educação Dramática desempenha um papel importante no desenvolvimento global da criança	58%	41%	0%	0%	1%
14	A disciplina de Expressão e Educação Dramática desempenha um papel importante na melhoria das aprendizagens escolares dos alunos	29%	70%	1%	0%	0%

Questionário sobre Operacionalização do Currículo de Expressão Dramática no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Questões	Escala / níveis					
	1 Concordo totalmente	2 Concordo	3 Discordo	4 Discordo totalmente	5 Sem opinião	
15	O jogo dramático responde à necessidade de exteriorização de si no contexto da comunicação e da busca do prazer na construção da aprendizagem	35%	65%	0%	0%	0%
16	O Currículo da Expressão Dramática operacionaliza-se através de um Projecto Curricular pensado para um determinado contexto e para grupos específicos de alunos	21%	57%	16%	3%	3%
17	As práticas colaborativas entre pares (o ensino em cooperação/coadjuvação) facilitam a concretização do Currículo de Expressão Dramática (competências indispensáveis que o aluno deve adquirir na Escola)	29%	61%	8%	1%	1%
18	O Currículo de Expressão Dramática deve incorporar as dimensões locais e regionais e ter como balizas o Currículo Nacional	21%	70%	8%	0%	1%
19	Para uma melhor gestão do Currículo de Expressão Dramática estabelecem-se prioridades nos conteúdos do Programa a curto, médio e longo prazos	18%	70%	8%	0%	4%
20	A prática das aulas de Expressão Dramática está dependente da existência de um espaço adequado para a realização das várias actividades	22%	17%	54%	1%	6%
21	A formação inicial dos professores influencia determinadamente a sua prática pedagógica na área da Expressão Dramática	47%	39%	13%	0%	1%
22	A formação contínua existente na área da Expressão Dramática satisfaz as necessidades sentidas pelos professores	8%	33%	38%	11%	10%
23	Para a melhoria da qualidade do ensino, é importante os professores realizarem investigação sobre a sua própria prática pedagógica, onde se inclui o ensino da Expressão Dramática	31%	58%	10%	0%	1%
24	O Currículo Nacional do 1.º Ciclo do Ensino Básico é muito extenso, pelo que a disciplina de Expressão e Educação Dramática acaba por ser subvalorizada	31%	43%	22%	1%	3%
25	A Expressão Dramática deve ser ensinada em articulação com todas as outras áreas, numa perspectiva integradora	53%	47%	0%	0%	0%

2.ª Parte

1. Com que periodicidade costuma realizar as aulas de Expressão e Educação Dramática?

Periodicidade das aulas de Expressão e Educação Dramática	
Semanalmente	45 %
Ocasionalmente (de acordo com os acontecimentos)	14 %
Quinzenalmente	14 %
Duas vezes por semana	10 %
Trimestralmente (festas escolares)	6 %
Diariamente (pouco antes de terminar a aula)	4 %
Muito raramente	3 %
Mensalmente	1 %
Não responderam à questão	1 %
Nunca	1 %

2. Que recursos costuma utilizar nas aulas de Expressão Dramática?

Recursos utilizados nas aulas de Expressão Dramática	
Materiais diversos (objectos, artefactos...)	39
Músicas	15
Adereços	10
Gravador	6
Contos / histórias	6
Fantoches	6
Sala de aula	6
Nenhuns	5
Não responderam à questão	5
Textos	4
Roupas velhas	4
Instrumentos musicais	3
Máscaras	2
Brinquedos	2
Espaço exterior	2

Questionário sobre Operacionalização do Currículo de Expressão Dramática no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Poesias	1
Jogos dramáticos	1

3. Procede regularmente à avaliação formativa das aprendizagens dos alunos na área da Expressão Dramática?

Avaliação formativa das aprendizagens de Expressão Dramática	
Sim	53 %
Não	46 %
Não respondeu à questão	1 %

4. Que instrumentos de avaliação utiliza mais frequentemente nas aulas de Expressão Dramática?

Instrumentos de avaliação utilizados nas aulas de Expressão Dramática	
Grelhas de observação	27
Observação directa	24
Auto-avaliação	12
Não responderam à questão	8
Reflexão	6
Nenhuns	5
Hetero-avaliação	4
Diálogo	3
Fichas de avaliação trimestral	3
Relatórios descritivos	1

5. Considera que a disciplina de Expressão e Educação Dramática contribui para melhorar a qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo dos alunos? Explícite os fundamentos da sua resposta.

Expressão e Educação Dramática contribui para melhorar a qualidade das aprendizagens e o sucesso educativo dos alunos	
Sim	94 %
Não reponderam à questão	6 %

Questionário sobre Operacionalização do Currículo de Expressão Dramática no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Fundamentação	
Torna os alunos mais desinibidos	12
Desenvolve competências afectivas, sociais, cognitivas, criativas, técnicas, relacionais, culturais, estéticas e físicas	11
Desenvolve a confiança	8
Desenvolve a autonomia dos alunos	5
Desenvolve a auto-estima	5
Desenvolve a criatividade	5
Desenvolve a comunicação	5
Possibilita a exteriorização de sentimentos	4
Motiva os alunos para as aprendizagens	4
Melhora a integração no grupo	4
Faz articulação com as outras áreas curriculares	4
Não respondeu à questão	4
Contribui para o desenvolvimento da personalidade	3
As actividades estimulam a colaboração e interacção no grupo- turma	3
Melhora a linguagem e as relações humanas	3
Favorece a socialização	3
Desenvolve a concentração	3
Desenvolve a capacidade de memorização	3
Contribui para o conhecimento de si próprio e dos outros	2
Contribui para o desenvolvimento integral do indivíduo	2
Desenvolve a espontaneidade	2
Melhora a expressividade	2
É necessário trabalhar todas as áreas curriculares para adquirir as competências do 1.º Ciclo	2
Permite a libertação das emoções, revelando as suas opiniões, atitudes e comportamentos	2
Melhora o comportamento dos alunos	1
Desenvolve a imaginação	1
Alargam a experiência de vida dos alunos e enriquecem as suas capacidades de decisão e de escolha	1

6. Quais são os principais factores que dificultam a operacionalização do Currículo da Expressão e Educação Dramática no 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Factores que dificultam a operacionalização...	
Não responderam à questão	

7. Quem deve orientar as aulas de Expressão Dramática? O professor generalista? Um professor especialista? O professor titular da turma em parceria com outro, especializado nesta área?

Orientar	
Professor titular da turma em parceria com um professor especializado	74 %
Professor generalista/titular de turma	18 %
Professor especialista	6 %
Não responderam à questão	2 %

8. Sente-se motivado(a) para desenvolver as aulas de Expressão Dramática com os seus alunos? Explique a sua resposta.

--	--

Questionário sobre Operacionalização do Currículo de Expressão Dramática no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Não responderam à questão	

9. No âmbito do seu Plano de Formação Contínua, neste momento, considera que necessita de mais formação na área da Expressão Dramática? Em caso afirmativo, que tipo de formação?

Necessidades de formação contínua		
Sim	Cursos	43 %
	Oficinas de formação	33%
Não		17 %
Não responderam à questão		7 %

3.ª Parte

1. Registe neste espaço qualquer observação adicional, que considere relevante.

Não responderam à questão	

Dados de Identificação

1.

Docentes	
Quadro de Escola	23
Quadro de Zona Pedagógica	41
Contratado	7
Não respondeu à questão	1

2.

Tempo de serviço docente	
1 a 4 anos	9
5 a 7 anos	11
8 a 15 anos	21
16 a 25 anos	18
26 a 32 anos ou mais	12
Não respondeu à questão	1

3.

Grau académico		
Bacharelato		9
Licenciatura		54
Pós – Graduação/Especialização	Educação Especial	2
	Supervisão	2
	Matemática	1
Mestrado em...	Ensino das Ciências	1
	Educação Especial	1
	Psicologia da Educação	1
Não respondeu à questão		1

Questionário sobre Operacionalização do Currículo de Expressão Dramática no 1.º Ciclo do Ensino Básico

4.

Dimensão da Escola	
Até 49 alunos	15
De 50 a 99 alunos	13
De 100 a 199 alunos	20
De 200 a 300 ou mais alunos	24

5.

Tipo de Agrupamento de Escolas	
Agrupamento Vertical	52
Agrupamento Horizontal	18
Não responderam à questão	2

6.

A Escola pertence			
Direcção Regional de Educação	Distrito	Concelho	
Alentejo	Beja	Alvito	1
		Cuba	2
		Ferreira do alentejo	6
		Moura	3
		Odemira	4
	Portalegre	Arronches	5
		Avis	3
		Campo Maior	3
		Elvas	7
		Algarve	Faro
Castro Marim	4		
Lagoa	5		
Lagos	1		
Silves	15		
Vila Real de S. ^{to} António	3		

