



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Expressão Dramática no desenvolvimento da Formação Pessoal e Social da Criança
em idade Pré-Escolar.

Relatório da Prática Profissional Supervisionada
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

LARA DE CARVALHO PERDIGÃO PEREIRA

JULHO 2015



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Expressão Dramática no desenvolvimento da Formação Pessoal e Social da Criança
em idade Pré-Escolar.

Relatório da Prática Profissional Supervisionada
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Sob orientação da professora Manuela Rosa

LARA DE CARVALHO PERDIGÃO PEREIRA

JULHO 2015

AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao fim deste percurso e ao início de um longo caminho que se aproxima, tenho a agradecer a todas as pessoas que me apoiaram até aqui.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha família (mãe, pai e irmã) que demonstrou sempre compreensão e motivou-me sempre ao longo do percurso, incentivando-me a nunca desistir. Sem a presença de cada elemento que dela faz parte não teria sido possível chegar até esta etapa.

Em segundo lugar, quero agradecer ao meu namorado pelo incentivo dado para eu acabar o curso, ajudando-me sempre que eu precisei e fazendo-me rir quando só o que queria era chorar.

Gostaria de agradecer a muitos professores da Escola Superior de Educação que sempre acreditaram em mim, mais do que eu própria, apoiando-me sempre quando necessitei e incentivando-me a nunca desistir, muito obrigada.

Sou também muito grata aos meus colegas de curso, em especial aos que me acompanharam mais de perto, pelo apoio e pelas palavras de força que sempre foram proferidas quando mais precisei de as ouvir.

Foi um percurso que tive muita satisfação em percorrer, apesar de todas as dificuldades encontradas no caminho.

Muito obrigada a todos que percorreram comigo este caminho, pois cada um que mostrou ser um apoio verdadeiro foi essencial para que eu pudesse chegar até aqui

MUITO OBRIGADA

Resumo

Na educação pré-escolar deve-se primar o desenvolvimento holístico da criança dado ser um dos objetivos deste nível de educação que corresponde à primeira etapa da educação básica. Por esse fato, o seguinte estudo vem dar resposta a uma necessidade identificada num determinado contexto de forma a permitir um desenvolvimento completo da criança no que respeita aos diferentes conteúdos do currículo.

Numa primeira fase, foi feito todo um trabalho de caracterização do contexto sócio educativo que levou à identificação da problemática, dando origem ao tema deste relatório, estando relacionado com a necessidade de promover de forma explícita o desenvolvimento da expressão dramática dentro do espaço da sala de atividades. Aliado a esta necessidade está um dos objetivos primordiais da equipa educativa que se prende com a promoção da formação pessoal e social do grupo. Após estas constatações, foi decidido unir estas duas necessidades, resultando num estudo que visa perceber as potencialidades da expressão dramática na formação pessoal e social da criança em idade pré-escolar.

Numa segunda fase, foi delineada as opções metodológicas e o roteiro ético fundamentais para o desenvolvimento do estudo.

Numa terceira e última fase, foi implementada uma intervenção pedagógica que consistiu na construção pelo grupo de crianças de um novo espaço na sala denominado “centro de espetáculos”, sendo avaliadas através de fundamentação teórica e dos resultados da intervenção a importância da Expressão Dramática no Pré-Escolar assim como as suas potencialidades para a Formação Pessoal e Social da criança.

O estudo evidencia que a Expressão Dramática desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança uma vez que o jogo simbólico consiste numa atividade natural e espontânea da criança, sendo o brincar aquilo que esta faz de mais sério e uma atividade rica e necessária.

O jogo simbólico com crianças de 3 anos é desenvolvido por estas em coletivo, pelo que é promovida a sociabilidade, permitindo à criança o desenvolvimento do eu, do outro e da sua socialização que promove, deste modo, a formação pessoal e social pois esta atividade envolve o cumprimento de regras, a capacidade de ouvir o outro, a vida de grupo.

Palavras chave: Crianças, Expressão dramática, Jogo Simbólico, Formação Pessoal e Social.

ABSTRACT

In pre-school education should excel the holistic development of the child as it is one of the objectives of this level of education that corresponds to the first stage of basic education. By this fact the following study responds to a need identified in a given context in order to allow the full development of the child in relation to the different curriculum content.

Initially it was made whole work characterization of the educational social context that led to the problem of identification, giving rise to the theme of this report being related to the need to promote explicitly the development of dramatic expression in the activity room space. Allied to this need is one of the primary objectives of the educational team which relates to the promotion of personal and social development of the group. After these findings it was decided to unite these two needs resulting in a study to realize the potential of dramatic expression in personal and social education of children of preschool age. In a second phase it was outlined the methodological options and the fundamental ethical itinerary for the development of the study. In a third and final phase was implemented an educational intervention that consisted of building of a new space in the room called "Shows Center" by the group of children, being evaluated through theoretical foundation and intervention results the importance of Dramatic Expression in Preschool as well as their potential for Personal and Social education.

The study shows that the Dramatic Expression plays a key role in developing the child as symbolic play is a natural and spontaneous activity of the child, and the play it that this is more serious and a rich and necessary activity.

Symbolic play with 3 years children is developed by these in public, at that sociability is promoted by allowing the child the development of self, of others and of their socialization that promotes this way the personal and social education as this activity involves compliance with rules, the ability to listen to each other, group life.

Keywords: Children, dramatic expression, Symbolic Game, Personal and Social Education.

LISTA DE ABREVIATURAS

JI	Jardim de Infância
ME	Ministério da Educação
MEM	Movimento Escola Moderna
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PCS	Projeto Curricular de Sala
PE	Projeto Educativo
PPS	Prática Profissional Supervisionada

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I. UM OLHAR SOBRE OS CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO	4
1.1 O meio envolvente	4
1.2. Contextos socioeducativos	5
1.3. Equipas educativas	6
1.4. Família das crianças	9
1.5. O grupo de crianças	11
1.6. Análise reflexiva sobre as intenções educativas, organização do tempo e do espaço 14	
CAPÍTULO II. OPÇÕES METODOLÓGICA E ÉTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO	16
2.1 Nota Metodológica	16
2.2. Roteiro ético	18
CAPITULO III. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO	19
3.1. Intenções para a ação	19
3.2. Identificação da problemática: A expressão dramática no desenvolvimento da Formação Pessoal e Social da Criança em idade Pré-Escolar	21
3.2.1 A expressão dramática	23
3.2.2. A importância do jogo de faz de conta na vida da criança	24
3.2.3. O papel do educador no desenvolvimento do jogo de faz de conta	25
3.2.4. A intencionalidade educativa da expressão dramática no desenvolvimento pessoal e social em contexto de jardim de infância	26
3.2.5. A construção de um centro de espetáculos	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	42
ANEXOS	45
ANEXO A. CARACTERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS DO GRUPO DE CRECHE	46
ANEXO B. CARACTERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS DO GRUPO DE JARDIM DE INFÂNCIA	48
ANEXO C – CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS DE CRECHE	50
ANEXO D - CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS DE JI	52
ANEXO E – TEIA DO PROJETO ELABORADO NO ÂMBITO DO TEMA DO RELATÓRIO	54

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Elaboração do plano do dia.....	28
Figura 2. Avaliação do plano do dia	28
Figura 3. Pintura de cenários nas paredes do fantocheiro.....	29
Figura 4. Construção de fantoches.....	29
Figura 5. Construção de faixa para identificar a nova área da sala	29
Figura 6. Construção de cenários.....	29
Figura 7. Recolha de materiais necessários para a atividade.....	30
Figura 8. Afixação de convite para as salas mencionadas irem ver a dramatização com fantoches.....	30
Figura 9. Explicação de A.M. do cenário por ele construído aos seus pares.....	31
Figura 10. Explicação de M.F e M.E de cenário construído em colaboração aos seus pares.....	31
Figura 11. Visionamento de diferentes fantoches.....	32
Figura 12. 13. 14. Momento de jogo simbólico no fantocheiro.....	33
Figura 15. Apresentação do tema da dramatização com fantoches.....	35
Figura 16. Dramatização com fantoches realizada pelas crianças no fantocheiro por elas criado.....	35
Figura 17. Encerramento da dramatização com fantoches.....	35
Figura 18. Construção de fantoches.....	35
Figura 19. Apresentação dos fantoches aos pares.....	35
Figura 20. Construção de uma história com os fantoches construídos	36
Figura 21. Animação feita pelas crianças de uma lengalenga.....	37
Figura 22. Animação feita em colaboração com a equipa educativa de uma lengalenga.....	37

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Quadro síntese da equipa educativa da instituição.....	8
--	---

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como objetivo, de uma forma reflexiva e interpretativa, descrever, analisar, fundamentar e avaliar o trabalho desenvolvido nos contextos onde decorreu a prática profissional supervisionada (PPS) realizada em dois contextos de educação distintos, sendo eles a creche e o jardim-de-infância (JI).

De modo singular, pretendo refletir sobre o processo vivido, tendo em conta os sentimentos e pensamentos tidos ao longo da experiência, que me permitiu a construção da minha *identidade profissional* (Sarmento, 2009) que resultou deste “processo de socialização complexo e diversificado” (Sarmento, 2009, p.50)

O seguinte relatório resulta de um percurso iniciado com uma experiência prática profissional de creche ao longo de um mês e meio (de 8 de dezembro de 2014 a 13 de fevereiro de 2015), seguida de uma experiência prática profissional em contexto de JI com a duração de três meses e meio (de 18 de fevereiro a 29 de abril de 2015). Ambos os locais onde decorreu a PPS estão localizados em contexto urbano, nomeadamente na cidade de Lisboa, tratando-se de instituições pertencentes à rede privada de educação.

A abordagem feita neste relatório pretende ser uma análise multidisciplinar entre a Pedagogia, a Psicologia da Infância, a Sociologia e as Áreas Curriculares, nomeadamente a Área de Formação Pessoal e Social e a Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente o Domínio da Expressão Dramática.

De modo a nortear o trabalho desenvolvido e fazer com que as aprendizagens fossem significativas para as crianças e para os adultos envolvidos, ao longo da minha prática, tive em consideração alguns procedimentos éticos e deontológicos, que considerei fundamentais para o respeito entre todos os intervenientes na aprendizagem, no que respeita à relação com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa. As instituições onde decorreu a PPS não são mencionadas, sendo deste modo respeitada a confidencialidade dos dados e o anonimato das crianças e das suas famílias, que são referidas ao longo do trabalho através de abreviaturas dos nomes, salvaguardando assim a sua identidade.

O trabalho foi desenvolvido de forma transparente dando a conhecer a toda a comunidade educativa todo o processo desenvolvido juntos com as crianças, nomeadamente através da elaboração de um *link* diário, que sistematiza através de texto e registo fotográfico o trabalho desenvolvido, de uma exposição realizada no corredor da instituição e de conversas informais tidas com a comunidade educativa.

Ao longo do percurso assumi sempre uma postura de expectativa positiva em relação às crianças e reconhecí a sua capacidade para aprender, bem como reconhecí o seu potencial de desenvolvimento, promovendo de forma lúdica e estimulante, a aprendizagem em grupo e em cooperação.

Relativamente às famílias, encarei-as como parceiras na ação educativa, promovi a sua participação e aceitei os seus contributos. Em relação às equipas educativas, com as quais tive o prazer de contatar ao longo de todo o percurso, fazendo parte da equipa, procurei colaborar e dar o meu contributo com práticas de qualidade estando sempre presente o diálogo, a partilha de opiniões e decisões, existindo assim uma participação partilhada entre todos os elementos, sendo o trabalho desenvolvido em colaboração.

De seguida passo a referir a estrutura do seguinte relatório que se encontra organizado em 3 capítulos sendo o primeiro capítulo intitulado “Um olhar sobre os contextos de intervenção” em que é realizada uma caracterização dos contextos socioeducativos, nomeadamente: (1.1.) O meio envolvente, (1.2.) Contextos socioeducativos, (1.3.) Equipas educativas, (1.4.) Família das crianças , (1.5.) O grupo de crianças e (1.6.) Análise reflexiva sobre as intenções educativas, organização do tempo e do espaço. Considero este primeiro capítulo fundamental para o desenvolvimento do relatório, pois cada tema de estudo é singular e parte de toda uma análise prévia feita aos contextos socioeducativos, sendo toda a ação norteadada a partir dessa mesma análise reflexiva e aprofundada sobre cada um deles.

O segundo capítulo destina-se a apresentar o quadro metodológico (opções metodológicas) e o roteiro ético seguido ao longo do trabalho.

O terceiro e último capítulo diz respeito à análise reflexiva da intervenção em que estão presentes: (3.1.) A identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica, (3.2.) a identificação da problemática, estando dentro deste ponto outros subpontos importantes no estudo e que permitiram fundamentar e ilustrar a ação

desenvolvida, sendo eles: (3.2.1.) A expressão dramática , (3.2.2.) A importância do jogo de faz de conta na vida da criança (3.2.3.) O papel do educador no desenvolvimento do jogo de faz de conta (3.2.4.)A intencionalidade educativa da expressão dramática no desenvolvimento pessoal e social em contexto de jardim de infância e (3.2.5.) A construção de um centro de espetáculos.

CAPÍTULO I. UM OLHAR SOBRE OS CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO¹

O processo educativo da criança deve ir ao encontro das suas necessidades, interesses e dificuldades, pelo que é importante “observar cada criança e o grupo” (Ministério da Educação, 1997, p.27) com um olhar crítico, de forma a compreender as características do grupo com o qual o trabalho é desenvolvido e desta forma projetar um percurso ímpar. Para adequar a prática à realidade de cada contexto é imprescindível situar-me no “antes” (Ferreira, 2004), de forma a conhecer e a refletir sobre o meio, o contexto socioeducativo e os agentes educativos, pois só assim é possível construir um percurso contextualizado e significativo. Assim, o seguinte capítulo encerra uma caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos onde decorreu a PPS.

1.1 O meio envolvente

Ambas as instituições (creche e jardim de infância) onde decorreu a PPS estão localizadas numa zona urbana, pertencendo à mesma freguesia da cidade de Lisboa. Assim, o meio envolvente de ambas as instituições apresentam características muito semelhantes, apesar de estarem situadas em regiões opostas desta mesma freguesia. A freguesia em questão situa-se na região oriental da cidade de Lisboa e é caracterizada por ser uma região recente dessa cidade, tendo sido alvo de um projeto de urbanização e requalificação urbana, com um planeamento adequado às necessidades de uma cidade moderna. Trata-se de uma região com um forte predomínio do setor terciário e de áreas residenciais caracterizadas pela sua elevada qualidade arquitetónica.

O fato das instituições estarem inseridas neste contexto, torna-se uma mais-valia para todos os agentes que dela fazem parte uma vez que contribui para o bem-estar e qualidade de vida de todos (equipa educativa e crianças). Através das observações realizadas pude constatar que tanto os adultos como as crianças das instituições beneficiam das características do meio local, quer pelo contato com a natureza (fauna e flora) existente na região, quer pela existência de um leque diversificado de serviços.

¹ No seguinte capítulo constam muitas informações que foram retiradas de documentos oficiais das instituições dos diferentes contextos que por motivos éticos não estão presentes nas referências bibliográficas deste relatório.

1.2. Contextos socioeducativos

A PPS em valência de creche decorreu numa instituição privada com fins lucrativos, tutelada pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. A empresa é constituída por duas creches, sendo que a primeira foi fundada em 2005 e a segunda, local onde decorreu a PPS, foi fundada em 2010, ambas “com o intuito de proporcionar à comunidade local uma estrutura que oferecesse os melhores padrões de qualidade e exigência, naquilo que consideram ser as melhores práticas pedagógicas” (Projeto Educativo, 2010/11, p.9). A instituição tem como única valência a creche, recebendo crianças dos 3 meses aos 3 anos de idade, sendo que a sua capacidade máxima é de 124 crianças.

A nível organizacional, a creche tem uma diretora geral e uma diretora pedagógica que acumula a função de educadora de infância. Através das observações realizadas e registadas em notas de campo, assim como de conversas tidas com a equipa educativa, foi possível verificar que a diretora geral orienta todo o processo educativo tendo em consideração a opinião da equipa educativa, podendo-se verificar uma dinâmica participativa nas tomadas de decisões. Deste modo, todas as decisões são discutidas e deliberadas por toda a equipa através de reuniões sistemáticas com pessoal docente, não docente e técnicos especializados.

No que concerne à PPS em JI, trata-se de uma instituição privada com fins lucrativos, criada em 2005 como *franchising* de uma empresa sediada nos Estados Unidos da América. A partir de 2013 a instituição deixa de ser um *franchising*, adaptando algumas especificidades da anterior gestão tal como as terminologias. Relativamente à missão da instituição, a mesma defende que “os primeiros anos de vida de uma criança são cruciais para o seu desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo” pelo que pretende “oferecer cuidados e educação de infância de elevada qualidade” (Brochura de apresentação, s.d., p.5)

A instituição tem como valências a creche e o JI, tendo capacidade de resposta para crianças dos 4 meses aos 6 anos de idade, sendo a capacidade máxima de crianças

74 dado que a instituição defende um rácio de crianças por sala inferior ao que é permitido por lei pois consideram que “nestas idades as crianças precisam de muita atenção individualizada” (Brochura de apresentação, s.d., p. 3).

Ao nível organizacional a instituição conta com uma diretora geral que orienta o trabalho de toda a equipa educativa através de uma dinâmica participativa em que procura ouvir a opinião dos restantes elementos da equipa educativa, recorrendo à mesma quando necessita de sugestões, opiniões e/ou concelhos.

Conhecer os contextos educativos é importante pois segundo Tomás “há uma influência mútua entre os contextos e as crianças” (2008, p.391). Desta forma, só partindo do conhecimento do contexto é possível adequar as práticas educativas às características das crianças, respondendo às suas necessidades e aos seus interesses.

1.3. Equipas educativas

O trabalho em equipa na educação de infância revela-se muito importante, pois segundo o ME (1997) trabalhar em equipa é imprescindível para uma boa qualidade na educação, pois permite ter uma atitude reflexiva sobre a melhor forma de organização do tempo e dos recursos humanos, com vista a um trabalho articulado e concertado que vá ao encontro das necessidades das crianças e das famílias (p.42).

Desta forma e de acordo com Hohmann e Weikart (2011) “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e respeito mútuo” (p.130), pelo que passo a caracterizar as equipas educativas com as quais contatei ao longo da PPS nas diferentes instituições.

A equipa educativa de creche é constituída por uma educadora e uma auxiliar de educação, sendo o trabalho desenvolvido por ambas pautado pela partilha de decisões e responsabilidades. Pude verificar através das observações realizadas, que ambos os elementos partilham as tarefas de cuidados das crianças tais como o momento da muda da fralda, o apoio durante as refeições e a vigília na hora da sesta, assim como os momentos de atividades orientadas, podendo concluir que o processo educativo do grupo é partilhado e alvo de interesse de ambas as partes. Na sala foi possível constatar um clima de amizade e cooperação entre os dois elementos da equipa educativa, sendo

importante esta relação estabelecida entre ambos dado que são modelos para as crianças, devendo desta forma existir uma relação saudável e pautada por princípios de entreajuda e solidariedade.

Em JI a equipa educativa é constituída por uma educadora de infância e uma auxiliar de educação. Através de conversas tidas com ambos os elementos pude verificar que existe um grande interesse das duas partes em realizar um trabalho que permita o desenvolvimento holístico da criança, tendo em conta os seus interesses e necessidades. O trabalho realizado pelas profissionais é partilhado, sendo alegado por ambas que não existe uma distinção que seja notória para o grupo entre a auxiliar e a educadora de infância dado partilharem as tarefas, decisões e responsabilidades. Existe um interesse de ambas as partes em promover um clima pautado pela entreajuda, e respeito, em que as duas partes defendem que a formação pessoal e social do grupo é fundamental ao longo do pré-escolar, mais do que as restantes aprendizagens que o ambiente possa promover. Para além disso, no decorrer da PPS verifiquei que existia um ambiente entre as duas profissionais de grande amizade, existindo vários momentos em que ambas partilhavam experiências tidas com as crianças, falavam sobre o grupo, nomeadamente preocupações ou sobre progressos alcançados, revelando-se nestas conversas uma grande entusiasmo revelador de envolvimento destas profissionais com o grupo de crianças.

No que respeita à equipa educativa alargada da creche esta é constituída por 1 diretora geral, 7 educadoras de infância em que uma delas acumula a função de coordenadora pedagógica, 2 responsáveis de berçário, 6 técnicas operacionais e 1 ajudante de cozinha/limpeza. Esta é também constituída por técnicos especializados que promovem as atividades extracurriculares e 1 professor que dinamiza as sessões de música inclusas no tempo de atividade dos diferentes grupos não fazem parte do pessoal permanente da instituição. Através das observações realizadas foi possível constatar que a diretora institucional orienta todo o processo educativo, sendo as suas decisões tomadas sempre em função das opiniões da restante equipa educativa, podendo-se verificar uma dinâmica participativa na tomada de decisões. Deste modo, todas as resoluções são discutidas e deliberadas por toda a equipa em reuniões sistemáticas com pessoal docente, não docente e técnicos especializados. Para além disso, existe uma

grande cumplicidade entre os elementos da equipa educativa, sendo um ambiente muito familiar em que todos procuram desenvolver um trabalho cooperativo.

No que respeita à equipa educativa alargada do contexto de JI esta segundo a brochura de apresentação da mesma (s.d) “ é formada por profissionais de educação de infância dedicados, com formação, competências e entusiasmo para criarem ambientes de aprendizagem estimulantes e envolventes, que posicionem todas as crianças no trajeto da aprendizagem para a vida.” (p.5).

Na tabela 1 podemos verificar os elementos que compõem a equipa educativa da instituição.

Tabela 1

Quadro síntese da equipa educativa da instituição

Função desempenhada	Número de colaboradores
Educadoras de Infância	7
Auxiliares de Educação	11
Psicóloga Educacional	1
Psicopedagoga	1
<i>Front office</i> ²	2
Direção	1

Nota. Elaboração própria a partir de dados recolhidos a partir de observação direta com registo em notas de campo, conversas informais tidas com a equipa educativa e análise de documentos da instituição que por motivos éticos de confidencialidade não estão presentes nas referências bibliográficas.

Para além dos elementos da equipa educativa presentes na tabela 1, existem outros elementos que fazem parte da equipa educativa mas que são externos à instituição, sendo eles: professores das atividades extracurriculares³, terapeutas, cozinheiras, empregadas de limpeza, monitores das NEE.

A partir de observações com registo em notas de campo foi possível constatar que a equipa educativa da instituição tem uma boa relação pautada pela partilha de ideias, pela cooperação, entrelaçada, espírito de equipa, visíveis através do trabalho desenvolvido e

² Designação dada à função desempenhada pelos colaboradores da receção.

³ As atividades extracurriculares oferecidas pela instituição são: natação, piano, dança criativa, judo e ballet.

em momentos de pausa na sala de pessoal. O perspectiva pedagógica seguida pelas educadoras da instituição são deixadas ao critério das mesmas. Pude verificar que de um modo geral as educadoras seguem modelos de aprendizagem em que a criança tem um papel ativo na sua aprendizagem sendo eles o Movimento Escola Moderna e a Metodologia de Trabalho de Projeto.

1.4. Família das crianças⁴

Para uma intervenção pedagógica de qualidade é crucial conhecer as famílias, pois é através delas que conhecemos as crianças e as suas experiências anteriores, dado que estas quando entram no JI são já “portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (Ferreira, 2004, p.65). Ao conhecer as famílias “espaço social onde as crianças até então viveram, continuam a viver e onde de forma intensa e contínua se partilham recursos e experiências, se formam disposições e projetos, se desenvolvem práticas quotidianas e estratégias de vida” (Costa, 1992 citado em Ferreira, 2004, p.65), melhor compreendemos as crianças e são dadas informações necessárias para adequar a prática às necessidades e interesses das mesmas.

Em ambos os contextos e no que se refere à composição do agregado familiar “pessoas com que as criança vivem e que tutelam a sua educação” (Ferreira, 2004, p.68) estas são formados por uma figura feminina (mãe) e por uma figura masculina (pai) e, na sua maioria, por 1 irmão/ã.

Relativamente à *condição social* (Ferreira,2004) as famílias de ambos os contextos (creche e JI) apresentam um nível socioeconómico elevado e têm altos níveis de qualificação profissional associados a níveis superiores de escolaridade.

No contexto de creche, os perfis etários das famílias (pai e mãe) situam-se na faixa dos 30 anos, sendo o agregado familiar constituído, na sua maioria, pelo casal (pai e mãe) e por 2 filhos, sendo a posição ocupada pelas crianças que frequentam a sala de atividades a de irmãos mais novos. Existem também famílias com apenas 1 filho em que a posição ocupada pelas crianças é a de filhos únicos.

⁴ Ver Anexo A e B – Caracterização dos Agregados Familiares dos contextos de creche e jardim de infância respetivamente.

Os perfis etários das famílias em contexto de JI estão compreendidos entre os 38 e os 49 anos de idade, à exceção de 2 famílias de origem africana cuja faixa etária posiciona-se abaixo dos perfis etários de idades das restantes famílias. Normalmente as crianças de origem que não a portuguesa ou descendentes de outras culturas têm um percurso não contínuo na instituição, frequentando-a por períodos de tempo limitados, durante a sua estadia no país. Esta situação torna-se constrangedora para a equipa educativa que depara-se constantemente com a entrada de crianças novas no grupo ao longo do ano o que cria a necessidade de mobilizar estratégias para a adaptação dessas novas crianças, sem perder o grupo já existente. Esta tarefa por vezes revela-se difícil dado que a maioria das crianças que entram ao longo do ano para o grupo, pertencem a outras culturas, trazendo consigo hábitos e regras diferentes, que muitas vezes influenciam as restantes crianças do grupo, sendo necessário um trabalho sistemático por parte da equipa educativa no estabelecimento de regras e na construção do espírito de grupo.

Na sua generalidade as famílias de ambos os contextos são preocupadas e protetoras com o bem-estar das suas crianças, revelando interesse em relação ao processo educativo dos mesmos, participando presencialmente ou com materiais sempre que solicitado pela equipa educativa. Apesar disso, ambas as equipas educativas salientam que algumas famílias, dado aos grandes períodos de afastamento durante o dia das crianças, por vezes descumpram o estabelecimento de regras e rotinas em casa, o que dificulta o trabalho da equipa educativa nomeadamente no que respeita a autonomia das crianças em realizar algumas tarefas como por exemplo comer sozinho. Ambas as equipas educativas alegam que o trabalho em parceria com as famílias no sentido de dar continuidade ao processo educativo e aos objetivos já alcançados é muito importante para que não haja retrocessos.

Ambas as instituições revelam o interesse em trabalhar em parceria com as famílias e em desenvolver um trabalho transparente, dando a conhecer as mesmas o que é feito no espaço da sala de atividades com as crianças, nomeadamente através de quadros de registo diário, *links*, exposição de trabalhos, de forma a envolver as mesmas no processo educativo das crianças.

1.5. O grupo de crianças⁵

No que respeita ao grupo da creche, o mesmo é constituído por 10 crianças, 3 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, sendo por isso constituído maioritariamente por elementos do sexo feminino. A faixa etária do grupo situa-se entre os 10 e os 15 meses o que confere alguma heterogeneidade ao contexto educativo, visto haver um intervalo de idades entre a criança mais nova e a criança mais velha, estando as crianças em diferentes níveis de desenvolvimento. Relativamente ao percurso institucional das crianças do grupo, 9 delas já frequentavam a instituição anteriormente, nomeadamente o berçário e a sala de aquisição de marcha, sendo que apenas 1 criança frequenta a creche pela primeira vez, estando então até ao momento em casa sob os cuidados familiares. Através de conversas com a equipa educativa pude constatar que a maioria das crianças do grupo já tiveram irmãos a frequentar a mesma instituição pelo que já existe uma relação sólida de confiança entre os familiares e as equipas educativas, existindo assim um clima educativo familiar e de proximidade entre a instituição e as famílias.

Todas as crianças do grupo têm naturalidade portuguesa, sendo que 2 delas têm descendência de outras culturas que não a portuguesa, nomeadamente chinesa e alemã. Desta forma, estas crianças contactam com outra cultura e conseqüentemente com outras línguas. No geral as crianças têm como língua materna o português, sendo que as crianças com descendência de outras culturas contactam com a língua dos respetivos países, nomeadamente com o inglês, chinês e alemão. Segundo o Projeto Curricular de Sala (PCS) as crianças do grupo demonstram grande interesse por tudo que as rodeiam e pelo que é novidade, porém o seu período de concentração é muito curto, característico da faixa etária do grupo, havendo por isso uma necessidade permanente de atenção por parte do adulto.

As crianças necessitam de muita atenção individualizada, assim como de rotinas e hábitos muito regulares e bem definidos. Apesar de ser algo em aquisição, as crianças apresentam pouca autonomia pelo que é necessário o acompanhamento permanente do adulto nas diferentes tarefas, tais como: higiene, refeição e sesta. Apesar da pouca autonomia é visível o grande esforço por parte das crianças em alcançar essa mesma

⁵ Ver Anexo B e C – Caracterização dos grupos de crianças dos contextos de creche e jardim de infância respetivamente.

autonomia, nomeadamente em tarefas como comer sozinha e calçar-se. Este aspeto da autonomia é muito trabalhado por parte da equipa educativa que promove estratégias para que a mesma seja alcançada por parte das crianças, sendo algumas delas, colocar etiquetas com fotografias e respetivos nomes nas cadeiras do refeitório para que as crianças autonomamente possam sentar-se nos lugares respetivos aquando do momento da refeição, incentivar as crianças a calçar e descalçar sozinha os sapatos, incentivar a criança a comer sozinha na hora das refeições fazendo uso dos talheres.

É notório que as crianças estão constantemente em busca do contato com o adulto de forma a obterem o apoio emocional de que precisam. São criança que de acordo com a idade apresentam ainda angústia na ausência da figura de referência e na presença de elementos estranhos na sala, pelo que o processo inicial revelou-se uma luta diária para conquistar a confiança do grupo.

As crianças do grupo são ainda muito egocêntricas, próprio da faixa etária do grupo, pelo que brincam muito sozinhas, e disputam os objetos da sala, sendo as reações das crianças e a forma de comunicar muito físicas o que obriga a uma atenção redobrada por parte do adulto a tudo o que se passa à sua volta.

Foi muito interessante constatar a emergência do jogo simbólico nas crianças, nomeadamente através da observação das brincadeiras das crianças:

“Estou sentada junto a um grupo de crianças e observo que E está a dar de comer a uma boneca, tal como por vezes à hora da refeição os adultos da sala auxiliam a criança nessa tarefa. Socorrendo-se de objetos como um prato e uma colher em miniatura E está sentada à frente da boneca e dá-lhe a sopa à boca, emitindo sons como se estivesse a falar com a mesma e tendo uma atitude muito semelhante a do adulto.” (Nota de campo, 13 de janeiro de 2015)

Relativamente ao JI o grupo inicialmente é constituído por 13 elementos sendo este número de elementos alterado ao longo do decurso da PPS neste contexto, dado ser uma instituição que recebe muitas crianças de origem africana que estão temporariamente no país. Esta situação influencia muito a vida do grupo e o trabalho desenvolvido pela equipa educativa que depara-se com grande frequência com situações

de adaptações o que dificulta um trabalho continuado com o grupo de crianças. Das 13 crianças do grupo, 9 são do sexo masculino e 4 crianças são do sexo feminino, o que segundo a equipa educativa caracteriza o grupo como sendo bastante ativo. Trata-se de um grupo homogéneo a nível de idades uma vez que todas as crianças no momento inicial tinham 3 anos de idade. Apesar do grupo apresentar a mesma faixa etária é evidente que as crianças apresentam níveis de desenvolvimento diferenciados, sendo este desenvolvimento influenciado pelo tipo de estrutura familiar, ou seja, existência de irmãos, se mais velhos ou não, os estímulos que são dados em casa pelos familiares, entre outros aspetos referenciados pela equipa educativa.

No que respeita ao percurso institucional, a maioria das crianças do grupo já frequentava a instituição em anos anteriores, nomeadamente a valência de creche, à exceção dos elementos de origem angolana cuja estadia no grupo é temporária.

Algumas crianças do grupo têm irmãos/ãs mais velhos/as e mais novos/as que frequentam a instituição, pelo que durante alguns momentos da rotina diária (ex. almoço e recreio) são proporcionados encontros entre os mesmos, o que dá à criança uma sensação de conforto e segurança. A nota de campo seguinte ilustra o fato anteriormente descrito:

“Estou sentada na mesa do refeitório, junto a um grupo de criança que se encontra a almoçar. G, ao ver a sua irmã a chorar, questiona o adulto se pode levantar-se da mesa para ir dar um beijinho à sua irmã que se encontra sentada numa outra mesa do mesmo espaço. Após a afirmação positiva do adulto, G levanta-se e vai ao encontro da sua irmã, dá-lhe um abraço e diz-lhe para comer a sopa, regressando à sua mesa.” (Nota de campo, 12 de março de 2015).

De acordo com conversas tidas com os elementos da equipa educativa posso caracterizar o grupo como sendo ainda pouco maduro dado a existência de alguns aspetos como dificuldade em estar em grupo, participando de forma pertinente com ideias, propostas ou dentro do tema contribuindo para o grupo, dificuldades na resolução de conflitos e na autonomia aquando das escolhas dos centros de interesse, havendo uma grande concentração no centro dos blocos e da música em detrimento dos restantes centros de interesse presentes na sala.

As crianças do grupo brincam muito sozinhas, disputando os objetos da sala, sendo as reações das crianças e a forma de comunicar muito físicas próprio desta faixa etária, o que obriga a uma atenção redobrada por parte do adulto a tudo o que se passa à sua volta.

1.6. Análise reflexiva sobre as intenções educativas, organização do tempo e do espaço

Em ambos os contextos (creche e JI) onde decorreu a PPS pude verificar que as equipas educativas defendiam que as crianças tinham um importante papel no seu processo de aprendizagem, pelo que desenvolviam uma pedagogia em que as crianças tinham um papel ativo, sendo promovidas aprendizagens através da sua ação.

Em contexto de creche uma das grandes finalidades da instituição é tornar implícita a ideia de prolongamento da casa, da família, a de continuidade de cuidados e de estímulo, a manutenção de laços afetivos e sensoriais (PE, 2010/11, p.25). Para além disso, a equipa educativa trabalha no sentido de veicular e potenciar a vivência de valores, de forma que todos possam aprender a ser, aprender a fazer e aprender a partilhar, considerando ser estes os princípios que acreditam ser essenciais para a construção de uma sociedade melhor e mais justa. Através de uma análise reflexiva dos documentos oficiais da instituição foi possível constatar que a mesma norteia as suas práticas/ação tendo em conta os interesses das crianças e aquilo que elas já sabem. Como é mencionado no PE (2010/11) existe uma preocupação em fazer uma pesquisa acerca do saber e das competências dos grupos (p.24). Para além disso, é valorizada a participação ativa das crianças na construção da sua aprendizagem pelo que são respeitados os seus interesses e as suas necessidades, sendo muitas vezes o tempo de rotina diária e as planificações ajustadas aos interesses e necessidades do grupo.

Em contexto de JI os princípios orientadores da ação educativa da equipa prendem-se com o estimular a autonomia da criança, quer a nível físico, quer a nível emocional, promover a formação pessoal e social da criança, sendo esta uma área privilegiada pela equipa, fomentar o espírito crítico e uma atitude de questionamento e de interesse pelo aprofundamento de questões levantadas pelo grupo. A equipa educativa valoriza o trabalho desenvolvido pela criança, seguindo uma metodologia de trabalho em que a

criança tem um papel ativo na sua aprendizagem, em que o educador desempenha um papel construtor nesse mesmo processo. Desta forma a equipa de JI desenvolve o seu trabalho tendo como referências a metodologia de trabalho de projeto e também o Movimento Escola Moderna.

No que respeita ao espaço, pude constatar que em ambas as instituições os espaços estão de acordo com a faixa etária do grupo e reúnem as condições necessárias de forma a permitir o desenvolvimento holístico da criança. Na creche apesar de a sala não ser muito ampla o espaço encontra-se bem organizado de forma a permitir que as crianças se movimentem livremente pela sala e explorem os diferentes espaços que a mesma oferece, podendo-se verificar que o espaço encontra-se organizado por áreas de atividades ainda não muito delimitadas fisicamente, mas já criando alguma divisão entre as atividades existentes na sala. Pude constatar que tanto em contexto de creche como em contexto de JI os espaços da sala têm em conta as necessidades e interesses do grupo, sendo desta forma espaços flexíveis, podendo ser alterados sempre que se verifique essa necessidade, adequando-se desta forma aos interesses do grupo.

No contexto de JI o espaço da sala de atividades é bastante amplo comparativamente ao rácio de crianças da sala dado defenderem que os espaços devem ser seguros e amplos, oferecendo às crianças a oportunidade de serem felizes e bem acolhidas (Brochura de apresentação, s.d., p.3).

O espaço da sala oferece ao grupo de criança inúmeros centros de interesse, sendo os mesmos, tal como anteriormente referido, centros flexíveis e mutáveis consoante as necessidades e interesses do grupo.

Relativamente à rotina diária de cada contexto, ambas as equipas educativas defendem que a rotina diária é fundamental para o desenvolvimento das crianças uma vez que oferece “uma sequência diária que elas podem seguir e compreender” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224). Desta forma, nos diferentes contextos foi possível verificar uma rotina estruturada e estável existindo um cuidado no que respeita à flexibilidade dos horários de forma a respeitar o tempo da criança, assim como as suas necessidades e interesses. Em JI foi possível verificar vários instrumentos utilizados que permitem ao grupo acompanhar a rotina diária, sendo eles o mapa de presenças, a plano

do dia que é elaborado pelas crianças, pelo que permite às mesmas ter noção do que irá decorrer ao longo do dia.

CAPÍTULO II. OPÇÕES METODOLÓGICA E ÉTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

2.1 Nota Metodológica

Partindo de uma análise reflexiva do contexto de jardim de infância, numa fase inicial da PPS assim como das práticas pedagógicas aí desenvolvidas, foi possível construir uma imagem da realidade educativa sendo retirada dessa análise as potencialidades e fragilidades desse mesmo contexto. Após a identificação da problemática que dá título ao relatório, foi traçado um plano de ação com o objetivo de transformar, ainda que de forma parcial, a realidade através da prática pedagógica. Foi assim perspectivado uma intervenção com vista à melhoria, da realidade educativa, sendo necessário ao longo desse processo uma atitude reflexiva, crítica e de certo modo investigativa sobre a ação por mim desenvolvida em colaboração com todos os atores implicados no processo (crianças, equipa educativa e famílias).

Estes pressupostos apresentam-se como traços que aproximam esta postura metodológica das características da investigação-ação. Susman e Evered (1978, citados por Thiollent, 1994) referem que um projeto de investigação-ação é como um processo cíclico que envolve cinco etapas: o diagnóstico, o planeamento da ação, a ação, a avaliação e a aprendizagem. A metodologia de investigação-ação tem tanto a finalidade de agir, de forma a efetuar uma mudança no contexto, como de investigar, de modo a ampliar a compreensão acerca do tema em estudo (Dick, citado por Vilelas, 2009). Assim e a partir da intervenção por mim realizada foi possível agir, efetuando uma mudança no contexto com a construção feita pelas crianças de um novo centro de interesse na sala “centro de espetáculos” como ampliar a compreensão acerca do tema em estudo.

Trata-se assim de uma metodologia de carater qualitativo dado que se apoia em técnicas de observação, entrevista e análise de documentos. Segundo Vilelas (2009), os estudos qualitativos apoiam-se “no vínculo dinâmico e indissociável entre o mundo

objetivo e a subjetividade do sujeito” (p. 105). Nesta metodologia, o investigador recorre à fonte direta para a recolha dos dados, aos quais, após a sua interpretação, são conferidos significados primários com base em “valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões” (Vilelas, 2009, p. 108). Assim, nesta investigação, os dados não são tratados estatisticamente nem transformados em números, mas sim compreendidos e descritos com base nos padrões detetados (Sousa & Baptista, 2011).

Deste modo a recolha de dados desempenha um papel fundamental dado que é a partir da recolha e análise de dados que é possível extrair as necessidades e interesses do grupo com o qual é desenvolvida a ação. Assim, para a elaboração do presente relatório foram tidos em consideração todos os dados primários recolhidos⁶ através de várias técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados, sendo elas a observação direta participante, a pesquisa documental e conversas informais tidas com a equipa educativa, tendo como principal finalidade numa primeira fase obter informações que permitissem caracterizar o contexto socioeducativo onde decorreu a ação.

Para a caracterização do meio, dos participantes e do contexto, a técnica de recolha privilegiada foi a pesquisa documental. A pesquisa documental, de acordo com Afonso (2005), é uma técnica de recolha de dados que passa pela utilização de informação presente em documentos previamente elaborados, nomeadamente documentos oficiais, públicos e privados, deste modo foi por mim analisado o projeto educativo da instituição e o projeto de grupo no que respeita ao contexto de creche. Relativamente ao contexto de JI foi analisada uma brochura de apresentação da instituição que por motivos de confidencialidade, tanto a brochura como os documentos supracitados não estão presentes nas referências deste relatório.

No sentido de proceder à recolha de dados de diagnose dos alunos recorreu-se à técnica de observação que, segundo Coutinho (2011), é uma técnica que passa pela recolha de informações no meio natural em que sucede, tendo em conta a participação ativa do investigador (observação participante), possibilitando a perceção direta de comportamentos e atitudes. A observação participante foi realizada com registo de notas de campo elaboradas diariamente.

⁶ De acordo com Vilelas (2009), os dados que se recolhem podem ser primários, se são obtidos através do contacto direto com a realidade, ou secundários, se são recolhidos através de investigações já realizadas noutras práticas.

Foi ainda utilizado como técnica de recolha de dados as entrevistas informais que, segundo Máximo-Esteves (2008), se distinguem das conversas do dia-a-dia “pela sua intencionalidade, uma vez que são utilizadas para obter informações que complementem os dados de observação” (p.94).

2.2. Roteiro ético

De acordo com Tomás e Fernandes (2011) O trabalho investigativo com crianças é influenciado “ pelas questões de poder e estatuto, de uma forma mais incisiva do que com outros grupos geracionais” (p.9). Tendo em conta este pressuposto e dado que este estudo foi desenvolvido com crianças em contexto Pré-Escolar, foi fundamental uma “cautela ético-metodológica” que permitisse “minimizar o impacto destas relações desiguais”.

Dado que ao longo do processo encarei a criança como *ator social* (Ferreira, 2010), desempenhando um papel ativo ao longo do estudo realizado, foi cumprido um procedimento ético denominado por Ferreira (2010) por assentimento informado que segundo a autora consiste em “ processos em curso para obter a permissão das crianças a fim da sua observabilidade ser por elas aceite (p.176).

Ao longo de todo o processo tive em consideração “a relação investigadora/sujeito da investigação deve assentar numa atitude de respeito. Este respeito envolve consideração, lealdade, honestidade, abertura um ao outro”. (Vasconcelos, 1997, p. 68), pelo que a minha relação com a equipa educativa assim como a relação estabelecida com todos os elementos da comunidade educativa foi pautada pelo respeito e honestidade. Trabalhei em cooperação com a equipa educativa sendo todas as atividades pensadas e planeadas tendo em consideração os comentários feitos pela mesma.

Procurei, desde o início mostrar transparência em relação à minha presença e ao trabalho desenvolvido com as crianças. Às famílias, assim como a toda a comunidade educativa foi disponibilizado um pequeno documento da minha apresentação sendo dadas algumas informações tais como: nome, idade, grau de formação, justificação da

minha presença naquele contexto. Para além disso diariamente toda a comunidade educativa, através de um link diário podia ser informada acerca do trabalho desenvolvido junto com as crianças através de um texto com registo fotográfico que sistematizava o trabalho desenvolvido.

Às crianças em conversas de grande grupo e sempre que era questionada por alguma delas, explicava o motivo da minha presença e do trabalho que estava a ser desenvolvido. Muitas vezes fui abordada pelas crianças do grupo que me questionavam acerca do que por vezes escrevia no bloco das notas de campo ou da razão de tirarmos fotografias. Sempre que registava alguma nota de campo, explicava que as coisas proferidas por elas eram muito importantes para o desenvolvimento do meu trabalho pelo que tinha de registar para não me esquecer, dado que elas é que contribuían com informações para o trabalho, pelo que ficavam orgulhosas.

Para além do que já mencionei, ao longo do trabalho respeitei a confidencialidade dos sujeitos envolvidos no processo (crianças, famílias, equipas educativas), tendo o cuidado de tornar anónimo a identificação dos sujeitos assim como da instituição, sendo esse anonimato feito através da abreviação dos nomes e da desfocagem das fotografias tiradas.

CAPITULO III. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

3.1. Intenções para a ação

Segundo o Ministério da Educação (1997) planear de acordo com aquilo que sabemos acerca do contexto, do grupo e de cada criança em particular, torna-se necessário para que se cumpra uma dos objetivos da educação pré escolar que se prende com a promoção de um ambiente estimulante e promotor de aprendizagens significativas e diversificadas (p.26). Deste modo, a forma como o adulto responsivo regula a sua ação, sendo esta baseada numa intencionalidade pedagógica, revela-se uma importante “estratégia para criar um ambiente de ação com um mínimo de estabilidade, regularidade, continuidade e previsibilidade” (Ferreira, 2004, p.98). Ao longo da minha ação, no que respeita à metodologia utilizada, considerei importante que a prática

pedagógica assentasse em modelos socioconstrutivistas em que a criança desempenha um papel ativo na construção das suas aprendizagens, sendo o papel do adulto, auxiliar o processo de desenvolvimento da criança. Adaptei a minha prática ao método de trabalho já desenvolvido com o grupo, pois as crianças já tinham experiências e rotinas já interiorizadas, seguindo estas a mesma linha de pensamento socioconstrutivista.

No que respeita a ação desenvolvida em contexto de creche procurei promover atividades adequadas e verdadeiramente enriquecedoras, tendo em consideração os interesses e necessidades do grupo, verificados ao longo das observações, pois segundo Post e Hohmann (2011), “construir um ambiente de aprendizagem activa para bebés e crianças até aos 3 anos significa ter em conta todas as suas necessidades” (p.22). Atendendo às características próprias desta faixa etária, como refere Brazelton (1995), os bebés iniciam a sua marcha, alcançando através dela “o mundo da independência” (p.165) e têm um desejo enorme por comunicar verbalmente. Assim sendo, e dado o pouco tempo de prática procurei estimular a exploração dos diferentes sentidos, a Motricidade e a Linguagem, tendo em conta o interesse por histórias e canções.

Tendo em conta que considero que “a construção de laços é concebida como uma tarefa central do educador de infância.” (Formosinho & Araújo, 2013, p. 19) e que “a relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças”, (ME, 1997, p. 35) estabelecer uma relação afetiva baseada na segurança e confiança foi minha intenção para ambos os contextos constituindo-se fundamental para o desenvolvimento da minha ação junto das crianças.

Foi também minha intenção para ambos os grupos com que desenvolvi a PPS a promoção da autonomia que segundo Vasconcelos (1997) implica ter uma visão das crianças “como seres sociais, capazes de interagir com os outros e . . . de dirigir as suas próprias acções”(p. 150). pelo que em ambos os contextos procurei incentivar as crianças a realizar diferentes tarefas como comer, vestir-se e calçar-se de forma autónoma. Para além disso, em contexto de JI, esta intenção foi promovida também através da elaboração de planos do dia com as crianças em que as mesmas têm que tomar decisões e fazer escolhas, assim como assumir responsabilidades.

Em ambos os contextos a minha intenção prendeu-se com o desenvolvimento global da criança possibilitando aprendizagens diversificadas e que respondessem ao interesse das crianças. Desta forma procurei o desenvolvimento de um currículo integrado que no JI concretizou-se através do desenvolvimento da Metodologia de Trabalho de projeto. A partir do contato do grupo com a Metodologia de Trabalho de Projeto pretendi que o mesmo ficasse motivado e num futuro próximo houvesse uma promoção de novos projetos, dado à necessidade revelada por parte da equipa educativa através de entrevistas informais que se prendiam com o desenvolvimento das capacidades comunicativas, argumentativas e críticas das crianças do grupo, uma vez que alegavam que o grupo era ainda muito imaturo, não tendo grande interesse na exploração de temas de projetos. Deste modo e dado que “os educadores de infância desempenham um papel fundamental no apoio ao desenvolvimento nas crianças do sentimento de pertencerem a determinado grupo e na ajuda ao desenvolvimento das várias competências e capacidades inerentes à participação e à contribuição para a vida em grupo” (Katz e Chard, 2009, p.13) procurei desenvolver a minha ação baseada na Metodologia de Trabalho de Projeto, em que a criança assume um papel central em todas as etapas de desenvolvimento do trabalho, em cooperação com os pares, responsabilizando-a pela sua aprendizagem.

3.2. Identificação da problemática: A expressão dramática no desenvolvimento da Formação Pessoal e Social da Criança em idade Pré-Escolar.

A problemática que é alvo de estudo no presente relatório intitulado “A expressão Dramática no desenvolvimento da Formação Pessoal e Social da criança em idade Pré-Escolar” surgiu em contexto de jardim de Infância. No decorrer da prática em contexto de JI, pude constatar que a ação pedagógica da equipa educativa tinha subjacentes valores que consideravam ser fundamentais para o desenvolvimento das crianças, pondo em prática uma ação pedagógica muito direcionada para a educação de valores e atitudes das crianças, verificando-se assim “ um contexto social e relacional facilitador da educação para os valores” (ME, 1997, p.52). Em conversas informais tidas

quer com a educadora cooperante, quer com a auxiliar de educação verifiquei que ambas consideravam a Área da Formação Pessoal e Social crucial no desenvolvimento da criança, alegando que em primeiro lugar e mais importante que as aprendizagens promovidas no pré-escolar, está a criança enquanto elemento da sociedade que deve respeitar e ser respeitada.

Através das minhas observações e também de entrevistas informais tidas com os elementos da equipa educativa da sala notei uma grande preocupação no que respeita aos modelos passados às crianças, ou seja, uma grande preocupação existente na interação entre os adultos dado serem modelos para as crianças. Assim, a ação pedagógica era baseada num clima democrático através da partilha de tarefas e decisões, não sendo feita uma distinção notória para o grupo de crianças entre o papel da educadora e o papel da auxiliar.

Para além do que foi constatado anteriormente, no contexto de JI deparei-me com um ambiente educativo de sala bastante rico ao nível das diferentes áreas de conteúdo, sendo que fiquei surpreendida com a ênfase dada à Área da Expressão e Comunicação, nomeadamente no domínio da expressão plástica e musical, dado serem domínios muitas vezes relegado para segundo plano nos contextos de pré-escolar por onde tenho vindo a estagiar ao longo deste percurso de formação. Apesar de implícita nos diferentes centros de interesse da sala a expressão dramática, no espaço da mesma não era visível um local diretamente relacionado com o domínio da expressão dramática pelo que a partir do interesse demonstrado pelo grupo, foi desenvolvido um projeto para com este, pensar e criar este espaço.

Assim, tendo em consideração a caracterização do grupo, feita com base nas observações com registo em notas de campo e entrevistas informais tidas com a equipa educativa, estabeleci uma relação entre a Área da Formação Pessoal e Social valorizada e promovida pela equipa educativa dado às necessidades do grupo, com o domínio da expressão dramática, visto ser um interesse do grupo de crianças, de forma a perceber as potencialidades da expressão dramática no desenvolvimento da formação pessoal e social da criança.

Surge assim o tema deste relatório cujo título é: “A Expressão Dramática no Desenvolvimento Pessoal e Social da Criança em idade Pré-Escolar”.

3.2.1 A expressão dramática

Neste relatório é feito um estudo acerca da expressão dramática no desenvolvimento da formação pessoal e social da criança em idade Pré-Escolar, pelo que importa referir o significado do termo expressão dramática.

A palavra expressão deriva do latim “expressione” “significando extrair o suco, fazer sair, brotar, estando estreitamente ligada à manifestação das emoções” (Sousa, 2003, p.11).

Quando se fala em expressão dramática, refere-se a “qualquer acto expressivo que traduz a nossa expressividade” pelo que esta forma de expressão existe “desde o nascimento da criança” (Guimarães e Costa, 1986, p.25). Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) (1997),

“A expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais. Na interacção com outra ou outras crianças, . . . os diferentes parceiros tomam consciência das suas reacções, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal.” (p.59)

Segundo Sousa (2003) a expressão dramática é “uma actividade natural e espontânea da criança a que ela se entrega em qualquer momento e em qualquer situação, abstraindo-se totalmente do mundo da realidade para se envolver profundamente no mundo da sua imaginação” (p.22). Durante esta actividade a criança “não finge, não representa, ela envolve-se nela de tal forma que o vive e sente como se fosse real e verídico, não distinguindo a realidade da ficção” (p.22)

Segundo Leenhardt (1974) o meio de expressão privilegiado pela criança é o seu imaginário, tratando-se de uma “actividade básica, rica e necessária” constituindo-se como “a via mais lógica e espontânea de descoberta e aprendizagem”. Desta forma estas *faculdades de imaginação* ajudam a criança no seu desenvolvimento mental e afetivo,

num processo de descoberta e aprendizagem, tratando-se assim de uma forma de expressão e não de teatro.

Este termo corresponde ao jogo dramático e está ligado à educação pela arte, sendo considerada por Herbert Read (citado por Sousa, 2003, p.20) “como um dos melhores métodos educativos”, sendo assim “fundamental em todos os estádios da educação”.

Não podemos utilizar os termos expressão dramática e teatro de forma indiscriminada pois a única semelhança existente é o desempenho de papéis fictícios, dado que o teatro ou *representação teatral* implica “o espetáculo, o público, a comunicação e outras características da representação teatral”. (Sousa, 2003, p.22).

3.2.2. A importância do jogo de faz de conta na vida da criança

O jogo de faz de conta ou jogo simbólico desempenha um papel fundamental na vida da criança pois é a partir dele que a criança se desenvolve. A criança tal como sente necessidades fisiológicas, sente também necessidades lúdicas, pelo que brincar é a “atividade mais importante da vida da criança”, sendo uma atividade que ao ser negada à criança pode acarretar sérias deficiências no seu desenvolvimento dado que “é através do jogo que se forma a inteligência e que se processa todo o apoio necessário a um desenvolvimento equilibrado da personalidade” (Sousa, 2003, p. 34).

De acordo com Sousa (2003) de todas as formas de jogo a que a criança utiliza mais é o jogo de faz de conta que permite à criança ser “actora e espectadora”, ou seja, permite à criança exprimir-se vivendo a sua “imaginação, os seus sonhos, as suas fantasias e até os seus medos, provando a si própria as suas capacidades de transformação e de se imaginar em outras situações” (p.34) e “espectadora” no sentido que observa a expressão dos outros.

Este tipo de jogo surge por volta dos 2/3 anos com “o aparecimento da representação e da linguagem”. É uma atividade lúdica que permite à criança para além da “entrada no imaginário”, “a representação de regras implícitas que se materializam nos temas de brincadeira” (Kishimoto, 1999, p.39).

J.Piaget (1962, citado por Sousa, 2003) refere que “o jogo simbólico é uma actividade natural da criança onde ela se desenvolve de modo muito especial as suas capacidades intelectuais”. Erickson (1965), Smilanski (1968) e Brunner (1976) (citado por Sousa, 2003) “afirmam ser o jogo imaginativo o meio através do qual a criança adquire o seu senso de individualidade e desenvolve a sua capacidade de relação social (p.18).

A partir dos 3 anos os temas dos jogos de faz de conta apresentam uma grande variedade, estando próximos “da experiência do quotidiano das crianças, mas podiam também afastar-se indo até ao fantástico” (Costa, 2003, p.123).

Desta forma é importante enquanto educador pensar o espaço da sala de JI de forma a permitir a abertura e possibilidade ao jogo, nomeadamente ao jogo de faz de conta, dado desempenhar na vida da criança um papel fundamental no seu desenvolvimento.

3.2.3. O papel do educador no desenvolvimento do jogo de faz de conta

Tal como é referenciado nas OCEPE “o jogo simbólico é uma atividade espontânea que terá lugar no jardim de infância, em interação com os outros e apoiada pelos recursos existentes” (p.60). Durante as semanas iniciais da PPS pude verificar que o jogo simbólico ou faz de conta estava implícito nos momentos de brincadeira das crianças, mas não existia de fato um espaço físico que proporcionasse verdadeiramente o desenvolvimento dessa atividade espontânea da criança possibilitando recursos e materiais.

Importa referir que “a ação do educador facilita a emergência de outras situações de expressão e comunicação” pelo que este deve estar atento e desenvolver uma atitude reflexiva, pensando a organização e a utilização do espaço da sala de atividades como algo que vai ao encontro das suas intenções, pelo que “condicionam em grande medida o que as crianças podem fazer e aprender” (ME, 1997, p.37). Naquele momento e verificando que existia uma fragilidade no que respeita ao espaço promotor desta atividade tão importante no desenvolvimento da criança, foi minha intenção promover a construção desse mesmo espaço.

Deste modo através da construção de um novo centro de interesse na sala, partindo do desejo das crianças em criar um centro de espetáculos, tive de pensar nas suas funções e finalidades educativas. Deste modo ao possibilitar ao grupo a construção deste novo centro permiti um “alargamento do jogo simbólico” (ME, 1997, p.60).

Com isto quero dizer que o educador tem um importante papel na promoção ou na inibição do desenvolvimento do jogo de faz de conta na vida da criança. Ao valorizar esta atividade que para a criança é espontânea e crucial no seu desenvolvimento, possibilitei-lhe o seu desenvolvimento holístico e procurei valorizar aquilo que a criança faz de mais importante – brincar. A partir desta atividade da criança procurei descobrir as suas potencialidades no âmbito da formação pessoal e social da mesma, verificando que esta atividade (jogo de faz de conta) tem grandes potencialidades no que concerne à área da formação pessoal e social.

3.2.4. A intencionalidade educativa da expressão dramática no desenvolvimento pessoal e social em contexto de jardim de infância

Tal como é referido nas OCEPE um dos objetivos gerais pedagógicos definidos para a educação pré-escolar prende-se com “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania” (p.15). Deste modo cabe à educação pré-escolar “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” o desenvolvimento holístico e equilibrado da criança, em que esse objetivo está subjacente. Desta forma a expressão dramática contribui para o mesmo dado que é “uma ocasião que requer naturalmente a cooperação e o trabalho em equipa” (Sousa, 2003, p.30)

A área da formação pessoal e social é considerada uma área transversal, pelo que “todas as componentes curriculares” deverão contribuir para a promoção pessoal e social, sendo a expressão dramática uma componente curricular que concorre para esse desenvolvimento.

Porquê expressão dramática e não outra componente curricular? Porque considero que as expressões no seu geral na qual se inclui a expressão dramática estão cada vez mais relegadas para segundo plano, em lugar do “ensino” da língua e da

matemática, não fazendo sentido algum quando se fala em educação pré-escolar, cujo objetivo é o desenvolvimento global e equilibrado da criança.

A expressão dramática “é um dos meios mais valiosos e completos da educação” (Sousa, 2003, p.33), pelo que por ser completo e por proporcionar o contato com o outro uma vez que que as crianças de 3 anos ao jogarem ao faz de conta é “essencialmente um jogo coletivo” (Costa, 2003, p.45) interage com os outros desenvolvendo assim o sentido do eu do outro e a sua sociabilização.

Bolton (citado por Sousa, 2003) refere que o drama permite “o desenvolvimento social da criança, identificando objetivos e encorajando respetivamente o trabalho em grupo, capacidade de ouvir e entender, respeito pelos outros, liderança e crença na democracia (p.39).

De acordo com Sousa (2003) o educador de infância ao promover o jogo dramático está a proporcionar às crianças “ a mais eficaz ajuda para a sua auto-educação, ou seja, para se desenvolverem equilibradamente em todos os fatores da sua personalidade” (p. 32).

3.2.5. A construção de um centro de espetáculos⁷

O tema que foi alvo deste relatório materializou-se na construção de um centro de espetáculos na sala de JI onde decorreu a PPS. Partindo da problemática identificada e do interesse do grupo em construir um centro de espetáculos na sala, aquando de uma atividade com fantoches de colheres de pau, foi desenvolvido com as crianças o projeto de construção de uma nova área na sala.

A partir deste projeto sugerido pelas crianças no âmbito da expressão dramática o mesmo serviu de veículo ao desenvolvimento da formação pessoal e social do grupo, para além de outras aprendizagens promovidas, sendo a primeira o foco deste relatório⁸.

Dado ao facto da área da formação pessoal e social ser muito abrangente, foi necessário definir aspetos a trabalhar dentro desta grande área. Assim, tendo em conta toda a caracterização feita, assim como as necessidades do grupo e os objetivos da equipa

⁷ A fonte das fotografias das figuras presentes neste capítulo são de elaboração própria.

⁸ Ver Anexo E – Teia do projeto desenvolvido no âmbito do tema do relatório.

educativa para o mesmo, foram definidos aspectos a trabalhar desta área transversal nomeadamente a independência, a autonomia, a partilha de poder e a vivência de valores democráticos.

Ao longo do projeto foi feito junto com as crianças uma planificação diária, através de um plano do dia, em que as crianças decidiam o que queriam fazer/construir naquele dia, sendo todas as atividades propostas negociadas com o grupo e partindo dos seus interesses e necessidades. Para além do plano do dia, as crianças procediam também à avaliação do plano do dia anterior que permitia dar à criança uma visão das atividades já realizadas, pendentes ou por fazer. Considerei importante dar continuidade a esta rotina já implementada pela equipa cooperante por considerar que através da escolha das atividades que pretendiam realizar, encarregando-se da realização das mesmas de forma autónoma, procurando os recursos disponíveis de forma a levá-las a cabo eram promovidas a autonomia e independência do grupo. Em conversas de grande grupo as crianças para além de decidirem quais as atividades que pretendiam levar a cabo, sugeriam a forma como as iriam executar, os materiais necessários, havendo assim uma grande responsabilização do grupo de forma a desenvolver a autonomia, através “de uma partilha de poder entre o educador as crianças e o grupo” (ME, 1997, p.53).

Nas figuras seguintes pode-se observar um momento de elaboração e avaliação do plano do dia.



Figura 1. Elaboração do plano do dia



Figura 2. Avaliação do plano do dia

No que respeita à independência e segundo o Ministério da Educação (1997) esta está relacionada para além das competências do saber-fazer com o “ser capaz de

utilizar melhor os materiais e os instrumentos à sua disposição” (p.53). Assim existiram vários momentos no decurso do projeto que proporcionaram ao grupo o desenvolvimento destas competências através de várias atividades, algumas delas ilustradas nas figuras a baixo.



Figura 3. Pintura de cenários nas paredes do fantocheiro



Figura 4. Construção de fantoches



Figura 5. Construção de faixa para identificar a nova área da sala



Figura 6. Construção de cenário

Ao longo de todo o processo de construção e desenvolvimento do projeto as crianças trabalharam em pequeno e em grande grupo, pois segundo Sousa (1980) “as actividades de grupo proporcionam o desenvolvimento da capacidade de gestão de relações interpessoais complexas, relações essas, alimentadas por antagonismos e reconciliações que, vão preparar a criança para a futura vida social” (p. 121). As imagens seguintes ilustram alguns momentos de trabalho coletivo.



Figura 7. Recolha de materiais necessários para a atividade.



Figura 8. Afixação de convite para as salas mencionadas irem ver a dramatização com fantoches.

Algumas dessas atividades consistiram na construção de um fantocheiro, de cenários, de adereços para personagens, de construção de uma história, de uma dramatização de fantoches e de uma dramatização feita pelo grupo, sendo promovidos valores democráticos tais como a cooperação, a responsabilização e a participação.

No decorrer do projeto procurei promover momentos de partilha dentro do próprio grupo. Desta forma e aproveitando o fato de à quarta-feira ser dia de natação em que o grupo presente na sala é reduzido, existia sempre um momento no final da manhã e aquando do regresso das restantes crianças da natação em que eram feitas pequenas comunicações aos pares de forma a transmitir o trabalho desenvolvido durante aquele período de tempo e dando a conhecer ao grupo o ponto de situação do projeto. Por exemplo, um pequeno grupo, à quarta-feira, apresentou ao restante grupo os diferentes cenários que foram ilustrados nas paredes do fantocheiro, dizendo o que tinham feito e com que materiais assim como o procedimento que seguiram. A seguir pode-se constatar através das figuras a proposta acima referida.



Figura 9. Explicação de A.M do cenário por ele construído em colaboração com os seus pares



Figura 10. Explicação de M.F do cenário por ela construído em colaboração com os seus pares.

Estes momentos responsabilizaram as crianças em transmitir aos seus pares o trabalho realizado, havendo uma interação entre a/as criança/s que explica/m e as crianças que estão a ouvir essa mesma explicação, sendo assim necessário o cumprimento de certas regras sociais tais como: saber ouvir e respeitar o outro. O fato de nem todos realizarem o mesmo trabalho implica a divisão de tarefas em que cada um se sente responsabilizado pela realização da tarefa que lhe compete.

Ao levar para a sala alguns fantoches, como se pode ver na figura 11, possibilitando o contato com este material que para a criança é fascinante uma vez que o fantoche é "para a expressão dramática o que o boneco é para o jogo espontâneo da criança" (Leenhardt, 1974, p. 52). Pois o jogo com bonecos é onde a criança tem possibilidade de "se imaginar na realidade logo, de permanecer no imaginário"(p.51). Aquando deste momento as crianças mostraram-se muito interessadas em manipular esses mesmos fantoches e, posteriormente, em conversa de grande grupo, aquando de uma planificação diária mostraram interesse em construir um fantoche de meia.



Figura 11. Visionamento de diferentes fantoches.

As crianças após contatarem com os fantoches construíram os seus próprios fantoches para a nova área. O fato de terem construído fantoches de luva, surgiu aquando do momento de preparação para a aula de psicomotricidade em que uma das crianças do grupo, M.E, ao calçar as meias, coloca uma delas na mão, fingindo ser um fantoche.

A atividade de construção do fantoche possibilitou posteriormente outras atividades que tiveram um contributo significativo para o desenvolvimento da formação pessoal e social da criança. As atividades possibilitadas foram a apresentação do fantoche construído ao restante grupo, momento em que a criança comunica com os seus colegas, havendo a necessidade de ouvir o outro e respeitá-lo. O fantoche é um objeto muito importante dado ser "um brinquedo privilegiado como mediador entre o EU e o Outro", dando à criança a segurança que precisa para atribuir ao fantoche a outra parte do seu EU. (Costa e Baganha, 1989,p.29). Assim com recurso ao fantoche foi mais fácil para a criança expor-se perante os seus pares.

Após a construção do fantoche de luva as crianças quiseram construir uma história cujas personagens eram todos os fantoches criados pelo grupo. Este momento possibilitou um trabalho colaborativo entre o grupo, através da participação individual de cada elemento com ideias e sugestões para a história. Estes momentos de trabalho em que o grupo interage entre si através de conversas que exige a participação de todos foram muito importantes dado "permite construir uma autonomia coletiva que passa por uma organização social participada" (ME, 1997,P.53).

Ao construírem a história as crianças quiseram representar essa mesma história com os seus fantoches e no fantocheiro anteriormente construído. As crianças nos momentos de brincadeira livre recorriam muitas vezes ao fantocheiro utilizando fantoches e outros bonecos com suportes das suas brincadeiras em que interagiam com outras crianças, como se pode visualizar nos registos fotográficos a seguir demonstrados.



Figura 12.



Figura 13.



Figura 14.

Figuras 12, 13 e 14. Momentos de jogo simbólico no fantocheiro.

De acordo com Leenhardt (1974) o recurso ao fantoche é uma expressão libertadora e é muito rica para o desenvolvimento das competências sociais. Pois a atividade com fantoches " (...) é uma fonte de enriquecimento da linguagem da criança,

através do diálogo dos bonecos; da precisão do seu gesto e do seu poder evocador, através da animação da sua atividade manual (pp.57-58).

Dado à dimensão do fantocheiro foi necessário, juntamente com o grupo, elaborar e negociar regras entre todos, nomeadamente no que respeita ao número de crianças que podiam estar dentro do fantocheiro em simultâneo. Esta atividade foi importante dado que foi necessária uma decisão coletiva e uma consciencialização do grupo para a importância do respeito de regras.

Em momentos de observação das brincadeiras das crianças verifiquei que o espaço criado com este estudo era frequentemente recorrido pelas crianças que em interação com os pares jogavam no mundo da fantasia, sendo um importante veículo de socialização mas também uma resposta para a “necessidade de procurar no mundo da fantasia da expressão dramática o seu refúgio e a oportunidade de viver experiências que lhe estariam vedadas no mundo real (Sousa, 2003, p.35).

O grupo quis ainda apresentar a história construída com recurso aos fantoches criados a outras salas do pré-escolar. Sendo o recurso à dramatização de fantoches uma ideia que agrada muito à criança dado que "nenhuma contingência técnica é insuperável e todos os meios de expressão nele se encontram reunidos (verbais, gestuais (...))" (Leenhardt, 1974, p.53). Foi um momento de partilha entre as crianças de diferentes grupos, pelo que possibilitou o desenvolvimento da auto estima do grupo ao dar a conhecer a outras crianças o trabalho por eles desenvolvido. Para além disso esta atividade mobilizou tarefas importantes no âmbito da formação pessoal e social dado requerer tomadas de decisão em grande grupo, quem faz o quê na história, solução de problemas (se não estiverem todos presentes no dia da apresentação, como podemos ultrapassar esse problema?), ensaios em que é necessário respeitar regras como manter o silêncio e estar atento para saber quando é a sua vez. O fato das crianças partilharem este momento com outras do JI favoreceu a auto-estima da criança e o sentimento de pertencerem a um grupo, facilitando o desenvolvimento coletivo. As figuras 15 e 16 ilustram os momentos de partilha em grupo.



Figura 15. Apresentação do tema da dramatização com fantoches.



Figura 16. Dramatização realizada pelas crianças com fantoches no fantocheiro criado pelo grupo.



Figura 17. Encerramento da dramatização com fantoches.

As figuras que se seguem ilustram o processo de construção dos fantoches pelas crianças, assim como a apresentação do mesmo aos seus pares e a construção da história inventada pelo grupo com as personagens criadas através da construção dos fantoches de meia.

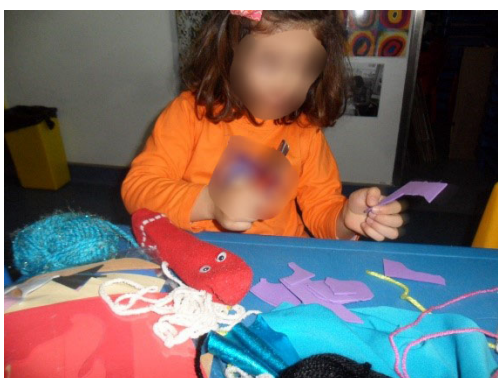


Figura 18. Construção de fantoche

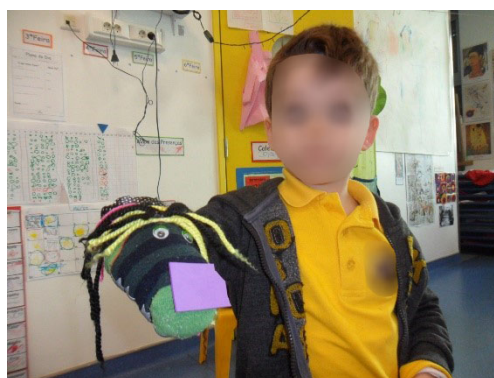


Figura 19. Apresentação dos fantoches aos pares



Figura 20. Construção de uma história com os fantoches

Para além da animação de uma história com fantoches as crianças também fizeram uma dramatização, sendo o próprio grupo a escolher o tema a dramatizar, sendo o mesmo a dramatização de uma história apreciada por todo o grupo. Dado que o educador pode intervir no processo de forma a potenciar o desenvolvimento da criança, partindo das necessidades e interesses do grupo, foi sugerida a dramatização da continuação dessa mesma história que seria inventada por todos. Esta ideia provocou ressonância em todos os elementos do grupo, dado ser uma história do agrado de todos. Esta atividade levou a cabo outras tais como construção de cenários, adereços, ensaio, que responsabilizou o grupo por diferentes tarefas.

Neste processo houve a necessidade de escolha de papéis a desempenhar na dramatização. Esta escolha foi feita pelas crianças evitando assim atitudes diretivas por parte da “educadora”. Em grande grupo as crianças decidiram os papéis que queriam desempenhar. Tal como diz Sousa (2003) existe por parte da criança “as recusas por papéis desagradáveis e a procura de papéis agradáveis” (p.54), o que foi notório no momento da escolha. Durante a escolha nenhuma das meninas quis assumir o papel da Carolina a personagem da história que desempenha um papel desagradável dado que esta mesma personagem chora e faz birras. Foi interessante ver a atitude de J.P que ao ver que nenhuma menina queria desempenhar o papel diz que pode ser ele a fazê-lo. Dado à faixa etária do grupo e ao constrangimento que pode causar às famílias optou-se por alterar a personagem para um menino, visto ser o J.P a assumir aquele papel.

Foi notório para algumas crianças do grupo a diferença entre o conforto que sentiram aquando do teatro de fantoches em que estavam escondidas num espaço (fantocheiro), socorrendo-se de um objeto para interagir com o outro e o constrangimento de subir a um palco e enfrentar um público. A seguinte nota de campo ilustra o constrangimento sentido por parte de uma das crianças do grupo:

J.P. que escolheu ser a personagem principal, começa a chorar mostrando-se ansioso e nervoso e referindo que não estava preparado para assumir aquele papel. Ao ver J.P naquela situação, M.P que é muito seu amigo diz que pode trocar de personagem com ele, pelo que J.P aceita. (Notas de campo 15 de abril de 2015).

Ao longo do projeto procurei o desenvolvimento de atividades lúdico-pedagógicas que estimulassem situações de autêntica interação com o outro tais como na proposta abaixo ilustrada pela figura que mostra a animação de uma lengalenga em que as crianças assumiram as diferentes personagens. Neste momento em parceria com a equipa educativa da sala, aproveitamos o momento para também proporcionar ao grupo de criança a animação de uma lengalenga, sendo a mesma registada através de fotografia tiradas pelas próprias crianças. Penso que este momento foi muito importante para as crianças pois permitiu uma partilha entre os adultos e as crianças. Desta forma, com este momento procuramos estabelecer uma relação positiva com as crianças, na qual têm oportunidade de ver os adultos por elas responsáveis a interagir o que constituirá um exemplo para as relações que as crianças estabelecerão entre si.



Figura 21. Animação feita por algumas das crianças do grupo de uma lengalenga



Figura 22. Animação feita em colaboração com a equipa educativa de uma lengalenga

No que concerne à participação das famílias ao longo deste processo, as mesmas tiveram oportunidade de acompanhar todas as atividades desenvolvidas na sala como toda a construção da nova área através de um link diário que sistematiza com texto e registos fotográficos todo o trabalho desenvolvido com e pelo grupo. Para além disso, as famílias ao acompanharem todo o trabalho iam autonomamente colaborando com materiais tais como: fantoches vários para o novo centro da sala.

Como Conclusões da ação desenvolvida e do tema escolhido para investigar, posso referir que a expressão dramática promove o desenvolvimento da Formação Pessoal e Social da Criança:

“ajuda-a eficazmente no seu processo de desenvolvimento bio-psico-sócio-motor, pondo em jogo a sua expressividade, a sua criatividade e a sua consciência de valores ético morais e estéticos, ao mesmo tempo que ajuda na sua relação social, dado que as atividades de expressão dramática em grupo implicam a cooperação de todos os membros, unindo as suas ações para conseguirem o fim comum.” (Sousa, 2003, p.33)

Ao ser criado na sala um espaço que permite à criança interagir com os outros e fornece-lhe alguns recursos que irá apoiar o jogo simbólico da criança estamos a valorizar o brincar “atividade mais séria e mais importante da vida da criança” (Sousa, 2003, p.34) e conseqüentemente a interação com seus pares, sendo um meio de formação pessoal e social dado que através desta interação toma decisões em grupo, respeita e entra no campo das ideias dos outros.

Segundo Sousa (2003) a expressão dramática desempenha um papel crucial na educação da criança, referindo ser “um dos meios mais valiosos e completos da educação” (p.33). Desta forma faz todo o sentido falar da expressão dramática enquanto veículo (meio) de formação pessoal e social da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao fim deste percurso em que tive a oportunidade de confrontar a teoria aprendida e estudada ao longo do curso e nomeadamente no primeiro semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar com a prática desenvolvida em diferentes contextos de educação pré-escolar, posso dizer que foi um contributo muito importante para a formação da minha identidade profissional.

Apesar de antes de ir para a prática já defender uma perspetiva construtivista da aprendizagem, o contato com as crianças dos diferentes grupos fez-me pensar ainda mais na forma com os educadores desenvolvem as suas práticas e na importância de uma atitude reflexiva ao longo de todo o trabalho desenvolvido com as crianças de forma a potenciar verdadeiras aprendizagens e a cumprir com o objetivo da educação pré-escolar que se prende com o desenvolvimento global da criança.

Confesso que a prática foi uma luta diária, pois é quando desenvolvemos uma ação junto com as crianças que nos deparamos de forma consciente e indireto com as dificuldades que vamos encontrar ao longo da nossa profissão. As dificuldades que fui encontrando ao longo da PPS fizeram-me querer saber mais sobre pedagogia e sobre as práticas desenvolvidas de forma a fundamentar melhor a minha ação e a encontrar meios que permitam melhorar a cada dia.

O fato de ser dada a oportunidade de fazer parte de uma equipa educativa de sala em diferentes contextos permitiu alargar os meus conhecimentos, pois ao contactar com pessoas mais experientes aprendi muitas coisas e foram-me dados muitos conselhos que serão úteis ao longo do desempenho desta profissão. Foi importante observar em primeiro plano como as equipas educativas trabalhavam assim como todo o funcionamento de uma instituição de educação pré-escolar. Esta experiência contribuiu para a minha identidade profissional (Sarmiento, 2009) pois ao contactar com diferentes profissionais, em diferentes contextos com diferentes grupos, enriqueci o conhecimento que já detinha e alarguei a minha perspetiva sobre esta profissão e pude aprender ainda mais.

Este percurso fez-me ter consciência da “componente relacional, interativa, muito forte, necessariamente com implicações em vários sentidos: quer nas crianças, quer nos adultos. Para além desse aspeto fez-me pensar que é uma profissão cujo papel profissional é bastante alargado pois para além do educar existe uma componente muito forte do cuidar que se prende com a satisfação dos aspetos afetivos e emocionais das crianças que comprometem o desenvolvimento e equilíbrio das mesmas (Sarmiento, 2009,p.51).

Relativamente ao impacto da minha intervenção penso que no que respeita ao contexto de creche consegui alcançar os objetivos inicialmente propostos, indo ao encontro dos objetivos da equipa educativa que se prendiam em grande parte com a autonomia do grupo. Penso que a ação desenvolvida com as crianças possibilitou um desenvolvimento global partindo das necessidades e interesses do grupo, sendo desenvolvidas atividades diversificadas com uma grande incidência para atividades de desenvolvimento dos sentidos e da linguagem dado à faixa etária do grupo.

Para além dos momentos de atividades orientadas, penso que os restantes momentos de interação com o grupo contribuíram de forma positiva para o seu desenvolvimento nomeadamente no que respeita aos cuidados, sendo momentos imprescindíveis para a aprendizagem das crianças dado serem momentos de interação adulto-criança, em que pode ser dada uma atenção individualizada à mesma.

O trabalho desenvolvido com a família foi também muito importante dado ser crucial neste nível de educação o trabalho desenvolvido em colaboração com as mesmas. Neste sentido foi dada sempre oportunidade às famílias para participarem no processo educativo das crianças, tendo as mesmas um contato diário com os trabalhos desenvolvidos e podendo participar sempre que assim considerassem pertinente.

No que respeita ao impacto da intervenção que intitula este relatório, penso que foi muito positiva dado promover a construção de um novo espaço na sala de atividades, proporcionando às crianças um espaço onde a atividade lúdica é privilegiada. O fato desta construção partir dos interesses e necessidades do grupo tornou-se muito mais enriquecedor pois o grupo participou em todas as etapas do projeto sendo responsável pelo desenvolvimento do mesmo, pelo que se deram aprendizagens verdadeiramente

significativas, para além de proporcionar ao grupo o contato com a metodologia de trabalho de projeto e deste modo a emergência de futuros projetos.

No decurso do projeto, os objetivos inicialmente traçados que se prendiam com o desenvolvimento da Expressão da Dramática e a partir deste a Formação Pessoal e Social do grupo foram alcançados possibilitando à criança desenvolver o jogo simbólico num espaço que proporciona diferentes recursos e materiais assim como interagir com os seus pares em diferentes jogos inventados.

A construção deste centro na sala onde decorreu a PPS teve impacto tanto para o grupo como possibilitou às restantes equipas educativas pensar sobre as potencialidades da expressão dramática na promoção de aprendizagens integradas, pois no decurso do projeto que pode ser consultado no portefólio de jardim-de-infância foram desenvolvidas atividades integradas que abordaram diferentes componentes do currículo apesar de neste relatório ser dado especial realce à componente da Formação Pessoal e Social da Criança, dado ser o tema em estudo.

Deste modo e como nota final penso que o estudo desenvolvido e implementado com o grupo possibilitou o desenvolvimento das crianças que no decurso do projeto demonstraram sinais de uma evolução a nível pessoal e social, sabendo melhor relacionar-se em grupo, intervindo de forma pertinente, sabendo ouvir o outro assim como sabendo participar na vida do grupo objetivos propostos a alcançar pela equipa educativa do grupo no início da intervenção.

O estudo evidencia que a Expressão Dramática desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança uma vez que o jogo simbólico consiste numa atividade natural e espontânea da criança, sendo o brincar aquilo que a esta faz de mais sério e uma atividade rica e necessária, tendo um forte contributo para a sua formação pessoal e social dado que envolve a interação com o outro.

REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação - Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação* (M. J. Alvarez, S. B. Santos, T. M. Batista, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T (1995). *O grande livro da criança: o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial Presença
- Brazelton, T., & Greenspan, S. (2002). *A criança e o seu mundo- Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença
- Costa, I. A. (2003). *O desejo de Teatro – o instinto do jogo teatral como dado antropológico..* Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Costa, I. A., & Baganha, F. (1989). *O Fanteche Que Ajuda A Crescer*. Porto: Edições ASA.
- Coutinho, C.P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Ferreira, M. (2004). *Agente gosta é de brincar com os outros meninos!. Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: edições afrontamento, pp.65-102
- Ferreira, M. (2010). “- Ela é a nossa prisioneira!” - *Questões teóricas, epistemológicas e éticometodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica*. *Revista Reflexão e Acção – Revista do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação e Mestrado da UNISC*, 18(2), pp. 151-182.
- Formosinho, J. O., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora

- Guimarães, M. A., & Costa, I. A. (2003). *Eu era a Mãe- perspectivas psicopedagógicas de expressão dramática no jardim de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Katz e Chard
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. (1999). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez.
- Leenhardt, P. (1997). *A criança e a expressão dramática* (4ª ed.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Metodologia: Questões teórico-práticas*. In *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (pp.76-105). Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários - cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Sarmiento, T. (2009). *As Identidades Profissionais em Educação de Infância*. *Locus SOCI@L*, 2, 46 – 64.
- Sousa, A. (1980). *A expressão dramática*. Lisboa: Básica Editora.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e arte da educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios* (3.ª ed.). Lisboa: Lidel.
- Thiollent, M. (1994). *Metodologia da Pesquisa-Ação nas Organizações*. São Paulo: Edições Cortez.

- Tomás, C. & Fernandes, N. (2011). Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. *10TH Conference of the European Sociological Association*.
- Tomás, C. (2008). A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias. In L. Rabello de Castro e V. Lopes Besset (orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 387- 408.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande. A prática educativa de Ana*. Porto Editora: Porto.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação – O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

ANEXOS

ANEXO A. CARATERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS DO GRUPO DE CRECHE

Tabela A

Caraterização das famílias do grupo de creche

Agregado familiar				
Criança	Parentesco			
	Pai		Mãe	
	Profissão	Idade	Profissão	Idade
L	Técnico de supervisão	34	Consultora	31
B	Comercial	32	Assistente Social	32
T	Oficial do exército	33	Técnica de Contabilidade	33
E	Eng ^o Químico	47	Diretora de Vendas	38
IA	Eng ^o do Ambiente	34	Eng ^a do Ambiente	34
IC	Gestor de categorias	39	Professora	38
L	Marketing	29	Enfermeiro	29
LI	Sem dados	Sem dados	Sem dados	Sem dados
G	Fisioterapeuta	35	Professora	32
S	Inspector tributário	47	Inspetora tributária	44
Legenda da tabela A				

	Informações sobre as crianças do grupo
	Informações do pai
	Informações sobre a mãe
Fonte: Elaboração própria	

ANEXO B. CARATERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS DO GRUPO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Tabela B

Caraterização das famílias do grupo de JI

Agregado familiar							
Crianças	Grau de parentesco						
	Pai		Mãe		Irmãos		
	Profissão	Idade	Profissão	Idade	Masculino	Feminino	Idade
Miranda	Gestor	Sem dados		Sem dados	1		24
Martins	Advogado	40	Psicóloga	39			
Rebelais	Funcionário Público	Sem dados	Funcionária Pública	Sem dados			
Franssen	Engenheiro	Sem dados	Engenheira	Sem dados			
Salvado	Engenheiro	49	Técnico superior	46		1	2
Duarte	Engenheiro	43	Juíza	35		1	7
Eanes	Farmacêutico	38	Gestora Ambiente	37	1		6
Pimentel	Consultor	38	Bancária	38	1	1	6/1
Freitas	Técnica Informática	44	Gestora de empresas	44	1		8
Pereira	Diretor de Marketing	Sem dados	Gestora de clientes	Sem dados	2		7/4
Gamboa	Gestor	41	Gestora	38	1	1	10/7
Inês	Sem dados	Sem dados	Sem dados	Sem dados			

Rafael	Sem dados	Sem dados	Sem dados	Sem dados		1	4
Aline	Sem dados	Sem dados	Sem dados	Sem dados	1		4
Luana	Sem dados	Sem dados	Sem dados	Sem dados		1	4
Lara	Sem dados	Sem dados	Sem dados	Sem dados		1	4
Derrick	Sem dados	Sem dados	Sem dados	Sem dados	1		Sem dados

Legenda da Tabela A1	
	Crianças do grupo
	Informações do Pai
	Informações da Mãe
	Informações dos irmãos
	Crianças temporariamente no grupo

Fonte: Elaboração própria

ANEXO C – CARATERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS DE CRECHE

Tabela C

Caraterização do grupo de crianças de creche

Nome da criança	Género	Idade (meses)	Percurso Institucional
L	Masculino	12	Veterano
B	Masculino	13	Veterano
T	Feminino	12	Veterano
E	Feminino	13	Veterano
IA	Feminino	15	Veterano
IC	Feminino	10	Novato
L	Feminino	11	Veterano
LI	Feminino	14	Veterano
G	Masculino	13	Veterano

S	Feminino	12	Veterano
---	----------	----	----------

ANEXO D - CARATERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS DE JI

Tabela D

Caraterização do grupo de crianças de JI

Nome das crianças	Género	Data de nascimento	Idade (anos)	Percurso Institucional
AM	Masculino	Sem dados	4	Veterano
BM	Feminino	03-10-2011	3	Veterano
CR	Masculino	20-06-2011	3	Veterano
DF	Masculino	07-10-2011	3	Veterano
GS	Masculino	14-06-2011	3	Veterano
JD	Masculino	04-01-2011	4	Veterano
ME	Feminino	07-10-2011	3	Veterano
MP	Masculino	10-05-2011	4	Veterano
MF	Feminino	18-09-2011	3	Veterano
RP	Masculino	12-10-2011	3	Veterano
TG	Masculino	12-05-2011	4	Veterano
A	Feminino	Sem dados	4	Novato
D	Masculino	Sem dados	4	Novato
I	Feminino	Sem dados	4	Novato
LA	Feminino	Sem dados	4	Novato
LU	Feminino	Sem dados	4	Novato
R	Masculino	Sem dados	4	Novato

Legenda

	Crianças temporariamente no grupo
--	-----------------------------------

Fonte: Elaboração própria

ANEXO E – TEIA DO PROJETO ELABORADO NO ÂMBITO DO TEMA DO RELATÓRIO

