

O corpo como lugar da diferença: espaços e tempos de comunicação através da Expressão Dramática

Maria José Gonçalves, Rui Trindade

Centro de Investigação e de Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Palavras-chave: Educação e Expressão Dramática; diversidade; infância; cidadania.

A comunicação que nos propomos apresentar resulta de um trabalho de reflexão subsequente à realização de uma dissertação de mestrado cuja preocupação primeira era a de contribuir quer para o reconhecimento da necessidade de se valorizar os saberes e o protagonismo social das crianças, quer, por isso, para afirmar esse reconhecimento como um factor político e educativo incontornável.

Na presente comunicação esse reconhecimento adquirirá corpo e forma por via da apresentação dos resultados de um projecto de investigação que se debruçou sobre as actividades de crianças em espaços de Educação Dramática, num Jardim-de-infância e numa Escola do 1º CEB. Neste estudo, o que se pretendia, por um lado, era compreender como tais actividades potenciavam o desenvolvimento de redes inter-accionais e de comunicação entre as crianças e, por outro, analisar de que forma é que o corpo podia assumir um papel decisivo no seio das redes atrás enunciadas, nomeadamente como um lugar onde a diferença não é entendida como um problema, mas como uma propriedade constitutiva desse processo de comunicação que, pelo facto de o ser, se assume como um dispositivo de educação fundamental. Num outro momento, prévio e transversal à apresentação do estudo propor-se-á uma reflexão quer sobre as potencialidades educativas das áreas de educação e expressão artística, quer sobre algumas das condições estruturantes que permitam que tais potencialidades educativas se concretizem em projectos de intervenção educativa significativos e desafiantes.

No projecto de investigação realizado no âmbito de cenários educacionais relacionados com a Educação Pré-escolar (EPE) e o 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), o *Corpo como lugar da Diferença* surge como um dos eixos estruturantes e uma categoria de análise do referido projecto.

Um projecto onde a *diferença*, enquanto produto de uma construção social histórica e culturalmente situada (Rodrigues, 2006), é entendida como uma propriedade de sociedades que se regem por valores de inspiração democrática. Será, por isso, através da aceitação do pressuposto de que a diferença não é um problema ou um obstáculo educativo, que se pode investir na definição de alternativas que suportem o desenvolvimento de sociedades mais inclusivas (Magalhães e Stoer, 2006). Eis-nos, assim, perante um propósito e um projecto que nos obriga a confrontar-nos com os distintos tipos de relação que, no mundo ocidental, temos vindo a manter com as diferenças, nomeadamente, através de modelos que expressam visões do mundo distintas acerca da diferença. Modelos estes que Stoer e Magalhães (2005) categorizam em torno de quatro categorias estruturantes: *i) O modelo etnocêntrico*, onde se entende o Outro como diferente devido às vicissitudes e particularidades do seu estado de desenvolvimento cognitivo e cultural; *ii) o modelo da tolerância*, no âmbito do qual a diferença é lida através de um padrão que reconhece essa diferença como algo que, mais do que reconhecer, se tolera; *iii) O modelo da generosidade*, onde o reconhecimento da diferença é assumida como construção e património da humanidade por via do efeito civilizador do mundo ocidental e *iv) o modelo relacional*, a partir do qual se reconhece que o Outro é diferente, porque nós também o somos. A diferença, neste caso, está na relação entre diferentes.

A configuração destes modelos sustenta a análise sobre a relação com as diferenças, e a forma como a sociedade as tem olhado, envolvendo determinados actores e determinados contextos, o que deve conduzir a reflexões sobre a incomensurabilidade das diferenças, num mundo em que a emergência de diferentes grupos na sociedade, originou uma diversidade cultural e social crescente, que fez proliferar os discursos em torno da mesma.

Destacamos o «*modelo relacional*», tendo em conta que a “*A Diferença somos Nós*” (Stoer e Magalhães, 2005), o que se traduz por uma nova relação com o outro e um novo olhar sobre as diferenças, implicando igualmente uma política de inclusão como “*agentes da nossa própria inclusão*”. (Magalhães, 2005: 13)

Trata-se de um desafio que não poderá ser dissociado da reflexão que, sob a égide do projecto da pós-modernidade, se tem vindo a acalantar quando se identifica “*a incerteza, a complexidade, a diversidade, a não-linearidade, a subjectividade, as perspectivas múltiplas e as especificidades temporais e espaciais*”, como condições de vida no mundo actual. (Dahlberg, Moss e Pence, 2003: 37). Trata-se, em suma, de um repto que implica olhar as diferenças – como sujeitos do discurso e da acção – , promovendo uma cultura dialógica, a qual pressupõe que se tenha em conta a identidade cultural e a subjectividade de cada um, como uma mais valia para uma cidadania inter/multicultural.

É a reflexão em torno desta mesma cidadania que justificou este trabalho e a eleição da diferença como um dos seus eixos estruturantes. Uma reflexão produzida a partir do universo que a Escola configura, ou permite configurar, de forma a compreender as potencialidades dessa instituição educativa como espaço onde a diferença possa ser condição educativa de uma acção educacional que, para o ser, se define como uma acção portadora de “*uma alteridade que escapa sempre ao mesmo e ao idêntico*” (Derrida, *cit. in* Skliar, 2006: 22).

Sendo a escola um local de diversidade social e cultural, é fundamental que se valorize a *Diferença* como condição educativa sem descurar a dotação de recursos físicos e humanos para uma efectiva igualdade de oportunidades, na perspectiva de um Escola Inclusiva: de e para todos (Barroso, 2006). Acredita-se, assim, que a escola pode beneficiar do encontro entre as diferenças, no sentido de que “*cada um pode fazer parte e encontrar um lugar nas relações com os outros.*” (Johnstone, 2003: 207). Um encontro que, no projecto de investigação realizado e que este texto pretende revelar, é viabilizado pelo reconhecimento do corpo como lugar da diferença.

O corpo é o portador da nossa singularidade como indivíduos, a qual justifica o reconhecimento da diferença como uma propriedade constitutiva desse mesmo corpo. Uma diferença que se anuncia, então, através dos gestos, das atitudes ou das performances corporais, revelando as marcas pessoais e as características, como a idade, o género ou, entre outras, a condição de deficiência como elementos de identificação e de identidade desse mesmo corpo. O corpo constitui-se, então, como um elemento essencial do *self*, representando a “*interface entre o individual e o social*” (Le-Breton, 2006, 92), em função do qual ocorre o encontro entre diferentes corpos, o que leva Raposo (1996, 125) a referir-se a “*uma cidadania de corpos*”, a qual entendemos como uma condição para a vida em sociedade, onde cada qual deve ter o seu lugar, na totalidade do seu corpo.

No seio das relações sociais em geral e especificamente no seio dos contextos escolares, o corpo deverá ser entendido, assim, como um instrumento de comunicação plena. Um instrumento de comunicação que não poderá ser invisibilizado ou circunscrito a processos de interacção restritos e instrumentalizados. Assim, o corpo pode funcionar, naqueles contextos, como um instrumento de transformação. Foi essa possibilidade que decidimos avaliar a partir dos espaços de Expressão Dramática, de forma a aferir das potencialidades e do contributo dos corpos no desenvolvimento das redes interaccionais e de comunicação entre as crianças.

Como é que esta abordagem acerca do corpo quer como instância de partilha e de apropriação do mundo, quer, por isso, como instância primeira de afirmação da identidade e de agência na construção de uma cidadania activa e democrática afecta as acções educativas que têm lugar nas nossas escolas?

Creemos que esta é uma problemática de natureza axial, a qual, por isso, não pode ser circunscrita a áreas de intervenção educativa específicas. Sendo esta uma premissa fundamental da nossa reflexão

não se pode entender, contudo, que a valorização de espaços de Educação e Expressão Dramática como contextos que se privilegiam no nosso estudo seja uma contradição face a tal premissa. É que o entendimento de que o corpo é um dos principais objectos da atenção e da acção educativas, nas escolas e não só, não inviabiliza a possibilidade de se reconhecer a importância de espaços educacionais onde tal atenção e acção se constituem como finalidades pedagógicas explícitas.

É reconhecendo este facto que justifica, então, que se compreenda como no domínio desta área de saber (Educação e Expressão Dramática) o lugar do corpo é valorizado, ou não, como um lugar onde o reconhecimento das diferenças é condição necessária à afirmação quer de uma identidade reflexiva, quer, por isso, de um momento de afirmação de uma cidadania activa e democrática. Um lugar que pode beneficiar das vivências aí produzidas e constituir-se como instrumento dessa afirmação num mundo reconhecidamente mais contingente, mas que, por essa razão, não tem que deixar de ser mais digno e mais humano

Pela sua especificidade e enfoque, a área da Educação e Expressão Dramática, utiliza o corpo como campo de referência para a operacionalização das suas finalidades e para a concretização dos seus objectivos. No plano das políticas educativas, ganhou alguma notoriedade, a par de outras áreas de expressão, nos programas e nos *curricula* do 1º e 2º ciclos do ensino básico. No caso da educação pré-escolar sempre teve referência nos documentos orientadores, assumindo-se como uma área relevante, pelo menos ao nível da reflexão sobre o desenvolvimento da criança.

É consagrada nas “*Orientações Curriculares*” da Educação Pré-escolar (1997), incorporada na *Área da Expressão e Comunicação*, no *Domínio das Expressões*, e refere que constitui “*um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais.*” (59)

Segundo estas mesmas orientações (*op. cit.*: 59), na “*interacção com outra ou outras crianças, em actividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reacções, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal.*” O mesmo documento elenca as vertentes da expressão dramática, como seja o *jogo simbólico*, o *jogo dramático*, *fantoches* e *sombras*, através das quais se poderá explorar a expressão e a comunicação.

Na “*Organização Curricular e Programa*” do 1º Ciclo do Ensino Básico (1998: 83), é designada como *Expressão e Educação Dramática* e referida como instrumento de “*enriquecimento das experiências que as crianças espontaneamente fazem nos seus jogos*” e como factor de desenvolvimento da capacidade expressiva da criança, permitindo-lhe que “*se reconheça melhor e entenda melhor o outro*”. (*Ibidem*)

Neste processo de entendimento e conhecimento do outro, a criança desenvolve a sua capacidade de interagir e o corpo, através da palavra, da mímica, dos gestos – tão ricos e enfáticos na infância – assume o papel principal. Assim, quando fala ou gestualiza, incorporando uma rede simbólica, a criança afirma-se como pessoa e apropria-se, de algum modo, do mundo. Um propósito que, no âmbito das actividades que têm lugar nos espaços de expressão dramática, obriga a valorizar e a reflectir sobre o jogo como pretexto, oportunidade e motor de interacção e comunicação capaz de potenciar o desenvolvimento das crianças. É que, tal como Manuel Jacinto Sarmento o refere a propósito do jogo simbólico, o jogo é uma manifestação da “*cultura lúdica da infância*” (Sarmento, 2005: 65). Através do jogo, as crianças tomam parte activa em todo o processo de construção e reconstrução do seu repertório cultural, assumindo-se como actores sociais, reconhecendo a sua voz própria e sendo autoras dos seus vividos, o que concorre para o desenvolvimento de uma cultura da infância, no sentido de que as crianças têm capacidade em construir “*de forma sistematizada modos de significação do mundo e de acção intencional*” (Sarmento, 2002: 4).

A possibilidade de “*navegar entre dois mundos*” “– o real e o imaginário –” (Harris, *cit. in* Sarmiento, 2002: 11) inerente ao jogo simbólico, permite à criança confrontar e explorar situações distintas, apropriando-se dos papéis dos adultos, os quais recria e reinventa. Cortesão (1994: 65) num trabalho efectuado sobre jogos e brincadeira como dispositivos de educação, conclui que “*as dramatizações feitas com fantoches permitiram chegar a situações mais ocultas, algumas das quais não são nunca referidas nos restantes tipos de histórias.*”

A espontaneidade, a criatividade são pressupostos que lhe estão associados, permitindo à criança gerir melhor os seus próprios conflitos ou até superá-los. Para Nóvoa (1989: 9) esta forma de expressão alimenta-se “*da capacidade de responder de forma adequada a propostas e realidades inesperadas*”, norteando as suas aprendizagens e o seu processo de maturação.

É, portanto, consensual afirmar-se que quer o jogo, quer a expressão dramática, são actividades essenciais no processo de educação das crianças, potenciando e ampliando a sua capacidade de interacção e de comunicação. No dizer de vários autores (Leenhardt, 1997; Landier, 1999) aquelas actividades favorecem, através dos diferentes tipos de interacções que suscitam e pela incorporação de diferentes papéis, a própria construção da individualidade e da identidade das crianças. Um processo onde importa compreender como o reconhecimento da singularidade do Outro e a comunicação com esse outro assume uma importância nuclear como espaço educativo que contribui para entender o quanto a diferença representa uma condição necessária à afirmação da individualidade de cada um.

É este conjunto de propriedades, viabilizado pela área da Educação e Expressão Dramática, que justifica o estudo realizado e a reflexão produzida, em função dos quais se visa conferir visibilidade ao corpo como instância de comunicação e de interacção que, para o ser, conduz à descoberta da diferença como eixo educativo transversal a valorizar nas escolas contemporâneas.

Espaços e Tempos de Comunicação através da Expressão Dramática: O corpo como lugar da diferença

A investigação em Ciências da Educação, cujo objecto se caracteriza pela multidimensionalidade, tem, segundo Berger (1992: 35), vindo a enfatizar os estudos que se constroem através de um “*olhar etnográfico*”, a partir do qual os contextos educativos são entendidos como espaços “*onde se estabelecem interacções mais intensas entre o meio e as práticas educativas*”, e também “*onde se implicam os diferentes actores*”. No caso do projecto que foi desenvolvido, pode afirmar-se que o dispositivo metodológico que se privilegiou foi o da observação participante, o qual pode situar-se num registo de “*presença e interacção reactiva com os actores para uma boa gestão do estatuto de observador*” (Afonso, 2005: 66), no sentido de não interferir no decurso das actividades, nem na dinâmica de cada um, mas respondendo às solicitações de interacção por parte dos sujeitos observados. É, pois, no seio desta tradição hermenêutica que se enquadra o estudo que se passa a apresentar, cujo objecto empírico pode ser definido em torno do seguinte conjunto de finalidades:

- i) identificar e analisar os modos de comunicação através das interacções estabelecidas e dos diálogos criados em espaços educativos relacionados com a área da Expressão e Educação Dramática;*
- ii) identificar e analisar, nesse âmbito, a relação que as crianças estabelecem com o próprio corpo e com o corpo dos outros;*
- iii) identificar e analisar o impacto das experiências vividas, do ponto de vista do reconhecimento e da aceitação das diferenças;*
- iv) avaliar até que ponto essas experiências se constituem como factores de inclusão/exclusão.*

O projecto de investigação desenvolveu-se em dois contextos educativos distintos, num jardim-de-infância (Quadro 1) e numa escola do 1º ciclo do concelho do Porto (Quadro 2).

QUADRO 1

Contexto 1	Tarefa
- Jardim-de-infância (Sala dos 5 anos)	- Observação de actividades relacionadas com o Jogo Simbólico (Casinha das Bonecas); - Observação de outras actividades pertinentes para o estudo em questão (Exploração de Histórias e de Lengalengas; Exploração de Poemas e de Canções; Jogos de Movimento; Teatro de Fantoques).

Contexto 1 de Observação

No Jardim-de-Infância, a investigadora permaneceu neste contexto, em regime diário, no período da manhã, numa média de 2 horas por dia, procedendo ao registo de Notas de Campo a partir da observação da actividade das crianças na Casinha das Bonecas, onde brincavam ao “Faz de Conta”, e na exploração de situações próximas do jogo simbólico. Interessava, sobretudo, registar e conferir visibilidade às situações de interacção, espontâneas ou provocadas, que se iam estabelecendo entre as crianças ou entre estas e as educadoras, de forma a recolher o material empírico em função do qual se pensava construir e interpretar os dados.

QUADRO 2

Contexto	Tarefa
- Oficina de Expressão Dramática (1º, 3º e 4º anos) em tempo não lectivo	- Observação dos Jogos de Movimento e do Trabalho Corporal - Observação da Preparação/ Encenação do Espectáculo

Contexto 2 de Observação

Neste contexto, o trabalho de observação processou-se em regime semanal, no período da tarde, em horário não lectivo, numa média de 3 horas por semana. Os registos decorrentes das *Notas de Campo* incorporaram as situações observadas, como os jogos de movimento, o trabalho corporal e o conhecimento de si e do outro. As interacções estabelecidas nas actividades permitem elencar diferentes componentes a ter em conta, como sejam, a partilha, a entreaajuda, o saber ouvir, a capacidade de análise ou a reflexão sobre o próprio desempenho e o dos outros.

Os sujeitos-alvo do projecto de pesquisa que desenvolvemos foram assim, e por um lado, as cerca de vinte crianças do grupo dos cinco anos do Jardim de Infância seleccionado e, por outro, as cerca de

cinquenta crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico que frequentaram a Oficina de Expressão Dramática que tinha lugar na escola em questão.

Para além destes conjuntos de sujeitos, foram, igualmente sujeitos-alvo do projecto de investigação, a educadora de infância que trabalhava com o primeiro grupo de crianças enunciado, assim como a professora que dinamizava a oficina atrás referida. A educadora, a professora dinamizadora e mais duas professoras que participavam no projecto foram sujeitas a entrevistas, enquanto as crianças foram, apenas, objecto de observação no decurso das actividades onde participavam.

Por sua vez, na Oficina Expressão Dramática que teve lugar na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, sustentada por um projecto com finalidades próprias e transversal às áreas curriculares, registaram-se momentos, como o Carnaval, que envolveu toda a escola, circunscrevendo-se a observação, neste contexto, aos jogos de Movimento e Expressão Corporal, aos jogos de Imitação e de Coordenação, à exploração de poemas; aos ensaios, à realização do espectáculo e à visualização do filme do espectáculo.

Tendo em conta os objectivos do projecto de investigação, destaca-se, nos dois contextos, a atenção que foi concedida ao *Corpo* quer como instrumento de interacção e de comunicação, quer como objecto de transformação em “*Corpos-outros*” (Raposo, 1996), o outro diferente, na representação de diferentes papéis quer no jogo simbólico, quer no jogo dramático (ex.: “*eu sou a mãe!*”).

Para complementar o trabalho de investigação, efectuámos também algumas *entrevistas*, aos sujeitos referidos anteriormente. As entrevistas, entendidas como “*procedimentos de recolha de informação que utilizam comunicação verbal*” (Almeida e Pinto, 1982: 100), permitiram responder aos objectivos que orientaram este estudo e contribuir para contextualizar ou explorar as observações realizadas. Optamos pelas entrevistas semi-estruturadas, de forma a criar-se, por um lado, um clima de confiança e à vontade que permitisse aos sujeitos terem a possibilidade de expor as suas percepções e opiniões e explorar ou redimensionar as suas narrativas.

Após a recolha do material empírico obtido no caso da observação participante através da produção de notas de campo, efectuámos a transcrição dos mesmos para, posteriormente, proceder ao tratamento dos dados, através da elaboração de quadros que nos pareceram elucidar melhor a informação reunida. No que concerne ao **contexto 1**, elaboramos diferentes tipos de quadros, a saber: *i*) Quadros relativos às actividades diárias que foram decorrendo em cada mês; *ii*) Quadros relativos à natureza das interacções e ao tipo de comunicação que se iam estabelecendo; *iii*) Quadros discriminando a data/local, os intervenientes e as situações e *iv*) Quadros com a definição das categorias elaboradas que sustentassem o processo de análise e discussão dos dados. Relativamente ao **contexto 2**, elaboramos, por sua vez, três tipos de quadros: *i*) Quadros relativos à natureza das interacções e ao tipo de comunicação que se iam estabelecendo; *ii*) Quadros discriminando a data/local, os intervenientes, a situação e as categorias e *iii*) Quadros com a definição das categorias elaboradas que sustentassem o processo de análise e discussão dos dados. Foi o apoio destes quadros que permitiu concretizar o processo de análise e de investigação, conferindo visibilidade às interacções estabelecidas, decorrentes, ou não, da intervenção do adulto, e à comunicação estabelecida (verbal e não verbal).

Tendo em conta a perspectiva qualitativa de investigação em que nos situámos, propusemo-nos “*explorar e mapear*” o material empírico qualitativo tendo em vista os “*objectivos de pesquisa, mobilizando e testando estratégias produtoras de significados relevantes, transformando progressivamente os dados em elementos constitutivos de um novo texto (o texto científico)*” (Afonso 2005: 118), sem descurar a especificidade da produção final, a qual é o fruto de uma interpretação peculiar que corresponde a um processo de interpelação multipolar entre o investigador, as situações observadas e os instrumentos conceptuais mobilizados pelo primeiro.

Análise e interpretação dos dados: Contributo para uma reflexão

No conjunto de observações efectuadas, no Jardim-de-Infância registou-se um número significativo de momentos de interacção e comunicação, através dos quais as crianças foram vivenciando situações no quotidiano que poderão ser entendidas como oportunidades de apropriação e conhecimento do mundo.

Um dos espaços de observação que privilegiamos foi o da Casinha das Bonecas que se veio a revelar como um espaço onde o acto de brincar se afirma como uma oportunidade formativa, pelo modo como, entre outras coisas, permite que se reconheça a importância dos outros nas nossas vidas, bem como a necessidade de estabelecer diálogos e interacções que possibilitem a realização, em comum, das actividades desejadas.

Na observação que realizamos, a Casinha das Bonecas foi-se revelando como um espaço de inclusão, quer porque estimula a necessidade de se negociar previamente os papéis que cada um irá assumir, quer porque se tende a ter em conta os desejos dos outros quando estes decidem, por qualquer razão, mudar o rumo do jogo, introduzindo novos elementos, reinventando situações ou propondo uma mudança de papéis. Trata-se, igualmente, de um espaço onde se recria o mundo e se aprofunda a relação com esse mesmo mundo, agindo sobre este, a partir dos saberes e das experiências de vida que permitem revelar as crianças como seres humanos singulares e portadores de uma cultura e de experiências de vida, em função das quais estabelecem relações com os outros. É um espaço cuja importância educativa como espaço de inclusão se afirma quando uma criança ensina outra criança, que é invisível, a “ver” uma boneca, aprendendo, nesse momento, que há outras formas de ver e que ela, ao ensinar uma dessas outras formas, está, afinal, também a aprender a ver.

No contexto da Oficina de Expressão Dramática, contexto específico e com finalidades próprias, a realização das actividades, umas mais que as outras, implicaram estabelecer interacções e comunicação, quer verbal, quer não verbal, uns com os outros. Foi um projecto que decorreu em horário não lectivo, de natureza transversal às diversas áreas curriculares e, nalguns momentos (como o do Carnaval), envolvendo todas as turmas da escola.

Em geral, as actividades da Oficina circunscreveram-se à exploração de situações imaginárias, ao trabalho de exploração corporal e aos jogos dramáticos, representando espaços de aprendizagens activos e significativos quando permitem proporcionar às crianças a vivência de situações desafiantes, bem como a exploração e a descoberta de novos interesses.

Parece claro que no decurso das actividades realizadas se estabeleceram redes interaccionais, mais ou menos intensas, explorando diferentes possibilidades de comunicação. O corpo, ou o conjunto de corpos, instrumento de criação e de transformação colectivas em *corpos-outros* não só mostrou viver bem com a *diferença*, como parecia em ocasiões várias necessitar da diferença como condição imprescindível à concretização das actividades propostas. Neste processo comunicacional, de carácter verbal e não-verbal, o desenvolvimento de competências como a capacidade de expressão nas suas diversas formas, o respeito pelo outro, o saber observar, o saber ouvir, o saber esperar e o trabalho em grupo foram objectivos explicitamente assumidos pela professora responsável por tal projecto. Tal como a própria referia, os espaços de expressão dramática permitem estabelecer *“uma série de relações que de outro modo não existiriam”*. O corpo, por seu turno, ocupa um lugar central na justificação do projecto que a Oficina constitui, já que a expressão dramática, refere a mesma professora, possibilita às crianças

“tomarem consciência de que com o corpo também comunicamos muito”, permitindo “abrir horizontes, os miúdos criarem um tipo de relação com o seu corpo, a sua criatividade, exprimirem”.

O facto de as crianças estarem implicadas num projecto cujo produto final tiveram oportunidade de mostrar aos outros, restantes colegas e professores da escola e do jardim-de-infância e aos pais, parece constituir outra das dimensões educativas a valorizar. É que a realização de um projecto implica um empenhamento e um entusiasmo que são necessários para viabilizar a sua concretização, fruto do esforço mas também do prazer, cujo resultado final teve um “público” que pôde apreciar e valorizar esse trabalho. Ou seja, o seu esforço teve uma recompensa, os aplausos recebidos nas actuações simbolizaram o apreço dos outros pelo seu trabalho, facto que as crianças participantes parecem ter apreciado.

Assim, a observação, tanto no jardim-de-infância como na oficina de expressão dramática, permitiu confrontar-nos com o problema educacional das diferenças e da diversidade cultural. O jogo simbólico experimentado pelas crianças e o trabalho baseado na expressão e desenvolvido pela educadora, proporcionava a todos “entrar no jogo”, viabilizando a sua expressão corporal e permitindo que fossem autores e participantes das suas brincadeiras e dos jogos em que se envolviam. Por outro lado, o projecto desenvolvido na oficina de expressão dramática, através do trabalho de expressão corporal, do movimento e do próprio jogo, permitiu observar também quer a riqueza das interacções produzidas, quer o sentido formativo das mesmas.

Como refere Sarmento (2003: 67) o jogo simbólico representa “*uma função nuclear na construção do sentido pelas crianças*”, e “*favorece a sua apreensão do mundo*”; segundo Harris (*cit. in Sarmento, Ibidem*), incentivando a capacidade de “*provocar emoções*”, através de situações imaginárias.

No dizer de Schiller (*cit. in Chateau, 1987: 13*) o “*homem só é completo quando brinca*” e Chateau conclui mesmo que uma “*criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será uma criança que não sabe pensar.*” (*Ibidem: 14*)

Daqui decorre que a infância é, por excelência, uma etapa propícia à aprendizagem através da “brincadeira” e das actividades de carácter lúdico. Para além do prazer que lhe dá o acto de jogar e de se expressar livremente, tais actividades estimulam-na a confrontar-se e a apropriar-se do mundo. É que o jogo de “faz de conta” incorpora, segundo Costa (2003: 61), uma “*linguagem teatral*”, na medida em que decorre “*num espaço-tempo diferente do da realidade*”. Esta aproximação ao universo teatral verifica-se quando a criança, por exemplo, na casinha das bonecas desempenha diferentes papéis e é autora e/ou co-autora das várias situações vividas, ou quando imita, imagina e/ou cria diferentes personagens.

Neste processo de criação e recriação, onde o corpo ocupa um lugar central, é possível identificar o ‘outro diferente’, valorizando o seu lugar, e, simultaneamente, tomar consciência de si próprio. É, afinal, essa capacidade transformadora do corpo em *corpos-outros* (Raposo, 1996: 132) que favorece e é favorecida pela relação com os outros e com o mundo. O acto de se transformar implica a noção de representação corporal e a reorganização espacial envolvente, traduzida pela *geografia corporal* de gestos, de expressão verbal e não verbal e mesmo de emoções.

A organização espacial acontece, também, pelo próprio movimento dos corpos, e a delimitação do espaço protagonizada pelas crianças em cada situação, favorece a tomada de consciência de um esquema corporal que, conforme salienta Rodrigues (1998: 25) está profundamente relacionado com “*aspectos gerais da génese da individualidade*” e, segundo Wallon (*cit. in Ibidem*), encontra-se na “*confluência das necessidades interoceptivas e das relações com o mundo exterior*”.

De facto, em consonância com alguns dados de observação, verificámos que a corporalidade é definida tanto pelas marcas pessoais que cada criança transporta para a relação, como pela relação que estabelece quer com os outros, quer com o meio envolvente.

A análise dos dados recolhidos mostra como o corpo da criança se “transforma” nas interações que estabelece através das actividades de jogo simbólico e do jogo dramático. “Transforma-se” virtualmente, uma vez que passa a assumir novos papéis, passa a ser um “outro”, num “outro corpo”. Por exemplo, quando uma criança afirma: “eu sou a mãe”, ainda que não utilize acessórios de representação desse papel, assume-se como tal e o seu corpo passa a incorporar o corpo dessa “mãe” que se deseja ser.

Esta apropriação dos papéis dos adultos, ou seja do lugar do outro, é operacionalizada através do jogo simbólico que lhe permite vivenciar outras realidades, onde o imaginário assume um lugar central, tal como se constata na Oficina de Expressão Dramática (OFC) quando uma criança, transformando o seu corpo em “outros”, demonstra aos seus interlocutores o resultado desse trabalho que foi sujeito a uma interiorização e representação mental para incorporar a personagem.

A problemática do corpo como lugar da diferença está presente, finalmente, no modo como se define um ‘puzzle corporal’ que obriga cada um desses corpos a reconhecer e a aprender a reconhecer os outros. Se no JI pudemos observar situações que se caracterizavam pela riqueza das interações espontâneas dos intervenientes nas mesmas, na realização da Oficina, sujeita a um trabalho muito específico e com uma intencionalidade bem definida, deparámo-nos com situações com contornos algo diferentes. Por um lado, as crianças do 1º ciclo do ensino básico fazendo parte de outra faixa etária afirmaram-se, no espaço em causa, através de outras competências cognitivas e relacionais, bem como de um universo de significações mais alargado do que as crianças em idade pré-escolar, por outro lado e também, a configuração das próprias actividades permitiu observar um conjunto de comportamentos que se distanciavam dos comportamentos das crianças mais novas, em termos das relações mais competitivas que se estabeleciam entre elas e de uma menor visibilidade dos sentimentos de solidariedade e de protecção para aquelas que manifestavam mais dificuldades perante as situações e as actividades propostas.

O que pensavam as animadoras dos espaços analisados das actividades que propunham e das situações que estimulavam? Que sentidos é que lhes atribuíam? Como justificavam a importância de ambos os projectos? Como enfrentavam, partindo da sua experiência nesses espaços, a problemática do corpo como lugar da diferença?

Foi partindo destas questões que se realizaram entrevistas com as animadoras em causa, em função das quais fosse possível aprofundar a reflexão sobre os espaços, a partir quer dos dados obtidos através da observação realizada, quer dos próprios discursos dessas animadoras. Discursos estes que, quer no caso do Jardim-de-Infância, quer no caso da Oficina, podem ser apreendidos em torno de dois grandes tipos de categorias, as quais comportam um conjunto de subcategorias, em função dos quais interpretamos e conferimos sentido aos discursos produzidos e às respostas que estes promovem perante as questões atrás enunciadas.

A análise do discurso da educadora de infância que participou no projecto de investigação permitiu constatar, então, que poderíamos abordar esse discurso em torno de duas categorias principais: (i) uma que diz respeito às concepções sobre a importância educativa da Expressão Dramática e (ii) outra que diz respeito à operacionalização das actividades que têm lugar nesse âmbito. É, assim que, a partir da primeira das categorias enunciadas, se acede ao modo como essa mesma educadora justifica **a importância da Expressão Dramática como factor de desenvolvimento**, recorrendo ao papel que lhe é atribuído pelas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar. É ainda no seio dessa categoria que a profissional em causa se refere às **actividades de Expressão Dramática como actividades de natureza transversal**, realçando, até, que no 1º ciclo deveria estar incluída, “*por exemplo, na língua portuguesa, (...) a língua portuguesa podia ser dada, quer dizer, integrada na expressão dramática! (...) acho que está mal aproveitada nos contextos escolares.*” Sugere também formas de trabalhar a

Expressão Dramática, referindo a importância de cruzar olhares, traduzida por equipas de educadores que a pudessem trabalhar em conjunto. Sendo estas duas das razões invocadas para justificar a importância dos espaços de Expressão Dramática, importa referir, também, aquelas que têm a ver com a necessidade de entender esses espaços como **espaços de expressão e comunicação**. Segundo elas [as crianças] *“aprendem a viver em grupo (...), começam a perceber os pontos de vista do outro”; “um grupo que cresceu com base essencialmente, ou a partir da capacidade de expressão!”*. O efeito benéfico das actividades, do ponto de vista de **facilitarem enfrentar algumas dificuldades relacionais**, é outra das razões invocadas para justificar a importância da Expressão Dramática, quando refere que a expressão dramática constituiu um factor de interacção e comunicação porque *“ao brincar elas aprendem (...) aprendem a viverem em grupo, na interacção aprendem a resolver os seus próprios problemas, os seus próprios conflitos (...), e começam a perceber os pontos de vista dos outros”*. Chega mesmo a invocar a heterogeneidade e as *diferenças* existentes no seu grupo para mostrar como a expressão dramática contribui para facilitar o crescimento pessoal e do grupo e a inter-relação das crianças: *“Este ano até foi um ano em que isso se sentiu bastante, porque tinha crianças com necessidades educativas especiais e até muito acentuadas, e porque o grupo foi um grupo que **cresceu** com base essencialmente, ou a partir da capacidade de expressão!”*. A problemática da **educação para os valores** surge, igualmente, no discurso da entrevistada como motivo capaz de justificar a importância da Expressão Dramática. O aprender a respeitar o outro ou o saber esperar pelo outro são competências relacionais que a expressão dramática pode estimular. Daí que se evoque o caso de uma criança do grupo que era invisual para justificar que *“eles souberam esperar, souberam dar tempo à G, (...) no fundo acabaram por criar o respeito pelo outro”* e de seguida, referindo-se a outra criança portadora de Síndrome de Down, afirma: *“mesmo relativamente ao Y ajudavam-no muito, acho que compreenderam as diferenças, ajudavam no sentido também de lhe dar tempo para ele falar”*.

Na segunda categoria de análise que definimos, corrobora-se uma parte significativa das representações presentes nas unidades de sentido acabadas de enunciar, onde a problemática da diferença se afirma através de um discurso intrinsecamente inclusivo, na medida em que as preocupações com a integração das crianças diz respeito a todos e não se justifica, de forma particular, pelo facto de no grupo se encontrarem duas crianças portadoras de deficiências. *“A expressão dramática criou a ponte(...). No início não havia aquele compasso de espera, de respeito, de outras coisas, não é? Depois disso foi desenvolvido pela expressão dramática e quando fazíamos a ponte com outros contextos, vimos que o trabalho que foi desenvolvido naquela área ajudou, construiu algo que foi útil depois na integração das crianças, porque elas sabiam esperar, sabiam respeitar, sabiam ganhar tempo”*.

No caso da Oficina de Expressão Dramática, incorporada num projecto específico, do qual as entrevistadas fizeram parte, definimos também duas categorias contendo subcategorias distintas que os **Quadros 3 e 4** permitem revelar.

QUADRO 3

Categorias	Subcategorias
Categoria 1: Concepções sobre Expressão Dramática	<ul style="list-style-type: none"> • Factor de interacção e de comunicação • Factor de Desenvolvimento Pessoal e Social • Dispositivo de reforço de atitudes positivas

Definição de categorias

QUADRO 4

Categorias	Subcategorias
Categoria 2: Eixos da operacionalização da Oficina de Expressão Dramática	<ul style="list-style-type: none">• Espaço de interacção e de comunicação• Espaço inclusivo• Criação de atitudes e regras• Espaço transversal• Planeamento participado• Avaliação cooperada

Definição de categorias

De um modo geral, as entrevistadas (a responsável pela dinamização da Oficina – P1 e duas professoras do 1º ciclo relacionadas com o projecto – P2 e P3) tendem a valorizar esta área pelas oportunidades de comunicação que a mesma suscita, na medida em que consideram o seu contributo como espaço de facilitação da interacção das crianças, promovendo uma convivência maior, entre as mais velhas e as mais novas, num espaço no qual todos podem participar e todos têm oportunidade de se expressar, de exercitar a capacidade de raciocínio e a capacidade de memorização. Um espaço que constitui, ainda, uma mais valia pelo modo como estimula a participação dos pais, potenciando a aproximação destes à escola e aos filhos.

É a dimensão comunicacional da expressão dramática que torna possível estabelecer “*uma série de relações que de outro modo não existiriam*”, sendo que esta forma de expressão “*por natureza é uma mediação, é comunicação (...)*, possibilitando às crianças “*tomarem consciência de que com o corpo também comunicamos muito*” (P1).

A mesma entrevistada (P1) refere também a importância da área das expressões no desenvolvimento pessoal e social das crianças, nomeadamente no exercício de uma cidadania activa e crítica a que a mesma se refere nos seguintes termos: “*trabalharem outras formas de expressão que é fundamental, tem uma parte que eu acho muito importante que é a nível do desenvolvimento, de crescimento pessoal! Acho fundamental, então na expressão dramática é o eixo de uma parte que eu acho fundamental, e acho que é nas áreas artísticas que se trabalha muito bem atitudes, a cidadania, quer dizer, vamos fazer a cidadania das pessoas se responsabilizarem pelo que querem fazer, fazê-lo de determinada maneira.*” (P1).

Enfatiza a importância do trabalho no âmbito da expressão dramática e da necessidade das crianças compreenderem o que estão a fazer, de forma a interiorizarem que esse trabalho tem um sentido e, paralelamente, faz uma avaliação do funcionamento da oficina: “*Tem que haver um trabalho em que eles percebam a lógica, (...) eles até evoluíram bastante!*” (P1).

Como forma de complementar a entrevista da dinamizadora da Oficina e alargar o campo da interpretação das observações, efectuamos também uma entrevista colectiva a duas professoras do 1º ciclo (P2 e P3), participantes nesse projecto, na qual as entrevistadas salientam a importância da realização deste tipo de iniciativas para o desenvolvimento das crianças.

As entrevistadas referiram que a Expressão Dramática funcionou como ponte entre crianças em faixas etárias tão diferentes num grupo tão heterogéneo. A professora (P2) referindo-se a uma criança portadora de Síndrome de Down, enfatiza que a expressão dramática “*é uma das expressões que tem*

muita interação, portanto para ela era muito bom”, e a professora P3 salienta: *“até para os miúdos com níveis comportamentais alterados é muito bom, porque lhes vai incutir determinadas regras, regra de estar com o outro, de partilhar, de colaborar” (...)* *“desde os pequeninos do 1º ano até aos do 4º ano, foi uma surpresa que nós tivemos!”*; *“entrou um miúdo de cor, (...) é um miúdo com problemas comportamentais, tão depressa é meigo, como de repente é de uma insubordinação e mesmo malcriado (...) mas que em palco ele transforma-se completamente e tem uma expressividade, uma capacidade de criar espantosa”*.

A dimensão da Expressão Dramática como um espaço de inclusão não se confina, somente, à importância que esta área pode assumir para as crianças portadoras de deficiência. *“Porque começou a haver maior união, maior entrega nas tarefas, e maior partilha das coisas com os outros”* (P2); *“os próprios deficientes são diferentes, mas podem fazer o mesmo trabalho que os outros”* (P2); *“Porque aí todos são iguais, aí todos têm as mesmas oportunidades, de se revelar, de participar, de fazer; ninguém é melhor que ninguém, porque nunca fazemos essa comparação; cada um dá aquilo que pode e aprende a controlar os seus receios ... e transformam-se!”* (P3).

Algumas destas opiniões vêm corroborar as da dinamizadora (P1), confirmando os dados das observações e alargando o campo de interpretação das mesmas. Como se pode constatar a justificação da importância dos espaços de Expressão Dramática como espaços susceptíveis de permitir uma abordagem proactiva das diferenças como condição do processo de desenvolvimento pessoal e social das crianças é uma das invariantes dos discursos analisados.

Conclusão

Decorrente do discurso das entrevistadas por um lado, e por outro, da análise referente à observação realizada, poderemos afirmar que os contextos observados constituíram *Espaços e Tempos de Comunicação*, nos quais o *Corpo como Lugar da Diferença* assume uma centralidade inquestionável.

O conjunto destes dados permite-nos confirmar os dados que analisamos decorrentes das observações efectuadas em cada contexto, conferindo-nos uma visão mais alargada do campo de interpretação desses mesmos dados. Este cruzamento de olhares imprime uma maior riqueza e representatividade dos dados inscritos no trabalho de investigação empírica que nos propusemos concretizar.

Neste sentido, parece haver um eixo estruturante no conjunto de dados, referentes ao Jardim-de-Infância, à Oficina de Expressão Dramática e às entrevistas, que evoca as actividades de expressão dramática como estratégias propícias à interacção e promotoras de comunicação. A viabilização deste processo interactivo e comunicativo pelo corpo confere visibilidade às performances corporais, à gestualidade e à palavra, realçando aspectos que, porventura de outra forma, não seriam não evidentes. Os espaços de Expressão Dramática, desta forma, assumem-se simultaneamente como espaços de aprendizagem e de afirmação de cidadania.

O nosso intuito, como o temos vindo a defender, explica-se pelo interesse em compreender os contornos de componentes relacionadas com as práticas dos educadores e dos professores, no sentido de promovermos a reflexão em torno de questões tão prementes como a diversidade social e cultural dos contextos educativos.

A informação empírica reunida através dos dispositivos de recolha utilizados e constituída por textos de origem distinta, mas com pontos de contacto entre si, permitiu uma riqueza de dados ampliando o campo de interpretação e a construção do quadro de análise do presente trabalho de investigação.

Poder-se-á afirmar que os espaços de expressão dramática permitem resolver o problema do não reconhecimento da diferença, afirmando-se, assim, pelas suas potencialidades educativas no seio dos jardins-de-infância e das escolas?

Em nossa opinião e decorrente dos dados analisados no processo da investigação empírica, apesar de não constituírem a 'fórmula mágica' para resolver esse não reconhecimento, podem-se afirmar como espaços de encontro e contribuir para que uma abordagem proactiva das diferenças possa ocorrer, no sentido de facilitar a construção de uma cidadania intercultural. Desta forma, pensamos que é de valorizar este tipo de experiências, explorando e rentabilizando as suas potencialidades educativas que se afiguram como um universo possível no campo das intervenções de educadores e professores.

Reflexões finais

As práticas no âmbito da expressão dramática, mais do que contornar possíveis dificuldades de uma abordagem deficitária das diferenças, podem constituir outras modalidades de entender a diferença, não como um obstáculo, mas como uma propriedade fundamental a valorizar nas sociedades contemporâneas.

Em nosso entender as diferenças podem ser "*desafiadoras*" (Cortesão, 2006), de forma a constituírem um motivo para entendermos a "*incompletude da nossa própria cultura*" (Santos, *cit. in Ibidem*) pelas experiências de alteridade que a sua coexistência proporciona. Deste modo, as diferenças permeiam-se na própria relação que se pode inscrever no *modelo relacional* a que Stoer e Magalhães (2005) se referem.

O desafio que se nos coloca é olhar e reconhecer as diferenças como sujeitos do discurso e da acção, promovendo uma cultura dialógica, a qual implica considerar e valorizar a subjectividade e a identidade de cada um como uma mais valia para a construção de uma cidadania activa e inter/multicultural, onde seja possível reconhecer não só o diferente, mas o comum que há em todos nós e que pode ser construído por todos nós.

Na investigação empírica que realizámos, o corpo como lugar da diferença, assume um lugar central na medida em que se constitui como objecto e sujeito de comunicação nas interações estabelecidas. Essa diferença que o corpo anuncia, quer seja pelas características físicas da criança que advêm da singularidade de cada uma e da sua origem social ou étnica, bem como pelas características psicológicas que são portadora, alimenta e enriquece as redes interaccionais que se podem e devem estabelecer no seio dos mais distintos e diversos espaços educativos.

Pudemos constatar nos contextos observados que os diferentes grupos de crianças, ainda que partilhando interesses e necessidades comuns, são diferentes quanto às suas mundivivências, o que não invalida que 'coabitem' de forma amigável num espaço comum onde é suposto aprenderem a respeitar o outro e desenvolverem um leque de competências em função do qual se possam afirmar como pessoas no mundo em que habitamos. E neste sentido os mundos da infância, muitas vezes colocados à margem e considerados como um não lugar, podem, ao invés, constituir lugares de cidadania e de coexistência das diferenças nas suas mais variadas formas, valorizando diferentes espaços e tempos de comunicação, numa perspectiva de inclusão.

Desta forma, a cultura da infância que os contextos educativos não podem menosprezar, terá que ganhar visibilidade social. É este pressuposto que leva Sarmento e Fernandes (2006) a reivindicar uma *cidadania da infância* que se traduz pela sua *inclusão democrática* na sociedade.

A escola como espaço cultural, ainda que de modo nenhum detenha o monopólio no desenvolvimento do processo de socialização das gerações mais jovens, pode desempenhar um papel

importante na concretização desses propósitos. Cremos que é esta a possibilidade que o projecto de investigação apresentado, através deste artigo, revela. Face à diversidade social e cultural, os contextos observados constituíram-se como espaços que, de alguma forma, promoveram o encontro entre as diferenças, utilizando estratégias específicas que permitiram “*trocas culturais com os outros*”, no sentido que Couto (*cit. in* Correia e Espiney, 2004: 43) lhe atribui como essenciais para a produção e crescimento da *cultura humana*.

A cultura e a identidade da infância são potencialmente desenvolvidas nas interacções que as crianças estabelecem com os seus pares e com os adultos, através de um leque de competências que as torna *construtoras de cultura* (Sarmiento, 2003), porque são autoras e/ou co-autoras das várias situações vividas.

Nesse processo interaccional, o corpo assume um lugar de destaque, como instrumento de expressão e de comunicação e é a face visível das trocas que necessitamos de empreender para podermos viver e conviver.

Pensamos ter conseguido um conjunto de informação qualitativa relevante para o estudo que nos propusemos efectuar, esperando que possa representar algum contributo no campo da investigação no qual este trabalho se situa. Este constituiu um olhar possível, outros caminhos seriam viáveis, daí a incompletude de uma reflexão em torno das práticas educativas. Lançamos o repto para dar continuidade ao debate, no sentido que há ainda muito para dizer no âmbito do tema abordado.

*Agrupamento de Escolas de Matosinhos

**Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Bibliografia

AFONSO, Natércio (2005), *Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico*, Coleção em foco, Asa Editores, S. A.

ALMEIDA, João Ferreira de e PINTO, José Madureira (1982), *A Investigação nas Ciências Sociais*, Lisboa, Editorial Presença.

BARROSO, João (2006), (275-297) “Incluir sim, mas onde? Para uma reconceituação sociocomunitária da escola pública”, 275-297, *in* RODRIGUES, David (org.) (2006), *Inclusão e Educação – Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva*.

BERGER, Guy (1992), “A Investigação em Educação: Modelos Sócio-Epistemológicos e Inserção Institucional”, *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3/4, 23-36.

CHATEAU, Jean (1987), *O Jogo e a criança*, S. Paulo, Summus Editorial.

CORREIA, José Alberto e ESPINEY, Rui d' (org.) (2004), *Inovação, Cidadania e Desenvolvimento Local*, Setúbal, Cadernos ICE, Instituto das Comunidades Educativas.

CORTESÃO, Luiza (1994), “Quotidianos Marginais «Desvendados» pelas Crianças”, *Educação, Sociedade & Cultura*, 1, 63-87.

CORTESÃO, Luiza (2006), “O arco-íris e o fio da navalha – Problemas da educação em face das diferenças: um olhar crítico, uma proposta de análise”, 115-140, *in* RODRIGUES, David (org.) (2006), *Inclusão e Educação – Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva*.

COSTA, Isabel Alves (2003), *O Desejo do Teatro – O Instinto do Jogo Teatral como Dado Antropológico*, Fundação Calouste Gulbenkian.

DAHLBERG, Gunilla, MOSS, Peter, PENCE, Alan (2003), *Qualidade na Educação da Primeira Infância – Perspectivas Pós-Modernas*, Porto Alegre, Atmed Editora.

JOHNSTONE, David (2003), “Explorando os Limites da Inclusão: Jovens Deficientes e o seu sentido de lugar”, in RODRIGUES, David (2003), *Perspectivas sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade*, Porto, Porto Editora.

LANDIER, Jean-Claude, BARRET, Gisèle (1999), *Expression dramatique – Théâtre*, Paris, Éditions Hatier.

LEENHARDT, Pierre (1997), *A Criança e a Expressão Dramática*, Temas Pedagógicos, Editorial Estampa, 4ª Edição.

LE-BRETON, David (2006), *A Sociologia do Corpo*, Petrópolis, Editora Vozes.

MAGALHÃES, António (2005), *Jornal A Página*, Outubro.

MAGALHÃES, António e STOER, R. Stephen (2006), “Inclusão social e a “escola reclamada””, 65-84, in RODRIGUES, David (org.) (2006), *Inclusão e Educação – Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva*.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Departamento de Educação Básica.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO (1998), *Organização Curricular e Programas*, 1º Ciclo do Ensino Básico, 2ª Edição, Departamento de Educação Básica.

NÓVOA, António (1989), *Uma Pedagogia à Flor da Pele: da Expressão Dramática ao Teatro e Vice-versa*, Percursos – Cadernos de Arte e Educação Nº 1, Setembro.

PROUT, Alan (2000), *The Body, Childhood and Society*, Macmillan Press Ltd.

RAPOSO, Paulo, (1996) “Performances Teatrais – A Alquimia dos Corpos In Actu”, 125-140, in ALMEIDA, Miguel Vale de (org.), *Corpo Presente – Treze reflexões antropológicas sobre o corpo*.

RODRIGUES, David (1998), *Corpo, Espaço e Movimento – A representação espacial do corpo em crianças com paralisia cerebral*, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.

RODRIGUES, David (org.) (2006), *Inclusão e Educação – Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva*, São Paulo, Summus Editorial.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2002), “Infância, Exclusão Social e Educação como Utopia Realizável”, *Sociedade e Educação*, ano XXIII, nº 78, Abril.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2003), “Imaginário e Culturas da Infância”, in ARAÚJO, Alberto Filipe e ARAÚJO, Joaquim Machado de, *História, Educação e Imaginário*, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.

SARMENTO, Manuel, FERNANDES, Natália, TOMÁS, Catarina (2006), “Participação social e cidadania ativa das crianças” 141-159, in RODRIGUES, David (org.) (2006), *Inclusão e Educação – Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva*, São Paulo, Summus Editorial.

SKLIAR, Carlos (2006), “A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro””, 15-34, in RODRIGUES, David (org.) (2006), *Inclusão e Educação – Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva*, São Paulo, Summus Editorial.

STOER, Stephen R., MAGALHÃES, António (2005), *A Diferença Somos Nós: A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*, Porto, Edições Afrontamento.