

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Maria Margarita Gomes Câmara

**A Expressão Dramática em contexto escolar  
– Um Estudo de Caso com alunos do  
1º Ciclo do Ensino Básico na Região  
Autónoma da Madeira**

outubro de 2014



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Maria Margarita Gomes Câmara

**A Expressão Dramática em contexto escolar  
– Um Estudo de Caso com alunos do  
1º Ciclo do Ensino Básico na Região  
Autónoma da Madeira**

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança  
Especialidade em Educação Dramática

Trabalho realizado sob a orientação da  
**Professora Doutora Carla Pires Antunes**

Nome

Maria Margarita Gomes Câmara

Endereço eletrónico: [margacamara@gmail.com](mailto:margacamara@gmail.com)

Título da Tese de Doutoramento:

A Expressão Dramática em contexto escolar – Um Estudo de Caso com alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico na Região Autónoma da Madeira

Orientadora:

Professora Doutora Carla Pires Antunes

Ano de conclusão: 2014

Designação do Doutoramento:

Doutoramento em Estudos da Criança  
Especialidade em Educação Dramática

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 24 / 10 / 2014

Assinatura: Maria Margarita Gomes Câmara

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 24 de outubro de 2014

Nome completo: Maria Margarita Gomes Câmara

Assinatura: Maria Margarita Gomes Câmara



## **O Menino Grande**

Também eu, também eu,  
joguei às escondidas, fiz baloiços,  
tive bolas, berlinde, papagaios,  
automóveis de corda, cavalinhos...

Depois cresci,  
tornei-me do tamanho que hoje tenho;  
os brinquedos perdi-os, os meus bibes  
deixaram de me servir.

Mas nem tudo se foi:  
ficou-me, dos tempos de menino,  
esta alegria ingénua  
perante as coisas novas  
e esta vontade de brincar.

**Sebastião da Gama**



## **AGRADECIMENTOS**

Se no início desta investigação tudo parecia uma aventura quase que impossível e solitária, desde logo, pude contar com a valiosa colaboração de várias pessoas, a quem dirijo uma palavra de agradecimento e um obrigado muito sentido e profundo.

À Professora Doutora Carla Antunes, por aceitar ser orientadora deste trabalho, pelo estímulo, pela disponibilidade, pelos conselhos oportunos e valiosos, pelo seu enorme sentido de coerência científica e pedagógica, e sobretudo, pelo apoio e demonstração de confiança e amizade.

À Universidade do Minho, particularmente, ao Instituto de Educação, aos professores do Curso de Doutoramento em Estudos da Criança, aos colegas, aos funcionários, e em especial, à Patrícia Capelo pelo apoio e pela cordialidade.

À Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos e à Delegação Escolar do Funchal que autorizaram a realização desta investigação na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar dos Ilhéus.

Ao diretor, aos professores, aos alunos, encarregados de educação e funcionários da Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar dos Ilhéus que colaboram na realização deste estudo.

Ao professor Carlos Gonçalves, diretor de serviços da Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia pelo seu contributo e disponibilidade.

À Professora Lígia Brazão, que cultivou em nós o gosto pelas Expressões Artísticas, e em especial, pela Expressão Dramática, pela forma como transmitiu os seus ensinamentos de forma criativa, quer na formação inicial, quer como Coordenadora da Equipa de Animação, da qual fizemos parte. A riqueza, a criatividade, o dinamismo, a atitude crítica, aberta e construtiva das suas aulas, foram para nós momentos únicos e irrepetíveis que guardamos com muita saudade.

Aos meus familiares e amigos mais próximos, o Eduardo, a Clarisse e a Lídia.





## RESUMO

Na Região Autónoma da Madeira, as áreas artísticas fazem parte integrante do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico. Os alunos que frequentam as escolas a tempo inteiro, neste nível de ensino, tem uma hora curricular de frequência obrigatória da área de Expressão Musical e Dramática. Nas atividades de enriquecimento curricular, estas áreas surgem com a designação de Modalidades Artísticas.

Este estudo analisou, em particular, as atividades de Expressão Dramática realizadas em contexto de sala de aula, numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico. Nele participaram 24 alunos de uma turma do 3º ano de escolaridade. Privilegiando uma abordagem qualitativa e interpretativa, com base num estudo de caso e recorrendo a técnicas diversificadas (notas de campo, composições visuais e escritas, fotografias, vídeos) a investigação pretende dar a conhecer as potencialidades que a Expressão Dramática pode oferecer em contexto escolar. Os alunos envolvidos assumiram o papel de participantes na pesquisa, contribuindo para a construção de conhecimento neste estudo.

Através das atividades de Expressão Dramática e, conseqüentemente, pela convocação de múltiplas linguagens (corporal, musical, plástica, poética, dança, etc.) proporcionadas aos alunos, foi favorecida a construção de conhecimento, pelo recurso a diversos canais sensoriais, facilitando-se, desse modo, o desenvolvimento da criatividade e inteligências múltiplas.

Além destes aspetos, as atividades dramáticas foram, essencialmente, atividades de comunicação e de expressão individual e grupal, na medida em que as ações, improvisadas ou planeadas em grupo, valorizavam e reforçavam as competências intrapessoais e interpessoais, a cooperação e o desenvolvimento emocional, moral e cívico de cada um dos participantes.

**Palavras-chave:** Expressão Dramática, alunos, currículo, competências, inteligências múltiplas.



## **ABSTRACT**

In the Autonomous Region of Madeira, the artistic areas are an integral part of the curriculum of the 1<sup>st</sup> cycle of Basic Education. The students who attend school full time, at this level of education, have Musical Expression and Drama, as a compulsory element integrated into the curriculum. In terms of curriculum enrichment activities, these areas come under the name of Artistic Modalities.

This study analyses, in particular, the activities of Dramatic Expression undertaken in the context of a classroom of a school in the 1<sup>st</sup> cycle of Basic Education. In which, 24 students of a 3<sup>rd</sup> year class, took part. Thus, enabling a qualitative and interpretative approach, based on a cases study, using diverse technical notes, (field notes, visual and written compositions, photographs and videos). The research aims to demonstrate the potential that Dramatic Expression can offer in the school context. The students involved assumed the role of research participants, thus contributing to the enhanced knowledge of this study.

Through the activities of Dramatic Expression, and consequently, by convening multiple languages (corporal, musical, plastic, poetic, dance) the learning process was enhanced through the use of different sensory channels, thereby facilitating the development of creativity and multiple intelligences.

In addition to these aspects, the dramatic activities were essentially communication activities, both individual and group expression, in so far as the actions, either planned or improvised in group, valorized and enforced the intra personal and interpersonal competencies, cooperation and emotional development, both civic and moral of each participant.

**Key Words:** Dramatic Expression, students, curriculum, competencies, multiple intelligences.



## RÉSUMÉ

Dans la Région Autonome de Madère, les domaines artistiques font partie intégrante du programme du 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement basique. Les élèves qui fréquentent les écoles à temps complet, dans ce niveau d'enseignement, ont une heure de leur programme, à laquelle ils doivent obligatoirement assister, dans le domaine de l'Expression Musicale et Dramatique. Dans les activités d'enrichissement programmatique, ces domaines sont désignés comme Modalités Artistiques.

Cette étude a analysé, en particulier, les activités d'Expression Dramatique réalisées dans le contexte de la salle de classe, dans une école du 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement basique. Vingt-quatre élèves d'une classe de 3<sup>ème</sup> année de scolarité y ont participé. Privilégiant une approche qualitative et interprétative, sur la base d'une étude de cas et en recourant à des techniques diversifiées (notes de terrain, compositions visuelles et écrites, photographies, vidéos), la recherche a pour but de faire connaître les potentialités que l'Expression Dramatique peut offrir dans un contexte scolaire. Les élèves impliqués ont assumé le rôle de participants dans la recherche et ont contribué à la construction de connaissance dans cette étude.

Par le biais des activités d'Expression Dramatique et, en conséquence, par le recours à de multiples langages (corporel, musical, plastique, poétique, danse, etc) proposés aux élèves, la construction de connaissance a été favorisée par le recours à divers canaux sensoriels, ce qui a facilité le développement de la créativité et des intelligences multiples.

Outre ces aspects, les activités dramatiques ont été, pour l'essentiel, des activités de communication et d'expression individuelle et groupale, dans la mesure où les actions, improvisées ou planifiées en groupe, valorisaient et renforçaient les compétences intra-personnelles et inter-personnelles, la coopération et le développement émotionnel, moral et civique de chacun des participants.

**Mots-clés:** Expression Dramatique, élèves, programme, compétences, intelligences multiples.



## ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	vii
Resumo.....	ix
Abstract .....	xi
Résumé.....	xiii
Índice geral.....	xv
Índice de quadros.....	xix
Índice de figuras.....	xx
Lista de siglas e abreviaturas.....	xxi
INTRODUÇÃO .....	1

### CAPÍTULO I

#### A EDUCAÇÃO, A CULTURA E A ARTE

1.1. Os novos desafios da Educação .....	9
1.2. A cultura e a escola.....	13
1.3. A arte e a escola.....	15

### CAPÍTULO II

#### A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA - RELEVÂNCIA E FINALIDADES

2. A Educação Artística – Relevância e finalidades.....	21
2.1. A Educação Artística no contexto europeu .....	21
2.2. Resenha histórica sobre a Educação Artística em Portugal .....	26
2.3. Influência dos discursos legais na regulamentação da Educação Artística e da Expressão Dramática no Ensino Básico em Portugal .....	37
2.4. Funcionamento das Áreas Artísticas na Região Autónoma da Madeira .	48
2.4.1. A regionalização no sector da Educação.....	48
2.4.2. A Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia .....	50
2.4.2.1. A génese do projeto.....	50
2.4.2.2. As Áreas Artísticas no Ensino Pré-Escolar e 1º CEB – Equipa de Animação .....	54
2.4.2.3. A Expressão Musical e Dramática no Ensino Pré-Escolar e as Áreas Artísticas no 1º CEB.....	55
2.4.2.4. Modalidades Artísticas no 1º CEB .....	57
2.4.2.5. Semana Regional das Artes .....	58
2.4.2.6. A Expressão Plástica no 1º CEB .....	59
2.4.2.7. A Educação Artística nos 2/3 CEB e Secundário.....	60



2.4.2.8. Componentes regionais e locais no currículo de Expressão Musical nos 2/3 CEB .....	61
2.4.2.9. Atividades Artísticas Extraescolares .....	62

### **CAPÍTULO III**

#### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA**

<b>3. Enquadramento teórico da Expressão Dramática .....</b>	<b>65</b>
<b>3.1. Clarificação de conceitos .....</b>	<b>65</b>
3.1.1. O Jogo .....	67
3.1.2. O Jogo dramático e a dramatização.....	69
3.1.3. Elementos constituintes do Jogo dramático .....	73
3.1.4. Características do Jogo dramático .....	74
3.1.5. Fases evolutivas das atividades dramáticas.....	75
3.1.6. O Teatro .....	78
3.1.7. O Teatro Infantil.....	80
3.1.8. Caraterização do Jogo dramático e do Teatro.....	83
<b>3.2. Investigação em Expressão Dramática .....</b>	<b>85</b>
3.2.1. Investigação anglo-saxónica.....	85
3.2.2. Investigação francófona .....	97
3.2.3. Investigação portuguesa .....	101
3.2.3.1. As artes no ensino – A Expressão Dramática .....	101
3.2.3.2. Percursos e projetos de investigação.....	105
<b>3.3. Modelos de intervenção em Expressão Dramática .....</b>	<b>117</b>

### **CAPÍTULO IV**

#### **CONTRIBUTOS DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS EM CONTEXTO ESCOLAR**

<b>4. Contributos da Expressão Dramática no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos em contexto escolar.....</b>	<b>123</b>
<b>4.1. A Expressão Dramática no currículo escolar .....</b>	<b>123</b>
4.1.1. A importância da Expressão Dramática no currículo escolar .....	126
4.1.2. O valor educativo do Jogo dramático.....	130
<b>4.2. A Expressão Dramática como meio de produção de uma pedagogia da Criatividade.....</b>	<b>131</b>
4.2.1. A Criatividade .....	131
4.2.2. Criatividade e Educação.....	134
4.2.3. A Expressão Dramática e o processo criativo.....	135
<b>4.3. A Expressão Dramática e as Inteligências Múltiplas .....</b>	<b>140</b>
<b>4.4. A Expressão Dramática e a Educação Emocional .....</b>	<b>143</b>

## CAPÍTULO V

### A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS COMO ATORES SOCIAIS NO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

<b>5. A participação dos alunos como atores sociais no processo de investigação</b> .....	<b>147</b>
5.1. O direito jurídico da participação .....	147
5.2. Retrospectiva histórica do direito à participação.....	148
5.3. A inclusão e participação de alunos com necessidades educativas especiais .....	151

## CAPÍTULO VI

### ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

<b>6. Enquadramento metodológico</b> .....	<b>157</b>
6.1. Paradigmas de investigação: abordagem qualitativa e interpretativa ...	157
6.2. Tipologia de investigação – Estudo de Caso .....	159
6.2.1. Objetivos e características do Estudo de Caso.....	160
6.2.2. Processos de validação em Estudo de Caso .....	163
6.2.3. O papel do investigador em Estudo de Caso.....	163
6.2.4. Imperativos éticos e deontológicos .....	164
6.3. O nosso Estudo de Caso .....	165
6.3.1. Objetivos do estudo .....	166
6.3.2. Desenho da investigação .....	168
6.3.3. Descrição dos momentos .....	169
6.3.4. Os instrumentos de recolha de dados .....	171
6.3.5. Contextualização do estudo .....	177
6.3.6. Caracterização da amostra .....	178
6.4. Programação das atividades de Expressão Dramática em contexto escolar .....	178
6.4.1. Atividades desenvolvidas .....	182
6.4.2. Planificação das atividades de Expressão Musical e Dramática e Modalidade Artística de Expressão Dramática.....	184
6.4.3. Planificação das atividades de Expressão Dramática no projeto <i>Histórias</i> .....	184
6.4.4. Planificações mensais do projeto <i>Histórias</i> .....	186
6.5. Metodologia de análise dos dados .....	187
6.6. Procedimentos de codificação dos dados.....	191

## CAPÍTULO VII

### APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

<b>7. Análise e discussão dos dados relativos às aulas de Expressão Musical e Dramática, Modalidade Artística de Expressão Dramática e Projeto <i>Histórias</i></b> .....	<b>195</b>
7.1. Documentos orientadores .....	197
7.2. Temas abordados .....	200
7.3. Atividades e projetos realizados .....	202
7.3.1. Tipos de atividades/projetos .....	202
7.3.2. Estratégias de organização .....	218
7.3.3. Estratégias para a participação dos alunos .....	221
7.3.4. Experiências pessoais e afetivas .....	224
7.3.5. Articulação com as outras áreas curriculares .....	227
7.3.6. Desenvolvimento de competências .....	230
7.3.7. Percepções sobre a relevância da Expressão Dramática no 1º CEB .....	236

## CAPÍTULO VIII

### CONCLUSÕES

<b>8. Conclusões</b> .....	<b>247</b>
8.1. Reflexões finais .....	247
8.2. Limitações e perspectivas futuras .....	253
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>255</b>
<b>LEGISLAÇÃO E REGULAMENTAÇÃO</b> .....	<b>283</b>
<b>RELATÓRIOS E PARECERES</b> .....	<b>286</b>
Relatórios .....	286
Pareceres .....	286
<b>OUTROS TEXTOS E DOCUMENTOS CITADOS</b> .....	<b>288</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>291</b>
Anexo 1 – Guião de entrevista .....	292
Anexo 2 – Quadro síntese de análise de conteúdo das entrevistas aos professores .....	293
Anexo 3 – Quadro síntese de análise de conteúdo dos comentários dos alunos .....	309
Anexo 4 – Entrevista realizada à professora Lígia Brazão .....	317
Anexo 5 – Entrevista realizada ao professor Carlos Gonçalves .....	325
Anexo 6 – Planificações das aulas do projeto <i>Histórias</i> .....	330
Anexo 7 – Ficha de autoavaliação dos alunos .....	356
Anexo 8 - Portfólio de turma – Atividades de Expressão Dramática – Formato DVD .....	359

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Elementos do esquema dramático.....	73
Quadro 2 – As formas dramáticas e o desenvolvimento da criança.....	76
Quadro 3 – Fases do projeto das atividades dramáticas.....	77
Quadro 4 – Esquema evolutivo das atividades de Expressão Dramática.....	78
Quadro 5 – Quadro comparativo entre Jogo dramático e Teatro.....	83
Quadro 6 – Conceitos básicos para as atividades dramáticas segundo Barret.....	117
Quadro 7 – Modelo de Oficina Expressiva.....	137
Quadro 8 – Desenho de investigação.....	168
Quadro 9 – Categorias, subcategorias e indicadores para análise dos dados.....	190
Quadro 10 – Processo de codificação dos dados recolhidos.....	192
Quadro 11 – Descrição das categorias, subcategorias e indicadores.....	196
Quadro 12 – Subcategoria A.1. Documentos orientadores.....	197
Quadro 13 – Subcategoria A.2. Temas abordados.....	200
Quadro 14 – Subcategoria B.1. Tipos de atividades/projetos.....	203
Quadro 15 – Subcategoria B.2. Estratégias de organização.....	218
Quadro 16 – Subcategoria B.3. Estratégias para a participação dos alunos.....	221
Quadro 17 – Subcategoria B.4. Experiências pessoais e afetivas.....	224
Quadro 18 – Subcategoria B.5. Articulação com outras áreas curriculares.....	227
Quadro 19 – Subcategoria B.6. Desenvolvimento de competências.....	230
Quadro 20 – Subcategoria B.7. Perceções sobre a relevância da Expressão Dramática no 1º CEB.....	236

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Drama in Education. Modelo proposto por Baldwin.....	93
Figura 2 – Quadro didático proposto por Barret.....	99
Figura 3 – Modelo de práticas dramáticas.....	118
Figura 4 – Caracterização da turma por género.....	178
Figura 5 – Momento de aquecimento corporal.....	205
Figura 6 – Jogos de expressão corporal e vocal.....	205
Figura 7 – Jogos de roda.....	208
Figura 8 – Exploração de lengalengas.....	208
Figura 9 – Exploração do espaço .....	209
Figura 10 – Exploração do espaço e objetos.....	209
Figura 11 – A nave espacial na lua.....	210
Figura 12 – Os noivos.....	210

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**1º CEB** – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

**2/3 CEB** – Segundo e Terceiro Ciclo do Ensino Básico

**APECV** – Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual

**APROTED** – Associação Internacional de Expressão Dramática e Teatro na Educação

**CAEA** – Centro de Apoio à Expressão Artística

**CEA** – Centro de Expressões Artísticas

**CESE`s** – Cursos Superiores Especializados

**CID** – Centro de Investigação e Documentação

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**DAD** – Departamento de Arte e Design

**DP** – Departamento de Produção

**DRE** – Direção Regional de Educação

**DSEAM** – Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia

**E.S.E.A.** – Escola Superior de Educação pela Arte

**EB1/PE** – Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar

**EIA** – Equipas de Intervenção Artística

**ENED** – Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2015

**ETI** – Escola a Tempo Inteiro

**GAEMD** – Gabinete de Apoio à Expressão Musical e Dramática

**GCEA** – Gabinete Coordenador de Educação Artística

**GETAP** – Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional

**IDE** – Projeto de Investigação e Desenvolvimento Estético

**IDEA** – Associação Internacional de Expressão Dramática e Teatro na Educação

**InSEA** – Associação Internacional de Educação pela Arte

**IPAD** – Instituto de Apoio ao Desenvolvimento

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**MEN** – Movimento da Educação Nova

**MC** – Ministério da Cultura

**ME** – Ministério da Educação

**MEC** – Ministério da Educação e Ciência

**MPIAEP** – Movimento Português de Intervenção Artística e Educação pela  
Arte

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**OEI** – Organização dos Estados Ibero-americanos

**PAAA** – Professores de Apoio às Áreas Artísticas

**PNEA** – Plano Nacional de Ensino Artístico

**RAM** – Região Autónoma da Madeira

**SA** – Seção Administrativa

**SRERH** – Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e  
Cultura

## INTRODUÇÃO

A escola é, hoje, um local complexo, alvo de exigências de toda ordem e que alberga, no seu seio, uma diversidade de atores e de práticas. Por norma, o espaço escolar é um espaço de ensino e de aprendizagem que orienta a sua ação ao abrigo de um conjunto de diretrizes que se manifestam ao longo da escolaridade.

“O que dá sentido às ações educativas é o conjunto formado pelas intenções com que queremos influenciar os outros, os planos e o modelo de ser humano que tentamos reproduzir ou produzir. São elas que delimitam o texto – o tecido, a sua trama e os materiais que o formam – que criamos e que vamos refazendo constantemente para educar, para guiar e dar conteúdo à educação” Sacristán (2008:114).

O texto que dá sentido e permite a concretização de toda a racionalidade educativa denomina-se tecnicamente de currículo. O autor citado chama, ainda, a atenção para a importância e necessidade de se deslocar o foco: do ensino para a aprendizagem, dos que ensinam para os que aprendem, “do que se pretende ao que, na realidade, se alcança, das intenções declaradas aos factos alcançados” (*Ibidem*:116). Este novo posicionamento obriga os agentes educativos a refletirem sobre a sua organização e práticas de ensino, bem como, sobre os conteúdos dos planos de estudos. Advoga-se, portanto, uma postura mais atenta para o modo como os alunos aprendem, para as experiências que devem ter ou para as competências que devem adquirir.

As condições da sociedade atual exigem que sejam facultadas, ao aluno, ferramentas e oportunidades para desenvolver aptidões e competências para compreender e atuar no mundo em que vive. Morin (2002:40-43) fala na necessidade de uma educação que promova uma “inteligência geral” que abarque o contexto, o global, o multidimensional e o complexo.

Read (1982) considera que um dos meios para uma educação global, que valorize a individualidade de cada ser humano inserido na complexidade do meio social em que vive, é através da arte. Considera ainda que um sistema



educativo que promova uma educação pela arte, não tem como finalidade produzir obras de arte, mas indivíduos e sociedades melhores.

Gardner (2001) realça que a presença das artes no ensino são estratégias valiosas para o desenvolvimento de várias inteligências e, conseqüentemente, favorecer uma aprendizagem holística.

Melo (2005) considera a Expressão Dramática como um espaço integrador, onde efetivamente podem ser convocadas múltiplas linguagens na construção do conhecimento. Neste sentido, consideramos importante conhecer os contributos que a Expressão Dramática pode, efetivamente, oferecer no campo da educação.

As primeiras manifestações de teatralidade infantil surgem com o aparecimento do jogo simbólico, e depois, com o jogo de faz-de-conta. São atividades que fazem parte do desenvolvimento da criança, como forma de conhecer e compreender a realidade, superar medos e ansiedades, utilizar a imaginação e a criatividade, favorecer um melhor conhecimento de si própria e dos outros. Posteriormente, com o processo de socialização e o contacto com os pares, o jogo dramático ou dramatização, surgem como atividades lúdicas e espontâneas que contribuem para um desenvolvimento global e equilibrado da personalidade. São formas de exploração, de descoberta, de criação, de recriação da realidade, de experiências pessoais e afetivas concretizadas no jogo de papéis e de grupo.

Com efeito, este estudo procurou saber como são planeadas e concretizadas as atividades de Expressão Dramática nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) da Região Autónoma da Madeira (RAM).

Reconhecendo a validade pedagógica que a Expressão Dramática pode oferecer em contexto escolar e a sua relação com o currículo e as práticas pedagógicas, justificamos a motivação que nos conduziu por esta problemática.

A opção metodológica para a concretização deste estudo privilegiou uma abordagem de tipo qualitativo e interpretativo, com base num estudo de caso, uma vez que se tratou de analisar uma situação singular, com a

particularidade de, na RAM, existir um projeto que coordena todas as atividades de índole artística nas escolas a tempo inteiro do 1º CEB.

Interessou-nos conhecer esta realidade e saber que relevância é atribuída à Expressão Dramática no currículo do 1º CEB. Acresce ainda que, neste estudo, os alunos tiveram voz ativa como participantes na pesquisa, contribuindo, de forma valiosa, para a concretização desta investigação. Para tal, seleccionámos um determinado contexto educativo: a sala de aula e os seus mais diretos interlocutores - os professores e os alunos. Participaram na investigação 24 alunos de uma turma de 3º ano de escolaridade, todos com 8 anos de idade, o professor titular de turma, a professora responsável pela Área de Projeto e o diretor da escola. Pelo contributo que poderiam dar a este estudo, entrevistámos os fundadores do, então, Gabinete de Apoio à Expressão Musical e Dramática, responsáveis pela implementação do atual projeto de apoio às áreas artísticas nas escolas do 1º CEB na Madeira.

Os dados foram recolhidos em meio natural, durante a nossa presença no terreno, ao longo do ano letivo 2011/2012. Tratam-se de dados que comportam um conjunto de produções, tais como, notas de campo, desenhos, trabalhos escritos, fotografias, pequenos vídeos e entrevistas. As produções dos alunos foram compiladas num portfólio de turma.

O presente estudo encontra-se organizado em oito capítulos. No primeiro capítulo apresentamos uma breve caracterização dos conceitos de educação, cultura e arte. Fazemos uma reflexão sobre os novos desafios da educação, a relação entre a cultura a arte e a escola.

No segundo capítulo fazemos a análise de alguns documentos orientadores sobre a relevância e as finalidades da Educação Artística no contexto europeu. Traçamos o percurso histórico da Educação Artística em Portugal, de modo a realçar alguns momentos decisivos e os seus protagonistas para a valorização das Artes no ensino. Fazemos a leitura dos discursos legais e de documentos orientadores das políticas educativas relativas à Educação Artística, no Ensino Básico em Portugal, a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo. Por último, fazemos a

caracterização do modelo de funcionamento das áreas artísticas implementado nas escolas a tempo inteiro na RAM.

No terceiro capítulo revemos alguns conceitos relacionados com as atividades dramáticas. Fazemos uma incursão nas principais linhas de investigação sobre a Expressão Dramática, convocando vários autores para a discussão e procurando obter um entendimento mais claro e objetivo sobre a importância desta área expressiva em contexto escolar. Analisamos também alguns modelos de intervenção em Expressão Dramática.

No quarto capítulo damos a conhecer os contributos da Expressão Dramática no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos em contexto escolar, destacando a sua importância no currículo escolar. Fazemos uma sucinta abordagem sobre a questão da Expressão Dramática como meio de produção de pedagogia da criatividade e a sua relação com as inteligências múltiplas e a educação emocional.

No quinto capítulo abordamos a temática da participação dos alunos como atores sociais no processo de investigação e a inclusão e participação de alunos com necessidades educativas especiais.

No sexto capítulo fazemos referência ao quadro paradigmático da investigação apresentando as opções metodológicas. Apresentamos o estudo de caso, a contextualização, o tipo de instrumentos para a recolha de dados e a metodologia utilizada para a análise.

No sétimo capítulo fazemos a apresentação, análise e discussão dos resultados. Explanamos, detalhadamente, os dados referentes a cada uma das situações analisadas referente às atividades de Expressão Musical e Dramática, Modalidade Artística de Expressão Dramática e do projeto *Histórias*, realizadas em contexto de sala de aula. No decorrer da análise procuramos cruzar a variedade de dados obtidos.

No oitavo capítulo apresentamos as reflexões finais desta investigação, com base nos resultados alcançados, e expomos ainda, as limitações do estudo e as perspetivas para futuras investigações.

Finalmente, apresentamos as referências bibliográficas. Nos Anexos incluímos o guião de entrevista, o quadro síntese de análise de conteúdo das entrevistas aos professores e dos comentários dos alunos, as entrevistas realizadas aos fundadores do Gabinete de Apoio à Expressão Musical e Dramática, as planificações das aulas do projeto *Histórias* e a ficha de autoavaliação dos alunos. Incluímos, ainda, um Anexo extra, em formato DVD, com o portfólio de turma, contendo, assim, alguns dos trabalhos elaborados pelos alunos que participaram neste estudo.



## **CAPÍTULO I**

### **A EDUCAÇÃO, A CULTURA E A ARTE**



## 1. A Educação, a Cultura e a Arte

### 1.1. Os novos desafios da Educação

A educação tem sido, ao longo da história, um dos pilares para o progresso e bem-estar da Humanidade. No atual panorama, e fruto dos desafios impostos pelas mais variadas formas de conhecimento, políticas de globalização, de mercado, de integração e diversidade cultural (Carneiro, 2001) torna-se essencial, sobretudo aos profissionais de educação, refletir no que é efetivamente a educação e a sua implicação no desenvolvimento integral do ser humano. A educação não se restringe apenas à assimilação de conhecimentos e normas. Caracterizado por ser um conceito polissêmico,<sup>1</sup> apresenta diversos sentidos ao longo do tempo, com o evoluir da sociedade e com os diferentes ciclos de crescimento do indivíduo (Santos, 1999; Lopes, 2008). A educação na visão de Merino (2008:305-306) deverá, por um lado, potenciar as capacidades individuais, e por outro, facilitar a integração sociocultural: “La educación, como el proceso de desarrollo humano integral que es, se origina entre dos ejes: individuo y sociedad, y se despliega como tal a lo largo de la vida. Se articula, asimismo, de manera formalizada o espontánea, para dar respuestas a las necesidades de individualización y socialización del hombre en su devenir existencial”.

Reis Monteiro (2005) na abordagem que faz sobre a história da educação salienta que a *República* de Platão é única do ponto de vista da política educativa. Nessa obra é apresentada uma reflexão, embora idealista, daquilo que deveria ser a educação dos mais jovens como base para a construção de uma cidade ideal. Apenas a educação serviria para atingir esse objetivo: formar cidadãos exemplares, na vertente moral, política e pedagógica. O autor apresenta, igualmente, o contributo de Rousseau e

---

<sup>1</sup> Educação – s.f.1. Processo que visa o desenvolvimento harmónico do ser humano nos aspetos intelectual, moral e físico e a sua inserção na sociedade; 2. Processo de aquisição de conhecimentos e aptidões; 3. Instrução; 4. Adoção de comportamentos e atitudes correspondentes aos usos socialmente tidos como corretos e adequados, cortesia, polidez. Dicionário da Língua Portuguesa – com Acordo Ortográfico da Porto Editora. Disponível em <http://www.infopedia.pt/diciope.jsp> último acesso em 10/10/2012.



salienta que a revolução pedagógica, encetada por Rousseau, foi tripla “evidenciando a importância psicológica, ética e jurídico-política da educação” (*ibidem*:65). Foi psicológica, na medida em que Rousseau insistiu em valorizar e conhecer a criança, na sua diferença e desenvolvimento, foi ética porque realçou a importância e necessidade de reconhecer a dignidade, a liberdade e a igualdade da criança e foi jurídico-política porque tentou problematizar a legitimidade do poder de educar. Com base no pensamento de Rousseau surge, na Europa e na América, o Movimento da Educação Nova (MEN), dando um novo olhar sobre a educação, e em particular, sobre a educação na infância. Este movimento teve seguidores em diversos campos do conhecimento que deram um novo impulso para o estudo da criança.

Na segunda metade do século XX, a obra de Paulo Freire exerce uma valiosa influência nas políticas educativas e na implementação do direito à educação. Para este pedagogo, o direito à educação é um direito universal, que garante a prática da liberdade, o direito de aprender e de ser autónomo para o exercício de uma cidadania crítica e responsável. Insistiu na promoção de programas de alfabetização de adultos e na valorização e reconhecimento das vivências que cada educando traz à partida. Freire (1967, 1974, 1996, 2005) evoca que ignorar esses pré-requisitos é desconhecer a maneira como os alunos pensam e relacionam os saberes. Enfatiza, também, o papel do educador responsável pela prática do ensino. Na sua visão, o educador deverá possuir qualidades pessoais, que resultam, não só da sua educação, como também da sua prática pedagógica. Para Freire (1993:55-63) o educador deverá adquirir uma sólida formação ética e determinadas qualidades como a “humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a decisão, a segurança, a paciência e a impaciência e a alegria de viver”, para que possa efetivamente exercer a sua missão de educador.

Neste seguimento, nas últimas décadas, temos assistido a um alargamento conceitual do que é educação e do leque da sua abrangência, isto é, a educação deixou de ser apenas direcionada para a infância e juventude passando a considerar-se que a pessoa é educada ao longo da vida (Lima, 2007).

Hoje, a literatura apresenta conceitos como os de educação permanente, educação de adultos ou até mesmo educação da terceira idade (Trilla, 2004; Lopes, 2008) facultando a todos os indivíduos, novas e contínuas oportunidades para aprender. Leontiev (2000:127) caracteriza a educação como uma prática social e cultural, com “o objetivo de proporcionar às pessoas determinados aspetos da experiência social acumulada, partilhada dentro de determinada sociedade”. Realça, ainda, a importância da educação estética, do contato com as artes, pelas repercussões que ocasiona no equilibrado desenvolvimento da personalidade humana.

A educação é, portanto, definida como um processo integral e contínuo, onde a formação, a cultura e as artes são recursos a utilizar para desenvolver as potencialidades do indivíduo como elemento ativo, crítico e participativo na sociedade. Neste sentido, a educação figura como um direito universal que permite uma prática da liberdade, o direito de aprender e de exercer uma cidadania crítica reflexiva e responsável (Freire, 2005; Ferreira, 2008). Freire sustenta que só a educação possibilita a alfabetização do homem, capacitando-o para construir o seu percurso histórico e social.

As novas condições da sociedade originam um crescente questionamento do modelo escolar tradicional. Repensar o papel da escola, não como um lugar deformante, técnico, redutor, pouco aberto à participação cultural e comunitária (Canário, 1999, 2005; Merino, 2008; Ferreira, 2009), mas como um lugar onde se cultive uma educação mais humanista, criativa, inovadora e reflexiva, são os desafios impostos à escola. Faure (1974) e Delors (1996) argumentam que uma das missões da escola será a progressiva descoberta da consciência interventiva de si próprio e dos outros, no respeito pelos direitos humanos e no convívio saudável em comunidade. Delors reforça a ideia de uma educação alicerçada em quatro pilares essenciais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e a aprender a ser, outorgando aos Estados e às instituições o processo coletivo de uma educação ao longo da vida.

A educação entendida como prática de ensino surge associada aos agentes educativos que, por norma, são identificados com as instituições escolares. A escola, identificada como instituição educativa, congrega as funções de ensino, formação, orientação, procurando atingir padrões de qualidade e de exigência reclamados pelos diversos setores da vida pública. Reclama-se, portanto, um modelo de escola dinâmico que não se coloque à margem em relação à sociedade e à evolução constante do conhecimento. Entendida desta forma, a escola poderá enfrentar os desafios do novo milénio, capacitando os indivíduos a exercer uma participação autónoma, consciente, inovadora, comunitária e global. Este modelo de escola exige, por sua vez, que o agente educativo, reflita sobre a sua prática, assumindo-se cada vez mais como “professor reflexivo” (Alarcão, 1996) inserido numa escola também ela própria reflexiva (Alarcão & Tavares, 2007) capaz de pensar e de agir em direção ao futuro, no enquadramento histórico político e cultural que a caracteriza.

Um dos últimos relatórios publicados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2012:315) sobre o *Estado da Educação* recomenda que o currículo também deve ser alvo de constante reflexão, aberto e “coerente em todas as suas componentes e na relação dos meios com os fins”. Deve ter em atenção os seus destinatários e ser construído de forma participada, tendo em conta os novos conhecimentos e competências necessárias para a construção da sociedade do conhecimento. A escola, como espaço de educação, tem de oferecer equidade no acesso e nos percursos dos alunos, e sobretudo, cultivar a qualidade do sucesso para todos: “Uma educação de qualidade para todos constitui uma alavanca para sair da crise atual, na medida em que promove a instrução e o enriquecimento cultural dos cidadãos, a sua capacidade de iniciativa, de criatividade e de compromisso com o bem comum” (*ibidem*:309).

Sobre esta matéria, a UNESCO (2012<sup>a</sup>) publicou um relatório que aborda a temática sobre *Os jovens e as competências: pôr a educação a trabalhar*, dando especial relevo às necessidades dos jovens em matéria de competências de cidadania e de participação nas sociedades. Refere ser urgente adequar as aprendizagens escolares às necessidades do mundo

laboral. Neste relatório mundial, a UNESCO analisa o estado atual da educação e problematiza a possibilidade de não serem cumpridos os objetivos propostos no documento Educação para Todos (EPT) acordado por vários países na conferência mundial realizada em 2000, em Dakar. Esta preocupação pelo crescente desinvestimento na área da educação traduzida na efetiva redução dos meios financeiros e dos recursos humanos (CNE, 2013) agravada pela crise económica e financeira presente na conjuntura atual, poderá agravar as debilidades já existentes, colocando em causa os avanços conseguidos e a recuperação do atraso em que o país se situa em relação aos seus parceiros europeus.

## **1.2. A cultura e a escola**

O conceito de cultura<sup>2</sup>, tal como o de educação, é suscetível de vários significados. Caride (2000) argumenta que esta polissemia de significados se edificou sobretudo a partir das transformações desencadeadas com a revolução industrial, a democratização da educação, dos sistemas políticos ou com a expansão dos meios de comunicação social. Refere, ainda, que existe um consenso entre os investigadores quanto à definição dos componentes chave do conceito de cultura. A cultura caracteriza-se, portanto, como sendo um comportamento aprendido, baseado na capacidade de utilizar símbolos, transmitida socialmente, não atribuída aos indivíduos como tais, mas como membros de determinados grupos ou comunidades. A cultura não se identifica apenas com comportamentos, mas é também ideias, valores, crenças que se partilham. A cultura manifesta-se no dia-a-dia das pessoas, nas suas ações,

---

<sup>2</sup> Cultura – *n.f.* 1. Ação de cultivar a terra; 2. Produto do cultivo da terra; 3. Conjunto das técnicas necessárias para obter do solo produtos vegetais para consumo; agricultura; 4. BIOLOGIA método para fazer microrganismos num meio favorável ao seu desenvolvimento; 5. BIOLOGIA os microrganismos assim obtidos; 6. Desenvolvimento de certas faculdades através da aquisição de conhecimentos; educação; 7. Conjunto dos conhecimentos adquiridos que contribuem para a formação do indivíduo enquanto ser social; saber; 8. Conjunto de costumes, de instituições e de obras que constituem a herança de uma comunidade ou grupo de comunidades; 9. Sistema complexo de códigos e padrões partilhados por uma sociedade ou um grupo social e que se manifesta nas normas, crenças, valores, criações e instituições que fazem parte da vida individual e coletiva dessa sociedade ou grupo. Dicionário da Língua Portuguesa – com Acordo Ortográfico da Porto Editora. Disponível em <http://www.infopedia.pt/diciope.jsp> último acesso em 10-1-2012.

escolhas e atitudes. É particularmente visível a sua influência na educação não formal e informal, sobretudo, nas atividades lúdicas, recreativas e artísticas desenvolvidas pelas comunidades locais. Se a cultura é o que caracteriza e diferencia uma comunidade, poderá também ser entendida “não só como memória de uma história, mas, e principalmente, como parte ativa de um processo de transformação da vida” (Quadros Ferreira, 2007:64).

A escola identificada como espaço de debate, de transmissão de conhecimento acumulado, de invenção, de reencontro, afigura-se o local primordial de promoção sistemática de uma cultura ou de uma política cultural.

Para que, efetivamente, as diversas formas de cultura entrem nos espaços escolares, é necessário criar plataformas de comunicação e de participação. Para esse efeito, Merino (2008:322) propõe que haja uma interação entre “*escuela-sociedad/sociedad-escuela*” sendo urgente desenvolver estruturas e redes de participação e de cooperação entre a escola e a comunidade e entre a comunidade e a escola. Partindo deste pressuposto, uma escola aberta à comunidade, além de implicar a participação dos agentes educativos no que se refere à direção e gestão das escolas, permite que a comunidade possa participar na implementação do currículo e no conjunto global das atividades escolares, podendo assumir na opinião de Sarmiento e Ferreira (1999:104-107) “*verdadeiras comunidades educativas alargadas*”.

Outros aspetos importantes, a ter em conta nesta dialética entre escola e comunidade, estão relacionados com a visão da escola em relação à comunidade, isto é a escola tem de estar preparada para esta estratégia de mudança, assumir e integrar a multiculturalidade, reequacionar, se necessário, o nível de interações e representações de todos os atores sociais, valorizando as produções de todos os implicados, na sua diversidade, em termos de experiências, interesses e saberes.

### 1.3. A arte e a escola

Barbosa (1995:15) considerava o conceito de arte<sup>3</sup>, de difícil definição, “como tantas noções básicas e muito gerais, nos defrontamos sempre com esta situação paradoxal: julgamos saber o que ela é, mas experimentamos uma grande dificuldade quando tentamos dizer o que ela é”.

Salazar (2003:35) realçava a ideia de que para definir arte seria necessário definir o que é a vida, pois a arte é um ato vital que “não tem outra finalidade que não seja o próprio ato de criação”. O ato criativo, além de ser identificado como um exercício de liberdade, comporta uma atitude reveladora de memória histórica e cultural. Também Eco (2008) salienta que a arte, como fenómeno cultural que é, está, inevitavelmente, associada a uma consciência histórica, a uma identidade cultural no tempo e no espaço, ao longo de diferentes épocas e civilizações.

“A arte é, fundamentalmente, um fenómeno de investigação porque euritmicamente ela está com as demais áreas que respondem, ou tentam responder, às inquietações do homem. Toda a forma de arte é consequência de um modo de pensar o mundo em evolução, gerando a sua própria dinâmica. Pela sua natureza a arte, é por excelência, o veículo das ideias e o registo de um povo” (Quadros Ferreira, 2007:107).

Neste debate, também Read (1982) considerava que a arte é uma atividade que faz parte do processo biológico da evolução do ser humano e distinta da atividade puramente decorativa ou ornamental. Defendia uma educação estética que engobasse todos os modos de expressão individual, convocando processos sensoriais, perceptivos e psicomotores, fundamentais para o equilibrado desenvolvimento pessoal. Defendia ainda, uma integração dinâmica entre a educação e a arte, sendo a arte a base da educação, surgindo pois, como alternativa educativa.

---

<sup>3</sup> Arte. s.f. 1. Aplicação do saber à obtenção de resultados práticos, sobretudo quando aliado ao engenho, habilidade; 2. Ofício que exige a passagem por um aprendizado; 3. Técnica especial, conjunto de técnicas para produzir algo; 4. Expressão de um ideal estético através de uma atividade criativa; 5. Conjunto de atividades humanas que visam essa expressão, 6. Criação de obras de arte; 7. Conjunto de obras de arte de um determinado período ou lugar. Dicionário da Língua Portuguesa – com Acordo Ortográfico da Porto Editora. Disponível em <http://www.infopedia.pt/diciope.jsp> último acesso em 10-1-2012.

Não se distanciando desta posição, Leontiev (2000) associa à arte a função transformadora de ideias cristalizadas e estereotipadas, ampliando a capacidade de ver e avaliar a realidade. Na visão de Quadros Ferreira (2007:92) “a arte permite transportar tudo o que acontece dentro de nós, onde a situação de *monólogo interior* sustenta o princípio da transmissão das sensações, qualquer que seja a natureza artística”. O contacto com diversas manifestações artísticas, sejam no campo da literatura, da pintura, da música, do teatro ou das tecnologias permitem uma constante construção de sentidos.

Nesta linha de pensamento, João dos Santos (1983) defendia que o pensamento vive da possibilidade de expressão, seja pela palavra, pelo grafismo, pela atitude, pelo movimento. Quantos mais recursos expressivos forem disponibilizados ao serviço da expressão e comunicação do indivíduo, mais o pensamento terá possibilidades de se exprimir, realizar e agir. Em sintonia com este ponto de vista, Stern (s/d: 60) argumentava que a “a arte, a expressão simbólica, é a segunda linguagem que, sendo a linguagem do inconsciente, vem completar a razão [...]. Esta segunda linguagem é um meio de libertação que permite à criança escrever o jornal íntimo do seu psiquismo”.

Também Betâmio de Almeida (1976:18-19) nos seus escritos, já argumentava sobre as potencialidades da arte e propunha que se desse atenção ao “ valor social da arte e pedir para ela o lugar que lhe é devido no currículo escolar”. O ensino-aprendizagem das artes na escola possibilita contactar com uma realidade sempre renovada, uma vez que a criação artística convoca sempre conhecimento, reflexão e invenção.

Bamford (2007) expressa que os programas que incluem a arte têm uma contribuição valiosa na educação global da criança, particularmente, no que se refere ao desempenho académico, bem-estar, atitudes positivas em relação à escola e à aprendizagem, bem como, no interesse dos alunos pela cultura e pelas artes. Defende que todas as crianças, incluindo as crianças com necessidades educativas especiais, necessitam de programas de educação artística de alta qualidade e relevância a todos os níveis da educação, seja na educação formal e não formal. Para tal, deve-se providenciar esforços para garantir as mesmas condições de acesso e oportunidades de realizar

aprendizagens artísticas e criativas para todos os alunos. Bamford refere, ainda, que os programas de qualidade valorizam os sentimentos da criança e a expressão da sua individualidade. Este tipo de programas, diversificados e significativos para os alunos permitem disponibilizar uma gama de experiências de aprendizagem que proporcionam o desenvolvimento de capacidades criativas e a expressão de ideias e emoções. Com efeito, as artes têm um enorme potencial para oferecer à educação.





## **CAPÍTULO II**

### **A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – RELEVÂNCIA E FINALIDADES**



## **2. A Educação Artística – Relevância e finalidades**

### **2.1. A Educação Artística no contexto europeu**

Sob a responsabilidade do Conselho da Europa foram realizados estudos, na década de noventa do século XX, com o objetivo de auscultar e analisar a situação da Educação Artística na educação formal. As conclusões de um estudo realizado entre 1995 e 1996, envolvendo a participação de vários países europeus, salientam que embora havendo processos significativos no domínio da Educação Artística, não se regista uniformidade nos procedimentos. O relatório esclarece que existe uma maior relevância das práticas artísticas nas idades mais precoces, diminuindo a sua prevalência nos níveis de ensino subsequentes. Conclui, ainda, que a disciplina de Educação Artística é pouco valorizada comparativamente com outras áreas curriculares, como é o caso da Matemática ou das Ciências.

“In the practice, the status of, and provision for the arts in education is less prominent. The main disciplines taught are art and music. In the majority of national systems, they are compulsory in primary education and for the first two or three years of secondary education. Beyond that point, almost universally, they become optional. In all cases, the arts have lower status than mathematics and science. The arts have featured more prominently in policy statement in the countries of Northern Europe than those of the South“ (Robinson, 1997:11-12).

Posteriormente, em 2006, organizada por iniciativa da UNESCO e em parceria com o Governo Português, teve lugar, em Lisboa, a 1ª Conferência Mundial de Educação Artística. Esta conferência contou com a participação de mais de 90 Estados Membros e foram analisados os argumentos que justificam a importância da Educação Artística em todas as sociedades e a necessidade de desenvolver competências criativas nas jovens gerações do século XXI. As ideias principais dos vários intervenientes nesta conferência apelam para uma nova visão do papel da educação e da importância que assume a criatividade, a imaginação, a capacidade de adaptação e de resolução de problemas, num

mundo multifacetado, multicultural e em constante mudança<sup>4</sup>. Na sua intervenção Ken Robinson deixou patentes os três desafios da educação atual: “encontrar formas de viver juntos, cultivar a identidade individual e fomentar a compreensão mútua” (UNESCO, 2007:3). Para alcançar estes objetivos, Robinson referiu que as competências pessoais, a confiança e a criatividade são fatores determinantes e que são valorizados e desenvolvidos através das atividades artísticas.

Apelando para a necessidade de os países europeus preservarem os recursos culturais, a identidade cultural, respeitarem e incentivarem a diversidade e o diálogo intercultural, o Conselho da Europa, em 2005, já havia criado uma Convenção-Quadro sobre o Valor do Património Cultural para o Desenvolvimento da Sociedade. Nessa Convenção foi reconhecida a importância do património cultural como elemento integrante da Educação Artística.

O Conselho da União Europeia em 2007, na sequência da Comunicação realizada sobre a agenda europeia para a cultura num mundo globalizado, emitiu uma Resolução onde recomenda a promoção da Educação Artística e a participação ativa em atividades culturais, com a finalidade de apoiar o desenvolvimento da criatividade e da inovação. A resolução deu origem à elaboração de um Plano de Trabalho para a Cultura entre 2008-2010, tendo a Comissão Europeia designado 2008 o Ano Europeu do Diálogo Intercultural e 2009 como o Ano Europeu da Criatividade e Inovação.

Outras iniciativas foram surgindo sob alçada do Conselho da Europa para a promoção da cultura e das artes. Destacamos a publicação do *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural* em 2008<sup>b</sup>. Este documento faz a identificação de diversos espaços educativos incluindo escolas, museus, locais históricos entre outros, como locais geradores e potenciadores de experiências e aprendizagens interculturais e artísticas. Em 2009, o Parlamento Europeu emitiu uma Resolução sobre os estudos artísticos na União Europeia, recomendando que a Educação Artística deve fazer parte

---

<sup>4</sup> Relatório de Lupwishi Mbuyamba. Sessão de encerramento da Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI. Lisboa, 9 de março de 2006.

integrante dos currículos escolares, em todos os níveis de ensino. Sensibiliza, ainda, para a utilização dos recursos disponíveis ao nível das tecnologias de informação e da comunicação, a dinamização dos espaços culturais e a monitorização do impacto produzido pela Educação Artística no desenvolvimento de competências nos estudantes da União Europeia.

Um outro estudo realizado em 2009, pela Rede Europeia EURYDICE, apresenta uma panorâmica sobre algumas questões referentes a Educação Artística ao nível do Ensino Básico e Secundário na Europa. O estudo revela que pouco menos da metade dos países europeus incluem as disciplinas artísticas nos seus currículos. Contudo, estas podem ser tratadas como disciplinas separadas nas escolas ou integradas noutras disciplinas ou áreas curriculares obrigatórias. O estudo refere, ainda, que em todos os estados europeus as Artes Visuais e a Música são de frequência obrigatória e, em alguns países, a disciplina de Trabalhos Manuais figura no currículo artístico obrigatório. No caso da Arte Dramática, esta área pode ser trabalhada no âmbito da Língua e a Dança no âmbito da Educação Física e Motora. Em relação ao tempo dedicado às artes, salienta que há uma maior concentração de carga horária nos primeiros níveis de escolaridade diminuindo a partir do 2º CEB. Todavia, o tempo dedicado às áreas artísticas é manifestamente inferior às restantes áreas curriculares.

O estudo demonstra, ainda, que nos níveis mais elementares como é o caso do 1º CEB são os professores generalistas que lecionam as disciplinas artísticas, podendo existir professores especializados nos níveis subsequentes. No que diz respeito à formação de professores conclui que os professores generalistas recebem formação em mais do que uma área artística, sendo as mais frequentes as Artes Visuais e a Música. No entanto, destaca que, em alguns países onde as disciplinas artísticas não são obrigatórias, os professores generalistas podem ser convocados a lecionar essas áreas sem terem recebido uma formação adequada em artes. Uma outra questão, apontada neste estudo, revela que, na maioria dos casos, as escolas oferecem atividades extracurriculares nas áreas artísticas que

complementam e apoiam o currículo. A Música é uma das áreas que aparece com mais frequência nas escolas.

Desenvolver a criatividade é um dos objetivos que figura na maioria dos currículos de Educação Artística, bem como, incentivar o trabalho colaborativo entre os docentes e favorecer as ligações transversais entre as artes e as restantes áreas curriculares.

Na sequência dos trabalhos apresentados na 1ª Conferência Mundial sobre Educação Artística foi elaborado um *Roteiro para a Educação Artística* onde foram identificadas as linhas prioritárias de intervenção na área da Educação Artística. Esse Roteiro constitui-se como um importante marco teórico<sup>5</sup> e fornece um conjunto de recomendações endereçadas a todos os intervenientes, incluindo pais, artistas, escolas, poderes públicos e decisores políticos, UNESCO e outras organizações intergovernamentais e não-governamentais, no sentido de assegurarem uma Educação Artística para todos em ambientes educativos formais e não formais.

Neste seguimento, a UNESCO e a República da Coreia do Sul organizaram a 2ª Conferência Mundial sobre Educação Artística em maio de 2010. Os objetivos principais desta conferência foram o de reavaliar as diretrizes do *Roteiro para a Educação Artística* e fomentar a sua efetiva concretização. Desta conferência resultou um documento final denominado *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Com base nos conteúdos do Roteiro, a *Agenda de Seul* teve como missão ser um plano de ação concreto e operacional, abarcando três grandes objetivos com estratégias práticas e ações específicas.

“En *la Agenda de Seúl* se pide a los Estados Miembros de la UNESCO, la sociedad civil, las organizaciones profesionales y las comunidades que reconozcan los objetivos rectores, apliquen las estrategias propuestas y ejecuten las actividades, en un esfuerzo concertado por hacer realidad todo el potencial de la educación artística de calidad a fin de renovar positivamente los sistemas educativos, lograr objetivos sociales y culturales fundamentales y, por último, beneficiar a los niños, los jóvenes y a quienes practican el aprendizaje a lo largo de toda la vida, cualquiera sea su edad” (UNESCO, 2010:2 ).

---

<sup>5</sup> No Roteiro para a Educação Artística (2006) foram descritos os objetivos, os conceitos relacionados com a Educação Artística, as estratégias essenciais para uma Educação Artística eficaz, a investigação nesta área e intercâmbio de conhecimentos, recomendações e estudos de casos.

Na continuidade deste processo de reconhecimento e implementação da Educação Artística em contextos educativos formais e não formais, a *Agenda de Seul* continua a ser um documento fundamental para estes propósitos. As recomendações saídas da recente iniciativa da UNESCO e da República da Coreia do Sul que decorreu em maio de 2012, denominada *First celebration of International Arts Education Week*, apelam para que se concretizem os objetivos da *Agenda de Seul*.

“It is recommended that policy makers and practitioners who are engaged in implementing the *Seoul Agenda* take into consideration the important issues raised by panelists to ensure that implementation is effective and sustainable. Further research should be undertaken to monitor the implementation of the *Seoul Agenda* and to assess the impact of its strategies and action items. UNESCO is requested to continue to collaborate with Member States and civil society to facilitate the implementation of the *Seoul Agenda* in the crucial years to come” (UNESCO<sup>b</sup>, 2012:7).

Desta iniciativa continua a merecer destaque a necessidade de incentivar o desenvolvimento de capacidades criativas, em particular nas crianças e jovens, valorizar a diversidade individual e cultural, criando plataformas de entendimento mútuo, de respeito e de paz. Fica, ainda, patente a ideia de que os Estados Membros devem continuar a providenciar esforços para a promoção de atividades artísticas para todos estabelecendo parcerias com instituições educativas e comunitárias.



## 2.2. Resenha histórica sobre a Educação Artística em Portugal

Construindo um olhar retrospectivo sobre a importância conferida à Educação Artística nos contextos educativos em Portugal, ficamos com a percepção de que o caminho percorrido foi alvo de fragilidades, de estagnação e de fraca valorização. Ao longo do friso histórico desta disciplina, entre a última metade do século XVIII e a primeira metade do século XIX, encontramos a presença de alguns pedagogos portugueses, como foi o caso de Luís António Verney e António Ribeiro Sanches, que manifestaram a necessidade de fazer incluir as artes na educação.

As primeiras manifestações da presença da Educação Artística nos currículos escolares, na escola primária portuguesa, surgiram na primeira metade do século XIX. A disciplina que abriu caminho para a integração curricular da Educação Artística foi o Desenho Linear em 1835. Mais tarde, em 1870, foi a vez do Canto Coral, a Educação pelo Teatro, em 1875 e dos Trabalhos Manuais, em 1896 (Dias, 2009).

Arquimedes Santos (1989, 1999, 2008) assinala que os três momentos revolucionários que Portugal vivenciou tiveram repercussões ao nível da educação, particularmente, no que diz respeito, aos projetos e sistemas educativos de cada época. O primeiro momento identificado como o período pós-revolução liberal de 1820 foi caracterizado por ideais liberais e românticos.

Garrett surgiu como um fervoroso defensor da educação estética e do valor das artes na educação, salientando o valor pedagógico e estético da Música, do Desenho, da Dança, no seu tratado *Da Educação*, publicado em 1829. Mais tarde, e como forma de concretizar os seus ideais e formar artistas, fundou o Conservatório Geral de Arte Dramática com três escolas: a Dramática ou de Declamação, a de Música e a de Dança, Mímica e Ginástica Especial, em 1836. Foi também neste período que Henrique Nogueira propôs o Canto nas escolas paroquiais e a Música Vocal e Instrumental nas escolas municipais.

Afonso Duarte, António Feliciano Castilho, Antero de Quental, Adolfo Lima, António Sérgio, César Porto, Álvaro Viana Lemos também se mobilizaram a favor das artes na educação (Santos, 2000). Adolfo Coelho, visto como um dos mais ilustres pedagogos do século XIX, reiterou que o ensino artístico é um elemento fundamental na formação do homem (Santos, 1989).

Já no período Republicano, João de Barros, num dos seus estudos sobre *O dever do Estado – Educação Artística*<sup>6</sup> além de salientar a importância do Canto Coral e da Dança, justificou a importância da Educação Artística na escola primária pelos seus contributos ao nível da educação cívica e moral, repercutindo-se nos graus de ensino seguintes. Embora estes pressupostos não tivessem acolhido a adesão desejada na sociedade de então, o Canto Coral surgiu nas escolas impulsionado pela mão do Padre Borba e de António Joyce.

Outras ações foram surgindo na área da educação, como foi o caso da Reforma de 1911<sup>7</sup> influenciada pelo pensamento de João de Barros e de João de Deus. João de Deus, conhecido pela criação e utilização da *Cartilha Maternal*, fundou os primeiros jardins-escolas e, mais tarde, o seu filho João de Deus Ramos “pretendeu que se conjugasse “um sistema pedagógico” com a “arte na escola”, processo eficiente de associar a formação moral com o sentido estético” (Santos, 1989:107).

Com uma visão semelhante a favor da Educação Artística nas escolas portuguesas, surgiram outras vozes notáveis como foi o caso de Aurélio da Costa Ferreira que publicou um ensaio sobre *Arte na Escola* em 1916. No mesmo ano, Polyart Pinto Ferreira escreveu sobre o *Ensino do Desenho na Escola Primária* enfatizando o seu valor no currículo escolar. A mesma posição foi corroborada por Cardoso Júnior, ao proclamar, num escrito notável, que “a arte tem pois o seu lugar numa democracia; mas só será eficaz o ensino popular da beleza quando fizermos na escola a educação estética das crianças”. Também o filósofo Leonardo Coimbra, o então Ministro da Instrução Pública na 1ª República, defendeu que “A primeira educação deve ser artística

---

<sup>6</sup> Publicado no livro *Educação Republicana* em 1916.

<sup>7</sup> Esta Reforma analisa o ensino infantil e o ensino primário, bem como a criação dos Jardins – Escola João de Deus, em Portugal.

e as próprias virtudes morais só podem ser dadas às crianças pelas implícitas intimidades de harmonia estética” (Santos, 1989:109).

Na sequência da queda da 1ª República, a 28 de maio de 1926, e da Ditadura Militar que se lhe seguiu, abrindo caminho para o Estado Novo, assistiu-se a um período de estagnação e até mesmo de recuo das práticas artísticas nas escolas (Santos, 1989). A Educação Artística foi empurrada para uma área marginal nos currículos (Nóvoa, 1989) tendo sido, praticamente, ignorada em contexto escolar. O regime político instaurado com a ditadura paralisou as iniciativas culturais e artísticas que tinham surgido no período anterior. As atividades que estivessem relacionadas com as artes, o sentido crítico e a liberdade de pensar eram considerados subversivos e controlados pela censura (Vasconcelos, 2000; Bezelga 2003).

Algumas iniciativas foram ocorrendo pontualmente na arena cultural e educativa da sociedade portuguesa alertando para as questões da arte, educação e cultura. Destacam-se a conferência proferida por Alves Redol, sobre *Arte* em 1936, o ensaio *O Primeiro Ensino*, de Irene Lisboa, publicado em 1938 nos *Cadernos Seara Nova* e a fundamentação para um *Programa de Escola Infantil*, no qual era incluído o desenho e os trabalhos manuais. Em 1941, António Ramos de Almeida publica um ensaio sobre *A Arte e a vida*, inserido na *Coleção de Cultura Viva, Cadernos Azuis*, onde reitera as implícitas relações de dependência entre a vida, a cultura e a arte. Outras publicações periódicas foram surgindo abordando estas temáticas, destacando-se a *Vértice* (Coimbra, 1945), a *Revista de Cultura e Arte* (Lisboa, 1940-50), a *Gazeta Musical e de todas as Artes* (Oliveira, 2009).

É neste quadro que, naquela época, se manteve praticamente todo o ensino em Portugal. Até a década de 50 as atividades artísticas nas escolas apenas se limitaram à prática de trabalhos e ao desenho geométrico e livre. Esta realidade só foi alterada a partir de finais da década de 50 e início da década de 60 do século XX, num esforço de revitalizar a arte na educação. Este novo ressurgimento favorável às ideias artísticas deveu-se ao aparecimento de novos paradigmas epistemológicos vindos da psicologia e da pedagogia,

emergidas do Movimento da Escola Nova, que reconheciam a criança como um ser criador e dotado de formas singulares de expressão.

Face a todas as configurações políticas e culturais deste período, a publicação da obra *Education through Art*, de Herbert Read, em 1943, deu um novo impulso para o reaparecimento de ideias e pressupostos relacionados com a arte e a educação. Após a Guerra Mundial de 1939-45, os princípios defendidos por Read adquiriram uma repercussão global com a criação, em 1954, da Associação Internacional de Educação pela Arte, apoiada pela UNESCO, a atual InSEA.

Os fundamentos expostos nessa obra, retomando a tese de que a “arte deve ser a base da educação” (Read, 1982: 24) exerceram uma considerável influência num grupo de indivíduos mais atentos por estas questões na sociedade portuguesa. Desse grupo destacam-se Calvet de Magalhães, João dos Santos, Alice Gomes, Almada Negreiros, João de Freitas Branco, Adriano Gusmão, Cecília Menano, entre outros, e que foram responsáveis pela criação em Portugal da Associação Portuguesa de Educação pela Arte, em 1957.

Cecília Menano tendo sido considerada uma pioneira de arte infantil em Portugal criou a Escolinha de Arte em 1949, local onde encetou experiências de educação pela arte. Mais tarde, a sua irmã Isabel Menano Fernandes criou uma escola infantil que ficou conhecida como Escola de São Bernardo e que na opinião de Cecília Menano (2008:22) “Era uma escola piloto que tinha – já em 1965 – o sentido da Globalização das Artes, pois conseguia dar Pintura, Desenho, Modelação, Construções Froebel e Jogo Dramático, Pantomima, Música e Poética Verbal, com descrições ditadas pelas crianças e em modo globalizante, num ambiente de sonho, de liberdade e de pesquisa pedagógica”.

Um outro marco importante em Portugal foi a fixação da Fundação Calouste Gulbenkian em 1956, que abriu portas para a divulgação e criação de novas experiências nas áreas da educação, da cultura e da ciência. Das muitas ações desenvolvidas por esta instituição, destacamos o papel do Departamento de Música e do Centro de Investigação Pedagógica da

Fundação que esteve na génese do Grupo de Estudo da Psicopedagogia da Expressão Artística, reunindo pedagogos, investigadores e artistas como Arquimedes Santos, Rui Grácio, Breda Simões, Bernard da Costa entre outros (Santos, 2000).

Neste seguimento, em 1957, foram realizadas em Lisboa e no Porto um ciclo de seis conferências denominadas de *Conferências de Juventude Musical Portuguesa* com o propósito de elucidar e clarificar questões sobre a educação pela arte, a formação estética e a sua concretização em contexto escolar. As intervenções estiveram a cargo de João dos Santos (Aspectos médico-psicológicos), Nikias Skapinakis (Artes Plásticas), João Freitas Branco (Música), Nuno Portas (Cinema), Rui Grácio (Ensino Estético) e Luís Francisco Rebelo (Teatro). Estes assuntos foram ganhando consistência e projeção, quer nas áreas educativa e artística, quer na opinião pública em geral (Santos, 1999).

Na sequência desta iniciativa foram publicadas as intervenções das conferências realizadas no livro *Educação Estética e Ensino Regular*, onde Delfim Santos, no prefácio, salienta que “os temas versados são de interesse permanente e não se esgotam; não são de hoje mas de sempre” (*Ibidem*:128).

Uma outra publicação de relevo sobre *A Criança e o Teatro*, publicada em 1962, esteve a cargo de Calvet de Magalhães e Aldónio Gomes. Nessa obra, os autores dissertam sobre a importância das práticas dramáticas no desenvolvimento infantil.

Na década de 60 foi criada, no Porto, a *Cooperativa Ludus* que direcionou a sua atividade na pesquisa e criação artísticas, sob a influência de pedagogos e artistas, como foi o caso de Alberto Carneiro, Fernanda Flores, Jorge Constante Pereira, Manuela Malpique e Elvira Leite. Também no Porto, sob a orientação de Manuela Malpique e Elvira Leite, tornaram-se conhecidas as experiências de ateliê de ensino artístico com base nas teorias de Arno Stern. Em Lisboa foi criado o *Centro Artístico Infantil*, na Fundação Calouste Gulbenkian, ficando conhecido como o *Centrinho*, impulsionado por Madalena Perdigão, e mais tarde, dirigido por Natália Pais. Nesse centro, houve a preocupação de promover atividades de índole artística e de reflexão estética,

congregando as diversas linguagens expressivas de forma integrada (Vasconcelos, 2000).

Na década de 70, a Educação Artística viu ganhar novo impulso com a realização do *Colóquio sobre o Projeto da Reforma do Ensino Artístico*, promovido pela Fundação Gulbenkian. Arquimedes Santos (2000<sup>b</sup>) constata que este colóquio foi um marco decisivo para a Educação Artística em Portugal, onde estiveram presentes dezenas de especialistas das áreas da educação e das artes. Salientamos, ainda, que no então *Centro de Investigação Pedagógica* da Fundação Gulbenkian, Arquimedes Santos, a convite do Dr. Breda Simões, introduziu e lecionou, pela primeira vez, a disciplina de Psicopedagogia da Expressão Artística para monitores dos Serviços de Música e dos Museus daquela Fundação. Essa formação serviu de complemento pedagógico sobretudo para os docentes e foi um marco importante que “acabou por ganhar força aquando da Reforma do Conservatório, em 1971, inserida na Reforma do Ensino, protagonizada pelo então Ministro Veiga Simão” (Lopes, 2006:48).

Em 1971 foi apresentado um projeto à Comissão Consultiva para a Reforma do Ensino do Conservatório para que, neste espaço, se criasse uma Secção Pedagógica responsável pela abertura de um curso de formação de professores de Ensino Artístico e de Educação pela Arte (Santos, 1981, 1989, 2008). O Ministro da Educação Veiga Simão aprovou o projeto e determinou a realização de uma “experiência pedagógica” criando uma “Escola-Piloto para a Formação de Professores” que ministraria cursos com o grau de bacharel, destinado à formação de professores de ensino artístico (Música, Dança, Teatro) e à formação de professores de Educação pela Arte. Todavia, devido a diversas circunstâncias, apenas o curso destinado à formação de professores de Educação pela Arte se concretizou. O plano de estudos incluía um conjunto de disciplinas teórico-formativas e teórico-práticas<sup>8</sup> baseadas em “concepções psicopedagógicas das Escolas activas”, almejando a missão

---

<sup>8</sup> Introdução à História da Música, da Dança, e do Teatro; Psicologia da Criança e do Adolescente; Pedagogia e Didática Gerais; Psicopedagogia da Expressão Artística; História da Educação; Pedagogia e Didática das Artes; Educação Estética; Dança; Educação Musical; Arte Dramática Criativa; Dança Criativa e Teatro Juvenil.

humanista da educação pela arte (Santos, 2008:267). Os formadores eram professores especializados que foram adquirindo formação específica, particularmente, através do Serviço de Música nos cursos de *Educação e Didática Musical* e no curso de *Formação Psicopedagógica e de pesquisa em Psicopedagogia da Expressão Artística e Reeducação Expressiva* do Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Gulbenkian.<sup>9</sup>

Com a revolução de 25 de abril, assistiu-se a uma nova agitação na sociedade portuguesa que se refletiu em todos os setores da vida pública, reivindicando os valores democráticos. Toda esta inquietação também se fez sentir na, então, criada, “Escola-Piloto para a Formação de Professores”, procedendo-se a uma “reestruturação de plano e programas de estudo, com alargamento de áreas curriculares expressivas e recrutamento de professores entre alunos formados na, agora designada, Escola Superior de Educação pela Arte” (*ibidem*:269).

Os princípios que estruturaram este curso de Educação pela Arte e, particularmente, na área interdisciplinar de Psicopedagogia das Expressões Artísticas, basearam-se nas investigações que foram surgindo na área da psicologia evolutiva e das novas propostas pedagógicas advindas do Movimento da Escola Nova.

Arquimedes Santos, na altura diretor pedagógico da escola, propunha a ideia de uma educação globalizante que, interligando as várias áreas, permitisse valorizar a expressão, a sensibilidade, a afetividade, de forma lúdica e criativa, valorizando o conhecimento de si e dos outros. A globalização defendida por Santos assentava no modo como a criança, nos primeiros estádios do pensamento, apreende o conhecimento.

“Também nesse princípio da globalização das atividades expressivas há que ter sempre presente que o jogo, a actividade lúdica, é para a criança o meio privilegiado de expressão, de tal modo que dele promane a via real de encontro dessas mesmas actividades expressivas. Actividades lúdicas e actividades expressivas, pelo “movimento, música e drama”, entrelaçam-se, portanto, para um livre desabrochar da personalidade na sociedade, familiar, escolar ou qualquer” (Santos, 2008:262).

---

<sup>9</sup> De entre os vários professores destacam-se Arquimedes Santos, Wanda Ribeiro, Graziela Cintra Gomes, João Freitas Branco, José Sasportes, Francisco d'Orey, Raquel Simões, Glicínia Quartim, Luzia Martins, Helena Cidade Moura, Mário Barradas, Ruben Marks, Domingos Morais, Adriana Latino, Seixas Santos, João Mota, entre outros.

Na visão deste investigador, o “princípio da globalização” deveria ser utilizado, preferencialmente, no ensino pré-escolar e no 1º CEB, partindo de atividades lúdicas ou de jogo, como meio natural pelo qual a criança compreende, experimenta e adquire conhecimentos. A prática deste princípio possibilita, ainda, segundo Santos (2000<sup>a</sup>), convocar conhecimentos de outras áreas curriculares através das expressões artísticas. Deste modo, a experiência portuguesa de Educação pela Arte, *sui generis* no contexto de outras experiências internacionais, destacou-se ao direcionar na sua intervenção o carácter globalizante da Expressão Dramática.<sup>10</sup>

Nesta conjuntura de novas experiências, quer políticas, quer educacionais, o movimento de Educação pela Arte contribuiu decisivamente para a introdução da rubrica de “Movimento, Música e Drama” e da área de “Expressão Comunicação” através de um grupo de professores que acompanhou toda a fase de elaboração dos novos programas para o Ensino Básico a partir de 1975. Arquimedes Santos foi nomeado, por Despacho ministerial nº 107/78, para integrar um Grupo de Trabalho para a Reestruturação do Ensino Artístico que teve como função a elaboração do Plano Nacional de Ensino Artístico (PNEA). Neste plano ficou expresso o reconhecimento do movimento de Educação pela Arte no sistema educativo português, com particular incidência ao nível da Educação Pré-escolar, do Ensino Elementar e da Educação Especial. Contudo, a sua operacionalização não chegou a concretizar-se.

Devido a constrangimentos administrativos e pedagógicos, a “experiência pedagógica” criada na Escola Superior de Educação pela Arte (E.S.E.A.) durou, apenas, 10 anos e muitos dos seus formandos ainda se encontram a exercer funções docentes e a dinamizar projetos nas áreas do ensino, da cultura e da arte, em todo o país. Os motivos que ditaram o seu encerramento prendeu-se com o Despacho nº 379/80, do Ministro da Educação Victor Crespo, que entendia que a Escola Superior de Educação pela Arte estava desenquadrada do Conservatório Nacional de Lisboa, pelo

---

<sup>10</sup> Outras experiências internacionais como é o caso da InSEA baseia a sua intervenção particularmente nas artes visuais, adotando uma orientação distinta da experiência portuguesa.



facto de se destinar à formação de professores mantendo-a suspensa até a sua integração nas Escolas Superiores de Educação. Esta integração nunca chegou a concretizar-se e a E.S.E.A. encerrou definitivamente com o Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de julho.

O relatório apresentado sobre a avaliação da E.S.E.A. menciona que esta escola passou por várias fases desde a sua criação (1971) até à sua extinção (1982). Ao longo da sua atividade formativa, a E.S.E.A. procedeu a diversas reestruturações de planos e programas, bem como no recrutamento de pessoal docente. Um dos entraves com que a escola se deparou foi a não oficialização do seu estatuto e situação por parte da tutela. Todavia, a apreciação global do trabalho realizado por esta escola foi positivo e inovador e o “seu corpo docente exerceu considerável influência no sistema educativo português e em sectores afins” (Brederode Santos; 1994:156).

Só na década de 90 foi publicado o Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de novembro, que regulamenta as bases gerais da Educação Artística pré-escolar, escolar e extraescolar, respeitando os princípios contidos na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) publicada em 1986. Com a entrada em vigor deste Decreto-Lei, o Ministério da Educação através do Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP) publicou um estudo sobre a *Educação Artística especializada – preparar mudanças qualitativas* que, posteriormente, deu lugar à realização da Conferência Nacional de Ensino Artístico, onde se debateram os princípios subjacentes a uma intervenção generalizada das artes na educação.

Em 1994, teve lugar em Lisboa o 3º Congresso Regional Europeu da Associação Internacional da Educação pela Arte – InSEA, sob o lema *Aesthetic Education Through the Arts in Europe*. Nessa conferência, a comissão portuguesa apresentou o tema *Para uma Psicopedagogia da Expressão Artística* onde enfatizou a importância de uma pedagogia assente na expressividade e na criatividade da criança, lembrando os princípios defendidos pela Educação pela Arte.

Outras experiências tiveram lugar no início dos anos noventa, nomeadamente na formação de professores. Como exemplo, destacamos a criação de dois Cursos Superiores Especializados (CESE`s) em Expressões Artísticas Integradas. Estes cursos funcionaram um em Braga na Universidade do Minho (1993) e o outro em Almada no Instituto Piaget (1996). Segundo Valente e Lourenço (1999) a matriz de formação destes cursos assenta nos princípios veiculados pelo movimento de Educação pela Arte ao defender a expressividade e a criatividade individual e ao sugerir a globalização das expressões artísticas. Outras instituições de ensino superior, como foi o caso da Escola Superior de Teatro e de Dança, procuraram, também, oferecer formação especializada na área de formação de professores.

Neste trajeto de influências pedagógicas e artísticas, emanadas pelo movimento de Educação pela Arte, em 1994 foi criado o Movimento Português de Intervenção Artística e Educação pela Arte (MPIA-EPA) com o objetivo de promover práticas de Educação Artística. Uma das suas intervenções orientase para a promoção de cursos de formação, encontros e reflexões aberta aos profissionais de diversas áreas da educação, cultura, saúde, investigadores e artistas. Este movimento tem procurado expandir a rede de membros e a rede de cooperação com diversas instituições nacionais e estrangeiras, no sentido de fomentar a pesquisa e o debate de questões relacionadas com a importância das artes na educação.

Uma outra iniciativa, que surgiu em 1983/84 como um projeto experimental para apoiar a introdução das expressões artísticas no currículo do 1º CEB e que produziu considerável impacto em contexto escolar foram as Equipas de Intervenção Artística (EIA) criadas pelo Ministério da Educação (ME) através da Direção-Geral do Ensino Básico. Com a reorganização administrativa do ME, estas equipas transitaram, em 1991, para a Direção Regional de Educação de Lisboa, onde, sob a direção de Helena Ferraz, passaram a ser um recurso valioso para a concretização de práticas artísticas no pré-escolar e no 1º CEB. As EIAs eram constituídas por professores e educadores de infância com formação especializada nas várias áreas artísticas. Partilhando dos princípios veiculados pelo movimento de Educação

pela Arte, atuavam nos jardins-de-infância, nas escolas do 1º CEB e em escolas de intervenção prioritária e de características multiculturais, onde implementavam uma série de estratégias diversificadas de acompanhamento e formação. A avaliação e reestruturação do projeto EIA, assim como, as novas orientações curriculares, vieram limitar o campo de ação das equipas, tendo sido relançada a formação de professores como meta principal deste projeto. (Ferraz & Silva, 2000). Terminada a sua atuação, o percurso e desenvolvimento das EIAs constituíram um marco referencial, quer na formação de docentes, quer na operacionalização de práticas artísticas em contexto escolar.

Outras instituições têm contribuído para fomentar projetos no campo das práticas artísticas na escola, sobretudo na última década do século XX. Destacam-se a Fundação Calouste Gulbenkian, através do seu Serviço de Educação, com a implementação do Projeto de Investigação e Desenvolvimento Estético (IDE), a Associação de Professores de Teatro Educação (APROTED), a Associação Internacional de Expressão Dramática e Teatro na Educação (IDEA), a Fundação Yehudi Menuhim com a intervenção do Projeto MUS-E ao nível do Ensino Pré-escolar e 1º CEB, a Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual (APECV); a Sociedade Ibero-americana de Educadores e a Rede Ibero-Americana de Educação Artística.

### **2.3. Influência dos discursos legais na regulamentação da Educação Artística e da Expressão Dramática no Ensino Básico em Portugal**

A análise dos normativos legais referentes à Educação Artística editados em Portugal após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE), no período de 1986 a 2013, permite estabelecer correlações intertextuais entre cada um dos documentos produzidos, tornando visível a evolução das políticas educativas nesta área e o discurso de influência, que cada um destes textos originou sobre os outros.

A incorporação da Educação Artística como componente obrigatória nos currículos escolares aparece, efetivamente, concretizada a partir da promulgação da LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) subscrevendo, como um dos princípios fundamentais, a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso educativos. É a partir deste marco legislativo que fica consagrado a integração das Expressões Plástica, Dramática, Musical e Motora, no 1º CEB (Artigo 8.º, alínea a) e a continuidade da formação artística e cultural para os restantes níveis de ensino.

Após a entrada em vigor da LBSE, o ME, através do Conselho Nacional de Educação<sup>11</sup> (CNE), emite diversos relatórios, recomendações e pareceres sobre a Educação Artística no ensino. O Parecer nº 6/1989 analisa o tema sobre os novos planos curriculares dos Ensinos Básico e Secundário. No documento está patente a recomendação de cumprir o que está consignado na LBSE, no que se refere à Educação Artística, isto é, tornar uma prática efetiva nas escolas o desenvolvimento das atividades artísticas, bem como, das atividades de complemento curricular/área escola. Este Parecer propõe uma nova nomenclatura para as áreas em vigor, na altura, nos planos de formação do 1º CEB (Movimento, Música e Drama) para Expressão Plástica, Expressão Dramática, Expressão Musical e Expressão Motora.

No Parecer nº 10/89, intitulado “Educação Artística”, o grupo de trabalho recomenda, novamente, que seja assegurada a Educação Artística no Ensino

---

<sup>11</sup> Consultar: [www.cnedu.pt](http://www.cnedu.pt)

Básico e Secundário cumprindo o exposto na LBSE. Recomenda ainda que além das modalidades de Música, Teatro, Artes Plásticas e Dança sejam incluídas o Cinema e os Audiovisuais.

Nesta linha surge o Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto, que aprova a nova organização curricular para o Ensino Básico e Secundário, a funcionar em regime de experiência pedagógica. A aplicação experimental dos planos curriculares tem início pelo 1º ano do 1º CEB, no ano letivo 1989-1990 e desenvolve-se gradativamente pelos anos seguintes. É neste cenário que, posteriormente, é promulgado o Despacho nº 139/ME/90, de 16 de agosto, e entram em vigor os Programas do 1º CEB, onde são incluídas as áreas expressivas de Expressão e Educação Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica. O programa de Expressão e Educação Dramática continua a ser, atualmente, um documento de referência e nele estão inscritos os princípios orientadores e as atividades propostas para este nível de ensino.

Na continuidade do contexto de produção legislativa é promulgado o Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de novembro, que estabelece as bases gerais da organização da Educação Artística a nível pré-escolar, escolar e extraescolar, contemplando as seguintes áreas: Música, Dança, Teatro, Cinema e Audiovisual e Artes Plásticas. Este documento consagra a Educação Artística como fazendo parte do currículo do ensino regular, em todos os níveis de ensino, como componente da formação geral dos alunos, e ainda, como atividade de complemento curricular. Para além da Educação Artística genérica, prevê a Educação Artística vocacional, a Educação Artística em modalidades especiais e a educação extraescolar. No que se refere ao 1º Ciclo, a Educação Artística genérica é da responsabilidade do professor titular de turma podendo ser ministrada por docentes especializados, se existirem condições para o efeito (Artigo 10. Ponto 3).

A par destes discursos legais, são publicados diversos relatórios e outros documentos orientadores que propõem medidas concretas para a Educação Artística. Destacamos o Relatório/Síntese Interministerial para o Ensino Artístico, publicado em maio de 1996, coordenado por M<sup>a</sup> Brederode Santos e no qual participaram elementos de diversas organizações culturais e

educativas. Este relatório/síntese sugere um conjunto de recomendações ao nível da arquitetura escolar, com a criação de espaços físicos e curriculares para as atividades expressivas; levantamento de espaços comunitários e de parcerias com a escola e a comunidade; criar e disponibilizar à comunidade educativa uma base de dados cultural; promover uma formação adequada aos professores; garantir a especificidade do ensino da dança e da música, bem como a publicação de legislação apropriada nesta área em função das suas necessidades.

Na sequência das orientações enunciadas e da anterior legislação, é publicado o Despacho conjunto nº 296/97, de 19 de agosto que determina a articulação vertical dos vários níveis de ensino artístico e a interligação entre as necessidades específicas do ensino genérico e as do ensino vocacional.

Neste seguimento, o ME faz publicar em 1998 o Documento Orientador das Políticas Educativas para o Ensino Básico. Neste documento é explícita a ideia de que a oferta da Educação Artística para todos os alunos é uma das condições inseridas nas medidas para promover a valorização pessoal e a igualdade de oportunidades reduzindo desigualdades sociais e culturais.

Por sua vez, o CNE emite o Parecer nº 3/98, de 5 de novembro, sobre a temática: *Educação Artística, Ensino Artístico e a sua relevância na Educação e na Interiorização dos Saberes*. O documento enumera um conjunto de pressupostos relativos à importância da efetiva implementação da Educação Artística, nos vários níveis de ensino. Salaria a dimensão da educação estética e do ensino artístico como partes fundamentais na formação humanista dos alunos e no quadro da educação e formação, ao longo da vida. Destaca, ainda, a necessidade de valorizar a personalização do ensino desenvolvendo a criatividade, as emoções e outros tipos de inteligência, onde as linguagens simbólicas adquirirem um papel determinante em todas as formas de comunicação. No que diz respeito à formação de professores, este Parecer recomenda que para os docentes do Ensino Básico e Secundário haja uma adequada formação estética e, particularmente, nas áreas expressivas. Esta formação deverá fazer parte da formação inicial e dos planos de formação contínua e nos complementos de formação. Das várias ações que propõe, sugere a criação de “equipas móveis” de professores ou

monitores especializados que possam coadjuvar os docentes do 1º CEB na prática do ensino artístico e em outros níveis de ensino.

Com a entrada do novo milênio, o ME (2000) publica o Relatório do grupo de contacto entre o ME e o Ministério da Cultura (MC) que abordou a educação artística e a promoção das artes, na perspectiva das políticas públicas, coordenado por Augusto Santos Silva. Este relatório, na sequência dos anteriores, propõe diversas recomendações nos quatro eixos que apresenta:

1. As artes na Educação Básica e no Secundário;
2. O ensino artístico especializado;
3. A profissionalização, o sistema de formação e o sistema de emprego;
4. A formação de públicos.

Como ponto crítico o relatório aponta a deficiente formação dos professores do 1º Ciclo na área da Educação Artística e sugere a reconfiguração dos cursos de formação inicial de professores. Aponta um conjunto de ações a desenvolver envolvendo a comunidade educativa, as instituições culturais e municipais para a promoção de atividades artísticas e culturais, para a sociedade em geral.

É com a publicação do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro que ficaram estabelecidos os princípios e os planos curriculares para o Ensino Básico, apelando para a articulação entre os três ciclos de ensino. A Educação Artística surge como área integrante do currículo do Ensino Básico e desenvolve-se através de quatro grandes áreas artísticas ao longo dos três ciclos: Expressão Plástica e Educação Visual; Expressão e Educação Musical; Expressão Dramática/Teatro e Expressão Físico-Motora/Dança.

A partir de 2001 o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* passa a ser um elemento de referência de toda a gestão curricular. O texto refere que as áreas artísticas devem ser exploradas de forma integrada no 1º CEB pelo professor da turma, podendo ser coadjuvado por professores especialistas. O documento explicita ainda a

relação existente entre as competências gerais estruturantes, as experiências de aprendizagem e as competências específicas. Em relação a estas últimas, o texto alude a quatro eixos interdependentes (apropriação das linguagens elementares das artes; desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação; desenvolvimento da criatividade e a compreensão das artes no contexto) que constituem o que o documento designa por *Literacia em Artes*.

Em Abril de 2004, o CNE publica um novo relatório do grupo de trabalho entre o ME e o MC, Despacho conjunto n.º 1062/03, onde estão delineadas um conjunto de recomendações conducentes a uma maior valorização das vertentes cultural e artística do currículo. O texto aponta para a organização de eixos prioritários destacando a dimensão cultural do currículo; a missão educativa das estruturas culturais; a formação de profissionais da Educação e da Cultura; a sistematização e acesso à informação; incentivo ao funcionamento em rede das estruturas locais, nacionais e internacionais.

Na sequência dos processos de mudança curricular iniciados na última década, surge o Projeto *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar e para o Ensino Básico* (2010), formalizado entre o ME e o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. O projeto enquadra-se como uma componente da *Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional*, do ME, que se designa também, mais especificamente, por *Estratégia para o Desenvolvimento de um Currículo Nacional do Ensino Básico e Secundário* (2009). Com efeito, este projeto visa, segundo o parecer emitido pela CNE<sup>12</sup>, ser um referente de toda a gestão curricular, concebido como um instrumento de apoio para ajudar os docentes na concretização efetiva das aprendizagens curriculares e assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares nos diferentes níveis de ensino. A sua operacionalização é expressa em termos do desempenho esperado, por parte dos alunos, em cada área ou disciplina. Deste modo, as metas de aprendizagem foram concebidas como “evidências de desempenho das competências que deverão ser manifestadas pelos alunos, sustentadas na aquisição dos conhecimentos e capacidades

---

<sup>12</sup> Parecer n.º 2/2011 - Parecer sobre Metas de Aprendizagem.



inscritos no currículo formal, constituindo por isso resultados de aprendizagens esperados”<sup>13</sup>.

No que diz respeito ao 1º CEB e, concretamente, à Educação Artística, esta desenvolve-se em quatro áreas: Expressão Plástica e Educação Visual; Expressão e Educação Musical; Expressão Dramática/Teatro e Dança. Neste nível de ensino, estas áreas conservam a sua especificidade própria, mas organizam-se de forma integrada sob a responsabilidade do professor generalista ou professor titular de turma. Para o desenvolvimento das competências em *Literacia em Artes*<sup>14</sup> as metas estão estruturadas em quatro domínios:

1. *Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação;*
2. *Desenvolvimento da criatividade;*
3. *Apropriação da linguagem elementar da expressão dramática;*
4. *Compreensão das artes no contexto.*

Para cada um destes domínios, foram, também, definidos subdomínios - *Experimentação e criação; Fruição e Análise; Pesquisa*, metas intermédias até ao 2º e 4º ano, bem como de metas finais a atingir em cada domínio.

Na área da Expressão Dramática/Teatro, as metas integram genericamente atividades dramáticas e projetos de teatro.

“As atividades dramáticas visam essencialmente o desenvolvimento de experiências criativas individuais e grupais, de caráter pontual, e englobam: na Educação Pré-Escolar, o “faz-de-conta” espontâneo (por iniciativa da criança e suportada nos seus recursos, com ou sem acompanhamento do adulto) ou estruturado (sugerido e/ou orientado pelo adulto); e, no 1º Ciclo do Ensino Básico, “o jogo dramático” (experiência lúdica de criação de situações fictícias e de assunção de papéis) e a “improvisação” (enquadramento “cénico” para treino, espontâneo ou preparado, de competências expressivas e comunicativas. Os projetos de teatro, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1º Ciclo do Ensino Básico, requerem planeamento e uma concretização mais complexa, com o provável apoio do adulto, não tem caráter pontual, assentam na linguagem artística específica (incluem “representação”, repetição/ensaio e encenação) e visam, em princípio, a apresentação a um público” (ME, 2009:6).

---

<sup>13</sup> Idem, *ibid.*

<sup>14</sup> Nomenclatura utilizada no *Currículo Nacional para o Ensino Básico - Competências Essenciais* de 2001.

Um outro aspeto que este documento remete, tanto nas atividades dramáticas, como nos projetos de teatro, está relacionado com as seis componentes da linguagem teatral, também referenciadas no Programa do 1º CEB (2004): o corpo, a voz, o espaço, os objetos, a personagem e o texto.

Sendo uma das prioridades estabelecidas no programa do XIX Governo Constitucional, o Ministério da Educação e Ciência (MEC) inicia uma nova reorganização curricular para o Ensino Básico a partir de 2011, com o objetivo de elevar os padrões de desempenho dos alunos em Portugal. O documento anteriormente referido, o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (2001), deixa de ser orientador da política educativa prescrita para o Ensino Básico, tal como é referido no Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, pelo facto de conter insuficiências e ambiguidades que o tornam num documento pouco útil. Uma outra medida proposta é a reformulação das metas de aprendizagem iniciadas em 2010 e que, segundo do Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril, mostraram algumas limitações quanto à função que poderiam ter na gestão do ensino.

No atual processo de revisão da estrutura curricular, defendida pelo MEC, é proposta a formulação de metas curriculares que possam constituir um marco de orientação para a aprendizagem, monitorização e avaliação dessas aprendizagens. Segundo o projeto de apresentação<sup>15</sup> as metas curriculares obedecem a uma estrutura comum a todas as áreas curriculares. Foram definidos, para cada ano ou ciclo de escolaridade, domínios, e para os subdomínios foram formulados objetivos gerais que são especificados em descritores.

“As Metas constituem, assim, as referências fundamentais para a organização do ensino, conjuntamente com os Programas de cada disciplina, apresentando os conteúdos ordenados sequencialmente ou hierarquicamente, ao longo das várias etapas de escolaridade. [...] As Metas referem-se àquilo que pode ser considerado como a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina, por ano de escolaridade, ou, quando isso se justifique, por ciclo, realçando o que nos Programas deve ser objeto de ensino, representando um documento normativo de progressiva utilização obrigatória, por parte dos professores “ (ME, 2012:2).

---

<sup>15</sup> Documento disponível em [www.dge.mec.pt/metascurriculares](http://www.dge.mec.pt/metascurriculares)

Neste novo contexto, o Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto, procedeu à homologação das metas curriculares aplicáveis ao currículo do Ensino Básico das áreas disciplinares de Português, de Matemática, de Tecnologias de Informação e Comunicação, de Educação Visual e de Educação Tecnológica. Posteriormente, o Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro, apresenta o calendário da implementação das metas curriculares das áreas disciplinares e das disciplinas curriculares do Ensino Básico, dos cursos Científico-Humanísticos do Ensino Secundário ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, bem como os seus efeitos na avaliação externa dos alunos.

Após a constituição do grupo de trabalho coordenador e dos diversos subgrupos de trabalho consoante as diferentes disciplinas do Ensino Básico e Secundário, e posterior discussão pública, foram homologadas as metas curriculares para estes níveis de ensino<sup>16</sup>.

Para a Educação Artística no 1º CEB, continuam a prevalecer os conteúdos do Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras do Ensino Básico (2004).

Apesar dos diversos pareceres e normativos que aconselham a incorporação da Educação Artística nos currículos escolares, o que se tem verificado é uma fraca concretização das medidas recomendadas.

Recentemente, o CNE emite o parecer n.º 1/2013, de 28 de janeiro, intitulado “Recomendação sobre Educação Artística” onde expõe os fatores que têm dificultado a efetiva concretização da Educação Artística em contexto escolar. Entre vários fatores, o CNE aponta: a contínua desvalorização da Educação Artística relativamente às outras matérias curriculares classificadas como “essenciais”; o tempo destinado para as expressões artísticas é cada vez mais reduzido nos currículos escolares e refere ainda “um certo desconforto dos educadores de infância e dos professores do 1º ciclo relativamente à sua preparação para lecionarem esta área.” (CNE, 2013: 4271).

---

<sup>16</sup> Sobre as metas curriculares foram promulgados os seguintes despachos: Despacho Nº 5122/2013, DR Série – II, de 16 de abril, Despacho Nº 6651/2013, DR Série – II, de 22 de maio, Despacho Nº 7000/2013, DR Série – II, de 30 de maio, Despacho Nº 110 A/2014, DR, nº 2, Suplemento, Série – II, de 3 de janeiro, Despacho Nº 868-B/2014, DR nº 13, Suplemento, Série – II, de 20 de janeiro.

Neste parecer, as principais recomendações que o CNE sugere estruturam-se em quatro grandes áreas: 1. A sua efetiva integração curricular, possibilitando a aprendizagem de diversas linguagens artísticas valorizando a fruição, a expressão, a criatividade, a comunicação e o património; 2. Melhorar a formação inicial e contínua de professores nesta área; 3. Incentivar a concretização de parcerias e projetos entre as escolas e as autarquias, de forma a contribuir para a formação artística da comunidade educativa; 4. Promover a realização de estudos relacionados com os processos de ensino e aprendizagem artística e que, ao nível das políticas públicas, se fomentem programas e recursos destinados para a Educação Artística.

Além de toda a produção normativa nacional, Portugal, em sede internacional, em particular no quadro da União Europeia, assumiu outros compromissos em matéria de Educação. Pela sua importância e implicações no contexto das políticas educativas nacionais, alguns desses projetos tem suscitado algum debate e pareceres junto do CNE. No quadro da *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014)*, Portugal elaborou a proposta “*Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2015*” (ENED). Esta proposta foi uma iniciativa do Instituto de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD)<sup>17</sup> e foi elaborado em colaboração com entidades públicas e privadas da área educacional. Este documento apresenta um plano de ação para a educação e para a cidadania global, a ser concretizado no currículo escolar nas áreas curriculares não disciplinares, abrangendo todos os níveis e ciclos de educação, ensino e formação, incluindo os cursos profissionais e as ofertas de educação de adultos, como se pode constatar no Despacho n.º 25931/2009, de 26 de novembro<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> Documento disponível em [www.ipad.mne.gov.pt](http://www.ipad.mne.gov.pt)

<sup>18</sup> A Definição da visão estratégica deste projeto Educação para o Desenvolvimento (ED), promove a educação para o desenvolvimento no quadro das “Educações para...”: A Educação para a Paz; A Educação para os Direitos Humanos; A Educação Ambiental e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável; A Educação Intercultural; A Educação para a Igualdade de Género; A Educação Global; A Educação para a Cidadania Global; A Educação para “Aprender a Viver Juntos”

Das recomendações saídas da Conferência Ibero-americana de Ministros da Educação em 2008, o CNE emite o Parecer n.º 5/2010, de 20 de setembro, alusivo às *Metas Educativas 2021 (OEI) Relatório Nacional – Proposta de Metas para Portugal*. Neste documento descrevem-se dez programas de ação<sup>19</sup> compartilhada, que constituem as linhas básicas de cooperação no âmbito da Organização dos Estados Ibero-americanos, do qual Portugal faz parte. Para a concretização desse conjunto de programas de ação, o documento apresenta onze metas educativas, deixando expresso que a Educação Artística e Física devem ter um papel relevante no Ensino Básico, tendo como indicador e objetivo quantificado um tempo semanal de 3 horas, nas escolas.

Um outro compromisso que Portugal assumiu no plano internacional e da União Europeia foi o *Programa Educação 2015*. Este programa visa assegurar a eficiência dos sistemas de educação e formação, através da definição de objetivos<sup>20</sup> comuns para a próxima década, nos países membros e, particularmente, no caso de Portugal, fazer elevar os níveis de competências básicas dos alunos portugueses e a avaliação respetiva da sua evolução. Em parecer emitido pelo CNE<sup>21</sup> este órgão consultivo recomenda a todos os intervenientes no processo educativo, que se promova a articulação do *Programa Educação 2015*, com as medidas em curso decorrentes das alterações ao Dec. Lei 6/2001, no que se refere às novas reorganizações curriculares no Ensino Básico e Secundário.

---

<sup>19</sup> Tal como está expresso no documento *Metas Educativas 2021: A Educação que queremos para a geração dos Bicentenários*, os dez programas estão identificados com os seguintes aspetos: 1- Apoio à governabilidade das instituições, à consecução de pactos educativos e ao desenvolvimento de programas sociais e educacionais integrados; 2 – Atenção educativa à diversidade dos alunos e aos grupos com maior risco de exclusão; 3 – Atenção integrada à primeira infância; 4 – Melhoria da qualidade da educação; 5 – Educação técnico-profissional; 6 – Educação para os valores e para a cidadania; 7 – Alfabetização e educação ao longo da vida; 8 – Desenvolvimento profissional dos docentes; 9 – Educação artística, cultura e cidadania; 10 – Dinamização do espaço Ibero-americano do conhecimento.

<sup>20</sup> No âmbito da União Europeia, o Quadro Estratégico de Cooperação Europeia em matéria de Educação e Formação (EF2020) os quatro objetivos estratégicos são os seguintes: 1- Tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade; 2 – Melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação; 3 – Promover a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa; 4 – Incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis da educação e da formação.

<sup>21</sup> Parecer n.º 4/2011, de 7 de janeiro sobre o Programa Educação 2015.

Concluimos, portanto, que, ao longo da última década, as alterações propostas no plano legislativo se enquadram num processo de mudança curricular que refletem o que têm sido as políticas educativas. Assistiu-se em Portugal, na nossa opinião, a um excesso de produção normativa que, na prática, pouco efeito produziu ou não foi devidamente implementada ao nível das escolas. As alterações curriculares mais significativas operaram-se nas áreas curriculares não disciplinares, nas atividades de enriquecimento curricular e nas áreas de complemento curricular ou extracurricular eliminando ou reduzindo os tempos letivos previstos para essas atividades, contrariando o exposto na LBSE.

Especificamente na área da Educação Artística ao nível do 1º CEB, e apesar das sucessivas recomendações dos pareceres produzidos pelo CNE, a sua implementação nas escolas está muito aquém do desejado, limitando-se, na sua grande maioria, à Expressão Plástica e à Expressão Musical. Uma outra, muito mencionada nos documentos, prende-se com a formação inicial, contínua e especializada de professores nas áreas artísticas, que parece ser manifestamente insuficiente.

Por outro lado, existem um conjunto de novos dispositivos, designadamente, o novo acordo ortográfico, a nova terminologia linguística, o cumprimento das metas curriculares em consonância com a reorganização curricular do Ensino Básico e Secundário, a terem de responder aos objetivos educacionais assinados em sede internacional por Portugal, nomeadamente o Programa Educação 2015.

## **2.4. Funcionamento das Áreas Artísticas na Região Autónoma da Madeira**

### **2.4.1. A regionalização no sector da Educação**

Com a entrada em vigor da Constituição da República em 1976, é instaurado “o princípio da autonomia das autarquias locais e o da descentralização democrática da administração pública” (Art.º 6º, nº1) que permite que as regiões insulares (Madeira e Açores) sejam dotadas de Estatutos político-administrativos próprios, sem, contudo, pôr em causa a unidade do território nacional. Gouveia (2007) salienta que a partir do momento em que a Constituição consagrou as Autonomias Regionais houve, também, a necessidade de se proceder rapidamente à estruturação dos sistemas regionais na Região. Para tal, foram aprovados dois Estatutos Político-administrativos Provisórios, sendo, posteriormente, substituídos pelos Estatutos definitivos com a aprovação da Assembleia da República.

Para o sector da Educação, a aprovação do Estatuto Político-administrativo Provisório<sup>22</sup> da RAM, com a publicação do Decreto-Lei nº 364/79, de 4 de setembro, “dá-se início por forma legislativa, à transferência de competências nas áreas da Educação e da Investigação Científica do Estado para a Região Autónoma da Madeira (Alves, 2012:85). Foi a partir deste marco legal que a RAM, através dos sucessivos Governos Regionais, começou a edificar um modelo de intervenção política, ajustado às necessidades específicas do desenvolvimento e modernização do sector educativo.

Um dos projetos inovadores na Região foi a criação das Escolas a Tempo Inteiro (ETI)<sup>23</sup>. Este projeto objetivado em 1994, começou a ser implementado em outubro de 1995, com a finalidade de responder às necessidades familiares e, particularmente, oferecer além das atividades

---

<sup>22</sup> Na RAM, o Decreto-Lei nº 318-D/76, de 30 de abril vigorou até à publicação da Lei nº 13/91, de 5 de junho e, em ambos os casos, estas leis aprovaram os Estatutos Político-administrativos Definitivos.

<sup>23</sup> Portaria n.º 133/98, de 14 de agosto, define o regime relativo à criação e ao funcionamento das “Escolas a Tempo Inteiro – ETI”.

Portaria n.º 110/2002, de 14 de agosto, define o atual regime a aplicar na criação e no funcionamento das escolas a tempo inteiro, na RAM.

curriculares, um conjunto de atividades de complemento curricular e extracurricular, com vista ao melhor sucesso escolar. Para a concretização do projeto foi necessário proceder a um reordenamento de toda a rede escolar, (obras e equipamentos) na altura liderada pelo, então, Secretário Regional de Educação, Francisco Santos, e coordenada pela Direção Regional de Inovação e Gestão Educativa (DRIGE) sob a direção de Ângela Borges (SRERH, 2005). Atualmente, todas as escolas públicas do 1º CEB e de Educação Pré-escolar, sob a alçada da Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos (SRERH) funcionam a tempo inteiro.

Segundo a Portaria n.º 110/2002, de 14 de agosto, o funcionamento das escolas a tempo inteiro inclui atividades curriculares, de enriquecimento e de ocupação de tempos livres. As atividades curriculares e de enriquecimento realizam-se em turnos contrários “com metade do número de turmas da escola em atividades curriculares no turno da manhã e a outra metade em atividades de enriquecimento à tarde e vice-versa” (Art.º 3º, alínea 3). As atividades de enriquecimento podem variar consoante o projeto educativo de cada escola e devem desenvolver as seguintes modalidades: “a) de carácter desportivo; b) de carácter artístico; c) de carácter tecnológico; d) de formação pluridimensional; de ligação da escola com o meio” (Art.º 5º, alínea 2). Estas atividades são gratuitas e de frequência facultativa.



## **2.4.2. A Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia**

### **2.4.2.1. A génese do projeto**

Na Região Autónoma da Madeira (RAM) ao longo dos últimos 30 anos, o Governo Regional (GR) através da Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (DSEAM) coordena toda a atividade relacionada com as áreas artísticas nas escolas do 1º CEB e Educação Pré-escolar. Esta direção de serviços é uma unidade dependente da Direção Regional de Educação (DRE) da SRERH. Gonçalves e Esteireiro (2009) consideram que este projeto, pelas qualidades e objetivos a que se propõe, é único no país, funcionado de forma sistemática, coordenada e supervisionada.

A DSEAM teve a sua origem no então Gabinete de Apoio à Expressão Musical e Dramática (GAEMD). No primeiro relatório de atividades elaborado pelos seus fundadores, Carlos Gonçalves, professor de Expressão Musical e Lígia Brazão, professora de Expressão Dramática, pode ler-se o seguinte: “ No ano letivo de 1983-84, teve início o Gabinete de Apoio à Expressão Musical e Dramática, que há algum tempo vinha sendo preparado”. Efetivamente, no ano de 1980-81, realizou-se uma experiência piloto nomeada de *Experiência Musical na Primária*, em duas escolas designadas como P3, ou escolas de área aberta do, então, Ensino Primário do Funchal. As escolas, situadas, uma no Tanque - Santo António e a outra no Lombo Segundo - São Roque, foram equipadas com material instrumental *Orff*. Foram, então, destacados dois professores para, ali, iniciarem o ensino da Expressão Musical. Esta experiência esteve sob a orientação do professor Carlos Gonçalves, docente do Conservatório de Música da Madeira.

Numa tentativa de melhorar a experiência encetada e de a expandir a outras escolas da Região, houve a necessidade de formar docentes que ficassem responsáveis pela área da Expressão Musical. Na altura, foi considerado que a disciplina de Expressão Musical deveria ser ministrada por professores do Ensino Primário, sendo necessário portanto, dar formação específica aos professores.

Para o efeito, foi proposto à Secretaria Regional de Educação (SRE) que se realizasse uma formação específica na área da Expressão Musical. Nessa formação frequentaram os professores daquelas duas escolas, os alunos finalistas dos cursos de professores do Ensino Primário e os animadores pedagógicos.

Ao longo do ano letivo 1981-82 foi, de facto, realizado um curso intensivo de instrumental *Orff* e de Flauta de Bisel, orientado pelo professor Carlos Gonçalves, e da qual também fez parte, a professora Lígia Brazão, docente responsável pela disciplina de Expressão Dramática e de Didática Especial, ambos professores na Escola de Magistério Primário do Funchal. A professora Lígia Brazão, ao longo das sessões de formação, sugeriu que se fizesse uma ligação da Expressão Musical com a Expressão Dramática e foi da ação conjunta destes dois professores que nasceu a ideia de juntar a Expressão Musical e Dramática.<sup>24</sup>

A partir de 1983, a experiência piloto de *Experiência Musical na Primária* passou a designar-se de *Expressão Musical e Dramática*, e nesse ano, foi efetivamente criado o Gabinete de Apoio à Expressão Musical e Dramática<sup>25</sup>.

Em 1984, a SRE cede o primeiro espaço físico para a coordenação do projeto numa sala situada na Escola do Magistério Primário, e mais tarde, numa sala do Conservatório de Música. Posteriormente, foi cedido um novo espaço, mais amplo e apropriado para as atividades e funcionamento de toda a estrutura organizacional do Gabinete. Ainda antes do funcionamento das escolas a tempo inteiro, e para além do apoio na área da Expressão Musical e Dramática ao nível da componente curricular, o então criado Gabinete de Apoio à Expressão Musical e Dramática, também oferecia um leque de atividades artísticas (*Grupos de Expressão Dramática, Canto Coral, Instrumental Orff e Dança Criativa*) que funcionava nessas escolas como ocupação de tempos livres, orientadas pelos professores de apoio à Expressão Musical e Dramática.

---

<sup>24</sup> A génese deste projeto encontra-se mais detalhada na entrevista gentilmente concedida pela professora e cofundadora do Gabinete de Apoio à Expressão Musical e Dramática Lígia Brazão, remetida em Anexos.

<sup>25</sup> A sua oficialização deu-se em 1989 através da sua primeira lei Orgânica publicada no Decreto Legislativo Regional nº 26/89/M, de 30 de dezembro.

Em 1997 adquiriu a designação de Gabinete Coordenador de Educação Artística (GCEA) e da tutela recebeu novas atribuições<sup>26</sup>.

Da dependência do GCEA foi criado o Centro de Apoio à Expressão Artística (CAEA) e a Seção Administrativa (SA). Com a entrada em vigor da Lei Orgânica nº 22/05/M, de 22 de abril, o então GCEA passou ter mais uma secção denominada Centro de Expressões Artísticas (CEA). Como projeto-piloto foram criados os departamentos de produção (DP) e de Arte e Design (DAD) e um Centro de Investigação e Documentação (CID).

Atualmente a DSEAM apresenta uma nova estrutura orgânica composta pela Divisão de Apoio à Educação Artística (DAEA) pela Divisão de Expressões Artísticas (DEA) e pela Divisão de Investigação e Multimédia (DIM)<sup>27</sup>.

A DAEA tem ao seu cargo a coordenação das seguintes áreas funcionais: 1) Equipa de animação; 2) Áreas artísticas no Ensino Pré-escolar e no 1º CEB; 3) Expressão Plástica no 1º CEB; 4) Modalidades Artísticas no 2/3 CEB e Secundário; 5) Formação contínua de pessoal docente.

A DEA tem a coordenação das seguintes áreas funcionais: 1) Atividades artísticas extraescolares; 2) Núcleo de inclusão pela arte e a Produção.

A DIM coordena as áreas funcionais de: 1) Investigação, edição e documentação; 2) Comunicação, imagem e vídeo; 3) Centro de multimédia.

Além destas áreas funcionais, na orgânica desta Direção de Serviços existem as áreas responsáveis pelo Serviço de Gestão de Qualidade; a Secção Administrativa; a Área de Informática, a Área de Arte e Design e a Área do Pessoal Operacional. Além do edifício sede, conta ainda, com outros espaços onde funcionam as atividades da DEA, as ações de formação, a Equipa de animação, o Centro de multimédia, o Núcleo de inclusão pela arte e o Laboratório de artes (Orientações musicais para pais e bebés e o Ateliê musical infantil).

---

<sup>26</sup> Decreto Regulamentar Regional nº 13-D/97/M- Diário da República – I Série B de 15/7/97.

<sup>27</sup> Orgânica publicada no JORAM Série II, nº 109, 1º suplemento de 25 de junho de 2012. Despacho Nº 6/2012 da Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos.

São várias as atribuições definidas para esta Direção de Serviços no que se refere à implementação e coordenação das atividades artísticas, em contexto escolar e extraescolar:

- a) Proporcionar ações necessárias à implementação e coordenação da educação artística, ao nível da educação em colaboração com os vários serviços da DRE;
- b) Planear, orientar e avaliar programas, projetos e atividades no âmbito da educação artística;
- c) Desencadear ações necessárias à prática efetiva das expressões artísticas, nomeadamente nas áreas de animação, em colaboração com outros organismos oficiais e particulares;
- d) Assegurar a coordenação das áreas expressivas, nomeadamente musical, dramática, e plástica, no 1º ciclo do ensino básico;
- e) Promover ações de animação nas áreas artísticas, nos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino;
- f) Apoiar a criação e funcionamento de grupos corais, instrumentais, de teatro, de dança e ateliês de expressão plástica e outros no ensino básico e secundário;
- g) Assegurar a organização de eventos na área a nível regional, com a participação de crianças e jovens das escolas da RAM;
- h) Promover concursos na área de expressão plástica a nível do ensino básico e secundário;
- i) Colaborar na produção de programas de rádio e televisão, em parceria com outras entidades públicas e privadas;
- j) Propor a edição de obras de natureza educativa e artística, em parceria com outras entidades públicas e privadas;
- k) Promover a realização de concertos e espetáculos em toda a RAM, com os grupos corais, instrumentais, de teatro e dança através de uma temporada artística anual;
- l) Implementar e difundir experiências e projetos artísticos que contribuam, numa perspetiva inclusiva, para o desenvolvimento criativos e integral dos intervenientes e para a modificação de atitudes sociais face às pessoas com necessidades especiais;
- m) Coordenar os serviços na área da multimédia” (SRERH/DSEAM, 2013<sup>d</sup>:7).

Toda a documentação referente às orientações programáticas quer para o 1º CEB, quer para as Modalidades Artísticas para o 1º, 2º e 3º CEB, bem como a formação contínua dos professores de apoio, são da responsabilidade da DSEAM.

#### **2.4.2.2. As Áreas Artísticas no Ensino Pré-Escolar e 1º CEB – Equipa de Animação**

Em outubro de 1986, foi criada a Equipa de Animação, onde a sua fundadora, a professora Lígia Brazão, exerceu, durante vários anos, o papel de coordenação da Equipa e, mais tarde, acumulou também a função de Coordenadora Regional de Expressão Dramática no então GCEA. Com o objetivo de desenvolver nas crianças mais pequenas o gosto pela expressão e comunicação através do lúdico, a Equipa de Animação privilegia, na sua intervenção, a Expressão Dramática como atividade globalizante integrando saberes e diversos mediadores expressivos (Música, Plástica, Dança, etc.).

“O seu trabalho tem como função principal levar aos estabelecimentos de educação Pré-escolar e Jardins-de-infância, animações sistemáticas e frequentes nas áreas das expressões musical e dramática composta por fantoches, jogos de sombras, sombras chinesas, jogos de mímica e dramáticos, teatro, canções, brinquedos cantados, etc... com o objetivo essencial de servir de ponto de partida ou de chegada para um trabalho interdisciplinar a ser desenvolvido pela educadora da sala” (SER/GCEA, 1999:23).

A Equipa foi formada, inicialmente, por quatro educadores de infância destacados para o efeito, e no segundo ano, foi logo aumentada para nove elementos, em virtude do sucesso alcançado. Atualmente, a Equipa de Animação é composta por onze elementos, sendo responsável, desde a sua criação, pela elaboração de todo o trabalho apresentado, criando ou adaptando histórias, bem como, pela confeção de adereços e guarda-roupa. Para além destas funções, a Equipa de Animação faz a dinamização de um blogue com o objetivo de partilhar as experiências relatadas pelas crianças sobre as histórias apresentadas nas animações, dando assim continuidade ao

trabalho na sala de aula. Esta Equipa tem participado, regularmente, nas várias edições do então Festival da Canção Infantil da Madeira, hoje designado de Festival da Canção Infantojuvenil da Madeira.

Ao longo do seu percurso profissional, a Equipa de Animação tem vindo a especializar-se na área da Expressão Musical e Dramática através de cursos de formação especializada com formadores nacionais e estrangeiros. Recentemente, orienta ações de formação na área da Expressão Musical e Dramática para docentes do 1º CEB e para educadores de infância.

#### **2.4.2.3. A Expressão Musical e Dramática no Ensino Pré-Escolar e as Áreas Artísticas no 1º CEB**

O apoio ao nível do Ensino Pré-escolar teve o seu início no ano letivo 2004/05, incidindo na área das Expressões Musical e Dramática, nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar (EB1/PE). Este apoio é realizado por professores de apoio às áreas artísticas em colaboração com a equipa de educadores da sala, com a duração de uma hora semanal. Além de toda a coordenação didática e pedagógica que recebem da DSEAM, os professores de apoio, que lecionam neste nível de ensino, têm oportunidade de complementar a sua formação nesta área, particularmente, no domínio artístico específico para o Ensino Pré-escolar, promovidas por esta Direção de Serviços.

Como referimos anteriormente, a intervenção na área da Expressão Musical e Dramática no 1º CEB conta já com um longo percurso de mais de 30 anos de experiência. Com uma cobertura atual de 100% na Região, todos os alunos que frequentam o 1º CEB em regime de monodocência, têm aulas de Expressão Musical e Dramática coadjuvada por professores especialistas nas áreas artísticas, designados como Professores de Apoio às Áreas Artísticas (PAAA). As funções do professor de apoio já tem sido alvo de alguns estudos, particularmente, a análise das práticas de colaboração e de coadjuvação existente entre este e o professor titular de turma (Ferreira &

Bessa; 2011). A DSEAM defende a existência de práticas de coadjuvação entre o professor de apoio e o professor titular, de modo a que haja efetivamente responsabilização, continuidade e articulação do trabalho do professor de apoio.

No documento orientador para as áreas artísticas no 1º CEB, atualizado em cada ano letivo, estão consignadas as funções do professor de apoio. Estes professores fazem parte integrante do conselho escolar da escola onde lecionam e participam em toda a dinâmica interna da escola, incluído a elaboração e concretização do projeto educativo. Devem reunir periodicamente com os professores titulares de turma, de modo a articular a sua intervenção com os conteúdos curriculares e o plano anual de turma. As aulas da componente curricular obrigatória de Expressão Musical e Dramática conta sempre com a presença e colaboração do docente titular de turma. Em relação à avaliação, o documento refere que deverá ser feita em conjunto pelo professor titular e pelo professor de apoio. Nas atividades de enriquecimento curricular, a avaliação será apenas realizada pelo professor de apoio.

No trabalho de supervisão e acompanhamento destes professores de apoio existe o Coordenador regional, os Coordenadores concelhios e os Coordenadores das Modalidades Artísticas. Os coordenadores têm a função de prestar todo o apoio necessário, seja na elaboração de documentação necessária e na supervisão e acompanhamento em contexto de sala de aula e em atividades relacionadas com as Modalidades Artísticas.

No momento presente, estes professores de apoio lecionam duas horas semanais nas escolas a tempo inteiro (ETI) no 1º e 2º ano de escolaridade, sendo um hora na componente curricular e outra na componente de enriquecimento do currículo. Para o 3º e 4º ano lecionam três horas semanais, sendo uma hora na componente curricular e duas horas na componente de enriquecimento do currículo.<sup>28</sup> Nas aulas de Expressão Musical e Dramática contam sempre com a presença e colaboração do docente titular de turma.

---

<sup>28</sup> Estas orientações passaram a estar em vigor a partir do ano letivo 2013/14, segundo o Ofício Circular nº 083/2013 de 06/09/2013.

O projeto curricular para as aulas de Expressão Musical e Dramática é da responsabilidade da DSEAM/DAEA. Contudo, cada professor poderá introduzir as adaptações que forem pertinentes, tendo em conta os respetivos contextos escolares. As competências a desenvolver nestas duas áreas expressivas têm como suporte os programas em vigor para o 1º CEB. Embora sendo duas expressões compostas por práticas diferenciadas, a sua interligação permite um trabalho de integração e de vivência artística globalizada.

O trabalho desenvolvido pelos professores de apoio às áreas artísticas têm como finalidade proporcionar experiências lúdicas, estéticas e artísticas através do canto, do ritmo, dos jogos de exploração espacial, temporal, do movimento expressivo, da dramatização de situações reais ou imaginárias, da exploração de instrumentos de percussão, da aprendizagem da flauta de bisel e canções, de jogos e brinquedos cantados, etc. Podem ainda participar em projetos no âmbito do projeto educativo das escolas onde desenvolvem a sua atividade docente, em atividades de Plateia Ativa (atividades com a participação de elementos do público) intervindo, juntamente, com diversos grupos da DSEAM e em concursos de criação e composição musical, em articulação com os projetos da DEA.

#### **2.4.2.4. Modalidades Artísticas no 1º CEB**

As aulas da componente de enriquecimento curricular, estruturadas por um conjunto de opções que os alunos poderão escolher, são orientadas pelo professor de apoio, tendo em conta os interesses do aluno e o número suficiente para a sua concretização. O conjunto das opções que são oferecidas aos alunos, são denominadas de Modalidades Artísticas e fazem parte de um projeto a nível regional onde figuram a Dança, a Expressão Dramática/Teatro, o Grupo Instrumental (flauta e instrumental *Orff*) o Grupo de Cordofones Tradicionais Madeirenses (braguinha, viola de arame, rajão, viola) o Canto Coral e as Artes Plásticas. O principal objetivo deste projeto de Modalidades



Artísticas “consiste em fomentar as práticas artísticas nas escolas, em contexto de enriquecimento curricular, visando a dinamização dos eventos organizados dentro e fora da escola (ex.: festas de final de período, festas do concelho, entre outros)” (SREC/GCEA, 2011/2012:11).

#### **2.4.2.5. Semana Regional das Artes**

A partir de 2011, a DSEAM inclui nos eventos regionais a Semana Regional das Artes que engloba todas as atividades promovidos por esta instituição, direcionadas para todos os níveis de ensino. Nessa semana são apresentadas ao público as atividades realizadas pelos alunos, ao longo do ano letivo, nas diversas áreas expressivas: Plástica, Musical e Dramática. Este evento é organizado, anualmente, no mês de junho, mobilizando um considerável número de alunos do Ensino Básico e Secundário.

A Semana Regional das Artes engloba múltiplas apresentações artísticas, a decorrer em vários momentos, onde se destacam o espetáculo para as crianças do Ensino Pré-escolar denominado de *Festa no Jardim*; os encontros de Modalidades Artísticas (Expressão Dramática/Teatro, Dança, Música e Artes Plásticas) no Teatro Baltazar Dias e no Jardim Municipal; os espetáculos denominados de *ESCOLartes* e a Exposição e Concurso Regional de Expressão Plástica que têm lugar em vários espaços na cidade do Funchal.

O *ESCOLartes* são espetáculos que reúnem a presença das várias Modalidades Artísticas desenvolvidas nas escolas do 1º CEB.

Esta semana traduz-se no novo formato do anterior *MUSICAEP* – espetáculos de encerramento das atividades letivas relacionadas com as expressões artísticas no Ensino Primário. Este evento realizado anualmente desde 1983, adquiriu mais tarde a designação de *MUSICAeb*, uma vez que passou a englobar as atividades artísticas do Ensino Básico e Secundário. O *MUSICAeb* era um evento que acontecia, anualmente em junho, ao longo de três dias, com a participação de um número elevado de alunos de todos os municípios da Região. Ao nível do 1º CEB, a participação dos alunos decorria

da prática das aulas de Expressão Musical e Dramática e das aulas das várias Modalidades Artísticas.

Na sequência das práticas relativas às Modalidades Artísticas dos grupos instrumentais e dos grupos corais, realizavam-se os Encontros Regionais de Grupos Corais e Instrumentais do 1º CEB. Este evento também de carácter anual, desde 1986, decorria em dois locais da Região, envolvendo um grande número de alunos participantes.

No que concerne ao 2/3 CEB e Secundário, as atividades apresentadas resultam da prática das Modalidades Artísticas de: Dança, Expressão Dramática/Teatro, Grupo Instrumental, Cordofones Tradicionais Madeirenses, Canto Coral e Artes Plásticas.

#### **2.4.2.6. A Expressão Plástica no 1º CEB**

A DSEAM passou a coordenar a área da Expressão Plástica a partir do ano letivo 1999/2000 e atinge, atualmente, uma cobertura total nas escolas do 1º CEB. O trabalho de coordenação engloba a supervisão e acompanhamento pedagógico dos professores que lecionam esta área nas escolas do 1º CEB na Região. Além destas funções, esta direção de serviços promove ações de formação contínua, destinada, particularmente, para os docentes colocados nas ETI onde lecionam esta área expressiva na componente de enriquecimento do currículo, assim como, para os educadores de infância. Realiza, ainda, a promoção e divulgação de projetos, concursos e exposições regionais e internacionais, incentivando a participação das escolas e a valorização da criatividade dos alunos.

#### **2.4.2.7. A Educação Artística nos 2/3 CEB e Secundário**

Dando continuidade ao trabalho realizado no 1º CEB, particularmente ao nível das atividades de enriquecimento do currículo nas ETI, o apoio ao nível das Modalidades Artísticas nas escolas do 2º e 3º Ciclo e Secundário teve início no ano letivo 2002/03. O projeto de Modalidades Artísticas nestes níveis de ensino, a funcionar também na componente de enriquecimento curricular, abrangem o Canto Coral, Cordofones Tradicionais Madeirenses (Instrumentos de corda tradicionais madeirenses, braguinha, rajão, viola de arame), Dança, Expressão Dramática/Teatro, Artes Plásticas e Instrumental (flautas, *Orff*, percussão, bandas rock, violas e outros instrumentos).

Este leque de ofertas formativas nas áreas artísticas possibilita aos alunos o acesso ao estudo, experimentação e fruição de diversas práticas artísticas que de outro modo não seria possível. O apoio contínuo e cada vez mais alargado a um número maior de escolas tem originado um interesse crescente pelas Modalidades Artísticas, particularmente, a prática de instrumento incentivando a formação de bandas rock nas escolas.

A DSEAM disponibiliza todo o apoio necessário para a implementação de projetos, disponibilizando os programas de cada modalidade e todos os esclarecimentos e dados necessários para uma eventual aquisição de instrumentos ou de diversos equipamentos, por parte das escolas interessadas. Disponibiliza, também, os seus serviços de estúdio de gravações, guarda-roupa e bibliografia, promove formação especializada aos docentes e a participação em eventos regionais.

#### **2.4.2.8. Componentes regionais e locais no currículo de Expressão Musical nos 2/3 CEB**

Além do projeto das Modalidades Artísticas, a DSEAM iniciou, em 2006, um processo de regionalização do currículo de Educação Musical no 2º e 3º CEB na Região. O projeto visa introduzir no currículo propostas e práticas musicais do património musical madeirense, com o objetivo de dar a conhecer o acervo musical de diversos autores regionais, nas escolas na Região.

A partir de 2006/07, este projeto estendeu-se a todas as escolas, após dois anos de experiências em escolas-piloto. A implementação de componentes regionais no currículo permitiu valorizar toda uma cultura local e regional relacionada com a música tradicional madeirense. Com a concretização deste projeto, esta direção de serviços editou diversos manuais e materiais de apoio, criou uma base de dados com partituras históricas catalogadas e biografias de músicos madeirenses, promoveu ações de formação específica para os docentes que lecionam esta área, facilitando todo o processo de operacionalização e integração curricular e a formação de parcerias institucionais que facilitam e promovem a valorização do património musical em contexto escolar e na sociedade em geral.

Os alunos participantes no estudo-piloto foram incentivados a colaborar na recolha de músicas e de conhecer de perto com alguns dos músicos madeirenses (Esteireiro, 2007). Em 2009, esta iniciativa foi alargada ao 3º CEB, incentivando a contínua recolha e preservação do acervo musical e cultural da Região.

#### **2.4.2.9. Atividades Artísticas Extraescolares**

O projeto das atividades artísticas extraescolares teve início na altura da criação do então Gabinete de Apoio à Expressão Musical e Dramática, no ano letivo 1983-84. Estas atividades de “ocupação de tempos livres”, na época assim designadas, eram destinadas a crianças dos 3 aos 5 anos e também a crianças e jovens em idade escolar. As atividades abrangiam diversas áreas desde a Música, a Expressão Dramática e a Dança Criativa. Estas atividades deram posteriormente origem à criação de vários grupos do GCEA, dos quais se destaca: Orquestra de Bandolins, Orquestra de Acordeões, Tuna de Instrumentos de Corda Tradicionais Madeirenses, Ensemble de Clarinetes, Coro Infantil, Coro Juvenil, Banda, Grupo de Dança, Grupo de Teatro e a DixieBand.

Atualmente, este projeto é coordenado pela Divisão de Expressões Artísticas (DEA) da DSEAM, abarcando um vasto leque de atividades: Cordas, Sopros, Artes Plásticas, Percussão, Teatro, Laboratório de Artes, Teclado, Dança e Canto. Grande parte das crianças e jovens que frequentam estas atividades fazem parte das atuais formações artísticas desta Direção de Serviços, que se apresenta regularmente, em espetáculos por toda a Região, inserida na Temporada Artística da DSEAM. A DEA organiza ainda um conjunto de audições e o concurso Jovens Artistas destinados aos alunos que frequentam as atividades artísticas.

## **CAPÍTULO III**

### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA**



### 3. Enquadramento teórico da Expressão Dramática

#### 3.1. Clarificação de conceitos

A definição de conceitos que se apresenta em torno da Expressão Dramática, pretende demarcar um campo epistemológico que se tem debatido com uma heterogeneidade conceptual e metodológica, não só em Portugal mas em diversos países onde é praticada. Sobre este assunto Martins (1998) afirma que esta é uma área ampla e diversificada, justificando assim a diversidade terminológica existente. Motos e Tejedo (1999) esclarecem que muitos dos conceitos utilizados depende do tipo de atividade e da utilização que é feita em determinado país. Sobre este aspeto a literatura apresenta diversos estudos realizados por vários investigadores (García Hoz, 1996; Motos & Tejedo, 1999; Saint-Jacques, 1998; George, 2000; Tatar, 2002; Bento, 2003; Courtney, 2003; Freeman & Ray, 2003; Tejerina, 2005; Navarro, 2009) que sintetizaram a terminologia empregue em países de língua inglesa, francesa e espanhola.

Segundo estes autores nos países de origem anglo-saxónica proliferam termos e práticas como “Drama”, “Chlid drama”, “Educational drama”, “Creative dramatics”, “Creative drama”, “Role-play”; “Improvisation”, “Drama in Education”, “Dramatic arts”, Theatre games”. Theatre arts”.

O jogo dramático (jeu dramatique) ou expressão dramática (expression dramatique) tem origem e aplicação nos países de origem francófona e o termo improvisação provem de fonte italiana, amplamente difundido com o género teatral *Commedia dell'Arte*.

Em Espanha predominam os termos “juego dramático”, “expresión dramática”, “creatividad dramática” ou “drama”, utilizados frequentemente como sinónimos de “dramatización”. Para López, Jerez e Encabo (2009) “juego dramático” e “dramatización” são sinónimos, quer nos seus objetivos, procedimentos e metodologias, justificando que a diferença é apenas na tradução literal para a língua espanhola. Contudo, na opinião de Nuñez Cubero e Navarro (2007) não existe um consenso generalizado sobre qual a



terminologia mais adequada a utilizar, embora seja o termo “dramatización” utilizado nos programas escolares da Educação Primária inserida na área da Educação Artística.

Em Portugal, no momento presente, no documento de referência sobre a Organização Curricular e Programas para o 1º Ciclo do Ensino Básico (2004) vigora a denominação de Expressão e Educação Dramática. Nos princípios e conteúdos deste documento orientador, os jogos de exploração, os jogos de imaginação e os jogos dramáticos são referenciados como atividades naturais e espontâneas das crianças, necessárias para o desenvolvimento da capacidade de relação e comunicação com os outros.

“Os jogos dramáticos permitirão que os alunos desenvolvam progressivamente as possibilidades expressivas do corpo – unindo a intencionalidade do gesto e/ou a palavra, à expressão, de um sentimento, ideia ou emoção. Nos jogos dramáticos as crianças desenvolvem ações ligadas a uma história ou a uma personagem que as colocam perante problemas a resolver: problemas de observação, de equilíbrio, de controlo emocional, de afirmação individual, de integração no grupo, de desenvolvimento de uma ideia, de progressão na ação” (ME, 2004:77).

Tal como em outros países já referenciados, em Portugal ainda não existe um consenso generalizado sobre qual a terminologia mais adequada a utilizar. Concordamos com Tejerina (2005) quando sustenta que a utilização elevada de denominações deve-se a existência de um suporte conceptual pouco claro, a uma diversidade de métodos, não havendo portanto, um corpo doutrinal coerente.

De entre das muitas recomendações saídas da Conferência Nacional de Educação Artística em 2007, na Casa da Música no Porto, ficou patente a necessidade de clarificar a heterogeneidade conceptual e de abordagens na implementação da Educação Artística (Câmara, 2007) e neste caso, em particular, na área da Expressão Dramática. Com alguma frequência, assiste-se a uma utilização indiscriminada e, por vezes, pouco correta do termo teatro para denominar o jogo simbólico e, mais concretamente, o jogo dramático da criança.

Para uma melhor compreensão, e na perspetiva de alguns autores, analisemos de seguida os conceitos de jogo, jogo dramático ou dramatização

e teatro, as suas diferenças, bem como a importância pedagógica de cada um destes conceitos, em contexto escolar.

### 3.1.1. O Jogo

O jogo é sem dúvida a atividade que mais cativa a criança, quer pela sua natureza lúdica, quer pelo prazer que lhe proporciona. Muitos são os autores que se têm debruçado sobre esta temática, pela importância que assume ao longo do desenvolvimento do ser humano e em todas as culturas, e no caso particular da infância, “é algo mais do que uma necessidade, é a expressão natural de uma etapa evolutiva” (Jares, 2007:17).

Abordagens clássicas como as de Groos (1901), Spencer (1909), Hall (1916) limitaram o conceito de jogo a uma teoria finalista e biológica, justificando-o como um treino para a vida futura (Aguilar, 2001, Courtney, 2003). Buytendijk (1934) *apud* Leitão (1997) desenvolveu um novo paradigma ao fundamentar o jogo infantil com base na estrutura mental da criança e considerando-o como uma atividade comum da infância. Esta nova conceção despertou um amplo interesse aos investigadores e abriu caminho para uma série de classificações e teorias sobre o jogo, nas áreas da psicologia, filosofia e pedagogia<sup>29</sup>. Destas diferentes posições decorrem interpretações igualmente distintas sobre a importância do jogo, todavia, partilhamos a ideia de Aguilar (2001:22) quando expressa que “todos são unânimes em afirmar que o jogo é dos meios mais significativos para o desenvolvimento pessoal e social da criança”.

A ideia de uma aprendizagem facilitada pelo lúdico e pelo jogo encontra as suas raízes na Grécia Antiga, particularmente com Platão. Posteriormente, ganha novo impulso, decorrente das investigações produzidas por diversos percursores do Movimento da Escola Nova (MEN). Os estudos realizados por Froebel (1859), Montessori (1948), Claparède (1954), Dewey (1976),

---

<sup>29</sup> Sobre os aspetos psicológicos veja-se Wallon (1942), Erikson (1959), Freud (1969), Bruner (1986), Chateau (1975), Piaget (1977; 1978), Winnicott (1975). Sobre os aspetos filosóficos veja-se Huizinga (1951), Caillois (1958). Sobre os aspetos pedagógicos veja-se Montessori (1935), Freinet (1974), Garvey (1979), Read (1982), Vygotsky (1996; 2008), Zabalza (1998), Cañas (1999), Aguilar, (2001).

sistematizaram de forma concreta a importância de proporcionar momentos de atividade lúdica e de aprendizagem pelo jogo. Para estes investigadores o jogo é o meio por excelência que possibilita à criança conhecer-se, conhecer os outros e o meio.

Vygotsky (2008) reconhece no jogo um dos meios mais importantes para a criança desenvolver as suas capacidades cognitivas, afetivas e comunicativas, bem como construir a sua própria aprendizagem. Na perspectiva deste autor, a atividade lúdica concentrada no jogo juntamente com a aquisição da linguagem, permitem à criança a compreensão social e cultural da realidade. É através do jogo que a criança constrói significados tornando-os em aprendizagens significativas.

Para Chateau (1975) o jogo é o centro da infância, é a forma de ser, estar e conhecer da criança. O autor expressa ainda que a ausência de finalidade material é o aspeto mais revelante desta atividade. Outros autores como é o caso de Bandet e Sarazanas (1973), Faure e Lascar (1982) defendem que é através do jogo que toda a personalidade da criança se expressa e manifesta em toda a sua amplitude.

Para Piaget (1977,1978) é através dos jogos que a criança vai construindo e desenvolvendo esquemas mentais que lhe permitem assimilar e incorporar os dados da realidade. Na sua investigação, Piaget engloba os jogos em três categorias – jogos de exercícios, os jogos simbólicos e os jogos de regras e que correspondem respetivamente a três tipos de estádios de inteligência: a sensório-motora, a representativa e a operatória.

Os jogos de exercícios surgem no estádio mais precoce do desenvolvimento da criança, até aos três anos, identificadas com a atividade sensória e motora da criança, como o correr, saltar, empilhar peças, etc. Estes jogos têm como função a ação reprodutora e o prazer funcional do próprio jogo e objetos. A partir dos quatro anos até por volta dos sete, começam a surgir os jogos simbólicos. Este tipo de jogos surgem com o desenvolvimento da função simbólica, permitindo a substituição do objeto ausente por um símbolo, através do faz-de-conta. Nestes jogos a criança imagina-se ser outras personagens, pensa e age como se fosse um polícia, um herói, ou outro ser

qualquer. No jogo simbólico os objetos também ganham novas funções, personificam-se, dependendo da trama que a criança criou para o seu jogo.

Na opinião de Piaget (1978) os jogos simbólicos encontram correspondência com os jogos dramáticos quando as crianças encontram no jogo formas de compensar os seus desejos, frustrações, conflitos ou quando o jogo ganha vida com a representação elaborada de cenas do quotidiano e do contexto próximo da criança. Esta ideia é também expressa por Aguilar (2001) quando diz que as atividades expressivas simples, frequentes em crianças mais pequenas em idade pré-escolar, dos três aos seis anos, são progressivamente substituídas por jogos dramáticos onde se denota uma demarcação nítida de ações e de conflitos. Há portanto uma progressão na evolução do jogo infantil, em que os jogos simbólicos dão lugar aos jogos dramáticos e posteriormente ao teatro.

Progressivamente, a partir dos sete anos, a criança começa a privilegiar os jogos de regras, permitindo-lhe interiorizar, aceitar e aplicar as normas sociais e culturais do grupo de que faz parte (Aguilar, 2001).

### **3.1.2. O Jogo dramático e a dramatização**

O jogo dramático encontra a sua origem na expressão “jeu dramatique” proposta como uma técnica educacional, concebida por Léon Chancerel (1936) em França. Este autor afirma que o jogo dramático é uma atividade normal da criança, sendo um dos melhores instrumentos de formação e de educação da infância. A criança quando no jogo representa papéis e se imagina em diferentes lugares, inventando situações, diálogos e ações, está perante o jogo dramático. Neste tipo de jogos, a criança tem a possibilidade, através do movimento e da voz, expressar os seus desejos, sentimentos e observações pessoais. Para que de facto o jogo dramático seja efetivamente um meio de expressão da criança, este autor alerta o educador para dar primazia à ação da criança, ao movimento global e espontâneo, aos aspetos corporais e emocionais e não tentar impor ideias ou temas abstratos que dificultem a realização do jogo.

Leenhardt (1974:32) refere que o jogo dramático é um exercício da criança e para a criança. Este autor argumenta que através desta técnica educativa a criança tem a possibilidade de “controlar as suas referências, apoiar-se em observações precisas, em vez de se basear em imagens preconcebidas, (...) para descobrir um comportamento autêntico e traduzi-lo com originalidade”. Leenhardt afirma que o jogo dramático não é teatro, sendo-lhe estranha a ideia de representação, não se baseia num texto prévio e não precisa do reconhecimento do público. No entanto, o autor destaca que o jogo dramático permite à criança exteriorizar e comunicar pela via da linguagem dramática. Na sua visão, o jogo dramático, pelas suas características, coloca a criança em contato com sinais e convenções do teatro e constata que se trata “de dar à criança ocasião para exprimir uma sensibilidade pessoal, de levá-la a adquirir os meios dessa expressão através duma disciplina do corpo, da voz, da emoção, por uma disciplina social também, enfim, de lhe dar acesso, por uma percepção vivida, à linguagem teatral” (*ibidem*:26).

Para Slade (1978:25) o jogo dramático ou drama infantil, do original “Child Drama” é uma forma de expressão intrínseca à própria natureza humana e uma atividade que faz parte do crescimento e do desenvolvimento de toda a criança. Na sua visão, o jogo dramático encontra a sua génese na própria vida e é “com todo o crescimento mental e físico dos seres jovens – que esta forma de arte se preocupa na realidade”. Este autor argumenta que é pelo jogo dramático que a criança pensa, experimenta, cria, conhece a vida e a si própria. Com base na improvisação e na prática repetitiva, a criança vivencia experiências emocionais e pessoais que podem dar lugar a experiências de grupo. Todavia, alerta que “nem na experiência pessoal nem na experiência de grupo existe qualquer consideração de teatro no sentido adulto, a não ser que nós a imponhamos” (Slade, 1978:18).

Na opinião de Sousa (1980, 2003) o jogo dramático é na sua essência uma improvisação constante que as crianças fazem, sem preparação alguma, que permanece no momento presente, desde o início ao fim do jogo. Este autor partilha da ideia de Way (1967) ao destacar que no jogo dramático não há

qualquer texto escrito “script” ou guião de orientação prévia para definir o desenrolar da ação.

Faure e Lascar (1982:11) sustentam que sempre que “alguém se exprime pelo gesto e/ou pela palavra, para os outros, com prazer” estamos na presença da expressão dramática. Para os autores citados a expressão dramática é um jogo vivenciado por todas as crianças, onde há uma dupla necessidade: a de expressão e a de comunicação. Além destas duas componentes, neste tipo de jogo existe um código teatral que o caracteriza e define como jogo dramático. Neste tipo de jogo existe sempre uma ação delimitada num espaço e tempo de representação e a necessidade de jogar com os pares. No jogo dramático a ação da criança é baseada prioritariamente na improvisação.

“As crianças, durante a improvisação, intervêm com o corpo e com a palavra, com a sua timidez e a sua sensibilidade, com as suas recordações e os seus sonhos. Actua só ou com as outras crianças, fala-lhes ou responde-lhes, adere ao real ou foge-lhe. Toda a sua personalidade é sempre comprometida no jogo de expressão dramática: permitem que a criança se exprima totalmente” (Faure & Lascar, 1982:10).

Cervera (1996) definiu jogo dramático como sendo uma atividade lúdica que realizam todas as crianças, na qual reproduzem ações conhecidas, transformando-as na trama do seu jogo, de forma espontânea. No jogo dramático, a criança assume ser outras personagens dando-lhes vida através dos gestos, atitudes e voz que cria para eles, deslocando-se de um espaço real e concreto para um espaço simbólico (Aguilar, 2001).

É nesta mesma linha de constatações que Reyzábal (1993:217) fundamentou a sua opinião ao afirmar que “Durante el juego dramático, la realidad no es, se hace; la actividad resulta una aventura común, y cada integrante un demiurgo. El que interpreta se pone en lugar de otro y aprende a respetarlo, a valorarlo”.

Para outros investigadores, como é o caso de Motos e Tejedo (1999) o jogo dramático e dramatização são duas expressões sinónimas, que servem para designar a mesma atividade. Para estes autores o jogo dramático ou

dramatização é uma ação representada, apoiada em uma estrutura teatral durante o processo de criação para dar forma à situação recriada.

Posição semelhante adota Cañas (1999:49-50) quando argumenta que dramatização é um sinónimo de teatralização no sentido de que a criança inventa um esquema teatral a algo que à partida não a tinha.

“Dramatizar”, por lo tanto, será usar una estructura esencialmente teatral para dar vida a un hecho (noticia, suceso), una narración (un cuento, por ejemplo), un sueño, una canción, cambiando su presentación original para acabar siendo adaptada a un esquema dramático [...] La dramatización, por lo tanto, utiliza técnicas teatrales para cumplir su objetivo que bien puede tener un carácter meramente lúdico, o bien, pedagógico-didáctico; pero la dramatización busca solamente lograr ese objetivo exclusivo de imprimir carácter dramático a algo que no lo tiene, nada más; no pretende por lo tanto, realizar un espectáculo, ni le interesa que el resultado final sea estéticamente bello porque no es esa su pretensión”.

Para Cañas (1999:51) os conceitos de jogo dramático e de dramatização têm os mesmos objetivos e finalidades, e como já referimos, na opinião deste autor “si la dramatización pretende dotar de estructura teatral – dramática a algo que no tiene, el juego dramático comparte la misma intención sobre la base de una situación que se pretende dramatizar”.

Em consonância com estas ideias, Tejerina (2005) sustenta que o jogo dramático é um sinónimo de dramatização, baseada no jogo livre e pessoal da criança, distanciando-se do conceito formal de teatro. Segundo esta autora, o jogo dramático designa diversas atividades que se realizam numa oficina de expressão dramática, agrupando um conjunto de recursos e práticas convergentes, como é o caso da expressão corporal, expressão plástica, expressão musical, improvisações, movimento, jogos de mímica, teatro de fantoches e de sombras, etc., que têm origem num mesmo processo de descoberta e criação. Esta investigadora expressa ainda que o objetivo do jogo dramático é proporcionar uma experiência educativa integradora, onde participem várias linguagens expressivas (Dasté, Jenger e Voluzan, 1978; Tejerina, 2005) com base no jogo e no protagonismo da criança, facilitando a expressão e o desenvolvimento de capacidades criativas e comunicativas.

### 3.1.3. Elementos constituintes do Jogo dramático

Neste trajeto que temos vindo a traçar sobre a conceptualização em torno do jogo dramático ou dramatização, importa referir os elementos que fazem parte desta atividade. Definido como sendo um jogo coletivo em que as crianças improvisam e criam toda a ação a partir de um tema ou situação sugerida, distribuindo papéis, utilizando adereços e modificando o espaço, podemos facilmente identificar as partes constitutivas da estrutura dramática presente nesta atividade.

Seguindo como referencias os estudos de alguns autores (Cervera, 1989; Motos & Tejedo, 1999; Motos, 2003, 2006; López *et al.*, 2009) no jogo dramático ou dramatização existem os seguintes elementos: Personagem; Conflito; Espaço; Tempo; Argumentação/Ação e Tema. Com base em Cervera (1989) apresentamos a caracterização de cada um destes elementos<sup>30</sup>.

Quadro 1 – Elementos do esquema dramático

<b>ELEMENTOS DO JOGO DRAMÁTICO</b>	
<b>Personagem</b>	Quem realiza a ação dramática. O seu papel aparece definido através da ação que realiza e está caracterizado por atributos ou qualidades. Sem personagem não existe drama.
<b>Conflito</b>	É o que caracteriza a ação. Revela-se através do confronto de duas forças. Sem conflito e personagem não existe atividade dramática.
<b>Espaço</b>	Local onde se realiza a ação. Pode ser entendido como o espaço cénico (palco) e espaço dramático.
<b>Tempo</b>	Duração: (tempo dramático – tempo que demora a representação e tempo de ficção – tempo previsto para a ação representada no tempo real. Época – período histórico da ação.
<b>Argumento /Ação</b>	É o que se conta, a trama da história, o esquema da ação. Sinónimo de assunto ou fábula. (pode surgir espontaneamente e de forma improvisada, dadas as características do jogo dramático).
<b>Tema</b>	É a ideia central. Sintetiza a intenção do autor.

<sup>30</sup> Tradução da investigadora baseada na obra de Cervera, J. (1989). *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Madrid: Cincel.



### **3.1.4. Características do Jogo dramático**

Como apontamos anteriormente, o jogo dramático é uma atividade lúdica que caracteriza o período da infância. O jogo dramático engloba determinadas características que, pelas suas especificidades, o tornam uma das atividades mais atraentes e necessárias para o integral desenvolvimento da criança.

Nesta linha de argumentação, e como constatam Eines e Mantovani (1970) o jogo dramático permite ir ao encontro de cada participante, motivando-o a utilizar e desenvolver as suas capacidades de expressão, comunicação e criação. O jogo dramático interessa-se fundamentalmente pelo processo de construção, independentemente do desenlace que venha a ter. O que importa aqui realçar é a participação e o contributo de cada um dos elementos na construção conjunta no projeto de jogo.

As crianças quando brincam inventam e recriam situações imaginadas por elas próprias, baseadas nos modelos e contextos sociais. O jogo dramático é essencialmente uma atividade baseada na comunicação oral e na utilização expressiva do corpo, para dar forma as personagens criadas. São os próprios participantes que escolhem e combinam os adereços a utilizar, recriando o espaço em função do tema que escolheram.

As dimensões espaço, tempo e objetos, passam a ser simbólicas (García Hoz, 1996) e deixam momentaneamente as suas funções habituais para se assumirem outras, dependendo da situação e da ação de cada elemento. As crianças têm a liberdade de utilizar elementos plásticos e sonoros, confeccionar os seus próprios adereços ou cenários, criar acompanhamentos rítmicos, selecionar músicas, para a concretização do seu jogo.

Como salienta Tejerina (2005) o jogo dramático possui um carácter globalizante ou integrador enquanto técnica educativa.

### 3.1.5. Fases evolutivas das atividades dramáticas

Como já referimos anteriormente, na literatura encontramos diversos autores que sistematizam a importância do jogo ao longo do desenvolvimento humano. Isto pressupõe que no decurso da evolução ontogénica (Fonseca, 1988) exista uma crescente complexificação das tarefas e atividades que o indivíduo realiza em cada estágio de desenvolvimento (Piaget, 1978, Gesell, 2000). Com base nestes pressupostos, vários investigadores apresentam as etapas evolutivas das atividades de expressão dramática.

Slade (1978) propõe uma evolução gradativa das atividades para o jogo dramático infantil. O autor sugere diversas atividades a realizar desde as idades mais precoces e, posteriormente, com crianças do ensino primário, com pré-adolescentes e jovens até aos quinze anos.

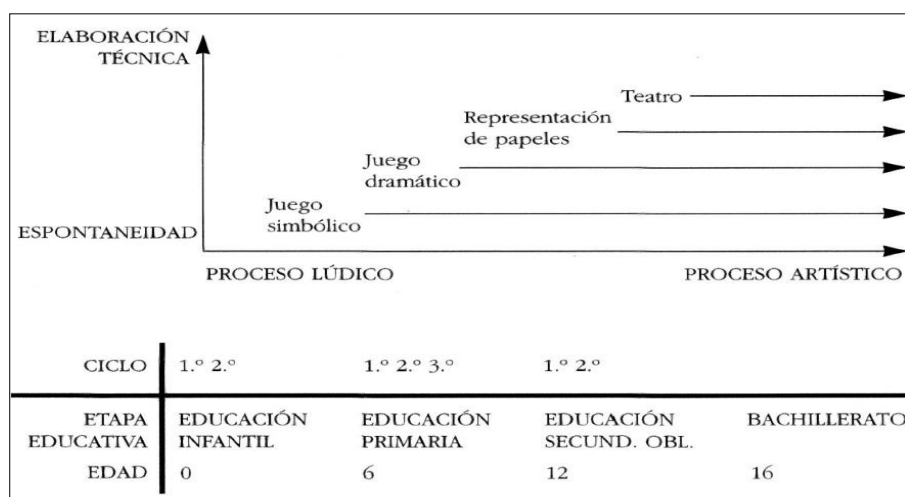
Sousa (1980, 2003<sup>b</sup>) caracteriza as várias idades, desde o nascimento até a idade adulta, com base nos estudos de investigadores da área da psicologia do desenvolvimento (Piaget, 1978; Gesell, 2000) e em autores que se debruçaram sobre o jogo infantil (Chateau, 1975; Lequeux, 1977; Slade, 1978). Este autor começa por analisar os jogos de imitação, característicos das idades mais precoces, evoluindo para os jogos de expressão corporal, jogos de imitação, jogos simbólicos, jogos de mímica, jogos dramáticos, a dramatização e, finalmente, as técnicas de teatro para as idades mais avançadas, incluindo a adolescência e a fase adulta. Nesta sua análise, o autor considera que “ao evoluírem de uma forma de expressão para outra mais complexa, as anteriores não deixam de existir, continuando ao lado das novas, enriquecendo-se mutuamente” (Sousa, 1980:43).

Outros autores, como é o caso de Neelands (1984), Tejerina (1994) e Motos (1996, 2003) também referem que há uma evolução gradual das atividades dramáticas que acompanham o desenvolvimento da criança, encontrando a sua génese no jogo dramático e a sua máxima expressão nos projetos de teatro.

Para Tejerina (1994) os jogos simbólicos espontâneos situam-se na base deste trajeto evolutivo e reportam-se ao início da expressão dramática, evoluindo para o jogo dramático ou dramatização para depois chegar ao topo, finalizando com o teatro formalizado.

Em consonância com esta visão, Motos (1996) *apud* Núñez Cubero e Navarro (2007) apresenta um esquema relacionando cada nível de ensino com as diversas formas dramáticas. Para este autor, nas primeiras idades, que correspondem ao ensino pré-escolar e primário, importa sobretudo valorizar o processo lúdico onde existe uma forte componente de espontaneidade. Nos níveis de ensino mais avançados, como é o caso do secundário, há já uma maior preocupação com o processo artístico, sendo que, o carácter espontâneo presente nos níveis mais elementares, dá lugar a uma preparação técnica mais elaborada. Constata-se pois uma crescente complexificação das atividades dramáticas surgindo na primeira etapa o jogo simbólico, evoluindo para o jogo dramático, a representação de papéis e finalizando no teatro.

Quadro 2 – As formas dramáticas e o desenvolvimento da criança (Motos, 1996:127).



Numa postura também semelhante Cañas (1999) sugere seis fases para a realização de um projeto de atividades dramáticas em contexto escolar. Para cada nível de escolaridade, Cañas propõe a atividade a desenvolver, aumentando gradualmente o tipo de tarefas a realizar. Nas primeiras fases, o autor sugere o jogo dramático, evoluindo para a oficina de expressão dramática e teatro nas idades mais avançadas da escolaridade obrigatória.

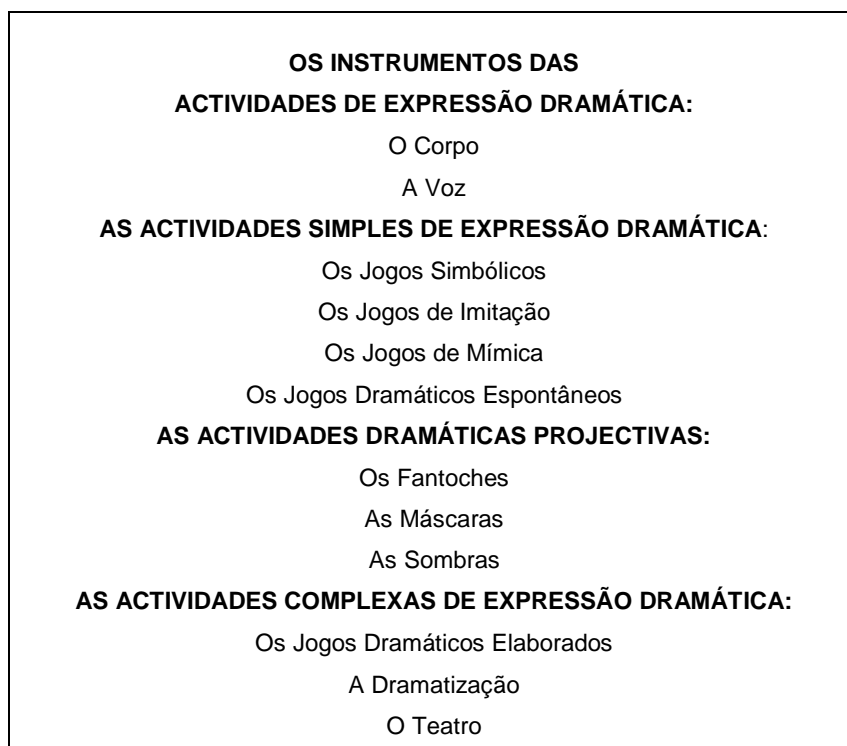
Quadro 3 – Fases do projeto das atividades dramáticas (Cañas, 1999:58).

<b>PROYECTO DE TRABAJO. CUADRO GENERAL</b>				
<i>Fase</i>	<i>Edad</i>	<i>Etapas</i>	<i>Actividad</i>	<i>Nível</i>
A	4-6 años	E. infantil	Juego dramático	I
B	6-8 años	E. primaria	Juego dramático	II
C	8-10 años	E. primaria	Juego dramático	III
D	10-12 años	E. primaria	Taller de expresión dramática	I
E	12-14 años	E. secundaria	Taller de expresión dramática y teatro	II
F	14-16 años	E. secundaria	Taller de teatro	

Aguilar (2001) apresenta também um esquema evolutivo das atividades dramáticas a realizar no 1º CEB. Este autor propõe um guia pedagógico enumerando objetivos específicos assinalando o ano ou os anos de escolaridade a que se reportam. Na sua visão, o jogo está na base de toda a atividade e aprendizagem da criança que se vai complexificando ao longo do seu desenvolvimento psicomotor e afetivo. Partindo deste pressuposto, inicia a sua abordagem com as atividades simples de expressão dramática, próprias dos primeiros anos de escolaridade, onde inclui os jogos simbólicos, os jogos de imitação, os jogos de mímica e os jogos dramáticos espontâneos. Além destes jogos, o autor apresenta as atividades projetivas de expressão dramática nas quais a criança projeta a sua personalidade, através de mediadores (máscaras, fantoches e sombras) finalizando com as atividades complexas de expressão dramática indicadas para os anos finais do 1º CEB.

“No jogo dramático elaborado, a criança apoia-se numa estrutura, dá à narração um fio condutor, define uma sequência de acções, procede à transformação do espaço de representação pelo recurso aos cenários, define um projecto. Do ponto de vista pedagógico, interessará mais o processo de criação e o percurso seguido do que o produto acabado. O jogo dramático elaborado é um ponto de partida para o que deveriam ser os objectivos nobres da educação: desenvolver o potencial humano e promover o encontro e a partilha de ideias” (Aguilar, 2001:116).

Quadro 4 – Esquema evolutivo das atividades de Expressão Dramática (Aguilar, 2001:50).



### 3.1.6. O Teatro

No seguimento dos argumentos aduzidos sobre as atividades evolutivas de expressão dramática, o teatro aparece como a etapa final a atingir ao longo deste percurso expressivo.

Uma breve revisitação sobre o conceito de teatro aponta para uma existência polissémica de significados. Pavis (2001) apresenta vários sentidos em torno deste conceito. Poderá entender-se como o local onde o público assiste a uma ação que lhe é apresentada num outro lugar, ou ainda ser identificado como um género literário e, finalmente, poderá ser entendido como sendo o repertório e a obra de um autor. Com efeito, estas definições são todas válidas dependendo da utilização e do contexto de análise.

Berthold (2005:103) acrescenta que “o teatro é uma obra social e comunal” na medida em que pode ser entendida como uma construção

coletiva e participativa entre pessoas que representam e assistem a uma dada situação.

Segundo Vieites (1997:361) “Ora como espetáculo, ora como prática comunitária, o teatro constitui desde o início dos tempos um espaço mágico onde é possível o encontro, a expressão e a comunicação. O teatro permite-nos criar uma espécie de espaço transicional, onde tudo é possível, mesmo na terapia”.

Outros autores conceptualizaram o teatro como sendo a própria vida (Brook, 1993, 2008) ou como uma “arte paradoxal” entendida como a “Arte do hoje, representação de amanhã, que se pretende a mesma de ontem, interpretada por homens que mudaram diante de novos espectadores” (Ubersfeld, 2005:1) como uma arte (Amado, 1999; Peixoto, 2006) ou como uma celebração lúdica comunitária, onde há sempre lugar para a expressão e comunicação, conhecimento, diversão e encontro (Vieites, 2008).

Neste cenário de opiniões, Câmara (2007) refere que a literatura apresenta perspectivas de diversos investigadores da cena teatral mundial que construíram uma determinada ideia de teatro, de ator e de encenação teatral. Destacam-se Stanislavsky (1863-1938), Craig (1872-1966), Meyerhold (1874-1940), Brechet (1898-1956), Piscator (1893-1966), Artaud (1896-1948), Grotowsky (1933-1999), Brook, (nasc. 1925) que influenciaram as práticas teatrais, particularmente ao longo dos séculos XIX e XX<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> Sobre esta temática veja-se os trabalhos de Braun (1986), Pavis, (2001), Solmer, 2003), Berthold, (2005), Peixoto (2006).

### 3.1.7. O Teatro Infantil

Fazendo parte das atividades de expressão dramática que com alguma frequência são realizadas em contexto escolar, o teatro infantil tem vindo a ter destaque e valorização nas práticas educativas. Numa análise mais detalhada sobre este tema, o conceito de teatro infantil é alvo de diversas interpretações.

Bastos (2006:25) sobre este assunto refere que esta é “uma questão que não se circunscreve apenas ao espaço português de produção”. Esta investigadora cita a obra *Spotlight on the Child Studies in the History of American Children`s Theatre* (1899) onde os autores problematizam a indefinição existente à volta deste conceito e “a confusão na própria definição do termo *teatro infantil* (em diversas publicações pode significar teatro ou dramatização por, com, ou para crianças) ”.

Para alguns estudiosos sobre esta área, como é o caso de Bont (1981) e Castillo (1986) argumentam que no teatro infantil as crianças devem ter todo o protagonismo, sem imposição exterior do adulto, e que deverá ser feito, preferencialmente, por e para crianças.

“En el auténtico teatro infantil todas las actividades: crear el libreto o guión y resolver el decorado, trajes y restantes factores de la escena son productos genuinos de sus ideas; el adulto debe dejar que éstas las desenvuelvan libremente y si alguna vez interviene debe ser tan sólo para facilitar y ayudar, sin tratar de imponer su propio criterio. El mayor valor del teatro infantil es que se desarrolla sin la intervención del adulto, que despierta y mantiene el interés de los niños en todos sus aspectos y fases y porque asegura un progreso más rápido en la educación de aquéllos [...]” (Bont, 1981:4).

Outros autores distinguem várias modalidades de teatro infantil. É o caso de Cervera (1989,1991,1996) que aponta três práticas distintas: teatro para crianças, teatro de crianças e o teatro infantil misto. Na sua visão, o teatro para crianças ou teatro de espetáculo é aquele que é representado por adultos para o público infantil. O teatro de crianças é aquele que é pensado, escrito, dirigido e interpretado por crianças. Finalmente, o teatro misto é, na opinião deste autor, aquele que é idealizado, escrito e dirigido por adultos mas é interpretado

por crianças. Neste tipo de teatro misto poderá ainda haver a possibilidade de ter adultos e crianças a representarem em simultâneo.

Por seu lado, Tejerina (1993) aponta também três formas de atividade com objetivos diferenciados que se inserem na designação genérica de teatro infantil. A primeira, segundo esta investigadora, é a atividade identificada com o jogo dramático no qual a criança joga pelo simples prazer de jogar, sem recurso a um texto prévio ou a espetadores. A ação da criança é baseada na improvisação e espontaneidade, na exploração comunicativa e expressiva do corpo e na relação com o grupo. A segunda proposta, apontada por Tejerina, revela a existência de um teatro de crianças onde já existe um texto ou guião elaborado pelo grupo. Por último, a autora fala de um teatro para crianças, entendido como um espetáculo dirigido ao público infantil, detentor de uma qualidade estética própria, particularmente, no que concerne à escrita dramática e poética para a infância.

Nesta sequência, e no que diz respeito aos tipos de teatro infantil, Bastos (2006:28) cita as ideias de Wood (1997:5) que considera o teatro para crianças como uma forma de arte com especificidades próprias.

“O teatro para crianças é uma forma de arte autónoma com características que a tornam perfeitamente distinta do teatro para adultos. Não é teatro para adultos simplificado; tem a sua própria dinâmica e as suas próprias recompensas. O teatro de qualidade para crianças é valioso na medida em que abre a porta às crianças para um mundo novo de entusiasmo e imaginação”.

Na sua investigação, Bastos (2006:27) menciona ainda a perspetiva de alguns autores portugueses sobre esta temática. Acerca de um artigo publicado sobre *Teatro para crianças e expressão dramática na Educação*, da autoria de Manuel Guerra, Domingos Oliveira e Cândida Ferreira (1979) Bastos refere que os autores distinguem no teatro infantil: um “teatro para crianças” concebido e realizado por adultos para um público infantil, um “teatro feito por crianças” com características semelhantes quer nos processos, quer nos resultados, do espetáculo teatral feito por adultos e, por último, a “dramatização na sala de aula”, “que designando uma série de atividades



realizadas em contexto escolar, procura sobretudo, segundo os autores, “cumprir vagas recomendações dos programas”.

Pelas ideias apresentadas, partilhamos a posição de Bastos (2006:28) que do ponto de vista dos emissores, constata “a coexistência de diferentes fórmulas em redor do genérico teatro infantil:

1. Teatro escrito e representado por crianças.
2. Teatro escrito por adultos e representado por crianças.
3. Teatro escrito e representado por adultos.

Analisando o público ou recetores a quem se destina estas diferentes práticas de teatro infantil, independentemente do autor do texto, constata-se que é sempre para crianças. Em contexto escolar, verificamos a existência destas três formas, dependendo do nível de ensino e dos objetivos e metas curriculares traçadas no âmbito do projeto anual de turma e no projeto educativo da escola.

Ao nível da educação pré-escolar há, de facto, como já constatamos anteriormente, uma grande prevalência do jogo dramático. Pontualmente, poderá existir momentos de teatro escrito por adultos e representado por crianças ou escrito e representado por adultos. Neste nível de ensino, o jogo dramático, pelas suas características, é uma das atividades que mais cativa a criança.

No 1º CEB verificamos que a par do jogo dramático há um crescente interesse pelos projetos teatrais. O domínio dos processos de leitura e escrita permitem às crianças elaborarem os seus próprios projetos e serem elas próprias a representar. Há também um grande interesse em assistir a peças de teatro escrito e representado por adultos. A possibilidade de a criança contactar com obras da literatura infantil, participar na elaboração de textos de diversas tipologias, e em particular, na construção de textos dramáticos afigura-se, nesta fase, como atividades de grande importância quer ao nível da aquisição de novas aprendizagens académicas, quer ao nível do desenvolvimento de capacidades criativas e comunicativas.

### 3.1.8. Caracterização do Jogo dramático e do Teatro

Definidos os conceitos, convém identificar ao pormenor as características de cada um para uma melhor compreensão da sua importância e utilização em contexto escolar. Neste entendimento geral, e com base nas investigações de vários autores (Eines & Montavani, 1970; Dasté *et al.*, 1978; Cañas, 1999), apresentamos, comparativamente, as características que identificam o jogo dramático e o teatro.

Quadro 5 – Quadro comparativo entre Jogo dramático e Teatro.

Jogo dramático	Teatro
Projeto oral com possibilidade de ser alterado.	Projeto escrito, planificado e ensaiado.
Interessa a expressão.	Pretende uma representação.
Os atores são crianças que jogam e experimentam papéis em situação de jogo coletivo.	Os atores são adultos que representam em situação de trabalho.
Importa o processo que motiva o grupo.	Importa o resultado final, o espetáculo.
Os papéis são escolhidos pelos jogadores.	Os papéis são impostos pelo encenador e aceites pelos atores.
A ação é imaginada e improvisada pelos jogadores.	O texto é memorizado e a ação é marcada e dirigida pelo encenador.
Jogadores e público podem trocar de funções.	As funções dos atores e espetadores são permanentes.
O professor/educador incentiva o avanço da ação.	O encenador coordena e orienta o desenrolar da ação.
No jogo dramático o tema pode acabar em qualquer momento, não existem limites fixos para a continuidade ou finalização do jogo.	A obra segue e concretiza-se através das fases previstas pelo encenador.
Os cenários e adereços são improvisados pelos jogadores.	A cenografia e os adereços são idealizados pelo encenador.
Pode realizar-se em qualquer espaço que facilite os movimentos.	A ação decorre normalmente num palco de teatro com cenário.
Os jogadores jogam e recriam situações pelo prazer de jogar e para comunicar com os outros.	Os atores representam situações imaginadas pelo autor para um público normalmente passivo.
Realização de um projeto que resultou da motivação geral do grupo.	Realização de um espetáculo com finalidades estéticas, culturais e artísticas bem definidas.
Jogo.	Trabalho.

A leitura do quadro permite-nos concluir que as principais diferenças entre o jogo dramático e teatro estão nos objetivos a que cada um se propõe.

Se no jogo dramático importa o processo vivido pelos jogadores, onde toda a ação nasce da criação improvisada no momento, ao teatro importa o produto final, onde os atores com marcações definidas e ensaiadas, memorizam um texto de autor transformando-o num espetáculo para um público.

No jogo dramático não há separação entre jogador e espetador pois os participantes podem desempenhar alternativamente ambos os papéis. É caracterizado por ser uma prática coletiva, e na sua estrutura, estão sempre presentes os elementos essenciais do esquema dramático (personagens, conflito, espaço, tempo, argumento e tema). O jogo dramático é um processo onde se recria um espaço diferente da realidade, com recurso a vários indutores (objetos, guarda-roupa, voz, música, etc.). Neste tipo de jogo, os jogadores projetam e mobilizam emoções, afetos, sentimentos e ações do quotidiano, num contexto ficcional.

O teatro, por sua vez, é uma atividade que procura a realização de um produto materializado num espetáculo. Requer uma definição clara de papéis, que obedece a determinados ensaios com vista a alcançar determinados efeitos estéticos e artísticos. A utilização de cada uma destas formas dramáticas dependerá do grupo e dos objetivos que se proponham para a sua concretização.

## 3.2. Investigação em Expressão Dramática

### 3.2.1. Investigação anglo-saxónica

A Inglaterra tem sido um dos países pioneiros na investigação e publicação de obras relacionadas com a aplicação das atividades dramáticas na educação (Fleming, 1994). Reportando-se à utilização do drama no sistema de ensino neste país, Navarro (2009) constata que há uma longa tradição histórica que fundamenta o uso do drama em contextos educativos, havendo, por isso, a preocupação de fornecer uma formação inicial adequada aos professores nesta área.

As primeiras manifestações que legitimam a importância da atividade dramática como um método eficaz na aprendizagem, como salientam Johnson e O`Neil, (1984) e Courtney (2003), surgem em Perse School, Cambridge, na década de 20 do século XX, com a Harriet Finlay-Johnson (*The Dramatic Method of Teaching*) e a Caldwell Cook (*The Play Way*). Estes autores desenvolveram as suas teorias com bases nas observações e trabalho realizado em sala de aula. Para Finlay-Johnson (1912) a atividade dramática deveria centrar-se no trabalho de criação dos alunos e do grupo, ser valorizado e avaliado pelos próprios alunos, segundo as suas experiências e necessidades, e não apenas nas orientações do professor.

Numa visão complementar, Cook (1917) enaltecia a ação e a experiência como condição essencial para uma aprendizagem eficaz, onde o esforço espontâneo e o livre interesse estavam contextualizados num ambiente natural para o estudo que era o jogo (Câmara, 2007). Na Grã-Bretanha o jogo livre foi implementado pelas escolas durante as décadas de 20 e 30 do século XX, graças à influência exercida por alguns professores, como foi o caso de Boyce.<sup>32</sup>

Posteriormente nas décadas de 40, 50 e 60, destacam-se autores de referência, como é o caso Peter Slade, Brian Way, e E.J. Burton. No caso de Slade, a sua atividade no campo educacional foi marcada pela influência de

---

<sup>32</sup> Além da prática docente, publicou em 1938 a obra *Play in the Infants`School*.

Rudolf Laban e a sua notoriedade foi alcançada com a publicação da obra *Child Drama* em 1954, baseado em trabalhos experimentais desenvolvidos durante vinte anos em Inglaterra (Koudela, 2001).

Slade identifica o jogo dramático infantil como sendo “uma forma de arte por direito próprio” e que na sua base está a brincadeira presente no jogo. Realça que o jogo dramático é um componente vital na vida da criança que lhe permite descobrir-se a si própria, através de experiências sensoriais, físicas e emocionais tornando-as, depois, em práticas usuais (Slade, 1978:17). Faz ainda uma clara distinção entre teatro e jogo dramático. Na sua visão, no teatro existe uma experiência compartilhada, onde há atores e públicos diferenciados e há uma intencionalidade real de representar para alguém exterior ao processo. Por sua vez, no jogo dramático a criança descobre-se a si própria e ao mundo através de experiências concretas recriando papéis e imaginando situações fictícias do seu quotidiano, de forma espontânea, livre e sobretudo lúdica Slade (1978:18). Refere, ainda, que estas experiências são pessoais e podem desenvolver-se em grupo “mas nem na experiência pessoal nem na experiência de grupo existe qualquer consideração de teatro no sentido adulto, a não ser que nós a imponhamos”

Way foi um dos percursores das correntes modernas das atividades dramáticas, particularmente nas práticas anglo-saxónicas (Cardoso, 2011). Este autor procurou, através do drama, desenvolver na criança diversas capacidades (imaginação, intuição, sensibilidade, criatividade), tendo sido, também, um defensor da livre expressão do drama infantil. Na sua opinião, o drama é um meio que permite desenvolver a individualidade de cada indivíduo, a sua vertente mais profunda e pessoal (Way, 1967, 1981). Foi cofundador do West Country Children`s Theatre e um pioneiro na aplicação do teatro participativo (*Participation Theatre*) no Centro de Teatro de Londres, onde propunha a utilização de uma narrativa predeterminada contada às crianças, na qual estas respondiam com ações dramáticas em consonância com a história ouvida (Navarro, 2009). Neste tipo de atividade, Way defendia a participação de atores profissionais capazes de interagir com grupos específicos de crianças, incentivando e valorizando o envolvimento das

crianças na peça tornando-a simultaneamente formativa e recreativa. Com esta técnica, Way procurou criar uma relação mais próxima e dinâmica entre o ator e a audiência (McCaslin, 2000). A influência deste autor foi notável, dando origem a inúmeras práticas e trabalhos nesta área (Cardoso, 2011).

Não se afasta destas visões a posição de Burton (1949,1958,1964) quando sustenta que a atividade dramática é um excelente método que permite à criança construir conhecimento e interiorizar as suas experiências, de uma forma pessoal, social e lúdica, sendo este o grande contributo para a educação.

Outros estudos<sup>33</sup>, com origem nos Estados Unidos da América apresentam o *Creative Dramatics* que deu origem ao movimento relacionado com as atividades dramáticas com crianças naquele país. Esta abordagem era uma combinação do *Play Way*, de Cook e do teatro para crianças, tendo alcançado grande adesão em contexto escolar, em todo o espaço anglófono. Através deste método, Winifred Ward (1930) vinca a importância de valorizar todo processo de construção da atividade dramática em detrimento do produto final, pois, no seu entendimento, o objetivo é desenvolver a criança na sua globalidade (Koudela, 2001).

Paralelamente a esta perspetiva surge o conceito *Theatre in Education* (TIE) em Inglaterra, em 1965, e que rapidamente se espalhou por vários países. Esta abordagem, além de valorizar a improvisação, tem como objetivo implementar a interdisciplinaridade, com todas as áreas disciplinares, através da apresentação aos alunos de peças teatrais realizadas por companhias profissionais de atores-professores. Como salienta O`Toole (1976) esta metodologia tem por finalidade transportar as técnicas teatrais para dentro da sala de aula. Os alunos têm oportunidade de participar ativamente, experimentando papéis e, simultaneamente, aprender técnicas, resolver problemas e tomar decisões. As orientações programáticas e o material a utilizar são concebidas de forma flexível e adaptado às necessidades dos

---

<sup>33</sup> Ward (1930, 1952, 1957).

alunos, tendo em atenção o contexto criado proporcionando pistas para novas abordagens.

*Drama in Education (DIE)* é outra abordagem que em Inglaterra rapidamente se estruturou como uma corrente com fundamentos bem definidos, reconhecendo a importância da utilização do drama em contexto de sala de aula para o estudo de diversas matérias. Gavin Bolton (1979,1984) foi um dos grandes percursores, tanto no campo teórico como na prática, reconhecendo nesta metodologia uma das ferramentas educativas fundamentais para a aprendizagem sobre si próprio e dos outros. Este autor desenvolveu trabalhos com outros investigadores nesta área (Bolton & Heathcote, 1995,1999) e colocou como ponto central da sua pesquisa o envolvimento da criança em todo o processo dramático, permitindo-lhe construir conhecimento, padrões de comportamentos e regras necessárias para a sua adaptação à sociedade. Para Bolton, a participação em atividades dramáticas permite uma diversidade de experiências que se tornam cada vez mais enriquecedoras com o contributo individual e coletivo, e por este facto, justifica-se a prática do drama educativo em sala de aula. Um outro aspeto, analisado por este autor, tem a ver com as diferenças entre a expressão dramática e o teatro. Reconhece diferenças entre ambas as atividades, contudo, na sua opinião importa mais encontrar o que há de comum “continuum of acting behavior (Dramatic playing - Performing)” e argumenta que quando a criança constrói o seu jogo dramático e representa papéis fá-lo de tal forma natural envolvendo-se totalmente, tal como o ator na sua representação teatral (Bolton, 1985:151-157).

Nesta linha de investigação, as obras publicadas em torno da temática do Drama Educativo passaram a ser referências para a formação de professores nesta área, não só em Inglaterra, como em vários países onde é praticado.<sup>34</sup> O desenvolvimento desta metodologia permitiu que adquirisse grande importância e utilização em contexto de sala de aula.

---

<sup>34</sup> Bolton (1979, 1984, 1999, 2003), Bolton e Heathcote (1995; 1999), Bowell e Heap (2013 – edição revista), Heathcote (1984), Johnson e O'Neill (1984), McGregor (1976), McGregor, Tate e Robinson (1977), Morgan & Saxton (1987, 2006), Neelands (1984, 1990, 1992, 2004, 2006), O'Neill e Lambert (1982), O'Neill (1995), Somers (1994,1996, 2006), K.Taylor (1991), P. Taylor (1996, 2000, 2006a, 2006b), Way (1967, 1981), entre outros.

“The most significant kind of learning which is attributable to experience in drama is a growth in the pupils` understanding about human behavior, themselves and the world they live in. This growth of understanding, which will involve changes in customary ways of thinking and feeling, is likely to be the primary aim of drama teaching. A secondary aim will be an increased competence in using the drama form and satisfaction from working within it” (O`Neill & Lambert, 1982:13).

Toda a ação dramática é construída com os contributos individuais que deverão ser monitorizados, negociados e aceites por todos os membros do grupo, da turma e do professor. O envolvimento processual que é criado constantemente incentiva a descoberta de sentidos. O`Neill e Lambert referem, ainda, que o domínio de técnicas teatrais não são um pré requisito para o grupo que inicia o trabalho em drama, contudo, no desenrolar do processo dramático, as técnicas dramáticas e teatrais são ativadas e desenvolvidas. Sobre este aspeto, Neelands (1990) reforça a ideia da importância do teatro, não apenas com a finalidade de dar a conhecer as técnicas teatrais e a dramaturgia, mas oferecer pistas de entendimento sobre o comportamento humano, numa dialética ativa de formação de consciências críticas e participativas.

Como se pode depreender da explicitação feita sobre o Drama Educativo, este método ganhou grande importância nos contextos educativos e passou a ser considerado como instrumento fundamental no desenvolvimento e conhecimento da criança e como área interdisciplinar, tal como constata McCaslin (2000:12): “Drama education is the use of drama as a mean of teaching other subject areas. It is used to expand children`s awareness, to enable them to look at reality through fantasy, to see below the surface of action to their meanings”.

Com os trabalhos desenvolvidos por Dorothy Heathcote<sup>35</sup> em Inglaterra, quer em contexto de sala de aula, quer na formação de professores, assiste-se a um novo impulso na utilização do drama nas escolas e na necessidade de preparar os professores nesta área, quer no campo teórico, quer prático, permitindo-lhes saber estruturar as atividades dramáticas.

---

<sup>35</sup> Heathcote (1984), Heathcote e Bolton (1995), Johnson e O`Neill (1984), Wagner (1999 – edição revista), Bolton e Heathcote (1999).



“British educator Dorothy Heathcote’s approach to drama is particularly appealing to classroom teachers, who find in it techniques that they can use in their own teaching. She works, as she says, from the inside out, and her concern is that children use drama to expand their understanding of life, to reflect on a particular circumstance, and to make sense of their world in a deeper way. There is no area of curriculum in which she has not used drama [...] Once the direction is clear, she suggests a choice of procedures: analogy, simulation, and role [...] When clarification is needed, she steps out of role, stopping the drama for discussion; she then resumes the improvisation. It is this technique that most differentiates her work from that of American creative drama teachers, who rarely take an active part or stop a scene that is going well to discuss it” ( McCaslin, 2000:260-261).

O caráter inovador da abordagem proposta por Heathcote influenciou, tanto na componente teórica, como nas práticas, investigadores, professores e alunos de Expressão Dramática, em todo o mundo. Explorou o conceito de representação (acting) à semelhança do conceito de faz-de-conta proposto por Vygotsky (1991) onde a criança representa papéis fictícios que a levam a compreender-se a si própria e aos outros. O grande valor do drama, para Heathcote, assenta na valorização dos significados construídos através da ação dramática. A ação construída seria toda ela baseada no plano ficcional ajudando a cada um dos participantes compreender a sua própria realidade intrínseca. Desta forma, é criado um ambiente emocionalmente confortável e menos intimidante, favorecendo a comunicação e a expressão. Outra ideia relevante na metodologia de Heathcote é a possibilidade de trabalhar de forma transversal todas as áreas do currículo e nunca de forma isolada e abstrata. Os alunos são confrontados com situações onde poderão generalizar e aplicar conhecimentos, criando significados e valorizando todo o processo de construção dramática.

As suas propostas de trabalho baseiam-se em quatro modelos de ação: 1) *Drama used to explore people*; 2) *Mantle of the Expert*; 3) *Rolling Role*; e 4) *Commission Model* (Heathcote, 2002).

No primeiro modelo, *Drama used to explore people*, Heathcote justifica que a atividade dramática incide num trabalho social e colaborativo, onde os participantes constroem ativamente todo o desenrolar da ficção. O envolvimento na ação e, conseqüentemente, na tensão criada, conduz a uma

alteração de comportamentos e de respostas que permitem o desenvolvimento pessoal e social dos participantes.

No segundo modelo, *Mantle of the Expert*, Heathcote argumenta que para a sua concretização as opiniões e os contributos de cada um dos participantes é levado em conta. A individualidade é um elemento muito valorizado e respeitado que funcionará para a criação do grupo de trabalho que é responsável pelas suas escolhas e decisões. A autora salienta que o aspeto fundamental deste modelo é o trabalho em grupo, ou como a própria diz: “Community is essencial in Mantle of the expert” (Heathcote, 2002). A função do orientador será de guiar, supervisionar, criar e manter a dinâmica do trabalho em elaboração. O resultado é a junção de todas essas peças criadas e vivenciadas num cenário imaginado por todos na interação, construção e desenvolvimento das relações humanas. Realça ainda que neste modelo existe uma forte componente lúdica assente no jogo ou ficção, favorecendo a formação de uma componente comunitária, onde todos são responsáveis pelas tarefas que realizam.

No terceiro modelo, *Rolling Role*, Heathcote especifica que é particularmente útil a sua utilização em escolas básicas e secundárias, podendo ser partilhado por diversos professores e em diferentes turmas. Com este método os alunos podem trabalhar os temas abordados, procurando interligar os assuntos com as diversas disciplinas curriculares.

No último modelo, *Commission Model*, para além da componente social presente em todos os modelos, o foco vai em direção das parcerias que se podem estabelecer com outras instituições exteriores à escola. Segundo Heathcote, este modelo para além de ir ao encontro das orientações curriculares, interesses e necessidades dos alunos, procura que todos os envolvidos participem ativamente e apresentem o trabalho realizado, mobilizando os conhecimentos adquiridos.

Um outro aspeto de grande importância para Heathcote é a envolvimento do professor de Expressão Dramática (“teacher in role”) tornando-o num elemento ativo, impulsionador e reflexivo de toda a atividade desenvolvida com os alunos. Para esta investigadora toda a atividade dramática deverá ser

programada, para que todos possam participar e refletir nas ações representadas. É a partir dos contextos ficcionais criados que os participantes têm oportunidade de interagir, comunicar e expressar sentimentos, construindo em conjunto estratégias e resolução de problemas. Todo este trabalho gira em volta da experiência humana procurando, sempre que possível, a interdisciplinaridade com todas as áreas curriculares gerando conhecimento (Heathcote, 2002; Taylor, 2000).

Com base no trabalho desenvolvido por Heathcote, Cecily O`Neill (1995) propõe uma abordagem que chamou de *Process Drama*. Este método é apresentado na sua obra *Drama Worlds (idem)* e foi amplamente difundido em contextos escolares. O *Process Drama* caracteriza-se por ser uma metodologia dinâmica onde o professor e alunos trabalham em conjunto na criação dramática de um mundo imaginário, onde têm a oportunidade de trabalhar uma situação em particular, um dado problema, um tema ou uma série de acontecimentos. Através dos papéis desempenhados é despoletada uma disposição permanente para o questionamento sobre a ação, construindo-se novas visões e perspectivas sobre o tema em discussão e transportando-as para o mundo real.

Para O`Neill o sucesso de toda a atividade dramática dependerá de uma utilização e seleção rigorosa de determinados elementos que induzam e facilitem a ação dramática, a que chamou de *pre-texts*. Estes indutores têm como finalidade desencadear todo o processo dramático, envolvendo professores e alunos na construção da ficção, de forma colaborativa. Como exemplos de *pre-texts*, O`Neill (1955:19) destaca: “The dramatic world may be activated by a word, a gesture, a location, a story, an idea, an object, or an image, as well as by a character or a play scrip”.

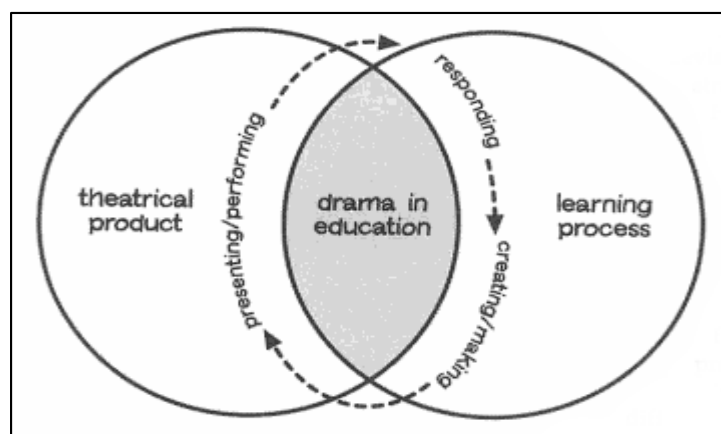
Baldwin (2004, 2006, 2008, 2009) chama a atenção para o contributo do drama em contexto escolar (*drama for learning*) não só como meio facilitador da aprendizagem, como também para o desenvolvimento de inteligências múltiplas e de diversos tipos de literacias (cultural, literária, multissensorial).

“Drama like dramatic play is visual, auditory, kinesthetic and tactile. It involves children being physically and mentally active, being on the move, interacting and responding to each other for a social and learning purpose and, above all, thinking” (Baldwin, 2008:3).

Evoca, de igual modo, a importância da utilização de técnicas e elementos teatrais na construção de todo o trabalho, no sentido de promover a ação dos alunos, criar sentidos e soluções negociadas por todos, possibilitando, ao mesmo tempo, um conhecimento mais aprofundado sobre o teatro: “you can know that you are pretending but the emotions and learning are real” (Baldwin: *Idem*).

A visão de Baldwin é, pois, a de que existe toda uma área de grande potencial educativo a que chama de *Drama in Education*. Esta área resulta da convergência de práticas entre o espaço destinado ao processo de aprendizagem dramático e do espaço destinado à construção de um produto teatral. A figura que apresentamos de seguida ilustra o que acabamos de referir.

Figura 1 - Drama in Education. Modelo proposto por Baldwin (2004:6).



*Drama Learning* poderá ser visto como um espaço onde os alunos constroem conhecimento, comunicando, criando e fazendo com recurso às técnicas teatrais de representação e criação de papéis.

Na linha de argumentação que temos vindo a traçar sobre a utilização da Expressão Dramática em contexto escolar, na América do Norte destacam-se autores como Courtney (1980) que desenvolveu estudos na área do drama

e as suas implicações no currículo escolar. O termo *Development Drama* foi usado pela primeira vez por Courtney, em 1968, no Canadá, nos estudos académicos que realizou, tornando-se, a partir daí, uma referência importante na área do teatro/educação (McCaslin, 2000; Cardoso 2011).

“A Educação Dramática é o modo de encarar a educação como um todo [...] a imaginação dramática é a parte mais vital do desenvolvimento [...] Solicitamos que reexaminemos todo o sistema educacional – os currículos, os programas, os métodos, e as filosofias pelas quais estas se desenvolvem. Em todos os aspetos, devemos começar atuando: não uma atuação que inclui uma plateia mas atuar como improvisação – o faz de conta espontâneo inerente a todas as crianças” (Courtney, 2003:57).

Este autor teorizou em campos do conhecimento relacionando, por exemplo, o drama com o jogo, o teatro, o pensamento metafórico e simbólico, com a cultura e a formação de conhecimento e com o desenvolvimento da inteligência (Courtney, 1980,1990,1995, 2003).

Nesta linha de investigação, e numa perspetiva interdisciplinar, no Canadá surgem outras abordagens que apelam para a utilização de indutores literários que favorecem a realização de atividades dramáticas nos vários níveis de ensino. A proposta metodológica de Booth (1998, 2005, 2009) conhecida por *Story Drama* baseia-se na utilização de histórias ou na criação de novas histórias a partir dos contributos e vivências dos participantes, ao longo de todo o percurso dramático. O processo é valorizado pela construção coletiva, a partilha e a cooperação entre todos os elementos. Outro aspeto referido pelo autor é a possibilidade de desenvolver competências leitoras e a aquisição e aplicação de conhecimentos, de forma significativa e integrada.

“Drama allows us to tell stories, to engage in the art of narrative. The simplest retelling of yesterday`s events is an act of imagination, as we have the option of reinventing the characters, experiences, circumstances, motivations, and outcomes. Fictional, storytelling, like drama, encompasses and extends the possibilities of human experience” (Booth, 2005:13)<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> Edição revista.

Ainda no Canadá, salientamos a investigação realizada por Kathleen Gallagher (2001, 2007). Esta autora utiliza o drama em contexto de sala de aula para favorecer a aprendizagem. A sua proposta consiste em oferecer experiências diversificadas aos alunos através da representação de papéis. Deste modo, os alunos mobilizam conhecimentos e são confrontados com situações fictícias que poderão encontrar no mundo real.

“The arts can inform us about the past while allowing us to envision a different future. This classroom experience taught me a great deal about the many kinds of knowledges (cultural, personal, gendered) that students might bring to classroom projects. In this case, time-bound events became the poetic and artistic ingredients of student learning; and the aesthetic sensibility of a group of students extended far beyond their own experience and into the experiences/learning of others in a school community” (Gallagher, 2001:27).

Refere ainda a importância das atividades teatrais e dramáticas em contexto escolar, como forma de conhecer as dinâmicas e problemas que afetam a cultura social e política da escola, provocando uma elevada implicação e consciência dos alunos nestas questões (Gallagher, 2007).

Trazendo para esta discussão outros autores, salientamos os trabalhos de Spolin (2001, 2003, 2004) nos Estados Unidos da América, os quais tiveram grande repercussão e aplicação, quer em contextos escolares, quer na formação de profissionais de teatro. A sua metodologia ancora no potencial do jogo (*Theatre Games*) enquanto ferramenta mobilizadora e potenciadora de aprendizagens. Partindo do jogo, Spolin incentiva os alunos a desenvolverem capacidades comunicativas, expressivas e criativas na procura de soluções originais para os desafios apresentados. A ação é presença dominante no jogo, onde se conjugam as subjetividades de cada um dos participantes na construção de um projeto comum. Spolin solicita a utilização de técnicas teatrais (role-play, improvisação) para que todos possam vivenciar corporalmente e afetivamente as situações propostas, favorecendo uma aprendizagem significativa.

Neste debate, também McCaslin (1968,1978,1985,1990,1997, 2000) dispõe de diversas obras que incidem na importância da utilização das atividades dramáticas em contexto escolar.

A sua investigação é muito ampla abrangendo áreas como o jogo, o movimento, a pantomima, a improvisação, o teatro de fantoches, a literatura, o drama criativo com crianças com necessidades educativas especiais, o papel das artes numa sociedade multicultural, entre outros.

Baseado no pensamento e na filosofia educacional de Paulo Freire, Philip Taylor (2000, 2006<sup>a</sup>) chama a atenção para construção de um percurso reflexivo baseado na prática (*Drama Praxis*) que permita redefinir e reequacionar ideias, modificando comportamentos e procurar novas soluções que ajudem os alunos a construir um mundo melhor. Taylor recupera a importância de incluir na construção do currículo o valor da pessoa humana, enquanto ser individual, social, moral e ético (*human context*). O currículo deverá, portanto, ser flexível, aberto e permeável às circunstâncias do contexto, numa lógica de construção dinâmica. A atividade dramática conduzirá aos níveis de ação, reflexão e transformação necessários para provocar a mudança e a aprendizagem significativa.

Na argumentação que faz sobre o *drama praxis*, Taylor (2000:1) especifica que no centro deste método existe a conjugação de três elementos: “people, passion and platform – as leards and participants strike towards aesthetic understanding”. Estes elementos interagem na construção da ação dramática uma vez que está sempre presente a individualidade de cada ser humano, com a sua emotividade e sensibilidade, num determinado espaço. Os alunos têm assim a possibilidade de vivenciar experiências que poderão ser transportadas para o mundo real, construindo um melhor entendimento de si, do outro e do mundo em que vivem.

### 3.2.2. Investigação francófona

No domínio da investigação publicada quer em França, quer no Québec/Canadá, a sua divulgação e influência tem sido notória ao nível das práticas educativas, tanto em Portugal, como no resto do mundo. Em França, Chancerel (1936), Leenhardt (1974), Ryngaert (1981), Faure e Lascar (1982), entre outros,<sup>37</sup> são alguns dos autores de referência quando se abordam questões relacionadas com a Expressão Dramática em contexto escolar.

Segundo Cardoso (2011:27) Chancerel foi o primeiro a conseguir “unanimidade quanto à adoção da palavra ação, quando se refere o sentido etimológico de drama ou dramático”. Além deste aspeto, este autor preferiu utilizar a terminologia de *Jeux dramatiques* (*Jogo dramático*) que continua a ter grande aceitação e aplicação em ambientes educativos, numa relação direta com a aprendizagem da criança. Na sua visão, o jogo dramático serve para designar a ação natural e espontânea da criança, para a sua própria fruição e desenvolvimento. Argumenta que, através da prática do jogo dramático, a criança tem a possibilidade de desenvolver capacidades psicomotoras ao nível da observação, do ritmo, da expressão, do equilíbrio, da imaginação. Constitui, portanto, um dos mais ricos métodos de formação e educação da criança.

Ryngaert (1981:211) sublinha a importância de reconhecer o jogo dramático como instrumento de aprendizagem, de expressão e comunicação, tendo um papel de destaque nos programas escolares. Considera ainda que “o jogo dramático cria no seio da sala de aula uma rede de relações não habituais, porque supõe uma situação de jogo (e de prazer), assim como uma relação afectiva diferente, provoca alterações notórias na relação pedagógica e uma modificação importante das trocas entre os alunos”.

Em Montréal, Canadá, destacamos Gisèle Barret pela notável influência que exerceu nas práticas educativas, bem como na formação de professores, no sistema de ensino português. Segundo Bento (2003:84) “é em 1973, por

---

<sup>37</sup> Gloton e Clero (1976), Lequeux (1977), Monod, (1993).



afirmação de um discurso educativo e artístico de G. Barret, que a terminologia expressão dramática começa a fluir no mundo francófono”. A concepção de educação não diretiva centrada na perspectiva de Rogers (1985) e o valor educativo da experiência baseado no “aprender fazendo” de Dewey (1971) influenciaram o pensamento de Barret caracterizando a Expressão Dramática num modelo de expressão-ação.

“Uma pedagogia da expressão pode ajudar a construir múltiplas pontes entre a arte e o ensino e [...] além disso, a expressão dramática, enquanto prática pedagógica do teatro no sentido mais lato, pode-se fixar como finalidade favorecer o desenvolvimento, o desabrochar da criança através de uma atividade lúdica que permita uma aprendizagem global (cognitiva, afetiva, sensorial, motora e estética)” (Landier & Barret, 1999:12).

Barret (1992,1993,1995) colocou ênfase na situação pedagógica e no processo, onde é possível valorizar as dimensões afetiva, motivacional e comunicacional dos alunos. Nesta relação educativa, o método indutivo, o momento presente, o “aqui e agora” a experiência vivida, quer de forma individual, quer no coletivo, são as bases deste modelo didático.

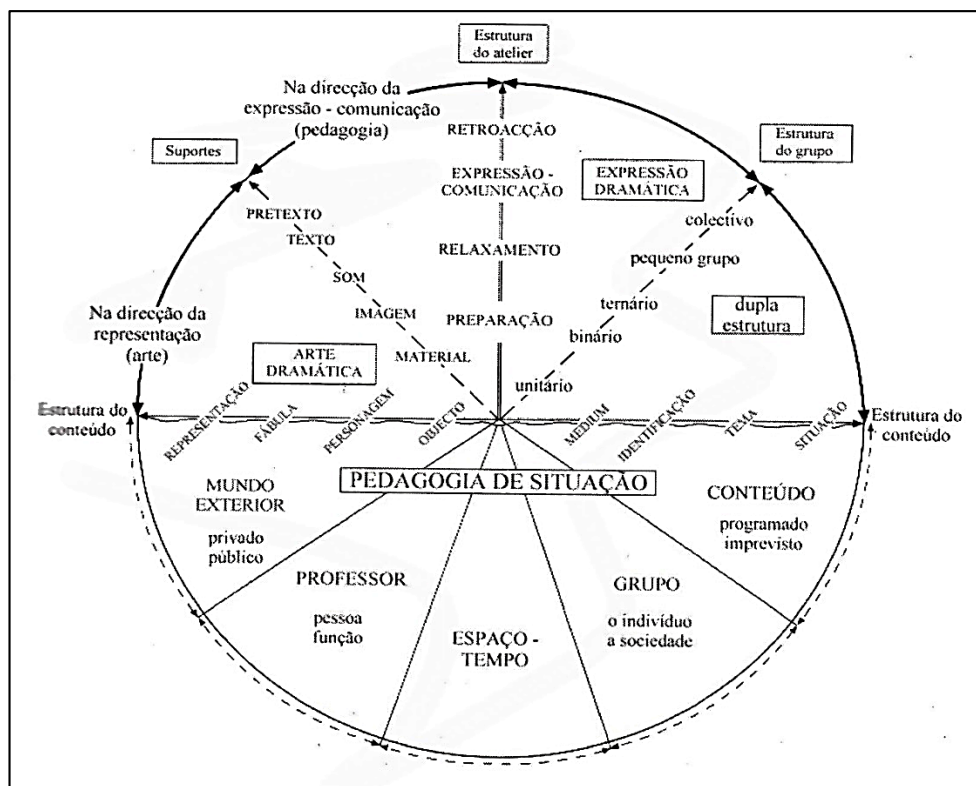
Como salientam Martins (1998, 2002) e Rolla (2012), Barret sustenta que a Expressão Dramática procura ser uma pedagogia globalizante, holística ativa, interativa, direcionando a sua intervenção para o desenvolvimento de cada indivíduo, ocupando papel central em todo o processo educativo. Para tal, Martins exemplifica que Barret identifica um leque de treze conceitos que fundamentam o seu modelo didático: “o subjetivo, o vivido, a polissemia, o lúdico, a globalidade, o processo, a ação, o coletivo, a criatividade, o aqui e agora, a movência, a neutralidade e a situação” (Martins, 2002:118-19).

Um outro aspeto não menos importante é o papel que Barret coloca no professor. A sua função é determinante na relação ensino-aprendizagem, não tanto pela sua competência científica, mas pedagógica, valorizando a componente do saber-ser, “ [...] sobretudo pelo que ele transmite através do seu olhar, da sua voz, da posição corporal que assume, dos movimentos e gestos que executa, do tipo de relação que estabelece com os seus alunos (próxima/distante, afectiva/impessoal) e finalmente, e não menos significativa, a importância da sua auto-estima” (Leitão, 2009).

A proposta didáctica de Barret conhecida por quadro didático (*Cadran Didactique*) exemplifica o modelo que concebe para a prática das atividades dramáticas. Gomes (2011), constata duas abordagens neste quadro didático, sendo uma orientada para a *Expressão Dramática*, destacando o papel da expressão-comunicação do indivíduo e do coletivo e, uma outra, direcionada para a *Arte Dramática*, privilegiando a componente artística para a representação e produção de um objeto artístico.

A utilização deste quadro permite a combinação de vários elementos, ajustando-o ao nível de progressão e desenvolvimento do grupo, como se pode observar na representação gráfica do quadro didático apresentada por Martins (2002:117).

Figura 2 – Quadro didático proposto por Barret (1986:171).



Na leitura de Martins (2002) existe uma dupla estrutura na globalidade do círculo, composta por um semicírculo superior onde são contemplados os elementos descritivos da área do drama: a *Expressão Dramática* e a *Arte*

*Dramática*. No círculo inferior estão descritas as variáveis da pedagogia da situação.

“As setas que se encontram na linha exterior da circunferência são independentes uma da outra e podem girar nos dois sentidos. Este movimento [...] permite gerir cada uma das estruturas: o atelier, o grupo e o conteúdo. As estruturas do atelier e do conteúdo podem ser utilizadas de forma independente ou combinada. [...] Qualquer uma das variáveis da pedagogia de situação podem ser rodadas em função da conveniência do momento, a partir do centro e percorrer todo o quadro. Elas entram assim em relação com as estruturas descritas no semicírculo superior e em função das acentuações que o momento e a situação determinar como escolha” (*ibidem*:118).

Ainda no Canadá (Québec) Gauthier (2000) com base na pedagogia de Freinet, direciona o seu trabalho no sentido da experiência teatral, com a criação de oficinas de teatro e a montagem de espetáculos no ensino pré-escolar. Esta abordagem metodológica na opinião desta autora, poderá ser desenvolvida não só com crianças mais pequenas, mas com outros públicos de outros níveis de ensino. A sua proposta teatral baseada no ensaio experimental (aprender pela prática) no trabalho livre (educar para o trabalho) e no meio como suporte, são na sua opinião, condições facilitadoras para que a criança possa expressar-se de uma forma autêntica e livre. É dentro desta leitura que Gauthier (2000:10) considera que [...] “se a criança tiver a possibilidade de experimentar diferentes elementos do teatro, se dispuser do material, dos instrumentos e das técnicas de trabalho necessárias, poderá, por si própria, fazer a aprendizagem do teatro”.

Gauthier propõe que a sala de aula possa ser organizada em oficinas de teatro, onde a criança tenha a oportunidade de conversar, criar histórias e guiões, (*banco de ideias*) experimentar e manipular fantoches, sombras, experimentar a construção de cenários, adereços, guarda-roupa e maquilhagens e experimentar efeitos de iluminação e sonoros. Esclarece que o funcionamento em oficinas não é sinónimo de muitas tarefas compartimentadas. As atividades deverão proporcionar experiências ricas e diversificadas ligadas à realidade das crianças.

“O teatro convida-a a exprimir-se, a traduzir o seu mundo interior em palavras, em gestos, em luz, em cores, para, de seguida, o comunicar a outros. Através de toda uma gama de linguagens, ela pode ver a sua realidade ampliada, caricaturada, para melhor a compreender. Assim, adquire maior segurança, sobre o mundo exterior” (*ibidem*:133).

Este tipo de oficina além de possibilitar a criação e construção de um projeto teatral feito com crianças e para as crianças coloca à disposição um conjunto de técnicas expressivas (expressão pelo movimento, pela dança, pelos fantoches, pela música, pelo desenho, pela expressão oral), fundamentais para o desenvolvimento biopsicológico e social da criança.

### **3.2.3. Investigação portuguesa**

#### **3.2.3.1. As artes no ensino – A Expressão Dramática**

No quadro das referências às investigações realizadas em torno da Expressão Dramática em contexto escolar até aqui explicitadas, importa também referir alguma investigação que tem vindo a ser feita no panorama nacional.

Segundo Dias (2009:267) o percurso histórico da disciplina de Expressão Dramática tem registado uma série de oscilações, de avanços e retrocessos, em consequência de profundas mudanças políticas e educativas que marcaram o sistema de ensino em Portugal. Descrevendo a genealogia da Educação Artística na escola primária portuguesa, esta autora esclarece que “na corrida ao currículo, e ao contrário de outras matérias que encontraram acolhimento imediato na cultura escolar de oitocentos e viram a malha urbana e industrial reclamar da sua urgência social, o teatro só teria a sua ancoragem escolar consignada como disciplina na última metade do século XX”.

Traçando um breve olhar histórico sobre as áreas artísticas no currículo escolar, houve em Portugal, pelo menos no que à época contemporânea diz

respeito, a influência de concepções e reflexões filosóficas e pedagógicas<sup>38</sup> e de movimentos internacionais que surgiram um pouco por toda a Europa, como foi o caso da Art Public, Art`a l`école, Educação Nova e Educação pela Arte, que fizeram emergir na sociedade portuguesa o despertar das artes na escola.

No período da revolução liberal (1820) Garret, além de ter sido um grande impulsionador da arte dramática, exalta nas suas obras a importância de uma formação estética, que mais tarde contribuiu na prática para a fundação do Conservatório Nacional com três escolas: a Dramática, a de Música e a de Dança, Mímica e Ginástica Especial, começando pela formação de artistas (Santos, 1989, 2008).

Já no período republicano (1910) outros testemunhos de pedagogos sintonizados com o Movimento da Educação Nova como foi o caso de João de Barros, Cardoso Júnior, Leonardo Coimbra, Adolfo Lima, Adolfo Coelho, César Porto, João de Deus, António Sérgio, Álvaro Viana de Lemos, Faria de Vasconcelos, Alves dos Santos, Maria Amália Borges, Delfim Santos, Bento de Jesus Caraça, surgem chamando a atenção para a valorização da educação e de uma educação artística na escola (Santos, 2000; Reis Monteiro, 2005). Neste esforço de revitalizar a sociedade portuguesa abrindo-a aos novos ideais progressistas de então, a verdade é que não se assistiu a uma efetiva aplicação da arte e “menos se compreendeu o seu valor e importância como fator de educação social, como auxiliar imprescindível da educação da criança e do adolescente” (Barros (1916) *apud* Santos, 2008:42).

As décadas seguintes à intentona de 28 de maio de 1926 verificou-se um recuo ao nível das práticas educativas, colocando as áreas artísticas numa zona marginal dos currículos escolares, desvalorizando todo o seu potencial (Nóvoa, 1989). O ciclo de ditadura seguinte veio ofuscar qualquer intento de abertura pedagógica e toda a iniciativa relacionada com as artes, o sentido crítico e a liberdade de pensar eram tidos como subversivos e controlados pela censura, culminando com o encerramento das escolas do magistério primário

---

<sup>38</sup>Destacamos as obras *Émile ou de l`education*, e *Du contrat social*, de Rousseau, onde o autor evidencia a importância psicológica, ética e política da educação; a reflexão pedagógica de Schiller nas *Cartas sobre a educação estética*, onde valoriza a educação estética e a atividade lúdica na formação do homem.

pelo ministro Carneiro Pacheco em 1936 (Vasconcelos, 2000; Reis Monteiro, 2005).

Só a partir da década de 50 é que um novo ressurgimento em torno da valorização das práticas artísticas começam a tomar forma, estimulada em parte pela divulgação da obra de Read em 1943 (*Education Through Art*) e pelas investigações que foram surgindo nas diversas áreas, reconhecendo a criança como um ser criador, com características próprias e dotada de formas singulares de expressão<sup>39</sup>. Read, foi o primeiro presidente da Associação Internacional de Educação pela Arte, criada em 1954, que veio fomentar uma série de reflexões e influenciar o pensamento de pedagogos portugueses que foram responsáveis pela criação em Portugal da Associação Portuguesa de Educação pela Arte.

“Em Portugal esta “revolução na aprendizagem das artes e no papel das artes na educação generalista (as artes ao serviço do desenvolvimento harmonioso da criança) ocorreu pelos anos 60 com artistas como Nikias Skapinakis, educadores como Cecília Menano e Calvet de Magalhães, pedopsiquiatras como João dos Santos e Arquimedes da Silva Santos. A fundação Calouste Gulbenkian [...] teve um papel fundamental quer através da criação do seu Centro de Investigação Pedagógica (onde Delfim Santos e Rui Grácio fundaram em Portugal as Ciências da Educação), quer através das atividades artísticas para crianças e professores promovidas por Madalena Perdigão e concretizadas, entre outros, por Natália Pais” (Brederode Santos, 2006:5).

Em 1971 a realização de um Colóquio sobre o Projeto da Reforma do Ensino Artístico, foi na opinião de Arquimedes Santos “marco importante no que diz respeito ao ensino artístico em Portugal” (Santos, 2000<sup>a</sup>). A constatação de todos estes factos levou o então Ministro da Educação Veiga Simão, a nomear Madalena Perdigão para liderar a reforma do Conservatório Nacional. Com esta reforma são criadas mais duas escolas para além das já existentes: a Escola de Cinema e a Escola de Educação pela Arte. É nesta última escola que são formados os professores de Educação pela Arte, que mais tarde tiveram uma influência notável no Movimento de Expressão Dramática, revitalizando o teatro na educação em Portugal. Entre 1971-74 um

---

<sup>39</sup> Read baseia toda a sua reflexão nos estudos de vários investigadores que se debruçaram sobre o desenvolvimento infantil, entre os quais Froebel, Pestalozzi, Maria Montessori, Lowenfeld, Luquet, Dewey, Piaget.

novo ânimo surgiu ao nível das práticas da Expressão Dramática, muito por conta dos professores formados na Escola Superior de Educação pela Arte e alguns mais tarde constituíram as Equipas de Intervenção Artística (EIA) integradas no Ministério da Educação (Santos, 2008). Um outro aspeto relevante é que também saíram desta escola um grupo de professores que integraram a equipa responsável pela elaboração dos programas do ensino primário onde incluíram a área de Movimento, Música e Drama e a área de Movimento e Drama na formação de professores, de carácter obrigatório em todo o país (Nóvoa, 1989).

Após a revolução de 1974 o país viveu mais um período de inquietações e mudanças que se refletiram também ao nível da educação, culminando com o encerramento da Escola Superior de Educação pela Arte. No meio desta conjuntura política conturbada, a verdade é que esta experiência pedagógica que se manteve ao longo de 10 anos (Santos, 1981) contribuiu de forma ímpar na promoção das expressões artísticas na escola e impulsionou uma “Pedagogia centrada na criança englobando e acentuando as dimensões da sensibilidade e da afetividade” (Brederode Santos, 1994:172).

Ainda que assim tenha acontecido, a partir deste período começam a surgir um conjunto de experiências e investigações “que tem vindo a dar contributos valiosíssimos, quer a nível dos seus trajetos profissionais, quer a nível dos seus trajetos ligados à investigação, na área da Expressão Dramática/Teatro e da Educação” (Lopes, 2006:51). É de referir que muitos dos pioneiros e investigadores que iniciaram a sua atividade profissional, nesta área, frequentaram a Escola Superior de Educação pela Arte, colocando em prática muitos dos pressupostos veiculados na formação em Educação pela Arte.

### 3.2.3.2. Percursos e projetos de investigação

Nesta reflexão, construímos uma leitura sobre alguns dos percursos e projetos de investigação que mais se notabilizaram na área da Expressão Dramática.

Nesta linha, olhamos o percurso pessoal e profissional de João Mota, tido como o primeiro professor de Expressão Dramática em Portugal. Foi pioneiro na dinamização de ateliers de Drama em parceria com a escola Francisco Arruda e a Escola de Educação pela Arte, onde também foi professor. Em 1972 fundou a Comuna Teatro de Pesquisa e, posteriormente, inicia um projeto de Oficina de Drama para adolescentes que dá origem à Casa da Criança. Ao longo do seu percurso profissional, orientou cursos superiores como o CESE em Teatro e Educação da Escola Superior de Teatro e Cinema em 1993 e o Mestrado em Educação Artística (Teatro e Educação) na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve em 2002. Influenciado pelas ideias de João dos Santos e Arquimedes Santos adotou o conceito Educação pela Arte.

[...] “as duas práticas de formação - através da Arte e para a Arte, no caso, o teatro, com base na “globalização das expressões artísticas” é a trave mestra que irá, no futuro, determinar o seu entendimento do ensino do teatro: um ensino globalizante que prepara, especificamente, para um desempenho profissional [...] um ensino que integra uma consciencialização estética, o outro nome que o pedagogo atribui à consciência de cidadania que visa desenvolver, tanto no ator principiante, como no formador ou na criança” (João Mota, *apud* Vasques, 2006:94).

João Mota tem sido ao longo de várias décadas, um grande dinamizador das atividades dramáticas e, particularmente, na formação e produção teatral em Portugal.

Isabel Alves Costa foi uma figura de referência na área da Expressão Dramática e do Teatro. Além do seu percurso como docente na formação inicial de professores e educadores, publicou algumas obras nesta área.<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> Publicou as obras *Eu era a Mãe...Perspectivas Psicopedagógicas de Expressão Dramática no Jardim de Infância* (1986); *O Fantoche que ajuda a crescer* (1991a); *Lutar para dar um sentido à vida – Os contos de Fadas na Educação de Infância* (1991b); *O Desejo de Teatro* (2003a); *O Desejo de Teatro – O Instinto do Jogo Teatral como dado Antropológico* (2003b).



Nessas obras a autora aborda diversas temáticas refletindo sobre a importância do brincar “ao faz-de-conta”, do jogo como atividade lúdica, das histórias e contos de fadas, do teatro de fantoches e da atitude do educador, para melhor compreender este *jogo teatral* no desenvolvimento da criança.

Contribuiu de forma notável para a promoção, divulgação e estudo do Teatro, tendo sido fundadora e atriz do grupo Rodaviva. Foi diretora do Festival Internacional de Marionetas do Porto que fundou em 1989, e assumiu também, as funções de diretora artística do Teatro Municipal Rivoli no Porto.

Luís Filipe Aguilár é professor e investigador e tem direcionado a sua investigação na aplicabilidade das atividades dramáticas em vários domínios, por exemplo, na Formação de Professores, na Dinâmica de grupos, no Psicodrama e Desenvolvimento pessoal, Programação Neurolinguística e Psicologia, entre outras. Numa das suas obras, este autor apresenta um guia pedagógico (2001) para o 1º Ciclo do Ensino Básico, exemplificado com atividades práticas e de forma evolutiva atividades simples, projetivas e complexas de Expressão Dramática. Na sua visão, as atividades dramáticas abarcam várias dimensões do conceito de expressão que se corporizam na afirmação e exteriorização do eu em relação a si próprio (*Dimensão Estar*), na relação com os outros (*Dimensão Comunicar*) e com o produto a criar (*Dimensão Criar*). Assume igualmente importância, a prática do jogo dramático baseada numa aprendizagem pela e para a ação onde a espontaneidade, como área de invenção e de criatividade, irá permitir à criança um melhor conhecimento de si, dos outros e no mundo.

Com base no modelo de Pedagogia de Situação apresentada por Barret, Aguilár propõe uma intervenção baseada em uma “Pedagogia Estruturante do Momento” e incita o professor orientador a adotar três papéis para uma melhor intervenção educativa: a de observador participante, a de criador de situações e a de ator participante. Uma pedagogia da *arte do momento*, do aqui e agora como pedagogia estruturante exige, “para além da necessidade de variar as situações, a elaboração e a intervenção de projetos de jogo como estratégia pedagógica que mobilize as produções espontâneas das crianças” (2001:44-46). Aguilár realça, ainda, a importância e necessidade de um currículo e de

uma pedagogia que valorizem, facilitem e orientem essa expressão natural, desenvolvida espontaneamente na atividade lúdica” (*ibidem*:127).

Maria do Céu Melo, professora e investigadora, tem produzido trabalhos com particular relevância em contextos específicos (Formação de Professores, Ensino de Línguas Estrangeiras, Ensino da História) sugerindo a utilização da Expressão Dramática como estratégia pedagógica, no cotidiano da sala de aula. Em alguns desses estudos, Melo (2005, 2006) justifica a eficácia de utilizar as expressões artísticas como estratégias de aprendizagem e a existência de uma “comunalidade de saberes e competências entre os vários saberes curriculares” (2005:97).

Esta autora considera também que quando falamos de Expressões Artísticas ou em Expressão Dramática estamos a convocar não apenas esta última, mas uma pluralidade de linguagens, (música, dança, poesia...) constituindo um *corpus* que poderá ser denominado de educação artística generalista, permitindo aos alunos a aquisição de *vários tipos de literacias* e uma variedade de modos de pensar, perceber e comunicar (Melo, 2005<sup>a</sup>). Nesta obra podemos ainda visualizar como a partir da Expressão Dramática se podem construir momentos do processo de criação dramática, identificar os elementos relacionais e artísticos solicitados nesse processo, os perfis de envolvimento dos alunos no processo de criação, a diversidade na criação dramática e os trajetos reflexivos dos alunos e professores a partir de múltiplos indutores.

Lucília Valente, professora e investigadora nas áreas de Expressão Dramática, Teatro e Comunidade, é também responsável pela formação de professores e pela publicação de artigos nesta área. Partindo dos pressupostos pedagógicos da Educação pela Arte, desenvolveu um interesse particular pela globalização das expressões artísticas, tendo aplicado esses princípios no seu trabalho com crianças e jovens, tanto no ensino regular, como no ensino especial e em trabalho comunitário. Na perspetiva da autora, a globalização de expressões artísticas é caracterizada por uma prática integrada das expressões artísticas.

“Na nossa proposta de expressões artísticas integradas estamos a construir uma gramática própria, diríamos mesmo um novo campo epistemológico. O nosso objetivo é procurar respostas para um tipo de formação para não especialistas nas artes que lhes permita desenvolver novas formas de expressão e comunicação através de vivências expressivo-artísticas no campo de expressão plástica e audiovisual, dramática, poética e musical. Há um conteúdo diferente em cada um destes campos mas metodologicamente ao usarmos uma perspectiva integrada já estamos a inovar na forma de trabalhar esses conteúdos” (Valente, Peixoto & Lopes, 2003:1390).

Nesta sua argumentação, Valente aposta no desenvolvimento de um conjunto de “técnicas ativas de expressão” através de “vivências holísticas”. Na sua visão “isto pressupõe uma outra maneira de estar, pressupõe mudança de atitude, pressupõe maior disponibilidade” e sobretudo pretende criar uma “atitude de reencantamento” de encontro consigo próprio e com os outros, pois “[...] na forma de trabalharmos está sempre presente o contacto com o lúdico e o despertar da criança que está em cada um de nós, uma atitude de amorosidade que decorre da capacidade de estarmos plenos em cada momento, ao estarmos atentos à nossa totalidade física, mental emocional e espiritual” (*Ibidem*:1391-1392).

Nesta linha, Valente cria um novo perfil para o professor responsável por estas áreas, que o torne mais tolerante, flexível e criativo, com grande ênfase no autoconhecimento e no desenvolvimento das relações interpessoais onde haja espaço para uma “didática com amor”, ampliando a consciência pessoal, social e ambiental. Com efeito, “[...] as expressões artísticas integradas assim perspectivadas são uma forma de educação humanística devendo fazer parte da formação de TODOS os professores, do pré-escolar ao universitário” (Valente, 2003:1419-1421).

Numa perspectiva integradora e de intervenção comunitária, Valente (2009<sup>a</sup>, 2009<sup>b</sup>, 2013) tem orientado estudos numa área que designa por *teatro emancipatório* onde procura valorizar o desenvolvimento do teatro enquanto arte, a identidade cultural, os valores de cidadania, de prática criativa e de desenvolvimento pessoal e social.

Mais recentemente, esta investigadora tem desenvolvido, de forma pioneira, uma área de estudos relacionada com as terapias expressivas e em particular, com a Dramaterapia integrativa (Valente, 2005, 2012). Esta

abordagem pretende envolver o recurso intencional de técnicas dramáticas e de diversos mediadores artístico-expressivos, no processo terapêutico como facilitador de desenvolvimento pessoal e promotor da saúde mental. Segundo Valente, a dramaterapia pode ser usada a vários níveis e contextos, nomeadamente, hospitais, escolas, centros de saúde e de reabilitação mental, estabelecimentos prisionais, entre outros.

Isabel Kowalski, professora e investigadora é também responsável pela formação de professores nesta área. Um dos alvos da sua investigação direciona-se com a Expressão Dramática na Educação da Infância e no 1º CEB. Para esta investigadora proporcionar experiências estéticas e artísticas (criação, fruição e apreciação) nos primeiros anos de escolaridade, potencia o despertar da criatividade da criança, “levando-a a procurar soluções e estratégias materializadas em “obras”, influenciando também um conjunto de motivações (sobretudo intrínsecas) para a procura do agradável, de um gozo que é o gosto” (Kowalski, 2000:123).

Procurando explicitar a importância da utilização da linguagem dramática, argumenta que:

“A utilização de linguagens artísticas, como a dramática, enquanto forma de expressão, comunicação e criação, desde os primeiros anos de educação básica, constitui-se como essencial fator educativo, uma via que terá influência no modo de ver e agir no mundo como participante criativo, cooperante e reflexivo. O referencial não será apenas a formação artística em si mas a educação no seu todo, com as consequências pessoais e culturais que daí advirão” (Kowalski, 2003:1).

Na sua perspetiva, a utilização do jogo dramático ou a construção de projetos de representação dramática permitem exercitar capacidades e processos inerentes ao desenvolvimento de múltiplas inteligências, favorecendo uma aprendizagem global e integrada, relacionando conhecimentos de várias áreas curriculares. O recuso a estas estratégias dramáticas conduzem ainda à construção e um processo de literacia teatral ao focalizar aspetos mais técnicos como o gesto, os adereços e guarda-roupa os efeitos sonoros, etc. Realça também o papel do professor como dinamizador

de experiências, capaz de compreender e valorizar os modos de aprender e fazer da criança.

Amílcar Martins, professor e investigador, tem orientado a sua pesquisa científica em vários domínios do conhecimento onde se destacam as Artes e a Educação, a Didática e Cultura Artística, a Expressão Dramática e Teatro, as Relações Interculturais, as Narrativas Digitais, a Formação de Professores, Educadores e Artistas, entre outras. Ancorando a sua proposta metodológica no modelo didático da Pedagogia da Situação de Barret, Martins (2002) apresenta a sua didática das expressões, enquadrada num modelo sistémico de relação pedagógica, onde se destacam o sujeito de aprendizagem, o agente de ensino, o objeto de estudo ou os conteúdos da aprendizagem, o meio circundante e as correspondências existentes entre a relação do ensino, a relação de aprendizagem, a relação didática e o meio.

Destaca uma visão pluralista da utilização das expressões artísticas na educação. Na sua visão, as expressões artísticas poderão assumir:

“a perspetiva intrínseca que se interessa predominantemente com as várias formas de expressão e com o desenvolvimento pessoal;  
a perspetiva estético-artística e cultural que se interessa predominantemente pela arte e a cultura;  
a perspetiva extrínseca que se serve das expressões para as orientar ao serviço de outras áreas disciplinares;  
a perspetiva terapêutica que se interessa predominantemente com o domínio da saúde;  
a perspetiva integrada que é englobante, eclética e interdisciplinar”  
(*ibidem*:47).

Salienta ainda os princípios que deverão nortear a orientação pedagógica e didática do professor: criação de um ambiente acolhedor; uma prática regular e diversificada de atividades expressivas; saber acolher e interpretar a diferenciação e as individualidades de cada um e finalmente, construir etapas de progressão, de forma a levar os alunos a evoluir nas suas aprendizagens, desafiando-os a ir cada vez mais longe na construção do conhecimento.

Carla Antunes, professora e investigadora, tem produzido estudos relatando experiências na área da Expressão Dramática, no âmbito da formação inicial de professores. Nessas pesquisas, Antunes (2000, 2001) sustenta a importância de se dar lugar de destaque à exploração das diferentes expressões artísticas (música, dança, poesia, literatura), não só como forma de reconhecer as potencialidades desses recursos expressivos, mas enquanto canais de criação e enriquecimento da exploração dramática e teatral. Em outros estudos (2005, 2013) a autora procura desocultar fenómenos quotidianos das escolas, muitas vezes ignorados pelos atores e que se prendem com a diversidade etno-cultural e as experiências de vida de alunos estrangeiros, que frequentam as escolas portuguesas. A pesquisa incidu na análise de um processo de criação de um texto coletivo e a sua dramatização. Na opinião da autora:

“ [...] os projetos artísticos de Expressão Dramática propiciam de forma única a convocação de experiências de vida dos intervenientes, valorizando-as de tal modo, que muitas vezes a própria diversidade etno-cultural se transforma em indutora de criação de argumentos. [...] Pela criação, recriação e improvisação dramáticas, procurou-se a diversidade, a imaginação, a criatividade, o espírito de iniciativa, o espírito crítico, a autonomia. Estes são atributos essenciais que a escola deverá estimular em benefício do desenvolvimento individual dos seus alunos, de projetos comuns de cooperação e da construção social interativa” (2005, *resumo*).

Maria de São Pedro Lopes, professora e investigadora, tem contribuído com estudos (2000) abordando a temática da reflexividade como uma componente essencial na prática artística, bem como da sua aprendizagem. Analisa os tipos de saberes e competências que podem ser despoletados a partir de vivências sucessivas relacionadas com a linguagem teatral e o seu impacto no questionamento reflexivo na formação inicial de professores (Lopes, 2006).

“A necessidade de contextualizar a linguagem teatral no desenvolvimento da criança e num projeto educativo, parece ser uma preocupação assumida e generalizada, que permitiu aos especialistas concentrarem-se mais recentemente numa reflexão sobre os seus aspetos metodológicos. O que acontece *dentro* da escola no que diz respeito ao Teatro/Expressão Dramática

e *como* acontece, domina a preocupação, poderíamos dizer, da literatura da especialidade, no momento. Afinal, a especificidade da discussão reside na linguagem teatral e na reflexão sobre a sua contextualização” (Lopes, 2010: 147).

Avelino Bento (2003, 2005, 2007, 2012) professor e investigador, tem focalizado a sua pesquisa no envolvimento das práticas das expressões artísticas, especialmente do Teatro com a Animação Sociocultural. Evidencia também a pertinência de uma Educação Artística não-formal e informal na escola e na comunidade, bem como nos benefícios que poderão advir com o estabelecimento de parcerias que configure novas dinâmicas no desenvolvimento local e comunitário. O autor problematiza o teatro como uma *arte plural*, “onde as opções artísticas, estéticas, políticas, religiosas e sociais são fatores determinantes de liberdade, de democracia e de desenvolvimento” (2007:10). Faz ainda uma reflexão sobre as duas formas de expressão do teatro que se identificam através do representar e do fazer, ou seja a Arte Dramática e a Expressão Dramática.

“A expressão dramática vai na direção do objetivo do desenvolvimento pessoal e social que, em termos educativos, é um dos objetivos gerais da escola segundo Barret, G., mas poderá e deverá ser também um dos objetivos da Comunidade tendo em conta a educação ao longo da vida. Por outro lado, a arte dramática reenvia-nos, através da sensibilização das práticas, à criação e fruição dos objetivos artísticos [...] No fundo, a natureza do teatro está aqui, no seu movimento de construção: do viver a realidade ao fazer a ficção”, (Bento, 2007:12).

Carlos Cardoso, professor e investigador, é também responsável pela formação de professores especialistas em Expressão Dramática. É aqui nesta área de formação que o seu contributo se destaca pelo seu caráter inovador, ao implementar um modelo de formação mista em Teatro-Educação, na licenciatura em teatro e artes performativas da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), desde 2004. Na visão do autor:

“O nosso programa misto experimental é um diploma em criação/animação teatral e teatro-educação. Permite adquirir uma formação teórico-prática em cultura e oficina teatrais, assim como em ensino da expressão dramática e do teatro, numa perspetiva de encontro com outras áreas curriculares, nomeadamente com as novas tecnologias [...] Este programa insere-se numa perspetiva pedagógica que considera o ensino superior como sendo uma fase

particular do desenvolvimento do adulto, onde a maturidade deve ser estabelecida como o objetivo fundamental a alcançar, a par da competência ” (Cardoso, 2011:7).

Mais recentemente, Cardoso propõe um novo protótipo de formação com a configuração de licenciatura em Artes, Agricultura e Desenvolvimento Rural destinada a:

“[...] formar recursos humanos com competências no âmbito das artes, da agricultura e paralelamente, com capacidades empreendedoras que favoreçam a criação do autoemprego, numa perspetiva multidisciplinar que contribua para o efetivo desenvolvimento de um perfil consistente e informado [...] capazes de identificar e potenciar recursos locais geradores de riqueza e de conseqüente qualidade de vida para as populações” (Cardoso, 2012).

Outros autores portugueses têm contribuído quer com a sua prática profissional como docentes, quer com publicações relevantes nesta área. Entre eles destacamos António Nóvoa (1979,1987,1989) que se tem debruçado sobre as questões relacionadas entre a escola e o meio, destacando por um lado a importância educativa da Expressão Dramática na sala de aula, como instrumento adequado a uma pedagogia do momento e do processo, e por outro, a importância cultural do teatro enquanto instrumento pedagógico global e coerente com a política organizativa da escola.

João Lopes Gomes, professor e investigador tem direcionado a sua investigação em experiências na Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (2011) com base nos programas de formação de professores em Expressão Dramática desenvolvidos nas Universidades de Montreal e do Québec.

Cristina Chafirovitch, professora e investigadora tem orientado a sua pesquisa no âmbito do Teatro Social (2011) como prática teatral e performativa com preocupações sociais e artísticas na e com a comunidade. Analisa as linhas orientadoras que configuram o Teatro Social enquanto prática de natureza performativa, sensorial e reflexiva, as áreas e os modelos de ação associados ao Teatro Social e as principais vertentes da Dramaturgia da Comunidade.



Isabel Bezelga, professora e investigadora tem conduzido a sua pesquisa na área do Teatro e Comunidade. Retrata a pluralidade de manifestações em que o Teatro é usado como meio de expressão, comunicação, encontro e desenvolvimento. Nesses estudos (2011, 2012, 2013) problematiza a compreensão da diversidade de funções que algumas manifestações populares (As Brincas de Évora) detém na contemporaneidade estética, cultural, ritual, educacional e social e o impacto que tem nas comunidades.

Eva Corrêa, professora e investigadora desenvolve trabalhos nas áreas da Educação, Criatividade, Animação Sociocultural, Educação Artística e Expressões Integradas. Num dos seus estudos (2011) analisa a utilização das Expressões Artísticas Integradas nos processos de mediação em Animação Sociocultural e as transformações operadas ao nível da inter-relação, da afetividade, da autoestima e da participação entre os participantes.

Paula Proença, professora e investigadora, tem desenvolvido um trabalho baseado na construção de parcerias culturais e educativas entre os espaços museológicos e as escolas. Analisa as formas de mediação cultural entre estes dois espaços e os processos de aquisição de conhecimento e de inovação pedagógica, resultante da parceria entre os museus e a escola.

Carlos Fragateiro, professor e encenador, também se tem debruçado sobre o espaço que as artes, a expressão dramática, o teatro, a escola e a sociedade podem ter (1989, 2012). Caracteriza-os como espaços de confluência e de interferência, “zonas de desafio” capazes de gerar espaços de experimentação, de criação, de cruzamentos, mobilizando saberes de múltiplas áreas possibilitando novas formas de pensar, ver e transformar o mundo.

Madalena Leitão, professora e investigadora, está também associada à formação de professores. A sua pesquisa tem-se debruçado em experiências em contexto de formação de professores (2004<sup>a</sup>, 2004<sup>b</sup>, 2006, 2009). Nas suas abordagens coloca em evidência diversos aspetos que podem ser desenvolvidos através das atividades dramáticas, como a criatividade, novas

leituras sobre a realidade, capacidade de descentração e de interação social, treinar capacidades expressivas e comunicativas, a educação para os valores e desenvolvimento moral, entre outros.

Maria Flôr Dias, professora e investigadora, tem contribuído para a formação inicial de professores. Destacamos uma das suas mais recentes investigações (2009) onde a autora faz um levantamento dos elementos que conduzem à compreensão histórica dos processos de construção da área curricular da Educação Artística em Portugal.

José Gil, (1997, 2001, 2009) professor e investigador, problematiza o papel dos jogos teatrais, do movimento corporal e da dança como elementos indutores para a construção de capacidades criativas, críticas e expressivas.

Alberto B. Sousa, professor e investigador tem várias obras publicadas na área da Expressão Dramática. Este autor nas suas obras (1979,1980) apresenta as bases teóricas que devem nortear uma Educação pelo Movimento Expressivo, através das expressões: Música, Movimento, Dança e Drama. Apresenta um estudo sistematizado onde tenta relacionar o desenvolvimento da criança e a sua evolução na área da Expressão Dramática. Posteriormente, publicou outro conjunto de obras (2003<sup>a</sup>, 2003<sup>b</sup>, 2003<sup>c</sup>) onde aborda as bases psicopedagógicas da educação pela arte e das artes na educação, destacando o Drama, a Dança, a Música e a Expressão plástica.

Tito Agra Amorim (1995) publicou um trabalho no âmbito de experimentação teatral com alunos, organizando encontros de troca de experiências, os ETE (Encontros de Teatro na Escola); Francisco Beja, José Topa e Cristina Madureira (1993) publicaram uma obra que também tem sido referência para muitos docentes, onde apresentam um conjunto de jogos e projetos de Expressão Dramática.

Álvaro Gomes e Jorge Rolla (2003) apresentam uma obra onde podemos encontrar um conjunto de jogos de exploração a partir do corpo, da voz, do espaço e dos objetos. Os autores expõem também um conjunto de jogos dramáticos valorizando a linguagem não-verbal, a verbal e a gestual, como estratégias educativas para o desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação.

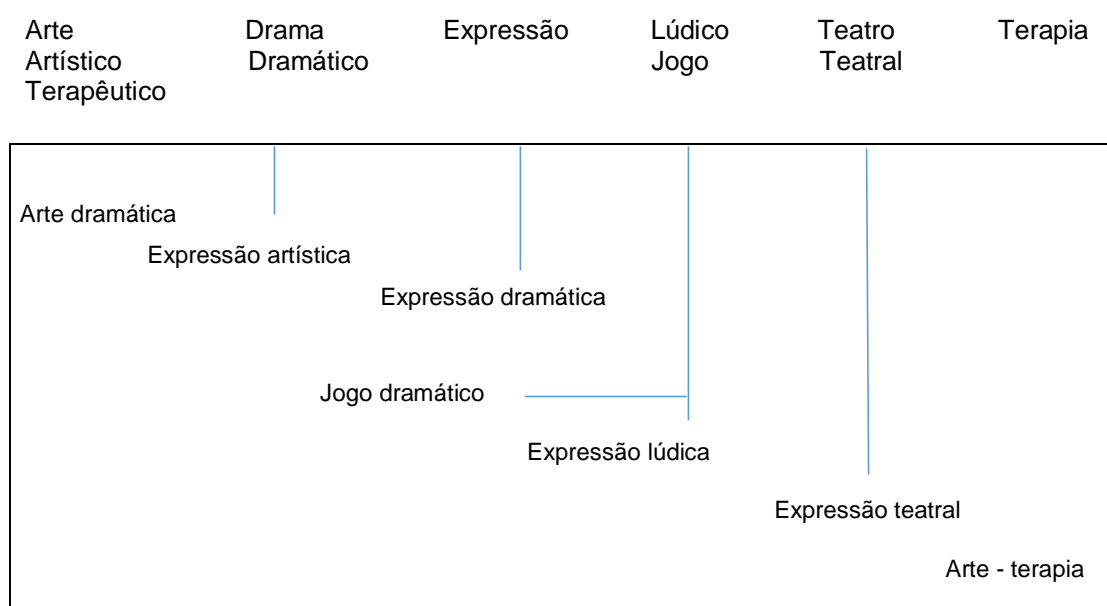
Em outros estudos, Rolla (2012) evoca os princípios subjacentes do pensamento pedagógico de Gisèle Barret que se consubstanciam na “pedagogia do processo” e analisa a sua validade e pertinência na educação e no desenvolvimento integral do indivíduo.

Lígia Brazão, professora e escritora, foi também responsável pela formação inicial de professores na Escola do Magistério Primário do Funchal e na Universidade da Madeira, onde lecionou a disciplina de Didática Especial e de Expressão Dramática. Foi cofundadora do Gabinete de Apoio à Expressão Musical e Dramática, atual Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia e Coordenadora Regional de Expressão Dramática. É coautora do livro: *Ensino primário em questão: experimentar/refletir* (1993) e autora de inúmeras canções e peças de teatro infantojuvenis. Publicou o livro *Brinquedos Tradicionais Cantados – lengalengas e trava-línguas (s/d)* onde apresenta a recolha de músicas, letras e coreografias das danças de muitos brinquedos tradicionais cantados e uma série de trava línguas e lengalengas. Em 2006 publicou a coleção “No Palco – Teatro para crianças (2006). Nesta coleção, estão compiladas diversas peças de teatro, apresentadas ao longo de vários anos no Festival de Canção Infantil da Madeira.

### 3.3. Modelos de intervenção em Expressão Dramática

Barret (1986) salienta que as práticas dramáticas podem adotar um conjunto variado de designações. Esta diversidade está diretamente relacionada com as diferenças de natureza e de objetivos que cada uma das práticas se propõe. Com efeito, as atividades de Expressão Dramática podem assumir características específicas, dependendo das finalidades, proposta para o campo da arte ou da terapia.

Quadro 6 - Conceitos básicos para as atividades dramáticas segundo Barret (1986:89).

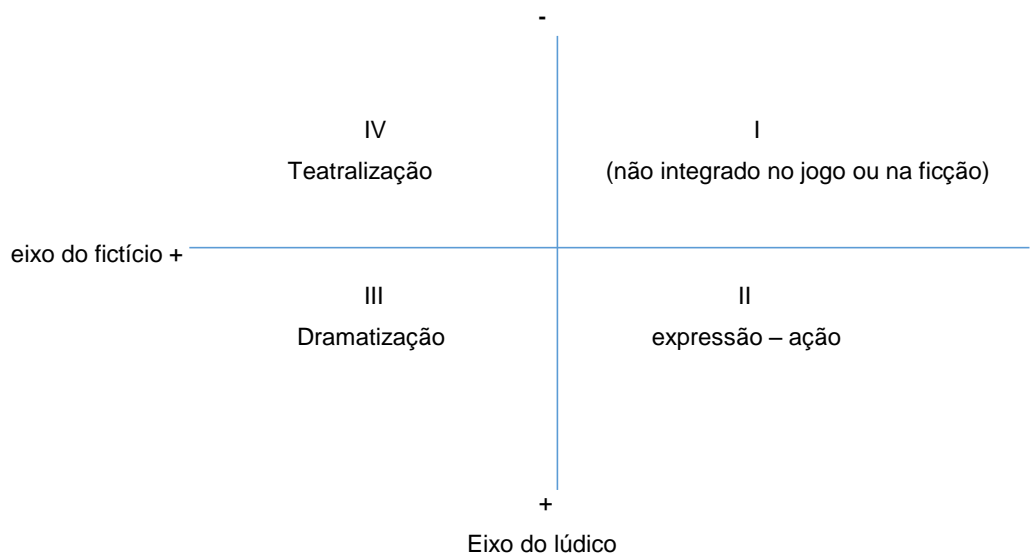


Na opinião de Gomes (2011:42) “A arte e a terapia ocupam os extremos, oscilando a Expressão Dramática entre um e outro, conforme as acentuações quer para o termo dramático, relacionado com o teatral, quer para a expressão, relacionada com as formas as técnicas e as práticas de expressão”.

Sobre os modelos de intervenção das práticas dramáticas na educação, Gomes (*idem*) analisa a proposta de Maréchal (1989) e especifica que

“[...] relativamente ao campo específico da formação de professores, se deve promover o contacto com diferente modelos de práticas dramáticas, tendo em consideração as especificidades de cada uma e de acordo com os seus objetivos. Propõe deste modo três grandes modelos de práticas: a “expressão-ação” (mise en action), a “dramatização” e a “teatralização”.

Figura 3 – Modelo de práticas dramáticas (Gomes, 2011:42).



A leitura da figura permite visualizar dois eixos. O eixo fictício está relacionado com as competências criativas que se traduzem num produto de uma atividade dramática. Predomina a relação entre fábula e personagem. No eixo do lúdico há uma forte componente criativa do indivíduo e a sua implicação no desenvolvimento do jogo (Saint-Jacques; 1986).

Para o conjunto de práticas identificadas com a *expressão-ação*, Maréchal (*idem*) acentua o envolvimento do participante no jogo, enquanto sujeito, e coloca em destaque a pessoa neste tipo de formação. A ação desenrola-se num espaço de oficina ou ateliê, num ambiente de confiança, de segurança e empatia entre professor e alunos, com uma forte presença da componente ação, seguida de um tempo de reflexão ou retroação. As práticas dramáticas identificadas com este modelo foram desenvolvidas particularmente por especialistas como Barret e Grotowski (Gomes, *ibidem*).

Para as práticas de *dramatização* Maréchal (*idem*) acentua o papel da palavra, da improvisação baseada na ficção ou ainda num discurso de carácter social. Na dramatização, a ação individual e coletiva gira em torno do jogo, da escuta e do olhar e onde existe a criação de um objeto que pode assumir a forma de um projeto espontâneo ou de um discurso no seio do grupo. Os

trabalhos desenvolvidos por Boal, Ryngaert e Monod deixam transparecer estas características.

No tipo de práticas associadas à *teatralização*, o ponto fulcral concentra-se na elaboração de um espetáculo, seja como exercício pedagógico, ou como um evento artístico. Nas atividades de teatralização destacam-se diversas etapas, desde as condições materiais de produção, as escolhas de encenação, de representação e difusão. Maréchal acrescenta ainda que, o conhecimento e contacto com esta diversidade de práticas permite adquirir uma visão mais alargada dos modelos existentes e das finalidades que cada um poderá oferecer.



## **CAPÍTULO IV**

### **CONTRIBUTOS DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS EM CONTEXTO ESCOLAR**





## **4. Contributos da Expressão Dramática no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos em contexto escolar**

### **4.1. A Expressão Dramática no currículo escolar**

Muita da investigação que se tem produzido na área da Expressão Dramática, a nível nacional e internacional, tem sido realizada por investigadores no campo da educação em contexto escolar, com particular incidência na infância e na formação de professores. Países como Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Austrália, França e mais recentemente Espanha, têm produzido uma ampla investigação nesta área, além de ser uma prática efetiva nos currículos escolares. Como constata Fleming (1994) Inglaterra é apontada como um dos países com uma larga tradição na utilização do drama na educação.

Em Portugal, o reconhecimento da utilização desta área expressiva em ambientes escolares foi reconhecida muito antes da publicação da LBSE, em 1986. A investigação demonstra que as práticas teatrais em contexto escolar encontram pela primeira vez a sua utilização e expansão no projeto de educação jesuíta. Barroso (1995) esclarece a importância que teve este projeto de teatro escolar jesuíta, pelo facto de ter saído dos espaços universitários e se ter implementado nos pátios dos colégios e nas salas de aula.

Desde finais do século XIX até à atualidade, a disciplina de Expressão Dramática tem vivido uma diversidade de nomeações e renomeações fruto das conjunturas políticas, sociais e educacionais das diversas épocas, que foram historicamente configurando esta área expressiva, integrada atualmente na área curricular das Expressões Artísticas no 1º CEB.

Num olhar focado na perspetiva histórica da disciplina de Expressão Dramática, Dias (2009) sustenta que os primeiros sinais disciplinares da Expressão Dramática surgiram em Portugal sob a denominação de *Educação pelo Teatro*. É com esta denominação que surge como disciplina no Ensino

Primário em 1875 e na formação de professores. Mais tarde, influenciada pelos novos ideais da Educação Nova, surge o termo *O Teatro na Escola* que vigorou até a reforma de 1919. Com a revolução de abril, a função do Teatro desaparece do currículo e a partir de 1975 assistiu-se a uma renomeação sucessiva, até sensivelmente 2001 e que, segundo Dias (2009:265), foi desencadeado pelo “próprio processo de pedagogização” da disciplina.<sup>41</sup>

Com a revisão curricular iniciada em 2001, através do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, há uma nova revisão nos planos curriculares do Ensino Básico, mantendo-se, no entanto, na organização curricular e programas<sup>42</sup>, o nome já em vigor, de Expressão e Educação Dramática. No seguimento deste processo, surge o documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2001) que se configurou como a referência central para o desenvolvimento do currículo do Ensino Básico até 2011<sup>43</sup>. Neste documento surge a denominação de Expressão Dramática/Teatro, como sendo uma das quatro grandes áreas artísticas que compõem a Educação Artística, presente ao longo dos três ciclos de escolaridade obrigatória.

Na sequência do processo de reestruturação do currículo iniciada em 2001, surge o projeto Metas de Aprendizagem (2010) mantendo as áreas anteriormente definidas no Currículo Nacional do Ensino Básico de Expressão Plástica e Educação Visual, Expressão e Educação Musical, Expressão Dramática/Teatro e Dança. Estas áreas, no 1º Ciclo, mantêm a especificidade própria mas aparecem com a denominação genérica de Expressões Artísticas, sendo da responsabilidade do professor generalista, podendo ser coadjuvado por professores especialistas das diferentes áreas artísticas.

Para a área de Expressão Dramática/Teatro as Metas referem-se a atividades dramáticas (faz-de-conta espontâneo ou estruturado, para a

---

<sup>41</sup> A disciplina foi alvo de constantes alterações nominais, nos currículos escolares, a partir de 1975: Movimento, Música e Drama (1975); Atividade Dramática (1978); Movimento, Música e Drama (1980); Expressão e Educação Dramática (1990-2001); Expressão Dramática/Teatro (2001-2011).

<sup>42</sup> ME. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*. Departamento da Educação Básica. 4ª Edição.

<sup>43</sup> O Despacho nº 17169/2011, de 23 de dezembro, determina que o documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais deixa de constituir documento orientador do Ensino Básico em Portugal.

educação pré-escolar e jogo dramático e improvisação, para o 1º Ciclo) e a projetos de teatro para o pré-escolar e 1º Ciclo.

As referidas Metas de Aprendizagem, no que diz respeito, tanto as atividades dramáticas como aos projetos de teatro, procuram desenvolver seis componentes da linguagem teatral (o corpo, a voz, o espaço, os objetos, a personagem e o texto) referidos anteriormente, quer na Organização Curricular e Programa do 1º Ciclo atualmente em vigor, quer no Currículo Nacional para o Ensino Básico - Competências Essenciais, cuja aplicação, entretanto, o Ministério da Educação e Ciência deu por finda, com o Despacho nº 17169/2011 de 23 de dezembro. Com a publicação deste despacho, fica definido que as orientações curriculares do Currículo Nacional para o Ensino Básico – Competências Essenciais deixam de constituir referência para os documentos oficiais. Determina, ainda, que os programas existentes e os seus auxiliares constituem os documentos orientadores do ensino e que serão apresentadas metas curriculares para cada uma das disciplinas do Ensino Básico.

Com a publicação do Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho são estabelecidos os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos Ensinos Básico e Secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos nestes níveis de ensino. Com este diploma fica, também, definida a matriz curricular do 1º Ciclo onde são apresentados os componentes do currículo e especificadas as áreas disciplinares de frequência obrigatória: Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões - Artísticas e Físico Motoras. Nas áreas não disciplinares são incluídas a Área de projeto, o Estudo Acompanhado e a Educação para a Cidadania. No conjunto, todas estas áreas deverão perfazer um total de 25 h semanais. Além destas, há a possibilidade de ministrar uma disciplina de frequência facultativa (Educação Moral e Religiosa) e Atividades de Enriquecimento Curricular, também de carácter facultativo.

#### **4.1.1. A importância da Expressão Dramática no currículo escolar**

Procurando explicitar a importância da área da Expressão Dramática no currículo escolar, autores como O'Neill (1995), Froese (1996), Edwards (1997), Wagner (1998), Aguilar (2001), Baldwin, Fleming e Neelands (2003), Japiassu (2003), Motos e Navarro (2003), Navarro (2006), López *et al.* (2009), apresentam vários argumentos que justificam as potencialidades desta área expressiva, como recurso didático, em contexto escolar. Referem que as atividades de Expressão Dramática vão ao encontro da pessoa na sua totalidade, isto é, desenvolvem, globalmente, as dimensões psicomotora, cognitiva, socio-afetiva e artística.

Destacam, igualmente, a importância da componente comunicativa, realçando que as atividades dramáticas se traduzem, essencialmente, em jogos de expressão e de comunicação. A expressão corporal e gestual, a expressão verbal e não-verbal, são formas de comunicação exploradas e aperfeiçoadas, permitindo a cada participante, a construção e transmissão de mensagens que sejam compreendidas pelo grupo. Isto implica, por um lado, um uso mais eficaz dos processos cognitivos, obrigando a pensar, a organizar e a seleccionar a informação, e por outro lado, a colocar o sujeito no centro de todo o processo de ensino e aprendizagem, valorizando a perspectiva construtivista da aprendizagem.

Pelo seu carácter eminentemente prático, a Expressão Dramática convoca respostas verbais e não-verbais, implicando a utilização de todos os sentidos e inteligências. Neste esforço de inclusão de novas respostas, estimula-se a imaginação, o pensamento criativo e crítico. Desenvolvem-se, igualmente, competências comunicativas que favorecem o trabalho da voz, a exploração das qualidades do som e da voz como elementos de criação, assim como a criação de ambiente sonoros e a utilização de instrumentos musicais.

López *et al.* (2009) reforçam o desenvolvimento da oralidade, não apenas como finalidade expressiva, mas também, como vertente comunicativa e funcional, através de processos dramáticos.

Tais competências comunicativas instigam, também, à escuta ativa, ao olhar consciente e ao desenvolvimento sensorial e perceptivo estimulado pelo corpo, enquanto elemento de comunicação, de relação consigo próprio e com o outro. O corpo assume-se como um instrumento de transmissão de narrativas pessoais, de ideias, de sentimentos e emoções. A utilização do corpo associada ao movimento explorando as componentes: espaço, tempo, peso e fluência (Laban, 1978) permitem reforçar a expressão e a intencionalidade comunicativa. Evocam, por outro lado, a disponibilidade e sensibilidade para captar informações do meio envolvente, direcionando a concentração e a atenção, também, aos objetos, ao espaço e às situações concretas.

Também Motos (2009) conclui, num estudo realizado com alunos do Ensino Secundário, que a prática de atividades dramáticas inseridas nas aulas de Língua e Literatura favorecem o desenvolvimento da fluidez verbal, da implicação pessoal e da linguagem metafórica. Um outro aspeto a considerar, na opinião de Motos e Navarro (2003) é o desenvolvimento do pensamento prático e autónomo que a aula de Expressão Dramática favorece por ser um espaço onde as ideias ganham forma e movimento através da ação. É também um espaço onde se procuram soluções para as situações criadas e onde a criatividade e a imaginação têm oportunidade de se manifestar.

A palavra entendida como unidade semântica, e o texto como entidade literária, são recursos utilizados na aula de Expressão Dramática que favorecem o desenvolvimento de competências leitoras e literárias. A exploração sonora, rítmica e semântica das palavras e o contato com diferentes tipologias textuais (lengalengas, onomatopeias, poesias, histórias tradicionais, textos informativos, textos narrativos, textos dramáticos) permitem aos alunos uma expansão e riqueza vocabular, a extração de significados e a apropriação de informações contidas no texto.

“La educación lecto-literaria se culmina, en suma, con la consolidación de la habilidad para formular expectativas, de elaborar inferencias, de construir hipótesis de significado, que son actividades esenciales en el proceso de lectura y se complementa con la capacidad del lector para reconocer la intencionalidad del texto. De este modo, el resultado final de ese conjunto de actividades de recepción es la interpretación del texto” (Mendoza, 2001:95).

O contacto com os textos de autor ou os textos elaborados pelos alunos favorecem a capacidade de compreensão e de interpretação, permitindo estabelecer um processo interativo entre o leitor e o texto (intertextualidades).

Quando o leitor convoca os seus conhecimentos prévios referentes à sua competência literária estabelecendo conexões com o texto, acede ao significado, ou seja, realiza a interpretação e compreensão do texto, ampliando o seu intertexto leitor. O intertexto do leitor é o espaço de encontro onde interatuam as ideias do texto com os saberes, habilidades e estratégias do leitor que o atualizam constantemente (Mendoza, 2003). Esta competência leitora desenvolve-se progressivamente à medida que o leitor aumenta as suas experiências leitoras, quer em contexto formal, informal e não formal.

A utilização do texto aparece também como um indutor de projetos artísticos e de representação dramática. É através da construção, desconstrução e recreação das obras, que os alunos entram em diálogo com o texto, com o autor e com o grupo onde estão a trabalhar, quer seja numa situação de jogo ou dramatização. Na opinião de Lopez *et al.* (2009) a dramatização é um dos melhores meios para introduzir a criança no mundo da Literatura Infantil, na aprendizagem da Língua, no desenvolvimento de processos criativos e de aprendizagem, pois tudo se processa de forma ativa, lúdica e significativa para os participantes.

O carácter lúdico e a recriação de situações reais num espaço simbólico e ficcional permitem que se crie um clima de aceitação e de confiança entre os participantes. Deste modo, as atividades dramáticas favorecem a exploração consciente de emoções, sentimentos e experiências vividas. O desenvolvimento pessoal só é possível quando existe interação, criando uma maior abertura, confiança e aceitação para com o outro e o grupo. Com efeito, o contributo de cada um dos elementos enriquece e valoriza o projeto coletivo. A ideia de pertença a um grupo e a interação social são reforçadas, bem como a capacidade de construir modelos de convivência, de comunidade e de solidariedade.

Um outro aspeto que justifica a presença da Expressão Dramática no currículo escolar, é a de que, os argumentos ou os conteúdos que são

normalmente trabalhados nesta área de saber, giram em torno das relações humanas, nas situações ou nos conflitos resultantes das relações interpessoais. Focando a atenção nesta dimensão, Motos e Navarro (2003:5) salientam que “El motivo básico de toda acción dramática sólo es uno: la persona en conflicto, ya individual o social. Sin conflicto no hay teatro”.

Da análise dos pressupostos apresentados, destacamos ainda, que a prática das atividades dramáticas, em ambiente escolar, não se justifica apenas pelo seu carácter contextualista ou instrumental, mas, também, pelo contributo único e particular que as linguagens artísticas oferecem para o enriquecimento cultural, estético e artístico do aluno (Eisner, 1997). Esta abordagem, de carácter essencialista ou estética, defende a presença das expressões artísticas no currículo, na medida em que permite a apropriação de diferentes códigos artísticos e estéticos, eminentemente humanos. Estes códigos ou linguagens são instrumentos de comunicação, leitura e compreensão da realidade social. A defesa deste paradigma não tem como finalidade última a formação de artistas mas “o domínio, a fluência e a compreensão estética dessas complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores” (Japiassu, 2003:24). Este autor lembra que a utilização das diferentes abordagens, quer seja instrumental ou essencialista, têm sido determinadas por objetivos e políticas educativas fundamentadas em teorias psicológicas e pedagógicas que marcam determinado período histórico, social e cultural da sociedade.

Também Motos e Navarro (2003:7) expressam a importância da alfabetização artística como uma competência necessária para compreender e criticar as manifestações e produções artísticas e salientam que “la alfabetización artística debería ser una de las metas esenciales de la enseñanza, dado que el conocimiento se produce en red, (es decir, que existen conexiones y transferencias entre los diferentes lenguajes y sus manifestaciones curriculares, que son las disciplinas académicas) y que el sujeto es el propio constructor del conocimiento”. Referem, ainda, a importância do domínio da linguagem dramática e de outras linguagens para uma mais ampla forma de comunicação, expressão e produção artística.



#### 4.1.2. O valor educativo do Jogo dramático

Como já aludimos no capítulo anterior, revisitamos alguns autores que se têm debruçado na importância e nas implicações da utilização do jogo dramático, particularmente, nas idades mais precoces do desenvolvimento humano. A criança neste tipo de atividade tem a oportunidade de comunicar, expressar e convocar conhecimentos, experiências, sentimentos, emoções, de forma livre e espontânea (Faure & Lascar, 1982) e a atividade resulta de uma aventura comum. Caracterizado como sendo essencialmente uma prática coletiva (Dasté *et al.*, 1978; Motos & Tejedo, 1999; Cañas, 1999; Aguilar, 2001; Pavis, 2001) o jogo dramático ou dramatização permitem uma prática socializadora, de interiorização de regras e práticas culturais através do domínio da comunicação com os outros. Neste tipo de jogo, o grupo de jogadores e não atores, (Monod, 1989; Cañas, 1999; Pavis, 2001) improvisam coletivamente um tema selecionado e cada ação individual é parte integrante do projeto comum em construção. A finalidade do jogo dramático é de [...] “levar os participantes (de todas as idades) a tomarem consciência dos mecanismos fundamentais do teatro (personagens, convenção, dialética dos diálogos e situações, dinâmicas dos grupos) quanto a provocar uma certa liberação corporal e emotiva no jogo e, eventualmente, em seguida, na vida privada dos indivíduos” (Pavis, 2001:222).

Além desta componente socializadora, o jogo dramático permite, à criança, particularmente dos seis aos dez anos, o desenvolvimento da componente psicomotora. Através do movimento e da ação que realiza com o seu corpo e voz, a criança aprende a dominar o corpo, a dar expressividade e significado aos gestos e atitudes que cria. Esta aprendizagem através do corpo possibilita, igualmente, o domínio da sensibilidade (Faure & Lascar, 1982) expressar emoções e sentimentos de forma espontânea, livre e pessoal.

Pelo jogo dramático, a criança tem oportunidade de desenvolver e pôr em prática capacidades criativas, inventando e imaginando situações (Leenhardt, 1974; Dasté *et al.*, 1978; Barret, 1988) que a farão compreender e

resolver os seus próprios conflitos internos, transformando-os em aprendizagens significativas para o seu crescimento e adaptação ao meio.

## **4.2. A Expressão Dramática como meio de produção de uma pedagogia da Criatividade**

### **4.2.1. A Criatividade**

Nas últimas décadas, a Criatividade tem sido tema de estudo aprofundado, na demanda da sua compreensão e da sua aplicação, no âmbito das mais diversas áreas do conhecimento. Amaral (2005:22) refere que já com Aristóteles se denotava uma “percursora preocupação com a criatividade”. O discurso aristotélico fazia a distinção entre a criação de um objeto natural e a obra transformada e criada pelo homem, embora também sujeita aos condicionalismos ambientais. Na visão de Aristóteles, o homem precisa de deter um poder próprio, capacitando-o a agir, a resolver desafios, a transformar e a construir um artefacto a partir daquilo que já existe.

Tatarkiewicz (2001) no estudo que faz sobre a história do conceito de criatividade, salienta que este conceito apenas começou a ser utilizado a partir do século XX, nas áreas das ciências, da política e das novas tecnologias. Também Garroni (1992) sustenta que só no século passado a problemática da criatividade ganhou corpo e valorização científica, com aplicabilidade em vários domínios do conhecimento. Martins (2000) realça que na década de 50 do século XX, um novo campo de estudo interdisciplinar, organizado em torno da criatividade, começou a tomar forma. Alguns fatores ajudam a compreender esta viragem: por um lado, houve uma necessidade de proceder a uma reconstrução do mundo, após o conflito armado da 2ª Guerra Mundial, procurando novas soluções; por outro, a evolução registada na área da psicologia humanista, particularmente, com os estudos de Rogers (1971,1983), Maslow (1983) e Guilford (1977,1978) que tentaram relacionar,

de forma inovadora, inteligência e criatividade, parecem ter sido os motivos que marcaram a viragem significativa no estudo da criatividade.

Martins (2000) constata que o conceito de criatividade é um conceito complexo, na medida em que envolve diferentes domínios que podem estar focalizados na pessoa, no processo, no produto ou no ambiente. Este autor entende a criatividade como sendo uma capacidade que todas as pessoas têm, e que pode ser desenvolvida, estimulada ou inibida devido a fatores emocionais ou sociais.

Esta posição não se distancia do pensamento de Motos (1997) para quem a criatividade é um construto multidimensional, abrangente e integrador onde confluem recursos cognitivos, pessoais, emocionais e ambientais. Esta posição não se distancia da visão de Marín (1991) quando afirma que a tarefa da criatividade é revelar em cada indivíduo as suas potencialidades e fazer com que contribuam para melhorar o meio e o seu próprio ser.

Para Ostrower (2008) a criatividade é uma competência inata do Homem, sendo a sua realização uma das suas necessidades. É a capacidade de criar, inovar, transformar um determinado objeto ou matéria. Tal transformação não só opera no objeto, mas também ao nível interno do sujeito que, ao criar, está a aprender, está a modificar-se, em contacto com a experiência. Esta abordagem, centrada na pessoa, valoriza aspetos relacionados com a personalidade, os valores, a motivação intrínseca a procura da descoberta.

Csikszentmihalyi (1988) apresenta uma visão sistémica e integradora do conceito de criatividade. Na sua opinião a criatividade não é apenas um atributo do indivíduo como agente transformador, mas o resultado da ação e do contexto social e cultural da pessoa.

Autores como Torrance (1969,1977) e Alencar (1996) evidenciam a associação de determinadas competências cognitivas responsáveis pelo desenvolvimento do processo criativo, destacando a fluência, a flexibilidade, a originalidade e a elaboração.

Torrance argumenta, também, que o nível de criatividade pode ser testado a partir da medição dessas capacidades mentais. Este autor propõe um conceito mais abrangente, englobando todo o fenómeno criativo desde a descoberta de um problema até à comunicação dos resultados e soluções. Também Trigo e colaboradores (1999) sustentam que a criatividade deve ser vista como um potencial suscetível de desenvolvimento e integrada de forma complexa e intrínseca com o resto das habilidades do pensamento.

Como se pode constatar através da diversidade de opiniões acerca do conceito de criatividade, Martins (2000:22) esclarece que “o construto criatividade é muito mais complexo e multidimensional que a simples conjugação de dimensões criativas como a flexibilidade, a fluência e a originalidade”. Nesta mesma linha de argumentação, autores como Alencar (1993, 1997), Amabile e Hennessey (1988), Amabile (1996), Pascale (2013) destacam estudos que referem outras variáveis diretamente relacionadas com a criatividade e que têm a ver com habilidades relativas ao pensamento divergente, aos processos motivacionais, atitudes, interesses e características do indivíduo, ao domínio de técnicas, ao conhecimento adquirido e à redução de bloqueios.

Neste debate, Torre (1991) também argumenta que o pensamento criativo não fica apenas circunscrito a uma definição de criatividade. Considera que a atividade criativa é intrinsecamente humana, na medida em que apenas o homem é capaz de projetar o seu mundo interior no meio. A atividade criadora não é apenas humana, como também humanizadora e potenciadora das qualidades e atributos do homem. Salienta também o aspeto intencional e o carácter transformar da atividade criativa capaz de recriar, modificar, reorganizar conteúdos anteriormente construídos. Para este autor a criatividade é essencialmente um ato comunicativo por natureza que se materializa em uma expressão, caso contrário seria apenas uma ideia ou pura abstração. Em ambientes educativos Torre (1991:29-30) defende que a criatividade é “tener ideas y comunicarlas, se traduce, en el contexto escolar, en capacitar al alumno para percibir estímulos, transformarlos y hacerle competente para comunicar sus ideas o realizaciones personales mediante los códigos a los que esté más predispuesto”

#### 4.2.2. Criatividade e Educação

Se, por um lado, tem havido um interesse crescente em aprofundar a temática da criatividade e as suas implicações ao nível académico e científico, há, por outro lado, uma noção generalizada, e quase que obrigatória, da importância de ser criativo. Nunca, como hoje, esta emergência de desenvolver a criatividade se tornou tão presente em diversos domínios. Este apelo constante à criatividade, procura desenvolver, no indivíduo, ideias, estratégias e soluções inovadoras para os constantes desafios do mundo atual. A diversidade de respostas que são atribuídas ao desenvolvimento do potencial criativo são de natureza múltipla e de vária ordem seja no campo educacional, artístico, tecnológico, científico, cultural, político, social, filosófico ou civilizacional.

Alencar (1996) chama a atenção para a urgência de rever a estrutura de todo o sistema educativo e de integrar uma plataforma para a criatividade que incentive o desenvolvimento do pensamento criativo. A autora argumenta, também, ser necessário que a escola valorize o potencial de cada aluno evitando situações de fracasso, medo, comodismo e apatia. A escola deverá garantir um ambiente rico em estímulos e oportunidades onde cada aluno possa, de facto, expressar e desenvolver a sua criatividade.

Na área das políticas educativas o apelo urgente em desenvolver as capacidades criativas encontram-se refletidas em diversos pareceres e normativos legais como é o caso da LBSE. Esta preocupação de desenvolver a criatividade como uma dimensão importante no processo de desenvolvimento dos alunos fez com que, essa mesma dimensão fosse inserida em todos os níveis de ensino, incluindo o ensino pré-escolar. Para o 1º CEB o tema da criatividade atravessa todas as áreas curriculares e extracurriculares.

A escola torna-se, assim, espaço/alicerce de desenvolvimento das ferramentas básicas que proporcionam, ao aluno, o domínio de competências de pensamento criativo e de argumentação inovadora aos desafios e

solicitações constantes do cotidiano, na tentativa de que ele não seja, apenas, mais um reproduzidor do já feito e criado.

Sobre criatividade e aproveitamento escolar Martins (2000) cita alguns estudos efetuados que evidenciam correlações positivas entre os resultados obtidos nos testes de criatividade e o sucesso escolar. Refere, ainda, outros estudos, resultantes de programas experimentais e estruturados no âmbito da área da criatividade e no contexto da formação de professores, onde se observaram ganhos significativos no que diz respeito ao desempenho docente e à melhoria de estratégias de ensino e de aprendizagem.

#### **4.2.3. A Expressão Dramática e o processo criativo**

Os ambientes educativos que utilizam as linguagens artísticas são os espaços naturais que mais favorecem o desenvolvimento da criatividade (Poveda, 1973; García Carrasco, 2004). Nesse contexto, as atividades dramáticas, como defendem Núñez Cubero e Navarro (2007) são um dos meios privilegiados para o desenvolvimento da criatividade porque, ao requererem a elaboração de novas situações e respostas, convocam os mais variados recursos disponíveis (linguísticos, corporais, afetivos, cognitivos, culturais, gestuais, musicais, plásticos, entre outros).

Navarro (2007) argumenta que a criatividade é um elemento essencial no desenvolvimento da personalidade e que cada indivíduo é um sujeito ativo e participante no seu processo criativo. Esta posição não se distancia do pensamento de Beetlstone (1998:2) quando argumenta que “Creativity involves expressing ideas and feelings and using a range of ways to do so, for example though the expressive arts”. Para esta autora, as atividades dramáticas apelam para a utilização de um conjunto de capacidades que fazem parte do processo criativo: a capacidade de representação, de

originalidade, de produtividade, de aprender e pensar criativamente, de resolver conflitos, de criar vínculos afetivos e sociais.

Motos (2006) salienta que a criatividade é, essencialmente, expressão, autorrealização e que todos os indivíduos podem ser criativos em todos os contextos e em todos os momentos da vida. Esclarece ainda que a expressão está na base de todo o processo criativo. Para tal, deverá existir um ambiente propiciador para a espontaneidade e liberdade de ação e com a possibilidade de utilizar diversos códigos ou linguagens. O autor refere ainda a importância de reconhecer a dimensão cultural no processo criativo. Qualquer produto artístico é uma obra fruto não só da espontaneidade e da liberdade criadora, mas também dos padrões culturais apreendidos.

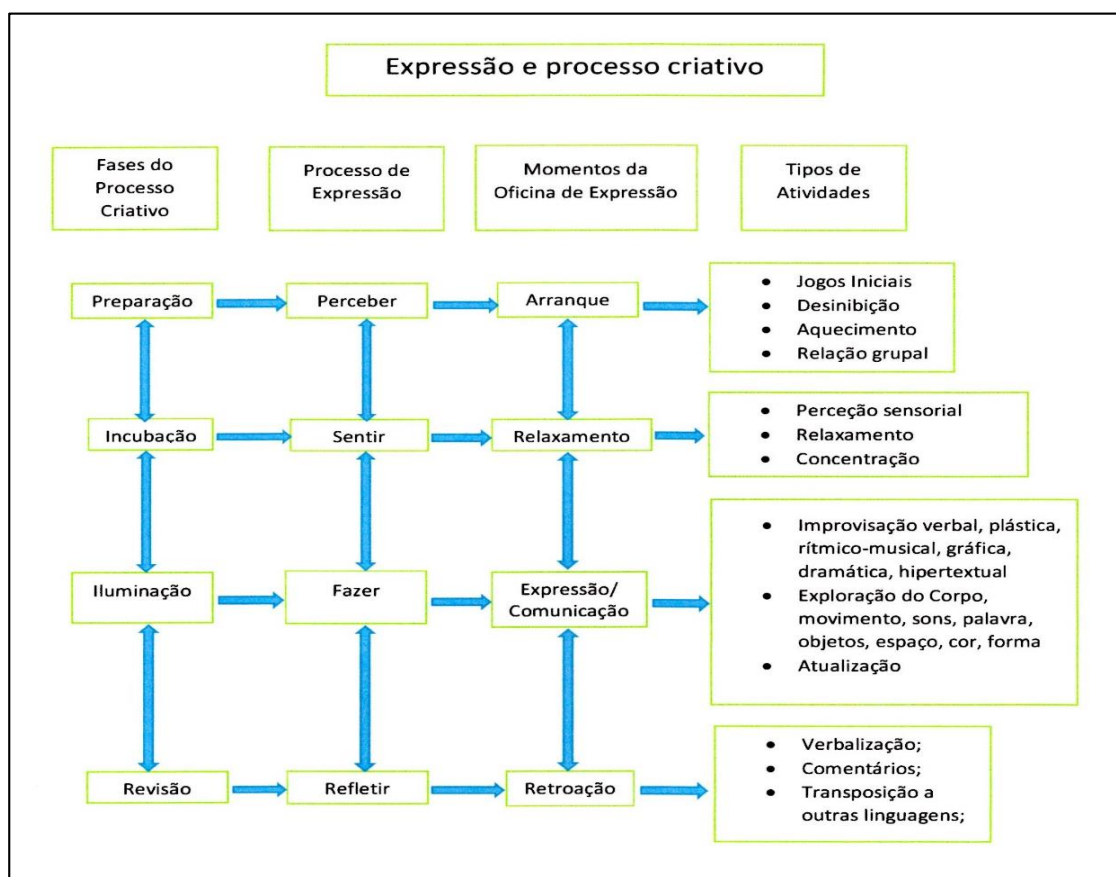
A pesquisa efetuada por Motos (1999, 2003, 2006) apresenta estudos realizados por vários autores que corroboram a ideia de que as atividades de Expressão Dramática proporcionam um clima favorável para a criatividade e que as dramatizações, realizadas em contexto escolar, são a forma mais genuína da expressão criadora <sup>44</sup>. Na sua visão, os diferentes momentos que integram uma estrutura dramática propiciam o desenvolvimento do pensamento criativo.

Motos (2006, 2013) argumenta que as atividades dramáticas seguem os mesmos passos que qualquer atividade criadora e traça um paralelismo entre o processo de construção dramática e o processo criador. O autor apresenta um modelo para uma oficina de Expressão Dramática, identificando as seguintes variáveis: as fases do processo criador, o processo de representação artística, os momentos da aula ou oficina de expressão e o tipo de atividades realizadas, como podemos verificar pelo quadro seguinte.

---

<sup>44</sup> Motos faz referência aos trabalhos de Torrance (1965), Kariot (1970), Poveda (1973), Diez, Mateos e Mechén (1980), Oberlé (1989), Cervera (1991), Motos (1991), O'Neill (1995), Navarro (2005).

Quadro 7 – Modelo de Oficina Expressiva (Motos, 2013:20) (Tradução nossa).



Neste modelo, e concretamente, às etapas do *processo criativo* e do *processo de expressão*, Motos assinala quatro fases do processo criativo e esclarece que essas fases não são lineares, podendo surgir alterações na sua trajetória. Estas fases articulam-se, por sua vez, com as etapas do processo de expressão, identificadas como: *perceber*, *sentir*, *fazer* e *refletir*.

Para este investigador, a etapa relativa ao *perceber* corresponde à escuta interna de si próprio e do ambiente. Esta escuta cria maior disponibilidade cognitiva, motora e afetiva, para a captação de estímulos e construção de imagens internas. Do ponto de vista didático, o professor deverá criar as condições para um ambiente calmo e propício à escuta consciente e ativa, onde haja uma riqueza de experiências sensoriais que favoreçam, a cada indivíduo, a tomada de consciência interna e externa da realidade. As atividades de relaxamento, concentração, percepção sensorial e observação são as indicadas para esta fase.



A etapa do *sentir* identifica-se com a linguagem corporal, na forma como o pensamento se manifesta através das sensações corporais. Na visão do autor, a fluidez do pensamento poderá manifestar-se através das sensações corporais e emoções que poderão atuar como plataformas de acesso a formas mais elaboradas de pensamento.

A etapa seguinte identificada com o *fazer* corresponde a ação propriamente dita, a exteriorização de ideias, sentimentos e imagens internas do sujeito através do corpo, da voz, dos objetos e do espaço circundante. Para o autor, esta etapa deverá conter duas fases: a *exploração* e a *atualização*.

Os momentos de *exploração* são ocasiões favoráveis para os ensaios e procura de novas propostas e alternativas. Têm particular importância os meios e os instrumentos com os quais se realiza a aprendizagem das diversas linguagens expressivas. A *atualização* é o momento de escolher, de organizar e de iniciar, tendo como ponto fulcral a expressão e a comunicação. A atividade que caracteriza esta etapa é sem dúvida a improvisação nas suas várias formas e linguagens e onde a criatividade surge a partir da experimentação e das propostas selecionadas.

Por último, a etapa do *refletir* é a ocasião para analisar e tomar consciência da atividade realizada, da experiência vivida e dos meios utilizados para a expressão e comunicação.

Para as variáveis relacionadas com a *oficina de expressão* e o *tipo de atividades*, Motos apresenta quatro momentos que poderão existir numa aula ou oficina de Expressão Dramática. Cada um desses momentos (*arranque*, *relaxamento*, *expressão/comunicação* e *retroação*) servem, apenas, de referência podendo, consoante dos casos e os contextos, variar a sua duração ou justificar a sua não realização.

O momento inicial de *preparação*, ou de *arranque*, surge com jogos iniciais de aquecimento físico e vocal que favorecem o contacto entre todos os participantes, no momento em que decorrem as atividades. Trata-se de um tempo essencial para o desbloqueamento de tensões e desinibição gerando um clima estimulante, em termos de imaginação, trabalho individual e grupal.

O momento do *relaxamento* permite, por outro lado, o contacto com experiências sensoriais e perceptivas, criando condições de bem-estar físico e psicológico que desencadeiam maior disponibilidade e concentração para as atividades. São lançadas as propostas e os temas que poderão ser trabalhados. Os participantes concentram a sua atenção na discussão dos temas a explorar e nas possibilidades da ação a desenvolver.

A etapa fundamental da oficina concentra-se no momento da *ação*, da *expressão* e *comunicação*. É a fase em que cada participante tem a oportunidade de utilizar, globalmente, a linguagem corporal e verbal, criando uma variedade de respostas únicas, em função do tema selecionado. As atividades a realizar são, eminentemente, lúdicas, favorecendo a criação de um ambiente de confiança e de disponibilidade onde predominam as atividades de improvisação e de exploração.

A improvisação através da linguagem não-verbal privilegia a mímica, o gesto, a postura e a interação com os pares com recurso à expressão corporal.

A improvisação através da linguagem verbal valoriza a comunicação feita através da palavra e de jogos de exploração sonora. Nos jogos de exploração são englobados, em simultâneo, a improvisação verbal e gestual, através dos jogos de exploração corporal, da voz, dos objetos e do espaço.

A *ação* centra-se, assim, no trabalho realizado individualmente, aos pares ou em pequeno grupo, utilizando a linguagem dramática e corporal com recurso a objetos e materiais diversificados e em função dos temas propostos. Cada participante tem a oportunidade de expressar as suas imagens internas através da situação ou da personagem recriada, traçando hipóteses sobre as consequências das ações, discutindo ideias para aperfeiçoar a performance e acrescentar novas situações, combinando o uso e as funções dos objetos, analisando o desenlace e a resolução dos conflitos.

O momento da *retroação* é a fase da análise e avaliação, sobre toda a experiência vivida, pela partilha de ideias, impressões e emoções relacionadas com a ação. A possibilidade de avaliação dos momentos de construção dramática, a evocação e tomada de consciência sobre os recursos da

linguagem dramática utilizados em termos de expressão e comunicação, fundamentam a importância deste momento de retroação. Motos (2013) assinala que a etapa da reflexão poderá assumir vários formatos, destacando a verbalização, a transposição e a apresentação. Na verbalização simples o aluno comenta, oralmente, o trabalho realizado, podendo haver intervenções livres, onde é analisado e esclarecido todo o trabalho desenvolvido.

A *transposição* refere-se ao recurso e registo, através de diferentes formas de expressão, (escrita, desenho, etc.) das imagens, emoções, ou ideias surgidas nas fases de percepção, exploração e atualização.

### **4.3. A Expressão Dramática e as Inteligências Múltiplas**

Colocando a atenção na definição de que o conhecimento e o desenvolvimento humano não são unidirecionais e que o processo de aprendizagem envolve, ativamente, o sujeito e a forma como aprende, constata-se, pois, que a aquisição do conhecimento é, também, feita por diversos caminhos. López *et al.* (2009) reforçam a ideia de que quantos mais canais sensoriais são ativados, no ato de aprender e receber informação, maior será essa aquisição e o seu uso significativo.

A tese inovadora de Gardner (1983,1997, 2000, 2001) sustenta que a inteligência pode ser desenvolvida e manifestar-se de várias formas<sup>45</sup>. Refere que todos os indivíduos apresentam inteligências múltiplas e que todos as usam em diferentes circunstâncias, podendo, cada um, desenvolvê-las. Os contextos escolares devem, portanto, fomentar a diversidade e o recurso a métodos variados, que ajudem os alunos a realizar uma aprendizagem mais eficaz e significativa e simultaneamente, utilizar e desenvolver os vários tipos de inteligência.

---

<sup>45</sup> Na sua investigação Gardner identifica oito tipos de inteligências: a Verbo-linguística, a Lógico-matemática, a Espacial, a Corporal/cinestésica, a musical, a Interpessoal, a Intrapessoal e a Naturalista.

Partindo deste quadro de referências baseado na visão polifacetada da inteligência, o processo de ensino e aprendizagem terá, necessariamente, de oferecer oportunidades diversificadas de apreensão do conhecimento, centrado no aluno, nas suas necessidades e capacidades. Perspetiva-se portanto um ensino holístico, integrador e diversificado, destacando-se o valor da perspetiva construtivista da aprendizagem. A constatação desta visão leva à emergência de uma redefinição do papel do professor como um agente colaborativo, capaz de auxiliar e disponibilizar recursos para uma apreensão ativa e significativa do conhecimento por parte do aluno. Esta posição aproxima-se da de López *et al.* (2009:45) ao considerarem que “El maestro será puente, no um “enseñante de datos”, será estimulador de inteligências y capacidades y pretenderá que el alumno emplee múltiples habilidades operativas (conocer, comprender, analizar, deducir, criticar, crear, resumir, comparar, classificar, etc.)”.

A linguagem dramática, pela sua própria natureza, constitui-se como área integradora de diversas linguagens. Motos (2006) refere-se à Expressão Dramática como uma disciplina de encruzilhada, uma espécie de síntese de linguagens ou com a possibilidade de se tornar polivalente. Ao integrar a palavra, o gesto, o espaço, o movimento, os sons, o ritmo, a música, a plástica, a expressão ganha máxima projeção. Argumenta, ainda, o autor, que a utilização e confluência de todos estes recursos ou linguagens expressivas permitem o desenvolvimento do pensamento criativo e divergente, da imaginação e da invenção dando lugar à manifestação da expressão total.

“Las inteligencias se desarrollarán en contextos ricos y conectados con el mundo, siendo los aprendizajes productivos, por ello nuestra herramienta clave es la dramatización, pues aúna praxis, multitud de inteligencias por la amplitud de sistemas simbólicos que la conforman, así como múltiples contextos ricos para el uso vivo del lenguaje (en sus vertientes verbal y no verbal) en pos de la comunicación productiva, creativa, total” (López *et al.*, 2009: 50).

As atividades dramáticas sejam elas configuradas nas formas de jogo dramático, na dramatização ou no teatro, são atividades multissensoriais, que possibilitam a experimentação através de diversos sentidos, e que apelam para uma apreensão da informação mais completa e global. Sendo atividades eminentemente lúdicas, é possível criar um ambiente de liberdade, confiança e segurança afetiva que ajudam o aluno a ter uma mais profunda compreensão de si próprio, das suas capacidades, favorecendo a interação com os outros e o meio. Com efeito, cada um poderá vivenciar um estado de maior fluidez emocional pela desconstrução de defesas internas, em função da progressiva autoconfiança e à-vontade no grupo e no espaço.

A variedade de temas que se poderão tratar nas aulas de Expressão Dramática permite uma maior proximidade e integração de informações, experiências e conceitos que, de outra forma, seriam dificilmente assimilados pelos alunos.

“A aprendizagem pelos sentidos torna-se poderosa por proporcionar a apropriação direta do estímulo. Assim, por exemplo no contexto da aprendizagem escolar, a integração de um determinado episódio histórico, pode ser potenciada pela sua dramatização por toda a turma, o que favorece o envolvimento do aluno na apreensão dos dados relevantes para o desempenho de um determinado papel, assim como num processo terapêutico, a experiência de uma determinada resposta, a vivência de uma emoção específica que gera ansiedade por não ser familiar ou consciente para o sujeito, pode ser desmistificada pela sua vivência ou expressão num ambiente securizante através de diferentes modalidades expressivas” (Jesus, 2011:70).

Valorizar este tipo de estratégias, em contexto escolar, permite, não só, que a expressão e comunicação do aluno se manifeste na sua maior amplitude, como favorece, também, um mais fácil processamento da informação e uma forma única e motivadora de se centrar nos conteúdos que os alunos necessitam aprender.

#### 4.4. A Expressão Dramática e a Educação Emocional

Se, tradicionalmente, a escola era um espaço onde se implementava métodos e atividades iguais para todos, pois supunha-se que todos aprendiam da mesma forma, hoje, a investigação aponta que no processo de ensino aprendizagem são vários os fatores envolvidos. Os estilos de aprendizagem individuais de cada aluno, o desenvolvimento das inteligências múltiplas e os fatores ambientais contribuem para essa diversidade (Silver *et al.*, 2010).

Além de desenvolver capacidades que implicam mais a racionalidade, a objetividade da ciência e o raciocínio lógico dedutivo, Damásio (2003, 2004) aponta a necessidade de estimular e desenvolver outras linguagens mais relacionadas com a subjetividade, as emoções e os sentimentos.

Goleman (1995) e Romero (2006) afirmam que a educação emocional constitui uma prioridade educativa e que a sua aplicação encontra justificação em fundamentos sociais, educativos e de saúde mental. As linguagens artísticas pelo forte envolvimento subjetivo e emocional que transportam permitem desenvolver outras capacidades genuínas e básicas como sejam a imaginação e a criatividade e potenciar uma maior segurança afetiva e emocional. A arte e as suas variadas manifestações expressivas surgem como as vias mais apropriadas para colocar em relevo as componentes emocional e vivencial de cada indivíduo.

Com base em estudos realizados, Núñez Cubero e Romero (2004:4) referem que “Las técnicas dramáticas nos permiten trabajar de modo efectivo en este área del self especialmente cuando se trata de optimizar y flexibilizar la expresión de los sentimientos para un mayor dominio de sí mismo y una mejora de la interacción social”. Além dos contributos ao nível dos processos expressivos, comunicativos e relacionais, referem que a utilização das atividades dramáticas em sala de aula favorece a criação de um ambiente descontraído, seguro, e espontâneo, facilitador de atitudes positivas para a aprendizagem.

Navarro (2006/2007) salienta que os aspetos motivacionais e a aprendizagem vivencial, resultante das atividades de Expressão Dramática, desencadeiam um espaço de confiança e aceitação para o desenvolvimento da educação emocional do aluno. Neste tipo de atividades, as ideias que surgem são aceites e trabalhadas pelo grupo, não existindo ideias boas ou menos boas. Refere que toda a ação acontece num espaço ficcional, o participante age como se fosse outra pessoa, e por isso, sente maior vontade e liberdade em lançar propostas de ação. O trabalho em grupo estimula o cultivo de atitudes relacionadas com a empatia, com a cooperação e com a inteligência interpessoal, na medida em que o aluno aprende a colocar-se no lugar do outro, aprende a respeitar, a colaborar, a compreender e a ouvir a mensagem dos pares através da palavra, ou através do corpo e dar o seu contributo para o trabalho de criação pessoal e grupal.

Existe, portanto, na opinião de Navarro, todo um conjunto de argumentos que favorecem uma educação para os valores e para o desenvolvimento de habilidades sociais. Expressa também a necessidade de facultar uma formação sólida na formação inicial de professores, particularmente, na área da Expressão Dramática, para que seja uma presença efetiva no currículo escolar.

Investigações recentes (Colmero, Caballero García & Tendero, 2013) apresentam também resultados significativos, que traduzem uma melhoria substancial na capacidade de expressão e reconhecimento das emoções, através da utilização da dramatização em contexto escolar.

## **CAPÍTULO V**

### **A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS COMO ATORES SOCIAIS NO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO**





## **5. A participação dos alunos como atores sociais no processo de investigação**

### **5.1. O direito jurídico da participação**

A valorização da participação das crianças, e neste caso, os alunos do 1º CEB, como sujeitos ativos e competentes nos processos de socialização, de aprendizagem e construção de conhecimento, é uma prática recente. O direito à participação, além de ser um direito consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos é, também, um direito vigente na Convenção dos Direitos da Criança. O artigo 12º dessa Convenção refere, claramente, que a criança tem o direito de expressar livremente a sua opinião sobre questões que lhe dizem respeito e essa opinião tem de ser tomada em consideração, de acordo com a sua idade e maturidade. O direito à liberdade de expressão, de partilhar ideias e informações utilizando meios diversificados, sejam sob a forma oral, escrita, impressa, artística ou outra, sem restrições de fronteira, está igualmente consignado no Artigo 13º do referido documento.

São vários os autores que se têm debruçado sobre as questões relacionadas com a investigação com crianças (Thomas & O’Kane, 1998; Christensen & James, 2000; Christensen & Prout, 2002; Cocks, 2006) evidenciando a importância de considerar as suas opiniões, experiências e perspectivas na caracterização dos seus mundos de vida e na construção de conhecimento sobre a infância. Em Portugal, nas últimas décadas, os contributos da sociologia da infância tem dado uma maior visibilidade e protagonismo à criança enquanto agente social competente, capaz de agir e de pensar sobre a sua ação e o mundo, capaz de produzir uma cultura própria e de a representar através de múltiplas linguagens.

Contudo, este direito da criança à participação nem sempre foi respeitado e valorizado pelo adulto. As questões relacionadas com a infância em geral e com a participação da criança em particular, nas diversas áreas de intervenção, seja educativa, social, cultural, artística ou política, estão

intrinsecamente vinculadas com os diversos períodos históricos que as sociedades vivenciaram ao longo dos séculos.

## **5.2. Retrospectiva histórica do direito à participação**

Numa breve análise retrospectiva sobre o que foi a infância e os modos de participação da criança até à modernidade, podemos constatar que nas civilizações antigas (greco-romana) a criança não tinha qualquer proteção jurídica, vigorando a ideia de indiferença e inutilidade com a de dependência e servidão à família, bem como as práticas de abandono e infanticídio, que ocorriam com alguma frequência (Fernandes, 2004).

Só muito mais tarde a partir do Renascimento, algumas ideias a favor da infância começam a ecoar e a assumir protagonismo, bem como, a necessidade de uma nova pedagogia na educação e formação da criança fora do espaço familiar: a escola. O século XVIII foi fulcral no alicerce das novas ideologias, quer sociais, políticas e económicas, que estruturaram o mundo moderno e, particularmente, na descoberta da infância como uma fase etária de características próprias (*idem*). Estas novas representações em torno da infância são consequência, por um lado, de uma nova conceção de criança assente nas suas especificidades, nos seus quotidianos e modos de vida. Por outro lado, começaram a edificar-se organizações sociais para crianças, fora do contexto familiar.

Na opinião de Sarmiento (2004) confluíram determinados fatores que foram decisivos para que a institucionalização da infância ocorresse no início da modernidade. Em primeiro lugar a criação, expansão e universalização da escola de massas, libertando a infância para a contribuição do trabalho produtivo e que, progressivamente, se estendeu aos dois géneros com a instituição da escolaridade obrigatória. Um outro fator foi a reestruturação familiar em função da criança e da necessidade de prestar os cuidados necessários para o desenvolvimento dos filhos.

Paralelamente, a investigação sobre a criança registou uma expansão notória nas áreas da psicologia e da pedagogia, particularmente a partir de 1889, com o nascimento do movimento da Educação Nova (Reis Monteiro, 2005). Por último, instituíram-se um conjunto de normas, atitudes e comportamentos, em relação à infância, que deram corpo à designação da “administração simbólica da infância” (Sarmiento, 2004:13).

Estes novos discursos que emergiram em torno da infância, constituíram o alicerce das futuras declarações dos direitos da criança e das sucessivas conceções e políticas públicas para a infância, que surgiram no século XX, iniciadas pela Sociedade das Nações (SDN) e continuada pela Organização das Nações Unidas (ONU). No conjunto destacam-se a Declaração dos Direitos da Criança, aprovada em 1924, composta por cinco artigos sem carácter vinculativo; a 1ª Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada em 1959 que integra dez princípios não vinculativos; a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada em 1989, composta por cinquenta e quatro artigos de carácter vinculativo para todos os contratantes e ratificada por Portugal em 1990.

A par de discursos que evidenciam impactos positivos para uma progressiva consciencialização e reconhecimento da criança como um ser de plenos direitos, a verdade é que a sua efetiva concretização tem sido pouco visível, quer ao nível social e político, devido a crenças instituídas sobre a fraca capacidade da criança em poder exercer os direitos de cidadania. As transformações verificadas no mundo ocidental, a produção científica e normativa publicada sobre e para a infância, bem como as conjunturas internas, tiveram repercussões no espaço nacional e influenciaram as políticas sociais e educativas para a infância em Portugal.

No período anterior ao 25 de Abril de 1974, procedeu-se a “uma grande produção legislativa, em especial entre 1911 e 1919, mas, do ponto de vista das práticas, não houve correspondência em termos quantitativos” (Vilarinho, 2004:215). Após a Revolução de 1974 e face à nova conjuntura histórica, social e política do país, o Estado reforçou algumas medidas de proteção

social e na área das políticas educativas para a infância, houve de facto e particularmente a partir de 1990, a promulgação de legislação para o sector da educação pré-escolar.<sup>46</sup>

Um outro aspeto muito importante e que tem contribuído para a visibilidade, reflexão e contextualização da problemática da infância em geral e da participação da criança é a discussão e aprofundamento destas questões na área da Sociologia da Infância. Tal como em vários países, a literatura existente sobre esta temática em Portugal é significativa, particularmente quando:

“[...] colocam a infância e as crianças como o centro da indagação investigativa, a partir do seu próprio campo, como buscam encontrar metodologias que permitam dar às crianças um tratamento de protagonistas nas pesquisas, em que as suas vozes sejam efectivamente levadas a sério e tomadas em conta na construção do conhecimento” (Sarmiento & Cerisara, 2004:8).

Este testemunho expressa que o foco do discurso direciona-se na figura da criança ou aluno e na centralidade da sua participação e construção do conhecimento. Esta ideia aproxima-se do pensamento de outros autores (Qvotrup, Corsaro & Honig, 2009) que sustentam a ideia de valorizar a competência da criança, numa visão partilhada e negociada de poder, onde as crianças assumem o seu papel de agentes sociais, exercendo os seus direitos e particularmente construtoras dos seus quotidianos. Tomás (2007) refere que uma das formas de esbater o confronto contínuo e reflexivo às atitudes adultocêntricas é através da negociação e da reflexão contínua e permanente dos dados que se vão obtendo.

Este novo olhar introduz novos ângulos de reflexão em aspetos relacionados com o modo como o sistema de ensino e os planos curriculares estão organizados. Neste sentido, invoca-se a pertinência de encetar processos de construção dinâmica da aprendizagem entre crianças e adultos,

---

<sup>46</sup> Uns dos marcos referenciais são sem dúvida a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro) ao considerar a educação pré-escolar como sendo a primeira etapa da educação básica, visando a inserção da criança na sociedade, como um ser autónomo, livre e solidário (Artigo, nº 2); o Despacho nº 5220/97, de 10 de Fevereiro, que define as orientações curriculares para a educação pré-escolar; o Decreto-Lei nº 147/97, de 11 de Junho, que define o regime jurídico de desenvolvimento e expansão da educação pré-escolar e o respetivo sistema de organização e financiamento; o Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto, que aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor de 1º ciclo do ensino básico; a Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto, que estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças e partir dos 5 anos de idade.

obrigando a uma desconstrução de representações e práticas em que o poder está concentrado na figura do adulto (Sarmiento, 2009). Remete ainda para uma reorganização e flexibilização do currículo, de atividades, de métodos e técnicas, de tempos e de espaços no contexto escolar.

Fernandes e Tomás (2011) sobre esta nova postura metodológica, argumentam a necessidade de adotar uma postura reflexiva permanente, quer por parte dos investigadores, quer na promoção do protagonismo da criança no processo de investigação, com base na partilha de conhecimento entre adultos e crianças, quer, finalmente, no compromisso do adulto poder assegurar os direitos da criança.

### **5.3. A inclusão e participação de alunos com necessidades educativas especiais**

Na sequência das ideias até agora expostas sobre o direito à participação para todas as crianças, este direito aplica-se à criança ou aluno com necessidades educativas especiais (NEE). A defesa do princípio de que todas as crianças com ou sem deficiência devem desfrutar de seus direitos sem qualquer tipo de discriminação, está efetivamente consignado na Convenção sobre os Direitos da Criança e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

O relatório publicado pela UNICEF (2013) apresenta uma panorâmica aprofundada sobre a questão da inclusão e dos meios e serviços que devem ser facultados a todas as crianças com deficiência. O relatório aponta para programas de reabilitação baseada nas comunidades locais, que possam oferecer um acesso equitativo à inclusão, à reabilitação e a outros serviços e oportunidades.

“O acesso efetivo a serviços de educação, atenção à saúde, habilitação (treinamento e tratamento para a realização de atividades da vida diária), reabilitação (produtos e serviços para ajudar a restaurar funções depois de um evento que resultou em uma limitação) e recreação deve ser oferecido

gratuitamente e deve ser consistente com a promoção mais completa possível de integração social e de desenvolvimento individual da criança, inclusive seu desenvolvimento cultural e espiritual” (UNICEF, 2013:15-16).

O princípio de inclusão defendido por Correia (2008) baseia-se nas necessidades da criança, vista como um todo, respeitando o seu desempenho acadêmico, socioemocional e pessoal. Para este autor toda a criança com necessidades educativas especiais deverá beneficiar deste tipo de inclusão, sempre que possível, na escola do ensino regular usufruindo dos apoios necessários e adequados à sua problemática. Este princípio de inclusão apela para uma escola também ela inclusiva, uma escola contemporânea (Correia 1995) onde seja possível proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial.

Neste debate, Fraga, Dalmann e Ferraz (2012:105) apontam “a necessidade de aperfeiçoar e qualificar os professores, a preparação e adaptação de esquemas curriculares, a orientação e mediação psicopedagógica” como estratégias que devem ser equacionadas para um ensino de maior qualidade. Referem ainda a importância da pesquisa educativa dos métodos integradores e a adaptação dos recursos humanos e materiais para cada um dos casos de atendimento de crianças com NEE.

A inclusão é válida não só para as crianças com NEE, como também para todas as outras. Este convívio desperta a aceitação da diferença, da cooperação, da tolerância e respeito pelo outro, facilitando mudanças de atitudes e comportamentos, onde todos podem exercer os seus direitos e deveres de cidadania.

A participação da criança com NEE nas atividades de Expressão Dramática, juntamente com os seus pares, é uma das oportunidades que tem para socializar e adquirir competências que, de outro modo, se revelam de difícil acesso. O carácter globalizante das atividades de Expressão Dramática, ao convocar uma diversidade de linguagens e sentidos permite o contacto com novas experiências a nível físico, psicológico, cognitivo, emocional e social. A prática do jogo dramático, dos jogos rítmicos, da dança, da pantomima, do teatro de fantoches, são algumas das atividades que contribuem para que a

criança com necessidades especiais seja integrada no grupo, possa dar o seu contributo e ser aceite pelos pares. Baseado nos interesses e necessidades da criança, este tipo de jogos pela sua natureza lúdica, favorecem a criação de um ambiente confortável e seguro onde a livre expressão e comunicação saem reforçadas.

McCaslin (2000) refere que uma das dificuldades da criança com NEE e particularmente, a criança com limitações cognitivas, está em usar a imaginação e compreender noções abstratas. Os jogos, a improvisação, as dramatizações e o teatro são atividades que apelam para a criação de situações imaginárias ou reais, confrontando a criança com as suas próprias vivências, permitindo-lhe simular papéis e respostas. Além destes aspetos, a criança tem a possibilidade de retomar a ação que deseja, de repetir a experiência o número de vezes que for necessário e perceber se “emergiram para novos conteúdos e novas reflexões” (Fraga *et al.*, 2012:106). Permite ainda ganhar mais confiança e sentir-se realizada pelo seu contributo no jogo e ser aceite pelos pares. McCaslin (2000:282) reforça esta ideia quando diz que “The game of pretending can help them learn to use imagination, to prepare for new experiences, and to lay a firmer foundation for oral communication”. Para esta autora a participação neste tipo de jogos de criação e representação dramática são um extraordinário meio de introduzir vocabulário, desenvolver conceitos e desenvolver competências ao nível da compreensão leitora. Expressa ainda, o valor da improvisação, como um meio eficaz de ensinar novos conteúdos de forma interdisciplinar.

“For example, one teacher had the children in her arithmetic class be plus and minus signs and pieces of fruit; through acting out simple problems of subtraction and addition, the children were able to see the correct answers. So-called creative walks, on which children became trees, flowers, stones, birds, and animals, helped them to observe and recall what they had seen after they returned to the classroom” (*idem*).



Para estas crianças em particular, o desenvolvimento de competências comunicativas e de interação com os pares são condições fundamentais para a sua autonomia e bem-estar. O contributo que as atividades dramáticas podem oferecer para alcançar estes objetivos, justificam a sua prática em contexto escolar.

Também Machado (2012) expressa que a utilização da Expressão Dramática como recurso educativo no processo de ensino aprendizagem, com crianças com necessidades especiais, se revela benéfica e compensadora. Além de promover a socialização, a autoestima, a autonomia e a criatividade, favorece ainda o desenvolvimento sensorial, linguístico, emocional e psicomotor.

## **CAPÍTULO VI**

### **ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**



## **6. Enquadramento metodológico**

### **6.1. Paradigmas de investigação: abordagem qualitativa e interpretativa**

Nos capítulos anteriores fizemos uma análise bibliográfica revisitando diversos autores, na procura de contributos que pudessem orientar e sustentar o presente estudo que tem como questão orientadora saber como são planeadas e concretizadas as atividades de Expressão Dramática nas aulas de frequência obrigatória e de enriquecimento do currículo no 1º CEB na RAM?.

Investigar pressupõe compreender melhor uma determinada realidade que, de algum modo, nos suscita interesse ou que nos inquieta ou preocupa. O objetivo de uma investigação é procurar dar resposta a uma situação problemática ou compreender determinados fenómenos em contextos claramente definidos. As opções metodológicas variam em função das questões de investigação e dos procedimentos de como recolher, tratar e analisar a informação. A operacionalização dos objetivos de uma pesquisa irão depender dos fundamentos, da natureza dos fenómenos, do contexto, das variáveis em presença e estes poderão ser apresentados de forma mais descritiva ou mais explicativa (Arnal, Rincón & Latorre, 1992).

Este estudo, pelo facto de tentar analisar o que não é quantitativamente mensurável, focalizado num determinado contexto onde se procura compreender as interações e a construção de sentidos fornecidas pelos sujeitos que se investigam, enquadra-se no paradigma de investigação qualitativo (Flick, 2005; Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2008). No paradigma qualitativo, designado também por humanista-interpretativo, a natureza da sua realidade é dinâmica, múltipla, holística, empática, fenomenológica, divergente e construída em interação permanente (Lessard-Hébert *et al.*, 2008; Stake, 2009).

Nesta sequência, Almeida e Freire (1997:27) acentuam que:

“A par dos comportamentos observáveis, torna-se necessário conhecer os sistemas de crenças e de valores, os sistemas de comunicação e de relação, bem como as suas representações para os indivíduos ou grupos em causa. Interessa particularmente aqui olhar aos significados e às intenções das ações humanas. Assim se explica então, a importância atribuída aos métodos mais qualitativos que quantitativos, aos métodos mais holísticos e ideográficos que “manipulativos” e nomotéticos”.

Em consonância com esta visão, Bogdan e Biklen (1994:16) sustentam que a abordagem a este tipo de investigação qualitativa não é com o propósito de responder a questões formuladas previamente ou de testar hipóteses, mas valorizar “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”.

Neste tipo de investigação, os dados recolhidos apresentam uma grande riqueza de pormenores essencialmente descritivos, referentes aos atores implicados, locais e contextos de observação. As estratégias de investigação que utiliza permitem a obtenção dos dados necessários para a compreensão do fenómeno em estudo. No conjunto dessas estratégias, Denzin e Lincoln (1994) destacam a observação participante, a entrevista, os documentos escritos, os dados visuais, as histórias de vida, a experiência pessoal e o estudo de caso.

Na investigação qualitativa, o investigador assume também um papel ativo na construção do saber em interação com os sujeitos estudados e o campo de análise. Os valores são explícitos e podem influenciar a investigação. Além deste aspeto, a validade da leitura compreensiva da realidade é credibilizada no confronto de dados provenientes de diversas fontes. Vários autores (Ludke & André, 1986; Denzin, 1989; Allwright & Bailey, 1991; Robson, 1993; Feldman, 1994; Hitchcock & Hughes, 1995; Flick, 2005) argumentam que, para credibilizar este tipo de investigação e alcançar os parâmetros de validade, fiabilidade e objetividade, a técnica mais indicada é o cruzamento dos dados obtidos através de vários métodos de recolha, denominado de triangulação.

## 6.2. Tipologia de investigação – Estudo de Caso

Este estudo procurou analisar uma situação particular, num determinado contexto, ao longo de um período de tempo relativamente curto, pelo que consideramos a investigação como um estudo de caso.

O estudo de caso é uma estratégia de investigação de carácter qualitativo, (Goode & Hatt 1969; Yin, 1987; Bogdan & Biklen, 1994; Hitchcock & Hughes, 1995; Bonifácio da Costa & Paixão, 2004; Stake, 2009; Ferreira & Serra, 2009), estudando um determinado fenómeno ou situação com o objetivo de compreender a sua atividade, dentro de um contexto específico (Stake, 2009). Aplicado na área da investigação educacional, Bassegy (1999) *apud* Afonso (2005: 70-71) apresenta uma definição detalhada:

“Um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma atividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objetivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objetivo, possibilitando a exploração de aspetos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relação com temas da literatura científica de referência”.

Dada a natureza dos fenómenos, da especificidade das situações em estudo e das problemáticas envolvidas, o estudo de caso adota uma perspectiva holística, procurando analisar, na globalidade, os dados obtidos das situações concretas que investiga, não se limitando a estabelecer apenas relações de causalidade simplista e lineares ou definir particularidades (Afonso, 2005). O estudo de caso procura uma aproximação completa e profunda sobre a realidade.

Yin (1987:17) salienta que “Case studies are the preferred strategy when how and why questions are posed, when investigator has little control over events and when the focus is on contemporary phenomenon within some real-life context”. Além das questões claramente definidas, Yin considera que o investigador tem pouco controlo nas situações, uma vez que qualquer

manipulação de variáveis levaria a distorção do fenómeno em causa originado a sua descontextualização.

### **6.2.1. Objetivos e características do Estudo de Caso**

O estudo de caso é apontado como a estratégia mais indicada quando se investiga um fenómeno inserido no seu contexto de vida real (Stake, 2009; Yin, 1987). A identificação das condições contextuais e a sua importância dependem do tipo de caso a estudar. Para a elaboração de um estudo de caso, Yin (1987) identifica cinco componentes essenciais:

1. As questões de investigação;
2. As proposições teóricas;
3. A unidade de análise;
4. A lógica que liga os dados às proposições;
5. O critério para interpretar os resultados.

Segundo o autor, nem todos os estudos obrigam a uma elaboração de proposições, podendo apenas apresentar os objetivos da investigação.

Quanto a caracterização do tipo de estudo de caso, Bogdan e Biklen (1994) referem a possibilidade de realizar um estudo de caso único ou estudos de caso múltiplos (estudo de mais de um caso). Sobre este aspeto Yin (1987) esclarece que podem existir estudos de casos exploratórios únicos ou múltiplos (analisam hipóteses ou teorias para futuras investigações), estudo de casos descritivos únicos ou múltiplos (descrevem ao pormenor o fenómeno em estudo devidamente contextualizado) e estudos de caso explanatórios únicos ou múltiplos (estudam as relações de causa e efeito de um determinado fenómeno). A tipologia varia em função do caso e dos objetivos da investigação.

Abordando ainda as características dos casos únicos e múltiplos, Yin (*Idem*) argumenta que estes podem analisar apenas uma unidade de análise ou várias unidades de análise, dependendo do fenômeno em estudo e dos dados obtidos. A definição da unidade de análise encontra-se relacionada com as questões gerais do estudo. Quando se pretende estudar um fenômeno de forma global, assumindo uma única realidade, o estudo de caso pode compreender apenas uma unidade de análise. Se o fenômeno ou situação exigem o estudo de diversos aspectos, o estudo de caso poderá abordar várias unidades de análise requerendo para tal diversas técnicas de recolha de dados.

Na sua abordagem, Stake (2009) identifica três modalidades, a partir das finalidades a atingir:

1. Estudos de caso intrínsecos;
2. Estudos de caso instrumentais;
3. Estudos de caso múltiplos.

No estudo de caso intrínseco o objetivo é a análise aprofundada de uma dada situação, no sentido de ilustrar a sua singularidade. No caso dos estudos de caso instrumentais, estes servem de suporte para analisar problemáticas mais abrangentes, para além do caso concreto. Os estudos de caso múltiplos têm por finalidade a compreensão detalhada de vários casos, com vista a construção de uma teoria ou explicações generalizadas, em um ou mais contextos de estudo.

Outro aspeto associado ao estudo de caso é a possibilidade de fazer generalizações. Stake (2009) é de opinião que os estudos de caso têm como finalidade tornar compreensível o caso através da sua especificidade. A este propósito, este autor aponta para a construção de generalizações naturalistas a partir do caso estudado salientando a sua importância sobretudo pela inserção na experiência do leitor (Stake & Trumbull, 1982; Stake, 2009).

A possibilidade de elaborar generalizações naturalistas é também sugerida por Ludke e André (1986:23) quando ao tomar conhecimento do caso, seja possível identificar aspetos comuns, podendo desenvolver novas generalizações “*novas ideias, novos significados, novas compreensões*”.



Ainda sobre este aspeto, Yin (1987:21) esclarece que “*case studies, like experiments, are generalizable to theoretical propositions and not to populations or universes*”. Para este autor a finalidade é produzir generalizações analíticas para expandir e generalizar teorias. Posição semelhante é adotado por Yacuzzi (2005) quando postula que a relevância do caso e a questão da generalização não são resultado dos dados estatísticos, mas da possibilidade de extrapolar as características do estudo para outros casos com bases nas suas proposições explicativas.

Uma outra característica do estudo de caso é o seu carácter interpretativo constante (Yin, 1987; Stake, 2009) resultante da possibilidade de proceder a mudanças no desenho inicial da investigação à medida que se avança na compreensão do caso. Sobre este tópico, Stake (2009) salienta o papel das questões temáticas como fundamentais para a orientação das observações, das entrevistas e da revisão bibliográfica.

Na opinião de Yin (1987:79-80) poderá haver mudanças no projeto de estudo de caso pela aquisição de novos dados e informações pertinentes: “In fact, case study plans can change as a result of the initial data collection and investigators are encouraged to consider these flexibilities – if used properly and without bias – to be an advantage of the case study strategy”. Contudo, este autor adverte que a alteração do plano inicial não pressupõe a formulação de novas questões de investigação. Apenas se justifica a alteração de todo o projeto inicial, se as condições contextuais e os dados existentes assim o exigirem.

Uma outra característica que identifica os estudos de casos é a possibilidade de recolher uma vasta gama de dados através de diversas fontes (Yin, 1987; Stake, 2009). Sobre este assunto, Stake (2009) salienta a utilização da observação, da entrevista, recolha de testemunhos dos inquiridos, diários, inquéritos, episódios, testemunhos especiais, ilustrações, etc. A diversidade de fontes de dados, permite não só criar condições para o processo de triangulação, como faculta ao investigador um leque mais amplo de parâmetros de análise do fenómeno em estudo.

### **6.2.2. Processos de validação em Estudo de Caso**

Como já foi referido anteriormente, o estudo de caso, no processo de recolha de dados, recorre a diversas técnicas próprias da investigação qualitativa. A utilização de distintos métodos e técnicas de recolha de dados proporciona ao investigador informações pertinentes e complementares para o conhecimento do caso. Além deste aspeto, permite utilizar diversos protocolos de triangulação no tratamento da informação obtida com a finalidade de atingir graus de objetividade, fiabilidade e validade.

Segundo Flick (2005:231) a triangulação “designa a combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, enquadramento de espaço e de tempo, e diferentes perspectivas teóricas, no tratamento de um fenómeno”. Sobre os tipos de triangulação Stake (2009) e Flick (2005) referem as propostas identificadas por Denzin (1989): a triangulação dos dados, a triangulação do investigador, a triangulação teórica e a triangulação metodológica. Este processo é justificado como mais uma alternativa à validação de resultados e procedimentos, contribuindo para o “alcance, a profundidade e a consistência dos procedimentos metodológicos” (Flick, 2005:232).

### **6.2.3. O papel do investigador em Estudo de Caso**

Na investigação qualitativa, a pessoa do investigador assume um papel elementar e central em toda a pesquisa. Neste tipo de estudos, o investigador lida com uma riqueza de dados objetivos e subjetivos que analisa e interpreta, de modo a reconhecer e fundamentar novos significados. No estudo de caso, o investigador assume diversos papéis em função dos objetivos da investigação e do modo como irá proceder à recolha de dados (Stake, 2009).<sup>47</sup>

Este autor destaca que de todos os papéis, o papel de intérprete é necessário e fundamental numa investigação.

---

<sup>47</sup> Stake (2009) refere o investigador de estudo de caso como professor, avaliador, intérprete, defensor e biógrafo.

“A investigação de estudos de caso partilha o fardo de clarificar as descrições e de sofisticar as interpretações. Seguir uma perspectiva construtivista do conhecimento não exige que o investigador evite criar generalizações. No entanto, uma perspectiva construtivista incentiva o investigador a fornecer aos leitores bom material em bruto para que eles criem as suas próprias generalizações” (Stake, 2009:117).

Da análise que faz da realidade, o investigador estabelece novas conexões, reinterpreta a realidade assumindo que o conhecimento é permanentemente construído perante os novos factos que vão surgindo.

#### **6.2.4. Imperativos éticos e deontológicos**

No campo das ciências sociais, onde a investigação recorre frequentemente a técnicas mais subjetivas e interpretativas, revela-se fundamental ao investigador assumir um comportamento assente em valores éticos e deontológicos ao longo de todo o processo investigativo (Dias, 2010). Por conseguinte, o investigador deverá observar determinados requisitos de modo a garantir aos participantes o respeito por determinados princípios, sem contudo enviesar ou distorcer a investigação. Entre esses princípios éticos Dias (2010: 24) enumera os seguintes:

1. “Privacidade ou à não participação;
2. Permanecer no anonimato;
3. Confidencialidade;
4. Contar com o sentido de responsabilidade do investigador;
5. Não fazer juízos de valor acerca de atitudes ou opiniões diferentes;
6. Ser honesto para com os dados;
7. Elaborar um plano que seja exequível.”

### 6.3. O nosso Estudo de Caso

Este estudo de caso teve como principal objetivo saber como são planeadas e concretizadas as atividades de Expressão Dramática nas escolas do 1º CEB na RAM.

Na Região a estrutura curricular para o 1º CEB segue a matriz publicada no Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho<sup>48</sup>. Nessa matriz curricular estão identificadas as diversas disciplinas de frequência obrigatória, as áreas não disciplinares, a disciplina de frequência facultativa e as atividades de enriquecimento do currículo<sup>49</sup>.

Fazendo parte das disciplinares de frequência obrigatória encontram-se as Expressões Artísticas que contemplam a áreas da Expressão Musical e Dramática. Além da componente curricular obrigatória de Expressão Musical e Dramática, existem outras expressões artísticas incluídas nas atividades de enriquecimento do currículo com a designação de Modalidades Artísticas. As Modalidades oferecem um conjunto de opções ao nível das práticas artísticas onde se destacam: Canto coral, Instrumental – Flauta de Bisel e Instrumental *Orff*, Cordofones Tradicionais Madeirenses, Dança e Expressão Dramática.

Salientamos ainda que no âmbito do projeto anual de turma poderão ser desenvolvidos outros projetos relacionados com as expressões artísticas em articulação com as restantes áreas do currículo.

---

<sup>48</sup> Segundo o Ofício Circular nº 5.0.0 -157/13, de 20-11-2013, a DRE aguarda a publicação do Decreto Legislativo Regional que adapta à Região Autónoma da Madeira o regime previsto no Decreto-lei nº 139/2012, de 5 de julho, com as alterações introduzida pelo Decreto-Lei nº 91/2013 de 10 de julho.

<sup>49</sup> Disciplinas de frequência obrigatória: Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Áreas não disciplinares: Educação para a Cidadania. Disciplina de frequência facultativa: Educação Moral e Religiosa. Atividades de enriquecimento do currículo: Língua Inglesa, Expressão Musical e Dramática/Áreas Artísticas, Expressão Físico-Motora, Expressão Plástica, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), Biblioteca, Apoio ao Estudo.

### 6.3.1. Objetivos do estudo

É no quadro anteriormente analisado que situamos os propósitos deste estudo e a partir do qual elaborámos a principal questão da investigação:

- Como são planeadas e concretizadas as atividades de Expressão Dramática nas aulas de frequência obrigatória e de enriquecimento do currículo no 1º CEB na RAM?

Com base no conhecimento que temos do terreno e do modelo implementado ao nível da disciplina de Expressão Musical e Dramática/Áreas Artísticas nas escolas do 1º CEB na Região, coordenado pela DSEAM<sup>50</sup>, definimos duas proposições, e para cada uma delas, estruturámos um conjunto de questões específicas em torno das quais se orientou o estudo:

#### **1ª Proposição:**

O modelo implementado na RAM ao nível das áreas artísticas favorece a concretização de atividades de Expressão Dramática nas escolas do 1º CEB.

#### **Questões específicas:**

1. Quais os tempos curriculares destinados à área da Expressão Dramática, na componente obrigatória e de enriquecimento?
2. Que conteúdos programáticos da área da Expressão Dramática são abordados na disciplina de frequência obrigatória de Expressões Artísticas?
3. Que atividades/projetos são realizados na área da Expressão Dramática, na componente curricular obrigatória e nas atividades de enriquecimento?
4. De que forma é solicitada a participação dos alunos nas atividades de Expressão Dramática?

---

<sup>50</sup> A investigadora fez parte da Equipa de Animação do DSEAM entre 1993-94 e 1999-00, sob a coordenação da professora Lígia Brazão.

5. A participação neste tipo de atividades favorece a aquisição de saberes específicos da linguagem dramática?
6. De que forma promove a interdisciplinaridade com as restantes áreas curriculares?
7. De que forma favorece a comunicação, a expressividade e a criatividade dos alunos?
8. Que vantagens e desvantagens são atribuídas ao modelo implementado na RAM ao nível das atividades artísticas?
9. Quais são as perceções sobre a relevância da Expressão Dramática no 1º CEB?

### **2ª Proposição:**

Neste modelo existe um conjunto de orientações que influenciam a concretização das atividades de Expressão Dramática, quer na disciplina de frequência obrigatória, quer na disciplina de enriquecimento do currículo, nas escolas do 1º CEB.

### **Questões específicas:**

1. Quais são as orientações didático-pedagógicas propostas para as atividades artísticas com a orientação e coordenação da DSEAM para o 1º CEB?
2. Que conteúdos programáticos são privilegiados para a área da Expressão Dramática?
3. Que tipo de colaboração existe entre o professor de apoio às áreas artísticas e o professor titular de turma?
4. Que ofertas formativas são facultadas aos professores na área da Expressão Dramática sob orientação da DSEAM?

### 6.3.2. Desenho da investigação

Para realizar uma investigação é necessário, num primeiro momento, pensar e planear todo o trabalho que conduz à realização concreta da pesquisa. O plano de investigação permitirá ao investigador explicitar os vários momentos e ações que serão desenvolvidas ao longo de todo o processo investigativo (Bell, 1997; Dias, 2010). Com efeito, o plano é um instrumento que permitirá a compreensão de todo o processo, com o objetivo de alcançar as metas estabelecidas. Sobre este assunto, Stake (2009) salienta que o desenho da investigação tem de obedecer a um esquema conceptual que permita estabelecer conexões com o conhecimento já adquirido, traçar ideias que permitam a compreensão do fenómeno em estudo e analisar como se irá processar a recolha e tratamento dos dados.

Quadro 8 – Desenho de investigação

1º Momento	2º Momento	3º Momento
<b>Ações:</b> Escolha do caso/problema. Revisão da literatura. Elaboração dos protocolos de autorizações. Contactos com a escola.	<b>Ações:</b> Recolha de dados em contexto de sala de aula.	<b>Ações:</b> Análise e interpretação dos dados.
<b>Instrumentos de recolha de dados:</b> Pesquisa e recolha bibliográfica. Análise documental (legislação).	<b>Instrumentos de recolha de dados:</b> Observação participante. Notas de campo. Registo vídeo e fotográfico. Portfólios dos alunos. Entrevistas. Pesquisa e recolha bibliográfica.	<b>Instrumentos de recolha de dados:</b> Entrevistas. Pesquisa e recolha bibliográfica. Análise dos dados.
<b>Calendarização:</b> Outubro/2011 a Novembro/2011	<b>Calendarização:</b> Dezembro/2012 a Julho/2012	<b>Calendarização:</b> Setembro/2012 a Dezembro/2013

### 6.3.3. Descrição dos momentos

O primeiro momento caracterizou-se pela definição do caso a estudar. Nesta investigação o caso tratou de identificar e analisar as práticas na área da Expressão Dramática em contexto escolar. A definição do caso foi sendo construído, progressivamente, em contacto com o terreno e com a diversidade de dados disponibilizados para análise e interpretação. O interesse pelo caso justifica-se pelo facto de a Madeira ter encetado um modelo único ao nível das práticas na área das expressões artísticas em contexto escolar. Neste modelo, figura no currículo do 1º CEB a disciplina de Expressão Musical e Dramática e nas atividades de complemento curricular as Modalidades Artísticas. Destaca-se a figura do professor de apoio às áreas artísticas que dinamiza as aulas num modelo de coadjuvação com o professor titular de turma.

Com efeito, delimitado o caso e objeto de estudo, procedeu-se a um aprofundamento dessa realidade empírica através da inventariação sistemática de informação, com particular relevo para a análise de documentos e normativos legais. Simultaneamente, iniciámos uma aproximação à problemática teórica formulada recorrendo à revisão da literatura mais pertinente para o objeto de estudo selecionado. Nesse sentido, procurámos um conjunto de pressupostos e fundamentos que permitiram construir um *corpus* conceptual que servisse de modelo explicativo fundamentando a importância da utilização da Expressão Dramática em contexto escolar.

Com base nestes argumentos, procurámos definir as unidades de análise que melhor se ajustassem aos propósitos do estudo permitindo focalizar toda a investigação. Assim sendo, as unidades de análise selecionadas foram as seguintes:

1. Conteúdos abordados nas aulas de Expressão Dramática;
2. Atividades/projetos realizados nesta área expressiva.



A seleção pela unidade de análise referente aos conteúdos programáticos justificou-se pelo facto de nos fornecer indicadores precisos sobre a planificação que é feita, dando a conhecer os documentos orientadores e os temas abordados. Relativamente à segunda unidade de análise, referente às atividades/projetos que são desenvolvidos nas aulas de Expressão Dramática, permitiu observar a operacionalização dos conteúdos programáticos delineados, as estratégias de organização, as estratégias para a participação dos alunos, de que forma se promove a interdisciplinaridade e a aquisição de saberes específicos da linguagem dramática, quais os projetos selecionados e concretizados e finalmente, como se processa a avaliação das atividades.

No segundo momento procedemos a uma seleção dos instrumentos de recolha de dados mais adequada para obter a informação necessária. A recolha foi realizada dentro da sala de aula durante as aulas da componente curricular de Expressão Musical e Dramática, nas aulas da Modalidade Artística de Expressão Dramática e nas aulas da área curricular não disciplinar de Área de Projeto que desenvolveu o projeto *Histórias*.

No terceiro momento completamos a recolha de dados com a realização de entrevistas a vários elementos da comunidade educativa. Ao longo desta fase procedemos à leitura e interpretação dos dados recorrendo à análise de conteúdo.

#### 6.3.4. Os instrumentos de recolha de dados

Como já vimos anteriormente, o estudo de caso utiliza diversos instrumentos de recolha de informação, tendo em conta por um lado a natureza do caso, e por outro lado, a possibilidade de confrontar os dados obtidos através do procedimento de triangulação. Além destes aspetos, a utilização de vários instrumentos poderá fornecer material diversificado e complementar relevante para responder às questões de investigação formuladas.

Neste estudo foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha de dados:

1. Observação participante;
2. Notas de campo;
3. Fotografia;
4. Vídeo;
5. Portfólio dos alunos;
6. Entrevistas.

A observação participante é uma das formas de observação mais abordadas na investigação qualitativa. Denzin (1989) define-a como uma estratégia de campo que permite a conjugação de várias técnicas, entre elas a entrevista, a participação e observação direta e a introspeção. Segundo Flick (2005) a observação participante é um processo que numa primeira fase permite ao investigador conhecer e descrever o contexto, os indivíduos e a situação a estudar. Posteriormente, a observação torna-se mais focalizada e seletiva direcionando-se para os aspetos essenciais da problemática a investigar. Na opinião de Lessard-Hébert *et al.* (2008:155) na observação participante o principal instrumento de observação é o próprio investigador, na medida em que “pode compreender o mundo social do interior, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa”.

Nesta investigação a observação participante foi um dos instrumentos mais utilizados em contexto de sala de aula. Através desta técnica tivemos oportunidade de identificar quais as atividades realizadas nas aulas de

Expressão Dramática, bem como o tipo de participação e envolvimento dos alunos nessas atividades.

As notas de campo são um instrumento metodológico frequentemente utilizado para registar os dados da observação participante. As notas de campo são relatos descritivos, detalhados e focalizados de toda a ação produzida pelos indivíduos implicados no estudo nos seus contextos de intervenção (Spradley, 1980). Bogdan e Biklen (1994) assinalam ainda a possibilidade de efetuar registos reflexivos onde se incluem as interpretações, ideias, sentimentos e preocupações do investigador e que decorrem da observação realizada. As notas de campo podem materializar-se sob a forma escrita no momento em que ocorre a observação ou após a ocorrência. Ao longo desta pesquisa, utilizámos as notas de campo associadas à observação participante.

Na planificação das aulas, que nos foi cedida pela docente responsável pelo Projeto *Histórias* incluímos um espaço para os registos da investigadora. O registo pode ainda ser feito com recurso ao suporte de imagem (fotografia ou vídeo) quando se pretende captar comportamentos de natureza não-verbal (expressões, sentimentos, atitudes, movimentações) (Máximo-Esteves, 2008).

Na investigação educacional, o recurso pela fotografia e pelo vídeo permitem recolher aspetos de uma realidade social específica que poderá ser disponibilizada mais tarde e a qualquer momento por investigadores, ao longo de todo o processo investigativo (Bogdan & Biklen, 1994; Graue & Walsh, 2003; Flick, 2005). A utilização destes meios pelos professores-investigadores justifica-se, como salientam Burnaford (2001) *apud* Máximo-Esteves (2008:91) como sendo uma das fontes principais da investigação e divulgação da mesma. A apresentação de excertos de registos em vídeo em encontros periódicos poderá ser entendida como “um processo de desenvolvimento profissional próprio de uma comunidade de professores-investigadores, frequentemente ligados às artes, para quem o vídeo é uma técnica auxiliar e simultaneamente, um foco de conversação”.

No decorrer do estudo, a utilização destes instrumentos permitiram a captação de componentes verbais e não-verbais que ilustraram, por exemplo, a interação dos alunos em contexto de sala de aula, a organização do espaço, os produtos artísticos dos alunos (portfólios) e a participação nas diversas atividades de Expressão Dramática desenvolvidas ao longo do ano letivo 2011-12.

Um outro instrumento particularmente importante e rico na obtenção de dados relacionados com a aprendizagem dos alunos são os portfólios (Máximo-Esteves, 2008). Os portfólios são um conjunto de produções elaboradas pelos sujeitos, ao longo de um determinado espaço de tempo e em determinado contexto. A elaboração de um portfólio obriga a uma organização cuidada e sistemática de todo o trabalho realizado. A autora citada refere a posição defendida por Burnaford (2001) ao salientar que a análise dos portfólios permite compreender [...] “como é que as crianças processam a informação, resolvem problemas e lidam com tópicos e questões complexas [...] os professores aprendem muito sobre a forma como ensinam e como podem orientar as necessidades dos seus alunos” (2008:92).

Aplicado à formação de professores, Sá-Chaves (2009) caracteriza os portfólios como uma das metodologias mais adequadas para a atividade reflexiva dos professores. A utilização deste instrumento concebe uma nova postura epistemológica face à prática, dos processos e tipos de conhecimento construídos, direcionada para a reflexão das funções e competências do professor, as suas implicações pessoais, relacionais e éticas. A esta metodologia subjaz uma abordagem sócio construtivista (Bruner, 1996; Vygotsky, 1998) e ecológica da aprendizagem (Bronfenbrenner, 1979) desencadeando uma reconstrução contínua de saberes, a partir da informação referencial detida (Alarcão & Sá-Chaves, 1994). A utilização dos portfólios estende-se a várias áreas, revelando-se particularmente útil nas áreas artísticas, fornecendo evidências concretas de toda a produção artística e criadora dos autores (Taylor, 1996; Sá-Chaves, 2009).

Nesta investigação, tivemos acesso a alguns dos registos escritos e visuais dos alunos que constituíram a amostra deste estudo e frequentaram a disciplina obrigatória de Expressão Musical e Dramática e a Modalidade Artística de Expressão Dramática. Pela riqueza dos trabalhos realizados, tivemos igualmente acesso aos portfólios elaborados pelos alunos que frequentaram também as atividades do projeto *Histórias* onde realizaram atividades de Expressão Dramática.

Ao longo do ano letivo em que decorreram estas atividades e a presente investigação, os alunos realizaram e compilaram os diversos trabalhos constituídos por desenhos alusivos a várias temáticas, composições escritas, pesquisas efetuadas sobre temas transversais do currículo, textos, canções, jogos e criação de histórias. Pelo facto de existir um elevado número de trabalhos realizados com estrutura e composição gráfica semelhante, a docente responsável pelo projeto *Histórias* recolheu um número significativo de narrativas dos alunos com todas as temáticas trabalhadas e construiu um portfólio de turma, que serviu como instrumento de recolha de dados e da avaliação de toda a atividade realizada. Neste portefólio de turma, foram também incluídos, alguns trabalhos das áreas de Expressão Musical e Dramática e da Modalidade Artística de Expressão Dramática, cedidos pelo professor titular de turma.

Além dos instrumentos de recolha de dados já referenciados, utilizámos também a entrevista. A par da observação participante, a entrevista é mais um instrumento de ampla utilização na investigação qualitativa. Pode ser utilizada como instrumento único na obtenção de dados ou em associação com outras técnicas, dirigidas a um ou a mais respondentes (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2005). A sua finalidade é a recolha de dados verbais, permitindo ao entrevistador obter informações sobre as dimensões de significados e crenças dos inquiridos e a maneira como interpretam determinado fenómeno da realidade social (Ludke & André, 1986; Stake, 2009). Pretende-se ainda que nas entrevistas os inquiridos possam “expressar a sua própria linguagem, com as suas características conceptuais e os seus próprios quadros de referência” (Quivy & Campenhoudt, 1992:73).

As entrevistas variam quanto ao grau de estruturação e têm de ser consistentes com as finalidades da pesquisa. Bogdan e Biklen (1994) referem-se às entrevistas estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas. Salientam ainda que poderá utilizar-se diferentes tipos de entrevista, ao longo das diversas fases da investigação. As entrevistas estruturadas obedecem a um plano formalizado e previamente elaborado, enquanto as entrevistas não estruturadas convergem para um tipo de conversação informal, usada para obter informações que complementem os dados da observação, existindo uma maior flexibilidade na colocação das questões.

Na entrevista semiestruturada o objetivo é dar a conhecer a informação que existe no formato de resposta e torná-lo acessível à interpretação (Flick, 2005). Nesta modalidade, Kohli, (1987) *apud* Flick (2005:17) argumenta que o entrevistado tem oportunidade de revelar o seu ponto de vista, dizer o que pensa sobre o tema, do que numa “entrevista estruturada ou num questionário”.

Neste estudo foram realizadas entrevistas semiestruturadas, pelo facto de, nos parecer a mais indicada, tendo em conta as características do estudo e o perfil dos entrevistados, de forma a, obter o maior número de dados relevantes para a pesquisa. A entrevista semiestruturada é sugerida para aprofundar um determinado campo epistemológico quando o investigador é detentor de um relativo domínio da área em estudo (Ghiglione & Matalon, 1993). A opção por este tipo de entrevista possibilita ao investigador construir um guião com questões abertas, podendo alterar ou até formular novas questões em função dos dados obtidos e das respostas dos entrevistados. Com efeito, a elaboração do guião da entrevista é flexível e visa traçar uma linha orientadora que permita formular um conjunto de questões semelhantes aos entrevistados.

A entrevista foi construída com base num guião semiestruturado e organizado por temáticas.

Os tópicos selecionados para a entrevista foram os seguintes:

1. *Referência a documentos orientadores para a planificação das aulas;*
2. *Conteúdos programáticos;*
3. *Atividades e estratégias;*
4. *Contributos da Expressão Dramática no desenvolvimento e sucesso académico dos alunos;*
5. *Perceções sobre a relevância da Expressão Dramática no currículo do 1º CEB.*

No momento da entrevista, os nossos interlocutores ficaram a conhecer os objetivos da entrevista e assegurámos que as informações recolhidas seriam utilizadas exclusivamente para esta investigação. As entrevistas foram gravadas em suporte áudio e a transcrição foi realizada de imediato conferindo uma maior fidelidade dos dados.

Os entrevistados foram alguns elementos da comunidade educativa onde decorreu a investigação: o diretor da escola, o professor titular de turma e a professora responsável pela Área de Projeto. No Anexo 2 apresentamos o quadro síntese da análise de conteúdo das entrevistas aos professores. Além destas, realizámos mais duas entrevistas aos fundadores do então Gabinete de Apoio à Expressão Musical e Dramática (GAEMD). A escolha destes interlocutores deu-se ao facto de os considerarmos atores privilegiados, com um papel importante na concretização de atividades expressivas em contexto escolar. As entrevistas realizadas aos fundadores do GAEMD são apresentadas na íntegra no Anexo 4 e 5.

### 6.3.5. Contextualização do estudo

A Instituição onde decorreu esta investigação foi na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar dos Ilhéus que funcionou na modalidade de tempo inteiro (ETI). Esta escola situa-se na freguesia da Sé, no concelho do Funchal e funcionou com 8 turmas de 1º Ciclo e duas salas de Ensino Pré-escolar, com um total de 251 alunos.

A recolha de dados foi realizada em contexto de sala de aula em uma turma do 3º ano de escolaridade, ao longo do ano letivo 2011/2012. A escolha por este ano de escolaridade justificou-se pelas seguintes razões:

1. Terem frequentado as aulas de Expressão Musical e Dramática e a Modalidade Artística de Expressão Dramática;
2. Participação no projeto *Histórias* onde abordaram conteúdos específicos da área da Expressão Dramática;
3. Domínio dos processos de leitura, escrita e pesquisa que permitissem aos alunos elaborar os seus próprios portfólios;
4. Aceitação e colaboração do docente titular de turma na realização deste estudo;
5. A investigadora já conhecia os alunos uma vez que desempenhou funções docentes naquela instituição.

Salientamos, igualmente, a valiosa colaboração e disponibilidade do diretor da escola, bem como de todo o corpo docente e não docente que fez parte daquela comunidade educativa.

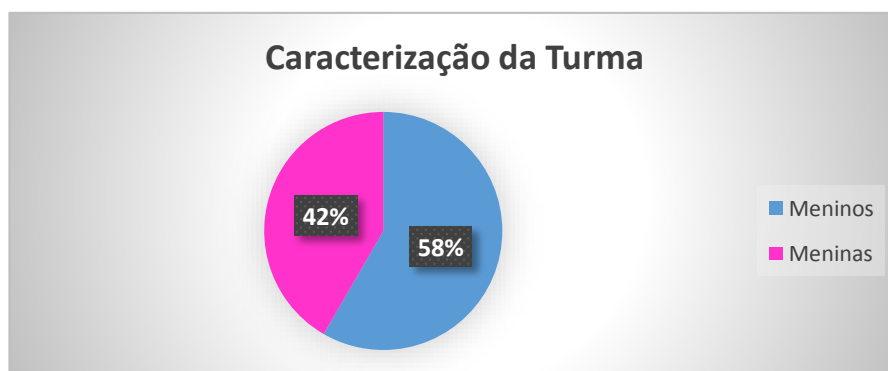


### 6.3.6. Caracterização da amostra

A turma que foi objeto desta investigação foi composta por 24 alunos, sendo 14 meninos e 10 meninas. Todos os alunos tinham 8 anos de idade e frequentaram assiduamente as aulas da componente curricular obrigatória de Expressão Musical e Dramática, as aulas da área curricular não disciplinar de Área de Projeto onde realizaram o projeto *Histórias*.

Quanto à frequência na Modalidade Artística de Expressão Dramática, a participação dos alunos foi muito irregular ao longo ano letivo, registando-se uma média de 15 - 20 alunos por cada aula.

Figura 4 – Caraterização da turma por género.



### 6.4. Programação das atividades de Expressão Dramática em contexto escolar

A Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar dos Ilhéus faz parte das escolas que funciona em regime de tempo inteiro. O planeamento de todas as atividades foi orientado pelos objetivos e metas traçados no âmbito do seu Projeto Educativo (PE) na altura em vigor para o ano letivo 2011-12, em consonância com o Projeto Anual de Turma (PAT) e concretizado na prática no Plano Anual de Atividades (PAA).

No período em que decorreu a presente investigação, o Projeto Educativo desta escola teve como tema orientador *Educar para a cidadania* (2008/2012:8-9) estabelecendo os seguintes princípios:

1. “Defesa de uma escola inclusiva e plural, onde as diferenças sejam encaradas como riqueza e nunca como constrangimento, no sentido de propiciar um melhor entendimento de si mesmo e do Mundo, no respeito pelos Direitos Humanos e na promoção de práticas de partilha e solidariedade;
2. Valorização dos afetos que devem encontrar na Escola espaço para se manifestar e crescer com alegria, possibilitando o desenvolvimento equilibrado das personalidades e a construção de universos pessoais sem violência;
3. Empenho no desenvolvimento pleno das capacidades dos alunos, através da promoção de um ensino norteado pelos princípios da qualidade;
4. Promoção da autonomia, de acordo com as disposições legais em vigor, e posta ao serviço, quer da resolução dos problemas concretos, quer das aprendizagens”.

A orientação contemplada neste PE procurou abranger três tipos de dimensões: a dimensão *Ser* contemplando a vertente pessoal e social, a dimensão *Saber* privilegiando a aquisição de saberes e a dimensão *Estar* privilegiando os valores para uma cidadania responsável. Da análise feita a este documento orientador, verificamos que houve uma prévia auscultação a toda a comunidade educativa na constatação de problemas que foram considerados áreas prioritárias de intervenção para a promoção do sucesso académico dos alunos. De entre os vários problemas enumerados destacamos os problemas específicos da escola e os que afetam diretamente os alunos (2008/2012:42-43):

1. “Dificuldades na expressão oral, vocabulário pobre;
2. Falta de hábitos de leitura e escrita;
3. Falta de cumprimento de regras/indisciplina para uma convivência saudável, sobretudo nos espaços de lazer/recreios.”

Para fazer face a estas situações problemáticas, foram traçadas metas a atingir ao longo da vigência deste PE. As metas descritas têm como objetivos finais (2008/2012:45):

1. “Melhorar as competências dos alunos em todas as áreas curriculares disciplinares e em particular no Português;
2. “Promover práticas de cidadania ativa na escola;
3. Melhorar as relações interpessoais nos espaços comuns do recinto escolar;
4. Prevenir os comportamentos de risco e solicitar a participação das famílias na vida da comunidade escolar;
5. Incrementar hábitos de leitura e escrita criativa;
6. Sensibilizar os alunos e suas famílias para a importância da leitura e a valorização do livro;
7. Fomentar a expressão e a formação cultural e artística dos alunos.”

Delineadas as metas, importa agora dar a conhecer, ao nível do Projeto Curricular de Escola (PCE) as estratégias selecionadas no âmbito da Expressão Dramática que procuraram dar resposta aos problemas identificados. As estratégias selecionadas foram as seguintes (2011:40-41):

1. “Realizar jogos cooperativos nos recreios;
2. Desenhar jogos tradicionais no pavimento;
3. Explorar lengalengas, trava-línguas, adivinhas, histórias tradicionais para desenvolver o gosto pela leitura e escrita;
4. Dramatizar poemas, canções, e histórias da literatura infantil;
5. Realizar projetos de teatro;
6. Participar em concursos literários.”

Estas estratégias foram tidas em conta aquando da elaboração do PAT, em articulação com os docentes das áreas curriculares não disciplinares e as atividades de enriquecimento curricular, segundo nos informou o docente titular de turma<sup>51</sup>. Este docente salientou que as competências selecionadas,

---

<sup>51</sup> Entrevista realizada ao docente titular de turma.

quer para a disciplina de frequência obrigatória, quer para a disciplina de enriquecimento do currículo na área da Expressão Dramática procuraram ir ao encontro dos problemas identificados no PE, ajudando os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades na oralidade e na interiorização de regras sociais.

Outro aspeto referenciado foi a atenção que tiveram na escolha de competências que pudessem ser trabalhadas de forma interdisciplinar nas diversas disciplinas de Português/Área de Projeto (exploração de diversas tipologias de textos, momentos de leitura livre e guiada, exploração de jogos orais: lengalengas, adivinhas, etc., momentos de escrita criativa) no Estudo do Meio (aprendizagem de regras de convivência social em diversos espaços públicos e privados, trabalhos de grupo, pesquisa, debates, etc.) na Expressão Físico-Motora (realizar jogos cooperativos nos recreios, respeitar as regras dos jogos, etc.). A programação das competências assinaladas no PAT ilustra o que acabamos de referir (2011:10):

#### Competências específicas da área da Expressão Dramática

1. “Relacionar-se e comunicar com os outros;
2. Explorar diferentes formas e atitudes corporais;
3. Explorar maneiras pessoais de desenvolver o movimento;
4. Explorar diferentes tipos de emissão sonora;
5. Aliar gestos e movimento ao som;
6. Utilizar e transformar a linguagem corporal e vocal para expressar sentimentos e ideias;
7. Reconhecer e reproduzir sonoridades;
8. Explorar individual e coletivamente diferentes níveis e direções no espaço;
9. Utilizar, recriar e adaptar o espaço;
10. Orientar-se no espaço através de referências visuais, auditivas e tácteis;
11. Utilizar e transformar o objeto através da imaginação/ação;
12. Explorar o uso de diferentes materiais;
13. Explorar o uso de máscaras, fantoches e marionetas;
14. Mimar atitudes, gestos e ações;
15. Realizar improvisações e dramatizações a partir de histórias simples;

16. Participar na elaboração de projetos de teatro;
17. Participar na criação oral de histórias;
18. Conhecer histórias da literatura infantil;
19. Observar, escutar e apreciar o desempenho dos outros;
20. Promover o respeito pelas regras estabelecidas para cada jogo;
21. Incentivar o respeito pela diversidade e património cultural.”<sup>52</sup>

#### **6.4.1. Atividades desenvolvidas**

O trabalho que de seguida apresentamos reporta-se às atividades de Expressão Dramática que foram realizadas em contexto de sala de aula, ao longo do ano letivo 2011/2012. Os dados que obtivemos para este estudo foram observados e recolhidos nas aulas da:

1. Componente curricular obrigatória de Expressão Musical e Dramática;
2. Atividade de enriquecimento curricular que funcionou com a Modalidade Artística de Expressão Dramática;
3. Área de Projeto onde foi desenvolvido o projeto *Histórias*.

As aulas de Expressão Musical e Dramática fizeram parte do horário da componente curricular obrigatória que funcionou à quinta-feira das 16h30 às 17h30. A atividade de enriquecimento curricular que funcionou com a Modalidade Artística de Expressão Dramática foi de frequência não obrigatória, o que levou a que alguns dos alunos não a frequentassem nas sextas-feiras de manhã, das 9h às 10h30.

Optámos também por realizar observações nas aulas de Área de Projeto pelo facto de terem sido programadas atividades de cariz artístico, privilegiando a área da Expressão Dramática, em articulação com os projetos

---

<sup>52</sup> Competências específicas da Expressão Dramática/Teatro retirada do documento: Currículo Nacional do Ensino Básico – *Competências Essenciais* (2001) na altura em vigor.

da escola e da turma. Nessas aulas foi construído o projeto *Histórias* tendo participado todos os alunos da turma que funcionou às quintas-feiras, das 10h30 às 12h30, com a duração de 90 minutos semanal.

Os alunos exploraram diversos conteúdos do programa para a área de Expressão e Educação Dramática, tendo analisado, também, contos e lendas da literatura infantil. Todas essas abordagens foram, posteriormente, convocadas e trabalhadas ao nível do desenho, do jogo dramático, teatro de fantoches e das dramatizações.

Ao longo de todas as sessões, os alunos tiveram oportunidade de elaborar trabalhos para construir um portfólio individual. Neste portfólio os alunos compilaram todos os trabalhos realizados, desde composições escritas, desenhos sobre as histórias trabalhadas, desenhos sobre as atividades realizadas, textos pesquisados, fotografias e pequenos filmes elaborados pelos alunos. Por ser uma área curricular não disciplinar, houve uma maior flexibilidade na escolha e organização dos conteúdos e atividades a realizar. Para estas aulas a docente responsável por esta atividade elaborou uma planificação mensal de conteúdos disciplinares relativos à área da Expressão Dramática (cf. Anexo 6).

Pelo facto de nas aulas de Expressão Musical e Dramática terem sido privilegiados conteúdos mais específicos da Educação e Expressão Musical e se ter registado uma participação pouco assídua na Modalidade Artística, optámos por fazer um maior número de observações e registos nas aulas onde decorreu o projeto *Histórias*.

#### **6.4.2. Planificação das atividades de Expressão Musical e Dramática e Modalidade Artística de Expressão Dramática**

Nas escolas do 1º CEB, os professores de apoio às áreas artísticas (PAAA) que lecionam as aulas de Expressão Musical e Dramática recebem por parte da DSEAM toda a coordenação didática e pedagógica necessária para as aulas. Além deste apoio prestado pelos diversos coordenadores, existem documentos orientadores, elaborados anualmente, onde estão descritas as orientações gerais e as competências específicas para as aulas de Expressão Musical e Dramática e Modalidades Artísticas. Para cada uma das Modalidades Artísticas, existem também documentos orientadores, elaborados pelos respetivos coordenadores.

#### **6.4.3. Planificação das atividades de Expressão Dramática no projeto *Histórias***

Segundo consta no PCE, a Área de Projeto, é uma área de natureza interdisciplinar que, através de metodologias ativas, incentiva os alunos à pesquisa e consolidação de conhecimentos de forma integrada. Utiliza diversas técnicas de registo, desde composições escritas, desenhos, páginas na Internet, Blogues, registos fotográficos, filmes de suporte vídeo ou DVD, trabalhos de suporte multimédia, entre outros. Os objetivos traçados para esta área foram os seguintes (2011:40-41):

1. “Promover a integração de saberes na construção do conhecimento;
2. Esbater as fronteiras entre a escola e a comunidade apelando à participação ativa de toda a comunidade educativa;
3. Enaltecer atitudes cooperativas no âmbito das atividades a desenvolver favorecendo a mobilização de diversas capacidades cognitivas;

4. Promover a reflexão sobre valores, atitudes e comportamentos, na perspetiva de aprendizagens para o exercício de uma cidadania responsável e solidária;
5. Promover a autonomia da escola com a possibilidade de integrar no currículo componentes do património cultural e artístico local e regional;
6. Promover o trabalho de projeto, como a abordagem metodológica mais adequada, já que permite conciliar o trabalho individual e cooperativo com as atividades de pesquisa, organização, análise de dados e divulgação dos mesmos.”

No ano letivo 2011-12, ano em que decorreu o presente estudo, o conselho escolar desta escola decidiu trabalhar diversos temas para que fossem abordados na Área de Projeto, em articulação com as metas definidas no PE e no PAT. Os temas propostos foram: *Conhecer para preservar, Hortinha dos Ilhéus e Histórias*. Estes temas deram origem a projetos que foram trabalhados e distribuídos por todas as turmas da escola.

O projeto *Histórias*, pela sua especificidade em tratar conteúdos relativos à área da Expressão Dramática, foi o que nos suscitou interesse e relevância para esta investigação. Além deste aspeto, este projeto foi trabalhado pelo grupo de alunos que fez parte da amostra deste estudo.

A docente responsável por esta área elaborou uma planificação mensal com os conteúdos programáticos a desenvolver ao longo das aulas do projeto *Histórias*, relativo a área da Expressão Dramática. Esta planificação serviu como documento orientador e foi sendo constantemente negociada, atualizada e reformulada de acordo com os interesses e propostas dos alunos.

Como já referido anteriormente, o documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, divulgado em 2001, deixou de ser um instrumento de trabalho de referência para os professores de todas as áreas curriculares, com a entrada em vigor do despacho nº 17169/2011 de 23 de dezembro.<sup>53</sup> As referências a este documento foram apenas citadas na

---

<sup>53</sup> O Despacho nº 17169/2011, DR. Série – II, de 23 de setembro, revoga o currículo nacional do Ensino Básico, prevendo a realização de documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas, na forma de Metas Curriculares.



programação do projeto *Histórias* do 1º período letivo. A planificação foi revista, à luz da nova legislação em vigor, tendo sido referenciados os objetivos curriculares e conteúdos disciplinares do programa de Expressão e Educação Dramática para o 1º CEB.

As sessões funcionaram no turno da manhã, no horário contrário às atividades curriculares. O horário de funcionamento foi à quinta-feira, com a duração de 90 minutos. A metodologia utilizada nestas sessões foram diversificadas e muito dinâmicas. A docente responsável por esta área iniciava as sessões com uma breve explicação do tema e das tarefas a realizar. Logo de seguida, a turma era convidada a participar ativamente nas atividades de carácter mais prático.

Antes de finalizar a sessão, os alunos registavam por escrito, em desenho ou em discussão em grande grupo, a construção do trabalho elaborado até ao momento. Este espaço de reflexão servia para o debate, para a escuta, para falar, sentir e pensar sobre o fazer de cada aluno. Cada um dos alunos tinha um portfólio individual onde compilava todos os trabalhos elaborados nessas aulas.

#### **6.4.4. Planificações mensais do projeto *Histórias***

As planificações mensais do Projeto *Histórias* foram elaboradas com base nos documentos orientadores em vigor para a disciplina de Expressão Dramática. Para o 1º período, ainda foram referenciados os conteúdos presentes no documento Currículo Nacional Competências Essenciais, que entretanto, deixaram de estar em vigor a partir de dezembro de 2012.

As planificações mensais contêm os domínios, os temas tratados, os conteúdos programáticos, a duração, as competências a desenvolver e a calendarização. Foram ainda incluídas para cada mês atividades interdisciplinares que podiam ser abordadas nestas aulas. Para cada aula, foi também elaborada uma planificação onde estão descritas as atividades realizadas e os recursos utilizados. Em cada uma das planificações semanais

reservámos um espaço onde condensámos as observações e as notas de campo efetuadas para cada uma das aulas (*cf.* Anexo 6).

As aulas podem ser descritas como espaços de comunicação e aprendizagem interativa, onde a participação, o movimento e a criatividade estiveram sempre presente. A primeira parte da aula foi reservada para o aquecimento, e quando necessário, a professora analisava e discutia com os alunos os conteúdos teóricos referentes a cada aula. Numa segunda parte, os alunos realizavam as atividades propostas e, finalmente, numa terceira parte, um momento destinado para a discussão e reflexão de todo o trabalho realizado e o seu registo escrito ou gráfico.

## **6.5. Metodologia de análise dos dados**

A análise e interpretação dos dados envolvem uma organização sistemática e um tratamento rigoroso e adequado da informação disponível. A organização e a apresentação dos dados é uma forma de selecionar, condensar, organizar e apresentar as relações ou conclusões da informação compilada. Nesta ordem de ideias, Miles e Huberman (1984) *apud* Lessard-Hébert *et al.* (2008:118) esclarecem que a fase de tratamento dos dados permite a estruturação de toda a informação para depois retirar as conclusões e as decisões a tomar. Estes autores referem, ainda, que a organização dos dados permite ao investigador “uma representação dos dados num espaço visual reduzido, auxilia a planificação de outras análises, facilita a comparação entre diferentes conjuntos de dados e garante a utilização direta dos dados no relatório final”.

Na opinião de Guerra (2006:63) a opção pela técnica mais adequada para analisar o material recolhido dependerá dos objetivos do estudo e do “posicionamento paradigmático e epistemológico do investigador”. Com efeito, o tratamento do conteúdo difere de pesquisa para pesquisa e de investigador para investigador, caracterizado por ser um processo contínuo, reflexivo e

interativo, com a finalidade de extrair a informação relevante para a investigação.

Tratando-se de um estudo em que os dados obtidos se basearam nas notas de campo, nos portfólios dos alunos, entrevistas, registos fotográficos e vídeo, a análise de conteúdo, pela sua componente interpretativa, afigurou-se como a técnica de tratamento de dados mais indicada. Como salienta Flick (2005) a análise de conteúdo é um dos procedimentos mais utilizados na análise do material escrito, mesmo que seja proveniente de diversas fontes como entrevistas, produtos audiovisuais, produtos dos meios de comunicação social.

Para Bardin (2009:40) a análise de conteúdo é um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Estes procedimentos procuram inventariar, classificar e impor uma organização às mensagens. Esta autora esclarece, ainda, que a partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar os dados, deverá construir-se um sistema de categorias que permita realizar a operação de classificação de todo o material disponível. O processo de categorização baseia-se na codificação dos dados em categorias que podem ser apresentadas e interpretadas em forma de narrativa ou condensadas em tabelas ou quadros (Máximo-Esteves, 2008).

As categorias são agrupamentos ou classes que congregam um grupo de elementos sob a denominação de um título geral, em função das características comuns desses elementos (Bardin, 2009). Na opinião de Vala (2003:111) a construção de um sistema de categorias poderá ser feito *a priori* ou *a posteriori*, ou ainda recorrendo à combinação destes dois processos.

Neste estudo, a formulação de categorias foram surgindo de forma combinada a partir de diversos referenciais que foram emergindo de forma articulada e progressiva, ao longo da investigação, num processo cíclico e dialógico de construção de sentido. Procurámos reunir as qualidades descritas por Bardin (2009) para a construção das categorias (exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade) e também os critérios de exaustividade e de exclusividade (Vala, 2003). Estes

procedimentos, justificam-se, de forma a garantir que todas as unidades de registo possam ser inseridas numa das categorias e que a mesma unidade de registo só possa ser incluída em uma categoria apenas. Dos referenciais que facilitaram a estruturação das categorias destacámos a definição do objeto de estudo, as proposições e as questões formuladas, a revisão da literatura e a quantidade e a qualidade de dados obtidos.

Com efeito, o critério de categorização utilizado nesta investigação foi o semântico (categorias temáticas) e optou-se pelas unidades de registo constituídas por uma frase ou segmento de texto. Foram definidas duas categorias de análise e respetivas subcategorias. A primeira categoria refere-se aos conteúdos programáticos trabalhados nas aulas da componente curricular obrigatória de Expressão Musical e Dramática, da Modalidade Artística de Expressão Dramática e da Área de projeto que desenvolveu o projeto *Histórias*. A segunda categoria faz referência às atividades/projetos realizados em cada uma dessas disciplinas. Para cada uma das subcategorias estruturaram-se os respetivos indicadores.

A construção deste sistema categorial assumiu grande centralidade nesta pesquisa. A definição de cada uma das categorias e subcategorias emergiu das leituras que deram suporte ao estudo, da questão principal desta investigação e dos dados obtidos.

As subcategorias referentes à categoria A - *Conteúdos programáticos*, forneceram um conjunto de indicadores precisos sobre os procedimentos de planeamento da matriz curricular referente a área da Expressão Dramática.

As subcategorias identificadas para a categoria B - *Atividades/projetos realizados*, revelaram indicadores concretos sobre as práticas em contexto de sala de aula. O quadro que se apresenta de seguida ilustra o procedimento utilizado.

Quadro 9 – Categorias, subcategorias e indicadores para análise dos dados.

<b>Categoria A - Conteúdos programáticos</b>	
<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
Documentos orientadores	Referência aos documentos em vigor para a planificação das aulas.
Temas abordados	Identificação dos temas trabalhados na sala de aula.
<b>Categoria B - Atividades/Projetos realizados</b>	
<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
Tipos de atividades/projetos	Identificação das atividades que os alunos realizaram tendo como recurso expressivo o corpo, a voz, o espaço, o movimento, os objetos, o jogo dramático e o teatro.
Estratégias de organização	Aspetos relacionados com organização do espaço, tempo e materiais.
Estratégias para a participação dos alunos	Identificação das propostas apresentadas pela professora/alunos para a participação nas atividades propostas.
Experiências pessoais e afetivas	Identificação de expressões referidas pelos alunos que remetem para as experiências vividas, sentimentos e envolvimento nas atividades.
Articulação com outras áreas curriculares	Reconhecimento de situações que permitiram aos alunos aplicar conhecimentos de outras disciplinas curriculares.
Desenvolvimento de competências	Referência a situações que favoreceram nos alunos o desenvolvimento de processos cognitivos, comunicativos, expressivos, criativos e relacionais.
Perceções sobre a relevância da Expressão Dramática no 1º CEB	Referência a aspetos positivos e negativos, avaliação das atividades realizadas e organização dos portfólios.

## 6.6. Procedimentos de codificação dos dados

O processo de codificação dos dados obriga a um trabalho de inventariação e de classificação de todos os elementos disponibilizados. O procedimento de submissão do material empírico a uma leitura e interpretação tem por finalidade procurar sentidos, inferências e identificar as intertextualidades presentes nas diversas fontes de informação.

Para uma mais fácil manipulação dos dados obtidos provenientes dos diversos instrumentos de recolha de informação, optamos por utilizar o programa informático NVivo 9.0 (*Qualitative Research Program*) que permitiu proceder de uma forma rápida e eficaz o processo de registo, identificação, quantificação, recorte e colagem de enunciados.

Para cada uma das subcategorias elaboradas construímos um quadro onde estão identificados as frequências absolutas e relativas. Este procedimento permitiu verificar o número de participantes do total da amostra que referiu cada um dos indicadores assinalados e respetiva percentagem.

Neste esforço de organizar e apresentar uma ideia representativa da globalidade dos significados que os dados comportam, elegemos um código composto por uma letra que corresponde ao tipo de instrumento utilizado (entrevista, registos dos alunos e portfólio de turma) e um número que corresponde a cada um dos intervenientes que participaram neste estudo (professores e alunos). No caso das notas de campo, fotografias e vídeos o número corresponde a seriação realizada para cada um desses instrumentos, ao longo da investigação. No caso dos dados obtidos nas aulas de Expressão Musical e Dramática e nas aulas da Modalidade Artística de Expressão Dramática atribuímos uma letra e um número a cada um dos alunos participantes (A1...). O quadro seguinte ilustra este procedimento.

Quadro 10 – Processo de codificação dos dados recolhidos

<b>Processo de codificação</b>	
Entrevistas	<i>E1...</i>
Notas de campo	<i>NC - data</i>
Portfólio de Turma	<i>PT - A1...</i>
Registos dos alunos	<i>A1...</i>
Fotografia	<i>F1...</i>
Vídeos	<i>V1...</i>

As entrevistas foram gravadas e transcritas procurando, tanto quanto possível, manter os traços do discurso proferido. Os dados da observação e as notas de campo foram condensadas e transcritas na programação mensal que nos foi cedida pela docente responsável pelas aulas do Projeto *Histórias*. Estes dados e as entrevistas foram, posteriormente, submetidas a uma análise de conteúdo de acordo com as categorias e subcategorias já apresentadas no quadro 9.

O portfólio de turma contém um conjunto de trabalhos referentes às temáticas abordadas na sala de aula elaboradas pelos alunos. Neste portfólio foram selecionados trabalhos de todas as crianças que frequentaram as aulas do Projeto *Histórias*. Foram ainda anexados, neste portfólio, alguns trabalhos elaborados nas aulas da componente curricular de Expressão Musical e Dramática e da Modalidade Artística de Expressão Dramática cedidos pelo professor titular de turma. Para cada trabalho individual, foi atribuído um código que corresponde a um aluno (*PT-A1...*). As fotografias e os vídeos permitiram complementar toda a informação disponibilizada.

## **CAPÍTULO VII**

### **APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**





## **7. Análise e discussão dos dados relativos às aulas de Expressão Musical e Dramática, Modalidade Artística de Expressão Dramática e Projeto *Histórias***

Neste capítulo apresenta-se, de forma discriminada, a discussão do material empírico que consubstancia o *corpus* de análise referente às categorias selecionadas para este estudo:

- A. *Conteúdos programáticos;*
- B. *Atividades/Projetos realizados.*

Para que esta análise interpretativa fosse concretizada, direcionamos a nossa atenção para os resultados da análise de conteúdo de vários instrumentos e construímos o nosso discurso em função da questão inicial desta investigação:

- Como são planeadas e concretizadas as atividades de Expressão Dramática nas aulas de frequência obrigatória e de enriquecimento do currículo no 1º CEB na RAM?

Como já tivemos oportunidade de constatar, no quadro 9 – *Categorias, subcategorias e indicadores para análise dos dados*, do capítulo anterior, para a categoria A. *Conteúdos programáticos*, foram construídas duas subcategorias de análise:

- A.1. *Documentos orientadores;*
- A.2. *Temas abordados.*

Para a categoria B. *Atividades/Projetos realizados* foram construídas sete subcategorias de análise:

- B.1. *Tipos de atividades/projetos;*
- B.2. *Estratégias de organização;*
- B.3. *Estratégias para a participação dos alunos;*
- B.4. *Experiências pessoais e afetivas;*
- B.5. *Articulação com outras áreas curriculares;*
- B.6. *Desenvolvimento de competências;*
- B.7. *Percepções sobre a relevância da Expressão Dramática no 1º CEB.*

Para cada uma das subcategorias foram selecionados os indicadores que permitiram identificar as unidades de registo seguindo as qualidades descritas, anteriormente, por Bardin (2009) e Vala (2003). Analisar-se-á, de seguida cada uma das categorias em particular, tendo em atenção os dados recolhidos, através da entrevista realizada aos professores, os comentários e trabalhos realizados pelos alunos, as notas de campo e o referencial teórico construído.

Quadro 11 – Descrição das categorias, subcategorias e indicadores

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
A. Conteúdos Programáticos	A.1. Documentos orientadores	A.1.1. Documentos em vigor
	A.2. Temas abordados	A.2.1. Temas trabalhados na sala
B. Atividades/Projetos realizados	B.1. Tipos de atividades/projetos	B.1.1. O corpo
		B.1.2. A voz
		B.1.3. O espaço
		B.1.4. O movimento
		B.1.5. Os objetos
		B.1.6. O jogo dramático
		B.1.7. O teatro
		B.1.8. Outros projetos
	B.2. Estratégias de organização	B.2.1. Organização do espaço
		B.2.2. Organização do tempo
		B.2.3. Organização dos materiais
	B.3. Estratégias para a participação dos alunos	B.3.1. Propostas do professor
		B.3.2. Propostas dos alunos
	B.4. Experiências pessoais e afetivas	B.4.1. Experiências vividas
		B.4.2. Sentimentos
		B.4.3. Envolvimento nas atividades
	B.5. Articulação com outras áreas curriculares	B.5.1. Aplicar conhecimentos
	B.6. Desenvolvimento de competências	B.6.1. Processos cognitivos
		B.6.2. Competências comunicativas
		B.6.3. Processos expressivos
		B.6.4. Processos criativos
		B.6.5. Competências relacionais
	B.7. Perceções sobre a relevância da Expressão Dramática no 1º CEB	B.7.1. Aspectos positivos
B.7.2. Aspectos negativos		
B.7.3. Propostas de melhoria		
B.7.4. Avaliação das atividades		
B.7.5. Organização dos portfólios		

## 7.1. Documentos orientadores

Quando questionados a dar a opinião sobre a utilização de documentos orientadores nas programações curriculares, todos os professores entrevistados referiram ter conhecimento dos normativos legais e dos programas em vigor para a área de Expressão Dramática.

Quadro 12 – Subcategoria A.1. Documentos orientadores

Categoria A Conteúdos programáticos	Indicadores	U.E.	
		N=5	
		F	%
Subcategoria: A.1. Documentos orientadores	A.1.1. Documentos em vigor	5	100

Os depoimentos permitem constatar a utilização de documentos e normativos que orientam a planificação curricular, quer ao nível macro, que caracteriza toda a política educativa da escola, quer ao nível micro, referente às programações de sala de aula. Esta constatação é visível nos documentos a que tivemos acesso para consulta, já referenciados anteriormente<sup>54</sup>, e nos discursos que obtivemos, quer por parte do diretor da escola, quer dos professores entrevistados (*cf.* Anexo 2).

“É com base no Projeto Educativo, no Projeto Curricular de Escola, no Regulamento Interno e no Plano Anual de Atividades que os professores organizam o seu Projeto Anual de Turma. Todos estes documentos, fazem referência à legislação em vigor, que indicam os princípios a seguir para toda a organização e gestão do currículo, bem como, os procedimentos para a sua execução e avaliação das aprendizagens” (E1).

“Os documentos orientadores da escola são fundamentais para a elaboração do Projeto Curricular de Turma. São esses documentos que nos dão os indicadores sobre os objetivos e metas a alcançar pela escola, e que depois, são concretizadas ao nível de cada turma” (E2).

“No caso específico da disciplina de Expressão Musical e Dramática é enviado para a escola o documento orientador que dá a conhecer todas as orientações de funcionamento desta área para o 1ºCEB. Este documento é da responsabilidade da Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia,

<sup>54</sup> Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola, Plano Anual de Atividades e Projeto Anual de Turma.

que coordena toda a parte relativa às áreas artísticas nas escolas do 1ºCEB” (E1).

“Para além dos documentos de referência como o Projeto Educativo, o Projeto Curricular de Escola, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades, na minha programação fiz referência ao programa de Expressão e Educação Dramática, ao Projeto Metas de Aprendizagem e ao documento Currículo Nacional do Ensino Básico, que entretanto, deixou de estar em vigor no fim do 1.º período escolar” (E3).

As atividades artísticas nas escolas do 1º CEB e Educação Pré-Escolar da RAM, conforme já antes referido, são orientadas por um professor de apoio às áreas artísticas, com a coordenação e supervisão da Divisão de Apoio à Educação Artística da DSEAM. Esta Divisão faculta aos professores documentos, orientações didáticas e pedagógicas para o planeamento das atividades, quer da componente curricular, quer das Modalidades Artísticas que são desenvolvidas nas atividades de enriquecimento do currículo. Um desses documentos é o Projeto Curricular para as Áreas Artísticas no 1º CEB<sup>55</sup>. Neste documento estão destacados os objetivos gerais, os conteúdos e as competências para cada um dos anos de escolaridade nas áreas de Expressão Musical e Dramática da componente curricular. Estão, também, descritos os objetivos gerais para cada uma das Modalidades Artísticas a funcionar na componente de enriquecimento curricular (Canto coral; Instrumental; Cordofones Tradicionais Madeirenses; Dança e Expressão Dramática) bem como os critérios de avaliação.

Outro instrumento de referência é o Documento Orientador das atividades artísticas nas escolas do 1º CEB e Educação Pré-Escolar. Este é um documento mais amplo que apresenta as várias normas de funcionamento e de coordenação nas áreas das Expressões Musical, Dramática e Plástica, as funções do professor de apoio às áreas artísticas e diversos aspetos relacionados com a orgânica interna da Divisão de Apoio à Educação Artística.

---

<sup>55</sup> Esse documento foi utilizado até ao ano letivo 2011-12, período em que decorreu este estudo.

Ainda em relação às atividades de Expressão Musical e Dramática no 1º CEB importa referir a informação que nos foi dada, através de entrevista, pelo diretor de serviços da DSEAM (cf. Anexo 5).

“Nós temos um programa e é com base nesse programa que nós trabalhamos. São planificações com propostas de atividades que os professores poderão seguir ou criar outras. Temos ainda as planificações trabalhadas nas reuniões concelhias quinzenais com todos os professores e o próprio coordenador concelhio que é uma pessoa mais experiente, que tira dúvidas, indica sugestões, orienta como se faz uma atividade, etc. Criámos também um manual de Expressão Musical e Dramática em parceria com a Foco Musical - Educação e Cultura, que saiu a nível nacional e foi trabalhado basicamente durante 6 anos. Contudo, nós achámos que aquele modelo já não se adapta à realidade e voltámos à sebenta antiga que utilizámos durante muitos anos. Neste momento, estamos a preparar esta sebenta para todos os anos de escolaridade, com o formato de um manual, e já este ano irá sair um manual para o 4º ano até para ver a sua adaptação para depois ser melhorado e editado” (E5).

Este depoimento expressa a importância das planificações para as expressões artísticas no 1º CEB. Além de fornecer as orientações pedagógicas e didáticas aos docentes, procurar inovar nos materiais adaptando-os à realidade.

## 7.2. Temas abordados

Relativamente a esta subcategoria todos os professores entrevistados assinalaram quais os blocos temáticos dominantes e explorados na área da Expressão Dramática (cf. Anexo 2).

Quadro 13 – Subcategoria A.2. Temas abordados

Categoria A Conteúdos programáticos	Indicadores	U.E.	
		N=5	
		F	%
Subcategoria: A2. Temas abordados	A.2.1.Temas trabalhados na sala	5	100

Um olhar detalhado sobre as diretrizes explícitas no Documento Orientador para as atividades artísticas nas escolas do 1º CEB<sup>56</sup> mostram que para a Expressão Dramática foram considerados as seguintes temáticas:

“No que concerne à Expressão Dramática consideramos: expressão e criação corporal, exploração e criação vocal, exploração espacial, exploração/relação com os objetos, linguagem não-verbal, linguagem verbal, linguagem não-verbal e gestual” (SREC/DRE/GCEA, 2011/2012:4).

Estes temas foram efetivamente trabalhados, quer nas aulas da componente curricular obrigatória de Expressão Musical e Dramática, quer na Modalidade Artística de Expressão Dramática, na opinião dos docentes entrevistados.

“Os conteúdos programáticos trabalhados nesta área são os conteúdos referenciados no documento orientador e no programa em vigor. São trabalhados essencialmente o corpo, a voz, o movimento, os projetos de teatro [...]” (E1).

“As aulas de Expressão Musical e Dramática abrangeram globalmente os temas do programa da referida área. Na vertente musical, foram trabalhadas diversas músicas, proporcionando-se aos alunos experiências no toque da flauta de bisel e no canto. Na vertente dramática, foram privilegiadas as atividades de expressão livre, tendo como fio condutor as vivências das crianças e os seus interesses, explorando melodias, textos e histórias. Esta foi a meu ver, a vertente onde o professor mais conseguiu inovar, proporcionando aos alunos experiências inéditas” (E2).

<sup>56</sup> Fazemos referência ao Documento Orientador relativo ao ano letivo 2011/2012, período em que decorreu esta investigação.

“Na Modalidade Artística de Expressão Dramática o professor explorou mais os temas relacionados com a exploração corporal e vocal e as dramatizações” (E2).

“[...] nós professores temos que facultar aos alunos diversas experiências para que possam desenvolver competências ao nível da comunicação verbal e não-verbal, da expressão, do conhecimento do corpo, da voz da relação com os outros, com os objetos, com o espaço, isto é fundamental para que exista de facto um desenvolvimento holístico e harmonioso” (E4).

Importa ainda referir que para as aulas de Expressão Musical e Dramática existe uma seleção de temas e conteúdos para o 1º e 2º ano e para o 3º e 4º ano de escolaridade. Esta opção justifica-se pelo facto de, nos dois primeiros anos, os alunos iniciarem toda uma aprendizagem relacionada com o movimento, a exploração corporal e vocal. Nos dois últimos anos é dada uma continuidade ao trabalho realizado com uma maior valorização à componente auditiva, musical e instrumental. Na visão do diretor da DSEAM:

“Esta área curricular que é a Expressão Musical e Dramática, no nosso ponto de vista, e aliás, toda a nossa documentação e planificação está feita no sentido de que durante aqueles 4 anos de escolaridade, desde o 1º até ao 4º ano haja uma maior ou uma boa articulação entre as duas áreas. Sendo que, há uma maior incidência na Expressão Dramática no 1º e no 2º ano, porque entendemos que nesses primeiros anos a Expressão Dramática tem um papel muito importante, quando as crianças são mais pequeninas. Digamos que no 3º e 4º ano há um retroceder ligeiramente nos conteúdos da área da Expressão Dramática porque aí apostamos mais um bocadinho na parte da audição musical, na criação musical, etc. mas continua a ter Expressão Dramática. No 1º e 2º ano há uma forte incidência na Expressão Dramática” (E5).

Relativamente às aulas do Projeto *Histórias*, a docente expressa no seu depoimento que foram trabalhados vários temas relacionados com a área da Expressão Dramática: o corpo, a voz, o espaço, os objetos, os jogos dramáticos - linguagem não-verbal, linguagem verbal, linguagem verbal e gestual e projetos de teatro (cf. Anexo 2).

“Os temas para o Projeto *Histórias* são os temas propostos no programa de Expressão e Educação Dramática selecionados em função dos interesses dos alunos. Os temas relacionados com o corpo, a voz, os jogos dramáticos, a exploração de objetos, a exploração da linguagem verbal e não-verbal, os projetos de teatro, são trabalhados nas aulas” (E3).



“Achámos por um lado que são temas adequados para esta faixa etária e nível de ensino, e por outro lado, são sugestivos para realizar diversas atividades e jogos que os alunos gostam muito [...]” (E3).

As planificações que tivemos acesso referentes às aulas do projeto *Histórias*, além dos temas, contem ainda um conjunto de conteúdos programáticos relacionados com o tema tratado que foram operacionalizados em cada uma das aulas (cf. Anexo 6).

### **7.3. Atividades e projetos realizados**

Conforme já foi assinalado, para a categoria B, foram elaboradas sete subcategorias. Passamos a analisar cada uma dessas subcategorias.

#### **7.3.1. Tipos de atividades/projetos**

Para esta subcategoria, os dados obtidos permitem elencar que foram diversas as atividades realizadas, convocando vários recursos expressivos.

Foram assinalados oito indicadores que deram a conhecer as atividades realizadas tendo como recurso expressivo:

1. *O corpo;*
2. *A voz;*
3. *O espaço;*
4. *O movimento;*
5. *Os objetos;*
6. *O jogo dramático;*
7. *O teatro;*
8. *Outros projetos.*

Quadro 14 – Subcategoria B.1. Tipos de atividades/projetos

Categoria B Atividades/Projetos realizados	Indicadores	U.E.	
		N=5	
		F	%
Subcategoria: B1. Tipos de atividades/projetos	B.1.1. O corpo	5	100
	B.1.2. A voz	5	100
	B.1.3. O espaço	2	40
	B.1.4. Ó movimento	3	60
	B.1.5. Os objetos	3	60
	B.1.6. O jogo dramático	5	100
	B.1.7. O teatro	5	100
	B.1.8. Outros projetos	2	40

As atividades relacionadas com o *corpo*, a *voz*, o *jogo dramático* e o *teatro* foram as mais citadas pelos professores. Os exercícios corporais além de possibilitarem uma melhor integração do esquema corporal, mostraram ser um poderoso auxiliar, por exemplo, no desbloqueio de certas emoções e favorecer um melhor conhecimento de si próprio (cf. Anexo 2).

“Tal como na Educação Físico-motora as atividades para uma melhor integração do esquema corporal são fundamentais [...]” (E1).

“Foi muito interessante ver alunos muito tímidos a se expressarem corporalmente de forma criativa [...]” (E2).

“[...] os alunos trabalharam a expressão corporal e a psicomotricidade, as noções espaciais de lateralidade, de ritmo, de postura [...]” (E2).

“O conhecimento de si, da sua relação com o corpo, são atividades que são trabalhadas de uma maneira lúdica na Expressão Dramática” (E3).

O afinamento do instrumento *corpo* e do instrumento *voz* permitiu aos participantes uma melhor utilização das suas capacidades comunicativas e expressivas, em relação consigo mesmo, com o outro e com o espaço.

“[...] explorar as várias possibilidades da voz desde a articulação, a entoação, o ritmo, a fluência, as pausas, são aspetos importantes, não só para um melhor conhecimento das suas capacidades expressivas e comunicativas, mas na relação com o outro” (E3).

“Conhecer as potencialidades da voz é fundamental, não só para o próprio, como também na comunicação com o outro” (E4).

“Trabalhar a voz não é só importante para a Música, é importante como instrumento de comunicação, de expressão, de criação [...]” (E5).

A criação de um ambiente estimulador e confortável para os alunos proporcionou a superação de medos e uma crescente motivação para a participação nas atividades e jogos. As atividades relacionadas com o corpo e a voz ficaram patentes nos comentários feitos pelos alunos (*cf.* Anexo 3).

“Nas aulas do projeto *Histórias* aprendi a fazer aquecimentos com o corpo antes de fazer jogos ou danças. É divertido brincar com o corpo todo” (PT-A1).

“Na aula fizemos jogos com o corpo, andámos de diferentes maneiras, andámos devagar e mais depressa [...]” (PT-A2).

“Para mim os jogos com o corpo foram os mais divertidos. Inventámos muitas coisas, fizemos de conta que éramos plasticina muito molinha. Gostei também do jogo da chuva e dos gigantes e anões” (PT-A3).

“Eu não sabia brincar com a voz, para mim foi muito bom porque aprendi a ter mais cuidado e a não gritar [...]” (PT-A5).

“Os jogos que fizemos com o corpo foram bons, mas o que mais gostei foi imitar a chuva com as mãos e os pés. Estava lindo, parecia mesmo a chuva e a trovoadas a cair” (PT-A13).

“Quando as aulas começaram eu não fazia ideia que podíamos brincar e trabalhar com a voz. Aprendemos a falar e dizer melhor as palavras [...]” (PT-A14).

“Aprendi que podemos trabalhar a voz, para falar e cantar melhor” (PT-A15).

Um outro aspeto referido pelos professores foi o facto de este tipo de atividades de expressão corporal contribuírem para desbloquear o canal expressivo (Azevedo, 2004) contribuindo para que o aluno se expressasse de forma mais segura, livre e fluida, apelando à imaginação e criatividade na realização do movimento.

“Os exercícios de aquecimento e de expressão corporal ganharam maior amplitude, leveza e expressão” (E3).

“Os alunos começaram a trabalhar a expressão corporal com muita imaginação e criatividade nos movimentos” (E3).

Nos momentos destinados à reflexão individual e coletiva nas aulas do projeto *Histórias*, as atividades relacionadas com o *corpo* e a *voz* também surgiram nas narrativas gráficas dos alunos, como se pode observar nas seguintes ilustrações.



Figura 5 – Momento do aquecimento corporal.

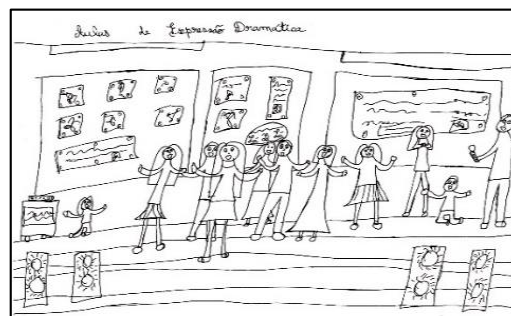


Figura 6 – Jogos de expressão corporal e vocal.

Os jogos de expressão corporal e de movimento foram situações propícias que os alunos experienciaram para utilizarem o corpo e a voz como instrumentos de expressão e de relação com os outros. Com este tipo de jogos tiveram oportunidade de coordenar os movimentos, encadear ações, modificar a velocidade, a amplitude e a frequência do movimento, adaptar as suas ações às ações dos pares, reconhecer e utilizar o espaço, descobrir e experimentar tipos de deslocamentos, explorar ritmos, pulsações e diferentes andamentos musicais, experimentar situações de mobilidade e imobilidade, equilíbrio e desequilíbrio.

“ [...] a possibilidade de os alunos explorarem o movimento permitiu trabalhar de forma lúdica a integração do corpo, do movimento, do espaço, do ritmo, inventar formas de comunicar, andar, dançar, coordenar o movimento com o dos colegas [...]” (E2).

“Os jogos de movimento são sempre os mais solicitados pelos alunos, a possibilidade de andar livremente e sem obstáculos, criam uma atmosfera de descontração e pré-disposição para as atividades” (E3).

“Os jogos de expressão corporal e de movimento permitem que o aluno descubra que o primeiro espaço a conhecer e a dominar é o seu próprio corpo, depois começa a reconhecer que há um espaço exterior entre o eu, o outro e o grupo” (E3).

Para os alunos este tipo de experiências favoreceu não só a aquisição de novas competências, como foram momentos de socialização e de diversão reconfortante para o grupo.

“Para mim as aulas de movimento foram as melhores porque parecia que estava numa aula de dança” (PT-A2).

“O que eu mais gostei nestas aulas foram os jogos que fizemos, como por exemplo o jogo dos elásticos, o jogo do semáforo, do piano e os brinquedos cantados. Foram muito divertidos” (PT-A3).

“Gostei muito dos jogos de movimento como por exemplo o jogo do piano porque cada um de nós era uma nota musical e quando a professora tocava na cabeça tínhamos de cantar a nota musical. Achei um jogo muito divertido e nunca tinha feito este jogo nas aulas” (PT-A6).

“Os jogos de movimento foram fantásticos. Os jogos do piano, do semáforo, do elástico e o jogo da conversa sem palavras foram fixes” (PT-A15).

Os *jogos dramáticos* cativaram, sempre, a atenção dos alunos. Nas diversas situações de jogo propostas ao longo das aulas, os alunos experienciaram situações em que foram simultaneamente criadores, protagonistas e espetadores (Monod, 1989; Cervera, 1993; Cañas, 1999).

As situações de *jogo dramático* e os *projetos de teatro* foram mais explorados nas aulas do projeto *Histórias*. Com base nas sugestões lançadas pela professora, e em determinados momentos pelos alunos, estes foram construindo oralmente e em grupo a estrutura dramática do jogo, combinando entre si as personagens, as ações, os espaços, o tempo da ação, a escolha dos objetos e adereços a utilizar.

Observa-se nos depoimentos dos professores entrevistados que nos momentos em que decorreu o *jogo dramático*, os alunos quer individualmente, quer em grupo, criaram situações improvisadas, representaram papéis, apelaram a diferentes meios de expressão para assumir a personagem em função das situações propostas.

“Já assisti a situações de jogo dramático feito pelos alunos com muita criatividade e imaginação” (E1).

“[...] fazer de conta que são outras personagens desencadeou novas experiências, colocar-se no lugar do outro [...]” (E2).

“Este tipo de jogos coloca o aluno a vivenciar situações diversas, quer individualmente, quer em grupo, através do jogo pode exprimir-se oralmente, gestualmente, corporalmente, imaginar, improvisar, [...] é a sua expressão que interessa [...]” (E3).

“Vimos alunos assumirem a personagem com muita naturalidade e convicção. Para eles foi um momento de transformação, de construção criativa da personagem, de relação com os pares, na contracena, nos diálogos, na ação e na construção global da história” (E3).

No decorrer do processo de construção do jogo, os alunos construíram novas histórias a partir de papéis, ações e conflitos que foram definindo em função desse jogo, influenciadas, muitas delas, pelo seu ambiente familiar e pelas suas experiências de vida e transportadas, desse modo, para um espaço simbólico. Ao identificar-se com diversas personagens, os alunos construíram uma nova compreensão do mundo, incitando-os a cooperar e a ter em conta os seus desejos e as motivações dos seus colegas de jogo (cf. Anexo 3).

“A história que fizemos hoje na aula foi *O Macaco de rabo cortado*. Eu fiz de macaco que roubava as coisas todas que encontrava e no fim, fiquei sem o rabo que era a minha camisola. Foi fixe. Foi a primeira vez que fiz teatro” (PT-A20).

“O jogo que fizemos foi muito engraçado porque éramos médicos que trabalhavam num hospital e tivemos de arranjar um coração para um menino doente. O menino era o irmão da nossa colega Ana. O André fez de menino e eu de médico. O André ficou deitado nas cadeiras e nós operamos, abrimos o peito tirámos o coração antigo e pusemos o novo. Ele agora está bom e já pode voltar à escola com a Ana” (PT-A21).

“O poema que trabalhámos nesta aula teve muita piada, não conhecia, mas é muito engraçado. Quando a professora leu o poema do *Casamento da franga* começámos todos a rir. O mais engraçado foi quando distribuímos as personagens. Eu fiz de padrinho e fui engolido pelo noivo que era o gato. Mesmo assim gostei do teatro, foi diferente” (PT-A22).

“Na aula de hoje a professora levou várias histórias e o meu grupo escolheu o *Capuchinho Vermelho*. Eu escolhi ser o lobo e o João Pedro foi o caçador. Foi espetacular a avozinha teve mesmo medo de mim e eu fiquei feliz e ri muito. Acho que todos se divertiram” (PT-A23).

Neste espaço de jogo as lengalengas, os brinquedos cantados, os poemas, as histórias tradicionais ganharam vida ao serem recriadas através de várias formas de expressão: o reconto oral e escrito, o desenho e a dramatização (cf. Anexo 8 – formato DVD).

No tempo destinado à avaliação da atividade, alguns alunos registaram através do desenho algumas das lengalengas e jogos de roda realizados nas aulas do projeto *Histórias*.

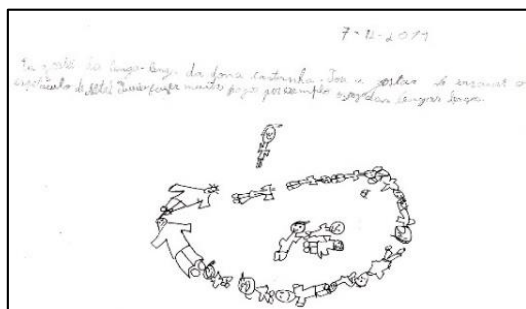


Figura 7 – Jogos de roda

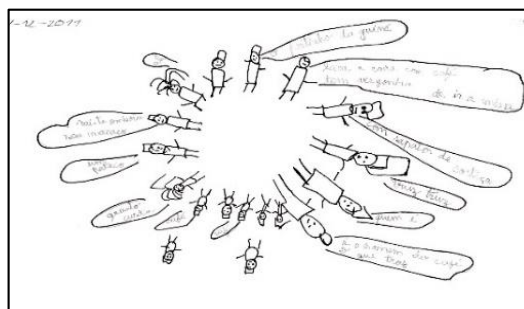


Figura 8 – Exploração de lengalengas

Através desses processos de exploração, os alunos contactaram com elementos culturais que lhes permitiram adquirir competências comunicativas (expressão e compreensão oral, vocabulário) competências leitoras (leitura fluente) competências expressivas (domínio progressivo dos recursos expressivos: corpo, voz, movimento, dança, plástica) competências sociais e de cidadania (desenvolver competências intrapessoais e interpessoais, de cooperação e de responsabilidade cívica, tomando consciência de si, dos outros e do ambiente).

“O meu grupo escolheu a história da *Carochinha* e eu fiz de Carochinha. Gostei muito, fiz de conta que estava a varrer a cozinha e encontrei uma moeda no chão. Depois tive de cantar à janela e ver os noivos a passar. No fim fiquei triste porque o André que fez de João Ratão morreu no caldeirão” (PT-A6).

“Na aula fizemos a história dos *Três porquinhos* e foi muito fixe. O João Luís fez de lobo e eu, o Martim e o Honório fizemos de porquinhos. Na história tivemos de enganar o lobo e ele fez de conta que caiu dentro de uma panela” (PT-A7).

“Nós escolhemos a história da *Bela Adormecida* porque eu e as minhas amigas também queriam. Escolhi a bruxa porque nunca tinha sido bruxa e queria experimentar. Acho que fiz bem, elas são mesmo muito más, e eu tive de ser assim muito má” (PT-A9).

No desenrolar do jogo a exploração do movimento e dos objetos disponíveis foram sempre convocados enriquecendo a ação e a estrutura da obra.

“[...] os objetos e material existente na sala foi muito utilizado nos jogos que os alunos criavam [...]” (E2).

“[...] as mesas e as cadeiras tiveram uma grande transformação, assumindo outras funções pouco convencionais, mas muito criativas no desenrolar dos jogos [...]” (E2).

A utilização e transformação imaginária dos *objetos* deram azo à construção de situações com muita imaginação e criatividade, particularmente, nas aulas do projeto *Histórias*.

“Observámos situações com muita imaginação, alguns alunos escolheram uma cadeira e começaram a dançar fazendo da cadeira o seu par, outros escolheram as mochilas e fizeram de conta que eram os irmãos mais novos que levavam pela mão, uma aluna foi buscar o giz do quadro e fez de conta que era o seu batom e o apagador do quadro o espelho” (NC,05/01/2012).

“ [...] a professora explicou à turma as atividades programadas para esta aula e mostrou aos alunos vários objetos que poderiam ser utilizados nos jogos: roupas, sapatos, bonecas, vassoura, caixas. Além destes objetos os alunos também poderiam utilizar o mobiliário disponível na sala: mesas, cadeiras, biombo, caixas. A proposta de trabalho foi a criação de quatro histórias utilizando os objetos disponíveis na sala e cada uma das histórias tinha de ter identificado a ação, o espaço, o tempo e as personagens. [...] De uma maneira geral, os grupos aproveitaram o mobiliário da sala para compor os cenários, como foi o caso do cabeleireiro, do navio de cruzeiro e da sala de urgências” (NC, 12/01/2012).

No espaço destinado à reflexão e avaliação das atividades realizadas, a exploração do espaço e dos objetos foi retratada desta forma pelos alunos.

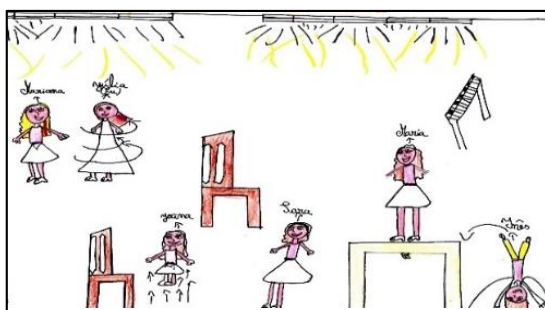


Figura 9 – Exploração do espaço.

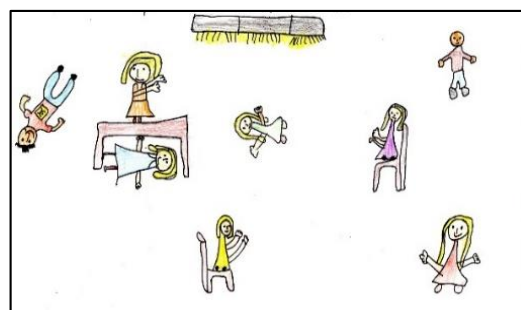


Figura 10 – Exploração do espaço e objetos

Nos relatos dos alunos, sobressaem depoimentos que dão conta da possibilidade de atribuir, imaginariamente, outras qualidades físicas aos



objetos que os alunos utilizam no seu cotidiano e permitem recriar novas situações de jogo.

“Um dos jogos que eu mais gostei foi o dos astronautas e extraterrestres. Foi espetacular porque fizemos uma nave espacial com as mesas e cadeiras e eu era o astronauta chefe da missão. Foi a primeira vez que fiz uma nave assim. Quando cheguei à casa contei à minha mãe e ela achou engraçado. Gostava de repetir o jogo outra vez” (PT-A10).

“Os jogos que fizemos hoje na sala foram giros. O meu grupo foi o das senhoras que arranjaram o cabelo e pintaram as unhas para ir a um casamento. Eu gostei muito, e também gostei dos jogos dos colegas que fizeram o navio com as cadeiras e o jogo de futebol. Parecia tudo de verdade. Gostava de fazer outra vez de cabeleireira” (PT-A13).

Parte de algumas cenas desses jogos foi registada em desenho pelos alunos participantes.

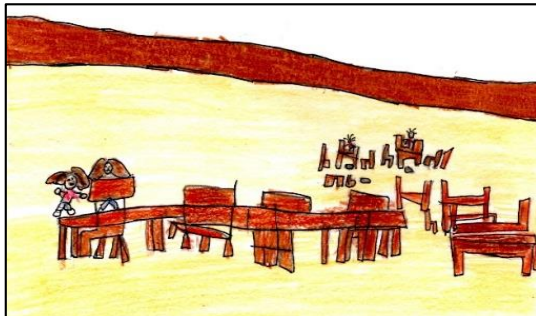


Figura 11 – A nave espacial na lua.



Figura 12 – Os noivos

Ao longo das aulas do projeto *Histórias* houve espaço para a utilização de imagens, máscaras faciais e fantoches de luva, que desencadeou novas situações de jogo. Para muitos alunos foi a primeira vez que participaram neste tipo de atividades, para outros foi o reavivar de experiências vividas, particularmente na sala do ensino pré-escolar.

“A aula das máscaras para mim foi uma surpresa porque não imaginava que os alunos assumissem com tanta naturalidade, espontaneidade e criatividade a personagem da máscara. Eles conseguiram imitar na perfeição as características dos animais. O processo que envolveu a construção da história de grupo foi muito construtiva e enriquecedora para os alunos, quer do ponto de vista da escrita, quer do ponto de vista da estruturação da ação” (E3).

A utilização de máscaras, em situações de jogo dramático, deu origem a verdadeiros processos de metamorfose. Os alunos quando escolheram e vestiram a sua máscara, assumiram as características dessa personagem, quer ao nível corporal, expressivo e comunicativo. Estas ideias ficaram expressas nos seus depoimentos (cf. Anexo 3)

“As máscaras que a professora trouxe hoje são muito giras e brincámos muito com elas. Eu escolhi o cão e depois o gato. A história foi fixe éramos todos animais domésticos que viviam com os donos num castelo” (PT-A14).

“Eu escolhi a máscara da borboleta e fiz de conta que era mesmo uma borboleta, voei e dancei à vontade” (PT-A18).

A manipulação e criação de histórias com fantoches de luva e marionetas foi outra das atividades que suscitou muito interesse e envolvimento dos alunos (cf. Anexo 8 – formato DVD). Os fantoches não só foram excelentes indutores para o jogo dramático, como se tornaram objetos intermediários na relação de cada um consigo próprio e com os outros, tal como destacam Costa e Baganha, 1991; Cañas, 1999; Amaral, 2002. As opiniões dos alunos revelam esta proximidade que estabeleceram com o fantoche.

“Nesta aula dancei com uma marioneta que era um palhaço. Adorei mesmo. Nunca tinha feito isso porque nunca tinha mexido numa marioneta de fios. No princípio não gostei dos fios, mas depois consegui andar com ela. Ela é grande e bonita. Gostei muito e queria fazer outra vez” (PT-A2).

“Eu gostava que nas aulas fizessemos mais jogos destes, nunca brincamos com fantoches e marionetas, é sempre Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio” (PT-A15).

“Hoje na aula construímos uma história com fantoches. Eu falei com o meu fantoche que era o rei e dava ordens aos outros. Eu gostava de ter um fantoche assim” (PT-A19).

“Fiquei contente quando a professora disse que íamos construir fantoches. Eu quero fazer um coelho porque gostei muito do coelho que a professora trouxe para a sala” (PT-A24).

Os projetos de teatro também fizeram parte das atividades desenvolvidas nas aulas do projeto *Histórias*. Para muitos alunos foi uma

experiência nova e “[...] sugeriram à professora para que fizessem mais teatro nestas aulas” (NC, 15/03/2012).

“Quando fazemos o teatro na sala é divertido e é bom quando apresentamos as histórias aos colegas. Também gosto de ver as histórias dos outros grupos, ver como eles fazem as histórias e escolhem as personagens” (PT-A3).

“Hoje gostei da aula porque fizemos mais um teatro com a *Lenda de Machim*. Não conhecia a história sobre a Ilha da Madeira. Eu fiz de Ana e o Honório foi o Machim. Eu era a princesa dele, mas fiquei doente e morri. Depois Machim também ficou triste e morreu. É uma história triste mas gostei do teatro e de fazer a banda desenhada da história” (PT-A12).

Os professores consideraram que a realização de projetos de teatro na escola favoreceu o desenvolvimento de múltiplas competências nos alunos.

“Pela dinâmica que cria, os projetos de teatro são atividades de grande interesse para os alunos [...] é um processo onde existe simultaneamente a expressão artística e a aprendizagem” (E1).

“Considero também que o contacto com as artes e, particularmente, com os projetos de teatro e com todo o processo que envolve a construção de uma peça ou representação enriqueceu muito os alunos” (E2).

“A atividade teatral é um excelente meio para que o aluno aprenda a colocar a voz, a articular, a melhorar e a controlar a respiração, dominar e aperfeiçoar o gesto e o movimento para determinada situação” (E3).

A realização de projetos teatrais constituiu um desafio para os alunos, na medida em que tiveram de colocar em prática um projeto coletivo. Para a construção da peça os alunos tiveram de analisar e definir ideias sobre a história escolhida, imaginar a construção das cenas, selecionar as personagens e decidir o desenlace da história. A partir de um primeiro esboço, os alunos foram chamados a confrontar as ideias reunidas com os ensaios, colocando o projeto teatral em movimento.

“A realização deste tipo de projetos envolveu várias tarefas desde a escolha de personagens, a organização das ações, do conflito e a sua resolução, a movimentação das personagens no espaço, a escolha dos adereços e objetos de cena, a música, e isto exigiu um trabalho de grupo [...]” (E3).

“A construção de uma peça de teatro incita os alunos a participarem num projeto coletivo, criado, planeado e concretizado em grupo” (E4).

“Os projetos de teatro são verdadeiros projetos multidisciplinares e deviam ser mais desenvolvidos nas escolas” (E5).

A montagem de cada uma das histórias construídas obrigou a uma distribuição de responsabilidades, permitindo que cada aluno se envolvesse na construção e no resultado da obra final.

“Quer na *Lenda de Machim*, quer no *Flautista de Hamelin*, houve uma construção gradual das etapas, das funções de cada um [...]” (E3).

Além dos aspetos organizacionais, os professores salientaram que a realização de projetos de criação teatral envolveram aspetos de carácter pedagógico de grande importância. Sendo um projeto comum, com implicação de todos os participantes, a colocação em prática das ideias e do texto elaborado favoreceu a criação de situações de aprendizagem. Os alunos tiveram de convocar conhecimentos e vivências pessoais, partilhar informação, improvisar ações, numa alternância de jogo e aprendizagem que enriqueceu a atividade. A possibilidade de troca de papéis e de funções (ator-espetador; espetador-ator) deu origem a novas interpretações, novas combinações dos materiais disponíveis e criação de novas cenas.

“A troca de papéis entre os alunos foi benéfica porque puderam ter outras perspetivas, criticar o seu trabalho e o do colega” (E3).

A visualização de outros projetos de teatro e a sua análise crítica permitiu que os alunos contactassem com práticas teatrais de diferentes estilos, identificando aspetos relativos ao texto, à montagem, às personagens, às ações, expressando uma opinião pessoal.

“O vídeo que a professora trouxe com a história da *Menina do Mar* é lindo. Parece tudo real e as personagens são fantásticas. Achei os cenários lindos e como estavam vestidos” (PT-A5).

“Hoje vimos um teatro diferente porque foi um vídeo que a professora trouxe para a aula. A peça foi *A Menina do Mar* e está espetacular. Parece tudo magia. A cena que mais gostei foi a dos peixes no fundo mar e quando eles dão piruetas no ar. Está fantástico. As roupas e as músicas são lindas” (PT-A16).

“O teatro da *Menina do Mar* é lindo. É um teatro de verdade, as personagens trabalham muito bem. Gostei muito da menina, dos peixes, da bruxa, do menino” (PT-A20).

Os entrevistados vincaram ainda um outro aspeto relacionado com o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. A atividade teatral potenciou a comunicação e a utilização de diferentes meios de expressão artística (palavra, gesto, movimento, dança, música, performance) para a concretização da obra final.

“A realização de projetos desta natureza é muito enriquecedor, porque os alunos desenvolvem a comunicação, exprimem sensações, sentimentos e fazem apelo a outras linguagens e expressões para a construção do trabalho” (E3).

No âmbito de outros projetos, a participação em concursos literários valorizando a componente literária e performativa, favoreceu a construção de um processo e de um produto artístico, muito apreciado pelos alunos. No âmbito do concurso “Uma Aventura Literária...2012”, da Editorial Caminho, a turma participou na modalidade de Teatro e o trabalho consistiu em adaptar uma história ou uma lenda para texto dramático. A turma selecionou a história *O Flautista de Hamelin*. Este tipo de trabalho cativou a atenção dos alunos pela dinâmica que incutiu às aulas (cf. Anexo 8 – formato DVD).

“Na aula trabalhámos a história do *Flautista de Hamelin* e foi muito divertido. Todos os meninos da turma entraram na história e ajudaram a escrever as cenas. Eu fiz de rato, foi muito divertido. Eu gostava que ganhássemos e fôssemos a Lisboa apresentar a história. Seria fantástico” (PT-A11).

“Na peça de teatro do flautista eu fiz de flautista porque escolhi esta personagem. O texto era fácil de dizer e tive de tocar flauta para chamar os ratos e depois as crianças da aldeia. Foi muito fixe” (PT-13).

“Eu fiz de moradora na peça do flautista. Gostei muito, nunca tinha feito teatro e foi uma novidade para mim. Gostei de representar com as minhas colegas de turma” (PT-19).

A cooperação e a participação de todos os alunos neste trabalho, incluindo o aluno com necessidades educativas especiais, criou uma grande

envolvência e expectativa na construção do texto dramático e na sua representação.

“Nesta peça de teatro o menino que tem dificuldades também entrou e fez de rato. Foi giro porque ele fez como os outros e a professora disse que ele esteve muito bem. Ele ficou contente” (PT-A17).

A possibilidade de obter uma boa classificação no concurso suscitou um maior interesse na construção da história, na realização dos ensaios e na criação dos adereços. O que era, inicialmente, uma remota hipótese de ganhar algum prémio no concurso, veio, de facto, a concretizar-se com a distinção de uma Menção Honrosa.

Com este prémio, os alunos viram reconhecido todo o trabalho realizado e ganharam ainda mais gosto na realização de atividades deste tipo. Os professores destacaram ainda a forte envolvência dos encarregados de educação na colaboração que prestaram aos filhos e no apoio que deram em todo o processo de participação no concurso.

“Não posso deixar de referir a colaboração dos encarregados de educação nestas atividades. Sempre que necessário, seja no Natal, no Carnaval, e recentemente, no concurso Uma Aventura Literária a colaboração que deram aos filhos foi muito válida” (E2).

Segundo o professor titular de turma, nas aulas da componente curricular obrigatória de Expressão Musical e Dramática foram realizadas atividades mais específicas da área de Educação e Expressão Musical que incluiu a leitura das notas musicais, aprendizagem de canções alusivas a diversos temas, preparação e ensaios para as festividades comemoradas na escola e a prática da flauta de bisel. A utilização deste instrumento musical nas aulas curriculares foi solicitada como material pedagógico obrigatório. As atividades mais relacionadas com a Expressão Dramática foram menos exploradas na componente curricular, contudo, houve a preocupação de realizar alguns jogos de exploração espacial, de exploração rítmica e corporal.

“De todas as atividades realizadas nas aulas de Expressão Musical e Dramática, os ensaios para a Festa de Natal, para a Festa Final de Ano e para a Semana Regional das Artes foram as que mais motivaram a participação dos alunos” (E2).

Para a Festa de Natal, os alunos foram solicitados a participar nos coros e no Auto de Natal, com a representação de várias cenas bíblicas relacionadas com o nascimento do Menino Jesus. Todo este trabalho de preparação, de ensaios e de apresentação aos pais e encarregados de educação, do fim do 1º período escolar, desencadeou uma grande envolvência e participação dos alunos.

A Festa de Fim de Ano Escolar foi também um dos momentos de intensa azáfama para os alunos. Além de representar o fim das atividades letivas, nesta festa, todas as turmas da escola, apresentaram trabalhos que foram, progressivamente, construídos ao longo de todo o ano escolar, nas várias disciplinas curriculares de Expressão Musical e Dramática, Expressão e Educação Físico Motora, Inglês e Biblioteca.

Como já referimos no capítulo 2, a Semana Regional das Artes é uma iniciativa da DSEAM que tem como objetivo apresentar ao público em geral, algumas das atividades que são desenvolvidas nas escolas, no âmbito das diversas Modalidades Artísticas. A participação na Semana Regional das Artes 2012, relativa à Modalidade Artística de Expressão Dramática/Teatro, foi um momento marcante para os alunos participantes, não só pela envolvência ativa em todo o processo de construção da obra, como pela experiência inovadora de apresentar o trabalho num espaço público e desconhecido para a maioria dos alunos (*cf.* Anexo 8 – formato DVD).

Os alunos que participaram neste estudo, também foram solicitados a participar nessas atividades e referem nos seus comentários escritos que foi um dos aspetos positivos e um dos momentos mais desejados e agradáveis (*cf.* Anexo 3).

“Eu participei no projeto da Semana Regional das Artes no Teatro Baltazar Dias e gostei muito. A dança estava espetacular. A minha mãe foi e gravou” (*PT-A1*).

“Os ensaios e a dança no Teatro Baltazar Dias foram espetaculares. Para mim foi o melhor trabalho. Tivemos muitas palmas. Os meus pais foram ver e acharam lindo. Eles também gostaram da música. Foi fantástico” (*PT-A2*).

“O que eu mais gostei foi dançar no Teatro Baltazar Dias na Semana Regional das Artes com os meus amigos” (*PT-A2*).

“Dançar no Teatro Baltazar Dias foi fantástico e fiquei nervosa quando vi o público, mas depois correu tudo muito bem. Não vou esquecer aquele dia” (PT-A14).

“Gostei da dança e de conhecer o Teatro Baltazar Dias, é lindo” (PT-A20).

Os encarregados de educação também acompanharam e incentivaram a participação dos filhos, disponibilizando adereços, acompanhando-os aos ensaios e na ida ao Teatro.

“O trabalho apresentado foi orientado pelo professor responsável pela área da Expressão Musical e Dramática/Áreas Artísticas, com a colaboração de outros professores da escola. Consistiu na dramatização de um poema destacando-se a exploração do movimento, da exploração corporal e da linguagem verbal e gestual. O trabalho utilizou como recurso musical a banda sonora do filme sobre o trabalho de Pina Bausch. À medida que os alunos viam o vídeo iam comentando a participação dos colegas e o que tinha corrido bem e menos bem. Os alunos que assistiram ao espetáculo foram de opinião de que tinha sido muito bonito, que as escolas que participaram apresentaram temas diferentes e que “a nossa escola foi uma das melhores em palco” e “tivemos muitas palmas”. Segundo os alunos, a participação neste tipo de atividades foi muito boa e deveria de haver mais encontros deste género, todos os anos na escola. Para alguns alunos foi a primeira vez que foram ao Teatro Baltazar Dias” (NC, 21/06/2012).

“Os encarregados de educação dos alunos que participaram na dança apresentada no Teatro Baltazar Dias manifestaram uma opinião muito positiva sobre o trabalho. Além de terem colaborado com os adereços, foram até ao teatro filmar o espetáculo. Para os alunos foi de facto uma experiência muito rica e única” (E2).



### 7.3.2. Estratégias de organização

Para esta subcategoria os indicadores selecionados foram os seguintes:

1. *Organização do espaço;*
2. *Organização do tempo;*
3. *Organização dos materiais.*

Quadro 15 – Subcategoria B.2. Estratégias de organização

Categoria B Atividades/Projetos realizados	Indicadores	U.E.	
		N=5	
		F	%
Subcategoria: B.2. Estratégias de organização	B.2.1. Organização do espaço	5	100
	B.2.2. Organização do tempo	3	60
	B.2.3. Organização dos materiais	5	100

A organização do espaço e dos materiais foi para a totalidade dos professores entrevistados duas estratégias de organização fundamentais a ter em conta na planificação das aulas. A organização do tempo foi assinalada por mais de metade dos professores.

Segundo constatou o professor titular de turma, nas aulas curriculares de Expressão Dramática e da Modalidade Artística de Expressão Dramática, houve a preocupação de disponibilizar espaços e materiais e que, no fluir das atividades dramáticas, permitiram a descoberta de diversas formas de comunicação e de interação individual e colaborativa.

“Os alunos comentaram que as aulas de Expressão Dramática eram muito dinâmicas, tinham espaço livre para o movimento, para dançar e tinham materiais para os jogos” (E2).

O espaço físico (sala de aula) que caracterizou as aulas do projeto *Histórias* foi um espaço onde decorreram diversas atividades com grande participação e envolvimento dos alunos, sendo, sempre que necessário, organizado e reorganizado em função dos seus interesses e do desenrolar do

jogo. A opção por uma metodologia baseada em pedagogias participativas<sup>57</sup> foi facilitadora da organização de um ambiente educativo que concebesse situações de aprendizagem experiencial rica e inovadora para os alunos. Possibilitou, ainda, a criação de espaços individuais e de grupo, onde cada aluno, de acordo com a sua identidade, aprendia, experimentava, brincava, ouvia e convivia com os pares, com diferentes tempos e ritmos para aprender, experimentar papéis, explorar materiais e adereços, brincar, ouvir e conviver.

“Achei interessante a metodologia que foi implementada nas aulas do projeto *Histórias*. Foi uma grande ajuda para os alunos aprenderem a ser mais organizados, apresentar o trabalho no tempo combinado, porque isso, muitas vezes é difícil de conseguir [...]” (E2).

“O jogo dramático poderá ser realizado sem recurso a qualquer material, mas o que eu notei foi que a existência de alguns objetos na sala desencadeou muitas situações de jogo. Para alguns grupos foi importante na construção da história” (E3).

A organização do tempo foi outro fator tido em conta na planificação das atividades. A estratégia de discutir com os alunos o plano de trabalho da aula permitiu aos alunos gerir o tempo para a discussão, preparação e apresentação das propostas de jogo.

“Nas aulas de Projeto *Histórias*, toda a organização de funcionamento da aula é combinada logo no início da aula. A participação dos alunos neste processo, na minha opinião, é importante, porque eles aprendem a gerir o tempo para realizar as atividades” (E3).

As perceções que subjazem a este excerto possibilitou, por um lado, constatar que a opção por esta dinâmica de organização permitiu reconhecer a valorização que foi dada a cada aluno na participação e na tomada de decisões, no planeamento de todo o ambiente educativo, em contexto de sala de aula.

---

<sup>57</sup> Inspiradas no pensamento de Dewey (1971, 1995, 2002), Freinet (1973a, 1973b), Piaget (1978), Vygotsky (1998).

“Nesta aula a professora deu a conhecer aos alunos o tipo de trabalho que iriam desenvolver ao longo do ano. Os alunos reagiram bem ao saber que as aulas seriam muito dinâmicas, com a possibilidade de modificar o espaço da sala para realizar jogos de movimento, danças e dramatizações” (NC, 06/10/2011).

Por outro lado, reconheceu a importância das interações, do grupo, da turma em cooperação permanente e construtiva. Deste modo, foi dada a possibilidade de cada um ver reconhecido o seu contributo para a construção do projeto comum, fortalecendo o sentimento de pertença, partilha e participação.

“No início das aulas a professora diz logo o que vamos fazer e como vai ficar a sala [...]” (PT-A1).

“Gosto a maneira como a professora organiza as aulas porque temos tempo para fazer tudo” (PT-A1).

“Quando fazemos os jogos a professora ajuda-nos e está sempre a chamar a atenção para o tempo. Eu acho bom porque conseguimos fazer tudo e ainda há tempo para brincar” (PT-A2).

“A professora está sempre a dizer para sermos mais rápidos e não demorar tanto tempo na preparação dos jogos. Ela tem razão, nós falámos muito e às vezes trabalhamos pouco [...]” (PT-A15).

“No projeto Histórias temos tempo para tudo [...] Para mim são aulas fantásticas em que se aprende e se brinca ao mesmo tempo” (A18).

A construção de um ambiente potenciador de participação ativa, de escuta de si e dos outros e de negociação, beneficiou, não só, o fortalecimento da autonomia pessoal de cada aluno, como promoveu, também, a organização de grupos heterogéneos impulsionando uma aprendizagem experiencial e cooperativa.

“ A professora explicou ainda como se iria proceder a avaliação destas aulas. Informou aos alunos que ao longo do ano, e no fim de cada aula, haveria um espaço para refletir no trabalho realizado, através de um registo escrito, de um desenho, debate em grande grupo e registos áudio visuais. Como forma de organizar todos os trabalhos realizados, os alunos terão oportunidade de elaborar um portfólio onde serão colocados todos esses produtos e que, posteriormente, será um dos elementos integrantes da avaliação sumativa desta área curricular não disciplinar” (NC, 06/10/2011).

Houve portanto, a preocupação em favorecer a comunicação e a expressão individual, bem como, a colaboração interpares e em grande grupo para a construção do projeto delineado. A discussão crítica e as formas de avaliação com todos os implicados promoveu uma maior consciencialização dos trabalhos e dos resultados alcançados, promovendo uma aprendizagem mais significativa para os alunos.

### 7.3.3. Estratégias para a participação dos alunos

Para esta subcategoria foram encontrados os seguintes indicadores:

1. *Propostas do professor;*
2. *Propostas dos alunos.*

Quadro 16 – Subcategoria B.3. Estratégias para a participação dos alunos

Categoria B Atividades/Projetos realizados	Indicadores	U.E.	
		N=5	
		F	%
Subcategoria: B.3. Estratégias para a participação dos alunos	B.3.1. Propostas do professor	4	80
	B.3.2. Propostas dos alunos	3	60

Mais de metade dos inquiridos assinalou que a realização das atividades em sala de aula é feita com base nas propostas do professor. Estas propostas, de uma maneira geral foram sugestões de atividades assinaladas quer nos programas em vigor para as áreas de Expressão Musical e de Expressão Dramática, quer na bibliografia especializada sobre jogos de movimento, de Expressão Corporal e Dramática. Concretamente, às propostas dos alunos, alguns professores deixaram expresso que as ideias e sugestões apresentadas pelos alunos foram tidas em consideração e muitas delas apresentadas e concretizadas na turma (*cf.* Anexo 2).

“Nas nossas planificações tentámos diversificar jogos, atividades, pesquisas de várias fontes, de forma a tornar as aulas mais dinâmicas e participativas” (E3).

“Nesta área, os professores têm de ter um amplo conhecimento de jogos e de estratégias para poder motivar e despertar o interesse pelas atividades e chegar a cada aluno. É preciso procurar e experimentar [...]” (E4).

Os entrevistados realçaram a preocupação em criar um ambiente educativo onde haja uma particular atenção para a aprendizagem dos conteúdos e os métodos para a sua construção. Para tal, afirmaram ser necessário conhecer as motivações e os interesses dos alunos, de forma a poder aproximar os conteúdos das vivências de cada um facilitando a construção de sentido e reconstruindo significados e interesses.

“Nesta área, como em qualquer outra, é fundamental criar um ambiente de segurança e de confiança para que o aluno se sinta confortável e com disposição para a aprendizagem, para os jogos [...]” (E1).

“A escolha de jogos de movimento, as rimas, as lengalengas, os fantoches e a dramatização de histórias tradicionais são atividades e estratégias que cativaram muito a atenção e a participação dos alunos porque são atividades que eles gostam e pedem para fazer” (E2).

Nas aulas da componente curricular de Expressão Musical e Dramática a metodologia utilizada baseou-se sobretudo nas propostas do professor, com a finalidade de cumprir as orientações programáticas. No caso da Modalidade Artística de Expressão Dramática, por ser uma atividade extracurricular houve maior flexibilidade na programação acolhendo as propostas dos alunos.

“As atividades realizadas na curricular foram propostas pelo professor de apoio, nas extras tiveram um carácter mais lúdico” (E2).

Nas aulas do projeto *Histórias* a diversidade de experiências proporcionadas numa simbiose entre os interesses dos alunos com os conteúdos curriculares, incentivou a criação de um ambiente educativo motivador para a ação, reflexão e avaliação das aprendizagens em contexto.

“À medida que a professora ia dando as sugestões, pudemos observar a riqueza de expressões e formas que cada par ia realizando” (NC, 06/10/2011).

“A aula começou com o aquecimento e desta vez a professora solicitou que um aluno orientasse a atividade. A turma reagiu bem a esta proposta e a professora disse que todos iam participar. Uma aluna disse logo que queria orientar o aquecimento e com ajuda da professora conseguiu fazê-lo bem” (NC, 3/11/2011).

Este tipo de intervenção permitiu não só ao professor recolher e registar informações sobre a dinâmica e o andamento dos trabalhos, como favoreceu um ambiente de interesse, motivação, autonomia e sociabilidade, criando disposições para aprender de forma significativa.

“A professora leu a história e depois foi registando no quadro as sugestões dos alunos para os cenários, os diálogos, as ações, as personagens e os adereços” (NC, 23/02/2012).

A postura do professor como dinamizador, observador e ator participante, estimulador e criador de situações de aprendizagem (Aguilar, 2001) conduziram os alunos para a ação e procura de respostas para os problemas que iam surgindo.

“Outro aspeto que achei interessante, foi a participação do professor nessas atividades e a colaboração da professora Margarita dando sugestões e acompanhando os trabalhos dos alunos, foi uma forma de envolver todos os elementos no trabalho realizado e de enriquecer as aulas, com a experiencia que ela tem na área” (E2).

“Esta planificação curricular foi muito flexível, dinâmica e negociada com os alunos. Tentámos conjugar os interesses e a participação dos alunos com os conteúdos programáticos e as competências a desenvolver.” (E3).

A organização de todo o ambiente educativo do projeto *Histórias* valorizou a participação do aluno como sujeito ativo e com competência para intervir na ação pedagógica.

“A professora aproveita sempre as nossas sugestões [...]” (PT-A1).

“Nas aulas a professora pede sempre a nossa opinião para organizar os trabalhos” (PT-A2).

“A professora escreve as nossas ideias no quadro, ela diz que são boas e todos os grupos podem aproveitar [...]” (PT-A4).

“Nesta aula a professora também fez parte do nosso jogo, nós éramos enfermeiras que trabalhavam num laboratório. Foi muito bom porque nos

ajudou a construir a história porque já tínhamos muitas ideias e não sabíamos qual era melhor. Até fizemos uma vacina nova para curar doenças. Foi giro” (PT-A15).

Esta forma de organização permitiu que o aluno tivesse voz ativa, participando na planificação, criando “momentos em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011:33).

### 7.3.4. Experiências pessoais e afetivas

Para esta subcategoria foram considerados três indicadores que expressam comportamentos relacionados com a aprendizagem vivencial e emocional dos alunos:

1. *Experiências vividas;*
2. *Sentimentos;*
3. *Envolvimento nas atividades.*

Quadro 17 – Subcategoria B.4. Experiências pessoais e afetivas

Categoria B Atividades/Projetos realizados	Indicadores	U.E.	
		N=5	
		F	%
Subcategoria: B.4. Experiências pessoais e afetivas	B.4.1. Experiências vividas	5	100
	B.4.2. Sentimentos	5	100
	B.4.3. Envolvimento nas atividades	5	100

A totalidade dos professores inquiridos fizeram alusão nos seus discursos, que as atividades dramáticas proporcionaram situações que convocaram e favoreceram novas experiências. A expressão de sentimentos e o envolvimento nas atividades, no decurso de todo o processo de construção dramática, foi também expresso por todos os docentes entrevistados (cf. Anexo 2).

“Nas áreas expressivas, e nesta em particular, existe uma forte componente vivencial, os alunos convocam experiências pessoais e familiares nos jogos que fazem [...]” (E1).

“Ao longo do ano letivo, nas aulas de Expressão Musical e Dramática, foi bastante interessante ver alunos bastantes tímidos a expressarem-se corporalmente de uma forma bastante desinibida” (E2).

“Em todo o processo de elaboração dos jogos foi nítido ver na construção das personagens experiências pessoais e próximas dos alunos, e por outro lado, experimentarem outras situações para eles, completamente novas” (E3).

A Expressão Dramática foi considerada uma ferramenta globalizadora (Motos & Navarro, 2003) onde confluíram diversas linguagens, baseando-se num processo de construção ativo, individual e grupal, partindo das vivências e experiências de cada um, favorecendo a descoberta e a criação de novas situações.

“O que realmente nos interessa é fazer experiências e vivências de outros papéis nas nossas crianças, sobretudo, para se descobrirem a si próprias, de se conhecerem e poderem conhecer os outros” (E4).

“As áreas artísticas e a Expressão Dramática, em particular, são espaços de vivências, de experimentar, de ser, de estar, de fazer e de criar [...]” (E5).

O testemunho de uma aluna expressa a importância da segurança afetiva e na valorização das suas capacidades para a aprendizagem.

“As aulas de Expressão Dramática foram diferentes das outras. Eu, no princípio não sabia o que fazer, tinha vergonha de tudo e ficava atrapalhada quando o professor pedia para andar pelo espaço” (A14).

“Depois fui descobrindo que também tinha algum jeito para dançar e a professora Margarita ajudou-me a participar nas dramatizações e nas danças. No fim, eu já falava e representava com as minhas amigas nas histórias” (A14).

“Já não sinto o medo que tinha no início das aulas. Até me sinto melhor nas outras aulas” (A14).

Nas aulas do projeto *Histórias*, as opiniões dos alunos refletem que o ambiente educativo criado nestas aulas desencadeou um clima de confiança, bem-estar e segurança afetiva para os alunos. Nesta base de entendimento,



os alunos tinham um espaço onde podiam expressar-se naturalmente, explorando ideias, emoções e sentimentos.

“Eu sinto-me bem nestas aulas porque tenho oportunidade de brincar, de ser outra pessoa, de inventar, de dançar. Nas outras aulas não podemos fazer isto” (PT-A2).

“Gosto quando a professora diz que todos temos ideias boas porque quer dizer que estamos a pensar bem e podemos apresentar trabalhos bonitos” (PT-A3).

“Quando as aulas começaram eu tinha vergonha de falar, de dançar [...] (PT-A5).

“Aqui podemos conversar à vontade e quando trabalhamos em grupo fazemos histórias giras” (PT-A7).

“As aulas de projetos são fixes porque estamos à vontade, podemos falar, brincar e trabalhar” (PT-A12).

A oportunidade de vivenciar e partilhar experiências fomentou e expandiu as relações interpessoais, entre grupos de alunos e entre estes e o meio envolvente. Estimulou, ainda, que os alunos, progressivamente, adquirissem conhecimento dos valores, do respeito mútuo, da partilha, do exercício de direitos e deveres (Freire, 1974, 1975, 2000). Este processo de aprendizagem vivencial, além de proporcionar a vivência através da atividade lúdica, permitiu, como salienta Motos (2000) que o aluno se sentisse capaz de expressar, de verbalizar, de propor soluções, de fazer analogias com a sua realidade próxima, de generalizar, e aplicar posteriormente, os conhecimentos provocando a mudança de atitudes e de comportamento.

### 7.3.5. Articulação com as outras áreas curriculares

No que a esta subcategoria diz respeito, os dados revelaram que houve a preocupação de apelar para uma visão global de integração curricular. O indicador assinalado foi *Aplicar conhecimentos* e foi referido por todos os entrevistados.

Quadro 18 – Subcategoria B.5. Articulação com outras áreas curriculares

Categoria B Atividades/Projetos realizados	Indicadores	U.E.	
		N=5	
		F	%
Subcategoria: B.5. Articulação com outras áreas curriculares	B.5.1. Aplicar conhecimentos	5	100

Nos seus depoimentos, os professores salientaram que foram criadas, com sucesso, situações que permitiram aos alunos aplicar conhecimentos de várias áreas, e dada a circunstância do professor do 1º CEB ser generalista, permitiu com mais facilidade, estabelecer elos de ligação interdisciplinar (cf. Anexo 2).

“Nós como professores generalistas procurámos fazer essa integração de saberes, de modo a que os alunos desenvolvam competências e sejam capazes de transferir e aplicar conhecimentos, nas diversas situações problemáticas do dia-a-dia” (E2).

A Expressão Dramática concebida como um espaço onde interagem múltiplas linguagens (Melo, 2005<sup>a</sup>) e onde há espaço para a criação e performance surgiu, também, como espaço para a integração e mobilização de saberes de outros domínios do conhecimento.

“Por tudo o que pude observar durante as aulas de Expressão Musical e Dramática, esta área permitiu, de facto, uma aprendizagem global e integradora onde os alunos trabalharam a expressão corporal e a psicomotricidade, as noções espaciais de lateralidade, de ritmo, de postura (fundamentais para a leitura e escrita), a oralidade, sobretudo a dicção, a entoação, a expressão, o vocabulário” (E2).

“A Expressão Dramática trabalha conteúdos transversais a todas as áreas do currículo. Outros conteúdos são também convocados como é o caso do património histórico e cultural no Estudo do Meio quando são exploradas histórias tradicionais e lendas, a Geometria e a Matemática estão implicitamente presentes quando são trabalhadas as noções espaciais, temporais e na organização de grupos, por exemplo” (E3).

Esta intencionalidade didática permitiu a aplicação e transferência de competências e de saberes não só de várias expressões artísticas (Plástica, Música, Dança) como de outras áreas (Português, Estudo do Meio, Matemática, Educação para a Cidadania).

“Quando começámos a estudar os animais, em Estudo do Meio, realizámos muitas atividades complementares. Depois da pesquisa que cada grupo fez do animal que estava a analisar, passamos à dramatização. Cada aluno experimentou com o seu corpo e voz um animal da sua preferência: como se desloca, como se alimenta, o seu habitat, as suas características físicas. Aqui, houve de maneira lúdica, um reforço dos conceitos explorados na sala de aula. Mesmo sem falar em Matemática, ela esteve presente porque fizemos agrupamentos por classes, estabelecemos semelhanças e diferenças entre os animais, e houve até um grupo que fez um gráfico de barras para assinalar o número de animais que apareceram. Além destes aspetos todos, o trabalho na área do Português é sempre reforçado porque permite uma expansão do campo lexical, aprendem a construir corretamente as frases e o próprio discurso oral e claro está, que isto tudo depois se reflete na escrita e na elaboração de textos” (E2).

Desenvolver competências implicou colocar o aluno em situações complexas que exigiram e convocaram a mobilização e transferência de conhecimentos (Perrenoud, 2001, 2002, 2004). A forma como se viabilizaram diversas situações de aprendizagem, conjugando os interesses do aluno, do grupo e as diretrizes curriculares, criou condições para que cada aluno experimentasse, transferisse e aplicasse conhecimento.

“A professora disse para nos lembrarmos das coisas que já demos nas outras disciplinas para construir as histórias e isso ajudou muito” (PT-A3).

“Quando fazemos as histórias nos lembramos sempre de coisas que já aprendemos [...]” (PTA-14).

Apesar de, neste contexto específico, os professores reconhecerem a importância da interdisciplinaridade admitiram também que na maioria dos casos, não existe a preocupação de fazer a articulação entre as áreas curriculares e, sobretudo, em valorizar as potencialidades que a Expressão Dramática pode oferecer a esse nível.

“Considero que esta intencionalidade didática de apelar para a articulação de saberes ainda não é uma prática corrente e que esteja devidamente implementada nas escolas. Contudo, noto já mais abertura por parte dos professores e eles próprios já sentem essa necessidade, o que é francamente positivo” (E3).

No projeto *Histórias* houve também essa preocupação de apelar à integração de saberes, conjugando técnicas e materiais disponibilizados por outras áreas do conhecimento.

“Além de explorar as noções básicas da expressão corporal, as atividades desenvolvidas apelaram para o recurso de outras áreas como a Expressão Plástica na confecção de alguns adereços, nos fantoches, nos desenhos, a Expressão Musical onde exploraram também as noções de ritmo, os sons, os instrumentos, a voz, as danças, as coreografias. As outras áreas também foram convocadas na construção dos jogos e histórias, como, por exemplo, no conhecimento dos locais e do meio social, as noções lógico matemáticas na resolução de problemas espaciais, de distribuição e cálculo, as Tecnologias de Informação e Comunicação-TIC na procura de informação e construção de textos” (E3).

“Tendo em conta o pedido feito pelos alunos em ter mais uma aula com fantoches, a professora solicitou a colaboração do professor de informática para uma aula conjunta. Neste dia, a aula foi na sala de informática com o objetivo de os alunos desenharem um fantoche de luva com recurso do computador. Nas aulas de informática esta turma explorou conteúdos relacionados com o desenho e formas animadas, e por isso, os professores acharam que seria uma boa maneira de transferir os conhecimentos. Todos os alunos tiveram a possibilidade de desenhar o fantoche escolhido no programa *paint*.” (NC, 03/05/2012).

Deduz-se, da análise desta categoria, que existiu uma preocupação, por parte do corpo docente, em criar ambientes motivadores para a aprendizagem, espaços e tempos educativos onde existisse, efetivamente, lugar para a interatividade (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011) e cooperação entre alunos e professores.

### 7.3.6. Desenvolvimento de competências

Para esta subcategoria foram considerados os seguintes indicadores:

1. *Processos cognitivos;*
2. *Competências comunicativas;*
3. *Processos expressivos;*
4. *Processos criativos;*
5. *Competências relacionais.*

Quadro 19 – Subcategoria B.6. Desenvolvimento de competências

Categoria B Atividades/Projetos realizados	Indicadores	U.E.	
		N=5	
		F	%
Subcategoria: B.6. Desenvolvimento de competências	B.6.1. Processos cognitivos	4	80
	B.6.2. Competências comunicativas	5	100
	B.6.3. Processos expressivos	5	100
	B.6.4. Processos criativos	5	100
	B.6.5. Competências relacionais	4	80

As competências comunicativas, os processos expressivos e criativos foram assinalados por todos os docentes. Na opinião destes inquiridos, a prática de atividades dramáticas, em contexto escolar, permitiram o desenvolvimento destas competências. O desenvolvimento de processos cognitivos e de competências relacionais foram também apontadas por mais de metade dos professores (*cf.* Anexo 2).

Na opinião do professor titular de turma e da professora responsável pelo projeto *Histórias* todas as áreas expressivas ofereceram um manancial de oportunidades reais e concretas para desenvolver aptidões naturais e múltiplas capacidades.

“As atividades expressivas e a Expressão Dramática, pelo seu carácter globalizador e multifacetado, têm esta virtude de desenvolver vários sentidos e processos cognitivos facilitando a aprendizagem dos alunos” (E2).

“Pelo facto de utilizarem vários recursos e linguagens expressivas já estão a trabalhar várias capacidades, formas de pensar, encontrar soluções [...]” (E3).

O ambiente educativo que se construiu nas aulas curriculares, na Modalidade Artística e no projeto *Histórias* procuraram acolher a diversidade, respeitando a individualidade de cada aluno (Rogers, 1985). Deste modo, foi possível apelar para uma abordagem holística, criando espaços para a autorrealização e desenvolvimento de competências múltiplas. As competências comunicacionais saíram reforçadas melhorando, substancialmente, o desempenho em outras áreas, particularmente no Português.

“A área da comunicação está sempre presente, bem como a compreensão oral e escrita, componentes essenciais da língua e do programa de Português” (E3).

A diversidade de atividades de Expressão Dramática, desde as simples, às projetivas e complexas (Aguilar, 2001) proporcionou aos alunos momentos de descoberta, experimentação, aprendizagem e aquisição de novo vocabulário relacionado com a arte dramática.

“Este tipo de atividades, além de melhorar a oralidade, eles próprios já sabem que têm de ler os textos com mais cuidado, articular melhor as palavras, e sobretudo, adquiriram vocabulário específico como: entrar em cena, contracena, bastidores, palco, cenário, adereços, ator, encenador, espetador, público, etc.” (E2).

“O processo que envolveu a construção da história de grupo foi muito construtiva e enriquecedora para os alunos, quer do ponto de vista da escrita criativa, quer do ponto de vista da estruturação da ação” (E3).

Nota-se, portanto, que a existência destes espaços educativos onde houve lugar para concretizar experiências pelos alunos, foram canais para a aprendizagem dos instrumentos que dão aceso à cultura (literacia oral e escrita, literacia matemática, literacia ética e cívica, literacia estética e artística). Estes espaços de exploração ativa contribuíram ainda para o desenvolvimento das funções psicológicas (Vygotsky, 1998) como a atenção, a memória, a imaginação, a reflexão, capacidades fundamentais para aprender.

“Na construção de todo o processo de jogo eles aprendem a focalizar a atenção, relacionam ideias, conceitos, desenvolvendo a memória, a linguagem, o raciocínio, estratégias para resolver problemas [...]” (E3).

Esta possibilidade de desenvolver capacidades em vários domínios foi facilitadora da perceção dos diferentes estilos de pensamento e formas de aprender dos alunos. O recurso a diversos instrumentos expressivos permitiu o desenvolvimento integral da pessoa, de todos os seus sentidos e formas de expressão. Esta abordagem multissensorial favoreceu uma aprendizagem integrada, criando oportunidades para que todos os alunos pudessem aprender, construindo sentidos plurais e significativos (Gardner, 1983, 1997, 2001; Silver, Strong & Perini, 2010).

“As expressões artísticas mobilizam várias inteligências e processos cognitivos [...]” (E1).

“Para este tipo de trabalho são convocadas múltiplas linguagens de uma forma holística e é aqui que podemos constatar a transversalidade e a abrangência da Expressão Dramática” (E4).

A diversidade de tarefas e a procura de soluções para os diversos desafios e problemas colocados incitou os alunos a pensar e a tomar iniciativas e decisões alternativas para a sua resolução.

“A diversidade de situações, de materiais, de espaços e de interações que se podem estabelecer são de uma riqueza enorme e ajudam os alunos a construir conhecimento, competências, mobilizar saberes e resolver problemas” (E3).

À medida que os alunos construíam alternativas para os seus projetos desenvolveram um importante conhecimento de si próprios, mobilizando múltiplas inteligências, descobrindo talentos e aptidões e outras formas e estilos de aprender relacionadas com as capacidades de recordar, pensar, sentir e imaginar (Gardner, 1983, 2001; López *et al.*, 2009; Silver *et al.*, 2010). Alguns alunos expressaram estas ideias nos seus comentários (*cf.* Anexo 3).

“[...] nós em grupo temos de pensar na construção da história, porque a professora quer o princípio, o meio e o fim das histórias e nós temos de pensar sempre como vamos resolver os problemas das personagens que criam conflitos” (PT-A5).

“Os jogos que a professora nos ensinou não foram só para brincar, nós tivemos de trabalhar e preparar o texto, as personagens e depois apresentar. Deu muito trabalho, mas foram divertidos” (PT-A7).

As atividades dramáticas, particularmente a dramatização e os projetos de teatro, mobilizaram a utilização de variados recursos como sejam, a palavra, o texto, a voz, (estimulando a oralidade, a leitura e compreensão do texto, a dicção) o ritmo, os sons, a música, os gestos, o movimento, o espaço, o contexto, num apelo constante para a comunicação e para as relações intrapessoais e interpessoais. Todos estes recursos, diretamente implicados no processo de construção de todo o trabalho parateatral, apelaram para a utilização e desenvolvimento de diversas inteligências: verbo-linguística, lógico-matemática, espacial, corporal e cinestésica, musical, interpessoal, intrapessoal, naturalista (Gardner, 2000, 2001). Criou-se, deste modo, um ambiente favorável para que cada aluno tivesse a oportunidade de as trabalhar de forma integrada.

“O jogo dramático e os projetos e teatro, na minha opinião, são atividades de grande valor não só artístico e estético como pedagógico. Os alunos são confrontados com situações de jogo onde têm a possibilidade de convocar conhecimentos, e particularmente experimentar materiais, procurar recursos e técnicas. A escrita, a leitura, os sons, a música, a dança, a representação, o saber falar, o saber relacionar-se com os pares, tudo isto está presente nas atividades dramáticas” (E3).

As propostas de jogo e de atividades diversificadas e desafiadoras incitaram os alunos à participação, a serem curiosos, imaginativos, procurar soluções inovadoras, alternativas e criativas. O conforto afetivo que se foi criando ao longo das aulas favoreceu a expressividade dos alunos, ao nível da expressão corporal, no movimento livre e orientado e na construção das personagens no jogo dramático.

“Considero esta área de grande importância porque vi alunos que no início eram tímidos e muito apagados e que depois melhoraram imenso, sobretudo, na expressividade dos gestos, na alegria que manifestavam nos jogos, foi de facto espantoso” (E2).



“A prática regular destas atividades e a relação de confiança que se criou foram condições essenciais para os alunos desenvolverem a sua própria expressão corporal e gestual, de forma livre, fluida, espontânea [...]” (E3).

“Esta disponibilidade que os alunos foram ganhando ao longo das aulas, refletiu-se no jogo dramático, sobretudo, na construção das personagens, a expressão dos gestos e do movimento saía naturalmente [...]” (E3).

A utilização de metodologias participativas, numa negociação constante com os alunos, fez emergir um ambiente de segurança favorável ao desenvolvimento da criatividade. Os processos criativos foram referidos pelos professores como aspetos de grande importância e que foram estimulados pela prática das atividades dramáticas. A implicação cognitiva e afetiva dos alunos nos jogos propostos colocaram-nos em permanente desafio, aprenderam a pensar de forma divergente, a serem críticos, flexíveis, inquietos, tolerantes, e de modo particular, adotaram novos comportamentos e atitudes de autovalorização pessoal.

“A maneira como os alunos foram desabrochando, quer ao nível dos comportamentos, na realização dos jogos, nas personagens que construíam foi extremamente positivo. Eles apresentaram trabalhos com muita criatividade e eles próprios ganharam imenso com isso” (E2).

“Através das atividades de Expressão Dramática os alunos têm a oportunidade de desenvolver a imaginação e a criatividade, nas personagens que criam, nos jogos que realizam, ganham confiança em si próprios, aprendem a utilizar o pensamento de forma divergente criando várias soluções para os desafios que têm de resolver” (E3).

Além das competências comunicativas, expressivas e criativas, os alunos tiveram oportunidade de desenvolver e colocar em prática competências relacionais intrapessoais e interpessoais (Núñez Cubero & Navarro, 2007).

“Tenho constatado que este tipo de atividades artísticas, e particularmente, a Expressão Dramática, contribui para o crescimento dos alunos, quer ao nível pessoal, reforçando positivamente a imagem que têm de si próprios, como na aquisição de atitudes solidárias para com os outros e no cumprimento de regras, ajudando-os a serem cidadãos mais conscientes, críticos e atentos” (E1).

“Aprendem a cooperar uns com os outros, a pensar e a encontrar soluções para os desafios lançados, aceitar a diversidade de opiniões e a chegar a consensos” (E2).

“[...] na Expressão Dramática é tudo mais subjetivo, está mais relacionada com a interioridade e com a capacidade de entrega e do conhecimento que cada um tem de si próprio para depois conhecer o outro” (E4).

“[...] no ensino pré-escolar e no 1º CEB, as expressões são instrumentos valiosos de ensino e aprendizagem, de competências sociais, de socialização” (E4).

No discurso da docente responsável pelo projeto *Histórias*, a possibilidade de desenvolver capacidades esteve muito presente. A participação neste tipo de atividades expressivas favoreceu o desenvolvimento de competências sociais e de cidadania, visíveis ao nível das atitudes e comportamentos dos alunos na relação consigo e com os outros, respeitando a posição do outro, incentivando a cooperação, a autonomia, o respeito pelas regras do jogo, da sala e da escola.

“O desenvolvimento das relações pessoais e das noções de cidadania também saem reforçadas com a prática dessa atividade expressiva. Os alunos têm uma maior consciência de saber ser, estar e fazer, que na minha opinião são competências fundamentais e que contribuem para o sucesso académico” (E3).

### 7.3.7. Percepções sobre a relevância da Expressão Dramática no 1º CEB

Para esta subcategoria foram encontrados os seguintes indicadores:

1. *Aspetos positivos;*
2. *Aspetos negativos;*
3. *Propostas de melhoria;*
4. *Avaliação das atividades;*
5. *Organização dos portfólios.*

Quadro 20 – Subcategoria B.7. Percepções sobre a relevância da Expressão Dramática no 1º CEB

Dimensão B Atividades/Projetos realizados	Indicadores	U.E.	
		N=5	
		F	%
Subcategoria: B.7. Percepções sobre a relevância da Expressão Dramática no 1º CEB	B.7.1. Aspectos positivos	5	100
	B.7.2. Aspectos negativos	5	100
	B.7.3. Propostas de melhoria	5	100
	B.7.4. Avaliação das atividades	2	40
	B.7.5. Organização dos portfólios	2	40

Os dados obtidos permitem elencar que nos testemunhos de todos os professores entrevistados os aspectos positivos, os aspectos negativos e as propostas de melhoria foram realçados. Relativamente à avaliação das atividades e à organização dos portfólios foi apenas referida pelos docentes envolvidos nessas atividades.

O desenvolvimento de competências cognitivas, o domínio de linguagens expressivas, a capacidade de relacionar conhecimentos e o aumento significativo da autoestima e autorrealização dos alunos foram os argumentos mais utilizados para validar as atividades de Expressão Dramática em contexto escolar (*cf.* Anexo 2).

“A Expressão Dramática tem esta característica única de integrar nos jogos conhecimentos, diversas linguagens expressivas e favorecer a expressão e a socialização dos alunos” (E2).

“Considero a Expressão Dramática uma área fundamental no 1º CEB porque a sua abrangência é muito ampla. Esta área tem como principal objetivo melhorar a comunicação e a expressão individual de cada aluno, e para isso, pode utilizar múltiplas linguagens como o gesto, o desenho, a escrita, a mímica, a linguagem oral, a representação de papéis, a música, a dança, etc. O conhecimento é construído e reconstruído pelo aluno de forma significativa” (E3).

“O valor da Expressão Dramática em contexto escolar é a de facilitar, orientar e desenvolver a expressão natural do aluno, de forma espontânea, através da atividade lúdica do jogo” (E4).

“A Expressão Dramática na escola não existe para formar artistas, nem espectadores, mas existe para o desenvolvimento do ser, existe para o próprio [...]” (E4).

Realçaram ainda como um aspeto positivo, o fato de existir um professor de apoio às áreas artísticas que colabora na organização das atividades de Expressão Musical e Dramática nas escolas do 1º CEB. Os professores inquiridos expressaram a ideia de que o atual modelo implementado ao nível das áreas artísticas na RAM coordenado pela DSEAM da DRE é eficaz e sobretudo necessário, para a dinamização e concretização das atividades artísticas em contexto escolar e comunitário.

“Relativamente às áreas artísticas no 1º CEB penso que todo o trabalho que tem sido realizado ao longo de vários anos é muito significativo” (E1).

“Pelo facto de existir um professor de apoio às áreas artísticas é para nós um recurso de valor, faz toda a diferença” (E2).

“Toda a dinamização que tem sido feita ao nível das expressões artísticas no ensino básico tem demonstrado resultados bastante positivos. A formação e a colocação de professores especializados em Expressão Musical e Dramática nas escolas é um exemplo. Estes professores são uma grande ajuda na concretização efetiva da educação artística na escola e na comunidade. A Semana Regional das Artes é uma iniciativa que tem revelado trabalhos extraordinários em todas as modalidades artísticas, assim como, todo o trabalho que tem sido feito ao longo de vários anos” (E3)

Como aspetos negativos, os docentes inquiridos apontaram o pouco tempo curricular e extracurricular dedicado às expressões, e em particular, à Expressão Dramática. Além dos tempos letivos destinados para esta área serem reduzidos, comparativamente com outras áreas disciplinares, os professores salientaram que a extensão dos programas curriculares e as exigências ao nível dos processos de avaliação interna e externa não permite maior flexibilidade para as expressões artísticas.

“[...] cada vez mais, eu sinto a Expressão Dramática muito diluída, com pouca expressão na escola. Por um lado, temos o peso das outras matérias curriculares, por outro, a insuficiente preparação dos professores nesta área” (E4).

“[...] infelizmente, o que temos constatado é uma redução da carga horária ao nível das expressões, e inclusivamente, um retrocesso no reconhecimento das áreas artísticas a nível do próprio Ministério. Eu, até tenho algum receio, de que aos poucos, as artes no currículo ficarão progressivamente reduzidas pelo mínimo” (E5).

Outro aspeto apontado foi a pouca ou nenhuma preparação dos professores do 1º CEB para orientar as aulas de Expressão Musical e Dramática. Alguns professores salientaram que embora a Expressão Dramática faça parte integrante da matriz curricular proposta para o 1º CEB, a verdade é que ainda existem lacunas, quer ao nível da formação, quer ao nível da investigação, que capacite devidamente os docentes, promova a discussão e o desenvolvimento desta área disciplinar e reconheça o valor pedagógico da Expressão Dramática como prática interdisciplinar em contexto escolar.

“Eu considero que a formação inicial não nos prepara adequadamente para lecionar esta área” (E2).

“O que acontece por um lado, é que nem sempre apelamos para esta articulação de saberes, e por outro, não se valoriza todo o potencial que a Expressão Dramática pode de facto oferecer aos alunos e a nós professores” (E3).

A mobilidade constante que alguns dos professores de apoio às áreas artísticas estão sujeitos, também foi apontada como um aspeto negativo, na medida em que não permite uma continuidade de trabalho realizado na escola. Estas mudanças de professor e de metodologias, na opinião de alguns

docentes, nem sempre é benéfica, pois obriga sempre a uma nova adaptação quer do professor, quer dos alunos, bem como no diálogo e cooperação que deverá existir na programação das atividades.

“Se os professores de apoio às áreas artísticas dessem continuidade ao trabalho que realizaram em anos anteriores na escola, penso que os resultados seriam ainda mais visíveis e satisfatórios, principalmente para os alunos” (E1).

“Os professores de apoio às áreas artísticas deveriam dar continuidade ao trabalho realizado na escola, seria muito mais fácil para nós e para os alunos. Julgo também que alguns professores de apoio deverão ter uma maior abertura e diálogo e, particularmente, a capacidade de adequar as atividades para alunos deste nível de ensino” (E2).

“Considero que por vezes foram exigidos níveis de execução/concentração bastante elevados para esta faixa etária” (E2).

Nos seus discursos, os docentes referiram ainda algumas propostas de melhoria para o funcionamento das áreas expressivas no 1º CEB, no que diz respeito à formação inicial e contínua de professores.

“Se houvesse mais formação contínua nesta área, provavelmente os professores se sentissem mais seguros para trabalhar nesta área” (E2).

“Acho que se deveria reformular a formação inicial de professores porque a formação nesta área é manifestamente insuficiente” (E3).

“A formação inicial e contínua poderia ser mais extensa e diversificada, de modo que os professores adquirissem as competências básicas” (E4).

“O ideal seria que a formação inicial de professores e de educadores de infância contemplasse uma sólida e mais completa formação nas áreas da Expressão Musical e Dramática” (E5).

Em relação à avaliação das atividades, todos os professores referiram a avaliação como um processo contínuo, utilizado para monitorizar o desenrolar de todo o processo de ensino e aprendizagem. A avaliação foi considerada como um procedimento que serviu de “síntese recapituladora” (Gambôa, 2011:57) abrindo um espaço para o diálogo, o pensar e o falar, a partilha de opiniões e experiências, o saber escutar e negociar, reconstruindo e dando sentido ao que pensamos e fazemos.

A avaliação dos alunos para a componente curricular de Expressão Musical e Dramática foi discutida com os alunos, o professor titular de turma e o professor de apoio. No caso da avaliação da Modalidade Artística de Expressão Dramática foi da exclusiva responsabilidade do professor de apoio às áreas artísticas. Estas avaliações foram registadas em documento próprio (Registo de avaliação) onde constaram todas as áreas curriculares obrigatórias e as atividades de enriquecimento curricular e foram entregues a cada aluno no fim de cada período escolar. A reflexão oral e escrita realizada pelos alunos, na sala de aula, revelou que gostariam de continuar a ter este tipo de Modalidade Artística (cf. Anexo 3).

“Adorei este projeto de Música e Drama. Foi um ano bestial” (PT-A2).

“As aulas de Expressão e Educação Musical e Dramática são giras, fixas, engraçadas e maravilhosas porque este ano tivemos um professor não uma professora” (PT-A3).

“[...] adorei tudo das aulas de Expressão Musical e Dramática” (PT-A3).

“As aulas de Expressão e Educação Musical e Dramática são muito importantes e divertidas [...] levaram-me a conhecer o Teatro Baltazar Dias e até atuei lá foi fantástico” (PT-A23).

No caso das aulas do projeto *Histórias* a avaliação foi assumida como um processo natural, decorrente do trabalho realizado e facilmente operacionalizado pelos alunos e pela professora.

“O feedback que obtive por parte dos alunos foi muito positivo. Penso que o projeto *Histórias* atingiu os objetivos e, sobretudo, foi ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos. Foi um projeto vivo, dinâmico que solicitou a participação constante dos alunos e eles próprios sentiram que todo o trabalho desenvolvido foi enriquecedor para todos” (E3).

As aulas foram descritas como espaços de experiências gratificantes e inovadoras que contribuíram para a formação pessoal e académica dos alunos (cf. Anexo 3).

“As aulas de 6ª feira são as melhores, porque brincamos, saltamos, dançamos e nunca estamos sentados a olhar para o quadro. Gosto muito dos jogos das lengalengas e dos jogos de roda. Foi uma experiência nova, nos outros anos não fizemos tantas coisas” (PT-A4).

“Estas aulas são divertidas e diferentes das outras, estamos à vontade na sala e quase sempre não estamos sentados” (PT-A7).

“Para mim são aulas fantásticas em que se aprende e se brinca ao mesmo tempo” (A18).

“O que eu mais gostei foram os brinquedos, as canções e os jogos. Gostei das peças de teatro. Foram aulas espetaculares” (PT-A24).

Alguns alunos também expressaram a sua opinião em relação aos aspetos que consideraram negativos e apresentaram propostas de melhoria.

“ [...] o que menos gostei foi fazer os aquecimentos, não queria esperar não queria ouvir, queria dançar” (PT-A2).

“ [...] menos gostei de tocar flauta” (PT-A17).

“Eu gostaria que as aulas de Expressão Musical e Dramática fossem como as aulas do projeto *Histórias*” (PT-A3).

“Seria fixe se no próximo ano a professora desse as aulas com o professor de Música, porque ela ensinava mais jogos” (PT-A15).

A avaliação teve como objetivo ser um processo contínuo de carácter formativo (Sá-Chaves, 2009) permitindo aos alunos e ao professor construir inferências a partir de todos os registos de informação realizados em diferentes momentos. Toda a documentação concedeu, quer aos alunos quer aos professores, supervisionar, monitorizar e avaliar o decurso das atividades, projetos, processos e aprendizagens (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008).

Com efeito, os alunos implicados na sua própria avaliação aprenderam a refletir, a identificar erros e conquistas, a expressar opiniões, a serem críticos e propor alternativas, desenvolvendo capacidades metacognitivas (Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008).

Além dos trabalhos que foram realizando ao longo do ano, nas aulas do projeto *Histórias*, os alunos preencheram uma ficha de autoavaliação elaborada para o efeito, com base nos conteúdos do programa de Expressão e Educação Dramática em vigor e nas atividades mais exploradas na sala de aula ao longo do ano (*cf.* Anexo 7).



Na opinião da professora responsável pelo projeto e de uma forma geral, os alunos assinalaram que *sempre* ou *quase sempre* participaram nas atividades relacionadas com a *improvisação verbal e não-verbal*. Neste item a maioria dos alunos destacou que *sempre* utilizaram o instrumento corpo, a voz e os objetos nas improvisações, nos jogos dramáticos e nas danças, de forma a expressar ideias, emoções e sentimentos.

No espaço destinado aos *elementos e estruturas da linguagem dramática*, os alunos assinalaram que para a construção de histórias convocaram *muitas vezes* situações da vida diária, familiar, imaginadas, relatos, notícias, lendas e histórias, identificando as personagens, o tempo, o espaço, o conflito e o desenlace.

No parâmetro relacionado com a *composição dramática: criação individual e coletiva*, os alunos participantes registaram que na construção e apresentação dos trabalhos utilizaram *quase sempre* a linguagem verbal, corporal, dramática, plástica e musical. Assinalaram também que criaram *muitas vezes* propostas de transformação plástica do corpo recorrendo a adereços, vestuário ou maquilhagem para valorizar a ação dramática.

No item destinado à *análise, reflexão e avaliação*, na generalidade, os alunos expressaram que *muitas vezes* emitiram opiniões para criticar o seu trabalho e o de grupo, contribuindo com ideias para a realização das atividades.

“A ficha de autoavaliação foi mais um elemento de avaliação e de reflexão das atividades realizadas. Todos os alunos que frequentaram esta atividade assinalaram que foi positiva e que foi uma das áreas preferidas deste ano letivo. Fiquei muito satisfeita com estes comentários” (E3).

Em relação à organização dos portfólios, os professores salientaram que os alunos não sentiram dificuldade na sua organização, por ser uma metodologia de registo já conhecida e utilizada em outras disciplinas. Os portfólios, contendo os registos produzidos em contexto de sala de aula, constituíram-se como elementos de análise, interpretação e reflexão inerentes às aprendizagens dos alunos, ao longo de todo o ano letivo.

“A utilização dos portfólios como instrumento de autoavaliação dos alunos foi uma boa opção porque torna-os mais responsáveis e eles próprios aprendem a falar sobre a aprendizagem, as atividades realizadas, o que gostaram mais de fazer, o que gostaram menos e onde sentiram dificuldades” (E2).

“Os portfólios foram na minha opinião uma boa estratégia porque para além de ser um ótimo instrumento para organização de todos os trabalhos realizados pelos alunos, permitiu que eles próprios avaliassem os seus trabalhos, vissem as suas produções, compreendessem o que fizeram e sobretudo criticar e partilhar aquilo que aprenderam” (E3).

Nesta linha de pensamento, este tipo de procedimento colocou à disposição dos alunos uma variedade de produções que os ajudou a ver e a identificar diversas fases da aprendizagem, criar significados que permitiram a compreensão dos seus modos de pensar acerca de si próprios, dos outros, da vida e das relações que estabeleceram. Assim, a avaliação foi entendida como um processo de construção permanente que convocou e envolveu todos os seus atores, permitindo um cruzamento de olhares sobre tudo o que foi construído e vivenciado nas aulas. Os alunos também expressaram a sua opinião em relação à organização dos portfólios.

“Eu gostei desta forma de guardar os trabalhos nesta aula porque temos tudo e podemos lembrar os jogos e as histórias que fizemos” (PT-A1).

“Eu achei uma boa ideia o portfólio, como fazemos no Inglês, porque ficamos com todos os trabalhos e podemos depois levar para casa e mostrar aos pais” (PT-A3).

“O portfólio é bom porque temos tudo organizado” (PT-A4).

“[...] não perdemos os trabalhos” (PT-A5).

“Gostei de fazer o meu portfólio porque tenho os meus trabalhos e posso vê-los sempre e ajudou-me a ser mais organizado” (PT-A21).

Implicar o aluno no seu próprio processo de avaliação, apoiado na documentação narrada nos portfólios, ofereceu condições para que o aluno pudesse reconhecer o seu percurso de aprendizagem, falasse e refletisse sobre ele.



## **CAPÍTULO VIII**

### **CONCLUSÕES**



## **8. Conclusões**

### **8.1. Reflexões finais**

No âmago desta investigação procuramos saber como são planeadas e concretizadas as atividades de Expressão Dramática nas aulas de frequência obrigatória e de enriquecimento do currículo no 1º CEB na RAM.

A exposição dos resultados obtidos permitem extrair algumas conclusões que nos ajudam a compreender, como funcionam em contexto escolar, as Áreas Artísticas e a Expressão Dramática em particular.

Constatamos pois, que uma das atribuições da DSEAM tem como objetivo coordenar todas as atividades de índole artística relacionada com as áreas de Expressão Musical, Dramática e Plástica no 1º CEB. A disciplina de Expressão Musical e Dramática integra o currículo deste nível de ensino, sendo de frequência obrigatória, com a duração de 60 minutos. Do 1º ao 4º ano de escolaridade, todos os alunos do 1º CEB que integram as escolas a tempo inteiro têm uma hora de Expressão Musical e Dramática integrada na componente curricular obrigatória.

Quanto às atividades de enriquecimento denominadas de Modalidades Artísticas, registamos algumas particularidades. Para o 1º e 2º ano de escolaridade a carga horária para a Modalidade Artística é de uma hora semanal, para o 3º e 4º ano de escolaridade aumenta para duas horas semanais. Isto justifica-se pelo facto de serem, preferencialmente, selecionados os alunos dos anos terminais para participarem nas atividades relacionadas com os Encontros Regionais de Modalidades Artísticas, integrado no evento denominado de Semana Regional das Artes. Este evento surge como um espetáculo de encerramento de todas as Modalidades realizadas ao longo do ano letivo.

Além destas atividades e no âmbito do Projeto Educativo de cada escola podem ser organizados outros projetos de cariz artístico, na componente de enriquecimento do currículo, que contemple as diversas expressões artísticas.

A experiência relatada neste estudo relativa ao projeto *Histórias* contou com a participação de todos os alunos que constituíram a amostra desta investigação. Constatamos que o Projeto *Histórias* implementado ao longo das aulas da Área de Projeto foi efetivamente, um espaço de experimentação, de comunicação, de criação artística, utilizando como principal recurso as atividades dramáticas.

No que concerne aos conteúdos programáticos para as aulas de Expressão Musical e Dramática, para a Modalidade Artística de Expressão Dramática e para as programações do projeto *Histórias* foram utilizados diversos documentos de referência: o programa em vigor para as áreas de Educação e Expressão Musical e Dramática, o projeto Metas de Aprendizagem e o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Básicas. Este último documento deixou de ser referenciado, uma vez que o MEC deu por finda a sua aplicação, assim como o projeto Metas de Aprendizagem, agora designado de Metas Curriculares

No caso da Expressão Musical e Dramática, a informação obtida a partir da documentação elaborada pela DSEAM, e pelo Diretor de Serviços desta instituição revelaram que para o 1º e 2º ano foram privilegiados conteúdos mais relacionados com a Expressão Dramática. Para o 3º e 4º ano foram selecionados conteúdos mais específicos da Expressão Musical. Esta seleção foi justificada pelo facto de nos primeiros anos de escolaridade, sendo os alunos mais novos, se dar início a todo um trabalho de exploração corporal, vocal e de movimento expressivo. Para os anos subsequentes, foram privilegiadas as atividades de escrita musical, audições e a prática de instrumento (flauta de bisel).

Relativamente à participação dos alunos nestas atividades, o estudo revelou algumas variações. Uma vez que a Expressão Musical e Dramática é uma componente curricular obrigatória, todos os alunos a frequentaram. A Modalidade Artística, por ser de frequência facultativa, registou uma frequência muito irregular ao longo do ano.

No projeto *Histórias*, embora tivesse funcionado no horário das atividades de enriquecimento, foi frequentada por todos os alunos.

Esta diferença resultou das diferentes dinâmicas que cada um dos professores utilizou nas aulas e do horário de funcionamento de cada atividade.

Sendo a Expressão Dramática apontada como uma área integradora de saberes e onde confluem várias linguagens artísticas, os dados evidenciaram um apelo constante a uma prática interdisciplinar com as restantes áreas do currículo. Esta preocupação foi evidenciada pelos professores, particularmente, na abordagem a novos conteúdos e na consolidação e aplicação de conhecimentos. Foi também possível constatar, em alguns depoimentos, que esta prática interdisciplinar nem sempre é reconhecida e colocada em prática pelos professores.

Pelo seu carácter lúdico, relacional, comunicacional e expressivo, os professores consideraram esta área expressiva como um espaço facilitador da aprendizagem, de desenvolvimento de diversas competências e inteligências.

As competências comunicacionais, de cooperação, o desenvolvimento da criatividade e o desenvolvimento da inteligência intrapessoal e interpessoal foram apontadas como as capacidades que saíram mais reforçadas com recurso das atividades dramáticas. Foi também realçado que a frequência destas aulas proporcionou aos alunos a aquisição de linguagem específica do domínio teatral. Realçaram que o envolvimento dos alunos em atividades dramáticas foi particularmente importante pela descoberta da criança como um ser criador, interventivo, capaz de imaginar e propor soluções e resolver problemas, de cooperar e interagir com os pares na realização de um projeto comum.

A informação recolhida permitiu constatar que os professores manifestaram interesse em realizar atividades de cariz artístico e expressivo na escola. As razões apontaram, por um lado, o aspeto formativo, lúdico, artístico e estético que estão intrinsecamente associadas às áreas artísticas em geral. Por outro lado, destacaram o contributo da Expressão Dramática em particular. Salientaram que esta atividade expressiva cativou a participação dos alunos, pela espontaneidade, pelo lúdico e pela utilização de diversas



formas de expressão e de comunicação: o gesto, a mímica, a linguagem oral, as histórias, os desenhos, os jogos dramáticos, os projetos de teatro, etc.

Além de movimentar processos cognitivos e psicomotores, vincaram o desenvolvimento dos processos afetivos e sociais.

Outro dado referenciado pelos professores foi a extensão dos programas curriculares e os processos de avaliação interna e externa, materializada nos exames finais do 4º ano de escolaridade, deixando pouca margem para as atividades artísticas, recreativas ou culturais. Pelos aspetos apontados, as atividades expressivas, e em particular, a Expressão Dramática, constituíram-se como momentos de escape, de descontração e de ação libertadora, onde a brincar também se aprende.

Em relação às vantagens e desvantagens atribuídas ao modelo implementado ao nível das atividades artísticas no 1º CEB, com a coordenação do DSEAM, os dados ilustraram que o atual modelo é eficaz e necessário. Foi evidenciada a ajuda e cooperação que o professor de apoio às áreas artísticas oferece nesta área, não só em cada turma, como também nos projetos ao nível da escola e na comunidade.

Um outro aspeto apontado foi a preparação técnica especializada do professor de apoio na área da Expressão Musical e Dramática, valorizando todo o trabalho que poderá ser desenvolvido nestas áreas. O trabalho articulado entre o docente titular de turma e o professor de apoio às áreas artísticas poderá resultar na elaboração de uma planificação conjunta que contemple a interligação dos saberes de cada um, em benefício dos interesses e necessidades dos alunos. Foram, portanto, realçadas as práticas colaborativas entre os professores e a necessidade de aprofundar e estender estas práticas a todo o corpo docente. Contudo, ficou expresso que terá de haver, por parte do professor de apoio às áreas artísticas maior abertura para o diálogo e capacidade de adaptar as atividades para os diferentes públicos e anos de escolaridade.

Como desvantagens foi apontado a mobilidade a que estes professores também estão sujeitos, não permitindo que deem continuidade ao trabalho já iniciado em anos anteriores na mesma escola.

Outros depoimentos referem que o professor de apoio deverá ser uma pessoa aberta ao diálogo, fomentar atitudes de prática colaborativa e integrar-se nas dinâmicas da escola, e não apenas, um docente com a única finalidade de cumprir as orientações que lhe são recomendadas.

Relativamente as orientações didáticas e pedagógicas propostas pela DSEAM, para as atividades artísticas nas escolas do 1º CEB, os dados indicaram que existem documentos orientadores que são utilizados pelos professores de apoio às áreas artísticas. Esses documentos apresentam todo um conjunto de orientações gerais e de funcionamento, objetivos, competências gerais e específicas para as aulas de Expressão Musical e Dramática e para as diversas Modalidades Artísticas.

Em relação às ofertas formativas específicas na área da Expressão Dramática, destinada aos professores em geral, os dados apurados revelaram que a DSEAM organizou 14 ações de formação nesta área, ao longo do ano letivo 2011-12. As formações foram frequentadas maioritariamente por educadores de infância e professores do 1º CEB.

Os professores de apoio às áreas artísticas com menos de dois anos de serviço docente e que fazem parte da DSEAM têm de fazer, obrigatoriamente, formação naquela instituição. Isto aplica-se, também, aos professores que dão apoio ao ensino pré-escolar, aos professores que iniciam funções na DSEAM e aos professores que nunca fizeram a formação. Segundo consta no documento orientador, todos os professores devem frequentar pelo menos uma formação por ano letivo no âmbito das Modalidades Artísticas.

Além dos contributos prestados pelos professores na organização, dinâmica e gestão da sala de aula, este estudo deu particular destaque ao contributo dos alunos no processo investigativo. Os alunos participantes

revelaram-se capazes de transmitir representações, saberes e formas culturais próprias que complementaram e enriqueceram este estudo.

Constatamos que houve por parte dos alunos interesse pela frequência das atividades artísticas. Os tempos dedicados à Expressão Musical e Dramática, à Modalidade Artística de Expressão Dramática e ao projeto *Histórias* foram tempos e espaços de aprendizagem, de descoberta e utilização de diversas linguagens expressivas que favoreceram o desenvolvimento de múltiplas competências. Os alunos tiveram um espaço privilegiado como atores na construção do conhecimento, onde efetivamente houve tempo e contexto para o ser, o sentir, o fazer e o saber.

Verificou-se que as dificuldades sentidas, no início do ano letivo, ao nível da oralidade, da leitura e da escrita, do cumprimento de regras e de convivência social foram sendo ultrapassadas, o que contribuiu, significativamente, para o sucesso académico destes alunos e para a construção de uma comunidade escolar mais solidária e cidadã.

Não menos importante realçamos o contributo das práticas dramáticas para cada indivíduo. O autoconceito e a autorrealização dos alunos mudou e cresceu positivamente, sentiram-se motivados, capazes de valorizar as suas produções, de auto criticar o seu próprio desempenho e o dos outros, concebendo ideias divergentes e criativas. Ficaram esbatidas algumas ideias e sentimentos que alguns alunos possuíam em relação às atividades expressivas, como o não ter “jeito”, ter medo, ou ter vergonha. Para a generalidade dos alunos, as atividades dramáticas despontou novos horizontes, trocas de posicionamento e a procura de alternativas para resolver problemas.

Outro aspeto apontado pelos alunos foi uma maior consciencialização pela problemática das NEE, pela aceitação da inclusão e o reconhecimento da diferença. Passaram a estar mais atentos e a ajudar e integrar nas atividades o colega com necessidade educativas especiais. A frequência nas atividades do projeto *Histórias* e o convívio com os pares fez emergir no aluno com NEE uma atitude da maior abertura para a aprendizagem e, conseqüentemente, baixar os seus níveis de ansiedade e agitação motora.

## 8.2. Limitações e perspectivas futuras

Pelo facto de o presente estudo ter adotado a metodologia de estudo de caso, temos a consciência de que os resultados alcançados caracterizam um contexto específico e aqueles que participaram na investigação, durante um determinado tempo, sendo portanto único e irrepetível. Constata-se, pois, que a validade do estudo se sustenta na possibilidade de elaborar generalizações naturalistas, gerar uma nova compreensão e uma nova ideia para o estudo de novos casos, a partir das proposições explicativas.

Desde a criação do então Gabinete de Apoio à Expressão Musical e Dramática, a Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos tem apoiado e valorizado as potencialidades das expressões artísticas no ensino, quer como um recurso facilitador da aprendizagem, quer como meio de desenvolvimento pessoal, artístico e estético. Ao concluir este estudo, parece-nos pertinente destacar a dimensão e a importância que tem adquirido, ao longo de três décadas, o projeto relacionado com as expressões artísticas nas escolas a tempo inteiro na RAM.

Como perspectiva futura, gostaríamos de deixar aqui expressa a ideia de serem realizados outros estudos, nestas áreas, de forma a atualizar conceitos, metodologias e práticas. Como exemplo, destacamos, a realização de estudos longitudinais, que abarcassem vários níveis de ensino e anos de escolaridade, que pudessem fornecer indicadores da evolução e dos contributos que as expressões artísticas operam na formação pessoal, social, artística e estética, dos indivíduos. Por outro lado, estudos desta natureza, poderiam requerer a produção de inúmeros materiais de apoio, adaptados aos diversos públicos, bem como, a abordagem a diversas metodologias a utilizar em cada um dos contextos de intervenção.

Realizar um trabalho de investigação pressupõe o desejo ou a necessidade de conhecer, de aprofundar uma determinada temática ou realidade. Conhecer para melhor intervir e se for necessário, alterar comportamentos que nos impedem de aprender e de agir melhor, procurando substituí-los por aqueles que possam melhorar o nosso desempenho enquanto agentes educativos, foi o nosso propósito.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Porto Editora.
- AGUILAR, L.F. (2001). *Expressão e educação dramática. Guia pedagógico para o 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ALARCÃO, I. (1996). "Ser professor reflexivo". In I. ALARCÃO. (Coord). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I & SÁ-CHAVES, I. (1994). "Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica". In J. TAVARES. (Ed.). *Para intervir em educação* (pp. 210-214). Aveiro: Edição CIDInE.
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (2007). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- ALENCAR, E. (1993). "A criatividade e a sua expressão no contexto educacional". In L. S. ALMEIDA. (Ed.). *Capacitar a escola para o sucesso: Orientações para a prática educativa* (pp.111.137). Vila Nova de Gaia: Edipsico.
- ALENCAR, E. (1996). *A gerência da criatividade. Abrindo as janelas para a criatividade pessoal e nas organizações*. São Paulo: Makron Books.
- ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K.M. (1991). *Focus on the language classroom*. Glasgow: Cambridge University Press.
- ALMEIDA, L. S. & FREIRE, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- ALVES, E. (2012). *Modelos jurídicos de organização das escolas*. Coimbra: Datajuris.
- AMABILE, T. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Boulder: Westview.

- AMABILE, T. & HENNESSEY, B. (1988) "The conditions of creativity". In R.J. STERNBERG. *The nature of creativity*. Cambridge: *Contemporary psychological perspectives* (pp.11.34). Cambridge: University Press.
- AMADO, F. (1999). *À boca de cena*. Lisboa: & etc.
- AMARAL, A.M. (2002). *O ator e seus duplos: máscaras, bonecos, objetos*. São Paulo: Editora SENAC.
- AMARAL, M.E. (2005). *Criatividade e Educação Artística*. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- AMORIM, T.A. (1995). *Encontros de teatro na escola – História de um movimento*. Porto: Porto Editora.
- ANTUNES, C. (2000). "La vão a música e a palavra de braço dado – uma experiência em Educação Artística Integradas". In *Atas do V Congresso Galego-Português de Psicopedagogia*, vol.6, nº 4, pp. 103-114.
- ANTUNES, C. (2001). "O texto dramático: percursos para a dramatização". In *Seminário de Investigação: Expressões Artísticas e Educação Física em Portugal*. Universidade do Minho, pp. 91-95.
- ANTUNES, C. (2005). *A criação dramática: o fazer e o pensar – um estudo com futuros professores do 1º ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- ANTUNES, C. (2013). "A criação dramática: o pensar e o fazer. Um estudo com futuros professores do 1º ciclo do ensino básico". *Revista Diversidades*, nº 41, pp.14-18.
- ARNAL, J., RINCÓN, D. & LARROTE, A. (1992). *Investigación educativa: Fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor.
- AZEVEDO, S.M. (2004). *O papel do corpo no corpo do ator*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- AZEVEDO, A. & OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2008). "A documentação da aprendizagem: A voz das crianças." In J. OLIVEIRA-FORMOSINHO. (Org.). *A escola vista pelas crianças* (pp.117-143). Coleção Infância, nº 12. Porto: Porto Editora.
- BALDWIN, P. (2004). *With drama in mind: real learning in imagined worlds*. London: Network Education Press.

- BALDWIN, P. (2006). *Teaching literacy through drama – creative approaches*. London: Falmer Routledge.
- BALDWIN, P. (2008). *The primary drama handbook – an introduction*. Sage Publications.
- BALDWIN, P. (2009). *School improvement through drama - a creative, whole class, whole school approach*. London: Network Continuum Education.
- BALDWIN, P., FLEMING, K. & NEELANDS, J. (2003). *Teaching literacy through drama: creative approaches*. London: Routledge Falmer.
- BAMFORD, A. (2007). “Aumento da participação e relevância na educação artística e cultural”. Comunicação apresentada na *Conferência Nacional de Educação Artística*. Porto.
- BANDET, J. & SARAZANAS, R. (1973). *A criança e os brinquedos*. Lisboa: Editorial Estampa.
- BARBOSA, P. (1995). *Metamorfoses do real. Arte, imaginário e conhecimento estético*. Porto. Edições Afrontamento.
- BARDIN, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARRET, G. (1992). *Pédagogie de l’expression dramatique*. Montreal: Recherche en expression.
- BARRET, G. (Ed.) (1993). *Théâtre-éducation: recherches sur les modèles didactiques*. Actes du séminaire franco-québécois. Montreal, oct. 1991. Montreal: Recherche en expression/Graduel-Groupe de recherche en activités dramatiques, Université de la Sorbonne Nouvelle.
- BARRET, G. (1995). *Pedagogía de la situación en expresión dramática y en educación*. Montreal: Recherche en expresión.
- BARROS, J. (1916). *Educação republicana*. Paris-Lisboa: Livrarias Aillaud e Bertrand.
- BARROSO, J. (1995). *Os liceus organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- BASTOS, G. (2006). *O teatro para crianças em Portugal*. Lisboa: Editorial Caminho.
- BEETLESTONE, F. (1998). *Creative children, imaginative teaching*. Buckingham: Open University Press.



- BELA, F., TOPA, J.M. & MADUREIRA, C. (1993). *Drama pois! Jogos e projetos de expressão dramática*. Porto: Porto Editora.
- BELL, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação – Um guia para a pesquisa em ciências sociais da educação*. Lisboa: Gradiva.
- BENTO, A. (2003). *Teatro e animação: outros percursos do desenvolvimento sócio-cultural no Alto Alentejo*. Lisboa: Edições Colibri.
- BENTO, A. (2005). “As relações da animação sociocultural com as práticas de cultura e de lazer locais e regionais”. *Aprender*. Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre, nº 30, dez 2005, pp. 29-36.
- BENTO, A. (2007). “Teatro e animação sociocultural: parceiros inequívocos em estratégias de participação social e de desenvolvimento cultural”. *Revista Iberoamericana - Teatro e Animador Sociocultural*, vol 1, nº 2, mai/set 2007, pp.1-18. Acedido a 21/4/2010. Consultado em <http://www.lazer.eefd.ufri.br/animadorsociocultural/pdf>
- BENTO, A. (2012). “Animação teatral no desenvolvimento local e comunitário”. In J.D. PEREIRA, M. VIEITES & M. LOPES. (Coord.). (2012). *Teatro e intervenção social* (pp.111-116). Chaves: Intervenção.
- BERTHOLD, M. (2005). *História mundial do teatro*. São Paulo: Editora Perspectiva
- BETÂMIO DE ALMEIDA, A. (1976). *A educação estético-visual no ensino escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BEZELGA, I. (2003). *Expressões artísticas e diversidade cultural*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Évora, Évora, Portugal.
- BEZELGA, I. (2011). “Manifestações de teatralidade: As Brincas de Évora”. In *Atas de Conferência Internacional da Tradição Oral*. Ourense: Consellaria de Cultura de Ourense, vol. 2, pp. 57-64.
- BEZELGA, I. (2013). “Facilitadores teatrais nos contextos das culturas populares”. In J. PEREIRA, M. VIEITES, M. LOPES (Coord.). *Teatro do oprimido: teoria, técnicas e metodologias para a intervenção social, cultural e educativa no séc. XXI* (pp. 187-202). Chaves: Intervenção.
- BEZELGA, I, & VALENTE, L. (2010). “Aprender com a arte popular”. In T. EÇA, M. PARDIÑAS, C. MARTÍNEZ & L. PIMENTEL. (Orgs). *Desafios da*

- educação artística em contextos ibero-americanos* (pp.254-266). Porto: Edições APECV.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BOLTON, G. (1979). *Towards a theory of drama in education*. London: Longman.
- BOLTON, G. (1984). *Drama as education: An argument for placing drama at the centre of curriculum*. London: Longman.
- BOLTON, G. (1985). "Changes in thinking about drama in education". *Education through drama*, vol. 24, nº 3, pp. 151-157.
- BOLTON, G. (1999). *Acting in classroom: A critical analysis*. Heinemann Drama.
- BOLTON, G. (2003). *Dorothy Heathcote's story: The biography of a remarkable drama teacher*. London: Trentham Books.
- BOLTON, G. & HEATHCOTE, D. (1999). *So you want to use role play? A new approach in how to plan*. London: Trentham Books.
- BONIFÁCIO DA COSTA, M.H. & PAIXÃO, M.F. (2004). "Investigação na e sobre acção através de diários de formação. Procura de compreensão de processos de mudança na prática pedagógica". In L. A. OLIVEIRA, A. PEREIRA & R. SANTIAGO. (Org.) *Investigação em educação. Abordagens conceptuais e práticas* (pp.77-105). Porto: Porto Editora.
- BONT, D. (1981) *Teatro por y para niños*. Barcelona: Las Ediciones de Arte.
- BOOTH, D. (2005). *Story drama: creative stories through role playing, improvising and reading aloud*. Stenhouse Publishers.
- BOOTH D. (2009). *Waterver happened to language arts?* Pembroke Publishers.
- BOOTH, D. & NEELANDS, J. (Org.) (1998). *Writing in role: classroom projects connecting writing and drama*. Hamilton: Caliburn Enterprises.
- BOWELL, P. & HEAP, B. (2013). *Planning process drama: Enriching teaching and learning*. London: Routledge Falmer.
- BRAUN, E. (1986). *El director y la escena. del naturalismo a Grotowsky*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- BRAZÃO, L. (s/d). *Brinquedos tradicionais cantados*. Lisboa: Editorial O Livro.

- BRAZÃO, L. (2007). *No palco – teatro para crianças*. Santa Comba Dão: Edições Convite à Musica.
- BREDERODE SANTOS, M.E. (1994). *A avaliação da escola superior de educação pela arte*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- BROOK, P. (1993). *O diabo é aborrecimento*. Porto: Edições ASA.
- BROOK, P. (2008). *O espaço vazio*. Lisboa: Orfeu Negro.
- BRUNER, J.S. (1986). “Jeu, pensée et langage”. *Perspectives*, vol. 16, nº 1.
- BRUNER, J.S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- BURTON, E.J. (1949). *Teaching English through self-expression*. Evans.
- BURTON, E.J. (1958). “The place of drama in education today. Living, learning and sharing experience”. *In Art, science and education*. Joint Council for Education through Art.
- BURTON, E.J. (1964). *The student’s guide to British theatre*. Jenkins.
- CALLOIS, R. (1958). *Les jeux et les hommes*. Paris. Gallimard.
- CÂMARA, M. (2007). *Contributos da experiência da educação pela arte (1971-1982) para a educação artística em Portugal*. Tese de Mestrado. Universidade do Algarve, Faro, Portugal.
- CANÁRIO, R. (1999). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R. (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- CAÑAS, J. (1999). *Didáctica de la expresión dramática*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- CARDOSO, C. (2011). *Fontes do modelo de formação mista em teatro /educação*. UTAD. No prelo.
- CARDOSO, C. (2012). “Para uma formação híbrida em artes e agricultura”. *In* J.D. PEREIRA, M. VIEITES & M. LOPES. (Coord.) *Teatro e intervenção social* (pp.117-126). Chaves: Intervenção.
- CARIDE, J. A. G. (2000). “Culturas, animação sociocultural e desenvolvimento comunitário”. *In* J.A. CARIDE GÓMEZ, J. MARTINS, & M. F. VIEITES

- (Coord.) *Animação Teatral: Teoria e Prática*. (pp.25-58). Porto: Campo das Letras.
- CARNEIRO, R. (2011). *Fundamentos da educação e da aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leitão.
- CASTILLO, J.R. (1986). "Teatro educativo". In *Didáctica da la lengua y la literatura* (pp. 203-242). Madrid: Playor.
- CERVERA, J. (1989). *Cómo practicar la dramatización com niños de 4 a 14 años*. Madrid: Cincel.
- CERVERA, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Universidad de Deusto: Mensajero.
- CERVERA, J. (1993). "Hacia la presencia efectiva del teatro en la educación". *Lenguaje y textos*, nº 3, pp. 102-112.
- CERVERA, J. (1996). *La dramatización en la escuela*. Madrid: Bruño.
- CHAFIROVITCH, C. (2011). *Aspetos teóricos e metodológicos do Teatro Social: sua aplicação numa comunidade de jovens do Baixo Alentejo*. Tese de Doutoramento. Universidade de Évora, Évora, Portugal.
- CHANCEREL, L. (1936). *Jeux dramatiques dans l`éducation: introduction à une méthode*. Paris: Librairie Théâtrale.
- CHATEAU, J. (1975). *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântida Editora.
- CHRISTENSEN, P. & JAMES, A. (2000). *Research with children*. London: Falmer Press.
- CHRISTENSEN, P. & PROUT, A. (2002). "Working with ethical symmetry in social research with children". *Childhood*, vol. 9, nº 4, pp. 477-497.
- CLAPARÈDE, E. (1954). *A educação funcional*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- COCKS, A. (2006). "The ethical maze: finding an inclusive path towards gaining children's agreement to research participation". *Childhood*, vol. 13, nº 2, pp. 247-266.
- COLMENERO, V., CABALLERO GARCÍA, P. & TENDERO, G. (2013). "La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Um estudo en la etapa de educación primaria". *Revista de Investigación Educativa*, vol. 31, nº 2, pp. 393-410.

- COOK, C. (1917). *The play way*. Heinemann.
- CORRÊA, E. (2011). *As expressões artísticas integradas nos processos de mediação em Animação Sociocultural: contributos para um novo modelo de intervenção*. Tese de Doutoramento. Universidade Lusófona de Humanidades, Lisboa, Portugal.
- CORREIA, L. M. (1995). "A inclusão do aluno com necessidades especiais educativas especiais na classe regular". Comunicação apresentada no encontro "Aspetos psicossociais da educação especial". Universidade do Minho, Braga.
- CORREIA, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- COSTA, I.A. (1986). *Eu era a mãe. Perspectivas psicopedagógicas de expressão dramática no jardim-de-infância*. MEC:DGEB.
- COSTA, I.A. (2003<sup>a</sup>). *O desejo de teatro*. Porto: Edições Afrontamento.
- COSTA, I.A. (2003<sup>b</sup>). *O desejo de teatro. O instinto do jogo teatral como dado antropológico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- COSTA, I.A. & BAGANHA, F. (1991<sup>a</sup>). *O fantoche que ajuda a crescer*. Porto: Porto Editora.
- COSTA, I.A. & BAGANHA, F. (1991<sup>b</sup>). *Lutar para dar um sentido à vida - os contos de fadas na educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- COURTNEY, R. (1980). *The dramatic curriculum*. New York: Drama Book Specialists.
- COURTNEY, R. (1990). *Drama and intelligence: a cognitive theory*. Montreal: McGill-Queen`s University Press.
- COURTNEY, R. (1995). *Drama and feeling: an aesthetic theory*. Montreal: McGill-Queen`s University Press.
- COURTNEY, R. (2003). *Jogo, teatro e pensamento*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- CSIKSZENTMIHLYI, M (1988). *Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- DAMÁSIO, A. (2003). *Em busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y del sentimiento*. Barcelona: Crítica.

- DAMÁSIO, A. (2004). *O sentimento de si. O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Mem Martins: Publicações Europa América.
- DASTÉ, C., JENGER, Y. & VOLUZAN, J. (1978). *El niño, el teatro y la escuela*. Madrid: Villalar.
- DELORS, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI*. Porto: Edições ASA.
- DENZIN, N. (1989). *Interpretive biography*. Newbury Park CA: Sage.
- DENZIN, N. & LINCOLN, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- DEWEY, J. (1971). *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- DEWEY, J. (1995). *Democracia e educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- DEWEY, J. (2002). *A escola e a sociedade, a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D`Água Editores.
- DIAS, M.A.F. (2009). *Para uma genealogia da Educação Artística: História das disciplinas de Desenho, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Educação pelo Teatro na escola primária portuguesa, do primeiro quartel do século XIX a meados do século XX*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- DIAS, M.O. (2010). *Planos de Investigação. Avançando passo a passo*. Santa Maria da Feira: Rainho & Neves, Lda.
- ECO, U. (2008). *A definição de arte*. Lisboa: Edições 70.
- EDWARDS, L. C. (1997). *The creative arts: A process approach for teachers and children*. Upper Saddle River, NJ: Simon and Schuster.
- EINES, J. & MANTOVANI, A. (1970). *Teoría del juego dramático*. Madrid: Incie.
- EISNER, E.W. (1997). *Education artistic vision*. Stanford University.
- ERIKSON, E.H. (1959). *Enfance et société*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- ESTEIREIRO, P. (2007). “A conservação do património musical regional através da educação. O processo de regionalização do currículo em Educação Musical (2º Ciclo) na Região Autónoma da Madeira”. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, nº 127, janeiro a março 2007, pp. 28-35.

- FAURE, E. (1974). *Aprender a ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- FAURE, G. & LASCAR, S. (1982). *O jogo dramático na escola primária*. Editorial Estampa.
- FELDMAN, A. (1994). "Erzberger's dilemma validity in action-research and science teachers' need to know". *Science Education*, vol. 78, nº 1, pp 83-101.
- FERNANDES, S.A. (2004). "Os direitos da criança no contexto das instituições democráticas". In J. OLIVEIRA-FORMOSINHO. (Coord.). *A criança na sociedade contemporânea*. (pp.19-62). Universidade Aberta.
- FERNANDES, N. & TOMÁS, C. (2011). "Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal". *Theoretical and methodological issues in researching childhood and children's lives*. 10th Conference of the European Sociological Association.
- FERRAZ, H. & SILVA, L. (2000). "Equipas de intervenção artística". *Noesis*, nº 53, jan/mar, 2000 – Dossier. Acedido a 4/11/2011. Consultado em <http://www.dgidc.minedu.pt7inovbasic/edicoes/noe/noe53/dossier4.htm>
- FERREIRA, F. I. (2008). "A Animação sociocultural e as transformações no Mundo do Trabalho". In J. D.L. PEREIRA, M. F. VIEITES, & M. S. LOPES. (Coord.). *A Animação sociocultural e os desafios do século XXI* (pp.192-206). Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- FERREIRA, F. I. (2009). "As crianças e a comunidade: a animação comunitária como processo de convivência e aprendizagem intergeracional". In T. SARMENTO. (Org.). F. I. FERREIRA, P. SILVA, & R. MADEIRA. *A Infância, Família e Comunidade. As crianças como actores sociais* (pp.69-98). Porto: Porto Editora.
- FERREIRA, R. M. & BESSA, R.M. (2011). "O professor do 1º ciclo do ensino básico e o professor de apoio de Expressão Musical e Dramática: relações e representações mútuas em contexto específico. Um estudo de caso". *Revista da ABEM, Londrina*, vol. 19, nº 25, pp. 113-130.
- FERREIRA, M.P. & SERRA, F.R. (2009). *Casos de Estudo*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.
- FINLAY-JOHNSON, H. (1912). *The dramatic method of teaching*. Ellen M.Cyr.

- FLEMING, M. (1994). *Starting drama teaching*. London: David Fulton.
- FLICK, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- FONSECA, V. (1988). *Contributo para o estudo da génese da psicomotricidade*. Lisboa: Editorial Notícias.
- FORMOSINHO, J. & OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2008). *Pedagogy-in-participation: Childhood Association`s approach*. Lisbon: Research Report, Aga Khan Foundation.
- FRAGA, C., DALMANN, E. & FERRAZ, M. (2012). “Técnicas expressivas com crianças portadoras de necessidades educativas especiais”. In M. FERRAZ & E. DALMANN (Coord.). *Metodologias expressivas na comunidade* (pp.103-111). Tuttirév Editorial. Lda.
- FRAGATEIRO, C. (1989). “Traços recentes da história da expressão dramáticae do teatro na educação em Portugal”. *Percursos*, nº 1.
- FREEMAND, D. & RAY, F. (2003). “Effects of creative drama on self-concept, social skills and problem behavior”. *The Journal of Education Research*, pp.131-138.
- FREINET, C. (1974<sup>a</sup>). *A educação pelo trabalho*. Vol. I. Porto: Editorial Presença.
- FREINET, C. (1974<sup>b</sup>). *A educação pelo trabalho*. Vol. II. Porto: Editorial Presença.
- FREIRE, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1974). *Educação política e conscientização*. Lisboa: Sá da Costa.
- FREIRE, P. (1993). *Professora sim, tia não – Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d`Água.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- FREUD, A. (1969). *La traitement psychanalytique des enfants*. Paris: PUF.
- FROESE, V. (1996). *Whole-language: Practice and theory*. Needham, MA: Allyn and Bacon.



- FROEBEL, F. (1859). *Manuel pratique des jardins d'enfants*. Bruxelas: F. Claassen.
- GALLAGHER, K. (2001). *Drama education in the lives of girls: imagining possibilities*. Toronto: University of Toronto Press.
- GALLAGHER, K. (2007). *The theatre of Urban: youth and schooling dangerous times*. Toronto: University of Toronto Press.
- GAMBÔA, R. (2011). "Pedagogia-em-participação: trabalho de projeto". In J. OLIVEIRA-FORMOSINHO & GAMBÔA, R. (Orgs.). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp.47-81). Coleção Infância, nº 17. Porto: Porto Editora.
- GARCÍA CARRASCO, J. (2004). "La experiencia artística. Addenda a la II Ponencia: Los lenguajes de las artes". *Escenas y Escenarios en Educación. XXII-Sitges Conference*.
- GARCÍA HOZ, V. (1996). *Enseñanzas artísticas y técnicas*. Madrid: Rialp.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiples intelligences*. New York: Basic Books.
- GARDNER, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- GARDNER, H. (1997). *La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar en las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (2001). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GARRETT, A. (1829). *Da Educação*. Londres. Sustenance e Stretch. Cópia digital da Biblioteca Nacional de Portugal. Acedido a 5/11/2012. Consultado em [http://purl.pt/2/4/l-24848-p\\_PDF/l-24848-p\\_PDF\\_24-C-R0150/l-24848-p\\_0000\\_1-314\\_t24-C-R0150.pdf](http://purl.pt/2/4/l-24848-p_PDF/l-24848-p_PDF_24-C-R0150/l-24848-p_0000_1-314_t24-C-R0150.pdf)
- GARRONI, E. (1992). "Criatividade". In F. GIL, (Coord). *Enciclopédia Einaudi*, Criatividade – Visão, nº 25. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, pp. 349-425.
- GARVEY, C. (1979). *Brincar*. Lisboa: Moraes Editores.

- GAUTHIER, H. (2000). *Fazer teatro desde os 5 anos*. Coimbra: Livraria Minerva.
- GEORGE, N. (2000). "Beneficial use of dramatics in classroom". *The New England Reading Association Journal*, 36, pp 6-10.
- GESELL, A. (2000). *A criança dos 0 aos 5 anos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1993). *O inquérito – teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GIL, J. (1997). *Metamorfoses do corpo*. Lisboa: Relógio D`Água.
- GIL, J. (2001). *Movimento total – o corpo e a dança*. Lisboa: Relógio D`Água.
- GIL, J. (2009). "O teatro e a comunicação lateral". *Revista da Letras*, dez, 2009, Departamento de Letras, Artes e Comunicação, UTAD, pp. 355-364.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2008). *A educação que ainda é possível. Ensaios sobre a cultura para a educação*. Porto: Porto Editora.
- GLOTON, R. & CLERO, C. (1976). *A actividade criadora da criança*. Lisboa: Editorial Estampa.
- GOLEMAN, D. (1995). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- GOMES, A. & ROLLA, J. (2003). *Brincar a ser - expressão e educação dramática*. Porto: Porto editora.
- GOMES, J. (2011). *O papel das práticas dramáticas no desenvolvimento pessoal e profissional*. Tese de Doutoramento. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.
- GONÇALVES, C. & ESTEIREIRO, P. (2009). "Gabinete Coordenador de Educação Artística da Madeira (1980-2008): Impactos de uma Instituição Artística com 28 anos de história". *In Itinerários*, 2ª Série, nº 8, pp. 11-22.
- GOODE, W. & HATT, P. (1969). *Métodos em pesquisa social*. São Paulo: Cia Editora Nacional.
- GOUVEIA, J. B. (2007). *A autonomia legislativa das regiões autónomas portuguesas*. Lisboa.
- GRAUE, M.E. & WALSH, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças – Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- GUERRA, I.C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncipia.
- GUILFORD, J.P. (1977). *La naturaleza de la inteligência humana*. Barcelona: Paidós.
- GUILFORD, J.P. (1978). *Creatividad y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- HEATHCOTE, D. (1984). *Dorothy Heathcote: collected writings on education and drama*. London: Hutchinson.
- HEATHCOTE, D. (2002). “Contexts for active learning – four models to forge links between schooling and society”. Comunicação apresentada em *NATD Conference*, 2000. Consultado em: <http://www.moeplanning.co.uk/wp-content/uploads/2008/05/dh-contexts-for-active-learning.pdf>
- HEATHCOTE, D. & BOLTON, G. (1995). *Drama for learning*. Heinemann Drama.
- HITCHCOCK, G. & HUGHES, D. (1995). *Research and the teacher – A qualitative introduction to school –based research*. London: Routledge.
- HUIZINGA, J. (1951). *Homo ludens*. Paris: Gallimard.
- JAPIASSU, R. (2003). *Metodologia do ensino do teatro*. São Paulo: Papyrus Editora.
- JARES, X. R. (2009). *Técnicas e jogos cooperativos para todas as idades*. Porto: Edições ASA.
- JESUS, S. (2011). “Aprendizagem e expressão – ampliando horizontes”. In M. FERRAZ. (Coord.). *Educação expressiva. Um novo paradigma educativo* (pp. 65-75). Tuttirév Editorial, Lda.
- JOHNSON, L. & O`NEILL, C. (1984). *Dorothy Heathcote: Collected writing on education and drama*. Leckhampton: Stanley Thornes Publishers.
- KOUDELA, I. (2001). *Jogos teatrais*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- KOWALSKI, I. (2000). “Educação estética: a fruição nos primeiros anos do ensino básico”. In VÁRIOS. *Educação pela arte: estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos* (pp.119-126). Lisboa: Livros Horizonte.
- KOWALSKI, I. (2003). “A formação para a educação artística/expressão dramática na educação de infância e no 1º ciclo da educação

- básica”. *Educare Aprender 1*. Acedido a 7/3/2012. Consultado em <http://www.eselx.ipl.pt/cied/educare1.htm>
- LABAN, R. (1978). *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus Editorial.
- LANDIER, J.C. & BARRET, G. (1999). *Expressão dramática e teatro*. Porto. Edições ASA.
- LE BOTERF, G. (1997). *De lá compétences à là navigation professionnelle*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. (2005). *Construir competências individuais e coletivas. Resposta a 80 questões*. Porto: Edições ASA.
- LEENHARDT, P. (1974). *A criança e a expressão dramática*. Lisboa: Editorial Estampa.
- LEITÃO, F.R. (1997). “Símbolo e atividade lúdica”. In C. NETO. (Ed). *Jogo & desenvolvimento da criança* (pp.57-70). Lisboa: Edições FMH.
- LEITÃO, M. (2004<sup>a</sup>). “Drama e desenvolvimento moral: perspetivas, modalidades e alguns equívocos.” *Educare Educere*. Revista da Escola Superior de Castelo Branco, nº Especial, pp. 189-208.
- LEITÃO, M. (2004<sup>b</sup>). “Aprendizagens significativas através do drama.” In A.B. BARROS & J. RIBEIRO. (Coord.). *Atas do Congresso Criatividade, Afetividade, Modernidade: Construindo Hoje a Escola do Futuro*. Lisboa: ESELx.
- LEITÃO, M. (2006). “Atitudes criativas e competências lúdicas no jogo dramático”. *Educare Educere*. Revista da Escola Superior de Castelo Branco, Especial outubro 2006, pp. 85-100.
- LEITÃO, M. (2009). “Gisèle Barret e a pedagógica da situação – abertura à dimensão subjectiva e objectiva da realidade pedagógica”. *Convergências*. Revista do Instituto Politécnico de Castelo Branco, nº 3. Acedido a 1/8/2012. Consultado em <http://convergencias.esart.ipcb.pt/artigo/54>
- LEITE, E. & MALPIQUE, M. (1986). *Espaços de criatividade*. Porto: Edições Afrontamento.
- LEONTIEV, D.A. (2000) “Funções da arte e educação estética”. In J.P. FRÓIS. (Coord). *Educação estética e artística – Abordagens transdisciplinares* (pp.127-145). Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.

- LEQUEUX, P. (1977). *A criança criadora de espectáculos*. Porto. Sociedade Distribuidora de Edições.
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (2008). *Investigação qualitativa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LIMA, L. C. (2007). *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.
- LOPES, M.S.P. (2000). "Expressão dramática e história local". *Educação & Comunicação*. Escola Superior de Leiria, nº 3.
- LOPES, M.S.P. (2006). *O saber dramático: A construção e a reflexão na formação de professores do 1º ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- LOPES, M.S.P. (2010). "Teatro e expressão dramática: uma discussão de conceitos". *Folheto Edições & Design*. Leiria, maio de 2010, pp. 141-149.
- LOPES, M. (2008). *Animação sociocultural em Portugal*. Amarante: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- LÓPEZ A. V., JEREZ, I.M. & ENCABO, E.F. (2009). *Claves para una enseñanza artístico-creativa: la dramatización*. Barcelona: Octaedro.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Cortez.
- MACHADO, L. (2012). *Expressão dramática como fator de desenvolvimento em crianças com necessidades educativas especiais*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.
- MARÍN, R. & TORRE, S. (Coord.). (1991). *Manual de creatividad*. Barcelona: Vicens Vives.
- MARTINS, A. (1998). *Atividades dramáticas nos jardins-de-infância Luso-Chineses de Macau*. Tese de Doutoramento. Faculté des sciences de l'éducation. Canadá: Université de Montreal, Québec.
- MARTINS, A. (Coord.) (2002). *Didáctica das expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MARTINS, V. M.T. (2000). *Para uma pedagogia da criatividade*. Porto: Edições ASA.

- MASLOW, A. (1983). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.
- MÁXIMO-ESTEVEES, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- McCASLIN, N. (1968). *Creative dramatics in the classroom*. D. Mckay Company.
- McCASLIN, N. (1978). *Theatre for young audiences*. New York: Longman.
- McCASLIN, N. (1985). *Children and drama*. University Press.
- McCASLIN, N. (1990). *Creative drama in the intermediate grades*. Players Press.
- McCASLIN, N. (1997). *Theatre for children in the United States: a history*. Players Press.
- McCASLIN, N. (2000). *Creative drama in the classroom and beyond*. USA: Addison Wesley Longman.
- McGREGOR, L. (1976). *Developments in drama teaching: Changing classroom*. Open Books Publishing.
- McGREGOR, L., TATE, M. & ROBINSON, K. (1977). *Learning through drama*. London: Heinemann Educational Books for The Schools Council.
- MELO, M.C. (2005<sup>a</sup>). *A expressão dramática – à procura de percursos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MELO, M.C. (2005<sup>b</sup>). “O pensar e o fazer artístico na formação de professores”. *Currículo sem fronteiras*, vol. 5, nº 1, jan/jun 2005, pp. 96-116.
- MELO, M.C. (2006). “A expressão dramática e o conhecimento tácito: da criação artística à compreensão histórica de problemas sociais”. *In Atas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares. Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia CIED, pp. 1106-1118.
- MENANO, C. (2008). “Uma educadora pouco convencional”. *Noesis*, nº 72, pp 18-22.
- MENDONZA, A. (2001). “El intertexto lector”. *In La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria*. Acedido a 10/11/2011. Consultado em: <http://wwweducarm.es/templates/porta/ficheros/websDinamicas154/Vl.1mendonza.pdf>

- MENDONZA, A. (2003). "El canon formativo y la educación lecto-literaria". In A. MENDONZA. (Coord.) *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp.349-378). Madrid. Prentice Hall.
- MERINO, J.V.F. (2008). "La escuela en la comunidad y la comunidad en la escuela. Un modelo de participación comunitaria escolar". In V.J. VENTOSA, (Coord.). *Los agentes de la animación sociocultural* (pp.304-334). Madrid: Editorial CCS.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1998). *Educação, integração, cidadania*. Documento orientador das políticas para o ensino básico. Lisboa.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2001). *Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais*. Lisboa: ME/DEB.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2004). *Organização curricular e programas: Ensino Básico – 1º ciclo*. ME: Departamento da Educação Básica.
- MONOD, R. (1989). "Apologia do jogo dramático." *Aprender*. Portalegre: ESE de Portalegre, nº 8, pp 16-20.
- MONOD, R. (1993). *Jeux dramatiques et pédagogie*. Paris: Ediligs Paris.
- MONTESORI, M. (1948). *A descoberta da criança*. Lisboa: Portugalíia Editora.
- MORGAN, N. & SAXTON, J. (1987). *Teaching drama: A mind of many wonders*. London. Hutchinson.
- MORIN, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MOTOS, T. (2000<sup>a</sup>). "Aprendizaje vivencial". In F. BERCEBAL, D. DE PRADO, G. LAFERRIÈRE & T. MOTOS. *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy* (pp.134-156). Ciudad Real: Ñaque.
- MOTOS, T. (2000<sup>b</sup>). "Tomás Motos". In F. BERCEBAL, D. DE PRADO, G. LAFERRIÈRE & T. MOTOS. *Sesiones de trabajo con los pedagogos de hoy* (pp.121-166). Ciudad Real: Ñaque.
- MOTOS, T. (2003). "Bases para el taller creativo expresivo". In A. GERVILLA. (Ed.). *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro*. Madrid: Dykinson, pp.903-927.
- MOTOS, T. (2006). "Habilidades y evaluación de la creatividad dramática". In

- V. VIOLANT, S. DE LA TORRE. *Como investigar y evaluar la creatividad*, vol. 2 (pp.661-672). Ediciones Aljibe.
- MOTOS, T. (2009). "El teatro en la educación secundaria: fundamentos y retos". *Creatividad y Sociedad*, nº14, pp.1-35. Acedido a 4/5/2011. Consultado em [http://alboan.efaber.net/ebooks/0000/0847/5\\_APY\\_REE\\_2.pdf](http://alboan.efaber.net/ebooks/0000/0847/5_APY_REE_2.pdf)
- MOTOS, T. (2013). "Desarrollo de la expresión para ser y hacer creativos". Acedido a 21/2/2014. Consultado em <http://www.postgradoteatroeducacion.com/wpcontent/uploads/2013/11/Piscopedagogia-de-la-dramatizaci%C3%B3n-Tom%C3%A1s-Motos.pdf>
- MOTOS, T. (2013). "Psicopedagogia de la dramatización". Acedido em, 21/2/2014. Consultado em <http://www.postgradoteatroeducacion.com/wp-content/uploads/2013/11/Piscopedagogia-de-la-dramatizaci%C3%B3n-Tom%C3%A1s-Motos.pdf>
- MOTOS, T, & NAVARRO A. (2003). "El papel da la dramatización en el curriculum." *Articles*, nº. 29, pp. 10-28.
- MOTOS, T. & TEJEDO, F. (1999). *Prácticas de dramatización*. Madrid: La Avispa.
- NAVARRO, R. (2003). "La formación inicial del profesorado en las universidades públicas españolas para el uso de la dramatización en el aula". *Enseñanza*, pp. 181-198. Acedido a 12/7/2012. Consultado em [http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20333&dsID=formacion\\_inicial.pdf](http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20333&dsID=formacion_inicial.pdf)
- NAVARRO. R. (2006). "El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación inicial del profesorado". *Creatividad y Sociedad*, nº 9, pp. 11-18.
- NAVARRO, R. (2006/2007). "Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional". *Cuestiones Pedagógicas*, 18, pp.161-172. Acedido a 12/7/2012. Consultado em <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/10%20drama,%20creatividad.pdf>



- NAVARRO, R. (2009). "Drama y educación en Inglaterra: una mirada a través de algunos de sus protagonistas". *Creatividad y Sociedad*, nº 14, pp. 1-20.
- NEELANDS, J. (1984). *Making Sense of Drama*. London: Heinemann.
- NEELANDS, J. (1990). *Structuring drama work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NEELANDS, J. (1992). *Learning through imagined experience*. Suffolk: Hodder & Stoughton.
- NEELANDS, J. (2004). *Beginning drama*. David Fulton Publishers.
- NEELANDS, J. & WARWICK, D. (2006). *Advance drama and theatre studies*. Hodder Education.
- NÓVOA, A. (1979). "Reflexões sobre expressão dramática." (destacável). *Intervenção*. Nº 13.
- NÓVOA, A. (1987). "Para a história da expressão dramática em Portugal (1900-1985)". *Expressão Dramática na Educação – uma aprendizagem da descoberta. III Encontro Internacional de Expressão Dramática*. Lisboa: Conservatório Nacional.
- NÓVOA, A. (1989). "Uma pedagogia à flor da pele: da Expressão Dramática ao Teatro e vice-versa". *Percursos*, Aveiro, nº 1, pp.5-16.
- NÚÑEZ CUBERO, L. & NAVARRO, R. (2007). "Dramatización y educación: aspectos teóricos". *Teoría de la Educación*, 19, pp. 225-252. Acedido em 4/6/2012. Consultado em <http://gredos.usal.es/jspui/bistream/10366/71846/1/Dramatizacionyeducacionaspectos teori.pdf>
- NÚÑEZ CUBERO, L. & ROMERO, C. (2004). "La educación emocional a través del lenguaje dramático". *Addenda a la II Ponencia: Los lenguajes de las artes: escenas y escenarios en educación, XXII – Site -Sitges Conference*. Consultado em <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/site/docu/22site/a2nunez.pdf>
- OLIVEIRA, A. (2009). *O Lugar e o Não Lugar da Expressão Plástica /Artes Plásticas nos Projectos Curriculares e nas Acções dos educadores de Infância*. Tese de Mestrado. Universidade do Minho, Braga, Portugal.

- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & FORMOSINHO, J. (2011). "A perspectiva pedagógica da Associação Criança: a pedagogia-em-participação" In J. OLIVEIRA-FORMOSINHO & R. GAMBÔA. (Orgs.). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp.11-45). Coleção Infância, nº 17. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & GAMBÔA, R. (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Coleção Infância, nº 17. Porto: Porto Editora.
- O'NEILL, C. (1995). *Drama words: A framework for process drama*. Portsmouth: NH. Heinemann.
- O'NEILL, C. & LAMBERT, A. (1982). *Drama structures: A practical handbook for teachers*. Nelson Thornes.
- OSTROWER, F. (2008). *Criatividade e processos de criação*. Petropolis: Editora Vozes.
- O'TOOLE, J. (1976). *Theatre in education: New objectives for theatre, new techniques in education*. London: Hodder and Stoughton.
- PASCALE, P. (2013). "Motivación y creatividad: el modelo de componentes de Teresa Amabile e Pablo Pascale." Acedido em 6/7/2012. Consultado em <http://www.neuronilla.com/documentate/articulos/55-creatividad-definicion-reflexion-e-investigaci/906-motivacion-y-creatividad-el-modelo-de-componentes-de-teresa-amabile>
- PAVIS, P. (2001). *Dicionário de teatro*. Editora Perspectiva.
- PEIXOTO, F. (2006). *História do teatro europeu*. Lisboa: Edições Sílabo.
- PERRENOUD, P. (2001). *Ensinar, agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PERRENOUD, P. (2002). *A escola e a aprendizagem democrática*. Porto: Edições ASA.
- PERRENOUD, P. (2004). "De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimentos?" In J. DOLZE, J. & OLLAGNIER, E. *et al. O enigma da competência em educação* (pp. 47-64). Porto Alegre: Artmed.
- PIAGET, J. (1978). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro. Zahar Editores.

- PIAGET, J. & INHELDER, B. (1977). *A imagem mental da criança*. Porto: Livraria Civilização Editora.
- POVEDA, D. (1973). *Creatividad e Teatro*. Madrid: Ediciones Narcea.
- QUADROS FERREIRA, A. (2007). *Pensar a arte, pensar a escola*. Porto: Edições Afrontamento.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L.V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- QVORTRUP, J., CORSARO, W. & HONIG, M.S (Ed.). (2009). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke: Palgrave/MacMillan.
- READ, H. (1982). *A educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.
- REIS MONTEIRO, A. (2005). *História da educação: uma perspectiva*. Porto: Porto Editora.
- REYZÁBAL, M.V. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.
- ROBINSON, K. (1997). *Culture, creativity and the young: Arts education in Europe – a survey*. Strasbourg: Council of Europe.
- ROBSON, C. (1993). *Real world research. A resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford: Blackwell.
- ROGERS, C. (1971). *Para uma teoria da criatividade*. Lisboa: Edições ITAU.
- ROGERS, C. (1985). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- ROLLA, J. (2012). “A expressão dramática em Gisèle Barret: a importância da pessoa”. *European Review of Artistic Studies*, vol. 3, nº 4, pp. 40-57.
- ROMERO, C. (2006). Educar las emociones? Paradigmas científicos y propuestas pedagógicas. *Cuestiones Pedagógicas*, nº 18, pp.105-119.
- ROUSSEAU, J.J (1966<sup>a</sup>). *Émile ou de l'éducation*. Paris: Garnier-Flammarion.
- ROUSSEAU, J.J (1966<sup>b</sup>). *Du contrat social*. Paris: Garnier-Flammarion.
- RYNGAERT, J.P. (1981). *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha.
- SÁ-CHAVES, I. (2009). *Portfolios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- SAINT-JACQUES, D. (1986). “Vers une compréhension de l’expression creative en activités dramatiques”. *Repères – Essais en Éducation*, nº 7. Montreal: FSE de l’Université de Montréal, pp. 5-31.
- SAINT-JACQUES, D. (1998). “Mise en action et mise en fiction: le processus de production en improvisation”. *Theatre Research in Canada/Recherches Théâtrales au Canada*. Automne, vol.19, nº2. Acedido a 27/4/2012. Consultado em: [www.journals.hil.unb.ca/index.php/TRIC/article/view/7107/8166](http://www.journals.hil.unb.ca/index.php/TRIC/article/view/7107/8166)
- SALAZAR, A. (2003). *Que é arte?* Porto: Campo das Letras Editores.
- SCHILLER, F. (1994). *Sobre a educação estética do ser humano numa série de cartas e outros textos*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- SOMERS, J. (1994). *Drama in the curriculum*. London: Bloomsbury Publishing.
- SOMERS, J. (1996). *Drama and theatre in education: Contemporary research*. North York: Captus Press.
- SOMERS, J. & BALFOUR, M. (Ed.). (2006). *Drama as social intervention*. North York: Captus Press.
- SANTOS, A. (1981). *Escola de Educação pela Arte: Uma experiência pedagógica com Conservatório Nacional de Lisboa (1971-81)*. Documento policopiado. Serviços de documentação da Universidade do Minho, Braga.
- SANTOS, A. (1989). *Mediações Artístico-Pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SANTOS, A. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SANTOS, A. (2000<sup>a</sup>). “À conversa com... Arquimedes Santos”. *Noesis*, nº 55. Jul/Set 2000. Acedido a 13/11/2012. Consultado em <http://area.dgidc.minedu.pt/innovbasic/edicoes/noe/noe55>
- SANTOS, A. (2000<sup>b</sup>). “Breve retrospectiva do movimento da Educação pela Arte em Portugal”. In VÁRIOS. (2000). *Educação pela arte. Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos* (pp.59-73). Lisboa: Livros Horizonte.
- SANTOS, A. (2008). *Mediações Arteducacionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- SANTOS, J. (1983). *Ensaio sobre educação – I – A criança quem é?* Lisboa: Livros Horizonte.
- SARMENTO, M.J. (2004). “As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade”. In M. J. SARMENTO & A.B. CERISARA. (Org.). *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância educação* (pp.9-34). Porto: Edições ASA.
- SARMENTO, M. J. & FERREIRA, M. I. (1999). “Comunidades Educativas: A ideia pedagógica e a realidade organizacional”. In J. FORMOSINHO, A.S. FERNANDES, M. J. SARMENTO, & F. I. FERREIRA. *Comunidades Educativas: Novos desafios à Educação Básica* (pp-89-133). Braga: Livraria Minho.
- SARMENTO, T. (2009). “As crianças e a cidadania: abordagens participativas em projectos educativos”. In T. SARMENTO. (Org.). *Infância, Família e Comunidade. As crianças como actores sociais* (pp.43-68). Coleção Infância, nº14. Porto: Porto Editora.
- SILVER, H, STRONG, R. & PERINI, M. (2010). *Inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem – Para que todos possam aprender*. Porto: Porto Editora.
- SLADE, P. (1978). *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus Editorial.
- SOLMER, A. (2003). *Manual de teatro*. Lisboa: Temas e Debates.
- SOUSA, A. (1979). *A educação pelo movimento expressivo*. Básica Editora.
- SOUSA, A. (1980). *A expressão dramática*. Básica Editora.
- SOUSA, A. (2003<sup>a</sup>). *Educação pela arte e artes na educação. Bases psicopedagógicas*. I Vol. Lisboa: Instituto Piaget.
- SOUSA, A. (2003<sup>b</sup>). *Educação pela arte e artes na educação. Drama e educação*. II Vol. Lisboa: Instituto Piaget.
- SOUSA, A. (2003<sup>c</sup>). *Educação pela arte e artes na educação. Música e artes plásticas*. III Vol. Lisboa: Instituto Piaget
- SPOLIN, V. (2001). *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- SPOLIN, V. (2003). *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Editora Perspectiva.

- SPOLIN, V. (2004). *O jogo teatral no livro do director*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- SPRADLEY, J.P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- STAKE, R. (2009). *A Arte de Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- STAKE, R. & TRUMBULL, D. (1982). "Naturalistic generalizations". *Review Journal of Philosophy and Social Science*, vol. 7, nº 1, pp. 1-12.
- STERN, A. (s/d). *Uma nova compreensão da arte infantil*. Lisboa: Livros Horizonte.
- TATAR, S. (2002). "Dramatic activities in language arts classrooms: Resource Summary". *Digest number*, nº 174. Acedido a 10/8/2011. Consultado em [www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content\\_storage\\_01/000000b80/2a/37/68.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/000000b80/2a/37/68.pdf)
- TATARKIEWICZ, W. (2001). *Historia de seis ideas. Arte, beleza, forma, criatividade, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Editorial Tecnos.
- TAYLOR, K. (1991). *Drama strategies*. London: Heinemann.
- TAYLOR, P. (Coord.) (1996). *Researching drama and arts education: paradigms & possibilities*. London: Falmer Press.
- TAYLOR, P. (2000). *The classroom drama: action, reflection, transformation*. London: Routledge Falmer.
- TAYLOR, P. (2006<sup>a</sup>). *Structure and spontaneity: the process drama of Cecily O'Neill*. London: Trentham Books
- TAYLOR, P. (2006<sup>b</sup>). *Assessment in arts education*. Heinemann Educational Books.
- TEJERINA, I. (1993). *Estudio de los textos teatrales para niños*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- TEJERINA, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo XXI.
- TEJERINA, I. (2005). *El juego dramático en la educación primaria*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Acedido a 26/9/2011. Consultado em [www.cervantesvirtual.com/obra/el-juego-dramatico-en-laeducacion-primaria-o](http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-juego-dramatico-en-laeducacion-primaria-o)

- THOMAS, N. & O`KANE, C. (1998). "The ethics of participatory research with children". *Children and Society*, vol. 12, nº 5, pp. 336-348.
- TOMÁS, C. (2007). *Há muitos mundos no mundo...Direitos das crianças, cosmopolitismo infantil e movimentos sociais de crianças. Diálogos entre crianças de Portugal e do Brasil*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- TORRANCE, E.P. (1969). *Orientación del talento creador*. Madrid: Santillana.
- TORRANCE, E.P. (1977). *Educación y capacidad creativa*. Madrid. Marova.
- TORRANCE, E.P. (1980). *Thinking creatively in action and movement*. Athens Georgia: Georgia Studies of Creative Behavior.
- TRIGO, E, & COLABORADORES. (1999). *Creatividad y motricidad*. España: INDE Publicaciones.
- TRILLA, J. (2004). *Animação sociocultural: teoria, programas e âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- UBERSFELD, A. (2005). *Para ler o teatro*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- VALENTE, L. (2003). "Para uma didáctica com amor: um desafio para as expressões artísticas integradas". In J.C. NETO & P. MENDES. *Didáticas e metodologias de educação – Percursos e desafios*. Vol. II, Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, pp. 1419-1423.
- VALENTE, L. (2005). "As expressões artísticas na educação como processo pré-terapêutico". *Itinerários*, 2ª série, nº1, pp. 109-114.
- VALENTE, L. (2009<sup>a</sup>). "Teatro emancipatório e investigação ação participante". *Itinerários*, 2ª série, nº 9, pp. 25-35.
- VALENTE, L. (2009<sup>b</sup>). "Social theatre: an integration of education and arts". In S. JENNINGS. (Org.) *Dramatherapy and social theatre: necessary dialogues* (pp.157-165). London: Routledge.
- VALENTE, L. (2012). "Dramaterapia e saúde psicológica: contributos numa educação para a saúde". In, PEREIRA, M. VIEITES & M. LOPES. (Coord.). *Teatro e intervenção social* (pp.207-216). Chaves: Intervenção.
- VALENTE, L. (2013). "O teatro emancipatório: para uma intervenção social humanista e de cooperação interactiva". In J. PEREIRA, M. VIEITES &

- M. LOPES. (Coord.). *Teatro do Oprimido - teorias, técnicas e metodologias para a intervenção social, cultural e educativa no século XXI* (pp. 291-299). Chaves: Intervenção.
- VALENTE, L. e LOURENÇO, C. (1999). “É a educação pela arte uma experiência datada”. *Noesis*, nº 52, out/dez, 1999. Acedido a 12/7/2011. Consultado em:  
<http://www.dgidec.minedu.pt/innovbasic/edicoes/noe/noe/52/dossier7.htm>
- VALENTE, L., PEIXOTO, A. & LOPES, M.J. (2003). “Re-encantar a formação de professores através das expressões artísticas”. In J.C. NETO & P. MENDES. *Didáticas e metodologias de educação – Percursos e desafios*, vol. II, Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, pp. 1389-1402.
- VASCONCELOS, T. (2000), “A Formação para o Ensino da Educação Artística: Propostas de Reconceptualização”. *Educare/Apprendere*, nº 1, pp. 123-143.
- VASQUES, E. (2006). *João Mota, o pedagogo teatral: metodologia e criação*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.
- VIEITES, M. (1997). “O teatro como espaço de encontro, expresión e comunicación, aspectos didácticos e metodológicos”. In M. L. AURORA (Coord.). *Língua, literatura e arte. Aspectos didácticos* (pp. 361-371). Universidade de Santiago de Compostela, Departamento da Didáctica da Língua e a Literatura.
- VIEITES, M. (2008). “Real ou virtual – Em que realidade quer viver? Desafios para a Animação Teatral e a Pedagogia Social no século XXI”. In J. D.L. PEREIRA, M. F. VIEITES, & M. S. LOPES. (Coord.). *A Animação Sociocultural e os Desafios do Século XX* (pp. 245-253). Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- VILARINHO, M.E. (2004). “As Crianças e os (Des)Caminhos e Desafios das Políticas Educativas para a Infância em Portugal”. In M. J. SARMENTO & A.B. CERISARA. (Org.). *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 205-243). Porto: Edições ASA.
- VYGOTSKY, L. (1996). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.



- VYGOTSKY, L. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L. (2008). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- WAGNER, B.J. (1998). *Educational drama and language arts*. Portsmouth: Heinemann.
- WAGNER, (B.J. (1999). *Dorothy Heathcote: drama as a learning medium*. Heinemann Drama.
- WALLON. H. (1942). *De l'acte à la pensée*. Paris: Flammarion.
- WARD, W. (1930). *Creative dramatics*. New York: Appleton.
- WARD, W. (1952). *Stories to dramatics*. Children's Theatre Press.
- WARD, W. (1957). *Playmaking with children*. New York: Appleton.
- WAY, B. (1967). *Development through drama*. London: Longman.
- WAY, B. (1981). *Audience participation: theatre for young people*. Walter H. Bater Company.
- WINNICOTT, D.W. (1975). *O brincar e a realidade*. Brasil: Imago Editora.
- YACUZZI, E. (2005). "El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación". Acedido a 12/6/2011. Em: <http://www.cema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf>
- YIN, R. (1987). *Case study research. Design and methods*. Beverly Hills: Sage Publicatons.
- ZABALZA, M.A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Brasil: Editora Artes Médicas do Sul.

## LEGISLAÇÃO E REGULAMENTAÇÃO

Constituição da República Portuguesa de 1976.

Decreto-Lei nº 408/71, de 27 de setembro. Lei orgânica do Ministério da Educação Nacional. Diário da República, I Série, Nº 228, 27/7/1971, pp. 1382-1392.

Decreto-Lei nº 318 /76, de 30 de abril. Estatuto Provisório da Região Autónoma da Madeira.

Decreto-Lei nº 364/79, de 4 de setembro. Transfere para a Região Autónoma da Madeira certos serviços do Ministério da Educação e Investigação Científica. Diário da República, I Série, Nº 204, 4/9/1979, pp. 2184-2187.

Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Leis de Bases do Sistema Educativo. Diário da República. I Série, Número 237, 14/10/1986, pp. 3067-3081.

Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto. Estabelece os princípios gerais que ordena a reestruturação curricular prevista na LBSE. Diário da República, I Série, Nº 198, 29/8/1989, pp. 3638-3644.

Decreto Legislativo Regional nº 26/89/M, de 30 de dezembro. Aprova a Lei orgânica da Secretaria Regional da Educação, Juventude e Emprego. Diário da República, I Série, Nº 299, 30/12/1989, pp. 5668- (64) -5668- (93).

Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de novembro. Estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extraescolar. Diário da República, I Série, Nº 253, 2/11/1990, pp. 4522-4528.

Lei nº 13/91, de 05 de junho. Estatuto Político Administrativo da Região Autónoma da Madeira. Diário da República, I Série, Nº 128, 5/6/1991, pp. 3016-3024.

Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro. Lei-Quadro da Educação Pré-escolar. Diário da República, I Série - A, Nº 34, 10/2/1997, pp.670-673.

Decreto-Lei nº 147/97, de 11 de junho. Estabelece o regime jurídico do desenvolvimento e expansão da educação pré-escolar e define o respetivo sistema de organização e financiamento. Diário da República, I Série – A, Nº 133, 11/6/1997, pp. 2828-2834.

Decreto Regulamentar Regional nº 13-D/97/M, de 15 de julho. Aprova a estrutura orgânica da Direção Regional de Inovação e Gestão Educativa (DRIGE). Diário da República, I Série – B, Nº 161, 15/7/1997, pp.3504- (34) - 3504- (42).

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da

avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional. Diário da República, I Série – A, Nº 15, 18/1/2001, pp. 258-265.

Decreto-Lei Nº 240/2001, de 30 de agosto. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Diário da República I Série – A, Nº 201, 30/8/2001, pp. 5570-5572.

Lei nº 85/2009, de 27 de agosto. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. Diário da República, I Série, Nº 166/09, 27/8/2009, pp. 5635-5636.

Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensino básico e secundário. Diário da República, I Série, Nº 129, 5/7/2012, pp. 3476-3491.

Decreto-Lei nº 91/2013, de 10 de julho. Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho. Diário da República, I Série, Nº 131, 10/7/2013, pp. 4013-4015.

Portaria nº 133/98, de 14 de agosto. Define o regime relativo à criação e ao funcionamento das “Escolas a Tempo Inteiro – ETI”. JORAM, I Série, Nº 55, 14/8/1998, pp. 1-2.

Portaria nº 110/2002, de 14 de agosto. Define o regime a aplicar na criação e no funcionamento das escolas a tempo inteiro. JORAM, I Série, Nº 93, 14/8/2002, pp. 2-4.

Despacho n.º 107/78, de 6 de maio. Constituição de um grupo de trabalho para a Reestruturação do Ensino Artístico.

Despacho n.º 379/80. Define a suspensão da Escola Superior de Educação pela Arte.

Despacho n.º 139/ME/90, de 16 de agosto. Aprova os programas do Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Diário da República, II Série, Nº 202/90, 16/8/1990, p. 9755.

Despacho nº 5220 /97, de 4 de agosto de 1997. Define as orientações curriculares para o ensino pré-escolar. Diário da República, II Série, Nº 178, 4/8/1997, pp. 9377-9380.

Despacho conjunto n.º 296/97, de 19 de agosto. Cria um grupo de contacto permanente entre o ME e o MC visando a preparação das medidas que permitam o estabelecimento da interligação entre as políticas relativas ao ensino artístico e as referentes à promoção, animação e sensibilização para as artes. Diário da República, II Série, Nº 205, 19/8/1997, p. 11047.

Despacho conjunto n.º 1062/03, de 27 de novembro. Define a criação de um grupo de trabalho com o objetivo de estudar e propor as medidas efetivas de articulação entre os ME e o MC, com destaque para as intervenções no âmbito da formação de professores, da sensibilização de crianças e jovens para as diferentes realidades do património cultural. Diário da República, II Série, N.º 275, 27/11/2003, p. 17701.

Despacho n.º 25931/2009, de 26 de novembro. Aprova a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015). Diário da República, 2ª Série, N.º 230, 26/11/2009, pp. 48391-48402.

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro. Revoga o currículo nacional do Ensino Básico. Diário da República, 2ª Série, N.º 245, 23/12/2011, p. 50080.

Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril. Prevê a realização de Metas Curriculares para as diferentes disciplinas dos ensinos básicos e secundário criando, para este efeito, um grupo de trabalho coordenador e diversos subgrupos de trabalho consoante as diferentes disciplinas do ensino básico e secundário. Diário da República, 2ª Série, N.º 77, 18/4/2012, pp. 13952-13953.

Despacho n.º 6/2012, de 25 de junho. Retifica a criação das unidades orgânicas nucleares da Direção Regional de Educação e fixadas em dezanove as unidades orgânicas flexíveis. JORAM, II Série, N.º 109, 25/6/2012, pp. 1-8.

Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto. Homologa as metas curriculares das disciplinas de Português, Matemática, Tecnologias de Informação e Comunicação, Educação Visual e Educação Tecnológica do Ensino Básico. Diário da República, 2ª Série, N.º 155, 10/8/2012, pp. 28184.

Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro. Define o calendário de implementação das Metas Curriculares. Diário da República, 2ª Série, N.º 242, 14/12/2012, pp. 39853-39854.

Despacho n.º 5122/2013, de 16 de abril. Homologa as Metas Curriculares para as disciplinas do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. Diário da República, II Série, N.º 74, 16/4/2013, pp. 12431.

Despacho n.º 6651/2013, de 22 de maio. Homologa as Metas Curriculares da Disciplina de Inglês do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. Diário da República, II Série, N.º 98, 22/5/2013, pp. 16346-16347.

Despacho n.º 7000/2013, de 30 de maio. Prolonga o mandato do grupo de trabalho responsável pela coordenação de todo o processo de formulação das Metas Curriculares e dos reajustamentos necessários aos Programas, bem como cria as condições necessárias à realização de um plano de formação de professores em todo o país. Diário da República, II Série, N.º 104, 30/5/2013, pp. 17182-17183.

Despacho nº 110-A/2014, de 3 de janeiro. Homologa as Metas Curriculares das disciplinas de Geografia, de História e de Ciências Naturais do 3.º CEB. Diário da República, II Série, Nº E, 3/1/2014, pp. 202- 2.

Despacho nº 868-B/2014, de 20 de janeiro. Homologa os Programas e Metas Curriculares das disciplinas de Português, de Matemática A e de Física e Química A do Ensino Secundário e as Metas Curriculares das disciplinas de Física e de Química do Ensino Secundário. Diário da República, II Série, Nº 13, 20/1/2014, pp. 2012- 4.

## **RELATÓRIOS E PARECERES**

### **Relatórios**

Ministério da Cultura e Ministério da Educação (1996). *Relatório interministerial para o ensino artístico*. Lisboa.

Ministério da Cultura e Ministério da Educação. (2000). *A educação artística e a promoção das artes na perspetiva das políticas públicas*. Relatório do grupo de contato entre os MC e o ME. Despacho conjunto nº 154/98, de 30 de janeiro, corrigido pelo despacho conjunto nº 889/98, de 17 de outubro.

Conselho Nacional de Educação. (2012). *Estado da Educação 2012. Autonomia e descentralização*. CNE.

### **Pareceres**

Parecer n.º 6/89, do Conselho Nacional de Educação. Parecer sobre a reestruturação dos Novos Planos Curriculares dos Ensinos Básicos e Secundários. Diário da República, II Série, nº 130, 7/6/1989, pp. 5545-5556.

Parecer n.º 10/89, de 20 de dezembro, do Conselho Nacional de Educação. Parecer sobre a Educação Artística.

Parecer n.º 3/98, de 5 de novembro, do Conselho Nacional de Educação. Parecer sobre o Ensino Secundário em Portugal.

Parecer, n.º 5/2010, do Conselho Nacional de Educação. Parecer sobre Metas Educativas 2021 (OEI). Relatório Nacional- Propostas de Metas para Portugal. Diário da República, II Série, nº 183, 20/9/2010, pp. 47612-47617.

Parecer n.º 4/2011, do Conselho Nacional de Educação. Parecer sobre o Programa Educação 2015. Diário da República, II Série, nº 5, 7/1/2011, pp. 986-988.

Parecer n.º 2/2011, do Conselho Nacional de Educação. Parecer sobre Metas de Aprendizagem. Diário da República, II Série, nº 1, 3/1/2011, pp. 62-65.

Parecer n.º 1/2013, do Conselho Nacional de Educação. Recomendação nº 1/2013. Recomendação sobre Educação Artística. Diário da República, II Série, nº 19, 28/1/2013, pp. 4270-4273.

Recomendação nº 2/2013. Recomendação sobre o Estado da Educação 2012 – Autonomia e Descentralização. Diário da República, II Série, nº 89, 9/5/2013, pp. 14748-14754.

## OUTROS TEXTOS E DOCUMENTOS CITADOS

CONSELHO DA EUROPA. (2005). *Convenção-Quadro do Conselho da Europa sobre o Valor do Património Cultural para a Cultura*. Faro: Conselho da Europa. Série de Tratados Europeus, nº. 199. Acedido a 3/4/2011. Consultado em:

<http://formacaompr.files.wordpress.com/2010/03/2005-convencao-de-faro-conselho-da-europa.pdf>

COMISSÃO EUROPEIA. (2007). *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões sobre uma europeia para a cultura num mundo globalizado*. COM/2007/242final. Acedido a 3/4/2011. Consultado em

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0242:FIN:PT:PDF>

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. (2008<sup>a</sup>). *Conclusões do conselho e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros, reunidos no Conselho, sobre o Plano de Trabalho para a Cultura 2008-2010*. Jornal Oficial da União Europeia; C 143/11-16. Acedido a 3/4/2011. Consultado em

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:143:0009:0016:PT:PDF>

CONSELHO DA EUROPA. (2008<sup>b</sup>). *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural: Viver Juntos em Igual Dignidade*. Estrasburgo: Reunião Ministerial, nº. 118. Acedido a 3/4/2011. Consultado em

[http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub\\_White\\_Paper/WhitePaper\\_ID\\_PortugueseVersion2.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_PortugueseVersion2.pdf)

DRE. (2013). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Consultado em: <http://www.dre.pt/comum/html/legis/dudh.html>

EB1/PE DOS ILHÉUS, (2008/2012). *Projeto educativo de escola*. EB1/PE dos Ilhéus.

EB1/PE DOS ILHÉUS, (2011). *Projeto Curricular de escola*. EB1/PE dos Ilhéus.

- EB1/PE DOS ILHÉUS, (2011-12). *Projeto anual de turma*. EB1/PE dos Ilhéus.
- EURYDICE. (2009). *Educação artística e cultural nas escolas da Europa*.
- EURYDICE: Unidade Portuguesa, GEPE – ME.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2009). *Projeto “Metas de aprendizagem”*. Lisboa: ME/DGIDC. Acedido e 2/1/2010. Consultado em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/sobre-o-projecto/apresentacao/>
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2012). *Programas e metas curriculares*. Lisboa: MEC/DGIDC. Acedido a 15/1/2014. Consultado em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/?s=directorio&pid=1#metas>
- PARLAMENTO EUROPEU. (2009). Resolução do Parlamento Europeu sobre os estudos *artísticos na União Europeia*. INI/2008/2226. Jornal Oficial da União Europeia 117 E/23-26. Acedido a 15/2/2012. Consultado em <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:117:0023:0026:PT:PDF>
- SRE/GCEA. (1999). *Grupos do Gabinete Coordenador de Educação Artística*. SER/DRIGE.
- SRE/GCEA. (2001). *20 Anos do Gabinete Coordenador de Educação Artística*. SER/DRIGE.
- SRERH. (2005). *Escola a tempo inteiro*. Acedido a 12/1/2012. Consultado em <http://www.madeiraedu.pt/DRPRE/Escolaatempointeiro/tabid/529/Default.aspx>
- SREC/DRE/GCEA. (2011/2012). *Documento orientador – Atividades artísticas nas escolas do 1º ciclo do ensino básico e educação pré-escolar com a coordenação do GCEA através da divisão de apoio à educação artística*. DAEA.
- SRERH/DSEAM. (2012). *Relatório de atividades – 4º trimestre*. SRERH/DRE
- SRERH/DSEAM. (2013<sup>a</sup>). *Documento orientador – Atividades artísticas no 1º CEB e educação pré-escolar*. SRERH/DRE.
- SRERH/DSEAM. (2013<sup>b</sup>). *Documento orientador – Modalidades artísticas nas escolas dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Secundário com orientação da DSEAM*. SRERH/DRE.



- SRERH/DSEAM. (2013<sup>c</sup>). *Documento orientador – Atividades artísticas extraescolares*. SRERH/DRE
- SRERH/DSEAM. (2013<sup>d</sup>). *Plano anual de atividades 2013*. SRERH/DRE
- UNESCO. (2006). *Roteiro para a Educação Artística*. Comissão Nacional da UNESCO.
- UNESCO. (2007). *Relatório de Lupwishi Mbuyamba. Sessão de encerramento da Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Comissão Nacional da UNESCO.
- UNESCO, (2010). *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. UNESCO.
- UNESCO. (2012<sup>a</sup>). *Final Report: First celebration of International Arts Education Week*. UNESCO.
- UNESCO. (2012<sup>b</sup>). *Los jóvenes y las competencias – trabajar con la educación*. UNESCO.
- UNICEF. (2004). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Acedido a 5/6/2012. Consultado em: <http://www.unicef.pt/docs/pdf>
- UNICEF. (2013). *Situação mundial da infância 2013. Crianças com deficiência*. UNESCO.

## **ANEXOS**

## Anexo 1 – Guião de entrevista

Guião de questões colocadas na entrevista aos professores
Na planificação das aulas faz referência a documentos orientadores? Quais?
Que conteúdos programáticos privilegia na sua planificação?
Que atividades e estratégias utiliza?
Na sua opinião quais são os contributos da Expressão Dramática no desenvolvimento e sucesso académico dos alunos?
Que perceções tem sobre a relevância da Expressão Dramática no currículo do 1º CEB.

## Anexo 2 – Quadro síntese de análise de conteúdo das entrevistas aos professores

(Entrevista a cinco professores do 1º CEB)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	E1	E2	E3	E4	E5	Frequências		
									∑ Unidades de registo	∑ Unidades enumeração	
A. Conteúdos programáticos	A.1.Documentos orientadores	A.1.1.Documentos em vigor	<p>“É com base no Projeto Educativo, no Projeto Curricular de Escola, no Regulamento Interno e no Plano Anual de Atividades que os professores organizam o seu Projeto Anual de Turma. Todos estes documentos fazem referência à legislação em vigor (...)” <b>(E1.)</b></p> <p>“No caso específico da disciplina de Expressão Musical e Dramática, é enviado para a escola o documento orientador que dá a conhecer todas as orientações de funcionamento desta área para o 1º CEB. Este documento é da responsabilidade da Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia, que coordena toda a parte relativa às áreas artísticas nas escolas do 1ºCEB.” <b>(E1.)</b></p> <p>“Os documentos orientadores da escola são fundamentais para a elaboração do Projeto Curricular de Turma.” <b>(E2.)</b></p> <p>“Para além dos documentos de referência como o Projeto Educativo, o Projeto Curricular de Escola, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades, na minha programação fiz referência ao programa de Expressão e Educação Dramática, ao Projeto Metas de Aprendizagem e ao documento Currículo Nacional do Ensino Básico, que entretanto, deixou de estar em vigor no fim do 1º período escolar.” <b>(E3.)</b></p> <p>“O próprio programa de Expressão e Educação Dramática aponta nesse sentido (...)” <b>(E4.)</b></p> <p>“Nós temos um programa e é com base nesse programa que nós trabalhamos. São planificações com propostas de atividades, que os professores poderão seguir ou criar outras. Temos ainda as planificações trabalhadas nas reuniões concelhias quinzenais com todos os professores e o próprio coordenador concelhio que é uma pessoa mais experiente, que tira dúvidas, indica sugestões, orienta como se faz uma atividade, etc. Criámos também um manual de Expressão Musical e Dramática em parceria com a Foco Musical - Educação e Cultura, que saiu a nível nacional e foi trabalhado basicamente durante 6 anos. Contudo, nós achámos que aquele modelo já não se adapta à realidade e voltámos à sebenta antiga que utilizámos durante muitos anos. Neste momento, estamos a preparar esta sebenta para todos os anos de escolaridade, com o formato de um manual e já este ano irá sair um manual para o 4º</p>	2						6	5

			ano, até para ver a sua adaptação para depois ser melhorado e editado.” (E5).							
	A.2. Temas abordados	A.2.1. Temas trabalhados na sala	<p>“Os conteúdos programáticos trabalhados nesta área são os conteúdos referenciados no documento orientador e no programa em vigor. São trabalhados essencialmente o corpo, a voz, o movimento, os projetos de teatro (...)” (E1).</p> <p>“As aulas de Expressão Musical e Dramática abrangeram globalmente os temas do programa da referida área. Na vertente musical, foram trabalhadas diversas músicas, proporcionando-se aos alunos experiências no toque da flauta de bisel e no canto. Na vertente dramática, foram privilegiadas as atividades de expressão livre, tendo como fio condutor as vivências das crianças e os seus interesses, explorando melodias, textos e histórias. Esta foi a meu ver, a vertente onde o professor mais conseguiu inovar, proporcionando aos alunos experiências inéditas.” (E2).</p> <p>“Na Modalidade Artística de Expressão Dramática o professor explorou mais os temas relacionados com a exploração corporal e vocal e as dramatizações.” (E2).</p> <p>“Os temas para o Projeto <i>Histórias</i> são os temas propostos no programa de Expressão e Educação Dramática selecionados em função dos interesses dos alunos. Os temas relacionados com o corpo, a voz, os jogos dramáticos, a exploração de objetos, a exploração da linguagem verbal e não-verbal, os projetos de teatro, são trabalhados nas aulas.” (E3).</p> <p>“Achámos por um lado que são temas adequados para esta faixa etária e nível de ensino, e por outro lado, são sugestivos para realizar diversas atividades e jogos que os alunos gostam muito (...)” (E3).</p> <p>“ (...) nós professores temos que facultar aos alunos diversas experiências para que possam desenvolver competências ao nível da comunicação verbal e não-verbal, da expressão, do conhecimento do corpo, da voz da relação com os outros, com os objetos, com o espaço, isto é fundamental para que exista de facto um desenvolvimento holístico e harmonioso.” (E4).</p> <p>“Os temas trabalhados da sala de aula são basicamente os temas que estão nos programas de Expressão Musical e de Expressão Dramática. Na Música há todo um trabalho de iniciação musical, de prática instrumental, de audição e composição e na Expressão Dramática há mais um trabalho com o corpo, com a voz, o movimento, o teatro, etc.” (E5).</p>	1						
					2				7	5
						2				
							1			
								1		

B- Atividades/Projetos realizados	B.1. Tipos de atividade/projetos	B.1.1. O corpo	<p>“Tal como na Educação Físico-motora as atividades para uma melhor integração do esquema corporal são fundamentais...” <b>(E1)</b>.</p> <p>“A exploração de formas, atitudes e expressões corporais foram atividades muito dinâmicas e que os alunos manifestaram muito interesse em realizá-las.” <b>(E2)</b>.</p> <p>“Foi muito interessante ver alunos muito tímidos, a se expressarem corporalmente de forma criativa...” <b>(E2)</b>.</p> <p>“(…) os alunos trabalharam a expressão corporal e a psicomotricidade, as noções espaciais de lateralidade, de ritmo, de postura...” <b>(E2)</b>.</p> <p>“Os jogos de expressão corporal foram muito animados e solicitados pelos alunos.” <b>(E3)</b>.</p> <p>“O conhecimento de si, da sua relação com o corpo, são atividades que são trabalhadas de uma maneira lúdica na Expressão Dramática.” <b>(E3)</b>.</p> <p>“Os exercícios de aquecimento e de expressão corporal ganharam maior amplitude, leveza e expressão. Os alunos começaram a trabalhar a expressão corporal com muita imaginação e criatividade nos movimentos.” <b>(E3)</b>.</p> <p>“Não dúvida de que o corpo é um elemento fundamental na comunicação e na relação com o outro. Estes aspetos são trabalhados na Expressão Dramática.” <b>(E4)</b>.</p> <p>“A expressão corporal é um aspeto fundamental a ser trabalhado nas Expressão Musical e Dramática.” <b>(E5)</b>.</p>	1	3	3	1	1	9	5
		B.1.2. A voz	<p>“Muitas vezes vejo os alunos a fazerem jogos e a trabalhar a voz ou a cantar, muito descontraídos (...)” <b>(E1)</b>.</p> <p>“A voz foi um dos elementos trabalhados nas aulas de Expressão Musical e Dramática.” <b>(E2)</b>.</p> <p>“A voz é um recurso valioso na comunicação e expressão, daí a sua importância em ser trabalhada nesta área (...)” <b>(E2)</b>.</p> <p>“Os jogos das vozes dos animais permitiu aos alunos explorar as possibilidades da sua própria voz e foi um dos jogos que mais gostaram de fazer.” <b>(E3)</b>.</p> <p>“(…) explorar as várias possibilidades da voz desde a articulação, a entoação, o ritmo, a fluência, as pausas, são aspetos importantes, não só para um melhor conhecimento das suas capacidades expressivas e comunicativas, mas na relação com o outro.” <b>(E3)</b>.</p> <p>“Conhecer as potencialidades da voz é fundamental, não só para o próprio, como também na comunicação com o outro.” <b>(E4)</b>.</p> <p>“Trabalhar a voz não é só importante para a Música, é importante como instrumento de comunicação, de expressão, de criação (...)” <b>(E5)</b>.</p>	1	2	2	1	1	7	5

		B.1.3. O espaço	<p>“As aulas das áreas expressivas possibilitam que se faça uma exploração diferente do espaço, que haja mais liberdade de ação e de movimentos dos alunos nos vários jogos e atividades.” <b>(E2).</b></p> <p>“(…) a relação com o espaço é também fundamental porque o aluno aprende a orientar-se, a movimentar-se, a pensar como utilizá-lo nos jogos, na comunicação com os outros (…)” <b>(E3).</b></p>		1				2	2
		B.1.4. O movimento	<p>“As aulas de movimento foram as mais dinâmicas e participativas.” <b>(E2).</b></p> <p>“(…) a possibilidade de os alunos explorarem o movimento permitiu trabalhar de forma lúdica a integração do corpo, do movimento do espaço, do ritmo, inventar formas de comunicar, andar, dançar, coordenar o movimento com o dos colegas (…)” <b>(E2).</b></p> <p>“Os jogos de movimento são sempre os mais solicitados pelos alunos, a possibilidade de andar livremente e sem obstáculos, criam uma atmosfera de descontração e pré-disposição para as atividades.” <b>(E3).</b></p> <p>“Os jogos de expressão corporal e de movimento permitem que o aluno descubra que o primeiro espaço a conhecer e a dominar é o seu próprio corpo, depois começa a reconhecer que há um espaço exterior entre o eu, o outro e o grupo.” <b>(E3).</b></p>		2				4	2
		B.1.5. Os objetos	<p>“(…) os objetos e material existente na sala foi muito utilizado nos jogos que os alunos criavam (…)” <b>(E2).</b></p> <p>“(…) as mesas e as cadeiras tiveram uma grande transformação, assumindo outras funções pouco convencionais, mas muito criativas no desenrolar dos jogos (…)” <b>(E2).</b></p> <p>“A aula das máscaras para mim foi uma surpresa porque não imaginava que os alunos assumissem com tanta naturalidade, espontaneidade e criatividade a personagem da máscara. Eles conseguiram imitar na perfeição as características dos animais.” <b>(E3).</b></p>		2				3	2

		B.1.6. O jogo dramático	<p>“Já assisti a situações de jogo dramático eito pelos alunos com muita criatividade e imaginação.” (E1).</p> <p>“ Na minha opinião, o jogo de papéis ou o jogo dramático é muito importante nestas idades (...)” (E2).</p> <p>“ (...) fazer de conta que são outras personagens desencadeou novas experiências, colocar-se no lugar do outro (...)” (E2).</p> <p>“A representação de papéis assumir outras personagens é um processo de transformação criativa, e foi isso que os alunos fizeram nos jogos dramáticos.” (E3).</p> <p>“Este tipo de jogos coloca o aluno a vivenciar situações diversas, quer individualmente, quer em grupo, através do jogo pode exprimir-se oralmente, corporalmente, imaginar, improvisar, (...) é a sua expressão que interessa (...)” (E3).</p> <p>“ Vimos alunos assumirem a personagem com muita naturalidade e convicção. Para eles foi um momento de transformação, de construção criativa da personagem, de relação com os pares, na contracena, nos diálogos, na ação e na construção global da história.” (E3).</p> <p>“ (...) as competências comunicacionais de relação, de cooperação saem reforçadas, a imaginação e a criatividade são desenvolvidas na construção do jogo dramático.” (E4).</p> <p>“Os jogos dramáticos são atividades que os alunos realizam com muita espontaneidade e imaginação. Além de ser uma atividade lúdica, é muito importante, porque a criança transfere para o jogo emoções, sentimentos, vivências, que a ajudam a compreende-se e a compreender os outros.” (E5).</p>	1								
		B.1.7. O teatro	<p>“Pela dinâmica que cria, os projetos de teatro são atividades de grande interesse para os alunos (...) é um processo onde existe simultaneamente a expressão artística e a aprendizagem.” (E1).</p> <p>“Considero também que o contacto com as artes e, particularmente, com os projetos de teatro e com todo o processo que envolve a construção de uma peça ou representação, enriqueceu muito os alunos.” (E2).</p> <p>“A atividade teatral é um excelente meio para que o aluno aprenda a colocar a voz, a articular, a melhorar e a controlar a respiração, dominar e aperfeiçoar o gesto e o movimento para determinada situação.” (E3).</p> <p>“A realização deste tipo de projetos envolveu várias tarefas desde a escolha de personagens, a organização das ações, do conflito e a sua resolução, a movimentação das personagens no espaço, a escolha dos adereços e objetos de cena, a música, e isto exigiu um trabalho de grupo (...)” (E3).</p>	1								
					2						8	5
						3			1			
										1		



			<p>“Quer na <i>Lenda de Machim</i>, quer no <i>Flautista de Hamelin</i>, houve uma construção gradual das etapas, das funções de cada um (...)” <b>(E3)</b>.</p> <p>“A realização de projetos desta natureza é muito enriquecedor, porque os alunos desenvolvem a comunicação, exprimem sensações, sentimentos e fazem apelo a outras linguagens e expressões para a construção do trabalho.” <b>(E3)</b>.</p> <p>“A troca de papéis entre os alunos foi benéfica porque puderam ter outras perspetivas, criticar o seu trabalho e o do colega.” <b>(E3)</b>.</p> <p>“A construção de uma peça de teatro incita os alunos a participarem num projeto coletivo, criado, planeado e concretizado em grupo.” <b>(E4)</b>.</p> <p>Os projetos de teatro são verdadeiros projetos multidisciplinares e deviam ser mais desenvolvidos nas escolas.” <b>(E5)</b>.</p>			5		1		9	5
		B.1.8. Outros projetos	<p>“De todas as atividades realizadas nas aulas de Expressão Musical e Dramática, os ensaios para a Festa de Natal, para a Festa Final de Ano e para a Semana Regional das Artes foram as que mais motivaram a participação dos alunos.” <b>(E2)</b>.</p> <p>“Não posso deixar de referir a colaboração dos encarregados de educação nestas atividades. Sempre que necessário, seja no Natal, no Carnaval, e recentemente, no concurso Uma Aventura Literária a colaboração que deram aos filhos foi muito válida.” <b>(E2)</b>.</p> <p>“A participação no concurso Uma Aventura Literária, da Editorial Caminho foi um dos trabalhos que os alunos manifestaram grande interesse, participação e que conseguiu obter um merecido prémio.” <b>(E3)</b>.</p>			2		1		3	2
	B.2. Estratégias de organização	B.2.1. Organização do espaço	<p>“Tal como acontece nas outras áreas expressivas, na Expressão Dramática existe a necessidade de disponibilizar um espaço amplo e seguro para as atividades. Não por acaso que a sala de Expressão Musical e Dramática é uma das mais amplas da escola.” <b>(E1)</b>.</p> <p>“Os alunos comentaram que as aulas de Expressão Dramática eram muito dinâmicas, tinham espaço livre para o movimento (...)” <b>(E2)</b>.</p> <p>“Nas aulas de Projetos <i>Histórias</i>, toda a organização de funcionamento da aula é combinada logo no início da aula. A participação dos alunos neste processo, na minha opinião, é importante, porque eles aprendem a gerir o espaço (...)” <b>(E3)</b>.</p> <p>“A organização do espaço é fundamental porque muitos dos jogos e todo o trabalho relacionado com o movimento exige um espaço adequado favorecendo a comunicação e a expressão do aluno.” <b>(E4)</b>.</p>	1		1			1	5	5

			<p>“A disposição do espaço poderá condicionar o sucesso das atividades. No caso da Expressão Dramática a existência de um espaço adequado é fundamental.” <b>(E5).</b></p>						1		
		B.2.2.Organização do tempo	<p>“Achei interessante a metodologia que foi implementada nas aulas do projeto <i>Histórias</i>. Foi uma grande ajuda para os alunos aprenderem a ser mais organizados, apresentar o trabalho no tempo combinado, porque isso, muitas vezes é difícil de conseguir (...)” <b>(E2).</b></p> <p>“Nas aulas de Projetos <i>Histórias</i>, toda a organização de funcionamento da aula é combinada logo no início da aula.” <b>(E3).</b></p> <p>A participação dos alunos na organização do tempo, na minha opinião, é importante, porque eles aprendem a gerir o tempo para realizar as atividades.” <b>(E4).</b></p>	1		1				3	3
		B.2.3.Organização dos materiais	<p>“Podemos realizar jogos sem qualquer tipo de material, mas não há dúvida que disponibilizar material adequado para os jogos é por si só um elemento de interesse e participação dos alunos.” <b>(E1).</b></p> <p>“ (...) tinham materiais para os jogos.” <b>(E2).</b></p> <p>“O jogo dramático poderá ser realizado sem recurso a qualquer material, mas o que eu notei foi que a existência de alguns objetos na sala desencadeou muitas situações de jogo. Para alguns grupos foi importante na construção da história.” <b>(E3).</b></p> <p>“O jogo dramático poderá ser realizado ser recurso de objetos, mas a criança quiser construir um jogo mais elaborado, ela própria inventa e procura aquilo que precisa.” <b>(E4).</b></p> <p>“A organização dos materiais e adereços são elementos a ter em conta na planificação das aulas. São recurso que ajudam os alunos a construir os seus jogos” <b>(E5).</b></p>	1	1		1			5	5
	B.3. Estratégias para a participação dos alunos	B.3.1. Propostas do professor	<p>“Nesta área, como em qualquer outra, é fundamental criar um ambiente de segurança e de confiança para que o aluno se sinta confortável e com disposição para a aprendizagem, para os jogos (...)” <b>(E1).</b></p> <p>“As atividades realizadas na curricular foram propostas pelo professor de apoio, nas extras tiveram um caráter mais lúdico” <b>(E2).</b></p> <p>“A escolha de jogos de movimento, as rimas, as lengalengas, os fantoches e a dramatização de histórias tradicionais são atividades e estratégias que cativaram muito a atenção e a participação dos alunos porque são atividades que eles gostam e pedem para fazer.” <b>(E2)</b></p> <p>“Outro aspeto que achei interessante, foi a participação do professor nessas atividades e a colaboração da professora Margarita dando sugestões e acompanhando os trabalhos dos</p>	1							

		<p>alunos, foi uma forma de envolver todos os elementos no trabalho realizado e de enriquecer as aulas, com a experiência que ela tem na área.” (E2).</p> <p>“Nas nossas planificações tentámos diversificar jogos, atividades, pesquisas de várias fontes, de forma a tornar as aulas mais dinâmicas e participativas.” (E3).</p> <p>“Nesta área, os professores têm de ter um amplo conhecimento de jogos e de estratégias para poder motivar e despertar o interesse pelas atividades e chegar a cada aluno. É preciso procurar e experimentar (...)” (E4).</p>		3					1	1	6	4
	B.3.2. Propostas dos alunos	<p>“Saber ouvir os alunos é importantíssimo.” (E1).</p> <p>“As ideias que os alunos nos vão, por vezes são melhores que as nossas e nos ajudam a ver os problemas de outra maneira e a encontrar soluções mais práticas.” (E2).</p> <p>“Esta planificação curricular foi muito flexível, dinâmica e negociada com os alunos. Tentámos conjugar os interesses e a participação dos alunos com os conteúdos programáticos e as competências a desenvolver.” (E3).</p> <p>“As propostas que os alunos nos lançam por vezes é valiosa e muito eficaz para a turma.” (E3).</p>	1	1				2			4	3
	B.4. Experiências pessoais e afetivas	B.4.1. Experiências vividas	<p>“Nas áreas expressivas, e nesta em particular, existe uma forte componente vivencial, os alunos convocam experiências pessoais e familiares nos jogos que fazem (...)” (E1).</p> <p>“Ao longo do ano letivo, nas aulas de Expressão Musical e Dramática, foi bastante interessante ver alunos bastantes tímidos a expressarem-se corporalmente de uma forma bastante desinibida.” (E2).</p> <p>“Em todo o processo de elaboração dos jogos foi nítido ver na construção das personagens experiências pessoais e próximas dos alunos e por outro lado experimentarem outras situações para eles, completamente novas.” (E3).</p> <p>“O que realmente nos interessa é fazer experiências e vivências de outros papéis nas nossas crianças, sobretudo, para se descobrirem a si próprias, de se conhecerem e poderem conhecer os outros.” (E4).</p> <p>“As áreas artísticas e a Expressão Dramática, em particular, são espaços de vivências, de experimentar, de ser, de estar, de fazer e de criar (...)” (E5).</p>	1	1			1		1	5	5

		B.4.2. Sentimentos	<p>“Nos jogos de Expressão Dramática existe uma forte expressão de sentimentos (...)” <b>(E1)</b>.</p> <p>“Ao longo das aulas pude constatar que a manifestação de sentimentos foi aumentando e sendo cada vez mais espontânea nos alunos.” <b>(E2)</b>.</p> <p>“A expressão de sentimentos foi visível sobretudo nos jogos e na representação de papéis.” <b>(E3)</b>.</p> <p>“O jogo sendo uma atividade natural e espontânea da criança permite mais facilmente a expressão de sentimentos (...)” <b>(E4)</b>.</p> <p>“As expressões artísticas são os melhores espaços para exprimir e comunicar sentimentos (...)” <b>(E5)</b>.</p>	1	1	1	1	1	5	5
		B.4.3. Envolvimento nas atividades	<p>“As expressões artísticas foram sempre disciplinas do agrado dos alunos e todos os alunos participam nas atividades.” <b>(E1)</b>.</p> <p>“Pude constatar ao longo do ano que a participação dos alunos nas atividades de Expressão Dramática foi crescendo, muito devido à colaboração da professora Margarita que motivou os alunos e inovou na maneira de realizar os jogos.” <b>(E2)</b>.</p> <p>“A participação dos alunos nas atividades realizadas no projeto <i>Histórias</i> foi notável.” <b>(E3)</b>.</p> <p>“Para os alunos as aulas foram momentos de descontração, de experimentação, por isso o envolvimento nas tarefas foi grande.” <b>(E3)</b>.</p> <p>“Sendo o jogo uma atividade de grande prazer para a criança, é natural que haja participação e gosto em realizar as atividades.” <b>(E4)</b>.</p> <p>“As áreas expressivas são áreas de experimentação onde o aluno imagina e concretiza através de várias linguagens, daí existir um grande envolvimento nestas áreas.” <b>(E5)</b>.</p>	1	1	2	1	1	6	5
	B.5. Articulação com outras áreas curriculares	B.5.1. Aplicar conhecimentos	<p>“O jogo é um excelente meio de aprendizagem, porque faz pensar, brincar, recriar, experimentar. O aluno aplica conhecimentos, regras, normas (...)” <b>(E1)</b>.</p> <p>“Nós como professores generalistas procurámos fazer essa integração de saberes, de modo a que os alunos desenvolvam competências e sejam capazes de transferir e aplicar conhecimentos, nas diversas situações problemáticas do dia-a-dia.” <b>(E2)</b>.</p> <p>“Por tudo o que pude observar durante as aulas de Expressão Musical e Dramática, esta área permitiu, de facto, uma aprendizagem global e integradora onde os alunos trabalharam a expressão corporal e a psicomotricidade, as noções espaciais de lateralidade, de ritmo, de postura (fundamentais para a leitura e escrita), a oralidade, sobretudo a dicção, a entoação, a expressão, o vocabulário.” <b>(E2)</b>.</p>	1						

		<p>“Quando começamos a estudar os animais, em Estudo do Meio, realizamos muitas atividades complementares. Depois da pesquisa que cada grupo fez do animal que estava a analisar, passamos à dramatização. Cada aluno experimentou com o seu corpo e voz um animal da sua preferência: como se desloca, como se alimenta, onde vive, as suas características físicas. Aqui, houve de maneira lúdica, um reforço dos conceitos explorados na sala de aula. Mesmo sem falar em Matemática, ela esteve presente porque fizemos agrupamentos por classes, estabelecemos semelhanças e diferenças entre os animais, e houve até um grupo que fez um gráfico de barras para assinalar o número de animais que apareceram. Além destes aspetos todos, o trabalho na área do Português é sempre reforçado porque permite uma expansão do campo lexical, aprendem a construir corretamente as frases e o próprio discurso oral e, claro está, que isto tudo depois se reflete na escrita e na elaboração de textos.” <b>(E2).</b></p> <p>“A Expressão Dramática trabalha conteúdos transversais a todas as áreas do currículo. Outros conteúdos são também convocados como é o caso do património histórico e cultural no Estudo do Meio quando são exploradas histórias tradicionais e lendas, a Geometria e a Matemática estão implicitamente presentes quando são trabalhadas as noções espaciais, temporais e na organização de grupos, por exemplo.” <b>(E3).</b></p> <p>“Considero que esta intencionalidade didática de apelar para a articulação de saberes ainda não é uma prática corrente e que esteja devidamente implementada nas escolas. Contudo, noto já mais abertura por parte dos professores e eles próprios já sentem essa necessidade, o que é francamente positivo” <b>(E3).</b></p> <p>“Além de explorar as noções básicas da expressão corporal, as atividades desenvolvidas apelaram para o recurso de outras áreas como a Expressão Plástica na confeção de alguns adereços, nos fantoches, nos desenhos, a Expressão Musical onde exploraram também as noções de ritmo, os sons, os instrumentos, a voz, as danças, as coreografias. As outras áreas também foram convocadas na construção dos jogos e histórias, como por exemplo no conhecimento dos locais e do meio social, as noções lógico matemáticas na resolução de problemas espaciais, de distribuição e cálculo, as Tecnologias de Informação e Comunicação-TIC na procura de informação e construção de textos.” <b>(E3).</b></p> <p>“É muito engraçado ver que mesmo inconscientemente, os alunos convocam conhecimentos de várias áreas na construção das histórias que criam em grupo.” <b>(E4).</b></p> <p>“Na minha opinião a interdisciplinaridade está sempre presente, porque existem conteúdos que são abordados em todas as áreas como é o caso do Português.” <b>(E5).</b></p>	3					9	5	
				3			1			
								1		

	B.6.Desenvolvimento de competências	B.6.1. Processos cognitivos	<p>“As expressões artísticas mobilizam várias inteligências e processos cognitivos (...)” <b>(E1)</b>.</p> <p>“As atividades expressivas e a Expressão Dramática, pelo seu carácter globalizador e multifacetado, têm esta virtude de desenvolver vários sentidos e processos cognitivos facilitando a aprendizagem dos alunos.” <b>(E2)</b>.</p> <p>“Os diversos jogos e sobretudo as representações ou peças de teatro que realizaram nas aulas da Modalidade Artística de Expressão Dramática e no projeto <i>Histórias</i> ajudaram os alunos a ganhar confiança nas suas capacidades (...)” <b>(E2)</b>.</p> <p>“Pelo facto de utilizarem vários recursos e linguagens expressivas já estão a trabalhar várias capacidades, formas de pensar, encontrar soluções (...)” <b>(E3)</b>.</p> <p>“Na construção de todo o processo de jogo eles aprenderam a focalizar a atenção, relacionaram ideias, conceitos, desenvolvendo a memória, a linguagem, o raciocínio, estratégias para resolver problemas (...)” <b>(E3)</b>.</p> <p>“O jogo dramático e os projetos e teatro, na minha opinião, são atividades de grande valor não só artístico e estético como pedagógico. Os alunos são confrontados com situações de jogo onde têm a possibilidade de convocar conhecimentos, e particularmente experimentar materiais, procurar recursos e técnicas. A escrita, a leitura, os sons, a música, a dança, a representação, o saber falar, o saber relacionar-se com os pares, tudo isto está presente nas atividades dramáticas.” <b>(E3)</b>.</p> <p>“A diversidade de situações, de materiais, de espaços e de interações que se podem estabelecer são de uma riqueza enorme e ajudam os alunos a construir conhecimento, competências, mobilizar saberes e resolver problemas.” <b>(E4)</b>.</p>	1							
		B.6.2. Competências comunicativas	<p>“As aulas de Expressão Dramática são aulas onde existe uma forte componente comunicacional.” <b>(E1)</b>.</p> <p>“Este tipo de atividades, além de melhorar a oralidade, eles próprios já sabem que têm de ler os textos com mais cuidado, articular melhor as palavras, e sobretudo, adquiriram vocabulário específico como: entrar em cena, contracena, bastidores, palco, cenário, adereços, ator, encenador, espetador, público, etc.” <b>(E2)</b>.</p> <p>“A área da comunicação está sempre presente, bem como a compreensão oral e escrita, componentes essenciais da língua e do programa de Português.” <b>(E3)</b>.</p> <p>“ (...) desenvolvem a oralidade, sobretudo a dicção, a entoação, a expressão, o vocabulário.” <b>(E4)</b>.</p> <p>“Não há dúvida que as competências comunicativas ganham um novo impulso com a prática das áreas artísticas.” <b>(E5)</b>.</p>	1							

		B.6.3. Processos expressivos	<p>“Por aquilo que tenho constatado ao longo da prática é que as áreas expressivas são espaços onde a expressão dos alunos ganha corpo e se manifesta de múltiplas formas (...).” <b>(E1).</b></p> <p>“Considero esta área de grande importância porque vi alunos que no início eram tímidos e muito apagados e que depois melhoraram imenso, sobretudo na expressividade dos gestos, na alegria que manifestavam nos jogos, foi de facto espantoso.” <b>(E2).</b></p> <p>“A prática regular destas atividades e a relação de confiança que se criou foram condições essenciais para os alunos desenvolverem a sua própria expressão corporal e gestual, de forma livre, fluida, espontânea (...).” <b>(E3).</b></p> <p>“Esta disponibilidade que os alunos foram ganhando ao longo das aulas, refletiu-se no jogo dramático, sobretudo, na construção das personagens, a expressão dos gestos e do movimento saía naturalmente (...).” <b>(E3).</b></p> <p>“O carácter prático e lúdico das atividades dramáticas, valorizando as experiências dos alunos e partindo dos seus interesses, tem esta capacidade única de fornecer à criança momentos de exploração e de expressão (...).” <b>(E4).</b></p> <p>“(…) a expressão é desenvolvida e isto é um aspeto fundamental no desenvolvimento do aluno (...).” <b>(E5).</b></p>	1	1	2	1	1	6	5
		B.6.4. Processos criativos	<p>“(…) a criatividade e a imaginação desenvolvem-se (...).” <b>(E1).</b></p> <p>“A maneira como os alunos foram desabrochando, quer ao nível dos comportamentos, na realização dos jogos, nas personagens que construíam foi extremamente positivo. Eles apresentaram trabalhos com muita criatividade e eles próprios ganharam imenso com isso.” <b>(E2).</b></p> <p>“Os alunos começaram a trabalhar a expressão corporal com muita imaginação e criatividade nos movimentos.” <b>(E3).</b></p> <p>“O processo que envolveu a construção da história de grupo foi muito construtiva e enriquecedora para os alunos, quer do ponto de vista da escrita criativa, quer do ponto de vista da estruturação da ação.” <b>(E3).</b></p> <p>“Através das atividades de Expressão Dramática os alunos têm a oportunidade de desenvolver a imaginação e a criatividade, nas personagens que criam, nos jogos que realizam, ganham confiança em si próprios, aprendem a utilizar o pensamento de forma divergente criando várias soluções para os desafios que têm de resolver.” <b>(E3).</b></p> <p>“Um outro aspeto de grande importância é o desenvolvimento da criatividade e da imaginação.” <b>(E4).</b></p>	1	1	3	1	1	7	5

			“(…) a imaginação, a criatividade, inventar novas formas de jogo, de soluções, isto tudo são aspetos que saem reforçados com a prática artística, e em especial, com a Expressão Dramática.” <b>(E5)</b> .							
		B.6.5. Competências relacionais	<p>“Tenho constatado que este tipo de atividades artísticas e, particularmente a Expressão Dramática, contribui para o crescimento dos alunos, quer ao nível pessoal, reforçando positivamente a imagem que têm de si próprios, como na aquisição de atitudes solidárias para com os outros e no cumprimento de regras, ajudando-os a serem cidadãos mais conscientes, críticos e atentos.” <b>(E1)</b>.</p> <p>“Aprendem a cooperar uns com os outros, a pensar e a encontrar soluções para os desafios lançados, aceitar a diversidade de opiniões e a chegar a consensos.” <b>(E2)</b>.</p> <p>“O desenvolvimento das relações pessoais e das noções de cidadania também saem reforçadas com a prática dessa atividade expressiva. Os alunos têm uma maior consciência de saber ser, estar e fazer, que na minha opinião são competências fundamentais e que contribuem para o sucesso académico.” <b>(E3)</b>.</p> <p>“(…) na Expressão Dramática é tudo mais subjetivo, está mais relacionada com a interioridade e com a capacidade de entrega e do conhecimento que cada um tem de si próprio para depois conhecer o outro.” <b>(E4)</b>.</p> <p>“(…) no ensino pré-escolar e no 1º CEB, as expressões são instrumentos valiosos de ensino e aprendizagem, de competências sociais, de socialização.” <b>(E4)</b>.</p>	1	1	1	2	5	4	
	B.7. Perceções sobre a relevância da Expressão Dramática no 1º CEB	B.7.1. Aspetos positivos	<p>“A nossa prioridade é proporcionar aos alunos uma formação integral, não só ao nível das áreas mais académicas, como nas artes. A Expressão Dramática trabalha com todas as áreas, daí a sua importância neste nível de ensino.” <b>(E1)</b>.</p> <p>“Relativamente às áreas artísticas no 1º CEB penso que todo o trabalho que tem sido realizado ao longo de vários anos é muito significativo.” <b>(E1)</b>.</p> <p>“A Expressão Dramática tem esta característica única de integrar nos jogos, conhecimentos, diversas linguagens expressivas e favorecer a expressão e a socialização dos alunos.” <b>(E2)</b>.</p> <p>“Nas aulas da Modalidade Artística de Expressão Dramática a avaliação feita pelos alunos foi positiva e manifestaram interesse pela sua frequência.” <b>(E2)</b>.</p> <p>“Pelo facto de existir um professor de apoio às áreas artísticas é para nós um recurso de valor, faz toda a diferença.” <b>(E2)</b>.</p> <p>“Considero a Expressão Dramática uma área fundamental no 1º CEB porque a sua abrangência é muito ampla. Esta área tem como principal objetivo melhorar a comunicação e a expressão individual</p>	2	3					



			<p>de cada aluno, e para isso, pode utilizar múltiplas linguagens como o gesto, o desenho, a escrita, a mímica, a linguagem oral, a representação de papéis, a música, a dança, etc. O conhecimento é construído e reconstruído pelo aluno de forma significativa." <b>(E3)</b>.</p> <p>"Toda a dinamização que tem sido feito ao nível das expressões artísticas no ensino básico tem demonstrado resultados bastante positivos. A formação e a colocação de professores especializados em Expressão Musical e Dramática nas escolas é um exemplo. Estes professores são uma grande ajuda na concretização efetiva da educação artística na escola e na comunidade. A Semana Regional das Artes é uma iniciativa que tem revelado trabalhos extraordinários em todas as modalidades artísticas, assim como, todo o trabalho que tem sido feito ao longo de vários anos" <b>(E3)</b>.</p> <p>"Não há dúvida nenhuma que a Expressão Dramática tem uma grande importância em contexto escolar." <b>(E4)</b></p> <p>"O valor da Expressão Dramática em contexto escolar é a de facilitar, orientar e desenvolver a expressão natural do aluno, de forma espontânea, através da atividade lúdica do jogo." <b>(E4)</b>.</p> <p>"A Expressão Dramática na escola não existe para formar artistas, nem espectadores, mas existe para o desenvolvimento do ser, existe para o próprio (...)" <b>(E4)</b>.</p> <p>"(...) no ensino pré-escolar e no 1º CEB, as expressões são instrumentos valiosos de ensino e aprendizagem, de desenvolvimento da criatividade, de expressão, de comunicação, de socialização, etc." <b>(E5)</b>.</p>			2	3		11	5
		B.7.2. Aspetos negativos	<p>"Se os professores de apoio às áreas artísticas dessem continuidade ao trabalho que realizaram em anos anteriores na escola, penso que os resultados seriam ainda mais visíveis e satisfatórios principalmente para os alunos." <b>(E1)</b>.</p> <p>"Eu considero que a formação inicial não nos prepara adequadamente para lecionar esta área." <b>(E2)</b>.</p> <p>"Os professores de apoio às áreas artísticas deveriam dar continuidade ao trabalho realizado na escola, seria muito mais fácil para nós e para os alunos. Julgo também que alguns professores de apoio deverão ter uma maior abertura e diálogo, e particularmente, a capacidade de adequar as atividades para alunos deste nível de ensino." <b>(E2)</b>.</p> <p>"Considero que por vezes foram exigidos níveis de execução/concentração bastante elevados para esta faixa etária." <b>(E2)</b>.</p> <p>"O que acontece por um lado, é que nem sempre apelamos para esta articulação de saberes, e por outro, não se valoriza todo o potencial que a Expressão Dramática pode de facto oferecer aos alunos e a nós professores." <b>(E3)</b>.</p>	1		3				

		<p>“(…) cada vez mais, eu sinto a Expressão Dramática muito diluída, com pouca expressão na escola. Por um lado, temos o peso das outras matérias curriculares, por outro, a insuficiente preparação dos professores nesta área.” (E4).</p> <p>“Há uma procura de formação, mas há muita gente que eu sei, muitos professores que tem lacunas na área da Expressão Dramática e que, raramente, se inscrevem nas formações de Expressão Dramática.” (E5).</p> <p>“Mas, infelizmente, o que temos constatado é uma redução da carga horária ao nível das expressões e, inclusivamente, um retrocesso no reconhecimento das áreas artísticas a nível do próprio Ministério. Eu, até tenho algum receio, de que aos poucos, as artes no currículo ficarão progressivamente reduzidas pelo mínimo.” (E5).</p>				1		8	4
	B.7.3. Propostas de melhoria	<p>“Na minha opinião todos os professores deviam ter uma formação mais sólida nesta área.” (E1).</p> <p>“Se houvesse mais formação contínua nesta área, provavelmente os professores se sentissem mais seguros para trabalhar nesta área.” (E2).</p> <p>“Acho que se deveria reformular a formação inicial de professores porque a formação nesta área é manifestamente insuficiente.” (E3).</p> <p>“A formação inicial e contínua poderia ser mais extensa e diversificada, de modo que os professores adquirissem as competências básicas.” (E4).</p> <p>“O ideal seria que a formação inicial de professores e de educadores de infância contemplasse uma sólida e mais completa formação nas áreas da Expressão Musical e Dramática.” (E5)</p> <p>“Nós, inclusivamente, temos pessoas habilitadas nessas áreas que poderiam dar formação, se houvesse vontade de abrir uma licenciatura, nós conseguíamos que os professores fizessem essa licenciatura, obtendo acreditação em algumas cadeiras, ficando com uma segunda licenciatura em Expressão Musical e Dramática, para ficarem devidamente habilitados nesta área. Para colmatar estas falhas, nós tentamos dar essa formação com os nossos formadores internos, e quando possível, com formadores externos, especialistas na área.” (E5).</p>	1	1	1		1	6	5
	B.7.4. Avaliação das atividades	<p>“Nas aulas da Modalidade Artística de Expressão Dramática a avaliação feita pelos alunos foi positiva e manifestaram interesse pela sua frequência.” (E2).</p> <p>“O feedback que obtive por parte dos alunos foi muito positivo. Penso que o projeto <i>Histórias</i> atingiu os objetivos, e sobretudo foi ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos. Foi um projeto vivo, dinâmico que solicitou a participação constante dos</p>		1					

		<p>alunos e eles próprios sentiram que todo o trabalho desenvolvido foi enriquecedor para todos." <b>(E3)</b>.</p> <p>"A ficha de autoavaliação foi mais um elemento de avaliação e de reflexão das atividades realizadas. Todos os alunos que frequentaram esta atividade assinalaram que foi positiva e que foi uma das áreas preferidas deste ano letivo. Fiquei muito satisfeita com estes comentários." <b>(E3)</b>.</p> <p>"A colaboração da professora Margarita nestas atividades e em todo o trabalho realizado foi de facto valioso. A sua disponibilidade em dinamizar alguns jogos, e particularmente na participação no concurso Uma Aventura Literária 2012 e na construção da ficha de autoavaliação foram de facto contributos muito significativos. Para mim foram também momentos de aprendizagem muito agradáveis e enriquecedores." <b>(E3)</b>.</p>						3		4	2
	B.7.5. Organização dos portfólios	<p>"A utilização dos portfólios como instrumento de autoavaliação dos alunos foi uma boa opção porque torna-os mais responsáveis e eles próprios aprendem a falar sobre a aprendizagem, as atividades realizadas, o que gostaram mais de fazer, o que gostaram menos e onde sentiram dificuldades." <b>(E2)</b>.</p> <p>"Os portfólios foram na minha opinião uma boa estratégia porque para além de ser um ótimo instrumento para organização de todos os trabalhos realizados pelos alunos, permitiu que eles próprios avaliassem os seus trabalhos, vissem as suas produções, compreendessem o que fizeram e sobretudo criticar e partilhar aquilo que aprenderam." <b>(E3)</b>.</p>		1						2	2

### Anexo 3 – Quadro síntese de análise de conteúdo dos comentários dos alunos

(Participação de vinte e quatro alunos do 3º ano de escolaridade do 1º CEB)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
A. Conteúdos programáticos	A.1. Documentos orientadores	A.1.1. Documentos em vigor	-----
	A.2. Temas abordados	A.2.1. Temas trabalhados na sala	-----
B- Atividades/Projetos Realizados	B.1. Tipos de atividade/projetos	B.1.1. O corpo	<p>“Nas aulas do projeto <i>Histórias</i> aprendi a fazer aquecimentos com o corpo antes de fazer jogos ou danças. É divertido brincar com o corpo todo.” (PT-A1).</p> <p>“Na aula fizemos jogos com o corpo, andámos de diferentes maneiras, andámos devagar e mais depressa (...)” (PT-A2).</p> <p>“Para mim os jogos com o corpo foram os mais divertidos. Inventámos muitas coisas, fizemos de conta que éramos plasticina muito molinha. Gostei também do jogo da chuva e dos gigantes e dos anões.” (PT-A3).</p> <p>“Nesta aula fizemos jogos de respiração e foi engraçado. Deu para relaxar quando respirávamos, ficávamos gordos e magrinhos.” (PT-A4).</p> <p>“O jogo que fizemos na aula foi diferente e muito engraçado: foi imitar a chuva com as palmas e os pés. Foi muito giro e criativo.” (PT-A5).</p> <p>“Para mim estas aulas foram uma surpresa porque nunca tinha feito jogos com o corpo (...)” (PT-A6).</p> <p>“Os jogos que fizemos com o corpo foram muito fixes.” (PT-A7).</p> <p>“O que eu mais gostei foi dos jogos de expressão corporal, foram divertidos.” (PT-A8).</p> <p>“Brincar com o corpo nas aulas foi uma surpresa. Foi muito giro.” (PT-A9).</p> <p>“Eu gostei de orientar uma aula de aquecimento (...)” (PT-A10).</p> <p>“Gostei muito das brincadeiras que fizemos com o corpo...” (PT-A11).</p> <p>“ Nas aulas de sexta-feira fazemos aquecimentos e jogos de expressão corporal. Ficamos logo com energia para brincar, é muito bom.” (PT-A12).</p> <p>“Os jogos que fizemos com o corpo foram bons, mas o que mais gostei foi imitar a chuva com as mãos e os pés. Estava lindo, parecia mesmo a chuva e a trovoadas.” (PT-A13).</p> <p>“Fazer jogos e brincadeiras com o corpo foram uma novidade para mim, foi muito bom.” (PT-A14).</p> <p>“ Os jogos que a professora faz com o corpo são o máximo, faz lembrar as minhas aulas de Balé.” (PT-A15).</p> <p>“ Nas aulas de Expressão Musical e Dramática o que mais gostei foi quando a professora Margarita fazia os jogos e as brincadeiras com o corpo.” (PT-A21).</p> <p>“Gostei dos jogos todos e dos jogos de respiração porque isto faz relaxar.” (PT-A22).</p>
		B.1.2. A voz	<p>“Fizemos jogos também com a voz, foram engraçados. Nunca tinha feito e os que mais gostei foram os jogos dos animais.” (PT-A1).</p> <p>“Com a voz imitamos os animais, foi divertido.” (PT-A2).</p> <p>“Trabalhar a voz também foi importante porque aprendemos a dizer melhor as palavras (...)” (PT-A3).</p>

			<p>“Gostei muito do jogo das vozes dos animais e de aprender os brinquedos cantados e as lengalengas porque não os conhecia e são divertidos.” (PT-A4).</p> <p>“Eu não sabia brincar com a voz, para mim foi muito bom porque aprendi a ter mais cuidado e a não gritar (...)” (PT-A5).</p> <p>“Quando as aulas começaram eu não fazia ideia que podíamos brincar e trabalhar com a voz. Aprendemos a falar e dizer melhor as palavras (...)” (PT-A14).</p> <p>“Aprendi que podemos trabalhar a voz, para falar e cantar melhor.” (PT-A15).</p> <p>“O jogo das vozes dos animais foi muito divertido. Eu imitei os animais todos e aprendemos a trabalhar a voz com a professora.” (PT-A23).</p>
		B.1.3. O espaço	<p>“Os jogos que fizemos para andar na sala e conhecer o espaço, foram giros, eu fiz de gigante e depois de anão.” (PT-A6).</p> <p>“Os jogos que a professora fazia para andar no espaço foram os que mais gostei porque podia andar como eu queria.” (PT-A7).</p> <p>“A sala sem cadeiras e mesas é enorme e podemos dançar à vontade. Gostei daqueles jogos de andar em todas as direções, parecia que estava a conduzir carros elétricos.” (PT-A8).</p>
		B.1.4. O movimento	<p>“Quando a professora faz jogos de movimento e danças é espetacular e as músicas são lindas.” (PT-A1).</p> <p>“Para mim as aulas de movimento foram as melhores porque parecia que estava numa aula de dança.” (PT-A2).</p> <p>“O que eu mais gostei nestas aulas foram os jogos que fizemos, como por exemplo o jogo dos elásticos, o jogo do semáforo o piano e os brinquedos cantados. Foram muito divertidos.” (PT-A3).</p> <p>“As aulas de 6ª feira são as melhores porque brincamos, saltamos, dançamos e nunca estamos sentados a olhar para o quadro.” (PT-A4).</p> <p>“Estas aulas são divertidas e diferentes das outras, estamos à vontade na sala e quase sempre não estamos sentados.” (PT-A7).</p> <p>“Gostei muito do jogo do piano porque cada um de nós era uma nota musical e quando a professora tocava na cabeça tínhamos de cantar a nota musical. Achei um jogo muito divertido e nunca tinha feito este jogo nas aulas.” (PT-A6).</p> <p>“Os jogos de movimento foram fantásticos. Os jogos do piano, do semáforo, do elástico e o jogo da conversa sem palavras foram fixes.” (PT-A15).</p> <p>“Os jogos de movimento que a professora faz são sempre divertidos e diferentes. O jogo dos elásticos e do piano foram fixe.” (PT-A20).</p>
		B.1.5. Os objetos	<p>“A professora quando levava coisas para a sala era bom porque podíamos vestir roupas, brincar com fantoches, fazer teatro (...)” (PT-A1).</p> <p>“Nesta aula dancei com uma marioneta que era um palhaço. Adorei mesmo. Nunca tinha feito isso porque nunca tinha mexido numa marioneta de fios. No princípio não gostei dos fios, mas depois consegui andar com ela. Ela é grande e bonita. Gostei muito e queria fazer outra vez.” (PT-A2).</p> <p>“Eu gostei muito, e também gostei dos jogos dos colegas que fizeram o navio com as cadeiras e o jogo de futebol. Parecia tudo de verdade.” (PT-A13).</p> <p>“As máscaras que a professora trouxe hoje são muito giras e brincámos muito com elas. Eu escolhi o cão e depois o gato. A história foi fixe éramos todos animais domésticos que viviam com os donos num castelo.” (PT-A14).</p> <p>“Esta aula foi espetacular porque tivemos máscaras. Eu escolhi o sol e a lua e dancei com a Marina.” (PT-A15).</p>

		<p>“Eu gostava que nas aulas fizéssemos mais jogos destes, nunca brincamos com fantoches e marionetas, é sempre Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio.” (PT-A15).</p> <p>“Eu escolhi a máscara da borboleta e fiz de conta que era mesmo uma borboleta, voei e dancei à vontade.” (PT-A18).</p> <p>“Hoje na aula construímos uma história com fantoches. Eu falei com o meu fantoche que era o rei e dava ordens aos outros. Eu gostava de ter um fantoche assim.” (PT-A19).</p> <p>“Fiquei contente quando a professora disse que íamos construir fantoches. Eu quero fazer um coelho porque gostei muito do coelho que a professora trouxe para a sala.” (PT-A24).</p>
	<p>B.1.6. O jogo dramático</p>	<p>“As histórias que inventámos foram lindas, gostei de participar e fazer diferentes personagens.” (PT-A1).</p> <p>“Gostei muito de participar nos jogos de faz de conta. Gostei de fazer de princesa.” (PT-A2).</p> <p>“Os jogos das histórias foram espetaculares. Gostei de fazer de rainha, foi lindo.” (PT-A3).</p> <p>“O jogo de imitar os animais e profissões também foi giro e eu fiz de enfermeira com as minhas amigas.” (PT-A4).</p> <p>“Gostei de fazer o jogo dos animais, foi muito divertido. Eu era um dragão que atirava fogo pela boca e foi fácil de encontrar o meu par porque ele era também um dragão que atirava fogo.” (PT-A5).</p> <p>“O meu grupo escolheu a história da <i>Carochinha</i> e eu fiz de Carochinha. Gostei muito, fiz de conta que estava a varrer a cozinha e encontrei uma moeda no chão. Depois tive de cantar à janela e ver os noivos a passar. No fim fiquei triste porque o André que fez de João Ratão morreu no caldeirão.” (PT-A6)</p> <p>“Na aula fizemos a história dos <i>Três porquinhos</i> e foi muito fixe. O João Luís fez de lobo e eu, o Martim e o Honório fizemos de porquinhos. Na história tivemos de enganar o lobo e ele fez de conta que caiu dentro de uma panela. Ele até era um lobo mansinho. Gostei do jogo, gostava de fazer mais vezes.” (PT-A7)</p> <p>“O jogo dos animais foi o jogo que mais gostei porque podíamos andar e imitar a vontade. Eu imitei o leão e o André também. Foi fixe.” (PT-A8).</p> <p>“Nós escolhemos a história da <i>Bela Adormecida</i> porque eu e as minhas amigas também queriam. Escolhi a bruxa porque nunca tinha sido bruxa e queria experimentar. Acho que fiz bem, elas são mesmo muito más, e eu tive de ser assim muito má.” (PT-A9).</p> <p>“Um dos jogos que eu mais gostei foi o dos astronautas e extraterrestres. Foi espetacular porque fizemos uma nave espacial com as mesas e cadeiras e eu era o astronauta chefe da missão. Foi a primeira vez que fiz uma nave assim. Quando cheguei à casa contei à minha mãe e ela achou engraçado. Gostava de repetir o jogo outra vez.” (PT-A10).</p> <p>“O jogo que fizemos com as revistas foi engraçado, mas um pouco difícil de inventar uma história com tantas imagens diferentes.” (PT-11).</p> <p>“Os jogos que fizemos hoje na sala foram giros. O meu grupo foi o das senhoras que arranjaram o cabelo e pintaram as unhas para ir a um casamento. Eu gostei muito, e também gostei dos jogos dos colegas que fizeram o navio com as cadeiras e o jogo de futebol. Parecia tudo de verdade. Gostava de fazer outra vez de cabeleireira.” (PT-A13).</p> <p>“A história foi fixe éramos todos animais domésticos que viviam com os donos num castelo.” (PT-A14).</p> <p>“Na história que fizemos na sala eu fiz uma das irmãs da <i>Bela Adormecida</i> e tive de fazer de conta que era má, mas gostei. Foi bom experimentar.” (PT-A15).</p> <p>“O jogo de hoje foi engraçado porque escolhemos ir ao cabeleireiro. Fizemos de conta que éramos senhoras que iam sempre ao cabeleireiro, como as nossas mães. Lá arranjamos o cabelo e pintámos as unhas.” (PT-A16)</p> <p>“A aula de hoje foi ler e dramatizar as histórias tradicionais. Nós fizemos a história da <i>Bela Adormecida</i>. Eu fiz uma das irmãs da <i>Bela Adormecida</i>. Tive de fazer de conta que não gostava dela, mas foi a fingir porque gosto muito da minha amiga Mariana que fez de <i>Bela Adormecida</i>. Acho que fizemos tudo o que está na história e até inventámos coisas.” (PT-19).</p>

			<p>“A história que fizemos hoje na aula foi <i>O Macaco de rabo cortado</i>. Eu fiz de macaco que roubava as coisas todas que encontrava e, no fim, fiquei sem o rabo que era a minha camisola. Foi fixe. Foi a primeira vez que fiz teatro.” (PT-A20).</p> <p>“O jogo que fizemos foi muito engraçado porque éramos médicos que trabalhavam num hospital e tivemos de arranjar um coração para um menino doente. O menino era o irmão da nossa colega Ana. O André fez de menino e eu de médico. O André ficou deitado nas cadeiras e nós operamos, abrimos o peito tirámos o coração antigo e pusemos o novo. Ele agora está bom e já pode voltar à escola com a Ana.” (PT-A21).</p> <p>“O poema que trabalhamos nesta aula teve muita piada, não conhecia, mas é muito engraçado. Quando a professora leu o poema do <i>Casamento da franga</i> começámos todos a rir. O mais engraçado foi quando distribuimos as personagens. Eu fiz de padrinho e fui engolido pelo noivo que era o gato. Mesmo assim gostei do teatro, foi diferente.” (PT-A22).</p> <p>“Na aula de hoje a professora levou várias histórias e o meu grupo escolheu o <i>Capuchinho Vermelho</i>. Eu escolhi ser o lobo e o João Pedro foi o caçador. Foi espetacular a avozinha teve mesmo medo de mim e eu fiquei feliz e ri muito. Acho que todos se divertiram.” (PT-A23).</p> <p>“A história que gostei de fazer foi o <i>Casamento da franga</i> porque a história é engraçada e eu fiz de galo.” (PT-A24).</p>
		B.1.7. O teatro	<p>“A peça de teatro do Flautista foi muito engraçada. Eu fiz de moradora. A minha personagem acabou triste porque o flautista levou os filhos para outra terra.” (PT-A1).</p> <p>“A peça do Flautista foi bonita e divertida porque os ratos andavam em toda a sala. Eu fiz de moradora e gostei.” (PT-A2).</p> <p>“Quando fazemos o teatro na sala é divertido e é bom quando apresentamos as histórias aos colegas. Também gosto de ver as histórias dos outros grupos, ver como eles fazem as histórias e escolhem as personagens.” (PT-A3).</p> <p>“O vídeo que a professora trouxe com a história da <i>Menina do Mar</i> é lindo. Parece tudo real e as personagens são fantásticas. Achei os cenários lindos e como estavam vestidos.” (PT-A5).</p> <p>“Na aula trabalhamos a história do <i>Flautista de Hamelin</i> e foi muito divertido. Todos os meninos da turma entraram na história e ajudaram a escrever as cenas. Eu fiz de rato, foi muito divertido. Eu gostava que ganhássemos e fossemos a Lisboa apresentar a história. Seria fantástico.” (PT-A11).</p> <p>“Hoje gostei da aula porque fizemos mais um teatro com a <i>Lenda de Machim</i>. Não conhecia a história sobre a Ilha da Madeira. Eu fiz de Ana e o Honório foi o Machim. Eu era a princesa dele, mas fiquei doente e morri. Depois Machim também ficou triste e morreu. É uma história triste mas gostei do teatro e de fazer a banda desenhada da história.” (PT-A12).</p> <p>“Na peça de teatro do flautista eu fiz de flautista porque escolhi esta personagem. O texto era fácil de dizer e tive de tocar flauta para chamar os ratos e depois as crianças da aldeia. Foi muito fixe.” (PT-13).</p> <p>“Gostei da história dos ratos, mas prefiro a <i>Lenda de Machim</i> porque é uma história de namorados. Eu fiz de aia da princesa Ana. Adorei de fazer de princesa.” (PT-A15).</p> <p>“Hoje vimos um teatro diferente porque foi um vídeo que a professora levou. A peça foi <i>A Menina do Mar</i> e está espetacular. Parece tudo magia. A cena que mais gostei foi a dos peixes no fundo do mar e quando eles dão piruetas no ar. Está fantástico. As roupas e as músicas são lindas.” (PT-A16).</p> <p>“Nesta peça de teatro o menino que tem dificuldades também entrou e fez de rato. Foi giro porque ele fez como os outros e a professora disse que ele esteve muito bem. Ele ficou contente.” (PT-A17).</p> <p>“Gosto de participar nas peças de teatro porque acho engraçado fazer de conta que somos outras pessoas. Na história do flautista eu fiz de alcaide e tive de enganar o flautista, e no fim da história, ele ficou feliz e nós ficamos tristes e sem os filhos.” (PT-A18).</p>

			<p>“Eu fiz de moradora na peça do flautista. Gostei muito, nunca tinha feito teatro e foi uma novidade para mim. Gostei de representar com as minhas colegas de turma.” (PT-19).</p> <p>“O teatro da <i>Menina do Mar</i> é lindo. É um teatro de verdade, as personagens trabalham muito bem. Gostei muito da menina, dos peixes, da bruxa, do menino.” (PT-A20).</p> <p>“Nós já fizemos um teatro que se chamava “<i>O flautista</i>” e as personagens eram o flautista, os ratos, os moradores, as crianças. Eu era um rato e nós invadimos os canais, lojas, casa, ruas (...)” (PT-A23).</p> <p>“Gostei das peças e de ter participado. Gostei mais da <i>Lenda de Machim</i> porque fiz de cavaleiro e gostei.” (PT-A24).</p>
		B.1.8. Outros projetos	<p>“Eu participei no projeto da Semana Regional das Artes no Teatro Baltazar Dias e gostei muito. A dança estava espetacular. A minha mãe foi e gravou.” (PT-A1).</p> <p>Os ensaios e a dança no Teatro Baltazar Dias foram espetaculares. Para mim foi o melhor trabalho, Tivemos muitas palmas. Os meus pais foram ver e acharam lindo. Eles também gostaram da música. Foi fantástico.” (PT-A2).</p> <p>“A dança que apresentámos no Teatro Baltazar Dias foi linda e chamava-se Celebração à Harmonia (...)” (PT-A3).</p> <p>“Gostei de participar nos projetos que fizemos no Natal, Carnaval, Desporto escolar e na Semana Regional das Artes.” (PT-A9).</p> <p>“Hoje vimos o vídeo da dança que fizemos no Teatro Baltazar Dias e está lindo. Não vou esquecer esta dança. Obrigada professora por nos ter ensaiado.” (PT-A14).</p> <p>“Gostei da dança e de conhecer o Teatro Baltazar Dias, é lindo.” (PT-A20).</p>
	B.2. Estratégias de organização	B.2.1.Organização do espaço	<p>“No início das aulas a professora diz logo o que vamos fazer e como vai ficar a sala...” (PT-A1).</p> <p>“As únicas aulas que temos mais espaço para os jogos e as danças é no projeto <i>Histórias</i>.” (PT-A2).</p>
		B.2.2.Organização do tempo	<p>“Gosto a maneira como a professora organiza as aulas porque temos tempo para fazer tudo.” (PT-A1).</p> <p>“Quando fazemos os jogos a professora ajuda-nos e está sempre a chamar a atenção para o tempo. Eu acho bom porque conseguimos fazer tudo e ainda há tempo para brincar.” (PT-A2).</p> <p>“A professora está sempre a dizer para sermos mais rápidos e não demorar tanto tempo na preparação dos jogos. Ela tem razão, nós falámos muito e às vezes trabalhamos pouco (...)” (PT-A15).</p> <p>“No projeto <i>Histórias</i> temos tempo para tudo... Para mim são aulas fantásticas em que se aprende e se brinca ao mesmo tempo.” (PT-A18).</p>
		B.2.3.Organização dos materiais	<p>“A professora está sempre a dizer par termos cuidados com as coisas da sala e sermos arrumados (...)” (PT-A.14).</p>
	B.3. Estratégias para a participação dos alunos	B.3.1. Propostas do professor	<p>“A professora inventa jogos giros (...)” (PT-A1).</p> <p>“Gosto mais quando a professora vai às aulas de Expressão Musical e Dramática porque faz jogos mais engraçados e nós gostamos mais.” (PT-A2).</p> <p>“Os trabalhos que fizemos nas aulas até agora foram giros e eu participei em todos.” (PT-A3).</p> <p>“Nesta aula a professora também fez parte do nosso jogo, nós éramos enfermeiras que trabalhavam num laboratório. Foi muito bom porque nos ajudou a construir a história porque já tínhamos muitas ideias e não sabíamos qual era melhor. Até fizemos uma vacina nova para curar doenças. Foi giro.” (PT-A15).</p>



	B.3.2. Propostas dos alunos	<p>“A professora aproveita sempre as nossas sugestões (...)” (PT-A1).</p> <p>“Nas aulas a professora pede sempre a nossa opinião para organizar os trabalhos.” (PT-A2).</p> <p>“A professora escreve as nossas ideias no quadro, ela diz que são boas e todos os grupos podem aproveitar (...)” (PT-A4).</p>
B.4. Experiências pessoais e afetivas	B.4.1. Experiências vividas	<p>“Gostei muito do trabalho da Semana Regional das Artes, foi fabuloso e inesquecível.” (A1).</p> <p>“Estas aulas foram fantásticas, eu gostei imenso dos jogos, gostei de fazer teatro (...)” (PT-A2).</p> <p>Eu sinto-me bem nestas aulas porque tenho oportunidade de brincar, de ser outra pessoa, de inventar, de dançar. Nas outras aulas não podemos fazer isto.” (PT-A2).</p> <p>“Nestas aulas eu fiz de conta que eram tanta coisa, brinquei, dancei, representei. Gostava que continuasse no próximo ano.” (PT-A3).</p> <p>“O que mais gostei foi dançar no Teatro Baltazar Dias, na Semana Regional das Artes com os meus amigos. Adorei este projeto de Música e Drama. Foi um ano bestial.” (A10).</p>
	B.4.2. Sentimentos	<p>“Nos jogos que fizemos nós podíamos dizer o que pensávamos e se estávamos tristes ou contentes (...)” (PT-A1).</p> <p>“Além dos jogos, gostei das danças com as músicas diferentes que a professora trouxe porque podíamos expressar alegria, tristeza, felicidade (...)” (PT-A2).</p> <p>“Quando as aulas começaram eu tinha vergonha de falar, de dançar (...)” (PT-A5)</p> <p>“As aulas de Expressão Dramática foram diferentes das outras. Eu, no princípio não sabia o que fazer, tinha vergonha de tudo e ficava atrapalhada quando o professor pedia para andar pelo espaço.” (A14).</p> <p>“Já não sinto o medo que tinha no início das aulas. Até me sinto melhor nas outras aulas.” (A14).</p>
	B.4.3. Envolvimento nas atividades	<p>“Gosto quando a professora diz que todos temos ideias boas porque quer dizer que estamos a pensar bem e podemos apresentar trabalhos bonitos.” (PT-A3).</p> <p>“(…) mas agora gosto de participar em tudo.” (PT-A5).</p> <p>“Aqui podemos conversar à vontade e quando trabalhamos em grupo fazemos histórias giras.” (PT-A7).</p> <p>“O jogo que fizemos hoje foi giro porque construímos uma nave espacial e eu fui astronauta. Eu senti que era mesmo um astronauta e que andava na lua, até parecia que flutuava. Gostei muito mesmo.” (PT-A11).</p> <p>“As aulas de projetos são fixes porque estamos à vontade, podemos falar, brincar e trabalhar.” (PT-A12).</p> <p>“Nos jogos de teatro podemos escolher as personagens que queremos fazer e todos nos ajudamos, mesmo que não corra bem a professora ajuda e os colegas também.” (PT-A12)</p> <p>“Depois fui descobrindo que também tinha algum jeito para dançar e a professora Margarita ajudou – me a participar nas dramatizações e nas danças. No fim, eu já falava e representava com as minhas amigas nas histórias.” (A14).</p>
B.5. Articulação com outras áreas curriculares	B.5.1. Aplicar conhecimentos	<p>“A professora disse para nos lembrarmos das coisas que já demos nas outras disciplinas para construir as histórias e isso ajudou muito.” (PT-A3).</p> <p>“Quando fazemos as histórias nos lembramos sempre de coisas que já aprendemos (...)” (PTA-14).</p>
B.6. Desenvolvimento de competências	B.6.1. Processos cognitivos	<p>“(…) nós em grupo temos de pensar na construção da história, porque a professora quer o princípio, o meio e o fim das histórias e nós temos de pensar sempre como vamos resolver os problemas das personagens que criam conflitos.” (PT-A5).</p> <p>“Os jogos que a professora nos ensinou não foram só para brincar, nós tivemos de trabalhar e preparar o texto, as personagens e depois apresentar. Deu muito trabalho, mas foram divertidos” (PT-A7).</p>

		B.6.2. Competências comunicativas	<p>“Aprendemos a falar, a conversar com os outros, a esperar pela nossa vez (...)” (PT-A1).</p> <p>“Eu tinha algum medo em ler textos e aprendi a ler melhor, a professora disse-me isso e eu fiquei contente.” (PT-A2).</p> <p>“A professora disse-nos que estamos a melhorar o comportamento e que melhoramos na maneira como falamos com os colegas.” (PT-A4).</p> <p>Estes trabalhos ajudaram a melhorar a nossa maneira de falar e de ler os textos.” (PT-A14).</p>
		B.6.3. Processos expressivos	<p>“A minha opinião sobre estas aulas é que foram importantes porque aprendemos a ser mais expressivos nos movimentos, nas danças (...)” (PT-A3).</p>
		B.6.4. Processos criativos	<p>“Acho que fazemos histórias com muita imaginação e criatividade (...)” (PT-A1).</p> <p>“Os trabalhos de grupo que fizemos hoje forma lindos e com muita criatividade porque a nave espacial feita com as mesas e cadeiras ficou gira.” (PT-A3).</p> <p>“Acho que ficamos todos a ganhar porque a professora disse que fazemos trabalhos muito criativos.” (PT-A15).</p>
		B.6.5. Competências relacionais	<p>“Nós trabalhamos melhor em grupo.” (PT-A5).</p> <p>“A professora pediu para trabalharmos em grupo sempre com colegas diferentes, eu gostei da ideia e resultou.” (PT-A17).</p>
	B.7. Perceções sobre a relevância da Expressão Dramática no 1º CEB	B.7.1. Aspetos positivos	<p>“Nas aulas fizemos coisas novas que não fazemos nas outras aulas, por isso gostaria que continuasse no próximo ano. (PT-A1).</p> <p>“As aulas de Expressão Dramática eram muito divertidas e ao mesmo tempo importantes. Fazíamos atividades muito engraçadas, como por exemplo: dançar, brincar e muito mais.” (PT-A2).</p> <p>“O que eu mais gostei foi dançar no Teatro Baltazar Dias na semana regional das artes com os meus amigos.” (PT-A2).</p> <p>“Adorei este projeto de Música e Drama. Foi um ano bestial.” (PT-A2).</p> <p>“As aulas de Expressão e Educação Musical e Dramática são giras, fixes, engraçadas e maravilhosas porque este ano tivemos um professor não uma professora” (PT-A3).</p> <p>“ (...) adorei tudo das aulas de Expressão Musical e Dramática.” (PT-A3).</p> <p>“As aulas de 6ª feira são as melhores, porque brincamos, saltamos, dançamos e nunca estamos sentados a olhar para o quadro. Gosto muito dos jogos das lengalengas e dos jogos de roda. Foi uma experiência nova, nos outros anos não fizemos tantas coisas.” (PT-A4).</p> <p>“As aulas de Música são à quinta e à sexta-feira. Um dos trabalhos que fizemos foram: semana regional das artes: o trabalho chamava-se Celebração à harmonia, eu gostei de todas as atividades foram muito giras.” (PT-A5).</p> <p>“ (...) as aulas de música são espetaculares.” (PT-A5).</p> <p>“Estas aulas são divertidas e diferentes das outras, estamos à vontade na sala e quase sempre não estamos sentados.” (PT-A7).</p> <p>“Eu gostei mais foi do teatro e dos jogos que a professora fazia.” (PT-A8).</p> <p>“Eu gostei da lengalenga do pretinho da Guiné e da dona castanha. Gostei da música castanhas boas e quentes. Gostava de fazer mais jogos e mais danças e mais músicas.” (PT-A9).</p> <p>“As aulas de Expressão Dramática eram muito divertidas e ao mesmo tempo importantes. Fazíamos atividades muito engraçadas, como por exemplo: dançar, brincar e muito mais.” (A10).</p> <p>“Nas quintas-feiras aprendemos a tocar flauta e as notas musicais.” (PT-A11).</p> <p>“ (...) a minha preferida foi tocar flauta (...)” (PT-A12).</p>

			<p>“Gostei de ler as histórias tradicionais, fazer os desenhos e as peças de teatro. Foram aulas maravilhosas professora.” (PT-A13).</p> <p>“Dançar no Teatro Baltazar Dias foi fantástico e fiquei nervosa quando vi o público, mas depois correu tudo muito bem. Não vou esquecer aquele dia.” (PT-A14).</p> <p>“Eu gostava de ter mais aulas de Expressão Dramática porque na quinta-feira é pouco tempo.” (PT-A16).</p> <p>“Eu gostei mais de fazer Expressão Dramática (...)” (A17).</p> <p>“Para mim são aulas fantásticas em que se aprende e se brinca ao mesmo tempo.” (A18).</p> <p>“Eu gostei da lengalenga das castanhas, do pretinho da Guiné, da dona castanha (...)” (PT-A19).</p> <p>“Eu gosto muito das aulas de Expressão Musical e Dramática porque gosto muito de dançar e cantar e aprendo muito com os instrumentos.” (PT-A20).</p> <p>“Eu gostei de dançar e gostei da música das castanhas boas e quentes, eu cantei no dia de São Martinho e no Dia do Pão-por-Deus.” (PT-A21).</p> <p>“Na aula de música eu gostei muito de cantar a lengalenga do pretinho da Guiné e também a dona castanha.” (PT-A21).</p> <p>“Eu gostei mais foi do teatro e dos jogos que a professora fazia.” (PT-A22).</p> <p>“As aulas de Expressão e Educação Musical e Dramática são muito importantes e divertidas (...) levaram-me a conhecer o Teatro Baltazar Dias e até atuei lá, foi fantástico.” (PT-A23).</p> <p>“O que eu mais gostei foram os brinquedos, as canções e os jogos. Gostei das peças de teatro. Foram aulas espetaculares.” (PT-A24).</p>
		B.7.2. Aspectos negativos	<p>“(…) o que menos gostei foi fazer os aquecimentos, não queria esperar não queria ouvir, queria dançar.” (PT-A2)</p> <p>“(…) menos gostei de tocar flauta.” (PT-A17).</p> <p>“(…) só não gostei de fazer regras.” (PT-A19).</p> <p>“E o que eu menos gostei e que foi difícil foi o teatro para o dia das Artes.” (PT-A22).</p> <p>“(…) a menos preferida foi dançar.” (PT-A22).</p>
		B.7.3. Propostas de melhoria	<p>“Eu gostaria que as aulas de Expressão Musical e dramática fossem como as aulas do projeto “Histórias”. (PT-A3).</p> <p>“Seria fixe se no próximo ano a professora desse as aulas com o professor de Música, porque ela ensinava mais jogos” (PT-A15).</p>
		B.7.4. Organização dos portfólios	<p>“Eu gostei desta forma de guardar os trabalhos nesta aula porque temos tudo o que fizemos e podemos lembrar os jogos e as histórias que fizemos.” (PT-A1).</p> <p>“Eu já pedi à professora para levar o meu portfólio para casa porque quero guardar os meus trabalhos.” (PT-A2).</p> <p>“Eu achei uma boa ideia o portfólio, como fazemos no Inglês, porque ficamos com todos os trabalhos e podemos depois levar para casa e mostrar aos pais.” (PT-A3)</p> <p>“O portfólio é bom porque temos tudo organizado.” (PT-A4).</p> <p>“(…) não perdemos os trabalhos.” (PT-A5).</p> <p>“Gostei de fazer o meu portfólio porque tenho os meus trabalhos e posso vê-los sempre e ajudou-me a ser mais organizado.” (PT-A21).</p> <p>“O meu portfólio não tem muitos trabalhos porque não fiz muitos.” (PT-A23).</p>

#### **Anexo 4 – Entrevista realizada à professora Lígia Brazão**

Foi cofundadora do Gabinete de Apoio à Expressão Musical e Dramática e Coordenadora Regional de Expressão Dramática.

(Entrevista 1)

Data: Ano letivo 2013/2014

#### **Como surgiu a atual Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia?**

A Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia surgiu do Gabinete de Apoio à Expressão Musical e Dramática. Entre 1980/81 e 1981/82 fez-se uma experiência que se chamava Experiência de Expressão Musical na Primária. Esta experiência foi realizada apenas em duas escolas do concelho de Funchal, chamadas de “área aberta”, uma em Santo António e a outra em São Roque. Essas escolas foram equipadas com material instrumental *Orff*. No entanto, os professores não estavam preparados para utilizá-lo.

Por iniciativa da professora Sílvia Monteiro, que era a coordenadora das animadoras pedagógicas, foi proposto à Secretaria de Educação que realizasse uma formação nessa área, para os professores dessas escolas, incluindo também os animadores. Para essa formação, foi convidado o professor Carlos Gonçalves, que era professor de Educação Musical na Escola de Magistério Primário do Funchal. O professor Carlos era especialista na área e tinha sido, inclusivamente, discípulo do pedagogo Pierre Van Hauwne.

Eu também era professora na Escola do Magistério Primário, responsável pela área da Expressão Dramática e da disciplina de Didática Especial. Dava apoio aos animadores pedagógicos e, também, frequentei essa formação. Nessa altura, eu já puxava o “pé para o movimento” e o meu gosto era essencialmente pela Expressão Dramática, que era relativamente recente, começou em 1976, e eu sempre achei que a trilogia música, movimento e drama deviam andar em conjunto. Sugerir que se fizessem as aulas interligando a Expressão Musical e Dramática. E foi a partir daqui, em 1983, que se iniciou o primeiro trabalho conjunto de Expressão Musical e Dramática e nasceu o gosto de se formar um Gabinete. O professor Carlos sugeriu que formássemos em conjunto, um

Gabinete de Apoio à Expressão Musical e Dramática. A Secretaria Regional de Educação aceitou a proposta que lhe apresentámos e, assim surge, em 1983/84, a primeira experiência na área da Expressão Musical e Dramática.

No relatório de atividades que foi elaborado nesse ano, assinado por mim e pelo professor Carlos Gonçalves, diz assim: “em 1983/84 realizou-se a primeira experiência de Expressão Musical e Dramática que já algum tempo vinha sendo preparado”. É com estas palavras que começa o relatório. Mais tarde, com a modificação da lei orgânica dá-se a oficialização do Gabinete e a nossa nomeação como coordenadores regionais. O professor Carlos foi nomeado coordenado regional de Expressão Musical e eu como coordenadora regional de Expressão Dramática, cargo que exerci até a minha aposentação.

### **Na altura onde funcionava o Gabinete de Apoio à Expressão Musical e Dramática?**

Nos dois primeiros anos não tínhamos gabinete físico. Eu ia muitas vezes, ao domingo, à casa do professor Carlos para fazermos as planificações em conjunto, de modo a podermos fazer uma programação que contemplasse as duas áreas: A Expressão Musical e Dramática. Posteriormente, foi-nos cedida uma sala para o nosso trabalho, na então Escola do Magistério Primário do Funchal, situada na Quinta da Ribeira. Depois em 1985, tivemos uma sala no Conservatório de Música, situado na Avenida Luís de Camões. Ali, nos reuníamos semanalmente, durante 4 horas, com o grupo de professores envolvidos no projeto, para não só programar as aulas, como também experienciá-las. Nós ali experimentávamos as atividades para ver se de facto resultavam ou não.

### **Quantos professores estavam envolvidos no projeto e como eram dadas as aulas de Expressão Musical e Dramática?**

No 1º ano, em 1983/84, começamos com 9 professores, no 2º ano já eram 20 e foi aumentando até a cobertura total da Madeira e do Porto Santo, na área da Expressão Musical e Dramática. As aulas de Expressão Musical e Dramática eram aulas curriculares de apoio ao professor da classe que deveria estar

presente nessa hora. A nossa ideia inicial, era aos poucos, através dessas aulas, ir dando formação aos professores, de modo que, o professor da classe fosse responsável por esta área. Só que a determinada altura, os professores da sala, acharam que as aulas dadas por um especialista eram mais profícuas, do que aquelas que eles poderiam dar com menos formação. Por este motivo, achámos por bem, que se mantivesse o professor de apoio dentro do tempo letivo. Depois houve um ano em que se fez em uma hora extracurricular, depois voltou a estar integrado na componente curricular, como é atualmente. Além deste apoio na curricular, nós tínhamos aulas extracurriculares, que funcionavam em algumas escolas. Havia grupos específicos de determinadas atividades artísticas, nomeadamente: grupo instrumental, grupo coral, grupo de expressão dramática que incluía a dança criativa ou a dança drama. Estas atividades eram opcionais, os alunos que quisessem inscreviam-se e podiam frequentá-las. Estas aulas eram também dadas pelos nossos professores de apoio à Expressão Musical e Dramática. Portanto, desde o início, nós já tínhamos estas atividades de ocupação de tempos livres a funcionar, mesmo antes do aparecimento das escolas a tempo inteiro. Portanto, quando o Gabinete nasceu, o objetivo era o apoio às escolas do 1º CEB, só depois é que se formou-se uma aula de flauta, de instrumentos tradicionais e o coro. Isto tudo a funcionar em regime pós-laboral.

### **Entretanto, as ações de formação continuaram a ser realizadas...**

Sim, a formação aos professores nunca parou. Na Quinta da Ribeira fizemos formação durante 3 anos consecutivos, na área da Música, da Expressão Dramática que incluía as danças e os brinquedos tradicionais. Depois chamamos o professor Agostinho para dar formação em flauta. A formação era pós-laboral que funcionava à 2ª feira, 4ª feira e ao sábado. Nesta formação podiam se inscrever todos os professores que quisessem e, de facto, tivemos mais de 300 professores inscritos. Foi uma coisa fantástica, nessa altura, os professores vinham com um entusiasmo e uma vontade de aprender fabulosa, até porque isto tudo era novidade. Depois começámos a abrir esta formação aos alunos dos cursos de magistério primário do 3º ano, para termos depois professores formados que quisessem trabalhar connosco no Gabinete. Os professores de

apoio eram professores do ensino primário, que já tinha sido nossos alunos, nós conhecíamos a base deles e, só mais tarde, quando houve necessidade de recrutar mais professores, é que vieram os alunos dos últimos anos do Conservatório de Música. Estes alunos tinham a formação musical, mas não tinham a formação na área da Expressão Dramática, e lá começo eu, outra vez, a fazer formação para aqueles professores. Fizemos formação durante vários anos consecutivos, depois abrimos também uma formação de três anos, ao sábado, designada de “Área das Expressões” onde incluíamos a Expressão Musical, a Expressão Dramática, a História da Música, a Expressão Plástica, a Prática Instrumental.

Foi neste processo que tudo isto se foi desenvolvendo. Este projeto foi de facto uma experiência feita com muito amor, com muito carinho e com muita dedicação. Dada a sua extensão e o seu desenvolvimento, o Gabinete, posteriormente, passou a chamar-se Gabinete Coordenador de Educação Artística, uma vez que dentro do próprio Gabinete se fez uma subdivisão com a criação de um Centro de Atividades de Ocupação de Tempos Livres, onde aparece também a área da Expressão Plástica. Hoje a abrangência do Gabinete é de facto muito grande.

### **Mais tarde foi criado um apoio para o ensino pré-escolar. Como surgiu a equipa de animação?**

Sim, efetivamente, em 1986, criou-se uma vertente para o ensino pré-pré-escolar, que não podia ser igual à assistência semanal que dávamos no tempo letivo para o 1º CEB. A equipa de animação começou com 4 elementos, orientados por mim, foi uma proposta minha para a Secretaria Regional de Educação, para dentro do Gabinete fazermos esse tipo de trabalho e foi logo aceite. O nosso objetivo principal não era ser uma intromissão nas escolas, mas antes um elo de ligação. Por isso, nós não aparecíamos lá por acaso, as pessoas é que pediam, gostavam de ter uma animação com este tema, muitas vezes, eram os temas que estavam a ser explorados na sala e nós aparecíamos nas escolas, levando esse tempo de animação. Primeiro, a animação era feita só dentro de cada sala, depois na escola reunindo várias salas do ensino pré-escolar. Depois o 1º Ciclo pedia também para assistir, fomos alargando o âmbito

e, uma equipa de 4 elementos já não era suficiente, foram chamados mais 4 elementos. A equipa passou a ser constituída por 8 elementos no ativo que faziam as animações e mais um elemento para fazer o secretariado da equipa, que podia ser móvel e também podia ser chamado a intervir. Éramos, portanto, 9 e comigo a coordenar 10 elementos. Nós fazíamos os trabalhos especificamente para os temas que nos eram pedidos, em fantoches, em sombras chinesas, em teatro ao vivo, jogos de sombras, jogos de mímica, canções, brinquedos cantados, etc. Assim nasceu a Equipa de Animação que tinha como objetivo levar às crianças, desse nível de ensino, um tempo de animação em Expressão Musical e Dramática, que serviria de ponto de partida ou de chegada ao trabalho da educadora da sala e dos trabalhos que estariam a ser realizados. Além disso, pretendia-se também dar apoio aos professores e educadores que pretendessem aprofundar os seus conhecimentos nesta área expressiva.

Na 4ª feira era dia de ficar dentro, portanto não saíamos para as escolas. Nós ficávamos no Gabinete para dar apoio aos professores e educadores de infância que quisessem nesta área expressiva. No início muitos professores e educadores procuravam o nosso apoio, iam pediam os moldes e ver como se faziam as sombras chinesas, por exemplo. Todo o trabalho que apresentávamos era realizado pela equipa, desde os fantoches, adereços, cenários, guarda-roupa, no caso das peças de teatro. Fazíamos a adaptação das histórias, os ensaios, todo o trabalho era feito por nós. A equipa também tinha a seu cargo a elaboração do Jornalinho *Bichinho de Conta* que era o jornal mensal da educação pré-escolar. No *Bichinho de Conta* havia sempre uma “História para ti”, “O nosso cantinho” que era um espaço dedicado às crianças. Nessa secção eram publicados os trabalhos que as escolas nos enviavam e era uma maneira de nós darem o feedback do que tinham visto nas animações. Havia também um espaço para “As nossas brincadeiras” com jogos, depois incluímos mais uma rubrica “É bom trabalhar”, “É bom cantar”, concursos, passatempos e tinha também uma página “Par ti educador” onde publicávamos artigos relacionadas com a infância.

Depois, a partir de determinada altura, quando o Gabinete começou a ser responsável pelo Festival da Canção Infantil, começámos, nós também, a fazer a 2ª parte do Festival, com uma peça de teatro mais alargada, para valorização



do próprio Festival e, do próprio espetáculo. Todos os elementos da equipa eram chamados a participar e éramos nós que criávamos os adereços e o guarda-roupa das peças. E, na sequência dessas peças todas que foram feitas ao longo de 13 anos de participação, foi publicado a coleção intitulada “No Palco Teatro para Crianças”, composta por 12 histórias e 12 CD, com fotografias, indicações de adereços, relatos das peças, que são fruto de todo esse trabalho que foi feito ao longo dos anos de apresentação nos diferentes festivais.

Hoje a equipa de animação já não funciona da mesma maneira, o Gabinete já está mais alargado, são as artes em geral e agora abrange também o multimédia.

### **Que relevância atribui à Expressão Dramática em contexto escolar?**

Não há dúvida nenhuma que a Expressão Dramática tem uma grande importância em contexto escolar. No entanto, cada vez mais, eu sinto a Expressão Dramática muito diluída, com pouca expressão na escola.

Por um lado, temos o peso das outras matérias curriculares, por outro, a insuficiente preparação dos professores nesta área. Não é tarefa fácil, uma vez que a Expressão Dramática implica um grande conhecimento de si e dos outros, motivar as pessoas para as atividades, estabelecer uma relação de confiança muito grande e sobretudo reconhecer o que resultou bem ou menos bem. Comparativamente, a Expressão Musical é mais fácil porque é mais objetiva, concreta, passa pelo ensino das notas, do ritmo, da pulsação e de todos os aspetos relacionados com a Música. Ao passo que na Expressão Dramática é tudo mais subjetivo, está mais relacionada com a interioridade e com a capacidade de entrega e do conhecimento que cada um tem de si próprio para depois conhecer o outro. É por isso que, sendo a mais envolvente, é também a mais difícil de levar por diante, porque a Expressão Dramática é muito completa porque ela engloba a totalidade do ser e acaba por convocar todas as outras áreas, se ela é mais elaborada. Nós podemos fazer Expressão Dramática sem qualquer tipo de adereços, é uma realidade, usamos apenas o corpo e a voz como instrumentos de expressão, mas se por ventura, tenho um pequeno adereço, ele ajuda-me não só a mim, como ao espectador, porque é preciso perceber a Expressão Dramática a dois níveis: a nível da expressão do ser e a

nível da comunicação da mensagem. A Expressão Dramática na escola não existe para formar artistas, nem espectadores, mas existe para o desenvolvimento do ser, existe para o próprio, enquanto, que o Teatro existe para uma passagem de mensagem. Se eu, realmente, quero explorar a Expressão Dramática até ir ao jogo mais elaborado e até ao Teatro, que muitas vezes, as crianças gostam de apresentar aquilo que fazem aos outros, nessa altura há uma mensagem a passar. A Expressão Dramática vale pelo momento da vivência, enquanto, que o Teatro é sobretudo representação e espetáculo. Dai que afirmarmos que a Expressão Dramática é muito própria para as crianças até os 12 ou 14 anos. A partir daí, é que se pode falar em Teatro, porque a criança até essa idade não tem maturidade psicológica suficiente para distinguir a vivência da representação. Acontece, por vezes, que um adulto quando representa, fica cansado porque está a fazer um papel completamente diferente do seu eu, e daquilo que ele é, mas a verdade é que tem capacidade de distinguir essa situação, tem capacidade de distinguir uma vivência de uma representação. Ao passo que uma criança, por vezes, tem dificuldade de perceber esta identificação, por exemplo, de ser a bruxa ou a má da história. Se for para fazer a representação de uma situação qualquer, se são eles a criarem as personagens, se são eles que querem experimentar diferentes papéis e sentimentos, aí sim, há uma identificação. Isto é diferente quando é o adulto a impor, porque as crianças podem achar que o adulto está a identificar aquela personagem com a criança e elas não gostam.

O que realmente nos interessa é fazer experiências e vivências de outros papéis nas nossas crianças, sobretudo, para se descobrirem a si próprias, de se conhecerem e poder conhecer os outros. O próprio programa de Expressão e Educação Dramática aponta nesse sentido, e nós professores temos que facultar aos alunos diversas experiências para que possam desenvolver competências ao nível da comunicação verbal e não-verbal, da expressão, do conhecimento do corpo, da voz da relação com os outros, com os objetos, com o espaço, isto é fundamental para exista de facto um desenvolvimento holístico.

Se eu quero fazer uma Expressão Dramática só por si, como libertação, como conhecimento de si, tudo bem, mas se eu quero entrar no jogo dramático elaborado, o que no fundo é um passo para o Teatro, porque o Teatro vai viver da Expressão Dramática, nessa altura vou precisar dos adereços, vou precisar

dos cenários, e aqui entra a expressão plástica, vou precisar de música, e sobretudo da palavra, do texto. Para este tipo de trabalho, são convocadas múltiplas linguagens, de uma forma holística e, é aqui que podemos constatar, a transversalidade e a abrangência da Expressão Dramática. Por outro lado, o desenvolvimento das relações pessoais e das noções de cidadania também saem reforçadas com a prática dessa atividade expressiva. Os alunos têm uma maior consciência de saber ser, estar e fazer, que na minha opinião são competências fundamentais e que contribuem para o sucesso acadêmico.

## **Anexo 5 – Entrevista realizada ao professor Carlos Gonçalves**

Foi cofundador do Gabinete de Apoio à Expressão Musical e Dramática e é o atual Diretor de Serviços da Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (DSEAM).

(Entrevista 2)

Data: Ano letivo 2013/2014

### **Na sua opinião, qual é a relevância atribuída à Expressão Dramática no currículo do 1º CEB?**

Primeiro, dizer que tem uma grande relevância, porque já vai em 31 anos que a Expressão Dramática passou a integrar aquilo que nós inicialmente começámos em 1980, como Expressão Musical e, dois anos depois, juntámos à Expressão Musical a Expressão Dramática. A partir de 1983, passou a chamar-se Expressão Musical e Dramática porque entendíamos eu, e a professora Lígia, que eram duas áreas que se complementavam e que juntas eram mais fortes. Portanto, se não fosse relevante, não se mantinha ao longo de 3 décadas.

No entanto, temos um pequeno handicap que é verdadeiramente o equilíbrio entre as duas áreas e que está muito relacionado com a formação inicial dos professores que estão a lecionar esta área. Os professores passaram a chamar-se professores de apoio às áreas artísticas e têm duas responsabilidades: uma curricular que é a Expressão Musical e Dramática e uma de complemento curricular que são as modalidades artísticas.

Esta área curricular que é a Expressão Musical e Dramática, no nosso ponto de vista, e aliás, toda a nossa documentação e planificação está feita no sentido de que durante aqueles 4 anos de escolaridade, desde o 1º até ao 4º ano, haja uma maior ou uma boa articulação entre as duas áreas. Sendo que, há uma maior incidência na Expressão Dramática no 1º e no 2º ano, porque entendemos que nesses primeiros anos a Expressão Dramática tem um papel muito importante, quando as crianças são mais pequeninas. Digamos que no 3º e 4º ano há um retroceder ligeiramente nos conteúdos da área da Expressão Dramática, porque aí apostamos mais um bocadinho na parte da audição musical, na criação

musical, etc. mas continua a ter Expressão Dramática. No 1º e 2º ano há uma forte incidência na Expressão Dramática. Agora, isto é cumprido, é cumprido, digamos numa grande parte das escolas, por um grande número de professores.

### **Qual é a formação dos professores de apoio às áreas artísticas?**

Temos aí o tal handicap, é que os professores que lecionam esta área são professores licenciados em Educação Musical ou professores de 1º Ciclo variante Educação Musical, porque não existe uma formação em Expressão Musical e Dramática. Estes professores licenciados em Educação Musical, todos tiveram em média, um ou dois semestres durante a licenciatura de Expressão Dramática, mas logicamente que toda a carga curricular anda muito mais à volta da Música do que da Expressão Dramática. Depois o que nós fazemos internamente é dar formação ao longo do ano, com professores da área da Expressão Dramática e da área do Teatro, para complementar essa formação inicial que os professores infelizmente não têm. Só que depois a formação não é obrigatória, como sabe, não podemos forçar as pessoas a vir à formação. Há uma procura de formação, mas há muita gente que eu sei, muitos professores que tem lacunas na área da Expressão Dramática e que, raramente se inscrevem nas formações de Expressão Dramática. No entanto, inscrevem-se nas formações de Expressão Musical e nós estamos sempre a aconselhar, sempre a sugerir a esses professores, através dos coordenadores concelhios, que são os líderes das várias equipas à nível dos concelhos, na importância, na necessidade urgente de fazerem formação na área da Expressão Dramática e tentarem articular a Expressão Dramática com a Expressão Musical, aliás, como está no próprio programa.

Uma das nossas recomendações da nossa reflexão agora feita e integrada neste debate que aconteceu durante 15 dias que a DRE organizou com a temática: “Educação em debate”, um dos dias temáticos foi precisamente sobre a Educação Artística no ensino genérico e um dos painéis foi a Expressão Musical e Dramática no pré-escolar e no 1º CEB. Uma das recomendações que de lá saiu foi exatamente um reforço da Expressão Dramática ou um equilíbrio, ou pelo menos metade/metade, e estamos a falar de pessoas que nós convidamos, como por exemplo, uma diretora de uma escola, uma antiga professora nossa

de Expressão Musical e Dramática, que trabalhou connosco durante vários anos e realizou bons trabalhos nesta área e que tem uma visão de todo o 1º CEB e chamou a atenção para isso. Aliás, nada que nós já não tivéssemos identificado internamente, porque na realidade, nos avaliamos tudo e, antes de os de fora saberem, nós já sabemos as nossas dificuldades e os nossos handicaps, agora há coisas que nós não conseguimos superar pelo facto da formação inicial de professores contar com uma reduzida carga horária nestas áreas.

Nós temos aqui professores licenciados em Educação Musical que trabalham muito bem, que têm um talento especial e têm feito formação aqui com os nossos formadores internos. Eu sei e tenho assistido aos trabalhos fantásticos que se têm feito, particularmente, nos encontros de Expressão Dramática e Teatro, que acontece todos os anos na Semana Regional das Artes. Alguns desses professores até já fizeram parte do grupo de Teatro que tínhamos na altura o “Porventura Teatro” porque queriam aprender mais e aprofundar mais a parte da Expressão Dramática. Portanto, há professores a trabalhar muito bem, mas infelizmente, se eu pensar na maioria, a maioria trabalha bem a parte da Música, mas não é a maioria a trabalhar bem a parte da Expressão Dramática, porque há falhas nesta área de formação.

### **Que propostas sugere para colmatar estas falhas na área da Expressão Dramática?**

O ideal seria que a formação inicial de professores e de educadores de infância contemplasse uma sólida e mais completa formação nas áreas da Expressão Musical e Dramática. Isto é, na minha opinião, fundamental, uma vez que, no ensino pré-escolar e no 1º CEB, as expressões são instrumentos valiosos de ensino e aprendizagem, de desenvolvimento da criatividade, de expressão, de comunicação, de socialização, etc. Mas, infelizmente, o que temos constatado é uma redução da carga horária ao nível das expressões e, inclusivamente, um retrocesso no reconhecimento das áreas artísticas a nível do próprio Ministério. Eu, até tenho algum receio, de que aos poucos, as artes no currículo ficarão progressivamente reduzidas pelo mínimo.

Na altura em que a Universidade da Madeira foi criada, eu e a professora Lígia apresentámos uma proposta ao então presidente da comissão instaladora, para

que fosse criada uma licenciatura, aqui na Região, em Expressão Musical e Dramática. A proposta foi bem acolhida, mas não foi concretizada. Ao longo destes anos, eu tenho insistido junto dos reitores que foram passando, e até todos eles acharam a proposta viável, mas a verdade é que, nunca chegou a ser criada. E é pena, porque nós temos uma experiência única no país, o que nós precisamos é de professores de Expressão Musical e Dramática.

Nós, inclusivamente, temos pessoas habilitadas nessas áreas que poderiam dar formação, se houvesse vontade de abrir uma licenciatura, nós conseguíamos que os professores fizessem essa licenciatura, obtendo acreditação em algumas cadeiras, ficando com uma segunda licenciatura em Expressão Musical e Dramática, para ficarem devidamente habilitados nesta área.

Para colmatar estas falhas, nós tentamos dar essa formação com os nossos formadores internos e, quando possível, com formadores externos, especialistas na área.

### **Que conteúdos programáticos são privilegiados para a área da Expressão Dramática?**

Nós temos um programa e é com base nesse programa, que aborda os conteúdos relativos à Expressão e Educação Musical e à Expressão e Educação Dramática, do 1º CEB, que nós trabalhamos. Durante muitos anos, tínhamos uma sebenta com planificações para os professores e nos recomendávamos aos nossos professores, quem souber fazer melhor faça, quem não souber faça o que aqui está, isto são propostas de atividades.

Depois, existem as planificações trabalhadas nas reuniões concelhias quinzenais com todos os professores e o próprio coordenador concelhio, que é uma pessoa mais experiente, que tira dúvidas, que dá sugestões e indica estratégias de como se fazem as atividades, etc. Depois, criamos um manual de Expressão Musical e Dramática que saiu a nível nacional. Tivemos a trabalhar com esse manual basicamente durante 6 anos.

A partir deste ano letivo, nós achámos que aquele modelo não se adapta à realidade atual e, por outro lado, há muitos alunos que, pelas dificuldades económicas que atravessamos, não podem adquirir essa manual. Então a proposta que estamos a pensar é de voltar à sebenta antiga e, este ano, está a

ser preparado o volume para o 4º ano. O que pretendemos é experimentar esta sebenta, melhorá-la e depois editá-la num manual, para todos os anos de escolaridade.



## Anexo 6 – Planificações das aulas do projeto *Histórias*

Outubro 2011	Domínio: Expressão Dramática/Teatro	
	Subdomínio: Experimentação e Criação/Fruição e Análise/Pesquisa	
Tema: Jogos de exploração – Corpo		3º Ano de escolaridade
Calendarização: Dias: 6, 13, 20, 28		Duração: 90 minutos Área de enriquecimento curricular: Projeto: <i>Histórias</i>
<p>Conteúdos programáticos</p> <p>Movimentar-se de forma livre e pessoal – sozinho; aos pares. Explorar as atitudes de: imobilidade – mobilidade; contração – descontração; tensão – relaxamento. Explorar as diferentes partes do corpo. Explorar as diversas formas expressivas do corpo. Explorar a respiração torácica e abdominal. Explorar o movimento global do seu corpo da menor à maior amplitude. Explorar os movimentos segmentares do corpo. Explorar as diferentes possibilidades expressivas, imaginando-se com outras características corporais: diferentes atitudes, ritmos e formas corporais; diferentes fatores de movimento (firme/suave; súbito/sustentado; direto/flexível; controlado/livre; contente/descontente; sereno/nervoso; atento/distraído; calmo/apressado...).</p> <p>Recriar o espaço em função de esquemas simples de movimento.</p>		
<p>Competências a desenvolver:</p> <p>O aluno explora e comenta as possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades (de movimento livre ou orientado, reprodução, mímica, criação de personagens...), reconhecendo-o como instrumento que comunica. O aluno exprime e justifica opiniões pessoais e comunica informação específica e relevante, em situações de experimentação/criação, de fruição e de pesquisa.</p>		
<p>Atividades interdisciplinares:</p> <p>Estação do outono Dia Mundial da Música (01/10) Implantação da República (05/10) Dia Mundial da Alimentação (16/10) Dia do Pão-por Deus (31/10) Halloween (31/10)</p>		

1ª Aula (06/10/2011)

Jogos de exploração corporal

Aquecimento.

Deslocar-se de várias maneiras diferentes num espaço definido: andar apressado; saltando; rebolando; rastejando; ao pé-coxinho; em bicos de pés; de cócoras; andando para trás; com passos curtos e compridos.

Dois a dois realizar ações complementares: um torce-se o mais que puder, enquanto o outro procura endireitá-lo.

Um é uma folha seca e o outro colega a brisa que faz mexer a folha.

Um é o objeto que o colega manipula.

Um é uma pluma que o outro colega sopra fazendo-a voar.

<p>Um é o boneco de corda a quem o outro dá corda.  Um é a massa do bolo que o outro amassa.  Um é a concha de um caracol e o outro colega é o molusco.  Um é o sapato o outro colega é o pé.  Um é espantalho e o outro o pássaro. Inventar outras situações.  Andar pelo espaço e imaginar-se com características corporais diferentes: pequeno, grande, direito, torcido, pesado, leve, redondo achatado, arqueado, em parafuso...</p>
<p>Recurso musical: CD - Banda Sonora de <i>Black Cat White Cat</i>.</p>
<p>Reflexão:</p> <p>Nesta aula a professora deu a conhecer aos alunos o tipo de trabalho que iriam desenvolver ao longo do ano. Os alunos reagiram bem ao saber que as aulas seriam muito dinâmicas, com a possibilidade de modificar o espaço da sala para realizar jogos de movimento, danças e dramatizações. A professora explicou ainda como se iria proceder a avaliação destas aulas. Informou aos alunos que ao longo do ano, e no fim de cada aula, haveria um espaço para refletir no trabalho realizado, através de um registo escrito, de um desenho, debate em grande grupo e registos áudio visuais. Como forma de organizar todos os trabalhos realizados, os alunos terão oportunidade de elaborar um portfólio onde serão colocados todos esses produtos e que, posteriormente, será um dos elementos integrantes da avaliação sumativa desta área curricular não disciplinar.</p> <p>Logo após as informações, a professora pediu aos alunos que ajudassem a retirar as mesas e as cadeiras para um dos lados da sala, ficando assim mais espaço para os jogos. A turma começou a ficar agitada e na expectativa do que iria acontecer. A professora explicou à turma o tipo de atividades que iam fazer nesta aula e pediu aos alunos que prestassem atenção às sugestões que ia propor e à música que ia colocar. Pediu aos alunos que encontrassem um espaço na sala. Colocou a música e pediu aos alunos que se deslocassem pelo espaço inventando diferentes formas de deslocação utilizando o corpo todo. Os alunos reagiram bem à proposta explorando várias formas de andar. Depois pediu que formassem pares e que combinassem entre si quem comandava e quem executava as ordens. À medida que a professora ia dando as sugestões, pudemos observar a riqueza de expressões e formas que cada par ia realizando. Alguns minutos antes de acabar a aula, a professora pediu aos alunos que se sentassem no chão formando um círculo para falar sobre as atividades que tinham feito. Os alunos de uma maneira geral disseram que foi uma aula muito divertida, diferente de todas as outras e que gostariam de ter mais aulas como esta. Os alunos registaram por escrito o que tinham feito nesta aula. Seguidamente, viram uma breve projeção de diapositivos sobre a Implantação da República que foi trabalhado, posteriormente, na área de Estudo do Meio.</p>

<p>2ª Aula (13/10/2011)</p> <p>Jogos de expressão corporal</p> <p>Aquecimento.  Andar livremente e ao sinal combinado (palmas) ficar imobilizado. Ao novo sinal retomar o movimento.  Imaginar que é uma estátua de um ser vivo e depois mostrar como se movimenta.  Imaginar que está a dormir e, de repente, acorda com o despertador.  Imaginar que está cheio de frio, de calor, andar contra o vento e com chuva, a passear na areia com bom tempo.  Imaginar que está no cinema a ver um filme de terror, depois um filme cómico.  Jogo: À procura do meu par.</p>
<p>Recurso musical: CD – <i>Enya - The Celts</i>.</p>
<p>Reflexão:</p> <p>Nesta 2ª aula, os alunos entraram na sala e perguntaram à professora se podiam afastar as mesas e as cadeiras. A docente disse que sim e pediu aos alunos que formassem uma roda.</p>

A professora explicou que a partir desta aula todas as sessões iriam começar com um breve aquecimento corporal. O aquecimento servia para acordar o corpo para o movimento, começando pela cabeça com movimentos rotativos, descendo pelo pescoço, ombros, braços, mãos, tronco, ancas, pernas e pés. A professora exemplificou todos os movimentos, acompanhando com explicações verbais que foram facilmente executados pelos alunos. Após esta atividade colocou uma música e pediu aos alunos para andarem pelo espaço, e ao sinal combinado ficavam imóveis. Esta atividade suscitou muita animação nos alunos e alguns tentaram imitar outras personagens (gigantes, anões, macacos, bailarinas). De seguida, a professora lançou uma nova sugestão aos alunos: pediu que escolhessem um animal e depois sugeriu que cada um exemplificasse a maneira de se deslocar. Nesta atividade, a boa disposição reinou. Os alunos que escolheram o mesmo animal fizeram pequenos grupos e exemplificaram ao grande grupo, como o seu animal se deslocava. Neste jogo vimos surgir leões, cães, gatos, macacos, dragões, gatos e borboletas. Os alunos tentaram imitar os movimentos do par, à medida que se deslocavam pelo espaço. A outra atividade que também suscitou boa disposição foi quando a professora deu uma sugestão de ação, por exemplo imaginar que está a dormir e logo depois acordar à pressa com o despertador e andar pela sala, ou imaginar que está muito frio e logo calor, andar à chuva e ao vento.

Como jogo final a professora propôs o jogo: À procura do meu par e pediu a cada aluno que retirasse de um saco um papel e visse o nome do animal que estava escrito, mas não podia dizer nada. Ao sinal da professora, todos começaram a imitar o animal que tinham e começaram a ver quem fazia os mesmos gestos, isto é, quem era o seu par. À medida que se iam encontrando, formaram pares, imitando os movimentos característicos desse animal. Alguns alunos fizeram os movimentos com grande facilidade, o que de certa forma, foi uma ajuda a outros alunos que tiveram mais dificuldade em realizar os movimentos.

Depois do jogo, a professora pediu para que todos se sentassem no chão e falassem sobre as atividades realizadas. Muitos dos alunos referiram que os jogos dos animais foi engraçado e que nunca o tinham feito, Outros disseram que preferiam imitar personagens (polícias e ladrões), mas que tinha sido divertido. Alguns minutos antes de finalizar a aula, e para lembrar o Dia Mundial da Alimentação foi distribuído um panfleto, com algumas regras básicas para uma alimentação saudável e uma banda desenhada sobre este tema. Nesta aula houve registos fotográficos.

3ª Aula (20/10/2011)

#### Jogos de expressão corporal

Aquecimento.

Respirar várias vezes profundamente como se fosse um culturista enchendo totalmente os pulmões.

Respirar só com a barriga.

Deitados no chão colocar uma mão no peito e a outra na barriga e respirar alternadamente, ora com uma, ora com a outra parte do corpo.

Imaginar uma corrida e respirar muito cansado.

Imaginar que estão a adormecer e a respirar muito calmamente.

Imaginar que estão em uma casa assombrada e viram de repente um fantasma, sustar a respiração e voltar a respirar normalmente.

Associar um som vocal à respiração (assobio...).

Imaginar que somos um balão que se vai enchendo devagar até atingir a máxima capacidade pulmonar e depois ir esvaziando lentamente e voltar a respirar normalmente.

Jogo: O que faz o ...?

Recurso musical: CD - *The Very Best of Enya*.

Reflexão:

A professora iniciou as atividades com uns breves minutos de aquecimento, à semelhança do que tinha feito na aula anterior. Os alunos estavam espalhados pelo espaço virados de frente

para a professora, que exemplificava e verbalizava todos os movimentos. O aquecimento começou com movimentos suaves e rotativos da cabeça, ombros, braços, mãos, ancas, pernas e pés. De seguida, pediu aos alunos que ficassem nos sítios onde estavam para os próximos jogos. No primeiro jogo, a professora sugeriu que todos se imaginassem grandes jogadores ou culturistas e que respirassem, calmamente, enchendo bem os pulmões e depois a barriga. Nesta atividade os alunos, sobretudo os rapazes, imitaram os jogadores de futebol. Seguidamente, pediu que se deitassem no chão e que experimentassem respirar colocando uma mão no peito e outra na barriga, enchendo bem o peito de ar e expirar suavemente. Os alunos acharam esta atividade relaxante, como disse um aluno: “isto faz relaxar”. Depois desta atividade, a professora sugeriu que se levantassem e que se imaginassem atletas que faziam grandes corridas e imitassem uma respiração rápida; alguém que viu um fantasma e ficou com a respiração suspensa durante alguns minutos; imaginar que são um balão cheio que se vai esvaziando fazendo um assobio. Estas últimas atividades provocaram nos alunos boa disposição e muito riso, quando se observavam uns aos outros. Como jogo final a professora sugeriu o jogo “O que faz o...”. Neste jogo a professora dizia o nome de um animal ou de uma profissão e todos tinha de fazer de conta que eram esse animal ou que trabalhavam nessa profissão. Este foi um jogo que criou muito movimento, os alunos estavam descontraídos, mesmo aqueles mais tímidos e reagiram muito bem a esta proposta de atividade. Antes de finalizar a aula, a professora reuniu a turma num círculo e pediu aos alunos que dissessem o que tinham feito na aula e como se sentiram. De uma maneira geral, os alunos disseram que tinha sido a primeira vez que fizeram jogos de respiração, à exceção de um aluno que frequenta aulas de Yoga e de 3 alunas que frequentam aulas de Ballet. O que gostaram mais foram os jogos de imitar animais e profissões. Nesta aula houve registos fotográficos.

4ª Aula (28/10/2011)

Jogos de expressão corporal

Aquecimento.

Imaginar que somos vários objetos, de várias formas e amplitudes: semente a crescer até ficar numa árvore; onda do mar que vai e vem; barra de ferro dura que depois vai derretendo; pássaro que nasce e depois torna-se numa águia que voa...

Deitados ou sentados no chão, imaginar que andamos de bicicleta; de mota aquática, de patins...

Imaginar-se como se fosse uma pessoa idosa, andar com bengala, curvado...

Imaginar-se nascer, ser um bebé, gatinhar e começar a andar.

Andar pela sala em câmara lenta; pondo os pés para fora e para dentro; com saltos altos; apoiando nos calcanhares; em bicos de pés;

Aos pares imaginar que são barras de plasticina e tentar construir letras, números, figuras geométricas...

Imaginar outras ações e movimentos segmentares do corpo.

Recurso musical: CD - *Sons da Natureza: Forest Splendor*.

Reflexão:

A aula iniciou com o aquecimento corporal. Os alunos já sabiam os movimentos que deviam realizar, no entanto, alguns alunos ainda sentiram dificuldade em realizar os movimentos de forma natural e espontânea. Logo de seguida, a professora pediu aos alunos para procurarem um espaço e ouvirem as indicações que ia dando. A professora colocou uma música com muitos sons da natureza, fazendo lembrar o outono, e pediu aos alunos para se imaginarem como sementes muito pequeninas e enroladinhas deitadas no chão e que muito devagarinho iam crescendo até ficarem em árvores muito fortes. Depois sugeriu que se transformassem num cubo de gelo gigante que ia derretendo lentamente até ficar em água espalhada pelo chão; imaginar que eram um passarinho que estava dentro de um ovo e que o partiram para nascer e depois cresceram e voaram para longe. Depois destes jogos a professora pediu aos alunos para formarem um círculo sentados no chão e explicou que estes jogos além de recrearem situações imaginadas, também serviam para explorar os níveis do espaço – baixo,

médio e alto. Os alunos referiram que não sabiam que se podiam identificar estes níveis no espaço à exceção das alunas que frequentam o Ballet que já dominavam estes conceitos. Logo após esta breve explicação, sugeri aos alunos que explorassem formas diferentes de andar, tendo em conta os níveis do espaço. Neste jogo vimos surgir bebês, gigantes, anões, pessoas velhinhas, coxos... Seguidamente, a professora pediu que formassem pares e escolhessem quem seria a plasticina e quem seria o artesão e sugeri aos alunos que escolhessem uma letra, ou um número ou outra coisa qualquer e o tentassem fazer com o corpo do colega. Este jogo suscitou muita diversão nos alunos e sobretudo liberdade de criação e imaginação.

Antes de acabar a aula, a professora reuniu o grupo e conversaram sobre as atividades realizadas e desta vez, os alunos registaram as atividades realizadas através do desenho. O grupo teve ainda uns minutos a conversar sobre as atividades programadas para festejar as tradições do Pão-De-Deus na escola.

Novembro 2011	Domínio: Expressão Dramática/Teatro Subdomínio: Experimentação e Criação/Fruição e Análise/Pesquisa
Tema: Jogos de exploração – Voz	3º Ano de escolaridade
Calendarização: Dias: 3,10,17,24	Duração: 90 minutos Área de enriquecimento curricular: Projeto: <i>Histórias</i>
<p>Conteúdos programáticos</p> <p>Individualmente experimentar diferentes maneiras de produzir sons. Explorar o corpo como instrumento sonoro. Utilizar as ressonâncias existentes no corpo. Explorar sons orgânicos ligados a ações quotidianas. Aliar a emissão sonora a gestos e movimentos. Explorar situações de silêncio/som. Explorar a emissão sonora fazendo variar a forma de respirar; a altura do som; o volume da voz; a velocidade; a entoação. Explorar atitudes de tensão e relaxamento associando som à inspiração e expiração. Reproduzir sons do meio ambiente. Criar sons diferentes. Explorar sonora e ritmicamente a palavra. Aos pares realizar jogos de expressão vocal: onomatopeias, inventar sílabas e palavras. Experimentar diferentes maneiras de pronunciar palavras. Dizer em voz alta lengalengas, poemas, provérbios, pequenos textos... Em grande grupo relatar acontecimentos ou experiências vividas.</p>	
<p>Competências a desenvolver:</p> <p>O aluno explora e comenta as possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades (de movimento livre ou orientado, reprodução, mímica, criação de personagens...), reconhecendo-o como instrumento que comunica. O aluno lê e comunica oralmente, tendo em atenção o controlo da respiração e aspetos da técnica vocal (articulação, projeção) e adequando as possibilidades expressivas da voz a diferentes contextos e situações de comunicação. O aluno exprime e justifica opiniões pessoais e comunica informação específica e relevante, em situações de experimentação/criação, de fruição e de pesquisa.</p>	
<p>Atividades interdisciplinares:</p> <p>Dia de São Martinho (11/11)</p>	

5ª Aula (3/11/2011)

Jogos de exploração – Voz

Aquecimento.

Produzir vários sons fechando e abrindo mais a boca: dizer vogais, sílabas, palavras.

Imitar vozes de pessoas conhecidas: pai/mãe, professora...

Imitar os sons quando rimos, choramos, ficamos admirados, apanhamos um suto, ressonamos, espiramos, suspiramos, chamamos alguém muito longe, dizemos um segredo, estamos aborrecidos...

Produzir sons agudos e graves sentindo a vibração na cabeça e no peito.

Imitar os sons de animais conhecidos: papagaio, vaca, lobo, carneiro, porco, abelha, cão, gato, grilo, pomba/rola, tigre/leão, passarinho, pato, galo/galinha/pintainho, rã, rato, burro...

Jogo: A voz da bicharada.

Canção: *Quando era pequenina*.

Recurso musical: CD - *Sons da Natureza – Animais*.

Reflexão:

A aula começou com o aquecimento e, desta vez, a professora solicitou que um aluno orientasse a atividade. A turma reagiu bem a esta proposta e a professora disse que todos iam participar. Uma aluna disse logo que queria orientar o aquecimento e, com ajuda da professora, conseguiu fazê-lo bem. Depois, explicou aos alunos que iriam continuar a trabalhar a expressão corporal mas iam acrescentar mais um elemento: a voz. A professora organizou grupos de quatro elementos e cada grupo encontrou o seu espaço. Cada um dos elementos do grupo fez exercícios de exploração vocal dizendo vogais, sílabas e palavras, tendo o cuidado de abrir e fechar mais a boca e articular corretamente o som de cada letra. De seguida, os alunos tentaram construir diálogos mas imitando a voz de pessoas conhecidas. Nesta atividade a maioria dos alunos tentou imitar os pais e os professores. Depois a professora sugeriu que, ainda em pequeno grupo, explorassem diferentes formas de rir, chorar, chamar por alguém, ressonar, espirrar, dizer segredos, cantar... Esta atividade foi muito explorada pelos alunos e originou momentos de grande riso quando cada aluno fazia a sua vez. Após este jogo, a professora colocou um CD e pediu aos alunos que ouvissem com atenção a voz dos animais. A identificação foi fácil de fazer e serviu de exemplo para os alunos os imitarem no último jogo. Para o jogo final, a professora deu a cada aluno a indicação de um animal e cada aluno tinha de imitar a sua maneira de se deslocar e o som que produz pela sala até descobrir o seu par. Este jogo originou no início muita agitação na sala pois parecia um verdadeiro jardim zoológico. À medida que os pares se encontravam foi diminuindo o barulho e toda a agitação inicial. Neste jogo, os alunos puderam descontraírem, imitaram o seu animal da forma que quiseram, até encontrarem o seu par gémeo.

Antes de acabar a aula, a professora reuniu os alunos e conversaram sobre as atividades. Os alunos registaram por escrito os seus comentários sobre as atividades realizadas. Ouviram e cantaram com playback a canção *Quando era pequenina* que fala também de animais.

6ª Aula (10/11/2011)

Jogos de exploração – Voz

Aquecimento.

Em pequenos grupos escolher uma profissão (serralheiros, carpinteiros, pedreiros, jornalistas, telefonistas, padeiros, professor/alunos...) criar uma situação e imitar com a voz os objetos utilizados nestas profissões, os gestos e os movimentos de cada um.

Em pequenos grupos improvisar uma corrida e depois tentar falar; recriar o ambiente de um cinema e tentar falar sem incomodar os outros; chamar alguém que está muito longe; contar uma história a alguém que está a dormir ao lado; improvisar uma cena de ópera; recriar um mercado e improvisar vários diálogos...

Aprender e dramatizar a lengalenga: <i>Dona Castanha</i> .
Recurso musical: CD – <i>Sons de objetos: As profissões</i> .
<p>Reflexão:</p> <p>A aula iniciou com o aquecimento dirigido por um aluno com ajuda da professora. De seguida, a professora sugeriu que formassem grupos de 4 elementos e que cada grupo escolhesse uma profissão. Cada grupo teve de inventar uma situação e dar a conhecer as profissões dos elementos do grupo. Neste jogo surgiram o grupo dos médicos, futebolistas, jornalistas, professoras, cabeleireiras e massagistas. Todos os elementos do grupo participaram na história que criaram e tiveram ainda que imitar com a voz os sons dos materiais que utilizavam. Cada grupo apresentou a sua história ao grande grupo. Neste jogo foi notório observar que há um grupo de alunos com dificuldades em se expressar corporalmente.</p> <p>Uma vez que esta atividade demorou algum tempo, a professora disse à turma que apenas tinham tempo para aprender a lengalenga da <i>Dona Castanha</i> e ver um pequeno vídeo. Os alunos aprenderam cada um dos versos e associaram a cada verso vários movimentos e acabaram por dramatizar toda a lengalenga. Os alunos fizeram o registo das atividades por escrito e através do desenho. Após o registo, a professora apresentou um filme sobre a lenda de São Martinho aos alunos e levaram para casa uma ficha de leitura e uma banda desenhada sobre a lenda.</p>

<p>7ª Aula (17/11/2011)</p> <p>Jogos de exploração – Voz</p> <p>Aquecimento.</p> <p>Imitar com a voz e com batimentos corporais o gotejar da água no telhado, o soprar do vento, a chuva a cair torrencialmente, trovejar...</p> <p>Em pequenos grupos improvisar os sons de uma cidade, fábrica, comboio, aeroporto, arraial na cidade, sala de aula...</p>
Recurso musical: CD - <i>Sons da Natureza: Sounds of Rainstorms and Nature</i> .
<p>Reflexão:</p> <p>Como habitualmente, a aula começou com o aquecimento orientado por uma aluna. Os alunos já não revelam dificuldades na realização dos movimentos e já tentam criar novas maneiras de explorar os vários segmentos corporais. O jogo inicial consistiu em reproduzir com a voz e com batimentos corporais (mãos e pés) a chuva. Neste jogo os alunos tiveram de associar a voz ao movimento aumentando, gradualmente, a intensidade. A professora sugeriu que comesçassem com um som muito leve a lembrar as gotinhas de água, depois a chuva a cair com mais força, imitar o vento a soprar forte e muito forte, chuva a cair torrencialmente e finalmente trovejar. Este jogo foi realizado, em simultâneo, por todos os alunos espalhados por todo o espaço da sala. Seguidamente, a professora formou grupos de 5 elementos e deu indicações a cada grupo para construírem uma pequena história valorizando a expressão corporal e vocal. Nas apresentações vimos um grupo que explorou o ambiente e os sons de uma cidade, de uma fábrica, de um aeroporto, de um mercado e de uma sala de aula. Os alunos tentaram recriar o mais real possível os ambientes de cada jogo associando os sons e barulhos característicos de cada espaço. Houve muita interação entre todos os elementos e, com orientação da professora, vimos que tentaram combinar as ações entre todos os elementos do grupo, distribuindo os papéis e quem fazia o quê. Todos os grupos utilizaram o material disponível na sala (mesas, cadeiras, caixas) para compor o cenário do seu jogo. Este tipo de jogo proporcionou momentos de diversão e de criação no desenrolar da preparação e apresentação das histórias.</p>

Após as apresentações, a professora reuniu a turma e pediu aos alunos que conversassem sobre os jogos realizados. Os alunos manifestaram a sua opinião, oralmente, e todos os alunos foram unânimes em dizer que foram jogos muito animados e nunca os tinham feito na escola e manifestaram o gosto de poder repetir a experiência.

8ª Aula (24/11/2011)

Jogos de exploração – Voz

Aquecimento.

Em grande grupo um aluno diz uma palavra e o seguinte diz outra diferente mas a rimar com a anterior.

Em pequenos grupos formar um piano com o corpo: os alunos dobrados pela cintura em fileira e cada aluno tem uma nota musical. Ao toque do pianista cada um emite o seu som.

Continuar o jogo anterior, agora com letras, ditongos, palavras...

Experimentar diferentes maneiras de pronunciar as palavras.

Dizer ou cantar lengalengas ou brinquedos cantados: *Dona Castanha* e *O Pretinho da Guiné*.

Aceitar a diversidade de opiniões emitidas pelos pares e adultos.

Recurso musical:

Reflexão:

Nesta aula mais um aluno teve a oportunidade de orientar o aquecimento com ajuda da professora. De seguida, a professora reuniu a turma e pediu que se sentassem todos no chão formando uma roda. A proposta de jogo foi um elemento da roda dizer uma palavra e o seguinte dizer outra mas a rimar com a anterior. Este jogo obrigou a que todos os elementos estivessem atentos e fossem rápidos na resposta. Finalizado este jogo, a professora lançou uma nova proposta ao grupo: o piano. Sugeriu que formassem grupos de seis elementos e que cada elemento escolhesse uma nota musical. A docente exemplificou com um grupo como se realizava o jogo. Um elemento fazia de pianista e os restantes de teclas do piano. Os 5 elementos estavam dispostos numa fileira, dobrados até à cintura, fazendo de conta que eram as teclas do piano. Quando o pianista tocasse na cabeça (das teclas dobradas) estas tinham de cantar a sua nota musical. O objetivo era fazer cantar várias notas musicais, envolvendo todos os elementos do grupo. O jogo suscitou muita diversão e, no fim, todos queriam ser pianistas para fazer cantar as notas das teclas do piano. Tiveram ainda oportunidade de fazer variações, em vez de dizer as notas musicais, experimentaram dizer letras, sílabas e números. Depois dos jogos, a professora lembrou a lengalenga da *Dona Castanha* e ensinou mais uma: *O Pretinho da Guiné*. Esta última lengalenga foi do agrado dos alunos, pois todos queriam dizê-la e fazer os movimentos associados ao texto da lengalenga. Antes de finalizar a aula, a professora pediu aos alunos que falassem sobre as atividades realizadas nesta aula. De uma maneira geral, os alunos afirmaram que os jogos tinham sido divertidos, em particular o piano e *O Pretinho da Guiné*. Os alunos registaram por escrito e em desenho os jogos desta aula.



Dezembro 2011	Domínio: Expressão Dramática/Teatro Subdomínio: Experimentação e Criação/Fruição e Análise/Pesquisa
Tema: Jogos de exploração – Espaço	3º Ano de escolaridade
Calendarização: Dias: 15	Duração: 90 minutos Área de enriquecimento curricular: Projeto: <i>Histórias</i>
<p>Conteúdos programáticos</p> <p>Explorar deslocamentos simples seguindo trajetórias no espaço. Explorar o espaço circundante em função de referências visuais, auditivas, tácteis... Deslocar-se em coordenação com um par, trios. Explorar diferentes níveis: baixo, médio, alto. Explorar mudanças de nível individualmente, aos pares, em pequenos grupos.</p>	
<p>Competências a desenvolver :</p> <p>O aluno explora diferentes níveis e direções e recria o espaço e os objetos com função real ou imaginária e inventa, recria, constrói e manipula adereços e formas animadas. O aluno improvisa e cria pequenas cenas a partir de dados reais ou fictícios, sozinho e em grupo, em processos espontâneos e preparados. O aluno lê e comunica oralmente, tendo em atenção o controlo da respiração e aspetos da técnica vocal (articulação, projeção) e adequando as possibilidades expressivas da voz a diferentes contextos e situações de comunicação. O aluno exprime e justifica opiniões pessoais e comunica informação específica e relevante, em situações de experimentação/criação, de fruição e de pesquisa.</p>	
<p>Atividades interdisciplinares:</p> <p>Restauração da Independência (1/12) Semana Regional da Pessoa com Necessidades Especiais (3 a 7 /12) Dia Mundial dos Direitos do Homem (10/12) Tradições de Natal Estação do inverno</p>	

<p>9ª Aula (15/12/2011)</p> <p>Jogos de exploração – Espaço</p> <p>Aquecimento. Ao som da música deslocar-se e explorar o espaço: do centro para a periferia e da periferia para o centro; girar lentamente para a esquerda e depois para a direita; andar formando um quadrado... andar em direção a um objeto e correr na sua direção; andar em ziguezague; andar livremente e inventar movimentos; Deitados no chão fazer com que o seu corpo ocupe a menor e a maior superfície; Ao sinal combinado (palmas, mudança de música) explorar situações contrastantes individualmente e aos pares: alto, estreito; baixo e largo. Explorar os níveis do espaço imaginando que são: uma planta a crescer; um gelado a derreter; uma vela no castiçal que gradualmente se derrete... Jogo: O planeta desconhecido.</p>
<p>Recurso musical: CD - Banda Sonora – Pina dance, dance otherwise we are lost; CD -Banda Sonora – <i>Mythodea – Music for the NASA MISSION 2011 – Vangelis.</i></p>
<p>Reflexão:</p>

A aula iniciou com o aquecimento orientado por um aluno com apoio da professora. Seguiu-se uma breve explicação da professora sobre as atividades a realizar. Os alunos ficaram a saber que nesta aula iriam ser abordadas as noções espaciais e experimentar várias formas de andar sozinho e em grupo, explorando todo o espaço. A música selecionada foi um bom indutor que favoreceu a realização de movimentos e exploração do espaço. Os alunos mostraram-se mais disponíveis e recetivos às propostas de jogo e até deram pistas para sequências de movimento que resultaram em pequenas coreografias. Após os exercícios de exploração espacial, a professora explicou o jogo final que tinha como nome: o planeta desconhecido. Este jogo foi dirigido para toda a turma e todos tinham de participar e colaborar na construção da história para o jogo. Os alunos tiveram de recriar uma situação vivida num planeta desconhecido onde viviam seres extraterrestres. Alguns alunos fizeram de astronautas e construíram uma nave espacial com as mesas e cadeiras da sala. Outros alunos fizeram de conta que trabalhavam numa base espacial na Terra, outros trabalhavam no planeta desconhecido e outro grupo de alunos representou os habitantes desse planeta. Os alunos tentaram imitar o andar dos astronautas no espaço e os habitantes do planeta desconhecido inventaram uma forma de comunicar através de gestos. No fim, acabaram todos por confraternizar e os astronautas voltaram para a Terra.

Antes de acabar a aula, houve o habitual momento de reflexão e registo. Os alunos comentaram que o jogo do planeta desconhecido tinha sido “espetacular” e gostariam de repetir novamente o jogo. Os alunos registaram as suas opiniões por escrito e através do desenho.

Janeiro 2012	Domínio: Expressão Dramática/Teatro – Desenvolvimento da Criatividade	
Tema: Jogos de exploração – Objetos	3º Ano de escolaridade	
Calendarização: Dias: 5,12,19,26	Duração: 90 minutos Área de enriquecimento curricular: Projeto: <i>Histórias</i>	
<p>Conteúdos programáticos</p> <p>Explorar as qualidades dos objetos: forma, textura, material, cor...</p> <p>Deslocar-se com o apoio de um objeto, individualmente e em coordenação com um par.</p> <p>Em grande grupo inventar funções para os objetos.</p> <p>Em pequeno grupo inventar oralmente histórias para um objeto.</p> <p>Utilizar os objetos como suporte da ação dramática.</p> <p>Relacionar as ações com os objetos utilizados.</p> <p>Recriar o espaço em função de um projeto de jogo dramático.</p> <p>Recriar pela imaginação situações ligadas a emoções, sentimentos, sensações, ideias...</p> <p>Improvisar diálogos a partir de um tema, de uma ilustração, de uma música, de objetos...</p> <p>Manipular e inventar histórias com máscaras, fantoches, marionetas...</p>		
<p>Competências a desenvolver:</p> <p>O aluno explora e recria o espaço com recurso a elementos plásticos e tecnológicos produtores de signos (formas, imagens, luz, som...) e inventa, recria, constrói e manipula objetos (adereços, formas animadas...) experimentando intencionalmente diferentes materiais e técnicas (recurso a partes articuladas; variação de cor, forma e volume...) para obter efeitos distintos.</p> <p>O aluno cria, explora, apresenta e analisa personagens em situações distintas e com diferentes finalidades.</p> <p>O aluno improvisa e cria pequenas cenas a partir de dados reais ou fictícios, sozinho e em grupo, em processos espontâneos e preparados, antecipando e explorando intencionalmente formas de “entrada”, de progressão na ação e de “saída”.</p> <p>O aluno idealiza, planifica, operacionaliza e avalia projetos de teatro, experimentando criativamente diferentes funções, com orientação do adulto e/ou autonomamente.</p>		

Atividades interdisciplinares:

Dia de Reis (6/1)

Dia de Santo Amaro (15/1)

10ª Aula (05/01/2012)

Jogos de exploração – Objetos

Aquecimento.

Em pequeno grupo reparar nos objetos da sala e conversar sobre as suas qualidades.

Escolher um objeto e deslocar-se pela sala inventando um movimento e diferentes funções para esse objeto.

Jogo do elástico: Zim, Zam, Zum.

Canções: *Dia de Reis, Santo Amaro...*

Recurso musical: CD - *Enya – Paint The Sky With Stars*

Reflexão:

A aula iniciou com o aquecimento orientado por uma aluna. A professora pediu aos alunos que fizessem uma roda e ficassem sentados no chão a observar durante alguns minutos todos os objetos da sala. Seguidamente, conversaram sobre os objetos existentes em todo o espaço: como eram as mesas, cadeiras, janelas, portas, placards, o quadro, a aparelhagem de som, as luzes, as mochilas. Os alunos descreveram cada um dos objetos através dos seus atributos físicos e funcionais. Concluídas as descrições, a professora sugeriu aos alunos que escolhessem um objeto qualquer na sala e inventassem um movimento para esse objeto. O movimento podia ser feito no local ou em andamento pelo espaço da sala. Observámos situações com muita imaginação; alguns alunos escolheram uma cadeira e começaram a dançar fazendo da cadeira o seu par, outros escolheram as mochilas e fizeram de conta que eram os irmãos mais novos que levavam pela mão, uma aluna foi buscar o giz do quadro e fez de conta que era o seu batom e o apagador do quadro o espelho. Como jogo final a professora propôs o jogo chamado Zim, Zam, Zum. Para este jogo a professora pediu a colaboração de dois alunos para segurarem os elásticos e formarem um emaranhado. Os restantes alunos formaram uma fila e tentaram passar por entre os espaços sem pisar nos elásticos. Ao sinal da professora os alunos que seguravam os elásticos disseram Zim,Zam,Zum, modificaram a estrutura dos elásticos e os alunos que tentavam passar no meio do emaranhado ficaram presos nos elásticos. Os alunos presos ficaram encarregues de segurar o elástico no jogo seguinte. Foi um jogo muito animado, os alunos tinham de estar muito atentos e realizar os movimentos com muita perícia e agilidade motora. Minutos antes de acabar a aula, a professora reuniu o grupo e pediu aos alunos para conversarem sobre as atividades realizadas. Os alunos pediram à professora para repetir o jogo do elástico, mas alertaram que os colegas que seguram os elásticos deviam abrir mais espaços para poderem passar entre os elásticos. Os alunos fizeram o registo dos seus comentários por escrito e através do desenho. Após os registos, a professora falou sobre o Dia de Reis e todos cantaram uma das canções tradicionais do Dia de Reis que será festejado no dia 6 na escola.

10ª Aula (12/01/2012)

Jogos de exploração – Objetos

Aquecimento.

Em pequeno grupo escolher vários objetos e construir uma história tendo em conta os elementos do jogo dramático: ação, espaço, tempo, personagens, objetos.

Apresentar cada trabalho ao grande grupo.

Recurso musical:

Reflexão:

As atividades iniciaram com o aquecimento orientado por uma aluna. De seguida, a professora explicou à turma as atividades programadas para esta aula e mostrou aos alunos vários objetos que poderiam ser utilizados nos jogos: roupas, sapatos, bonecas, vassoura, caixas. Além destes objetos os alunos também poderiam utilizar o mobiliário disponível na sala: mesas, cadeiras, biombo, caixas. A proposta de trabalho foi a criação de quatro histórias utilizando os objetos disponíveis na sala e cada uma das histórias tinha de ter identificado a ação, o espaço, o tempo e as personagens. Os grupos apresentaram uma situação vivida em um cabeleireiro, uma viagem num navio de cruzeiro, um jogo de futebol e uma sala de urgências de um hospital. Cada um dos grupos teve um determinado tempo de preparação para que os alunos pudessem construir a história, distribuir os papéis, selecionar os adereços e construir o cenário da história. De uma maneira geral, os grupos aproveitaram o mobiliário da sala para compor os cenários, como foi o caso do cabeleireiro, do navio de cruzeiro e da sala de urgências. No cabeleireiro, o grupo retratou duas senhoras que foram cortar e pentear o cabelo e arranjar as unhas, para irem a um casamento no fim de semana. As alunas que fizeram de “senhoras” vestiram-se com as roupas que havia na sala. O grupo que apresentou a viagem de férias de verão em um navio de cruzeiro construiu o navio com as cadeiras da sala. A viagem foi muito atribulada pois os passageiros tiveram de naufragar porque o navio afundou-se. O pânico instalou-se e os passageiros tiveram de nadar até encontrar terra, mas todos conseguiram salvar-se. O grupo que apresentou o jogo de futebol aqueceu os ânimos na sala pois foi um jogo final entre o Porto e o Benfica. As balizas foram as mesas colocadas ao contrário e as linhas do campo foram demarcadas com giz. O Benfica acabou por vencer o jogo e a euforia dos jogadores foi notória. Na sala de urgência do hospital assistimos a uma intervenção cirúrgica de uma menina que foi atropelada quando ia para a escola. A menina ficou com a perna e o braço partido. Após as apresentações, a professora reuniu os alunos e conversaram sobre as atividades realizadas. Os alunos manifestaram a sua opinião e muitos afirmaram que nunca tinham feito este tipo de jogos e outros disserem que já tinham feito, mas na sala da pré. Os alunos registaram os seus comentários por escrito. Antes de acabar a aula falaram sobre as tradições do Santo Amaro encerrando as festividades do Natal.

11ª Aula (19/01/2012)

Jogos de exploração – Objetos

Aquecimento.

Em pequenos grupos, cada elemento escolhe uma imagem e depois tentar construir uma história onde todas as imagens estejam presentes.

Apresentar o trabalho de cada grupo ao grande grupo.

Recurso musical: CD -*Enya – Shepherd Moons*; CD – *Best of Kitaro*.

Reflexão:

A aula iniciou com o habitual aquecimento orientado por um aluno. Logo depois, a professora colocou sobre as mesas várias imagens retiradas de revistas. Depois explicou aos alunos que para a realização do jogo, cada aluno teria de escolher uma imagem para depois construir uma história em grupo. Salientou ainda que na construção da história, todas as imagens tinham de aparecer. Foram formados 3 grupos e foram construídas 3 histórias com base nas imagens que cada um dos elementos escolheu. Os alunos tentaram incluir as imagens de todos os elementos do grupo. Esta tarefa não foi fácil uma vez que as imagens eram todas diferentes. A professora orientou os alunos na construção das histórias, sobretudo, na procura de um tema para a história, as ações, o conflito e a sua solução, as personagens, delimitar o tempo e o espaço. Deu também algumas sugestões para a apresentação das histórias. Após

as apresentações, os alunos conversaram sobre os jogos realizados e disseram que o jogo foi “engraçado, mas foi um pouco difícil de inventar uma história com tantas imagens diferentes”.

12ª Aula (26/01/2012)

Jogos de exploração – Objetos

Aquecimento.

Observar as máscaras e escolher uma e individualmente assumir a personagem da máscara: movimentos, postura, voz...

Em pequeno grupo cada elemento escolhe uma máscara e tentam construir uma história tendo em conta os elementos do jogo dramático: ação, espaço, tempo, personagens, objetos – máscaras.

Canção: *Lá vêm os palhaços*.

Recurso musical: CD – *O Carnaval dos Animais de Saint Saens*.

Reflexão:

Após o aquecimento orientado por mais um aluno, a professora colocou várias máscaras em cima das mesas e cada um dos alunos escolheu uma. A primeira atividade consistiu em assumir as características dessa máscara, como por exemplo fazer de conta que eram cães, gatos, coelhos, patos, ursos, tigres, leões, macacos, borboletas. Os alunos tentaram imitar sobretudo o andar do animal pintado na sua máscara. Pudemos observar que os alunos assumiram de facto a personagem escolhida imitando as suas características físicas, de locomoção, de comunicação e relacionais. Este jogo criou muita diversão dentro da sala e depois os alunos começaram a trocar as máscaras, uns com os outros. No jogo seguinte cada aluno voltou a escolher uma outra máscara e em grupo criaram uma história onde entraram todos os animais pintados nas máscaras. Foram criados 4 grupos e todos os elementos entraram na história. A elaboração da história já foi mais fácil de fazer, uma vez que na aula anterior tinham feito um jogo semelhante, mas com imagens de revistas. A história incluiu os mesmos elementos já anteriormente analisados: ação, espaço, tempo, personagens e objetos, que nesta situação concreta foram as máscaras. Antes de finalizar a aula, a professora ensinou mais uma canção, desta vez sobre o carnaval e palhaços.

Fevereiro 2012	Domínio: Expressão Dramática/Teatro – Apropriação da Linguagem Elementar da Expressão Dramática
Tema: Jogos dramáticos – Linguagem não-verbal	3º Ano de escolaridade
Calendarização Dias: 2,9,16,23	Duração: 90 minutos Área de enriquecimento curricular: Projeto: <i>Histórias</i>
Conteúdos programáticos	
Utilizar espontaneamente atitudes, gestos, movimentos. Reagir espontaneamente por gestos/movimentos a sons, palavras, ilustrações, atitudes, gestos, ações. Desenvolver a memória gestual. Criar diálogos gestuais. Reproduzir movimentos em espelho. Improvisar individualmente atitudes, gestos, movimentos a partir de diferentes estímulos: sonoros ou verbais; um objeto real ou imaginário; um tema. Mimar, a dois ou em pequenos grupos, atitudes, gestos, movimentos, ligados a: uma ação isolada; uma sequência de atos, histórias tradicionais (situações recriadas ou imaginadas). Canções.	

<p>Competências a desenvolver:</p> <p>O aluno distingue pela experimentação e pela reflexão jogo dramático, improvisação e representação.</p> <p>O aluno cria, explora, apresenta e analisa personagens, em situações distintas e com diferentes finalidades.</p> <p>O aluno exprime e justifica opiniões pessoais e comunica informação específica e relevante, em situações de experimentação/criação, de fruição e de pesquisa.</p>
<p>Atividades interdisciplinares:</p> <p>Carnaval</p>

<p>13ª Aula (02/02/2012)</p> <p>Jogos dramáticos – Linguagem não-verbal</p> <p>Aquecimento.</p> <p>Recriar gestualmente situações ligadas a:</p> <p>Emoções/sentimentos: estar alegre/triste; calmo/agressivo; atento/distraído; apaixonado/furioso...</p> <p>Sensações: calor/frio; fome/sede; leve/pesado...</p> <p>Ações: entrar, sair, puxar, empurrar, correr, oferecer, apanhar, abraçar, pentear...</p> <p>Palavras: sol, casa, espelho, campainha, cidade, garrafa, avião, livro...</p> <p>Em pares realizar jogos de pantomima.</p> <p>Em pares criar diálogos gestuais.</p> <p>Brinquedo cantado: <i>Mickey o Rato</i>.</p>
<p>Recurso musical: CD – <i>Enya – A Day Without Rain</i>; Banda sonora – <i>The Muppts</i>.</p>
<p>Reflexão:</p> <p>A aula iniciou com o aquecimento orientado por um aluno. Minutos depois, a professora explicou aos alunos o tipo de atividade a realizar e disse que os jogos para esta aula seriam baseados na linguagem gestual e na mímica. De seguida, colocou uma música que serviu de indutor para o jogo e pediu aos alunos para encontrarem um lugar no espaço e realizarem as ações que iam ouvindo: manifestar com a expressão facial e corporal reações de alegria, tristeza, medo, espanto, raiva, aborrecimento, sensações de frio e de calor, de fome, de sede, de peso, de leveza. Depois pediu aos alunos que utilizando apenas os gestos representassem as ações de entrar e sair de uma sala, dar e receber um objeto, atirar uma bola, vestir-se, pentear-se, abraçar alguém, representar com o corpo o sol, uma casa, um avião, um bebé, uma girafa. Depois pediu para formarem pares e imitarem os gestos do colega (jogo do espelho) e combinarem entre si um pequeno diálogo utilizando apenas a comunicação não-verbal. Neste último jogo, foi muito interessante observar as reações e atitudes dos alunos e, particularmente, a maneira de fazer com que o par percebesse a mensagem que estava a ser transmitida. Como jogo final, a professora sugeriu o brinquedo cantado: <i>Mickey o Rato</i>. A professora ensinou uma frase de cada vez e depois apresentou os gestos para cada uma. Depois de todos já saberem a canção, foram omitindo uma palavra de cada vez até que disseram toda a letra apenas com recurso aos gestos. Minutos antes de finalizar a aula, conversaram sobre os jogos realizados e, os alunos de uma maneira geral, afirmaram que o jogo do espelho e da “conversa sem palavras” foi engraçado e gostariam de repetir. Sugeriram à professora para fazer mais brinquedos cantados, pois não os conheciam. Nesta aula os alunos fizeram o registo por escrito e em desenho. Também houve registos fotográficos.</p>

14ª Aula (09/02/2012)

Jogos dramáticos – Linguagem não-verbal

Aquecimento.

Em pares realizar jogos de pantomima.

Em grupo recriar histórias com recurso à linguagem gestual e corporal.

Brinquedo cantado: *O Barquinho*.

Recurso musical: CD – *Enya – The Celts*

Reflexão:

Após o aquecimento orientado por uma aluna, a professora explicou aos alunos que iriam continuar a trabalhar a linguagem não-verbal em pares e em pequenos grupos. Realizaram novamente o jogo do espelho e da “conversa sem palavras” uma vez que quase toda a turma pediu para repetir esses jogos. Seguidamente, foram formados 4 grupos e cada grupo escolheu uma história tradicional para apresentar à turma utilizando apenas a expressão corporal e gestual. As histórias trabalhadas foram: O Capuchinho Vermelho, A Branca de Neve, Pinóquio, A Bela e o Monstro. As histórias escolhidas como eram conhecidas dos alunos, não surgiram dificuldades em recriá-las através da expressão corporal e gestual. Esta atividade provocou boa disposição e riso nos alunos, contudo, estiveram muito atentos às entradas e saídas dos colegas e aos gestos e expressões que faziam. Os alunos aproveitaram os objetos que tinham na sala para recriar os cenários: casa da avozinha, floresta, casa dos anões, sala do palácio. Observámos que pelo facto de não utilizarem a linguagem oral, alguns alunos sentiram-se mais confortáveis e expressaram-se com relativa à vontade através da expressão corporal e gestual. Outros alunos, pelo contrário, ficaram mais intimidados pelo facto de não utilizarem a linguagem oral. Realçamos que esta aula foi um experimentar de novas vivências para todos os alunos. Como jogo final, a professora sugeriu mais um brinquedo cantado: *O Barquinho*. Os alunos aprenderam cada um dos versos e depois associaram os movimentos. Numa primeira fase cantaram toda a canção e depois foram omitindo uma palavra substituindo-a por gestos. Antes de finalizar a aula, os alunos registaram por escrito os seus comentários.

15ª Aula (16/02/2012)

Jogos dramáticos – Linguagem não-verbal

Aquecimento.

Em pares realizar o jogo da marioneta e manipulador.

Jogo do semáforo.

Brinquedo cantado: *O Pretinho da Guiné*.

Recurso musical: CD - Banda Sonora – *Pina dance, dance otherwise we are lost*; CD - Banda sonora – *The Muppts*.

Reflexão:

A aula como habitualmente iniciou com o aquecimento orientado por uma aluna. Logo a seguir, a professora mostrou vários tipos de marionetas de fios que os alunos tiveram oportunidade de manipular. Para quase todos os alunos foi a primeira vez que manipularam uma marioneta de fios. As marionetas serviram de indutores para o jogo que realizaram logo depois. Formaram-se pares e combinaram entre si quem seria o manipulador e quem seria a marioneta. Foi um jogo que permitiu aos alunos executar os movimentos com maior precisão e ao mesmo tempo conjugar os movimentos do colega que fazia de marioneta. O jogo seguinte exigiu mais movimentação na sala e prestar atenção às cores das cartolinas apresentadas

pela professora. O jogo consistia em mostrar 4 cartolinas de 4 cores diferentes. Para cada cor era exigido realizar uma ação e não era permitido falar. O código do jogo foi o seguinte: cartolina amarela: deitar-se de barriga para baixo, a vermelha saltitar, a verde cumprimentar o colega com um abraço e a azul ficar em estátuas. Este jogo criou muita animação e boa disposição na turma. Como jogo final a professora ensinou mais um brinquedo cantado: *O Pretinho da Guiné*, que também suscitou muita participação por parte dos alunos, que quiseram repetir várias vezes o jogo. Este brinquedo cantado é muito semelhante ao jogo do lencinho e do anel e originou muita animação nos alunos. O registo destas atividades foi feito por escrito e em desenho. Houve registos fotográficos.

16ª Aula (23/02/2012)

Leitura e adaptação para texto dramático da história: *O Flautista de Hamelin*. Participação no Concurso: “Uma Aventura Literária...2012 da Editorial Caminho.

Recurso musical:

Reflexão:

Esta aula foi dedicada à leitura e adaptação para texto dramático da história: *O Flautista de Hamelin*, no âmbito da participação no Concurso Literário: “Uma Aventura Literária...2012. A professora leu a história e depois foi registando no quadro as sugestões dos alunos para os cenários, os diálogos, as ações, as personagens e os adereços. Depois passaram para a escrita do texto e foi nesta fase que os alunos sentiram alguma dificuldade. A professora orientou os alunos no sentido de seguir as ideias principais do texto, na identificação das personagens, do conflito e das soluções propostas na história. Esta orientação ajudou os alunos na escrita e na identificação dos elementos necessários para a construção de um texto dramático.

Março 2012	Domínio: Expressão Dramática/Teatro – Apropriação da Linguagem Elementar da Expressão Dramática	
Tema: Jogos dramáticos – Linguagem verbal		3º Ano de escolaridade
Calendarização Dias: 1, 8, 15, 22		Duração: 90 minutos Área de enriquecimento curricular: Projeto: <i>Histórias</i>
<p>Conteúdos programáticos</p> <p>Participar na elaboração oral de uma história.          Improvisar um diálogo ou uma história a partir de: ilustrações, série de imagens, sons, sequências sonoras, objetos, temas...          Participar em jogos de associação de palavras (área vocabular, família de palavras, rimas...).          Experimentar diferentes maneiras de dizer um texto: lendo, recitando.          Inventar novas linguagens sonoras ou onomatopaicas.          Aceitar a diversidade de opiniões, críticas, diretivas e explicações emitidas pelos outros e confrontá-las com as suas.          Canções.</p>		



Competências a desenvolver:

O aluno utiliza em atividades dramáticas e projetos de teatro, objetos com diferentes funções (indutores, adereços e formas animadas), distinguindo-as e nomeando-as.

O aluno reconhece especificidades formais do texto dramático convencional (estrutura – monólogo, ou diálogo; segmentação – cenas, atos, quadros...; componentes textuais – falas e didascálias), em produções próprias ou de outrem.

O aluno exprime e justifica opiniões pessoais e comunica informação específica e relevante, em situações de experimentação/criação, de fruição e de pesquisa.

Atividades interdisciplinares:

Dia Mundial da Floresta (21/3)

Dia Mundial da Poesia (21/3)

Dia Mundial da Água (22/2)

Dia Mundial do Teatro (27/3)

17ª Aula (01/3/2012)

Jogos dramáticos – Linguagem verbal

Aquecimento.

Em grande grupo começar a contar uma história, até ao sinal do adulto. O aluno seguinte retoma a história até chegar ao último.

Em pequenos grupos construir e dramatizar uma história onde entre palavras selecionadas (ex. flores, jardim, sementes; mar, peixe, barco; planeta, universo, nave espacial....)

Apresentação dos trabalhos.

Recurso musical: CD – *The Best of Kitaro*

Reflexão:

A aula iniciou com o aquecimento orientado por uma aluna. Logo depois a professora interveio para explicar aos alunos o tipo de atividades que iriam fazer nas próximas sessões. Referiu que já tinham trabalhado a expressão corporal, a voz, o espaço, os objetos, a linguagem não-verbal e agora iriam trabalhar a linguagem verbal. Depois pediu aos alunos que se sentassem no chão formando um círculo e transmitiu uma mensagem a um dos alunos no ouvido e este teve de passar essa mensagem ao colega do lado da mesma forma, até chegar ao último aluno. No fim do jogo vimos que a mensagem inicial tinha sido alterada ao longo de toda a cadeia. A mensagem inicial foi: “Vamos aprender a falar, cantar e dançar na sala” e o último aluno disse: “Na sala comemos, dançamos e jogamos”. Com este jogo os alunos constataram a importância de estar atento, perceber o conteúdo da mensagem e saber transmiti-la corretamente. Seguidamente, a professora sugeriu mais um jogo no qual os alunos tinham de dramatizar uma situação onde se ouvissem determinadas palavras. Todos os elementos do grupo tinham de participar e falar. Foram formados 4 grupos e cada grupo recebeu um conjunto de palavras que serviram de indutores para a dramatização. A distribuição feita foi a seguinte: grupo 1: flores, jardim, sementes, grupo 2: mar, peixe, barco, grupo 3: planeta, universo, nave espacial e grupo 4: coração, amigos, amizade. Os grupos improvisaram as diversas situações recorrendo aos objetos existentes na sala (mesas, cadeiras, caixa, algumas roupas).

O grupo 1 apresentou o ciclo germinativo de uma semente recorrendo a expressão corporal e verbalizando as diferentes fases de crescimento de uma semente. O grupo 2 improvisou um passeio até à praia onde aproveitaram para pescar num barco comprado por um dos pais dos alunos. O grupo 3 improvisou a descolagem de uma nave espacial até Júpiter onde encontraram um planeta semelhante à Terra com seres humanos, cidades, estradas e casas. Os astronautas e a nave espacial depois voltaram à Terra para dar conta das novidades descobertas. O grupo 4 improvisou uma situação de um menino que teve

um acidente e que precisava de um coração novo. Foi levado para o hospital, foi operado e conseguiu voltar a ser saudável e voltou para a escola e fez muitas amizades e amigos. Após as apresentações os alunos registaram por escrito os seus comentários. Tiveram ainda tempo de visualizar um pequeno filme sobre a Floresta e a sua preservação e ouvir algumas canções sobre a Árvore e a Floresta.

18ª Aula (08/03/2012)

Jogos dramáticos – Linguagem verbal

Em grande grupo ler o poema: *O casamento da franga* de Jaime Cortesão.  
Em pequenos grupos treinar a leitura em voz alta, os diálogos, as pausas, a entoação, o ritmo. Dramatizar o poema. Distribuir as personagens, recriar o espaço, os objetos, os adereços, música.

Recurso musical:

Reflexão:

Nesta aula não foi realizado a atividade de aquecimento, uma vez que foi proposto a leitura e interpretação de um poema. O poema selecionado foi *O casamento da franga* de Jaime Cortesão. A professora deu a conhecer um pouco da vida e da obra de Jaime Cortesão e depois leu em voz alta o texto. De seguida, os alunos leram o texto e foram formados dois grupos para o treino da leitura em diálogos e dramatizar o poema. Durante a leitura, a professora orientou os alunos para a realização de uma leitura cuidada, tendo em atenção os sinais de pontuação, o ritmo e a entoação a fazer nas perguntas e respostas. Feito o treino da leitura, os grupos distribuíram entre si as personagens, e dramatizaram a poesia. Tivemos oportunidade de observar nos alunos maior facilidade na procura dos gestos e nas expressões a utilizar para cada personagem. Todos os exercícios e jogos realizados no âmbito da Expressão Dramática, começam a ter reflexos muito positivos na comunicação e na relação com os pares. Os alunos tiveram ainda oportunidade de fazer a ilustração deste poema.

19ª Aula (15/03/2012)

Jogos dramáticos – Linguagem verbal

Em grande grupo fazer a leitura do texto: *O Flautista de Hamelin*.  
Em pequenos grupos treinar a leitura em voz alta, os diálogos, as pausas, a entoação, o ritmo. Dramatizar o texto. Distribuir as personagens, recriar o espaço, os objetos, os adereços, música.

Recurso musical: CD – *Sons da Natureza*.

Reflexão:

No seguimento da aula anterior, a proposta de trabalho incidiu na leitura e dramatização do texto: *O Flautista de Hamelin*. Esta história já era do conhecimento dos alunos, uma vez que foi selecionada para participar no concurso “Uma Aventura Literária...2012” da Editorial Caminho. Os alunos já tinham feito a adaptação para texto dramático e a distribuição das personagens. Nesta aula, fizeram o treino de leitura em voz alta, prestando atenção à dicção, ao ritmo e à entoação. O espaço foi recriado com os objetos existentes na sala para compor o cenário da aldeia. Toda a turma participou nesta dramatização. A aluna que representou o Flautista tocou uma melodia em flauta, tal como está descrito no texto original. Esta dramatização suscitou muita animação, particularmente, nos alunos que fizeram de ratos. Antes de acabar a aula, os alunos registaram por escrito e em desenho os seus comentários e sugeriram à professora para que fizessem mais teatro nestas aulas.

20ª Aula (22/03/2012)

Jogos dramáticos – Linguagem verbal

Aquecimento.

Em grande grupo fazer a leitura do texto: *A Lenda de Machim*.

Em pequenos grupos treinar a leitura em voz alta, os diálogos, as pausas, a entoação, o ritmo. Dramatizar a lenda. Distribuir as personagens, recriar o espaço, os objetos, os adereços, música.

Brinquedo cantado: *A laranjinha da China*.

Recurso musical: CD – *Reflections of Nature – Ocean Waves*

Reflexão:

A professora iniciou a aula explicando aos alunos que iriam continuar a trabalhar a leitura e dramatização de textos e sugeriu trabalhar uma lenda da Madeira: *A Lenda de Machim*. Muitos alunos não a conheciam e foi um bom momento para conhecerem um pouco mais sobre a história da Ilha. A professora orientou a leitura em voz alta e chamou a atenção dos alunos para uma correta pronúncia das palavras, o ritmo de leitura e a entoação que se deverá dar às palavras e à pontuação do texto. Nesta dramatização todos os alunos participaram. O local da ação foi recriado com os objetos da sala (baía e navio) e o mar foi caracterizado com um pano azul. Pelo facto de a lenda ser muito pequena, os alunos conseguiram dramatizá-la com alguma facilidade. Antes de acabar a aula, os alunos fizeram o registo da lenda em banda desenhada e aprenderam mais um brinquedo cantado.

Abril 2012	Domínio: Expressão Dramática/Teatro – Apropriação da Linguagem Elementar da Expressão Dramática	
Tema: Jogos dramáticos – Linguagem verbal e Gestual	3º Ano de escolaridade	
Calendarização Dias: 12, 19, 26	Duração: 90 minutos Área de enriquecimento curricular: Projeto: <i>Histórias</i>	
<p>Conteúdos programáticos</p> <p>Improvisar palavras, sons, atitudes, gestos e movimentos ligados a uma ação precisa: em interação com o outro, em pequeno grupo.</p> <p>Improvisar palavras, sons, atitudes, gestos e movimentos, constituindo sequências de ações e situações recriadas ou imaginadas, a partir de: objetos, um local, uma ação, personagens, um tema.</p> <p>Improvisar situações usando diferentes tipos de máscaras.</p> <p>Utilizar diferentes tipos de sombras (chinesas...)</p> <p>Canções e brinquedos cantados.</p>		
<p>Competências a desenvolver:</p> <p>O aluno nomeia e mobiliza, intencionalmente, em atividades dramáticas e projetos de teatro, diferentes técnicas de representação: teatro de ator, teatro de formas animadas (teatro de sombras; teatro de objetos; máscara, teatro de marionetas – luva, dedo, varas, fios...) e técnicas mistas.</p> <p>O aluno reconhece e implanta, nas suas criações, diferentes modalidades de espaço cénico (uma frente, várias frentes, em arena...) envolvendo recursos técnicos específicos (projetores de luz, mesa de som...), e/ou dispositivos alternativos (lanternas/retroprojetor, leitor de CD...)</p>		
<p>Atividades interdisciplinares:</p> <p>Dia Internacional do Livro Infantil (2/4)</p> <p>Dia Internacional da Dança (29/4)</p>		

<p>21ª Aula (12/04/2012)</p> <p>Jogos dramáticos – Linguagem verbal e gestual</p> <p>Aquecimento.</p> <p>Em pequenos grupos, dramatizar uma cena a partir de palavras dadas pelo adulto (mercado, praia, escola, correio, esquadra de polícia, circo, bloco operatório...) onde se destaque as personagens, a ação, espaço, tempo, objetos/adereços, efeitos sonoros/ música.</p> <p>Apresentar os trabalhos ao grande grupo.</p> <p>Brinquedo cantado: <i>Café com leite</i>.</p>
<p>Recurso musical:</p>
<p>Reflexão:</p> <p>A aula iniciou com o aquecimento orientado por uma aluna e logo depois a professora explicou aos alunos que iriam continuar a fazer jogos explorando a linguagem verbal e gestual. Referiu ainda que nos jogos dramáticos ou dramatizações terão de ter em conta a ação, as personagens, o espaço, o tempo, os objetos e adereços a utilizar e a música ou sons que queiram fazer. Sugeriu ainda que tirassem um tempo da aula para escreverem a história. Dadas as orientações, a professora dividiu a turma em 3 grupos e distribuiu vários cartões com nomes de locais: mercado, laboratório, praia, montanha, tribunal, esquadra da polícia,</p>

circo, hospital, escola, museu, teatro, biblioteca, parque. Cada um dos grupos escolheu um cartão para definir o espaço da ação da sua história. O grupo 1 escolheu o circo, o grupo 2 o laboratório e o grupo 3 o teatro. O grupo 1 dramatizou uma sessão de circo onde apareceram palhaços, domadores de feras, ginastas e bailarinas. O grupo 2 dramatizou a descoberta de uma vacina especial em um laboratório para tornar os jogadores mais fortes e velozes e o grupo 3 dramatizou um espetáculo de dança clássica em um teatro. A professora foi acompanhando a evolução dos trabalhos de cada grupo chamando a atenção para os elementos que deveriam fazer parte das histórias que referiu no início da aula. Feitas as apresentações os alunos escreveram as histórias e ainda tiveram tempo para aprender mais um brinquedo cantado: *Café com leite*.

22ª Aula (19/04/2012)

Jogos dramáticos – Linguagem verbal e gestual

Aquecimento.

Em grupos escolher uma história tradicional e dramatizá-la (*Capuchinho Vermelho, Os três Porquinhos, A Branca de Neve, O Macaco de rabo cortado, A Carochinha...*) onde se destaquem as personagens, a ação, o espaço, o tempo, os objetos/adereços e os efeitos sonoros/música.

Apresentar todas as histórias ao grande grupo.

Brinquedo cantado: *O Gato tem cuidadinho*.

Recurso musical:

Reflexão:

Feito o aquecimento orientado por um aluno, a professora distribuiu algumas histórias tradicionais pela turma. Depois pediu que formassem 4 grupos e escolhessem uma história para dramatizar. O grupo 1 escolheu: *O Macaco de rabo cortado*, o grupo 2: *A Carochinha*, o grupo 3: *Os Três Porquinhos* e o grupo 4: *A Bela Adormecida*. Cada grupo fez a leitura da história escolhida, distribuíram as personagens, assinalaram as ações de cada personagem e os adereços que tinham de levar. Os grupos aproveitaram os objetos existentes na sala para compor os cenários e improvisaram alguns sons. Os alunos tiveram facilidade em dramatizar as histórias, uma vez que todos os alunos já as conheciam. Terminadas as apresentações, a professora sugeriu como jogo final o brinquedo cantado: *Café com leite*. Esta atividade suscitou muita animação na sala porque além de cantar os alunos tiveram de movimentar-se no espaço. Para finalizar a aula, a professora propôs aos alunos para registarem as suas opiniões sobre as atividades realizadas para depois serem partilhadas pela turma. Os alunos pediram para realizarem mais dramatizações e trocaram de histórias ou inventarem eles próprios outras histórias. Além do registo escrito fizeram o desenho de uma das cenas de cada história.

23ª Aula (26/04/2012)

Jogos dramáticos – Linguagem verbal e gestual

Aquecimento.

Aprender a manipular fantoches de luva e marionetas de fio.

Em pequenos grupos, cada aluno escolhe um fantoche e tentam construir uma história.

Apresentar as histórias ao grande grupo.

Brinquedo Cantado: *O limão escondido*.

Recurso musical: CD – *The Muppets*; CD - *Sleeping Beauty*.

Reflexão:

A aula iniciou com o aquecimento orientado por um aluno. Seguidamente, a professora mostrou aos alunos diversos fantoches de luva e marionetas de fio e demonstrou como se manipulavam. Os alunos tiveram oportunidade de manipular os fantoches e as marionetas. Os alunos tentaram fazer a manipulação correta dos fantoches revelando alguma dificuldade na manipulação das marionetas de fios. Logo de seguida, formaram-se 4 grupos e cada elemento do grupo escolheu um fantoche. Cada grupo improvisou uma história com os fantoches escolhidos. As mesas da sala serviram de biombo para a apresentação das histórias. As histórias falavam sobre animais (cão, gato, coelho, girafa, macaco, rato, urso, leão) e de meninos que tratavam deles. Um grupo improvisou uma história com várias personagens de diferentes histórias (Pinóquio, Bruxa, Capuchinho Vermelho, Fada, Rainha, Rei, Robin dos Bosques). Os alunos demonstraram uma grande aderência por esta atividade e pediram para experimentar todos os fantoches. Uma das alunas experimentou dançar com uma das marionetas. Nesta aula houve registos fotográficos e os alunos conversaram sobre as atividades realizadas. De uma maneira geral para muitos foi uma novidade e para outros apenas tiveram contato com fantoches na sala da pré. Pediram à professora para terem mais uma aula como esta.

Maio 2012	Domínio: Expressão Dramática/Teatro – Apropriação da Linguagem Elementar da Expressão Dramática
Tema: Projetos de expressão dramática/teatro	3º Ano de escolaridade
Calendarização Dias: 3,10,17,24,	Duração: 90 minutos Área de enriquecimento curricular: Projeto: <i>Histórias</i>
Conteúdos programáticos	
Definir um ponto de partida para o jogo dramático (texto, ideia, objeto, personagem, música, dança, imagens...).	
Definir uma sequência de ações para a elaboração de um jogo dramático.	
Distinguir numa estrutura sequencial as ações, as personagens, o espaço e o tempo.	
Selecionar os adereços e objetos de cena necessários para o projeto de jogo dramático idealizado.	
Criar sons ou selecionar músicas para o projeto de jogo dramático.	
Construir cenários e adereços em função do projeto definido.	
Elaborar um guião que contenha os elementos necessários ao projeto de jogo dramático.	
Avaliar todo o trabalho realizado.	
Canções e brinquedos cantados: <i>Ai lim, ai lim, ai lé...</i>	
Competências a desenvolver:	
O aluno nomeia e mobiliza, intencionalmente, em atividades dramáticas e projetos de teatro, diferentes técnicas de representação: teatro de ator, teatro de formas animadas (teatro de sombras; teatro de objetos; máscara, teatro de marionetas – luva, dedo, varas, fios...) e técnicas mistas.	
O aluno utiliza vários recursos (Música, adereços...) para enriquecer o seu projeto teatral.	
O aluno reconhece especificidades formais do texto dramático convencional (estrutura – monólogo ou diálogo; segmentação – cenas, atos, quadros...; componentes textuais – falas e didascálias), em produções próprias ou de outrem.	
Atividades interdisciplinares:	
Dia do trabalhador (1/5)	
Dia da Europa (8/5)	
Dia Internacional dos Museus (18/5)	

24ª Aula (03/05/2012)

Individualmente cada aluno tenta reproduzir o seu fantoche, utilizando o computador no programa *paint*.

Recurso musical:

Reflexão:

Tendo em conta o pedido feito pelos alunos em ter mais uma aula com fantoches, a professora solicitou a colaboração do professor de informática para uma aula conjunta. Neste dia a aula foi na sala de informática com o objetivo de os alunos desenharem um fantoche de luva com recurso do computador. Nas aulas de informática esta turma explorou conteúdos relacionados com o desenho e formas animadas e, por isso, os professores acharam que seria uma boa maneira de transferir os conhecimentos. Todos os alunos tiveram a possibilidade de desenhar o fantoche escolhido no programa *paint*. Concluído o desenho, foram formados 3 grupos e combinaram entre si uma pequena história para apresentar à turma. As histórias tinham como personagens animais, meninos, personagens de histórias tradicionais e, descreveram situações e vivências das próprias crianças, na escola e em família. As crianças fotografaram os seus desenhos realizados no computador. Alguns minutos antes de finalizar a aula, os alunos viram em slides a *Lenda da Europa*, como forma de assinalar o Dia da Europa. Fizeram o reconto oral e depois o reconto escrito numa banda desenhada sobre esta lenda.

25ª Aula (10/05/2012)

Visualização de um filme sobre Pina Bausch.

Criação e apresentação de coreografias livres, a partir da banda sonora: Pina.

Ensaio do projeto de Expressão Dramática/teatro iniciado nas aulas de Expressão Musical e Dramática.

Individualmente cada aluno escolhe uma máscara e explora a sua utilização.

Em pequenos grupos cada aluno escolhe uma máscara e tentam construir e escrever uma história.

Apresentar as histórias ao grande grupo.

Recurso musical: Banda sonora do espetáculo: *Pina – dance, dance otherwise we are lost*.

Reflexão:

Nesta aula os alunos tiveram oportunidade de visualizar um filme sobre dança. O vídeo retratava várias cenas de dança passadas em diferentes espaços da vida quotidiana (rua, café, palco, praia). Os alunos ficaram a conhecer quem era Pina Bausch e o seu contributo para a dança. Após o filme, a professora colocou a banda sonora do filme que viram e pediu para os alunos realizarem movimentos de aquecimento corporal explorando o espaço e ouvindo a música. De seguida, em pares exploraram o movimento ao ritmo da música, elaborando pequenas coreografias. Os alunos depois pediram à professora se podiam fazer um ensaio do trabalho que estavam a realizar nas aulas de Expressão Musical e Dramática. O trabalho era uma dança com base em imagens selecionadas pelo professor responsável por aquela área. A música selecionada foi também esta banda sonora e, por este facto, foi fácil para os alunos participantes apresentarem a dança aos colegas. Antes de finalizar a aula, os alunos trocaram ideias sobre o filme. Para quase todos foi uma novidade, à exceção das alunas que frequentam o ballet que já conheciam alguns trabalhos da bailarina Pina. Em relação à banda sonora, toda a turma foi unanime em afirmar que era bonita com músicas "engraçadas e mexidas". Os alunos optaram por fazer um desenho sobre as atividades realizadas nesta aula. Foram realizados registos fotográficos.

26ª Aula (17/05/2012)
Construção de fantoches de luva.
Recurso musical:
<p>Reflexão:</p> <p>Esta aula foi reservada para a construção de fantoches de luva e por isso a turma foi encaminhada para a sala de Expressão Plástica. A professora explicou aos alunos como iriam fazer os fantoches e exemplificou confeccionando um fantoche. De uma maneira geral, os alunos conseguiram acompanhar os passos sugeridos pela professora, precisando de ajuda na colocação do cartão para a boca e para coser a cabeça e colocar os cabelos. O professor de Expressão Plástica também colaborou e ajudou na confecção dos fantoches, disponibilizando os materiais necessários. Para os olhos e o nariz os alunos escolheram os materiais e os colocaram no seu fantoche. A maioria não conseguiu acabar o fantoche, tendo sido combinado que a próxima aula também seria para construir fantoches.</p>

27ª Aula (24/05/2012)
Construção de fantoches de luva.
Recurso musical:
<p>Reflexão:</p> <p>Tal como combinado na aula anterior, esta aula foi dedicada à construção de fantoches. Os alunos que já tinham iniciado a confecção do fantoche acabaram e outros iniciaram a construção e acabaram com ajuda dos professores e dos colegas. Nesta aula ainda tiveram tempo de treinar a manipulação e improvisar pequenas histórias em pares e em pequenos grupos. Muitos dos alunos escolheram fazer animais (coelhos, gatos, cães, ratos, etc), meninas e meninos. Os alunos revelaram muita criatividade e destreza na utilização dos diferentes materiais. Para quase todos, foi a primeira vez que confeccionaram fantoches de luva, com este tipo de material (meia turma). Foram feitos registos fotográficos nesta aula.</p>

Junho 2012	Domínio: Expressão Dramática/Teatro – Compreensão das Artes no Contexto	
Tema: Projetos de expressão dramática/teatro	3º Ano de escolaridade	
Calendarização Dias: 1, 14, 21,	Duração: 90 minutos Área de enriquecimento curricular: Projeto: <i>Histórias</i>	
<p>Conteúdos programáticos</p> <p>Definir um ponto de partida para o jogo dramático (texto, ideia, objeto, personagem, música, dança, imagens...).</p> <p>Definir uma sequência de ações para a elaboração de um jogo dramático.</p> <p>Distinguir numa estrutura sequencial as ações, as personagens, o espaço e o tempo.</p> <p>Selecionar os adereços e objetos de cena necessários, para o projeto de jogo dramático idealizado.</p> <p>Criar sons ou selecionar músicas para o projeto de jogo dramático.</p> <p>Construir cenários e adereços em função do projeto definido.</p> <p>Elaborar um guião que contenha os elementos necessário ao projeto de jogo dramático.</p> <p>Avaliar todo o trabalho realizado.</p>		



Competências a desenvolver:

O aluno identifica diferentes estilos e géneros convencionais de teatro (comédia, drama...)  
O aluno reconhece a dimensão multidisciplinar do teatro, identificando relações entre este e outras artes e áreas do conhecimento.  
O aluno analisa os espetáculos a que assiste, recorrendo a vocabulário adequado e específico e articulando o conhecimento de aspetos contextuais (relativo ao texto, à montagem, ao momento da apresentação...) com uma interpretação pessoal.  
O aluno pesquisa e organiza, em vários suportes, informação sobre repertórios (testos dramáticos de autor, contos tradicionais...).

Atividades interdisciplinares:

Dia Mundial da Criança (1/6)  
Dia de Portugal (10/6)  
Semana Regional das Artes (18-23/6)  
Santos Populares (13, 24, 29/6)

28ª Aula (01/06/2012)

Visualização da peça de teatro: *A Menina do Mar* de Sophia de Mello Breyner Andresen.  
Análise do espetáculo: texto, personagens, espaço, tempo, cenário, adereços, guarda-roupa, música/efeitos sonoros, luz.

Recurso musical:

Reflexão:

Neste dia dedicado à criança, os professores combinaram em apresentar um DVD do espetáculo musical: *A Menina do Mar* baseado no conto de Sophia de Mello Breyner Andresen. Além de ser uma das obras trabalhadas nas aulas e recomendadas no Plano Nacional de Leitura, foi uma oportunidade que os alunos tiveram de ver um musical realizado e gravado no Teatro Politeama em Lisboa. A visualização deste DVD permitiu depois aos alunos conversar sobre o espetáculo, fizeram o reconto oral da história, identificaram as ações das personagens principais, caracterizaram os cenários de cada uma das cenas, o guarda-roupa e adereços, a música que esteve sempre presente ao longo da história. Os alunos referiram que foi um espetáculo muito bonito e que tinha sido a primeira vez que viram um trabalho deste género.

29ª Aula (14/06/2012)

Saída ao exterior para observar a exposição relacionada com a Semana Regional das Artes 2012.

Recurso musical:

Reflexão:

Ao longo desta semana houve vários eventos relacionados com a Semana Regional das Artes 2012, e uma delas foi a exposição de trabalhos de Expressão Plástica realizados pelos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico de todas as escolas da Região. Os trabalhos realizados foram pinturas baseadas nas obras de pintores, onde os alunos tiveram de incluir alguns elementos característicos do património cultural e artístico da Madeira. Os trabalhos estiveram expostos durante uma semana ao longo de toda a placa central da Avenida Arriaga, no Funchal. O

trabalho de Expressão Plástica realizado pelos alunos desta escola foi baseado nas obras do autor M.C. Escher (1898-1972) *Ascending and descending* (1960 – Litografia); *Reptiles* (1943 – Litografia) e *Sky and Water* (1938) – Xilogravura.  
Foram feitos registos fotográficos desta exposição.

30ª Aula (21/06/2012)

Visualização do trabalho apresentado no Teatro Baltazar Dias.  
Análise e discussão sobre os trabalhos apresentados.

Recurso musical:

Reflexão:

Alguns alunos desta turma, juntamente, com os colegas das duas turmas do 4º Ano, participaram no Encontro Regional da Modalidade Artística de Expressão Dramática/Teatro. Nesta aula, a professora mostrou o vídeo da atuação dos alunos nesse encontro, no Teatro Baltazar Dias, no passado dia 13 de junho. O trabalho apresentado foi orientado pelo professor responsável pela área da Expressão Musical e Dramática/Áreas Artísticas, com a colaboração de outros professores da escola. O trabalho consistiu na dramatização de um poema, destacando-se a exploração do movimento, da exploração corporal e da linguagem verbal e gestual. O trabalho utilizou como recurso musical a banda sonora do filme sobre o trabalho de Pina Bausch. À medida que os alunos viam o vídeo iam comentando a participação dos colegas e o que tinha corrido bem e menos bem. Os alunos que assistiram ao espetáculo foram de opinião de que tinha sido muito bonito, as escolas que participaram apresentaram temas diferentes e que “a nossa escola foi uma das melhores em palco” e “tivemos muitas palmas”. Segundo os alunos, a participação neste tipo de atividades foi muito boa e deveria de haver mais encontros deste género, todos os anos na escola. Para alguns alunos foi a primeira vez que foram ao Teatro Baltazar Dias.

## Anexo 7 – Ficha de autoavaliação dos alunos

Escola Básica 1º Ciclo – Ilhéus

2011 – 2012

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DOS ALUNOS

3º ano – 1º CICLO

NOME \_\_\_\_\_

Atividade de enriquecimento curricular de Expressão Dramática/Projeto Histórias

Assinala com um X a tua avaliação em cada um dos parâmetros indicados:

Improvisação verbal e não-verbal	Sempre	Quase Sempre	Muitas Vezes	Poucas Vezes	Nunca
	😊😊😊	😊😊	😊	😐	😞
Utilizo o gesto e o movimento com imaginação e espontaneidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participo nas atividades (jogo dramático, improvisações) coordenando os movimentos corporais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizo e exploro a voz de diferentes maneiras para comunicar com os outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizou o corpo e a voz nas atividades (jogo dramático, improvisações, danças)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizo os objetos da sala atribuindo outras funções	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizo simultaneamente a voz, a palavra, o movimento e o gesto para expressar ideias, emoções e sentimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Exploro o espaço (jogo dramático, improvisações) coordenando os movimentos corporais e a voz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Elementos e estruturas da linguagem dramática	😊😊😊	😊😊	😊	😐	😞
Participo na construção de histórias a partir de ideias, frases, canções, poemas, lengalengas, lendas, histórias...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colaboro na construção de histórias em grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identifico o princípio, o meio e o fim das histórias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Improviso a partir de situações da vida diária, familiar, situações imaginadas, notícias, relatos...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Construo e represento situações a partir dos elementos básicos do jogo dramático (tema, espaço, tempo, personagens, conflito e fim)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Composição dramática: criação individual e coletiva	Sempre	Quase Sempre	Muitas Vezes	Poucas Vezes	Nunca
	😊😊😊	😊😊	😊	😐	😞
Utilizo diferentes linguagens (verbal, gestual, corporal, plástica, poética, musical, dramática,) para expressar e comunicar ideias, sentimentos e emoções	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Presto atenção e escuto as propostas dos colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participo na construção coletiva de textos dramáticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Crio propostas de transformação plástica do corpo utilizando adereços, vestuário, maquiagem e objetos para valorizar a ação dramática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manipulo e utilizo fantoches de luva, marionetas, sombras e máscaras para a construção de histórias individuais e coletivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Análise, reflexão e avaliação	☺☺☺	☺☺	☺	☹	☹☹
Expresso opiniões para criticar o meu trabalho e o trabalho do grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reflico sobre a maneira como foram realizadas as atividades, propondo novas ideias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reflico e avalio a minha participação nas atividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sou capaz de organizar o meu portfólio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pesquise informação relevante e relaciono conhecimentos de outras disciplinas para a realização das atividades/projetos dramáticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

O que eu gosto mais de fazer na escola:

---



---

Áreas preferidas:

---



---

As minhas dificuldades/necessidades:

---



---

**Assinaturas:**

Aluno(a) \_\_\_\_\_

Prof.: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

(Fonte: Motos, 2006)

**Anexo 8 – Portfólio de turma – Atividades de Expressão Dramática –  
Formato DVD**