



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

“O TEATRO NÃO PODE SER PARA AMANHÃ!”
Um projeto de Teatro no Jardim-de-Infância.

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**CLÁUDIA SOFIA FERNANDES LABRONSO
NOVEMBRO 201**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

“O TEATRO NÃO PODE SER PARA AMANHÃ!”

Um projeto de Teatro no Jardim-de-Infância.

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Sob orientação de Prof. Mary Katherine da Silva.

CLÁUDIA SOFIA FERNANDES LABRONSO

NOVEMBRO 2015

*Se parasse de medo no caminho
Também parava a vela do moinho
Que mói depois o pão de toda a gente.*

Miguel Torga

AGRADECIMENTOS

Às crianças com quem me cruzei por todas as aprendizagens e alegrias que me proporcionaram.

Às equipas educativas de creche e JI, por tudo o que me ensinaram. Obrigada a cada uma de vós por me terem incentivado a dar sempre o melhor de mim e a acreditar nas minhas capacidades.

À Professora Doutora Dalila Lino, que me acompanhou no contexto de creche, pela sua disponibilidade e amabilidade constantes.

À professora Mary Katherine, que me acompanhou em JI, pela orientação, compreensão e apoio no decorrer deste processo.

À professora Catarina Tomás, por toda a disponibilidade, profissionalismo, empatia e saberes que comigo partilhou durante toda a minha formação. O meu sincero agradecimento pelas palavras de incentivo e conselhos, que tanto contribuíram para o meu crescimento profissional e, acima de tudo, pessoal. É, para mim, uma honra que tenha feito parte do meu percurso académico.

À professora Natália (Ana Tália), por ter sido muito mais do que uma professora. Obrigada por, ao longo destes quatro anos, me ter ajudado a encontrar caminhos para ser feliz nesta profissão e, também, na vida. Obrigada por, com a sua simplicidade, me ter transmitido que é necessário parar, respirar, olhar em redor e pensar no que realmente é importante. Este relatório é o resultado do desejo de teatro que partilhámos durante estes quatro anos e que se traduziu em horas de conversas e gargalhadas. Espero, realmente, que este trabalho seja um reflexo de muito daquilo que aprendi consigo.

À Mila, à D. Luísa, à D. Aline, à D. Fátima e à D. Manuela, por terem acompanhado as minhas conquistas e os obstáculos deste caminho, nunca esquecerei o vosso apoio, preocupação e carinho.

Agradeço ao Bé por todo o amor, por toda a paciência e por ter perdoado todas as minhas ausências...

À Rita, por ver além... Nunca terei palavras para agradecer toda a luz que trouxeste ao meu caminho. Acredito que te terei sempre por perto.

À Cati, especial obrigada por ser uma companheira de aventuras. Obrigada por seres uma amiga tão especial que sempre me acompanhou, ajudou e motivou.

À Inês (Necas), por toda a amizade. É uma sorte ter uma amiga tão disponível e “tão linguísta”. Obrigada pelo teu incasável apoio e carinho. Essencialmente, obrigada por teres acreditado em mim e me motivares a fazer o mesmo. Por isto e por muito mais, nunca terei palavras suficientes para te agradecer. Ps: Espero não ter nenhuma vírgula mal neste agradecimento.

À Ana por me fazer acreditar que “nada acontece por acaso”. Obrigada por teres vivido este percurso ao meu lado e por teres apoiado os meus avanços e recuos. Todas nossas partilhas, reflexões e serões motivaram-me a dar sempre o melhor de mim e isso sei que irá prolongar-se pela nossa vida. Por isso e por seres uma das pessoas mais especiais que tenho na vida, obrigada.

À Nádia, por ser um dos grandes pilares da minha vida. Sabes que nunca conseguirei realmente traduzir em palavras o significado que tiveste neste percurso e que tens na minha vida. Espero poder ter-te comigo sempre e que isso chegue para transmitir o quanto és importante para mim.

Um especial e sentido agradecimento aos meus pais, por, ao longo da vida, me terem dado sempre muito mais do que aquilo que podiam oferecer. As palavras nunca serão suficientes para agradecer todo o vosso amor.

Ao meu pai, pela maneira humorística como relativiza os meus problemas e pela serenidade que o caracteriza. À minha mãe, por ser incansável, por ser um modelo de força e coragem como nunca conheci.

Este relatório é-vos dedicado com todo o amor que uma filha pode ter a uns pais.

RESUMO

Este relatório enquadra-se no seguimento de um período de Prática Profissional Supervisionada, que decorreu de 8 de janeiro a 13 de fevereiro em creche e de 23 de fevereiro a 29 de maio no contexto de jardim de infância.

Com este trabalho, tem-se como principal objetivo apresentar uma reflexão sobre a prática pedagógica, mas, também, evidenciar a problemática que maior relevância assumiu, num sentido de investigação e reflexão, sobre a própria prática.

Metodologicamente, optou-se por uma abordagem qualitativa, recorrendo-se a técnicas como a observação participante, a consulta documental, a redação de notas de campo e o registo fotográfico. A análise dos dados recolhidos foi realizada a partir dos contributos de duas ciências: a pedagogia da infância, por se conceber que a ação educativa exige que se considerem as crianças e os contextos socioculturais que influenciam a sua infância e a sociologia da infância, por se compreender que as culturas e relações sociais entre as crianças são dignas de serem investigadas.

Considerou-se a realização de um projeto de teatro a problemática mais significativa do decorrer da prática e, portanto, neste relatório o percurso vivenciado por crianças e adultos a propósito deste projeto merecerá destaque.

Fundamentadas nas perspetivas de vários autores (Gauthier, 2000; Costa, 2003; Falcão, 2014, entre outros), as principais premissas desta investigação são: ultrapassar a ideia de que o Teatro na Educação é acessório e apenas suplementar a áreas curriculares consideradas, por alguns, de maior relevância para o desenvolvimento das crianças; e evidenciar que é possível abordar o Teatro no quotidiano educativo, respeitando uma visão de criança como sujeito dotado de ação social, competente, com capacidade de estabelecer relações, de produzir a sua própria cultura, de interpretar o que realiza e de significar o que vivência.

Palavras-Chave: Prática Profissional Supervisionada; educação de infância; teatro na educação; metodologia de trabalho de projeto;

ABSTRACT

This report is integrated on the sequence of a Supervised Professional Practice period from 8th January until 13th February in a childcare center, and from 23th February until 29th May in a kindergarten context.

This work has as its main objective to present a reflection on the pedagogical practice, but also to highlight the problematic that assumed a greater relevance in terms of investigation and reflection on the own practice.

Methodologically, the chosen approach was a qualitative one, using technics as participant observation, document research, field notes and photographic record. The data analysis had its base on the contributions of two different sciences: childhood pedagogy, by conceiving that the educational action requires that children and the sociocultural contexts that influence their childhood are being considered; and childhood sociology, by understanding that cultures and social relationships between children are worth being investigated.

The problematic that was considered the most significant during practice was the implementation of a theatre project, and, therefore, it will be highlighted the project's course experienced both by children and adults.

Substantiated on several authors' perspectives (Gauthier, 2000; Costa, 2003; Falcão, 2014, among others), the main premises of this investigation are: to transcend the idea that Theatre is accessory in Education and only additional to other curricular areas considered, by some, as more important for children's development; and to demonstrate that it is possible to approach Theatre on the educational daily life with a perspective of children as a competent individual, endowed with social action and capable of establishing relationships, producing its own culture, interpreting what executes and of giving meaning to what experiences.

Key words: Supervised professional practice; early childhood education; theatre in education; project work methodology.

ÍNDICE GERAL

O abrir do pano – Introdução.....	1
1. Cenários e protagonistas educativos - Caracterização para a ação.....	2
1.1. Meios onde estão inseridas as instituições	2
1.2. Contextos socioeducativos	3
1.3. Equipas educativas.....	4
1.4. Famílias das crianças	5
1.5. Grupos de crianças.....	6
1.6. Análise reflexiva dos espaços e tempos	8
2. Encenação, uma teia de intenções para a ação.	10
3. Guião metodológico e ético	17
4. Enredos vivenciados, a problemática.....	19
4.1. A Educação Artística.....	19
4.2. O Teatro na Educação.....	20
4.2.1. Conceitos.....	21
4.2.2. Quando o produto final se sobrepõe ao essencial – Um olhar sobre os espetáculos de Teatro nas instituições educativas	22
4.3. Criança-ator, de ser passivo a participativo-ativo.....	24
4.4. A Metodologia de Trabalho de Projeto.....	25
4.5. O Projeto: “Vamos fazer Teatro!”	27
4.5.1. 1ª Fase: Início do Projeto	27
4.5.2. 2ª Fase: Desenvolvimento	34
4.5.3. 3ª Fase: Divulgação	44
4.5.4. Avaliação do processo vivenciado.	45
5. O fechar do pano – Considerações sobre o percurso realizado.....	49
Referências bibliográficas	52

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 5. A Violeta com roupas e adereços da área do faz de conta.....	36
Figura 6. O Candace a manipular o computador que construiu, enquanto Técnico de Luz do espetáculo.	36
Figura 7. O Sam, enquanto idoso.....	36
Figura 8. Alguns espetadores, o Técnico de Luz e o apresentador.....	36
Figura 18. O Jake a apontar a lanterna e o papel celofane vermelho para o Slague, a criança que representou o papel de leão na peça.....	43
Figura 33. A Nor e a Isi a construírem um dos figurinos.	46
Figura 34. O Slague e a Rosa a construírem a juba do leão.	46
Figura 42. As crianças durante o espetáculo “A Festa do Leão”.	49
Figura 43. As crianças no final do espetáculo.	49

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Notas de campo.....	62
Anexo B. Tabelas (em cd).....	66
Anexo C. Portefólio Creche (em cd)	67
Anexo D. Portefólio JI (em cd)	68
Anexo E. Figuras	69

LISTA DE ABREVIATURAS

IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da escola moderna
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
PCJI	Projeto Curricular JI
PCS	Projeto Curricular de Sala
PEC	Projeto Educativo Creche
PEJI	Projeto Educativo Jardim de Infância
PPS	Prática Profissional Supervisionada
RIJI	Regulamento Interno Jardim de Infância
TED	Teatro/Expressão Dramática

O ABRIR DO PANO – INTRODUÇÃO

Este relatório refere-se à intervenção realizada no âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada (PPS), decorrente do Mestrado em Educação Pré-escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Apresenta-se como um documento de cariz reflexivo que reúne um conjunto de vivências decorridas no período de PPS em creche e jardim de infância e, portanto, tem como principal objetivo a reflexão sobre a prática nesses dois contextos.

Para além de se configurar como uma evidência da intervenção pautada no decorrer da prática, este relatório compreende, ainda, o percurso de uma investigação em torno de uma problemática que assumiu relevância no decurso da PPS – a vivência de um projeto de teatro por crianças de idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos e por adultos. A opção de se apresentar esta problemática resultou de uma motivação de ordem pessoal de se defender que é possível que educadores/as se afastem das práticas teatrais essencialmente adultocêntricas, praticadas em algumas instituições educativas. Esta investigação assenta, portanto, na perspetiva de que uma abordagem ao teatro no quotidiano pedagógico de forma intencional, contextualizada e refletida é exequível e possui benefícios para todos os envolvidos.

Neste sentido, pretendo refletir sobre os contornos que um projeto de teatro – desde a proposta inicial até à apresentação de uma *performance* - assumiu nas vivências das crianças, das famílias e da equipa educativa de uma sala de JI. Para isso, descrevi o processo e seleccionei situações com o intuito de as analisar reflexivamente.

No capítulo 1, caracterizo reflexivamente os contextos onde se desenvolveu a PPS. Resumidamente, pretendo apresentar as principais características dos espaços, dos contextos socioeducativos, das equipas educativas, das crianças e das suas famílias.

Em função da caracterização realizada, no capítulo 2 identifiquei e fundamentei as intenções delineadas para a ação pedagógica.

O capítulo 3 diz respeito ao roteiro metodológico e ético pelo qual orientei a prática e a investigação, sendo que no mesmo fundamento as opções tomadas.

No quarto capítulo, pretendo analisar a problemática em estudo, enquadrando-a teoricamente. Neste capítulo apresento evidências ilustrativas do percurso realizado e reflito acerca das mesmas.

Por último, no quinto capítulo apresento as considerações finais e reflito acerca dos contornos dos períodos da prática profissional nos contextos, aos quais está subjacente o processo de construção da identidade profissional e pessoal.

1. CENÁRIOS E PROTAGONISTAS EDUCATIVOS - CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

Acredito que um olhar crítico e reflexivo sobre a realidade educacional se torna imprescindível para se contornarem situações diárias com maior segurança e efetividade, o que propicia o crescimento pessoal e profissional (Júnior, 2010).

Neste sentido, pretendo, no primeiro capítulo deste relatório, caracterizar de forma reflexiva as realidades dos contextos onde desenvolvi a intervenção, por compreender que este processo é essencial para a qualidade da ação educativa.

1.1. Meios onde estão inseridas as instituições¹

Ambas as instituições educativas situam-se em Lisboa e, ainda que pertencentes a freguesias distintas, as áreas envolventes são, nos dois casos, dinâmicas, muito movimentadas e de fácil acesso. As imediações das instituições apresentam-se bem equipadas no que concerne a equipamentos coletivos administrativos (juntas de freguesias, câmara municipal de Lisboa); e a equipamentos de cultura, lazer e turismo (biblioteca municipal, centro cultural, hotéis) e espaços verdes.

No caso do grupo de crianças da sala de JI, constatei que esta diversidade de infraestruturas do meio local influenciava os projetos em curso e as atividades realizadas em sala, uma vez que as crianças se deslocavam frequentemente ao exterior com o intuito de encontrar respostas a questões que colocavam ou para obter materiais de que necessitavam para determinada atividade².

No contexto de creche, ainda que não se deslocassem ao exterior, esta era uma prática comum nas salas das crianças mais velhas. Posto isto, e considerando que “a interação e partilha entre crianças das salas da instituição é frequente” (Projeto Curricular de Sala (PCS) (creche), 2014-2015, p.1), as informações recolhidas do exterior pelas crianças mais velhas eram apresentadas às crianças desta sala, o que resultava numa influência indireta do meio para as últimas³.

¹ Dados recolhidos com base na observação, nas conversas informais com as educadoras cooperantes e na consulta dos Projetos Educativos e do PCS (creche).

² A visita à Quinta Pedagógica, no decurso de um projeto sobre as vacas que já estava a decorrer quando se iniciou a PPS em JI, é um exemplo de uma dessas idas ao exterior.

³ A título de exemplo, destaco uma situação em que as crianças exploraram as folhas de trazidas por crianças de salas de JI que as recolheram numa ida a um jardim público próximo da instituição.

1.2. Contextos socioeducativos⁴

A instituição onde desenvolvi a PPS em creche constitui-se como um estabelecimento educativo da rede privada, de ensino particular e cooperativo com fins lucrativos. A partir de 1997, a instituição passou a conter três valências: creche, JI e sala de estudo, sendo que a tutela pedagógica da creche pertence à Segurança Social e a das restantes valências ao Ministério da Educação (Projeto Educativo Creche (PEC), 2014-2016). A partir de 2006, a direção assumiu o Movimento da Escola Moderna (MEM) como o modelo pedagógico vigente na instituição, “seguindo assim os seus princípios e pressupostos educativos” (PEC, 2014-2016, p.10). Em creche, as educadoras praticavam uma pedagogia de participação e, ainda que o MEM “não seja um modelo especificamente dirigido para a creche” (Cardoso, 2010, p.5), as práticas das profissionais seguiam os princípios e valores deste modelo com devidas adaptações ao nível de desenvolvimento das crianças.

O estabelecimento onde realizei a PPS em JI é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que possui protocolos de cooperação com outras entidades, no sentido de dar uma resposta social às famílias em situações precárias (Projeto Educativo JI (PEJI), 2012). Acrescento que na base da fundação da instituição, está uma congregação religiosa.

De acordo com a informação presente no PEJI (2012), na instituição eram três os modelos elegidos como orientadores da prática: o modelo High/scope, no que respeitava, por exemplo à aprendizagem pela ação; o modelo Reggio Emilia, que se refletia na arquitetura e organização estética da instituição; e o MEM, em aspetos como a gestão partilhada do grupo.

É, ainda, de destacar que as profissionais da instituição seguiam a metodologia de trabalho de projeto, sendo que pretendiam “privilegiar um aprendizagem que [assentasse] num processo investigativo que idealmente parte da própria criança e dos seus pares, afastando-se da pedagogia que se apoia apenas na transmissão unilateral de conhecimentos (PC - Tronco comum JI, 2014-2015, p.13).

Neste sentido, é possível afirmar que ao contrário do que pode acontecer noutras instituições, em que “alheados de toda a cultura pedagógica activa” os/as educadores/as introduzem “na sua prática uma visão artesanal do projecto” (Perrenoud, 2001, p. 110), no local onde desenvolvi a PPS, as educadoras e assistentes operacionais “sentem-se

⁴ Dados recolhidos com base no PEC / RI (JI).

membros de um movimento pedagógico e/ou de uma equipa nos quais a pedagogia e os trabalhos de projecto têm uma história e um significado identificáveis (Perrenoud, 2001, p. 110).

Para além das evidências que, desde início, notei no grupo de crianças, foi possível experienciar um espírito coletivo de envolvimento nos projetos que decorreram quer pelas exposições eram realizadas às portas das salas, que possibilitavam que as outras crianças e adultos acompanhassem projetos desenvolvidos, quer pelas trocas de saberes que ocorriam de forma mais presencial quando as crianças divulgam projetos ou quando as educadoras conversavam sobre os projetos que estavam a desenvolver (cf. Anexo A. Notas de Campo - Notas de campo N.º1 e N.º2).

1.3. Equipas educativas⁵

No contexto de creche, a equipa educativa da sala era composta por uma educadora e duas assistentes operacionais, enquanto que, em JI, à equipa educativa pertenciam uma educadora e uma assistente operacional. Saliento que, em ambos os contextos, eram integrados, nas equipas da sala, professores de áreas distintas⁶, que realizavam sessões semanais com os grupos e colaboravam com as educadoras, num sentido de complementaridade de saberes.

A observação participante e as conversas informais, em creche e JI, permitiram que constatasse que a comunicação entre os vários elementos da equipa educativa da sala era realizada a partir de conversas diárias e de reuniões. Em ambos os contextos, as partilhas e decisões não se realizavam somente ao nível da equipa educativa da sala, mas, também, a um nível mais amplo⁷. Assim sendo, eram realizadas reuniões de partilha que se constituíam como oportunidades de debater, contribuir com ideias para a resolução de problemas, partilhar atividades realizadas, entre outros aspetos. O sentido de partilha existente e a relação estabelecida entre os vários técnicos da instituição constatava-se no dia-a-dia de ambos os contextos e possuía reflexos nas vivências das crianças (cf. Anexo A. Notas de Campo - Notas de campo N.º3 e N.º 4). As notas de campo apresentadas em anexo são ilustrativas de algumas situações que ocorreram no decurso da PPS e que contribuíram para compreender que “quando o trabalho de equipa entre equipas ocorre, o centro infantil funciona como uma comunidade” (Post & Hohmann, 2004, p.306), não existindo barreiras à comunicação entre salas.

⁵ Dados recolhidos na observação, conversas informais com as educadoras cooperantes, no PEC e no PEJI.

⁶ Expressão musical, educação física e dança criativa, no caso de JI.

⁷ Entre educadoras de diferentes salas, por exemplo.

1.4. Famílias das crianças⁸

Considerando que a responsabilização primeira pela educação da criança pertence à família, este é “o ambiente onde [esta] desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis e onde se desenvolve, de forma espontânea, o processo fundamental de transmissão de conhecimentos, de costumes e de tradições que constituem o seu património cultural” (Reimão, citado por Homem, 2002). Assim sendo, no sentido de valorizar as vivências das crianças, conhecer os traços estruturantes dos seus contextos familiares torna-se fundamental.

Em creche, destaco, relativamente às estruturas familiares das crianças, que todas eram famílias nucleares, com exceção de um caso de uma família monoparental. Por outro lado, em JI as estruturas familiares eram díspares, sendo possível verificar a existência de famílias numerosas, monoparentais e nucleares (Tabela B1)⁹. Na maioria dos casos, constatei que ambos os progenitores partilhavam a tarefa de levar e buscar as crianças à instituição, sendo que as acompanhavam até à porta da sala, o que facilitava o estabelecimento de um contacto com a família. A este nível, acrescento que existiam, ainda, redes de sociabilidade alargadas (Ferreira, 2004), o que foi possível constatar pelas fotografias das famílias afixadas nas paredes das salas e pelo facto de os/as avós, os/as tios/as e primos/as irem buscar as crianças à instituição.

No contexto de creche, a grande maioria dos pais possuía formação superior (Tabela B2), informação que se verificou importante para que compreendesse, por exemplo, o tipo de discurso que devia estabelecer com as famílias.

Ao consultar o Regulamento Interno da instituição de JI (RIJI), constatei que, após a candidatura, as fichas de pré-inscrição das crianças são analisadas por profissionais da instituição, sendo que existem critérios de admissão¹⁰ que “têm em conta a desejável heterogeneidade social, económica e cultural” (RIJI, 2012). Esta heterogeneidade era evidente nos traços estruturantes das famílias, uma vez que, por exemplo, ao nível das habilitações literárias, constatei que a maioria dos pais possuía formação superior, existindo uma minoria com o 12º ano completo e sete pais que possuíam a escolaridade básica (Tabela B3). A acrescentar, a partir das conversas diárias

⁸ Dados recolhidos com base na observação, nas conversas informais com as educadoras cooperantes, nas fichas individuais das crianças e no RIJI.

⁹ A tabela B1 é a primeira tabela do Anexo B e assim sucessivamente.

¹⁰ Alguns critérios: Famílias com baixos recursos económicos; Residência na área geográfica à instituição; Necessidades educativas especiais, Famílias monoparentais, Famílias numerosas, entre outros.

das crianças, subentendi que existiam, igualmente, diferenças quer no que concerne ao “stock de conhecimentos” (Ferreira, 2004, p.66) que as crianças possuíam, quer no que respeitava ao capital cultural e económico das famílias (Ferreira, 2004), o que, em parte, foi possível constatar pelos “padrões de consumo e de lazer” que apresentavam (Ferreira, 2004, p.69).

«Algumas crianças mais velhas falavam sobre a ida para o 1º ciclo. A propósito deste tema, a Flor aproximou-se e disse:

- *Sabias que a minha escola nova vai ter cavalos e natação?* – entusiasmada.

- *Vai? A sério? Vai ser muito divertido, então.* – respondi.

- *Pois, vai. É uma escola das boas, porque algumas escolas não têm estas coisas, são mais pobres, sabes.»* (nota de campo, 3 de março de 2015, JI.)

Contrastando com este padrão, segundo a educadora cooperante do grupo de JI, existiam situações de vulnerabilidade em algumas famílias, perceptíveis, por exemplo, pelas carências alimentares, de vestuário e transporte. Acrescenta-se que foi possível notar que as crianças e famílias estavam cientes da existência desta heterogeneidade económica e cultural no seio do grupo, o que, de acordo com a educadora cooperante, possibilitou um estabelecimento de interações ao nível da partilha, num sentido de entreajuda e solidariedade.

«Verifiquei que a mãe de uma das crianças tinha deixado um saco. A educadora cooperante referiu que no saco estavam roupas que a mãe dessa criança costuma deixar para uma criança que possui carências de vestuário. Para além deste aspeto, evidenciou que de modo a possibilitarem que a criança possa ir às festas de aniversário dos colegas, alguns pais costumam oferecer-se para a levar e trazer.» (nota de campo, 8 de abril de 2015, JI)

A acrescentar, constatei que, nos dois contextos, as educadoras cooperantes valorizavam a participação das famílias e, portanto, preocupavam-se em desenvolver estratégias para que os cuidadores acompanhassem o dia-a-dia dos grupos e as atividades e projetos em curso (cf. Anexo C pp. 7-8 – Portefólio Creche – e Anexo D pp. 7-8 – Portefólio JI).

1.5. Grupos de crianças¹¹

O grupo de crianças da sala onde realizei a PPS em creche era constituído por 17 crianças, com idades compreendidas entre os 13 e os 20 meses. Por outro lado, o grupo do contexto de JI era composto por 24 crianças com uma oscilação de idades entre os quatro e os seis anos (Tabela B4).

Como é possível constatar na tabela 4 (cf. Anexo B), existia uma grande variedade de percursos institucionais nos dois grupos. Ao analisar o PCS do grupo de creche e após conversas informais com a educadora cooperante, constatei que o facto de doze das

¹¹ Dados recolhidos com base na observação, nas conversas informais com a educadora cooperante e no PCS (Creche)/PC (JI).

crianças já frequentarem o berçário da instituição contribuiu para facilitar a adaptação do grupo à sala e aos adultos e “para facilitar o conhecimento das famílias de forma privilegiada” (PCS (creche), 2014-2015, p.1).

No caso de JI, também a observação participante e as conversas informais com os adultos da sala permitiram analisar os reflexos das idades e percursos institucionais nas vivências do grupo, sendo que constatei que existiam dois grupos (o dos mais velhos e dos mais novos), divididos, ainda, em sub grupos (meninas e meninos). Comprovei, ainda, de que forma estes grupos se relacionavam, que tipo de interações se estabeleciam no dia-a-dia da sala, numa ordem instituída pelas crianças (Ferreira, 2004). Assim sendo, as crianças que já frequentavam o JI possuíam mais experiência e familiaridade com a ordem instituída pela educadora no espaço da sala (preenchimento dos mapas, por exemplo) e pela ordem instituída no estabelecimento (colocação das mesas pelas próprias crianças), o que lhes conferia uma posição de líderes nas dinâmicas do grupo (cf. Anexo A. Notas de Campo - Nota de campo N.º5).

Neste sentido, algumas crianças possuíam “um maior conhecimento e domínio do contexto institucional, o que lhes [conferia] um poder e autoridade sociais reconhecidos no e pelo grupo social” (Carvalho, citado por Ferreira, 2004, p.77). Acrescento, ainda, que algumas crianças mais velhas possuíam noção deste estatuto que lhes era concedido pelas crianças mais novas, o que se refletia nas suas ações e conversas:

«- *Eu fui o primeiro a chegar a esta escola.* – disse o Candace.
- *Ah, não não foste.* – disse o Slague.
- *Fui sim, eu e o Bernas, não foi?* – Candace.
- *Foi, tu é que não, Slague.* – disse o Bernas.
O Slague mostrou-se irritado com a conversa e subiu o tom de voz:
- *Isso é uma granda mentira, estão só a mentir! Alguns já saíram desta escola por isso estiveram cá primeiro!* - (referia-se às crianças que no ano transato tinham ido para o 1º ciclo).
- *Não foi, somos nós os primeiros!* – disse o Bernas a rir.
- *Sim, só nós! Somos os mais velhos por isso só nós os dois é que mandamos, não podes brincar aqui!* – disse o Candace, também, a rir.
Entretanto, o Vitória (uma das crianças mais novas), que se encontrava a observar atentamente a situação, interveio:
- *Pois mandam, não mandam? Deixam-me brincar aqui?* – disse o Vitória.
- *Sim, só tu é que podes Vitória, tu não Slague.* – disse o Candace
- *Posso sim! Isso é uma granda mentira, quem manda é a D.,* (referindo-se à educadora da sala) *vou dizer que estão a dizer mentiras!* – acrescentou o Slague com a voz trémula.
O Candace e o Bernas riam-se.» (excerto de nota de campo, 6 de março de 2015, JI)

Ainda no que se refere às relações entre pares, a maioria das crianças possuía alguma dificuldade na gestão de conflitos (cf. Anexo D - Reflexão Semanal 6 – Portefólio JI, pp. 112-117), o que era colmatado pela educadora no sentido de proporcionar situações em que a envolvimento do grande grupo na procura da melhor solução para o problema era privilegiada.

Na creche, quando estavam nos mesmos espaços, as crianças brincavam lado a lado, sendo que se encontravam centrados nos objetos e não nos intercâmbios sociais, por exemplo, não adotavam papéis complementares nas brincadeiras. Nestes momentos de brincadeira, era frequente a ocorrência de conflitos entre pares, normalmente relacionados com questões de partilha de objetos, sendo, por vezes, necessária a intervenção dos adultos.

Nos dois contextos, no geral, as crianças mostravam *entusiasmo* por participar nas atividades desenvolvidas pelos adultos. Em JI, constatei, ainda, que as crianças participavam ativamente e *com entusiasmo* nas reuniões de grande grupo, na medida em que intervinham com relatos de experiências, com novidades e contribuía com ideias para as atividades do dia. Esta característica facilita o aparecimento de projetos, pois, tal como sublinha Niza (2013) é, precisamente, “a partir da conversa de acolhimento da manhã, [que] muitas notícias trazidas pelas crianças se podem transformar em projectos de estudo” (p. 152). Todavia, é de sublinhar constatei que o grupo, nestes momentos, possuía alguma dificuldade em respeitar algumas regras básicas de comunicação e de cidadania.

1.6. Análise reflexiva dos espaços e tempos¹²

Pretendo, neste ponto, refletir sobre os princípios educativos definidos pelas educadoras cooperantes no que concerne ao tempo e espaço.

No contexto de creche, a educadora assumia como uma das intenções da sua prática *construir uma rotina diária consistente de modo a promover um ambiente seguro*, pois considerava importante que as crianças antecipassem e controlassem os acontecimentos do dia-a-dia. Existia, portanto, uma estrutura pela qual as profissionais se regiam, no sentido de irem ao encontro da construção dessa consistência. Todavia, a rotina era alterada consoante as necessidades e interesses do grupo, numa perspetiva de respeito pelas “características e ritmos próprios de cada criança” e pelo papel ativo que esta possui no processo educativo (PCS (creche), 2014-2015, p.12).

Considero, ainda, importante sublinhar que a “relação indissociável entre o educar e o cuidar” (Coutinho, 2002, p.18) assumia preponderância nas práticas das profissionais de creche e, por conseguinte, nas vivências das crianças. Acrescentar, estas dimensões coexistiam nas rotinas da sala, sendo que nenhuma assumia preeminência face à outra, pois, de acordo com a educadora, os momentos de cuidado não eram considerados

¹² Dados recolhidos com base na observação, nas conversas informais com as educadoras cooperantes e no PCS (Creche)/ PC (JI).

importantes apenas para satisfazer as necessidades físicas das crianças (comer, beber, dormir, descansar, higiene), mas, também, para reforçar a relação adulto-criança através do afeto e da segurança.

Relativamente ao espaço da sala, a educadora do contexto de creche pretendia que fosse “um espaço em constante reflexão e adaptado às necessidades e às características do grupo” (PCS (creche), 2014-2015, p.12). Por esse motivo, o mobiliário era adaptado ao tamanho das crianças e amovível, particularidade que conferia à sala de atividades um carácter polivalente (Ferreira, 2004). A estrutura da organização da sala era, ainda, definida por espaços que cumpriam diferentes funcionalidades (cf. Anexo C - pp. 14 –16 Portefólio Creche).

Em JI, a educadora privilegiou a organização da sala por áreas, pois pretendia “permitir às crianças a escolha de diferentes tipos de atividade” (PCJI, 2014/2015, p.7). Ainda que as áreas estivessem bem definidas e separadas por móveis e/ou placares, não se verificava a impossibilidade de comunicação e circulação de adultos e crianças pelas diversas áreas da sala, aspeto importante para potenciar as interações sociais. A acrescentar, a educadora procurou criar “um espaço bem definido, em que os materiais estejam organizados de uma forma lógica, devidamente identificados, para que a criança os consiga encontrar e arrumar facilmente, sem necessitar da interferência do adulto” (PCJI, 2014/2015, p.8). Esta organização concorria para um dos objetivos que formulou para o grupo - “Promover a independência em relação a: hábitos de higiene pessoais e sociais, utilização de materiais e instrumentos da sala e alimentação” (PCJI, 2014/2015, p.12).

Os momentos da rotina eram, na perspetiva da educadora cooperante (JI), importantes para que a criança se sentisse segura, mas deviam, simultaneamente, ser pensados para que “se [sentisse] única, diferente, reconhecida, valorizada e aceite” (PCJI, 2014/2015, p.9). Neste sentido, as crianças tinham possibilidade de escolha e decisão durante os diferentes momentos do dia, o que era facilitado pela utilização de vários instrumentos reguladores e organizadores da vida do grupo.

Em suma, a análise sobre o espaço e os tempos foi significativa para compreender que não basta que se reconheçam as estruturas temporais e físicas das salas, mas que é fulcral refletir acerca de toda a sua dimensão simbólica para se compreender a vida dos grupos.

2. ENCENAÇÃO, UMA TEIA¹³ DE INTENÇÕES PARA A AÇÃO.

No segundo capítulo, pretendo refletir sobre as intenções delineadas para a ação¹⁴ pedagógica, que foram definidas em função da caracterização apresentada anteriormente. A partir da fundamentação do plano de intervenção geral e específico para cada um dos contextos procurei, ainda, enquadrar o leitor naquele que foi o quadro teórico que norteou a prática.

Considerando que “a escola e a família são duas instituições que se organizam formando um mosaico no qual não se observam os limites de influência de cada um deles na formação da criança, uma vez que estão em constante interação” (Figueiredo & Sarmiento, 2009, p. 2216), importa que sejam delineadas, pelos/as profissionais, intenções que robarem a relação entre estas duas instâncias.

Neste sentido, por se valorizar o papel deste núcleo para o desenvolvimento das crianças, pretendi estabelecer uma relação de confiança e de proximidade com as famílias. Para dar resposta à intenção geral formulada, foi imprescindível estabelecer momentos para receber as famílias, proporcionar oportunidades para conversar, para partilhar vivências, convicções, valores e ideias. Assim, para conhecer, compreender e valorizar as particularidades e realidades de cada família, privilegiei a escuta ativa e o acolhimento dos vários elementos de forma calorosa¹⁵.

Ainda a este respeito, defini a intenção geral de envolver as famílias no processo educativo, pois considero que “devem tornar-se realmente parceiras das escolas e não entidades alheias” (Vasconcelos, 2009, p.202). Assim, por perspetivar que as famílias devem ser co-construtoras da ação educativa, o quotidiano do grupo e as atividades desenvolvidas eram divulgadas, uma vez que acredito que, ao estarem ocorrentes do que acontece na sala, os familiares das crianças estarão mais predispostos a participar na vida do grupo. Em **J1**, no decurso do projeto desenvolvido, as famílias foram envolvidas em todo o processo, no qual participaram ativamente (trouxeram recursos e foram à sala realizar atividades).

¹³ Em Teatro, a teia é uma estrutura “de onde saem as cordas com as varas que sustentam os telões, bambolinas, luzes, etc.” (Solmer, 2014, p. 151).

¹⁴ As intenções encontram-se sistematizadas numa tabela (cf. Anexo B – Tabela 5).

¹⁵ «A Linda chegou à sala a chorar e agarrada ao pai que olhou para mim, encolheu os ombros e disse: - Agora é assim todas as manhãs. Aproximei-me da Linda e disse: -Então princesa, hoje está a ser um dia difícil? // A Linda olhou para mim, ainda a chorar, e abraçou-me, dizendo: - Hoje na reunião quero muito ficar sentada ao pé de ti ou da D. (educadora da sala). // - Ai é? Está bem fica combinado, hoje ficas sentada ao pé de nós. Boa? - respondi. A Linda acenou com a cabeça e foi para junto da Elsa e da Isi. // - Agora tem sido sempre assim, sabe. Eu acho que é do irmão (referia-se ao facto da mãe da Linda estar grávida). Faz muitas birras, quer muita atenção, qualquer coisa começa a chorar. - acrescentou o pai da Linda.» (nota de campo, 18 de março de 2015).

Ainda no que se refere às intenções gerais, formulei duas intenções relacionadas com os/as profissionais das instituições.

De modo a efetivar a integração e colaboração entre estagiária e equipa educativa, procurei estabelecer uma relação de parceria pautada pelo diálogo e a partilha de informações, ideias e questões.

Acrescento que acredito que o contexto de partilha e apoio com a educadora cooperante são vertentes fundamentais para os/as estagiários/as poderem observar, agir e refletir, consubstanciando-se como uma ajuda para que possam ir construindo a teoria a partir da prática (Oliveira-Formosinho, citado por Matias & Vasconcelos, 2010). Por este motivo, o recurso aos contributos das profissionais dos dois contextos revelou-se fundamental para delinear a intervenção e para a sua posterior concretização, estabelecendo-se uma relação de parceria.

Sendo que considero que “a reflexão é um caminho para atingir patamares cada vez maiores de racionalidade na prática e nas próprias crenças” (Júnior, 2010, p. 582), foi crucial, no decurso da PPS, refletir criticamente sobre a ação, de modo a analisá-la e a reformulá-la. Para além desta atitude auto-reflexiva, procurei, ainda, refletir, conjuntamente, sobre a ação, por considerar o processo de reflexão, a par com outros parceiros, vantajoso para o desenvolvimento da minha identidade profissional (e pessoal).

A este nível, tal como mencionado no *capítulo 1*, no caso de **J1**, colaboram, com a educadora, professores de diferentes áreas. Esta informação foi importante para perceber que deveria, também, considerar estes profissionais na prática a ser desenvolvida. Assim sendo, através de conversas informais foram surgindo oportunidades de partilhar observações e experiências com os professores, num constante processo reflexivo da ação desenvolvida.

A acrescentar, sublinho, ainda, que as reuniões com as colegas de estágio foram fulcrais para a análise e reformulação da intervenção que foi sendo pautada no decorrer das semanas de PPS. De facto, acredito que a partilha de experiências, aliada ao questionamento crítico constante acerca da nossa prática permitiram uma otimização desta intervenção.

Em suma, pretendi, neste percurso, não operar isoladamente, mas considerar uma vantagem a partilha e, portanto, beneficiar “[d]os pontos de vista dos outros, na construção conjunta e colaborativa de novo saber” (Roldão, 2007, p. 28).

A quinta intenção geral definida foi referente aos grupos de crianças – construir uma relação afetiva com as crianças.

No contexto de **creche**, por defender que “as crianças pequenas precisam de um relacionamento afectivo consistente” (Brazelton & Greenspan, 2004, p.27), procurei disponibilizar-me emocionalmente para, assim, criar e fortalecer vínculos com as crianças.

Como mencionado na caracterização, os momentos de cuidado não eram considerados pelos adultos como relevantes apenas para satisfazer as necessidades básicas das crianças. Assim sendo, este aspeto foi importante para compreender que deveria privilegiar estes momentos para a criação de vínculos e de uma relação de confiança com as crianças, uma vez que se constituem como “oportunidades únicas para interacções diáticas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais” (Portugal, 2011, p. 9).

Neste processo, o respeito pelo espaço e pelas vontades das crianças foi importante para que se fossem tornando cada vez mais responsivas e para que, assim, o afeto fosse partilhado no dia-a-dia, em momentos de convivências únicas entre mim e as crianças¹⁶.

Em **J1**, procurei ter em conta que “toda a aprendizagem mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que as rodeiam” (Brazelton & Greenspan, 2004, p.188). Para a construção de uma relação afetiva com as crianças foi importante ouvi-las, respeitar as suas individualidades, ter expectativas positivas em relação ao que realizavam e celebrar as suas conquistas.

Formulei, ainda, uma última intenção geral: conceber a criança como um ser participativo, interventivo e com direitos.

Ao longo do período de formação académica, o tema da participação e dos direitos da criança esteve presente no discurso de alguns docentes e, portanto, tem sido alvo de análise e reflexão. Não obstante, durante a prática, percebi a complexidade destas questões e que existe um longo caminho a percorrer.

¹⁶ «Sentei-me no tapete, com o intuito de interagir com o João que estava a realizar construções. Nesse momento, a Maria Rute aproximou-se e colocou-se de pé em cima das minhas pernas... abraçou-me e abracei-a de volta. -Hm, um abraço tão bom! – disse-lhe. A Maria Rute riu-se e foi buscar a taça (motor de muitas das nossas brincadeiras). Mal colocou a taça na cabeça comecei a cantar: Marcha soldado.. cabeça de papel. A Maria Rute dava gargalhadas e voltou a abraçar-me. Agora olhava com atenção para a minha cara, mexia nos meus olhos, no meu nariz e tocava de seguida no dela. De seguida, abriu os olhos e apontou para a prateleira dos medicamentos, onde se encontra o creme que usa para a cara. - Sim, vamos por o creme, vamos. – disse-lhe. Riu-se. Coloquei-lhe o creme na cara e, como costume, nomeei o nariz, as bochechas, o queixo, enquanto espalhava o creme. A Maria Rute esticou o dedo para que lhe colocasse creme. Quando o coloquei, começou de imediato a espalhá-lo na minha cara e enquanto me tocava balbuciava. Talvez também estivesse a nomear partes do meu rosto.» (nota de campo, 11 de fevereiro de 2015)

No decorrer da PPS, foi possível perceber que é crucial que se ultrapasse a ideia de que as crianças pequenas precisam somente de serem protegidas e de serem satisfeitas as suas necessidades básicas. É, portanto, imprescindível compreender que, tal como os adultos, as crianças necessitam “de margens de acção e intervenção no seu quotidiano” (Fernandes, 2005, p.45). Posto isto, percebi que a participação não se restringe aos momentos de atividade, pelo contrário, deve ser vivida no dia-a-dia, nos momentos da rotina diária e de brincadeira livre.

No contexto de **creche**, esta intenção conduziu à necessidade de compreender a dimensão comunicacional que o corpo detém, no fundo, “o corpo como componente da ação social e expressividade” (Coutinho, 2010, p. 207)¹⁷.

A partir de situações como a descrita, percebi que as crianças não necessitam de falar para se expressarem, podem adotar posturas de resistência (Delgado & Silva, 2012), demonstrando o que estão a sentir, sendo, também, esta uma forma de participação. Esta consciência possibilitou uma progressiva reformulação da prática ao longo da PPS.

Em **J1**, os momentos de reunião e o recurso aos instrumentos de regulação da vida do grupo foram importantes para *dar voz* às crianças e possibilitar que interviessem, num sentido de as envolver na construção do seu processo educativo.

No que concerne às intenções **especificamente definidas para as crianças do contexto de creche**, pretendi proporcionar a aprendizagem com base na exploração e interação com o meio e com os objetos, através dos sentidos, uma vez que, em conversas informais com a educadora cooperante, percebi que, para este grupo, era sua intenção proporcionar oportunidades para utilizarem o corpo no contacto com o meio. Assim, tendo em conta uma abordagem sensório-motora foram planeadas atividades que proporcionassem uma exploração dos objetos e materiais através dos sentidos. A título de exemplo, destaco atividades como a exploração de gelatina e a confeção de um bolo.

A acrescentar, para além das atividades realizadas, a intervenção diária foi realizada no sentido de aproveitar os momentos da rotina para proporcionar oportunidades de aprendizagens sensoriais, pois, à medida que “interagem com

¹⁷ «Estava a dar a sopa à Mariana S. e ela começou a virar a cabeça. Abanava os braços, tapava a boca com as mãos. - O que se passa, Mariana? Ai ai... tens de comer a sopa. – insisti.

A Mariana S. continuava a virar a cabeça, agora chorava e batia com as mãos na mesa. Não percebi o que estava a acontecer. Continuei a tentar que comesse a sopa, mas a Mariana mostrava-se cada vez mais irritada. Neste processo, levantei-me para ir buscar um pano e deixei a colher em cima da mesa. Quando regresssei a Mariana S. estava a segurar na colher, sem chorar. Fui buscar outra colher e sentei-me. O resto do almoço decorreu com tranquilidade, ora dava eu uma colher, ora a Mariana pegava na colher dela e tentava comer, ainda que com dificuldade. Por vezes, tentava ela dar-me a sopa a mim...» (nota de campo, 22 de janeiro de 2015)

peças e agem sobre materiais, constroem uma bagagem de conhecimentos básicos sobre o modo como as pessoas e as coisas são, o que fazem e como respondem a determinadas ações” (Post & Hohmann, 2004, p.26).

A intenção de promover a autonomia foi considerada no seguimento de alguns episódios¹⁸ e, também, com o intuito de dar seguimento ao que era definido pela educadora cooperante.

Tal como sublinha Malaguzzi (citado por Barbosa & Fochi, 2012) “cada um de nós tem em seu interior uma imagem de criança que orienta sua relação com ela. . .nos leva a um comportamento de diferentes maneiras” (p.3). Importou, portanto, que no decorrer da PPS fossem alteradas algumas concepções, nomeadamente ao nível daquilo que as crianças, apesar de muito pequenas, já eram capazes de fazer.

A este propósito, acrescento que a autonomia das crianças é estabelecida através da negociação entre estas e os adultos responsáveis (Post & Hohmann, 2004) e que estes últimos podem permitir que as crianças intervenham ou, por outro lado, podem inibir as suas tentativas de autonomia e de participação. Assim, a consciência destes pressupostos, que foi adquirida através da observação das práticas da equipa educativa da sala¹⁹, permitiu que compreendesse a importância de promover a autonomia das crianças em vários momentos do dia. Exemplos de duas práticas observadas promotoras desta autonomia são: nos momentos de higiene, nos quais se incentivavam as crianças a lavarem as mãos e a boca sozinhas; na hora da sesta, quando se colocavam as chuchas nos catres para que as crianças não necessitassem que o adulto lhes dissesse qual era a sua cama.

Ainda no que se refere à **creche**, considereei crucial respeitar os ritmos e individualidades de cada criança.

Para dar resposta a esta intenção, foi fundamental, primeiramente, observar e escutar as crianças para, assim, ser possível conhecer e aprender mais sobre as suas características e individualidades.

Observação nº2 – dia 22 de janeiro de 2015 - João²⁰

Aproxima-se dos colchões, diz “Olá” e sorri. Sobe os colchões, para a meio, olha para os adultos e atira-se para o outro colchão, batendo palmas de seguida. Levanta-se e sobe, de novo, para os colchões, onde permanece a bater palmas.

¹⁸ «Na hora de almoço, peguei na colher para dar a sopa à Maria Rafaela. A educadora cooperante alertou-me para o facto de que a Maria Rafaela já comia sozinha e que, portanto, não devia fazê-lo.» (nota de campo, 11 de dezembro de 2014)

¹⁹ Como mencionado no capítulo 1, uma das preocupações da educadora para o grupo era, precisamente, promover a autonomia.

²⁰ Observações realizadas com o intuito de avaliar os níveis de envolvimento e bem-estar das crianças.

Observação nº2 – dia 22 de janeiro de 2015 – Francisca

Quando o professor de motricidade entrou na sala, encostou-se a uma mesa e ficou a observar. Aproxima-se para ver o que estão a realizar, sempre com uma mão em cima da mesa, mas quando chamada a participar recua, balbucia e abana as mãos e volta a encostar-se à mesa onde permanece durante toda a sessão.

As situações acima relatadas foram observadas no decorrer do mesmo momento - a realização de uma sessão de motricidade -, sendo que são dois exemplos ilustrativos das reações e comportamentos de duas crianças face a uma mesma situação.

Importa frisar que a consciência das individualidades de cada criança permitiram a conceção de estratégias para intervir com cada uma delas de formas distintas. Posto isto, acredito que o respeito pelos ritmos e individualidades de cada criança são importantes para o estabelecimento de uma relação de confiança entre adulto e criança, pois, ao iniciar o processo de construção da sua identidade enquanto exploradora, a criança procura apoio, segurança e encorajamento nas figuras de referência (Portugal, 2011).

Assim, no decurso da PPS, procurei que esta relação fosse sendo construída com as crianças, o que exigiu uma preocupação em respeitar as suas vontades e temperamentos²¹

Analisando, agora, as **intenções definidas para o contexto de JI**, considerei crucial promover a autonomia na resolução de conflitos, pelo facto de, tal como mencionado no capítulo 1, a maioria das crianças evidenciar dificuldades na resolução de conflitos.

A propósito do conflito, Katz e McClellan (2006) sublinham que “é inevitável entre os membros de qualquer grupo de crianças verdadeiramente participativo; não [devendo] ser, e provavelmente não [podendo] ser, completamente eliminado” (p.22). As situações de conflito podem, então, ser compreendidas como relevantes para o desenvolvimento de competências morais e sociais nas crianças e, portanto, com a intenção formulada não pretendi eliminar situações deste tipo, mas ajudar as crianças a gerirem-nas de forma mais autónoma. Para que isso fosse possível, a postura adotada foi a de mediação nos momentos de conflito, com o intuito de passar a mensagem de que diálogo e a

²¹ «Quando da atividade da exploração da gelatina, chamei a Mariana C. para se sentar na cadeira, tal como o fiz para as outras crianças. Quando ajudei a Mariana C. a subir para a cadeira começou a chorar. // - *O que se passa, Mariana? Então?* – perguntei. // A Mariana C. continuava a chorar. // - *Não queres mexer na gelatina? Olha experimenta...* - disse, enquanto lhe dava um bocado de gelatina para as mãos. // A Mariana C. continuava a chorar cada vez mais, enquanto se virava de costas para a mesa onde estava a ser realizada a atividade. Percebi que não queria participar. // - *Não é preciso chorar. Se não queres fazer não faz mal. Queres sair?* – afastei a cadeira da mesa e a Mariana parou de chorar. // Quando me afastei, a Mariana desceu e deslocou-se até ao fogão do faz de conta, onde ficou encostada a observar a atividade. Reparei que, durante a atividade, a Mariana por vezes se aproximava da mesa e mexia nos copos de plástico, no entanto, quando solicitada a participar voltava a afastar-se.» (nota de campo, 30 de janeiro de 2015)

comunicação podem resolver os problemas. Com este processo, pretendi que as crianças fossem apoiadas, sem que sentissem que os adultos eram imprescindíveis para a resolução dos conflitos²².

A intenção - potenciar experiências de vida democrática - foi formulada com o intuito de dar continuidade ao que já era realizado pela educadora cooperante.

Acredita-se que “o jardim-de-infância, enquanto organização social participada, pode e deve proporcionar às crianças, de modo sistemático, uma das suas primeiras experiências de vida democrática” (Vasconcelos, 2007, p.112). Assim, compreendendo o JI como um *locus de cidadania* (Vasconcelos, 2007), pretendi estabelecer espaços e tempos para que a cidadania fosse exercida – por exemplo, as reuniões da manhã, em que as crianças se reuniam ao redor da mesa redonda foram momentos privilegiados para discutir assuntos da vida do grupo ou do interesse das crianças.

Acrescento que, a partir da caracterização do grupo, percebi que as crianças possuíam alguma dificuldade quer em respeitar as regras de convivência democrática em momentos de grupo, quer em resolução de conflitos. Tendo em conta esta particularidade do grupo, considerei que continuar a proporcionar às crianças experiências de cooperação, de partilha, de sensibilidade e de justiça, fomentando, não só o respeito pelo outro, mas principalmente, a valorização das diferenças de cada um, podia constituir-se como um meio para alterar as dinâmicas estabelecidas entre as crianças.

Finalizando, foi definida, ainda, a intenção desenvolver aprendizagens com base na Metodologia de Trabalho de Projeto. Considerando que esta se relaciona com a problemática que foi desenvolvida no âmbito da PPS, pretendo abordá-la, de forma mais aprofundada, no capítulo 4 do presente relatório.

²² «A Filipa aproximou-se e disse: - *Cláudia, estava ali na biblioteca a preparar um teatro e o Sam destruiu tudo!* // - *Já conversaste com o Sam? Tens de ir conversar com ele.* – disse. // - *Mas ele chegou lá e atirou os bonecos para o chão!* – respondeu a Filipa. // - *Sim, já percebi que não gostaste, mas já lhe perguntaste porque é que fez isso? Se não perguntares, não vais saber e, assim, não conseguem decidir como vão fazer para resolver. Eu não estava na biblioteca, nem falei com o Sam, não sei o que se passou.* – respondi. A Filipa dirigiu-se para a biblioteca, aproximei-me de forma a tentar ouvir a conversa, sem que se apercebessem. - *Estragaste isto! Agora está tudo estragado! Agora pedes desculpa!* – disse a Filipa. // - *Está bem! Desculpa. Até foi de sem querer!* – respondeu o Sam, dirigindo-se para outra área. A Filipa ficou a arrumar os bonecos.» (nota de campo, 22 de abril de 2014)

3. GUIÃO METODOLÓGICO E ÉTICO

O período da PPS constituiu-se como uma oportunidade para se realizar uma investigação sobre a prática e para compreendê-la como “um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática” (Ponte, 2002, p.3). Por este motivo, foi necessário traçar as opções metodológicas e os princípios éticos que orientaram este processo. Neste capítulo, pretendo sintetizá-los.

No que concerne à natureza da investigação, optei por uma abordagem qualitativa, pelo facto de “se pretender compreender os sujeitos a partir dos [seus] quadros de referência” (Ferreira & Carmo, 2008, p.198). A acrescentar, dado que a investigação foi realizada com crianças, parti do princípio “de que os menores têm um bom conhecimento dos seus mundos, que estes mundos são. . .especiais e dignos de nota” (Fine & Sandstorm, citados por Spodek, 2010, p.1051) e que, portanto, os adultos beneficiam ao procurarem ouvir e compreender as perspetivas das crianças.

A observação foi a técnica central a que recorri, mais concretamente, a observação participante, que, de acordo com Spradley (citado por Lima & Pacheco, 2006), “se ocupa de uma situação social com dois objectivos: por um lado, inserir-se nas actividades intrínsecas a essa situação e, por outro lado, observar as actividades, as pessoas e mesmo os aspectos físicos dessa mesma situação” (p.94).

Concomitantemente, recorri a técnicas como a consulta documental²³; a redação de notas de campo - por se compreender que estas são ferramentas cruciais para o “registo das observações e reflexões” (Queirós & Rodrigues, 2006, p.4) decorrentes da intervenção nos dois contextos - e a fotografia como um modo de registo sistemático de situações e/ou comportamentos. Destacam-se, ainda, as produções das crianças como instrumentos que me possibilitaram conhecer quais as concepções que possuíam acerca de alguns dos assuntos abordados.

Apresentadas as várias técnicas e instrumentos utilizados, esclarece-se que a importância da diversidade de fontes de informação – triangulação - se prende com o facto de, desse modo, se evitar um “preconceito no registo de dados” (Luria, citada por Graue & Walsh, 2003). Efetivamente, como sublinha Luria (citado por Graue & Walsh, 2003), um “bom registo de dados contém pontos de vista recolhidos de tantas perspectivas quanto possível” (p.127). Partindo, assim, da consciência de que a triangulação de fontes de informação é crucial para uma investigação, na análise dos

²³ Em creche, consulta do PE, PCS e das Fichas individuais das crianças. Em JI, consulta do RI, PC e das Fichas individuais das crianças.

dados pretendo reunir as informações recolhidas e categorizá-las, tentando articular os diferentes dados obtidos a partir das várias fontes.

Do ponto de vista ético, importa, primeiramente, esclarecer que “o comportamento ético está intimamente ligado à atitude. . .que cada um leva para o campo de investigação” (Graue & Walsh, 2003, p.76). Neste sentido, enquanto estagiária, baseei-me em alguns princípios para orientar esse comportamento ético:

1. “Direito à privacidade, à discrição e anonimato” (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2014, p.8): Procurei manter o anonimato de todos os envolvidos²⁴. Quanto aos nomes das crianças a vigorarem no relatório, em creche optei por inventar nomes para cada criança. Já em JI, as crianças participaram, escolhendo os nomes que queriam ter no trabalho, pois, segundo Tomás (2011), “nesse processo revelam-se sentidos, conotações e valores subjectivos” (p.161) (cf. Anexo A. Notas de Campo – Nota de campo N.º6).
2. Direito a recusar participar na investigação (Tomás, 2011): Ainda que possam “ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, [as crianças] são, apesar disso, capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação, evidenciando assim a sua agência” (Ferreira, 2010, p.164). Por esse motivo, em JI, coloquei uma folha no placar da sala, para que, as crianças interessadas em participar na investigação pudessem assinar.
3. “Informação às crianças e adultos envolvidos” (Tomás, 2011, p.167): Em ambos os contextos, considerei fulcral a apresentação a todos os técnicos da instituição, às famílias e às crianças, explicitando que estava a desenvolver um período de prática profissional, qual a duração da intervenção e quais os contornos que a investigação ia assumindo.

Ainda que seja crucial considerar comportamentos éticos no que concerne à investigação com crianças, acredito que a profissionalidade dos/as educadores/as de infância se desenvolve tendo em conta uma formação ética que deve orientar toda a sua conduta profissional. Neste sentido, estes pressupostos foram considerados não só no que respeita à investigação, mas no decurso de toda a intervenção.

²⁴ De todos os envolvidos, leia-se: das crianças, das famílias e das equipas das instituições.

4. ENREDOS VIVENCIADOS, A PROBLEMÁTICA

A motivação para o desenvolvimento da presente investigação emergiu após o interesse manifestado pelo grupo de crianças do contexto de JI em realizar um projeto sobre Teatro. Este desejo serviu como ponto de partida para uma reflexão sobre os contornos que a implementação de um projeto de Teatro – desde a proposta inicial até à apresentação de uma *performance* - pode assumir nas vivências das crianças, das famílias e da equipa educativa de uma sala de JI.

Considereei, então, pertinente que, antes de iniciar a pesquisa, no campo, com as crianças, consultar investigações e obras, de modo a construir o referencial teórico da presente investigação.

4.1. A Educação Artística

A importância que as artes assumem no processo educativo tem sido amplamente discutida e documentada por vários autores.

De entre várias iniciativas já desenvolvidas, destaca-se a Conferência Mundial Sobre a Educação Artística, da qual emanou o Roteiro para a Educação Artística. Neste documento, estão contemplados quatro grandes objetivos da Educação Artística: **1)** Defender o direito humano à educação e à participação cultural; **2)** Desenvolver as capacidades individuais; **3)** Melhorar a qualidade da educação; **4)** Promover a expressão da diversidade cultural. (Comissão Nacional da UNESCO (CNU), 2006, pp. 5-8).

Ainda neste documento, são apresentadas as três dimensões em que se estrutura a Educação Artística: **1)** Contacto direto com trabalhos artísticos e com profissionais; **2)** Participação em práticas artísticas; **3)** Estudo de trabalhos artísticos. (CNU, 2006, pp.5-8).

Todavia, apesar das orientações e recomendações que têm vindo a ser formuladas neste e noutros documentos, vários autores constataam que a Educação Artística não está a ter o alcance pedagógico que deveria. Efetivamente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) (2012) corrobora estas ideias, ao explanar, na Recomendação n.º 1/2013, que a concretização da aprendizagem artística desde idades precoces “tem-se revelado. . .sujeita a contingências da mais variada natureza, ficando, nessa medida, muito distante dos melhores propósitos” (p. 4271).

Neste sentido, nas instituições educativas, a Educação Artística tem sido relegada para segundo (ou último) plano, sendo, na maioria das vezes, encarada como um suporte a outras áreas, tidas como mais importantes. Brilhante (2007) reforça esta questão, ao

defender que “a arte não tem. . . de ser vivida como tempo roubado às disciplinas sérias. . . e muito menos de ter uma função complementar na formação geral de um jovem” (p. 5).

A arte possibilita o desenvolvimento de competências essenciais para o desenvolvimento harmonioso da criança, tais como o sentido crítico, a criatividade, a expressão, num sentido de um maior e mais aprofundado conhecimento de si próprio, do outro e do meio que a rodeia (CNE, 2012). Por este motivo, importa reter que “a arte, a par de outras formas de conhecimento. . .concorre para a compreensão e desenvolvimento da civilização, de cada sociedade e de cada pessoa” (CNE, 2012, p. 4270) e, portanto, a privação de experiências relacionadas com as várias áreas da Educação Artística possui sérias implicações para o futuro das comunidades e da sociedade.

Nesta perspetiva, as instituições educativas, como palcos onde grande parte da vida dos indivíduos se desenrola, são espaços privilegiados para promover a aprendizagem das linguagens específicas das várias áreas contempladas na estrutura global da Educação Artística – Música; Artes Plásticas; Teatro; Dança; Cinema, entre outras (CNE, 2012).

No contexto deste relatório, pretendo dar enfoque ao *Teatro na Educação* e, portanto, no próximo ponto ser-lhe-á dado destaque.

4.2. O Teatro na Educação

Neste ponto, pretendo abordar algumas noções e princípios inerentes ao binómio Teatro-Educação.

A propósito desta designação, Falcão (2014) esclarece que esta abrange contextos formais, não formais e informais de educação e que assenta numa linguagem própria - a ..linguagem teatral. Acrescentar, o *Teatro na Educação* compreende uma panóplia de abordagens desenvolvidas "com objetivos artísticos, socioculturais e pedagógicos que visam a formação global do indivíduo" (Falcão, 2014, p. 151).

O mesmo autor esclarece que o *Teatro na Educação* pertence ao domínio da Educação Artística e não do Ensino Artístico, isto porque, não se visa a formação artística das crianças (Falcão, 2014). Reverbel (1989) reforça esta ideia ao referir que, nas escolas, não se pretende "ter um aluno-ator, um aluno-pintor ou um aluno-compositor, mas sim dar oportunidades a cada uma de descobrir o mundo, a si próprio e a importância da arte na vida humana" (p. 22).

Neste sentido, no *Teatro na Educação* não se objetiva encontrar talentos, mas desenvolver "o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural [num] processo consciente de expressão e comunicação" (Koudela, 2006, p. 78).

Outros autores sublinham, a este propósito, que o *Teatro na Educação* visa a formação global da criança, constituindo-se como um espaço de diálogo e experimentação (Bezлга et al., citado por Abreu, 2014) que permite a descoberta de capacidades do próprio indivíduo, mas também do grupo.

4.2.1. Conceitos

Ao longo dos anos, a discussão em torno da terminologia relacionada com as atividades dramáticas tem pautado os discursos quer dos teóricos, quer de quem faz das práticas o seu quotidiano.

No decurso da consulta de bibliografia, no que concerne às atividades dramáticas desenvolvidas com e pelas crianças, constatou-se que, quer no discurso pedagógico oficial veiculado através dos documentos orientadores, quer nas investigações já realizadas, são utilizados, com frequência, dois termos: *Teatro* e/ou *Expressão Dramática*.

Há autores que defendem que estes termos designam atividades distintas e que, portanto, não devem ser utilizados indiscriminadamente.

Neste sentido, Aguilar (1985, citado por Terra, 2009), de modo a clarificar as possíveis aceções destas duas palavras, esclarece que a *Expressão Dramática* pode ser considerada a "comunicação livre das crianças através do jogo de personagens e de situações do quotidiano" (p.9). O *Teatro*, por outro lado, é encarado como "uma realização artística portadora de uma proposta estética" (Aguilar, 1985, citado por Terra, 2009, p.9).

A este propósito, Leenhardt (1974) afirma, por sua vez, que o *Teatro*, ao contrário da *Expressão dramática*, "traduz uma acção dramática, evolutiva" (p.23).

Deste modo, foi interessante constatar que, segundo alguns autores, quando nos referimos a atividades de *Expressão Dramática*, estamos a reportar-nos, essencialmente, a situações em que as crianças vivenciam experiências pontuais espontâneas (situações de faz-de-conta) ou estruturadas (jogos dramáticos); por outro lado, quando se utiliza o termo *Teatro* pressupõe-se a existência de uma evolução, da continuidade de uma proposta que culminará na apresentação a um público.

Todavia, verificou-se que outros autores, tal como Landier e Barret (1994), privilegiam ambas as denominações, defendendo tanto o desenvolvimento pessoal, como a vertente de sensibilização às práticas artísticas.

A este nível, há quem considere que o *Teatro* e a *Expressão Dramática* estão intimamente relacionados e que se complementam, sendo que “a Expressão Dramática [se propõe] como um treino dos mecanismos do teatro: personagens, situações, libertação e problematizações corporais e emotivas” (Solmer, 2014, p.357). Por outro lado, também na *Expressão Dramática* são utilizados constantemente elementos do *Teatro*, introduzindo, assim, “a criança neste universo de sinais e convenções” (Leenhardt, 1974, p.28). Costa (2003) corrobora esta perspetiva, ao defender que, nas brincadeiras de faz-de-conta das crianças, estão presentes elementos da linguagem teatral.

Nesta perspetiva, é de ressaltar que “a dupla denominação, a dupla via, não quer dizer nem dicotomia, nem separação, nem esticar as crianças num ou noutro sentido” (Landier & Barret, 1994, p.11), antes pelo contrário, privilegia-se a complementaridade.

Em suma, existem autores que defendem a utilização da expressão *Teatro/Expressão Dramática* (TED) por considerarem que estes termos não se dissociam. Neste sentido, ao utilizarem o termo *TED*, os autores estão a considerar quer atividades dramáticas “mais circunscritas no tempo e nos objetivos” (Falcão, 2014, p. 158), quer projetos de teatro “por natureza mais prolongados no tempo e com objetivos mais exigentes” (Falcão, 2014, p.158)²⁵.

No presente relatório, apesar de defender a perspetiva de que o *Teatro* e a *Expressão Dramática* estão interrelacionados e que, portanto, parece fazer sentido utilizar o termo *TED*, optei pela designação *Teatro*, pelo facto de ter sido a denominação utilizada pelas crianças no decurso do projeto.

Apresentadas algumas perspetivas acerca das possíveis aceções dos termos utilizados, pretendo, seguidamente, discutir o tipo de práticas teatrais realizadas em algumas instituições educativas.

4.2.2. Quando o produto final se sobrepõe ao essencial – Um olhar sobre os espetáculos de Teatro nas instituições educativas

Tal como contemplado no Roteiro para a Educação Artística, “a Educação Artística, como todos os tipos de educação, tem de ser de alta qualidade para ser eficaz” (CNU,

²⁵ Apesar de neste relatório não se pretender realizar uma análise comparativa entre os dois documentos orientadores para a Educação de Infância – as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar – é de ressaltar que se constatou uma diferença nas abordagens. Enquanto nas OCEPE apenas se utiliza o termo Expressão Dramática e somente são referenciadas as atividades dramáticas, por outro lado, nas Metas utiliza-se o termo TED e existe uma preocupação em considerar, também, os projetos de teatro.

2006, p.20). No entanto, alguns autores consideram que os entraves a essa qualidade começam, precisamente, quando ao Teatro Infantil²⁶ estão subjacentes práticas adultocêntricas, tema sobre o qual incide este ponto do relatório.

Estas práticas teatrais adultocêntricas e pouco centradas nos interesses das crianças residem, essencialmente,

na montagem de espetáculos, em muitos casos feitos à pressa, desenquadrados de uma prática curricular regular, a partir das decisões e das orientações modelares do professor, com o objetivo único – ou principal – de abrilhantar ocasiões festivas, como as festas de Natal ou de final de ano letivo. (Falcão, 2014, p. 159).

A este propósito, Sousa (2003) descreve um exemplo prototípico destes espetáculos:

O Teatro realizado nas escolas, pelas crianças, tem existido sobretudo sob a forma de preparação para festas de Natal e de fim-de-ano.

Uma semana antes, os profissionais colocam de parte as atividades letivas e procuram que as crianças decorem poesias ou os papéis de algumas peças, sucedendo-se os ensaios até que tudo esteja suficientemente memorizado e automatizado. Não há qualquer planeamento com fins educacionais, apenas um esforço exaustivo, concentrado em algumas semanas, para se realizar um espetáculo. O espetáculo é o objetivo e as crianças o meio para a sua realização.

O resultado final é o triste espetáculo que quase todos os pais e professores já tem tido oportunidade de constatar, nestas festas que se dizem para as crianças, mas havendo apenas adultos na plateia e crianças nervosas, assustadas e angustiadas, nos bastidores.

Há a desculpa que as crianças gostam, os pais também e os diretores ainda mais, sobretudo quando isso lhes serve de publicidade. Há a desculpa de que é melhor isto do que nada.

A partir do excerto apresentado, é possível destacar os seguintes problemas apontados por Sousa (2003) às representações que, recorrentemente, são realizadas em algumas instituições educativas: a celeridade dos processos; o ênfase na memorização, na automatização e no produto final; a exaustão das crianças e dos profissionais e a pressão do momento da apresentação ao público. Estes e outros problemas são

²⁶ Clarificando os termos, no “Teatro Infantil” ou “Teatro com crianças” as crianças assumem o papel de atores ou realizam outras funções imprescindíveis à montagem do espetáculo (cenógrafos, luminotécnicos, sonoplastas, etc) e podem, ainda, ser espetadores. O público pode ser composto por adultos. Por outro lado, o “Teatro para a Infância” ou o “Teatro para as crianças” consiste numa representação teatral realizada por adultos para um público composto por crianças (Terra, 2009).

apontados, também, por vários autores que têm adotado um postura crítica face a este panorama vivenciado por crianças e profissionais de educação.

Gauthier (2000) sublinha que um dos problemas subjacentes a estas práticas é, precisamente, o facto de os adultos se encarregarem da preparação dos espetáculos, assumindo “a execução, a distribuição de papéis, a análise do texto, [e] a confecção do guarda roupa” (p. 31), atividades que podem ser realizadas pelas crianças. Assim, enquanto a preparação do espetáculo cabe aos/às educadores/as, a performance no dia da apresentação é da responsabilidade das crianças, que são pressionadas a corresponder às expectativas dos adultos.

A este propósito, Gauthier (2000) acrescenta que a pressão a que as crianças são submetidas durante este processo se deve ao facto de lhes ser exigido que no dia do espetáculo estejam concentradas, consigam exprimir-se sem inibição perante um público, apresentem um discurso fluente e uma boa capacidade de dicção, sem que antes tenha existido um investimento a este nível. Quer isto dizer que a tónica é, portanto, colocada, pelos adultos, nos resultados, ao invés de no processo.

Esta autora defende, ainda, que o dia do espetáculo é apenas gratificante para os/as educadores/as, para as famílias e para o prestígio da escola, cabendo às crianças o papel de realizarem espetáculos para o adulto (Gauthier, 2000). Costa (2003) corrobora esta visão, ao afirmar que neste processo “tudo é externo, as crianças não são ‘nem ouvidas nem achadas’ para nada. São transformadas em simples instrumentos de desejo (frustração?) dos adultos” (p. 188).

Em suma, nas instituições educativas, são muitos os profissionais de educação que continuam a desenvolver práticas assentes na realização de espetáculos estereotipados, mantendo, assim, “laços demasiados estreitos com as formas de fazer do passado” (Gauthier, 2000, p. 31). Este panorama sustenta-se num “conceito de infância que mistura “‘o adulto em miniatura’ com a ‘infância idealizada”” (Costa, 2003, p. 188). Assim, as crianças, neste tipo de práticas, são perspectivadas como seres sem agência, sem competências de decisão e de criação (Gauthier, 2000), sendo esta uma imagem de infância da qual vários autores – a que recorrerei adiante – discordam.

4.3. Criança- ator, de ser passivo a participativo-ativo

Na sociedade contemporânea, assistiu-se a uma ressignificação da infância, o que se traduziu no reconhecimento de que as crianças são sujeitos com capacidade de acção e interpretação do que fazem (Sarmiento, 2004).

Este paradigma vigente caracteriza-se pela ruptura com as “concepções tradicionais dominantes acerca das crianças e da infância que as definem como um ser irresponsável, imaturo, incompetente, irracional, amoral, a-social, a-cultural, seres em défice, simples objectos passivos e meros receptáculos de uma acção de socialização” (Ferreira, 2002, p.36). Neste sentido, nestas perspetivas remotas, considera-se que as crianças não são competentes e que necessitam que os adultos façam e decidam por elas, concepções que se baseiam numa perspetiva de negatividade constituinte (Sarmiento, 2004), em que a criança é definida pelo que *não é* e pelo que *ainda não é capaz de fazer*.

Considerando os contributos de ciências como a Pedagogia e a Sociologia da Infância no que se refere à concepção de infância, procurei romper com as práticas normalmente associadas ao Teatro nas instituições educativas - já discutidas no ponto anterior - e privilegiar uma metodologia que se coadunasse com a perspetiva da criança como ator social competente, isto é, “com poder de acção e tomada de iniciativa, valorizando a sua capacidade de produção simbólica e a constituição das suas práticas, representações, crenças e valores” (Ferreira, 2002, p.35)²⁷.

Por se compreender que “a pedagogia de projecto pressupõe uma visão da criança como um ser competente e capaz” (Vasconcelos, 1998, p. 133), considerei, portanto, que poderia recorrer à Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) para dar resposta ao manifesto interesse do grupo pelo Teatro.

4.4. A Metodologia de Trabalho de Projeto

Antes de refletir sobre os contornos que o projeto “*Vamos fazer Teatro!*” assumiu, importa, resumidamente, fundamentar a metodologia em que se baseou - a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP).

A MTP é definida como “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, 2006, p. 3), para os quais as crianças irão encontrar respostas a partir da pesquisa, descoberta e experimentação. Neste sentido, a MTP possibilita que as crianças participem de forma ativa na construção do seu próprio conhecimento, mas também que aprendam a partir das vivências e experiências possibilitadas pelo projeto (Vasconcelos, 2006).

²⁷ Importa esclarecer que com esta concepção de infância não se defende que o adulto deixe de ter um papel na vida da criança. Pelo contrário, acredita-se que o papel do adulto é essencial, pois trata-se de um “mediador por vezes, outras vezes é um facilitador, e outras vezes é um interveniente e um coparticipante ativo no processo de decisão” (Sarmiento, 2011, s.p).

É, portanto, uma metodologia centrada na criança que se opõe às concepções tradicionais de educação - ensino transmissivo. Neste sentido, não se pretende "a transmissão de informação sem a ligação com o vivido, mas o aprender como meio de compreensão e acção sobre os quotidianos, orientado para a resolução dos problemas e das dificuldades" (Peças, 1999, p. 58).

A MTP divide-se por fases, sendo que o número de fases e respetivas designações diferem de autor para autor. De acordo com Katz e Chards (2009) é possível considerar três fases para a realização de um projeto:

- 1ª Fase: Início do projeto – Fase que abrange a introdução do tema, a partilha de experiências, a realização das chuvas de ideias e a planificação;
- 2ª Fase: Desenvolvimento do projeto – Fase em que as crianças tentam encontrar respostas, obter novas informações sobre o tema através de pesquisas e se propõem a realizar aquilo que foi planeado na primeira fase.
- 3ª Fase: Conclusão do projeto – Fase final, em que se pretende que as crianças reflitam sobre o que aprenderam, avaliem o projeto e partilhem os seus conhecimentos com os outros, divulgando o projeto.

No decorrer das várias fases do projeto, é possível "integrar um conjunto diversificado de actividades e a abordagem de diferentes áreas de conteúdo" (Silva, 1998, p. 99), isto é, possibilita-se uma abordagem transdisciplinar e multidisciplinar.

Para além deste aspeto, importa salientar que, embora na MTP o currículo se centre na criança – como já foi mencionado -, esta não opera sozinha, pois "as [suas] experiências de aprendizagem podem ser enriquecidas através de múltiplas interações, quer com outros grupos de crianças e professores, quer com outros adultos" (Silva, 2005, p.62).

A este nível, ainda que se pretenda que a criança seja o centro do processo educativo, os adultos assumem uma grande importância no mesmo.

Especificando a ação do/a educador/a na MTP, Rangel e Gonçalves (2010) acentuam que este/a deve ser um/a mediador/a, envolvendo-se e estimulando as crianças durante as fases do projeto. Importa, ainda, que realize uma investigação pessoal, de modo a estar informado acerca do tema de estudo, sendo que, para isso, deve planificar a sua própria rede temática do projeto (Rangel & Gonçalves, 2010).

Os mesmos autores referem que, durante o projeto, o/a educador/a organiza, gere, dinamiza e coordena as actividades e o grupo, fomentando a aprendizagem integrada, partilhada, em interação e cooperação, sendo, em todo o processo, a reflexão uma

constante (Rangel & Gonçalves, 2010).

Termino, frisando que, na MTP, tal como no *Teatro na Educação*, exclui-se a ideia da sobrevalorização do produto final. Ao invés, valorizam-se as aprendizagens decorrentes de um processo que, eventualmente, levará à construção de um produto, que não deixa de ser relevante, mas que não assume preponderância face a todo o percurso vivenciado.

É, precisamente, acerca desse percurso que pretendo refletir no ponto seguinte.

4.5. O Projeto: “Vamos fazer Teatro!”

No seguimento da revisão de literatura, importante pelo facto de se constituir como a base para a ação, pretendo, neste ponto, refletir acerca do processo vivenciado no decorrer do projeto “Vamos fazer Teatro!”.

Optei por organizar este ponto pelas fases da MTP, com o intuito de apresentar o processo por ordem cronológica dos acontecimentos. Assim, para cada fase, pretendo explanar o que foi realizado, analisando criticamente os vários contornos que o projeto foi assumindo.

4.5.1. 1ª Fase: Início do Projeto

No decorrer de uma reunião da manhã, as crianças estavam a partilhar experiências, novidades e a colocar questões, todavia, foi difícil conseguir que o grupo estivesse focado na criança que estava a fazer a partilha.

« - *Vão ter de fazer silêncio, porque está a ser impossível ouvir o Slogue com tanto barulho. Já sabem que quando estamos na reunião e alguém está a contar alguma coisa, têm de ouvir e só depois é que podem falar. Primeiro, têm todos de fazer silêncio para ouvir o que está a ser dito.*

Entretanto fui interrompida pela Ruca:

- *É como nos teatros, não é Cláudia? Também temos de fazer silêncio para ouvir lá os senhores.*

- *Exatamente Ruca! É mesmo como no Teatro! Todos têm de estar em silêncio para ouvir os atores, senão não percebem nada. Olhem, tenho uma ideia...*

la propor que fingíssemos que estávamos no Teatro, todos éramos espetadores e quem estivesse a falar era o ator. Porém, antes de conseguir completar a frase fui interrompida pelo Candace:

- *Sim! Eu também tenho uma ideia! Vamos fazer um projeto de Teatros!*

Antes que pudesse dar continuidade à conversa, um grande alarido se alastrou pelo grupo. O entusiasmo era notório, várias crianças concordaram com a ideia do Candace.

- *Sim! E vamos ver o teatro do Pinóquio!* – dizia a Ruca aos gritos e a abraçar a Flor.

- *Podemos fazer teatros! Eu sou o apresentador! Senhoras e senhores..* (risos) – acrescentou o Jake.

Fiquei algo perplexa, ansiava por uma situação que me permitisse começar um projeto com o grupo, não esperava que fossem as próprias crianças a sugeri-lo de forma tão espontânea. Olhei para a educadora cooperante, que sorriu e abriu o armário, tirando canetas e papéis do seu interior.

- *Agora?* – perguntei, num tom baixo.

- *Já! Não percas esta oportunidade, nem o entusiasmo que eles estão a demonstrar!* – respondeu.

- *Então... Vamos fazer Teatro!* – disse.

Comecei, nesse momento, a questionar o grupo sobre o que queriam descobrir acerca do Teatro.» (nota de campo, 18 de março de 2015, JI).

Nos dias seguintes, outras discussões sobre o tema foram ocorrendo, tendo sido essenciais pelo facto de, nestes momentos, as crianças terem expressado ideias e representações que possuíam sobre o tema, tais como: “*Eu sei que temos de desligar os telemóveis*” (Flor); “*Lá estão cadeiras e as pessoas sentam-se para ver*” (Isi);

A relevância destas discussões prévias é esclarecida por Katz e Chards (2009), ao indicarem que, nestes momentos, “o educador de infância descobre os conhecimentos comportamentais e de linguagem de que as crianças dispõem para falar sobre experiências relevantes” (p.152). Efetivamente, a partir das partilhas de algumas crianças, foi possível compreender as suas perceções acerca do Teatro, quais as noções que já possuíam de uma sala de Teatro, quais as profissões associadas ao teatro que conheciam, qual a regularidade com que frequentavam teatros, entre outros aspetos.

No seguimento destes momentos de partilha, considerei importante incentivar as crianças a realizarem produções com o intuito de “representarem a sua compreensão geral do tema” (Katz & Chards, 2009, p.102). Por exemplo, os desenhos que as crianças realizaram e as conversas posteriores acerca dos mesmos, possibilitaram que registasse algumas das suas ideias prévias acerca do tema.

Com efeito, “o essencial da primeira fase do trabalho de projecto é criar uma base de trabalho comum a todas as crianças envolvidas a partir das informações, ideias e experiências que elas já possuem sobre o tema” (Katz & Chards, 2009, p.102). Neste seguimento, as crianças começaram a trazer materiais que possibilitaram que relatassem experiências vivenciadas a propósito do tema. Destaco as fotografias que o Sam trouxe quando visitou o *Teatro da Trindade* e os cartazes de divulgação de peças de teatro, fornecidos pela avó do Gancho, que trabalha numa das principais estruturas de produção teatral de Lisboa (expostos, posteriormente, nas paredes da sala) (Figuras E1 e E2)²⁸.

O início do envolvimento das famílias foi desencadeado pelo facto de algumas crianças conversarem com os familiares sobre o começo do projeto sobre o Teatro²⁹. Ainda assim, aconselhada pela educadora cooperante, considerei que seria pertinente redigir uma comunicação, em conjunto com as crianças, para que todas as famílias fossem informadas do início deste projeto.

Paralelamente a esta etapa, foi realizada a chuva de ideias com as crianças, sendo que ficou definido *O que sabemos; O que queremos saber; Como vamos saber* e *O*

²⁸ A figura E1 é a primeira figura do Anexo E e assim sucessivamente.

²⁹ O facto de as crianças comunicarem às famílias o início do projeto constituiu-se como um indicador significativo para perceber que, de facto, as crianças estavam interessadas em avançar com o projeto.

que queremos fazer (Figura E3).

A acrescentar, senti, nesta fase, necessidade de criar a minha própria rede temática³⁰, pois pertendia consciencializar-me dos meus próprios conhecimentos e recursos (Figura E4). A esta rede temática foram adicionadas as ideias das crianças que me possibilitaram definir algumas das atividades a realizar, bem como os objetivos de projeto. Seguidamente, procuro indicá-los e fundamentá-los.

- **Proporcionar oportunidades de vivenciar os vários domínios artísticos associados ao teatro**

Com este projeto, pretendi que as crianças *vivenciassem*, ao invés de, somente, assimilarem conhecimentos relativos ao Teatro. Neste sentido, corroboro a perspetiva de Lino (2007), que defende que “a metodologia a privilegiar no desenvolvimento de projectos teatrais é uma pedagogia do processo, uma pedagogia da acção” (p.167). Este objetivo pedagógico converge no sentido de dar enfâse ao processo/à ação, em detrimento do foco nos resultados e nos saberes teóricos transmitidos pelos adultos. Assim sendo, procurei que este projeto se traduzisse numa oportunidade de as crianças experienciarem as várias fases de todo o processo de preparação de uma peça de teatro, de colaborarem no sentido de a tornar *sua*, afastando-me da visão simplista dos Teatros em JI, que é assumida por alguns educadores, tal como referido em pontos anteriores.

Ainda a propósito deste objetivo, pretende-se que as crianças, ao vivenciarem os vários domínios artísticos associados ao Teatro, recorram, no decorrer do projeto, a linguagens expressivas que lhes permitam expressarem-se de diferentes formas.

- **Promover espaços-tempos e âmbitos de participação das crianças**

A partir da proposta teórica de Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007), defini o presente objetivo para o projeto, bem como as seguintes dimensões de análise:

- Espaços-tempos: Pretendi, com este projeto, criar oportunidades espaciais e temporais, para que as crianças participassem de modo efetivo, tais como as reuniões de grande grupo e as reuniões de cada equipa³¹. Assim, procurei que se apropriassem de regras de convivência democrática e de comunicação, competências que “podem ser enriquecidas através do trabalho de pequenos grupos em projectos que forneçam temas interessantes de conversa” (Katz & Chards, 2009, p.51).

³⁰ As reflexões realizadas foram propiciando a alteração da rede temática/teia, em função dos avanços e recuos que iam ocorrendo com o curso do projeto.

³¹ Ainda que este aspeto seja aprofundado no capítulo seguinte do presente relatório, clarifico que o grande grupo foi dividido em equipas, tendo em conta algumas profissões relacionadas com o Teatro.

- Âmbitos: Foco-me, ainda, em três dimensões para definir os âmbitos de participação: entre crianças; entre crianças e adultos; entre adultos. Isto porque,

“se considerarmos a participação enquanto processo de interacção social confluyente na criação de espaços colectivos, teremos também que considerar que as competências de participação das crianças estão indelevelmente ligadas. . . pelas relações pessoais que estabelecem com os outros” (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007, p.190).

Corroborando a perspetiva destes autores, pretendi, portanto, não considerar apenas espaços-tempos de participação, mas as relações pessoais estabelecidas neste processo, sem as quais a participação não é possível.

- **Envolver as famílias no projeto**

Considero que a envolvência das famílias é crucial, “pois a vida da escola e das famílias será francamente melhorada e facilitada se houver um verdadeiro espírito de colaboração em torno da vida escolar das crianças, uma vez que terá um impacto muito positivo na sua integração, motivação e desempenho.” (Sousa & Sarmiento, 2009/2010, p.148). Assim procurei envolver as famílias tanto na contribuição com recursos e pesquisas para a sala de atividades, como do envolvimento no processo de realização de uma peça de teatro – participação em atividades na sala e confeção de materiais.

Apresentados e fundamentados os objetivos formulados na ótica do adulto, analiso, seguidamente, episódios significativos que ocorreram no seguimento do **interesse das crianças pelo teatro**.

Vários autores defendem que as aprendizagens tornam-se significativas para as crianças se surgirem dos seus interesses, sendo que, para isso, é crucial que as crianças sejam ouvidas. Ainda a este propósito, Silva (1998) considera que um interesse é válido no plano educativo “quando nele coincidem o impulso e o interesse de conhecimento da criança e a perspectiva do professor que sabe que, através de uma determinada investigação, se apresentarão determinados problemas conteúdos culturais, determinados horizontes novos” (p.103).

No que se refere à MTP, é fulcral que o/a educador/a se consciencialize de que é necessário refletir acerca da relevância do tema do projeto, “o que implica distinguir interesses reais de curiosidades momentâneas” (Silva, 1998, p.103).

Se inicialmente sentia dúvidas acerca do interesse pelas crianças em realizar um projeto sobre Teatro, progressivamente, esses receios foram-se dissipando. Para isso, contribuiu a regularidade com que ocorreram situações como a que apresento de seguida.

«As crianças estavam distribuídas pelas áreas da sala. A Violeta, que estava na Biblioteca, ia várias vezes à área do faz-de-conta. Levava malas, chapéus e colares para a Biblioteca (Figura 5). Fiquei a observar.

- *Violeta, queres ir para o faz-de-conta?*

- *Não! Mas preciso de coisas de lá para um espetáculo.*

- *Um espetáculo?* – perguntei.

- *Sim, vamos fazer aqui na biblioteca!* – respondeu *entusiasmada*.

Fiquei curiosa.

- *Tenho de comprar um bilhete, então.* – disse.

A Violeta sorriu e continuou a preparar o espetáculo com a Flor. Combinavam o que iam fazer e ensaiavam. Começaram, também, a dispor cadeiras, em fila, em frente à biblioteca.

O Candace juntou-se ao grupo. Inicialmente, pensei que ia integrar o elenco, mas rapidamente percebi que não. A sua função era outra. O Candace colocou duas cadeiras ao lado da área da biblioteca, foi buscar um computador que tinha construído noutra altura e colocou-o em cima de uma das cadeiras. (Figura 6)

- *Também vais entrar no espetáculo?* – perguntei.

- *Mais ou menos, eu sou técnico de luz! (risos)* – respondeu o Candace.

- *Uau! Isso é importante, estou desejosa que comece.* – disse.

Entretanto outras crianças se iam apercebendo do que se estava a passar e começaram a dispor, em fila, cadeiras, em frente à área da biblioteca.

O Bernas observava o que o Candace fazia.

- *Vou ser o apresentador! Vou fazer um microfone.* – exclamou o Bernas.

Dirigiu-se à área das construções e construiu um microfone. Nessa área, estava o Sam. Notei que estava apressado a desmontar e a montar as peças. Não percebi o que estava a construir até se levantar e começar a coxear. Era uma bengala. Deslocou-se, morosamente, com o auxílio da bengala e a segurar as costas. Deduzi que fosse idoso.

Entretanto, “a sala de espetáculos” enchia... As crianças iam saindo das áreas e colocando cadeiras em frente à biblioteca.

A Linda e a Joana, que antes estavam na área do faz-de-conta, seguravam agora nenucos. A Linda abanava o *nenuco* e, em simultâneo, simulava o seu choro. Um cadeiras ao lado, estava a Coração a segurar uma máquina fotográfica, também pertencente à área do faz de conta. Estava a fotografar o espetáculo.

Estavam todos agitados.

- *Vamos começar! Vamos começar!* – dizia a Violeta.

- *Mas eu é que digo! Sou o apresentador, eu é que tenho de dizer.* – disse o Bernas, *irritado*.

- *Senhoras e senhores, o espetáculo vai começar agora. É para estarem sentados e não podem falar.* – disse o Bernas.

- *Bernas, tens de dizer dos telemóveis.* – acrescentou o Candace, o Técnico de Som.

- *Ah... têm de desligar os telemóveis, porque vai começar o espetáculo!*

E começou...» (nota de campo, 10 de abril de 2015).

Na situação acima descrita, o facto de a Violeta e de a Flor disporem cadeiras em frente à Área da Biblioteca evidenciou a intencionalidade de representarem um produto para um público. Acrescento, que, durante a apresentação, as duas crianças permaneceram de frente para esse público, sendo esta relação entre as *crianças-atores* e *crianças-público* que, segundo Costa (2003), evidencia uma “consciência teatral” (p. 189).

Continuando a análise, verifico que existe uma divisão do espaço em “espaço do jogo (espaço dos actores)” e o “espaço do não jogo (espaço dos espectadores)” (Costa, 2003, p. 189), estando todos conscientes das suas funções. A este propósito, a autora realça que “o grupo dos actores representa” e “o grupo ‘dos espectadores olha e escuta” (Costa, 2003, p. 190). Contudo, no contexto, os espetadores não se limitaram a assumir esse papel, pois envolveram-se num jogo dramático espontâneo. Assim, *as crianças-espetadoras*, ainda que estivessem a assistir ao espetáculo, começaram “a desenvolver

rituais de jogo representando situações do universo real” (Aguilar, 1989, p. 22).

Neste sentido, nas várias situações observadas, parece-me interessante destacar a relação com os objetos: o caso do Sam que construiu uma bengala, porque era idoso (Figura 7); o Bernas que, por ter decidido ser o apresentador, precisou de um microfone; a Coração que trouxe uma máquina fotográfica da área do faz de conta e as mães, a Linda e a Joana, que trouxeram os *nenucos* (Figura 8). Efetivamente, os objetos ajudam as crianças a compor as personagens (Aguilar, 1989) e, pelos exemplos evidenciados, parece-me que as crianças possuem consciência deste aspeto.

Costa (2003) afirma, também, que o desempenho de papéis de jogo pressupõe, simultaneamente, um conhecimento dos atributos da entidade que vão representar e a capacidade de se colocar no seu lugar. Na situação descrita, estes aspetos são evidentes pela preponderância que a gestualidade assumiu em conformidade com os papéis desempenhados: O Sam, por ser idoso, movia-se lentamente e colocava uma mão nas costas; a Linda, a mãe, abanava o bebé, para que não chorasse e a Coração levantava-se e sentava-se, de modo a conseguir fotografar o espetáculo.

Figura 8. Alguns espetadores, o Técnico de Luz e o apresentador.
Autor: Elaboração própria;
Data: 10 de abril de 2015.
Local: Sala de atividades.



Figura 6. O Candace a manipular o computador que construiu, enquanto Técnico de Luz do espetáculo.
Autor: Elaboração própria;
Data: 10 de abril de 2015.
Local: Sala de atividades.

Figura 5. A Violeta com roupas e adereços da área do faz de conta.
Autor: Elaboração própria;
Data: 10 de abril de 2015.
Local: Sala de atividades.



Figura 7. O Sam, enquanto idoso.
Autor: Elaboração própria;
Data: 10 de abril de 2015.
Local: Sala de atividades.

No seguimento deste interesse pela realização de espetáculos, destaco outro episódio:

«O Candace e o Slague decidiram fazer um espetáculo de fantoches. Apressaram-se a avisar as outras crianças que estavam nas diferentes áreas da sala.

Entretanto, o público ia-se formando. As crianças iam saindo das áreas para assistirem ao espetáculo.

Eu estava na área de expressão plástica com algumas crianças, inclusive com o Jake, que colocou o desenho que estava a fazer de lado e foi buscar um pedaço de cartão. Reparei que, depois de cortar o cartão, desenhou botões e um ecrã, acrescentando, de seguida, uma antena com os

pedaços de cartão que tinham sobrado. Quando se sentou numa das cadeiras começou a simular o toque do telemóvel, atendia e falava ao telefone. Repetiu a situação algumas vezes. O Sam interveio:

- *Os senhores têm de desligar os telemóveis...e as senhoras. Os senhores e as senhoras!*

O Jake ria-se e continuava a falar ao telemóvel.

- *Senhor! Os telemóveis é para desligar!* – voltou a repetir o Sam.

A Elsa e a Ruca, que estavam nas cadeiras ao lado, observavam e acrescentaram:

- *Shhhiu! Shiuu!*

- *Silêncio, Senhor!* – acrescentou a Elsa.

A Flor dirigindo-se ao Jake:

- *Agora eu era a tua mãe e ralhava contigo. Não podes fazer isso! Aqui não se fala ao telemóvel! Ai!* (cruzou os braços).

- *Eu quero falar, mamã!* – disse o Jake.

- *O teatro vai começar, não, não.* – disse a Flor.

- *Então vou falar lá para fora!* – disse o Jake, enquanto se afastava.» (nota de campo, 20 de abril de 2015).

Analisando a situação apresentada, é possível afirmar que as crianças possuem “uma grande capacidade de assumir os papéis” (Costa, 2003, p. 103). O Jake, ao perceber que o espetáculo ia começar, construiu um telemóvel, pois pretendia assumir o papel do senhor que está a falar ao telemóvel na sala de espetáculos; o Sam quando se apercebeu da situação, assumiu o papel do apresentador que pede para o público desligar os telemóveis; a Elsa e a Laura faziam parte do público e mostraram-se incomodadas com o barulho; a Flor decidiu que seria a mãe e que ia responsabilizar o seu filho por estar a fazer algo que não devia.

Assim, os papéis foram sendo assumidos pelos vários intervenientes, sendo que as ações de uns desencadearam as ações dos restantes. Ao assumirem um papel no jogo dramático, as crianças percebem que “[têm] de respeitar as regras daí decorrentes, cada criança é levada a ultrapassar-se para interagir com as outras, trabalhando todas para atingir um objectivo comum” (Costa, 2003, p. 103). Nesta situação, a Elsa, a Ruca e a Flor integraram o jogo entre o Jake e o Sam, assumindo papéis que deram força à ação do Sam - a de fazer com que o Jake parasse de falar ao telemóvel.

Os espetáculos de Teatro realizados pelas crianças mantiveram-se durante todo o tempo do projeto. As apresentações não se limitaram ao espaço da sala, mas, também, ao espaço exterior que era transformado pelas próprias crianças (Figura 9).



Figura 9. Uma peça de Teatro no Jardim da instituição.

Autor: Elaboração própria;

Data: 13 de maio de 2015.

Local: Jardim da Instituição.

Concluindo, foram vários os momentos em que foi possível presenciar situações em que

as crianças transformavam os espaços em salas de espetáculos. Estes episódios contribuíram para compreender o Teatro como um jogo, “um jogo complexo onde existe o jogo do actor, o do espetador, e o grande jogo que eles jogam todos juntos” (Voltz, citado por Costa, 2003, p. 182).

4.5.2. 2ª Fase: Desenvolvimento

Numa fase inicial do Desenvolvimento do Projeto, as crianças começaram por realizar pesquisas no computador e em livros, com o intuito de dar resposta a algumas das questões colocadas³².

Neste processo, as crianças entrevistaram, também, profissionais da instituição educativa, sendo que, primeiramente, definiram quais as perguntas que iam realizar e a quem e seleccionaram os recursos que precisariam para registar as respostas³³.

Simultaneamente às pesquisas, solicitava às crianças que registassem as suas descobertas. A este propósito, destaco que as crianças escolhiam a forma como pretendiam registar as informações e apresentá-las ao grande grupo no final do dia e que, ainda que a maioria optasse por realizar pinturas a aguarela ou desenhos a caneta (Figuras E10, E11, E12, E13 e E14), foram, também, realizadas construções e dramatizações. Nesta fase, as crianças devem usar as competências que já possuem, nomeadamente de comunicação, desenho, pintura, construção, dramatização, entre outras, tendo o/a educador/a um importante papel no incentivo destas produções (Katz & Chards, 2009).

A participação das famílias foi, também, fundamental para a etapa de recolha de informação. Tal como mencionei, foi enviada uma comunicação às famílias, apelando à sua colaboração no projeto, o que se veio a confirmar como uma estratégia vantajosa, uma vez que alguns dos materiais fornecidos constituíram-se como recursos importantes para o grupo analisar e obter informações acerca do tema.

O envolvimento das famílias foi tão notório que em função do volume e diversidade de materiais o grupo sentiu necessidade de criar um espaço na sala para guardar recursos relacionados com o projeto. Neste seguimento, surgiu a área do Projeto de Teatro (Figura E15).

³² Quando a pesquisa era realizada no computador, questionava as crianças sobre o tópico a colocar no motor de busca, sendo que a partir da visualização de imagens e vídeos as crianças retiravam conclusões acerca de terminado assunto, que era, por vezes, complementado pelas leituras que pediam que eu fosse realizando.

³³ O registo foi realizado pelas crianças que já sabiam escrever e que queriam fazê-lo e por mim.

Numa das reuniões de grande grupo, algumas crianças começaram a conversar sobre a história da peça. A este propósito, uma das crianças sugeriu que podiam inventar uma história e as restantes crianças concordaram com esse processo. Fiquei apreensiva com esta sugestão das crianças por ter consciência de que “a criação de histórias é uma aprendizagem como outra qualquer e a criança necessita de tempo para dominar, ao seu ritmo, esta nova técnica” (Gauthier, 2000, p.44)³⁴.

A este propósito, tal como mencionado no capítulo 2, uma das minhas intenções para o período de intervenção era *refletir conjuntamente sobre a ação*. Este constituiu-se como um momento em que essa intenção foi considerada. Procurei junto da educadora cooperante e da professora de Dança Criativa perceber se este tipo de atividades era regularmente realizada com o grupo, de modo a perceber como deveria planear o processo.

Após ter confirmado que as crianças criavam regularmente histórias e que, portanto este processo não seria moroso, avancei com a ideia de ser o grupo a criar de raiz uma história para a peça. Numa manhã, reuni-me com um pequeno grupo e, em conjunto, as crianças foram criando a história.

Rapidamente decidiram algumas das personagens que queriam que constassem na história, contudo, foi importante questionar as crianças com o intuito de desenvolver o conteúdo: “Onde é que isso aconteceu?”; “A Princesa teve medo do leão e fugiu ou foi corajosa e resolveu o problema?”; “Como resolveu o problema?”. Mais concretamente, com esta atividade foram exploradas noções relacionadas com elementos da narrativa com vista ao contexto dramático.

A história foi posteriormente recontada por essas crianças ao grande grupo, que, tal como combinado, podia contribuir com novas ideias e realizar alterações, o que se sucedeu (cf. Anexo A. Notas de Campo – Nota de campo N.º7).

Escolhida a história do projeto, procedeu-se à realização de um guião icónico (Figuras E16 e E17), construído num telão e exposto na parede da sala, com o intuito de as crianças consultarem e relembrem, autonomamente, as cenas da peça sempre que necessitassem ou desejassem. Cada coluna correspondia a uma cena e cada equipa iria registar em cada linha os avanços ocorridos no processo.

Numa fase posterior, iniciou-se a constituição das equipas do projeto, tendo em conta as profissões ligadas ao Teatro que as crianças tinham confirmado, nas pesquisas,

³⁴ Noutro contexto realizaria, progressivamente, este processo de criação de histórias com o grupo, porém, tendo em conta que estava a desenvolver um período de PPS e que existiam exigências de ordem temporal a cumprir, esta questão deveria ser refletida.

serem necessárias para a realização da peça.

Propus que este processo fosse realizado de forma similar à escolha das áreas da sala que ocorre diariamente³⁵. Para que isso fosse possível, primeiramente, foi discutido em grupo o limite de crianças por equipa, sendo que esta informação foi registada com traços numa cartolina. Posteriormente, conforme as etiquetas com o nome das crianças iam sendo retiradas do cesto, cada uma ia escolhendo para que equipa pretendia ir.

Apesar de pretender que as crianças participassem neste processo e, portanto, que fossem as próprias a escolher a equipa que pretendiam integrar, foi necessário que concebesse algumas estratégias que dessem resposta às intenções que tinha definido para o grupo.

Efetivamente, tal como mencionado na caracterização, existiam dois grupos – o *dos mais velhos e dos mais novos*² - e as diferenças geracionais eram evidentes nas brincadeiras, bem como nas conversas das crianças. Assim, de modo a contrariar esta tendência, procurei, ao retirar as etiquetas do cesto, escolher, intencionalmente e de forma intercalada, nomes de crianças do grupo dos *mais velhos e dos mais novos*³⁶, de modo a serem constituídas equipas heterogéneas ao nível das idades. Com esta estratégia, procurei, também, considerar os pressupostos de Vigotsky no que respeita à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)³⁷.

A primeira equipa com a qual reuni foi a **Equipa dos Cenógrafos**. Era necessário identificar quais os cenários que eram necessários para a peça, portanto, as crianças analisaram o guião icónico exposto na parede. À medida que as crianças analisavam as cenas, enumeravam os diferentes elementos cénicos deveriam constar nos cenários e eu registava-os num papel.

Numa fase posterior desta tarefa, solicitei que registassem iconograficamente os materiais que consideravam que iriam necessitar para construir cada cenário. Neste processo, foi necessário negociar com as crianças os materiais a utilizar:

« - Leguinjado, desenhaste aqui que para fazer o castelo precisávamos de tijolos.
- *Sim é com tijolos grandes, grandes.*
- *Tu achas que os tijolos são leves ou pesados?* – perguntei.
- *São muita pesados, não são, Cláudia?*- interrompeu o Sam.
- *São, os tijolos são mesmo muito pesados. Se fizéssemos o castelo só com um já era difícil... imaginem, com muitos tijolos não íamos conseguir mudar o cenário do castelo de sitio. Vamos ter de escolher outra coisa para fazer o castelo. Temos de pensar em alguma coisa que seja*

³⁵ Existem cartões com os nomes das crianças, os responsáveis retiram os cartões um a um e vão perguntando às crianças para que área pretendem ir.

³⁶ Termos utilizados pelas crianças.

³⁷ A ZDP consiste na “distância entre o nível real de desenvolvimento, tal como foi determinado pela resolução independente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, tal como foi determinado pela resolução do problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes” (Vigotsky, citado por Vasconcelos et al., 2012, p.10).

parecida com tijolos, mas que seja leve.

- *Azulejos!!*

- *Azulejos não são parecidos. Vou mostrar qual é a forma de um tijolo.* - dirigi-me ao computador da sala e pesquisei uma imagem de um tijolo.

As crianças observaram.

- *Já sei!! Pode ser com caixas!* – disse o Scali.

- *Eu também ia dizer caixas!* – acrescentou o Sam.

- *Ah... boa ideia! As caixas são parecidas com tijolos e são muito mais leves e como vamos precisar de muitas podemos pedir aos pais, aos avós e aos meninos das outras salas.*

- *Sim, a minha mãe tem muitas caixas em casa!* – disse o Sam.

Neste momento, a educadora cooperante interveio, salientando um aspeto importante:

- *As caixas são uma boa ideia... Mas as caixas têm tampas, temos de colar as caixas e depois colar as tampas e não têm todas o mesmo tamanho. O que acham que podemos usar que é parecido com as caixas e que toda a gente tem em casa?*

As crianças deram algumas hipóteses.

- *Estou a pensar numas coisas que trouxe para o Projeto da Vacas.* - acrescentou.

- *Pacotes de leite!!!* - respondeu uma das crianças.

- *Ah! Boa! Pacotes de leite é uma boa solução!* - exclamei entusiasmada.» (nota de campo, 5 de maio de 2015)

A este propósito, Gauthier (2000) diz-nos que as crianças “não prestam atenção aos problemas da construção dos seus cenários. Tudo o que imaginam é possível” (p.57). Portanto, apesar de pretender que fossem as crianças a decidir e a operacionalizar as suas escolhas, compreendi a relevância do meu papel para tornar certas ideias do grupo concretizáveis. Assim sendo, encorajei as crianças a considerarem materiais que permitissem a construção de cenários leves e que pudessem ser facilmente transportados.

Neste processo, ao concluírem que necessitariam de muitos pacotes de leite para a construção do castelo, as crianças sugeriram pedir a colaboração das famílias, sendo redigido um comunicado.

Tal como mencionado na caracterização, é vivenciada pelos profissionais e técnicos que colaboram na instituição uma relação de parceria, o que foi, mais uma vez, evidente pela forma como toda a comunidade escolar se mobilizou para contribuir com pacotes de leite.

No dia seguinte, reuni com a **Equipa dos Figurinistas**, sendo que a primeira fase de trabalho desenvolvida com os elementos desta equipa foi semelhante à desenvolvida com a equipa dos cenógrafos. Para cada cena da peça, as crianças identificaram as personagens existentes e como deveriam ser os figurinos de cada uma. Neste processo, surgiram dúvidas, como a seguinte:

« - *As abelhas ficam todas amarelas e com riscas castanhas!* – disse a Isi.

- *Não! Não é castanha, é preta. Riscas pretas.* – retorquiu a Rosa.

- *É castanha, não sabes?* – disse a Isi.

- *Não sei se escrevo riscas castanhas ou pretas. Têm de decidir. Onde é que podem ver abelhas para terem a certeza?* – perguntei.

- *Podemos ver no computador.* – respondeu a Nor.

- *Sim, é uma boa ideia. Livros de abelhas acho que não há aqui na sala. Então podemos ver no*

computador como a Nor disse.

Dirigimo-nos ao computador da sala e outras crianças que estavam próximas dessa área aproximaram-se para observar.

Depois de observarem algumas imagens de abelhas, concordaram que fariam abelhas pretas e amarelas.

Uma das crianças, que estava a observar a pesquisa desta equipa no computador deu uma sugestão:

- *Porque é que não vão ver a abelha morta das ciências? Assim, descobriam logo.* - disse o Candace.

- *Olha, boa, Candace. O que acham, meninas?* – perguntei.

- *Sim, vamos ver! Ai, eu tenho medo!* – exclamou a Ana.

Riam-se, agarradas.

Observaram a abelha, que se encontra dentro de uma caixa, e confirmaram, mais uma vez, que as abelhas são amarelas e pretas.» (nota de campo, 6 de maio de 2015, JI).

A situação acima descrita poderia ter assumido um curso diferente caso tivesse fornecido a resposta à equipa dos figurinistas. Efetivamente, "na metodologia de projecto, pede-se ao [educador] que seja mais um guia e um organizador das aprendizagens e menos um transmissor de conhecimentos" (Santos, Fonseca & Matos, 2009, p.28), pressupostos que considere no decorrer do processo.

Posteriormente, a **Equipa dos Luminotécnicos** reuniu-se para analisar o guião exposto na parede da sala, decidindo para cada cena o tipo de iluminação que pretendia utilizar.

« - *Na cena em que o leão aparece querem colocar luzes de alguma cor?* – perguntei.

- *As luzes do leão podem ser amarelas!* – disse o Bernas.

- *Não! Amarelas, não! Vermelhas!* – disse o Jake.

- *Escrevo amarelas ou vermelhas?* – perguntei.

- *Amarelas!* – respondeu o Bernas.

- *Epa, não! As vermelhas ficam melhores!* – voltou a afirmar o Jake.

- *Expliquem um ao outro porque é que acham que deve ser essa a cor.*

- *Então, o leão vai ser amarelo, assim a luz também é amarela.* – disse o Bernas.

- *Não! Porque essa é uma parte assustadora, amarelo não é assustador, se for vermelho parece sangue!* – disse o Jake.

- *Pois, vermelho que é mais assustador. Pode ser.* – disse o Bernas.

- *Então, escrevo vermelho?* – perguntei.

- *Sim, é melhor!* – respondeu o Bernas.» (nota de campo, 6 de maio de 2015)

A discussão entre o Jake e o Bernas - sobre a luz que deveria ser utilizada na cena da peça em que aparece o leão - permite-me inferir que possuem consciência de que a iluminação é um elemento importante num espetáculo de Teatro. Efetivamente, "a iluminação permite às crianças acentuarem, reforçarem a ideia ou a mensagem de certas cenas" (Gauthier, 2000, p.63), conclusão a que chegaram ambas as crianças quando concordaram que, por se constituir como uma cena assustadora, deveriam escolher uma luz que transmitisse essa sensação.

Para além de decidirem como iriam iluminar o espetáculo para tornarem a história mais significativa, foi importante discutir como iriam operar as suas escolhas.

Seguiram-se momentos de exploração em que propus que levássemos, para uma sala adjacente à sala de atividades, a caixa dos papéis e outros materiais existentes na sala (livros, por exemplo).

Assim, a partir da necessidade de resolver um problema relativo às decisões acerca da luminotecnia, foi possível explorar as propriedades de alguns materiais (Figura 18), conteúdo relacionado com a Área de Conhecimento do Mundo. Primeiramente, propus que dividissem os materiais em diferentes categorias², de modo a preverem o que iria acontecer quando aproximassem a lanterna. De seguida, exploraram a passagem de luz em cada material, confrontaram os resultados com as previsões anteriormente realizadas e discutiram-nos.

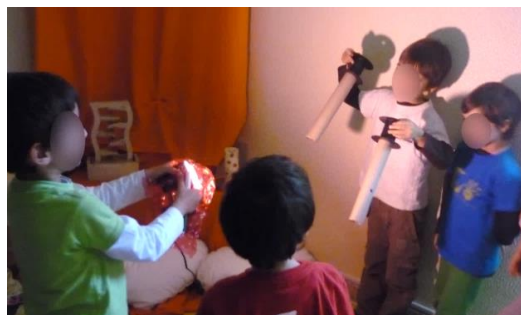
Será, talvez, excessivo afirmar que esteve, desde sempre, subjacente a esta atividade a intencionalidade de desenvolver capacidades e conhecimentos de procedimentos relacionados com a investigação científica. Todavia, não posso deixar de referir que desde cedo tive a perceção de que as atividades propostas permitiram uma exploração de capacidades aquisitivas (observar), organizacionais (registar, agrupar e classificar), criativas (prever) e comunicacionais (questionar, descrever, discutir, responder, explicar) (Fialho, 2007).

Figura 18. O Jake a apontar a lanterna e o papel celofane vermelho para o Slague, a criança que representou o papel de leão na peça;

Autor: Elaboração própria:

Data: 6 de maio de 2015.

Local: Sala de Expressão Musical.



Entretanto, tal como planeado, a **Equipa dos Figurinistas** iniciou os desenhos dos figurinos (Figuras E19, E20, E21, E22, E23, E24, E25, E26 e E27), enumerou os materiais que pretendiam utilizar para cada figurino e apresentaram as suas produções às outras equipas.

Simultaneamente, o processo de construção dos cenários foi-se desenrolando, sendo que a este propósito destaco a seguinte situação:

«A equipa dos cenógrafos decidiu que ia fazer o sol. Pouco tempo após o grupo ter iniciado esta tarefa, o Tic-Tac aproximou-se e disse:

-Ai, já estou cansado, não quero fazer mais...

- Mas ainda agora começaram, Tic-Tac. – disse-lhe.

-Pois, mas já estou cansado, quero sair. – voltou a dizer o Tic-Tac.

Fiquei algo apreensiva sobre o que deveria fazer nesta situação.

- Eu percebo que estejas cansado, mas ficou decidido na reunião que os cenógrafos iam fazer o sol e tu és da equipa dos cenógrafos. Já viste se todos dissessem que estavam cansados e que não queriam fazer mais? O sol não ia ficar feito. – disse-lhe.

- Oh.. pois.. – disse o Tic-Tac, com ar desanimado.

- Vocês são quatro, se todos ajudarem é muito mais fácil. Se fores embora, o Leguinjado, o Sam e o Scali vão ter muito mais trabalho, eles precisam da tua ajuda.

- Ah...está bem, eu ajudo também. – disse o Tic-Tac, ainda que continuasse a demonstrar-se desanimado

Optei por esta abordagem por considerar que era importante que o Tic-Tac contribuísse para a

construção do sol, uma vez que se tinha comprometido a realizar esta tarefa. Contudo, compreendi que teria de ser flexível em relação ao tempo destinado à tarefa, pois não urgia que o sol ficasse terminado nessa manhã, muito menos caso as crianças não se demonstrassem entusiasmadas para a sua realização.» (nota de campo, 7 de maio de 2015)

Analisando a minha intervenção, perante o desinteresse do Tic-Tac em participar, podia ter assumido uma postura diretiva e, possivelmente, o Tic-Tac iria obedecer, pois, segundo Fernandes (2005), em situações em que o exercício de participação é limitado no quotidiano das crianças, verifica-se "a acomodação ao que é instituído pelos adultos, sem grande questionamento, o que exprime essencialmente relações de sujeição" (p. 361).

No entanto, não tendo "uma imagem de infância submissa. . . permeável à autoridade e poder do adulto" (Fernandes, 2005, p. 361), procurei resolver a situação através da responsabilização e do compromisso, num sentido de proporcionar a "cultura do outro" (Oliveira Martins, citado por Vasconcelos, 2007, p.111). Assim, ao afirmar que "*Se fores embora, o Leguinjado, o Sam e o Scali vão ter muito mais trabalho, eles precisam da tua ajuda.*", pretendi consciencializar o Tic-Tac da sua importância naquele grupo, que os outros dependiam dele para concluir aquela tarefa que todos se tinham comprometido a realizar. A este propósito, Katz e Charids (2009) dizem-nos que "o trabalho de projecto fornece deste cedo oportunidades frequentes não só de escolha e de tomada de decisões, mas também de responsabilidade para com os outros e com elas próprias" (p.14), aspeto que neste, e em episódios similares, procurei privilegiar.

Apesar destes aspetos, importa salientar que, enquanto educadora, devo ser sensível e flexível ao tempo destinado a cada atividade e, portanto, em situações como a descrita, por vezes, foi necessário que as tarefas fossem concluídas noutra altura, ainda que não fosse isso que estava planeado. Assim sendo, apesar das exigências existentes para a conclusão do projeto durante o mês de maio, não pretendia que estas pressões afetassem as crianças, tornando os momentos do projeto menos prazerosos. Esta é uma premissa que procurei prezar no decorrer de todo o processo.

No processo de construção dos cenários (Figura E28), pretendi estimular a autonomia das crianças, para isso, ainda que me certificasse de que os materiais estavam à disposição das crianças, eram as próprias que tinham de decidir, em conjunto, que materiais precisariam de ir buscar para realizar cada cenário e quem era responsável por cada tarefa. Assim, foi a partir deste tipo de incentivo que foram sendo construídos os vários cenários da peça: o sol, as árvores e o castelo (Figuras E29 e E30).

A propósito da **Equipa dos Atores**, é interessante realçar que os tempos de Dança Criativa, dinamizados por uma professora da instituição, foram momentos

aproveitados para a realização de atividades de exploração das personagens da peça. Assim, em colaboração com a professora, foram dinamizadas atividades de improvisação, em que foram explorados aspetos como modos deslocação das personagens, formas de comunicar, por exemplo (Figura E31).

A propósito da **Equipa dos Sonoplastas**, numa primeira fase, selecionei algumas músicas a serem colocadas em partes distintas da peça, sendo que os elementos da equipa decidiram, em conjunto, quais as músicas que consideravam mais adequadas a cada momento. Considerando que a música “permite à criança pôr em acção outros meios expressivos, para comunicar e exprimir-se” (Gauthier, 2000, p.78) , neste processo, pretendi que as crianças escutassem as músicas gravadas e, tendo em conta elementos da linguagem musical (andamento, intensidade), dialogassem de modo pensarem em possíveis ambientes e sensações evocados pelas obras musicais.

Numa fase posterior, as crianças exploraram alguns instrumentos musicais (Figura E32) e utilizaram-nos para marcar a pulsação e o primeiro tempo do compasso das músicas gravadas. Este processo foi realizado, por vezes, em colaboração com o professor de música da instituição, que se disponibilizou para realizar algumas atividades com as crianças.

A propósito das luzes a serem utilizadas para a peça conversei com o técnico informático e percebi que havia possibilidade de se facultarem, para os dias das apresentações da peça, projetores profissionais.

Considerei que seria interessante que a **Equipa dos Luminotécnicos**, bem como outras crianças, percebessem como são montados estes materiais e como funcionam. As crianças reuniram-se com o colaborador da instituição, fizeram perguntas e tiveram possibilidade de explorar os diferentes materiais (comandos, filtros, entre outros).

Num outro momento do processo, dinamizei sessões com a **Equipa dos Atores**, que incidiram na exploração vocal, nomeadamente ao nível da projeção da voz e da dicção.

Entretanto, a **Equipa dos Figurinistas** começou a criar os elementos de figurino, sendo que, para isso foi necessária a participação das famílias, na medida em que forneceram roupas, para que as crianças as transformassem (Figura 33). A este propósito, tal como defende Gauthier (2000) “não cabe ao adulto conceber ou produzir os fatos, isso cabe às crianças” (p.72), o que se tornou claro pelo entusiasmo que os figurinistas sentiam ao serem os próprios a cortar os papéis, a decidir onde colar determinado material.

Para além dos elementos de figurino, as crianças criaram, ainda, adereços (juba do leão, as asas das abelhas, as coroas), sendo que neste processo desenharam as formas, pintaram, recortaram e colaram diferentes materiais (tecidos, papéis, lãs) (Figura 34) (Figuras E35 e E36).

Figura 33. A Nor e a Isi a construírem um dos figurinos.

Autor: Elaboração própria:
Data: 12 de maio de 2015.
Local: Sala adjacente à sala de atividades.



Figura 34. O Slague e a Rosa a construírem a juba do leão. Autor: Elaboração própria:
Data: 12 de maio de 2015.
Local: Sala adjacente à sala de atividades.

“O Vitória observava diariamente o trabalho dos figurinistas. Perguntava várias vezes quando é que terminavam de fazer os figurinos. Hoje, a espada e a armadura do guarda ficaram terminados e as figurinistas trataram de avisar o Vitória.

- *Posso usar agora? Posso?* – perguntou.

- *Claro! Vamos ver como fica!* – respondi.

Depois de vestir a armadura e de segurar a espada o Vitória sorriu. Começou a dramatizar uma das cenas da peça em que aparece. Com o *entusiasmo*, nem a terminou. Começou de imediato a rir e a exclamar:

- *Ai! Ai! Agora é que sou mesmo um guarda!* (risos)

Nos momentos que se seguiram, outras crianças quiseram experimentar o figurino do guarda. Algumas crianças tiveram a ideia de ir buscar os outros figurinos já terminados. Mais uma vez, a sala transformou-se e o jogo começou.” (nota de campo, 15 de maio de 2015)

Destaco este episódio, pelo facto de evidenciar a relevância que os figurinos podem assumir para as crianças. De facto, inicialmente, o jogo dramático de uma criança pode ser simples, muitas vezes, com mais gestos do que diálogos (Gauthier, 2000), portanto, “o seu fato dá-lhe uma nova energia, estimula-o, ajuda-o a acreditar mais na sua personagem e a desempenhá-la melhor” (Gauthier, 2000, p.71).

A propósito da participação das famílias, saliento a colaboração dos pais do Scali³⁸, que aceitaram o convite para ajudarem o grupo a realizar um dos cenários da peça. Primeiramente, os pais do Scali questionaram as crianças sobre os elementos que queriam que constassem no desenho, posteriormente, desenharam e, por fim, convidaram as crianças a pintarem o cenário (Figuras E37 e E38).

Nesta fase, visto que já existiam pacotes de leite suficientes para a construção do castelo, iniciou-se a sua consecução. Ressalto um episódio a este propósito:

«Tinha ficado planeado que hoje à tarde as crianças começariam a pintar o castelo. Enquanto as crianças vestiam as batas, comecei a preparar alguns dos frascos de tinta... Coloquei tinta cinzenta nos frascos e avisei o grupo que já tinham as tintas preparadas em cima do balcão.

- *E as outras?* - perguntou o Scali.

³⁸ Por ter conhecimento de que os pais desta criança possuem formação na área das artes plásticas, questionei-os sobre o seu interesse e possibilidade de participarem na construção de um dos cenários.

- *Quais outras?* – perguntei.
 - *As outras tintas, só estão aqui as cinzentas.* – respondeu.
- Percebi, naquele momento, que as crianças não iam pintar o castelo de cinzento como eu o tinha concebido...
- *Que cores querem mais?* – perguntei.
 - *Vermelho, azul, preto...* – respondeu o Leguinjado.
 - *E verde!* – acrescentou o Tic-Tac.
 - *Muitas, queremos todas as cores!* – disse o Sam.
 - *Ah! Vai ser um castelo colorido?* – perguntei.
 - *Claro!* » (nota de campo, 18 de maio de 2015)

Contrariamente ao que pensava, as crianças não pretendiam pintar o castelo de cinzento. Considero a nota de campo acima apresentada interessante, pelo facto de aquilo que era tão “claro” para as crianças – o facto do castelo ser colorido – , estar tão distante da minha perceção de como seria o aspeto final do castelo (Figura E39).

Analisando o episódio, por considerar que as crianças pintariam o castelo da mesma forma como eu o concebia, a minha postura foi claramente adultocêntrica.

Acentuo esta situação por considerar que é relevante consciencializarmo-nos de que quer enquanto educadores/as, quer enquanto investigadores/as em pesquisas com crianças existem diferenças geracionais, culturais, sociais e mesmo pessoais que vão assumir preponderância nas vivências diárias entre adultos e crianças. De crucial importância é compreender que estas questões implicam processos de negociação “que facultam a heterossocialização, a culturalização, a relativização do adultocentrismo em presença e a diferença geracional” (Ferreira, 2010, p. 159). Momentos vivenciados com este grupo permitiram uma maior consciencialização da relevância destes processos.

Posteriormente, a poucos dias da apresentação, uma vez que ainda não tinha sido escolhido o título da peça, provoqueei o grupo, questionando-o sobre esse aspeto. Como esperado, esta questão gerou alguma inquietação.

Considerando que tinha como intenção propor uma atividade de votação, procurei transmitir que, sendo este um trabalho coletivo, a decisão deveria ser de todos. Primeiramente, convidei as crianças a sugerirem títulos, posteriormente, cada criança deveria pensar que título pretendia eleger, exercendo o seu voto que seria contabilizado com uma peça de lego (Figura E40). Neste processo, ia questionando o grupo, incentivando crianças diferentes a contarem o número de votos em momentos distintos. Antes de se iniciar o processo de voto, esclareci que cada criança só podia votar uma vez e que uma peça de lego iria corresponder a um voto, sendo que o título que obtivesse o maior número de votos seria o título que iria ser utilizado.

A propósito do momento de votação, importa frisar uma questão sobre a qual tenho vindo a refletir no decorrer da minha formação – *Quais as significações subjacentes aos termos Educação para a Cidadania e Educação na Cidadania?*

De facto, acredito, tal como Pureza (citado por Ribeiro, 2010), que é pertinente utilizar o termo Educação na Cidadania, "pois só se se educar na cidadania e pela cidadania é que se pode aprender a ser um cidadão responsável, crítico, e participativo" (p. 85). Isto é, "fará mais sentido dizer que se aprende na cidadania, pelo seu sentido prático e de exercitação constante, do que supor que se educa para a cidadania (Pureza, citado por Ribeiro, 2010, p. 85), o que pressupõe um objetivo futuro.

Reforçando esta ideia, acredito na importância do JI "não como uma «antecâmara» para a vida em sociedade" (Vasconcelos, 2007), mas como um *palco* onde as experiências de vida democrática assumem sentidos e significações no seio dos grupos.

4.5.3. 3ª Fase: Divulgação

Para divulgarem o projeto desenvolvido, as crianças apresentaram a peça de teatro "A Festa do Leão" à comunidade escolar (salas de creche e JI) e, posteriormente, às famílias.

De modo a prepararem a divulgação da peça, foi proposta a atividade de realização de um cartaz. Para a concretização desta atividade, foram analisados os cartazes trazidos pelo Gancho no início do projeto e que estavam expostos nas paredes da sala. Neste processo, fui incentivando o grupo a identificar os vários elementos que constavam nos cartazes e que teriam de colocar no cartaz da peça para que o público ficasse informado: título, hora, data, local e as equipas³⁹.

O convite às crianças e adultos das outras salas foi realizado pelas próprias crianças que, com recurso ao cartaz da peça, forneceram algumas informações (Figura E41).

O dia da estreia foi vivido com *grande entusiasmo* pelas crianças. A partir da observação constatei que as crianças estavam focadas nas suas funções e que as desempenharam com confiança. Apesar de existirem indicadores de avaliação, sobre os quais passarei a refletir no ponto seguinte deste relatório, considero que "muitos outros sinais que não são mensuráveis como sorrisos, lágrimas e alegria" (Prendas, 2015, p.287) são igualmente importantes para se perceber o impacto que este projeto assumiu.

No final da apresentação, cada equipa expôs oralmente as descobertas realizadas no decorrer do projeto (Figura E44), explicitaram o processo de construção de alguns materiais (figurinistas e cenógrafos) e de preparação até ao dia de estreia da peça

³⁹ Pretendia que todas as crianças fossem mencionadas no cartaz, para que todos tivessem destaque e não apenas a Equipa dos Atores.

(sonoplastas, luminotécnicos e atores). No final, destinou-se, ainda, um tempo para as crianças das outras salas colocarem questões sobre o projeto e, assim, existir uma partilha de saberes.



Figura 42. As crianças durante o espetáculo “A Festa do Leão”.

Autor: Nídia.

Data: 25 de maio de 2015.

Local: Sala de Dança Criativa.



Figura 43. As crianças no final do espetáculo.

Autor: Elaboração própria:

Data: 25 de maio de 2015.

Local: Sala de Dança Criativa.

4.5.4. Avaliação do processo vivenciado.

Considerando que

um projeto de teatro não termina no dia em que se faz a apresentação. . . continua com a avaliação do que já foi feito e do que ainda está em curso, bem como com a projeção do que, também a partir desse produto, se seguirá. (Falcão, 2014, p. 159),

importa, neste ponto, refletir acerca da avaliação realizada pelas crianças numa fase posterior à apresentação da peça.

O que gostaram mais de fazer e porquê?

«Gostei do dia do teatro, porque eu tinha o comando para ligar e desligar as luzes e fiz tudo sozinho.» (Bernas).

«Eu gostei que os pais do Scali viessem pintar o cenário da festa, eles desenhavam muita bem e nós depois pintámos tudo. Essa parte foi mais difícil porque era muito grande, mas nós pintámos todos um bocado e já não cansou tanto.» (Slague).

«Pensava que nós não íamos pintar o cenário da festa, mas pintámos e foi giro, porque era um desenho grande, numa folha grande» (Ana).

«Gostei mais de ser dos figurinos e de todos serem diferentes. Uns eram umas coisas, outros eram outras.» (Isi).

«O dia do teatro foi giro, porque depois estávamos lá todos a fazer as coisas do teatro, tínhamos os fatos e os cenários estavam lá. Depois o meu mano estava a ver e eu gostei.» (Violeta)

«Eu gostei mesmo foi de fazer o teatro, porque usámos mesmo os fatos que os meninos fizeram.» (Vitória).

Analisando as respostas das crianças, constatei que valorizaram o facto de lhes terem sido dadas oportunidades de escolha, decisão e de participação nos processos.

A par deste aspeto, as crianças revelaram sentirem-se *competentes* e *auto-eficazes* em relação às atividades realizadas.

Foi interessante perceber que as crianças valorizaram a organização do projeto por equipas e que, apesar de nem todas terem pertencido à equipa dos atores (função que pela sua exposição é a que, normalmente, as crianças noutros contextos costumam unicamente desempenhar), afirmam que terem desempenhado as respetivas funções (cenógrafos, luminotécnicos, entre outras) foi uma das coisas que mais gostaram no processo.

Ao analisar as respostas da Violeta e do Vitória e por ter vivenciado o dia da peça com as crianças, constato que este foi um momento significativo de coesão do grupo. A acrescentar, quando participam nos processos, o dia da peça é um momento significativo para crianças e adultos, um momento de partilha, porque “Estavam lá todos” (Violeta), todos os que participaram, mas também quem foi ver e ouvir aquilo que prepararam durante tanto tempo.

O que gostaram menos e porquê?

«*Não gostei de esperar muito tempo para a peça*» (Filipa).

«*Do castelo porque nunca mais tínhamos os pacotes do leite para pôr, foi um, e um e um. Mas depois ficou muito giro e é grande*» (Slague).

A propósito do que as crianças menos gostaram, destaca-se a morosidade dos processos. Apesar de “esperar muito tempo para a peça” ter sido um aspeto ressaltado pela Filipa como algo menos positivo, considero que é uma aprendizagem importante para o grupo. É importante que as crianças compreendam que, para atingirem o produto final, devem percorrer um processo que, por vezes, pode ser longo.

Esta permissa é reforçada com a frase proferida pelo Slague, em que diz que a construção do castelo se constituiu como um processo moroso. No entanto, existe o reconhecimento de que o produto final “ficou muito muito giro” (Slague).

O que gostavam de ter feito que não fizeram?

«*Gostava de ter ido a um Teatro grande.*» (Rosa)

«*Que tivesse vindo cá um senhor dos Teatros, um qualquer, podia ser ator ou um dos figurinistas, também podia.*» (Coração)

«Quería ir a um Teatro, mas para andar em cima do palco.» (Jake)

Por questões de ordem temporal e logística, não foi possível dar resposta a tudo o que intencionalizava com este projeto, ainda que tenham sido realizados, por mim e pela educadora cooperante, esforços nesse sentido.

Tal como defendido pela CNU (2000), é de extrema importância que as crianças tenham um contacto direto com trabalhos artísticos e com profissionais. Assim sendo, a visita a um Teatro e a ida de um profissional de Teatro à sala era uma forma de proporcionar estes contactos.

Ainda que não tenha sido referido pelas crianças, destaco, ainda, que num projeto deste cariz teria sido relevante que todas as crianças tivessem tido oportunidade de experimentar as particularidades inerentes a cada função e só numa fase posterior escolheriam a equipa que pretendiam integrar. Ainda que não tenha sido possível, foi combinado com o grupo que sempre que existisse essa possibilidade, as crianças de outras equipas podiam participar no que estava a ser realizado pelos colegas. Por exemplo, os atores participaram na pintura do castelo, entre outras situações.

Os aspetos mencionados constituíram-se, então, como limitações e constrangimentos externos, mas que, no entanto, não deixaram de ser refletidos, existindo a consciência de que a sua realização teria sido enriquecedora para todos os envolvidos e para o curso do próprio projeto.

O que aprenderam durante o projeto?

«Aprendi que as luzes mudam de cor porque se mete um papel dessa cor à frente.» (Bernas).

«As luzes podem ser de cores diferentes e que o azul é uma cor fria e o vermelho é uma cor muito quente. Quando está um dia de sol podemos por amarelo, laranja ou vermelho. Se for como no Frozen que é inverno podemos meter luz azul.» (Flor).

«Antes só sabia dos atores, agora sei muitos, os técnicos de luz, os técnicos de som, os figurinistas, os cenó.. cenórios.. os dos cenários!» (Sam)

«Eu não sabia que havia luminotécnicos, nem sabia o que era isso.» (Scali).

«Eu estava nos atores então precisava de ter muita confiança para dizer as coisas bem. Aprendi isso a confiança.» (Elsa).

“O Teatro não é para amanhã... Tivemos de fazer durante muitos dias” (Cadance).

A partir das respostas é possível perceber que as crianças compreenderam os conhecimentos que os profissionais de Teatro necessitam de possuir para desempenharem as suas funções. Neste sentido, destaco que, de facto, “o teatro é, por

natureza, uma área multidisciplinar, na qual confluem e se cruzam diversos saberes, competências e aprendizagens” (Falcão, 2014, p. 157). Assim, neste projeto, as crianças serviram-se de áreas criativas e técnicas como a luminotécnica, sonoplastia, a concepção e construção dos cenários e figurinos, entre outras, sendo esta uma particularidade do projeto que lhe conferiu um carácter multidisciplinar.

Para além dos saberes técnicos, ressalto a aquisição de competências pessoais ao longo do processo – “*Eu estava nos atores então precisava de ter muita confiança para dizer as coisas bem. Aprendi isso, a confiança*” (Elsa). Assim, reforça-se a ideia de que no teatro “não se visa a identificação ou a valorização de ‘talentos’” (Falcão, 2014, p. 142), mas a concepção de que a criança está em desenvolvimento e que as potencialidades desse desenvolvimento se realizam quando lhe é permitido experimentar (Koudela, 1984).

Por fim, analiso a frase do Candace que, pelo seu simbolismo, deu título a este relatório: “O Teatro não é para amanhã...” (Candace).

Literalmente, o Candace pretendia expressar que aprendeu que uma peça de teatro não é um processo imediato. Gauthier (2000) diz-nos que as crianças têm dificuldade em aguardar pelo momento de apresentação da peça, aspeto que foi possível notar no decorrer do projeto.

Mas importa analisar a frase de outro prisma. Com este projeto, percebi que o Teatro, quando realizado de forma não adultocêntrica, tem benefícios para todos os envolvidos, propiciando aprendizagens e interações significativas para crianças e adultos.

Neste percurso pautado por conquistas, mas também por tantas adversidades, fica uma certeza, a de que *o teatro não pode ficar para amanhã*. O Teatro deve fazer parte dos quotidianos educativos e isso não pode ser deixado nem para amanhã, nem para depois. É para hoje... para agora.

5. O FECHAR DO PANO – CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERCURSO REALIZADO

Concluído o período de PPS, pretende-se, neste último capítulo, resumir o impacto da intervenção nos dois contextos; apresentar contribuições que a investigação representou para o conhecimento e refletir sobre a construção da identidade profissional.

Reflindo acerca do percurso vivido nos dois contextos, ressalto que, no decorrer das intervenções existiram fases de confrontações comigo própria.

«Cada vez me sinto mais ansiosa. Tenho receio de não conseguir colocar em prática a teoria que estudei ao longo da licenciatura e do mestrado e que o facto de ter pouca experiência com crianças tenha implicações durante a PPS. Por vezes, receio que as atividades não sejam interessantes e que o projeto não se concretize da forma que espero. Acima de tudo, preocupa-me o facto de estes receios e angústias não estarem a permitir que disfrute do tempo que estou com as crianças.»

A reflexão diária acima apresentada diz respeito a um dos momentos de confrontação com sentimentos de incapacidade para ultrapassar receios inerentes à intervenção.

Efetivamente, Sá-Chaves (2002) diz-nos que “o professor é, também ele, um aprendiz que no lugar das certezas instala uma atitude de dúvida para poder permanecer crescendo” (p.139). Em retrospectiva, considera-se que estes momentos de incerteza se assumiram como uma particularidade do percurso realizado que se traduziu numa aprendizagem significativa a nível pessoal e profissional. A este propósito friso que

“é na assunção da sua identidade pessoal em contexto de formação que o educador de infância, seja ele estagiário, principiante ou experiente, (re)constrói a sua identidade profissional, pois é impossível dissociar identidade pessoal de identidade profissional ou de identidade social” (Costa & Caldeira, 2015, p.115).

Para ultrapassar os momentos de insegurança relativos à minha prática, foi imprescindível o apoio dos/as professores/as, das equipas educativas e das colegas de estágio, o que contribuiu para dar sentido ao que defende Sarmiento (2009):

a identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar.

O apoio e contribuições de vários intervenientes possibilitaram que se compreendesse a necessidade de adotar uma postura *mais descontraída*, considerando-

se que era benéfico que o foco não estivesse nas atividades, nos momentos formais e nas exigências da PPS, mas no desfrutar o tempo com as crianças.

Esta postura levou-me a considerar os momentos de brincadeira com as crianças (cf. Anexo A. Notas de Campo - Nota de campo N.º8), o que se veio a verificar como vantajoso para a relação afetiva com o grupo o que, conseqüentemente, possibilitou que fosse possível desenvolver atividades com mais sentido para mim e para as crianças. Moyles (2002) pronuncia-se a esse respeito ao referir que “tanto os adultos quanto as crianças brincam e sempre que possível é benéfico para ambas as partes que brinquem juntas, garantindo assim um maior entendimento dos sentimentos, atitudes, pensamentos e diferenças mútuas.” (p. 181)

Focando-me nas especificidades decorrentes das vivências em cada contexto, considero que, em **creche**, o maior impacto desta experiência foi a desconstrução de alguns preconceitos que possuía em relação ao que as crianças desta faixa etária eram capazes de compreender e realizar e como poderia promover participação de crianças tão pequenas que ainda não adquiriram a linguagem. A observação participante e as conversas com os elementos da equipa educativa possibilitaram que compreendesse a dimensão comunicacional que o corpo detém nas questões de participação das crianças, no fundo, “o corpo como componente da ação social e expressividade” (Coutinho, 2010, p. 207). Esta consciência foi crucial para que fosse reformulando a minha intervenção e, conseqüentemente, para ultrapassar esta dificuldade.

No que concerne ao contexto de **Jl**, importa realçar que a gestão do grande grupo e da rotina diária foram os maiores desafios a ultrapassar. A este nível, a reflexão sobre várias situações ocorridas durante a PPS em Jl contribuiu para que compreendesse a necessidade de prever, na minha intervenção, estratégias de transição entre momentos da rotina.

Considero que o progressivo conhecimento do grupo, o aumento da minha confiança em assumir o grupo e os momentos de reflexão com a equipa educativa auxiliaram-me a reajustar a minha intervenção com o grupo e a conceber estratégias adequadas ao grupo e aos momentos do dia.

No que se refere à **problemática analisada** e no seguimento das conclusões já apresentadas no capítulo anterior importa sintetizar algumas contribuições deste projeto para a minha formação.

Para além do privilégio de ter feito parte de algo tão significativo para o grupo de crianças, acrescento o facto de ter compreendido que é de extrema importância que o

educador seja um “companheiro mais experimentado, o guia” (Vasconcelos, 1998, p.145). Neste processo foi importante realizar pesquisas, de modo a dominar alguns conhecimentos teóricos para, assim, organizar atividades significativas. A relevância da reflexividade foi, também, considerada “perspectivar os melhores caminhos em função dos produtos desejados” (Vasconcelos et al., 2012, p. 136).

Concluo, frisando que o realizar de um projeto desta dimensão motivou-me a acreditar que, numa profissão desta natureza, devemos transcender-nos, arriscar em desenvolver projetos desafiadores, pois “quanto mais amplas são as possibilidades que oferecemos às crianças, tanto mais intensas serão as suas motivações e mais ricas serão as suas experiências.” (Vasconcelos et al., 2012, p. 18).

Os períodos de prática profissional contribuíram para se compreender mais aprofundadamente a importância que a reflexão adquire na prática de um/a educador/a. Efetivamente, a noção de educador/a reflexivo/a “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (Alarcão, 2004, p.41).

Terminando:

«- *Quando te vais embora?* – perguntou.
Não esperava a pergunta.
- *Olha... falta um mês. É no fim de maio.* – respondi.
- *Ah... Não queria que fosses embora.* – disse-me.
- *Eu também não queria ir, mas eu estive na vossa sala a aprender muitas coisas, agora vou mostrar aos meus professores o que aprendi para poder ser educadora.*
- *Como a D.?* – perguntou, referindo-se à educadora da sala.
- *Sim, é isso mesmo.*
- *E os teus professores vão dizer se foste boa?* – perguntou.
- *Sim!* – respondi.
- *Sabes... Eu acho que foste boa, mas ainda não és muito muito boa, tens de aprender mais umas coisitas.»* (excerto de nota de campo, 30 de abril de 2015, JI) (cf. Anexo A - Nota de campo N.º9 – Completa).

Não invalidando todo o percurso realizado e as aprendizagens daí decorrentes, ressalto que as palavras do Candace traduzem uma convicção que está presente neste momento de término do mestrado, a de que haverá sempre algo a descobrir numa profissão que se diz tão complexa como a educação de infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, J. (2014). O Teatro como Disciplina de Educação Artística: Um Projeto na Escola Básica e Secundária da Ponta do Sol. (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa). Consultado em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3285>.
- Aguilar, L. (1989). O Jogo Dramático espontâneo no jardim de infância: Um cenário de acção. *Aprender*, 7, 21-24.
- Alarcão, I. (2004). *Professores reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Barbosa, M. & Fochi, P. (2012). O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequenas. *IX ANPED SUL*, 1-13.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2004). *A criança e o seu mundo: Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagens* (4ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Brilhante, M. J. (2007). *A Educação Artística em Portugal: algumas evidências*. Comunicação apresentada na Conferência Nacional sobre Educação Artística, Porto. Consultada em <http://www.educacao-artistica.gov.pt/interven%C3%A7%C3%B5es/MariaJoaoBrilhante.pdf>.
- Cardoso, G. (2010, dezembro). Pedagogias participativas em creche. *Cadernos de educação de Infância*, 91, 4-7.
- CNU. (2006). *Roteiro para a educação artística*. Lisboa: CNU.
- Coutinho, Â. (2002). *Educação Infantil: espaço de educação e cuidado*. Comunicação apresentada na 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu.
- Coutinho, Â. (2010). *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche*. (Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Minho). Consultado em <http://hdl.handle.net/1822/11336>.
- Costa, I. A. (2003). *O Desejo de Teatro: O instinto do jogo teatral como dado antropológico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, M. L. & Caldeira, A. I. (2015). Se isto é uma educadora de infância. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. In: S. Pereira, M. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Orgs.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 113-120). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. Consultado em http://serv.eselx.ipl.pt/cied/download/atas%20EME_vf.pdf.
- Delgado, A. & Silva, F. (2012). Bebês e crianças bem pequenas nas programações do mês da criança: entre a proteção, controle e participação conquistada. *IX ANPED Sul*, 1-16.
- Delors, J. (1997). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Asa.
- Falcão, M. (2014). Teatro no currículo: avaliar o quê e para quê?. In C. Tomás &

- C.Gonçalves (Orgs.), *Atas do VI Encontro do Centro de Interdisciplina de Estudos Educacionais* (pp. 148-164). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3561>.
- Fernandes, N. (2005). *Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida: representações, práticas e poderes*. (Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Minho). Consultado em <http://hdl.handle.net/1822/6978>.
- Ferreira, M. (2002). Criança tem voz própria (pelo menos para a Sociologia da Infância). *A Página da Educação*, 117, 35-38. Consultado em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=117&doc=9121&mid=2>.
- Ferreira, M. (2004). «A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!» – *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. & Carmo, H. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Ferreira, M. (2010). “- Ela é nossa prisioneira!” – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Reflexão e Ação*, 18(2), 151-182. Consultado em <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1524/1932>.
- Fialho, I. (2007). *A ciência experimental no jardim-de-infância*. In A. Pequito e A. Pinheiro (Orgs.) Quem aprende mais? Reflexões sobre educação de infância. CIANEI 2.º Encontro Internacional de aprendizagem na Educação de Infância. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Figueiredo, B. & Sarmiento, T. (2009). (Re)pensar a participação dos pais na escola. In B. Silva, L. Almeida, A. Lozanno & M. Uzquiano (Eds.), *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. (pp. 2212-2226). Braga: Universidade do Minho. Consultado em <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/3403>.
- Gauthier, H. (2000). *Fazer Teatro desde os cinco anos*. Coimbra: Livraria Minerva.
- Graue, M. E. & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família: as fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional.
- Júnior, V. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(4), 580-586. Consultado em <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n4/v34n4a14.pdf>.
- Katz, L. & Chards, S. (2009). *A abordagem por projectos na educação de infância* (2ª ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & McClellan, D. (2006). *O papel do professor no desenvolvimento social das crianças*. In J. Formosinho (Org.), *Educação pré-escolar – A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editores.

- Koudela, I. (2006). *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspetiva.
- Landier, J. C. & Barret, G. (1994). *Expressão Dramática e Teatro*. Porto: Edições Asa.
- Leenhardt, P. (1974). *A Criança e a Expressão Dramática*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Lino, M. (2007). *Educação de infância, currículo e teatro: Um estudo histórico sobre o discurso oficial em Portugal (1882-1997)*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, Faro). Consultado em <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/676>.
- Lima, J. & Pacheco, J. (2006). *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Matias, G. & Vasconcelos, T. (2010). Aprender a ser educador de infância: O processo de supervisão na formação inicial. *Da investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, 10(1), 17-41.
- Moyles, J. (2002). *Só brincar?: o papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 141-160). (4ª edição). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2001). Porquê construir competências a partir da escola?, *Cadernos do Centro de Recursos de Informação e Apoio Pedagógico*, 28, 109-121.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Post, J. & Hohmann, M. (2004). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Prendas, J. (2015). In. H. Cruz (Org.), *Arte e Comunidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Queirós, J. & Rodrigues, V. (2006, março). *Não, não somos jornalistas*. Comunicação apresentada na conferência Etnografias em Contexto Urbano: quatro estudos de caso, Porto.
- Reverbel, O. (1989). *Um caminho de teatro na escola*. São Paulo: Scipione, São Paulo, 1989.
- Ribeiro, I. (2010). *Prática Pedagógica e Cidadania: Uma interpretação Crítica Baseada na Ideia de Competência*. (Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Minho). Consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13818>.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso. *Noésis*, 71, 25 – 29.

- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, M., Fonseca, T., Matos, F. (janeiro/março, 2009). Que se ganha com o Trabalho de Projecto?. *Noesis*, 76, 26-29.
- Sarmento, M. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In. M. Sarmento & A. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto: Asap.
- Sarmento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus SOCIO@L*, 2, 46-64.
- Sarmento, M. (2011). Estamos longe de garantir o direito à participação das crianças. Consultado a 7 de novembro de 2015, em <http://www.deolhonoplano.org.br/not0036.html>.
- Sarmento, M., Fernandes, N. & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 183-206.
- Silva, I. (1998). Noção de Projecto. In Ministério da Educação (Ed.). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp.91-122). Lisboa: Ministério da Educação.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2014). *Carta Ética: Instrumento de Regulação Ético-Deontológica*. Consultado em <http://www.spce.org.pt/regulacaoeticodeontologia.html>.
- Solmer, A. (Org.), Assis, L., Pereirinha, A. M., Ferreira, L., Sousa, A., Buchinho, E., Nogueira, I., Azevedo, V., Oliveira, P. Vieira, N., Luiz, M. (2014). *Manual de Teatro* (4ª ed.). Lisboa: Planeta.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Drama e Dança* (2.º vol.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, M. & Sarmento, T. (2009/2010). Escola - Família - Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18, 141-156.
- Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (2ª ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Terra, S. (2009). *Um Olhar sobre o Teatro para Crianças no Algarve*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, Algarve). Consultado em <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/777>.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*»: *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: Trabalho de projecto na educação pré-escolar em Portugal. In Ministério da Educação (Ed.). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 127-155). Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (2006). Trabalho de projeto em educação de infância: limites e

possibilidades. *In 3º Encontro de educadores de infância e professores do 1º Ciclo* (pp.41-48). Porto: Areal Editores.

Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania, *Saber (e) Educar*, 12, 109-117.

Vasconcelos, T. (2009). Educação de Infância em Portugal: Um edifício em construção. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, 18(31), 195-206.

Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., ... Alves, S. (2012). *Trabalhos por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: DGIDC.

Legislação consultada

Recomendação n.º 1/2013 - Recomendação sobre a Educação Artística, Diário da República, 2.ª série, N.º 19, 28 de janeiro de 2013

ANEXOS

Anexo A. Notas de campo.

Nota de campo n.º 1

«Hoje no acolhimento, depois de cantarem a canção do bom-dia, a educadora cooperante perguntou se o grupo queria cantar mais alguma canção.

- *Sim! A do projeto dos planetas!* – disse o Slague.
- *Está bem, podemos cantar essa.* – disse a educadora cooperante.
- *Podemos cantar levantados?* – perguntou o Candace.
- *Sim, boa ideia!* – respondeu a educadora cooperante.

Percebi, na altura, que se tratava de uma música que tinham inventado no decurso de um projeto sobre planetas, aspeto que veio a ser confirmado, mais tarde, pela educadora cooperante.» (nota de campo, 6 de março de 2015, JI).

Nota de campo n.º 2

«Tenho constatado que as crianças se envolvem bastante nos projetos que decorrem. Hoje, na área da biblioteca, duas crianças estavam a folhear um livro de cartão. Quando me aproximei o Jake perguntou:

- *Queres ver o nosso livro do projeto dos piratas?*
- *Claro que quero. Foram vocês que fizeram?* – disse.
- *Sim! Alguns só, os mais novos não.* – respondeu o Jake.
- *Ah, olha aqui as fotografias!* – acrescentou.» (nota de campo, 9 de março de 2015, JI).

Nota de campo n.º 3

«Todos os profissionais conhecem todas as crianças que frequentam a instituição. É frequente algumas crianças mais velhas se aproximarem da cancela e saudarem as assistentes operacionais e a educadora.» (nota de campo, 12 de janeiro de 2015, creche)

Nota de campo n.º 4

«Uma educadora de outra sala estava na casa de banho com algumas crianças. Eu estava a cantar algumas canções para o grupo e verifiquei que a Verónica e a Bela começaram a espreitar pela cancela, possivelmente porque reconheciam essas canções. A educadora da outra sala reparou no interesse das duas crianças e disse:

- *Verónica, Bela⁴⁰, estão a ouvir as canções? Querem entrar na sala?*

A Bela depressa se encostou à parede com as mãos na cara, a Verónica sorriu e acenou com a cabeça. Decidi incentivá-las a entrar:

- *Venham! Venham cantar umas canções a estes meninos, eles iam adorar.* – disse.
- *Olhem, a Cláudia está a convidar-vos, entrem!* – reforçou a educadora das duas crianças.

A Verónica estava cada vez mais entusiasmada e chamava a Bela, para que entrasse com ela. Decidi levantar-me e ajudá-las a abrir a cancela, assim o fiz, mas apenas a Verónica quis entrar.

⁴⁰ Os nomes utilizados são fictícios, com vista à preservação do anonimato dos envolvidos.

Ao entrar na sala olhava para todo o lado e, especialmente, para as crianças que se encontravam sentadas no tapete, também com os olhos postos na Verónica.

- *Olhem a Verónica veio visitar a nossa sala. Vem cantar canções connosco, não é?* – disse.

A Verónica sorriu e acenou, agora sentada ao meu colo.

- *Que canção queres cantar a estes meninos?* – perguntei.

Começava a sentir-se algo envergonhada, com as mãos na boca e com a cabeça baixa.

- *Não tenhas vergonha, estes meninos gostam muito de canções. Qual é a canção que queres cantar que eu ajudo-te.* – disse.

- *Pata* – respondeu a Verónica.

- *Ah, a da pata, boa essa é divertida. Então vamos cantar essa.* – disse-lhe.

Cantámos essa e outras canções, até que a educadora da Verónica veio chamá-la para lanchar. A Verónica despediu-se de todos e regressou à sua sala. (nota de campo, 29 de janeiro de 2015, creche)»

Nota de campo n.º 5

«A propósito da implementação de uma nova área na sala de atividades, a educadora cooperante questionou o grupo acerca de um nome para este novo espaço. Passado algum tempo de discussão e de terem surgido dois nomes *área dos tubos* ou *área dos rolos*, a educadora cooperante propôs uma votação. Explicou como se iria processar a votação e que só deveriam colocar o braço no ar numa das opções.

Nesse momento, constatei que algumas das crianças mais novas olhavam atentamente para as crianças mais velhas, aguardando pelas suas decisões.

Uma das crianças mais novas, a Isi colocou o dedo no ar na primeira opção (*área dos tubos*) com convicção, mas olhou de imediato para o Candace e para o Jake (crianças mais velhas). Quando constatou que nenhum dos dois tinha levantado o braço, baixou rapidamente o seu. Até a educadora lançar a segunda opção (*área dos rolos*), a Isi ficou a olhar para o Candace e para o Jake, levantando o braço no mesmo momento que eles.

No final da votação, ganhou o nome “Área dos Rolos” (a escolhida pela maioria das crianças mais velhas, inclusive pelo Candace e o Jake) e a Isi festejou freneticamente com os restantes colegas a vitória.» (nota de campo, 4 de março de 2015, JI).

Nota de campo n.º 6

«Questionei as crianças sobre os nomes que queriam ter nos meus trabalhos, frisei que podiam inventar nomes, podiam ter nomes de desenhos animados, escolher nomes de irmãos ou primos.

A maioria das crianças optou por nomes de desenhos animados, algumas crianças escolheram nomes de familiares.

- *Queres ser Filipa? Está bem, vou escrever aqui.*

A Filipa sorriu.

- *Porquê Filipa?*

- *É o nome da minha tia e eu gosto muito dela, vivemos as duas na mesma casa.*

Na altura registei esta informação e, mais tarde, conversei com a educadora cooperante, com o intuito de conhecer a estrutura familiar da Filipa, sendo que acabei por perceber que vive, atualmente, com a tia e com a avó, porque os pais emigraram.» (nota de campo, 6 de março de 2015, JI).

Nota de campo n.º 7

«Numa parte da história, estava descrito que o leão, depois de ser apresentado à rainha, ia ficar, no castelo, a limpar, a cozinhar e a lavar as roupas.

Quando a história foi lida ao grande grupo, uma das crianças disse:

- *Oh, ficou de castigo.* – disse a Ana.

- *Achas, Ana?* – perguntei.

- *Sim, ficou a limpar tudo.* (risos) – respondeu a Ana.

- *Então, ele queria comer a princesa!* – interveio o Slague.

- *Ah, mas ele até pediu desculpa.* – disse a Ruca.

- *Então, o que acham? Acham que o leão devia ficar a limpar o castelo ou podia fazer outras coisas?* – perguntei.

- *Outras coisas!!* – gritaram algumas crianças.

- *Que coisas?* – perguntei.

- *Podia ajudar a rainha!* – respondeu o Sam.

- *Ajudar como?* – perguntei.

- *Olha, não sei.* – disse o Sam.

- *Não! Já sei podia ajudar o guarda, assim guardava o castelo dos maus, porque ele agora já era bom, não era?* – disse o Vitória.

- *Então mudamos esta parte? O leão fica a guardar o castelo?* – perguntei.

- *Sim! Com o guarda.* – responderam algumas crianças

- *Então como escrevo?* – questionei.

As crianças foram ditando e fui escrevendo no papel.» (nota de campo, 28 de abril de 2015, JI)

Nota de campo n.º 8

«As crianças estavam a brincar numa das estruturas do jardim dos papagaios, uma fingia que conduzia um veículo e outras eram passageiros.

- *Posso entrar, senhor condutor?* – perguntei.

- *Sim! Podes!* – respondeu a Filipa.

- *Obrigada, já não conseguia mais andar a pé. Mas conduza com cuidado, está bem?* – disse.

As crianças riram. Algumas estavam a subir e a descer a estrutura começaram a juntar-se à brincadeira e sentavam-se para iniciar a viagem, outras continuavam a subir e a descer, dizendo que estavam em cima do camião.

Comecei a abanar o corpo, simulando que o veículo estava a andar muito depressa.

- *Senhor condutor!! Cuidado!! Ai meu deus, está a conduzir muito depressa!*

- *Aaah, agora estamos todos cair!* – disse.

As crianças começaram a participar na brincadeira. Riam, gritavam, abanavam o corpo!

- *Socorro! Estamos a cair.* – diziam algumas.

- *Cuidado condutor!* – diziam com ar de pânico.

- *Agora já estou a conduzi devagar* – disse o condutor.

- *Ah obrigada! Já estou com menos medo.* – respondi.

A Ana não tinha lugar para se sentar, mas queria entrar na brincadeira.

- *Olha eu não tenho lugar.* – disse.

Antes que eu tivesse oportunidade de responder, disse-me:

- *Já sei, sou tua filha bebé, fico ao teu colo!*

- *Anda cá, filha bebé, senta aqui ao colo da mãe!* – respondi.

Todos riram.

- *Agora somos todos teus filhos.*

- *Sim, todos todos. Menos o condutor.*

- *Combinado. Senhor condutor, muito cuidado com a velocidade. Tenho todos os meus filhos comigo!»*

(nota de campo, 14 de abril de 2015, JI)

Nota de campo n.º 9

«Era hora de almoço e estava no refeitório com o grupo. O Candace levantou-se e veio perguntar se a avó demorava muito tempo a chegar. Estava doente e ia para casa.

- *Não sei, Candace. Mas se a avó disse que vinha à hora de almoço deve estar mesmo a chegar.*

- *Está bem...* - disse e abraçou-se a mim.

- *Já vais para casa descansar para ficares melhor.* – disse-lhe.

- *Quando te vais embora?* – perguntou.

Não esperava a pergunta.

- *Olha... falta um mês. É no fim de maio.* – respondi.

- *Ah... Não queria que fosses embora.* – disse-me.

- *Eu também não queria ir, mas eu estive na vossa sala a aprender muitas coisas, agora vou mostrar aos meus professores o que aprendi para poder ser educadora.*

- *Como a D.?* – perguntou, referindo-se à educadora da sala.

- *Sim, é isso mesmo.*

- *E os teus professores vão dizer se foste boa?* – perguntou.

- *Sim!* – respondi.

- *Sabes... Eu acho que foste boa, mas ainda não és muito muito boa, tens de aprender mais umas coisitas.*» (excerto de nota de campo, 30 de abril de 2015, JI)

Anexo B. Tabelas.

Este anexo encontra-se disponível em cd, devido a questões de formatação.

Anexo C. Portefólio de Creche.

Este anexo encontra-se disponível em cd, devido à sua dimensão.

Anexo D. Portefólio de JI (em formato cd).

Este anexo encontra-se disponível em cd, devido à sua dimensão.

Anexo E. Figuras.

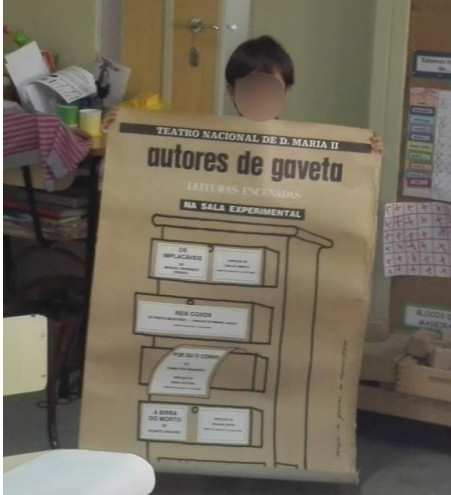


Figura 1. O Gancho a mostrar o cartaz ao grupo.

Autor: Elaboração própria.

Data: 8 de abril de 2015.

Local: Sala de atividades.



Figura 2. Alguns dos cartazes expostos na sala de atividades.

Autor: Elaboração própria.

Data: 6 de maio de 2015.

Local: Sala de atividades.

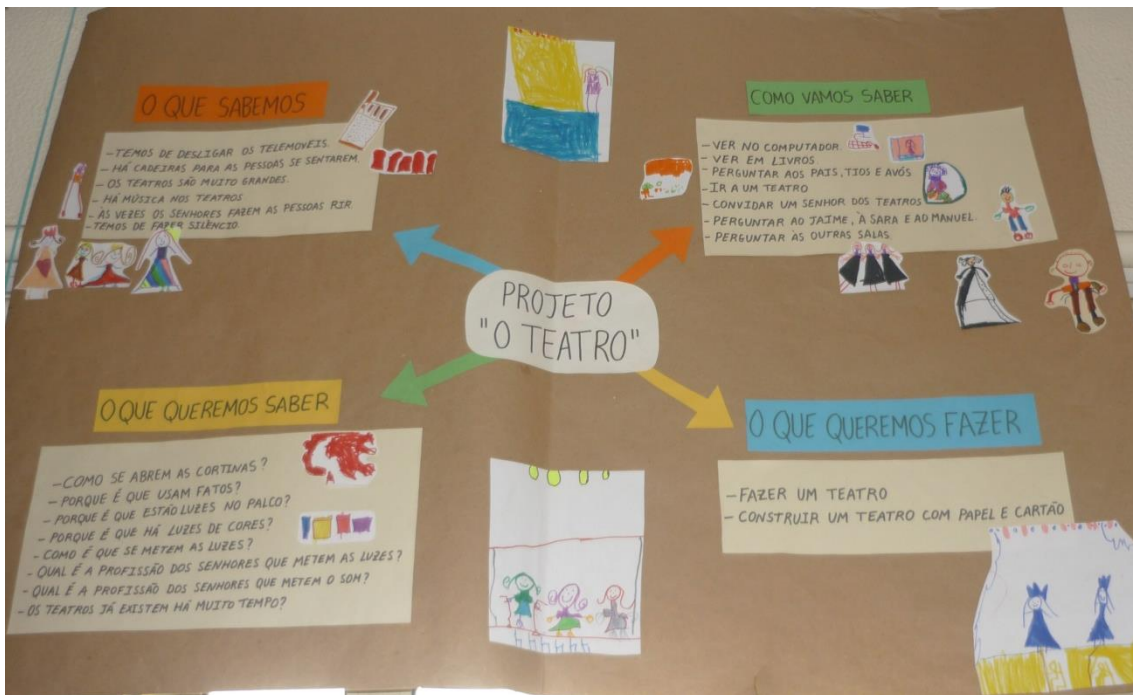


Figura 3. Chuva de ideias, realizada pelas crianças.

Autor: Elaboração própria.

Data: 6 de maio de 2015.

Local: Sala de atividades.

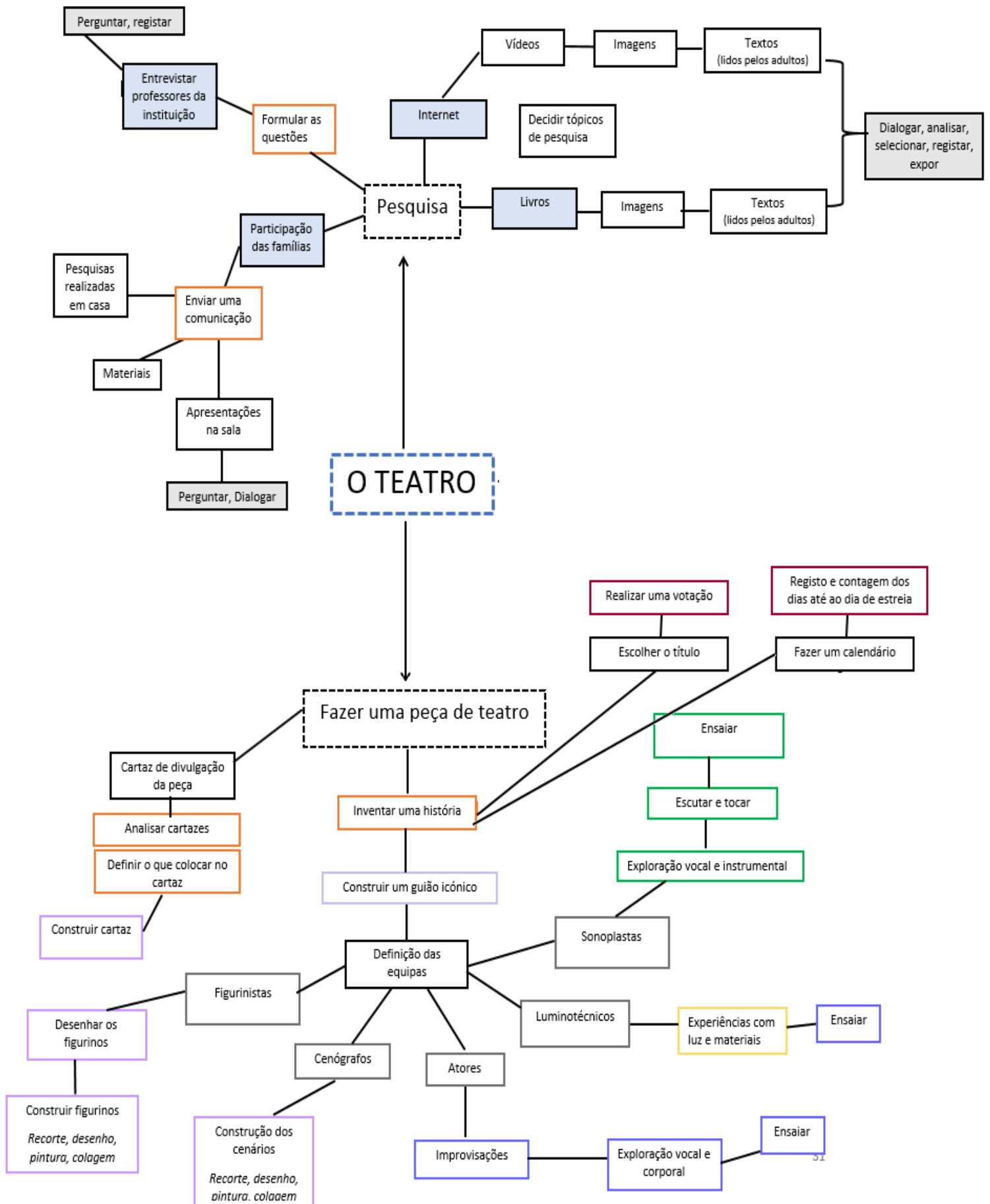


Figura 4. Rede temática do adulto.
Autor: Elaboração própria.

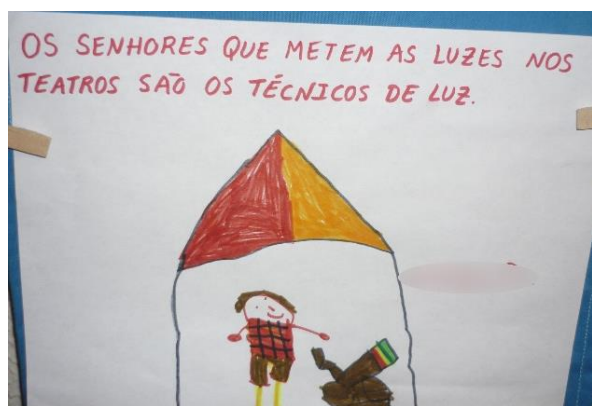


Figura 10. Rede temática do adulto.
 Autor: Elaboração própria.
 Data: 18 de maio de 2015.
 Local: Corredor da instituição.

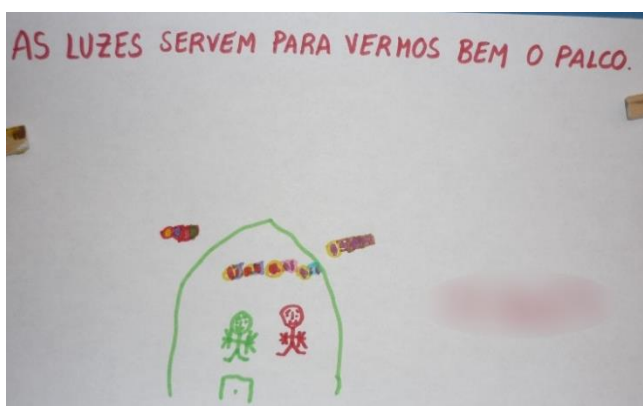


Figura 11. Rede temática do adulto.
 Autor: Elaboração própria.
 Data: 18 de maio de 2015.
 Local: Corredor da instituição.

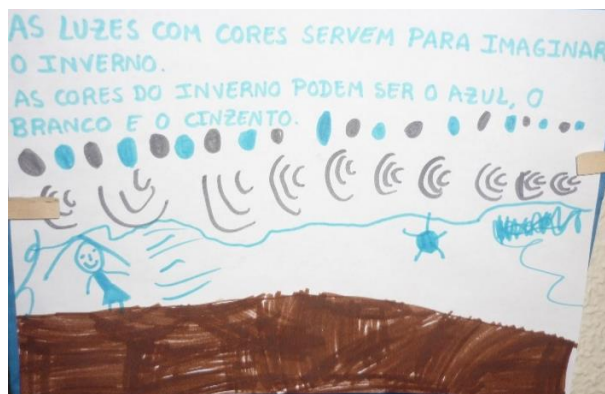


Figura 12. Rede temática do adulto.
 Autor: Elaboração própria.
 Data: 18 de maio de 2015.
 Local: Corredor da instituição.



Figura 13. Rede temática do adulto.
 Autor: Elaboração própria.
 Data: 18 de maio de 2015.
 Local: Corredor da instituição.

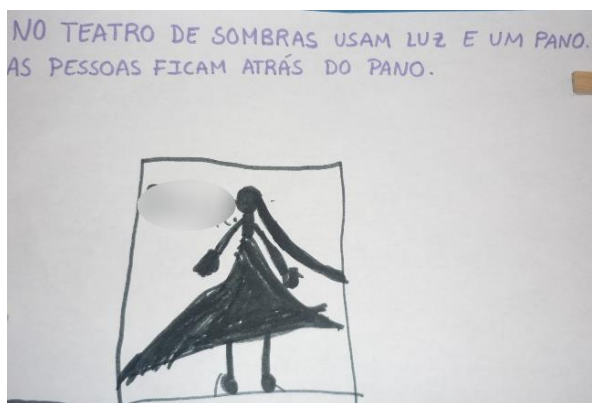


Figura 14. Rede temática do adulto.
 Autor: Elaboração própria.
 Data: 18 de maio de 2015.
 Local: Corredor da instituição.



Figura 15. A área do projeto.
 Autor: Elaboração própria.
 Data: 24 de abril de 2015.
 Local: Sala de atividades.



Figura 16. A Filipa a participar na construção do guião.
 Autor: Aida.
 Data: 29 de abril de 2015.
 Local: Sala de atividades.



Figura 17. O Candace a participar na construção do guião.
 Autor: Aida.
 Data: 29 de abril de 2015.
 Local: Sala de atividades.

Figura 19. Rosa e Isi a pintarem o desenho dos figurinos.
 Autor: Elaboração própria.
 Data: 7 de maio de 2015.
 Local: Sala de atividades.



Figura 20. Figurino da Princesa realizado pela Isi.
 Autor: Elaboração própria.
 Data: 8 de maio de 2015.
 Local: Corredor da instituição.



Figura 21. Figurino de uma das abelhas realizado pela Isi.
 Autor: Elaboração própria.
 Data: 8 de maio de 2015.
 Local: Corredor da instituição.

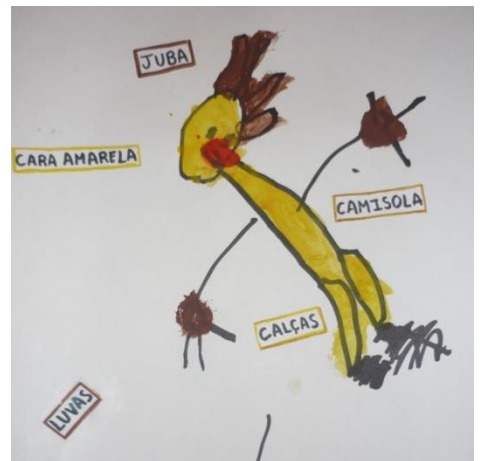


Figura 22. Figurino do Leão realizado pela Rosa.
 Autor: Elaboração própria.
 Data: 8 de maio de 2015.
 Local: Corredor da instituição.

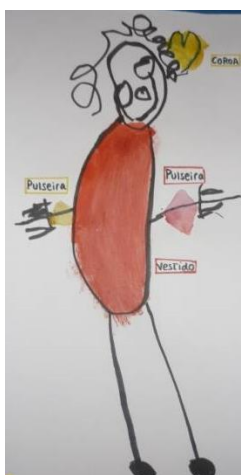


Figura 23. Figurino de uma das amigas da Princesa realizado pela Nor.
 Autor: Elaboração própria.
 Data: 8 de maio de 2015.
 Local: Corredor da instituição.



Figura 24. Figurino do guarda realizado pela Nor.
 Autor: Elaboração própria.
 Data: 8 de maio de 2015.
 Local: Corredor da instituição.



Figura 25. Figurino de uma das amigas da Princesa realizado pela Isi.
 Autor: Elaboração própria.
 Data: 8 de maio de 2015.
 Local: Corredor da instituição.

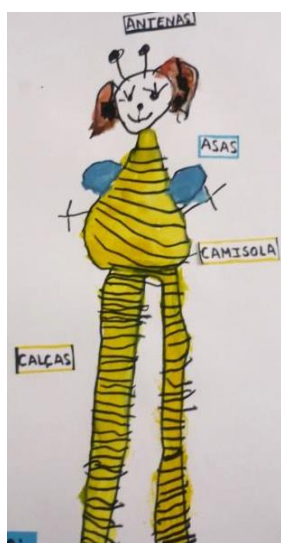


Figura 26. Figurino de uma das abelhas realizado pela Rosa.
 Autor: Elaboração própria.
 Data: 8 de maio de 2015.
 Local: Corredor da instituição.



Figura 27. Figurino de uma das amigas da Rainha realizado pela Joana.
 Autor: Elaboração própria.
 Data: 8 de maio de 2015.
 Local: Corredor da instituição.



Figura 28. Pintura do sol.
 Autor: Elaboração própria.
 Data: 7 de maio de 2015.
 Local: Sala de atividades.



Figura 29. O Sol.
Autor: Elaboração própria.
Data: 26 de maio de 2015.
Local: Sala de Dança Criativa.



Figura 30. As árvores.
Autor: Elaboração própria.
Data: 26 de maio de 2015.
Local: Sala de Dança Criativa.



Figura 31. A Equipa dos Atores a ensaiar.
Autor: Elaboração própria.
Data: 18 de maio de 2015.
Local: Sala de Expressão Musical.



Figura 32. A Equipa dos Sonoplastas a explorar instrumentos.
Autor: Elaboração própria.
Data: 19 de maio de 2015.
Local: Sala de Expressão Musical.

Figura 35. A espada.
Autor: Elaboração própria.
Data: 26 de maio de 2015.
Local: Sala de atividades.



Figura 36. A juba.
Autor: Elaboração própria.
Data: 26 de maio de 2015.
Local: Sala de atividades.

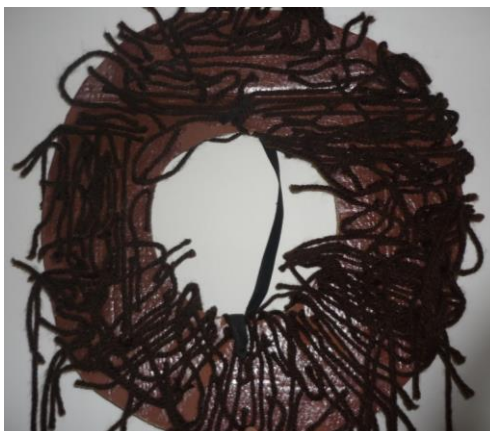


Figura 37. Os pais do Scali a desenharem o cenário da festa.
Autor: Elaboração própria.
Data: 13 de maio de 2015.
Local: Sala de atividades.



Figura 38. A festa, cenário.
Autor: Elaboração própria.
Data: 26 de maio de 2015.
Local: Sala de Dança Criativa.

Figura 39. Castelo construído.
Autor: Elaboração própria.
Data: 26 de maio de 2015.
Local: Sala de Dança Criativa.



Figura 40. Homem aranha a votar no título da peça.
Autor: Nídia.
Data: 20 de maio de 2015.
Local: Sala de atividades.



Figura 41. Jake, Filipa e Flor a convidarem outras crianças a irem assistir ao espetáculo de Teatro.
Autor: Elaboração própria.
Data: 21 de maio de 2015.
Local: Sala de atividades.

Figura 44. A Equipa dos Figurinistas a mostrar os desenhos que realizou.
Autor: Elaboração própria.
Data: 25 de maio de 2015.
Local: Sala de Dança Criativa.

