



Volições num processo de formação contínua em educação de infância

Manuel Neiva

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
manuel.neiva@gmail.com

Amélia Lopes

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
amelia@fpce.up.pt

Fátima Pereira

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
fpereira@fpce.up.pt

O/A educador/a de infância mobiliza qualidades e sentidos da atividade comunicacional e lúdica como formas eficazes de envolver a criança, na atividade-reflexão-descoberta do mundo (Dallabona & Mendes, 2004), e postula uma inteligência dramática ao articular símbolos artísticos (Guss, 2005) que constrói em diferentes contextos educativos e sociais.

Em ciclos de investigação-ação, pressupõe-se que promover uma reflexão prospetiva e retrospectiva por parte dos/as educadores/as e do investigador, pode levar a uma maior transformação ativa e responsável das práticas educativas e/ou dos sujeitos.

Os objetivos delineados para o estudo foram: identificar, compreender e sistematizar processos de desenvolvimento das competências dramáticas do/a educador/a de infância; contribuir para o desenvolvimento socioprofissional, propiciando processos de investigação-ação-formação. Nesta/e fase/espço objetivou-se identificar e analisar algumas correlações entre as volições observadas e expressas pelos sujeitos em contexto educativo, aquando o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas, para a conceção e realização de encontros de reflexão e de formação contínua como estratégias de educação não formal.

A análise permitiu reafirmar a forte aliança entre o não formal e o formal ao focar a importância e a necessidade da dimensão contextual e praxiológica na visada formação contínua, holística e integrada dos/as educadores/as. Identificou a exequibilidade e o valor da participação e da cooperação de outros atores (como equipas de aprendizagem) nos processos de inter-estruturação, nomeadamente através de momentos não formais e periféricos à prática pedagógica (de discussão focalizada e de formação) sobre conceitos e práticas no âmbito da atividade dramática. Relevou a vivência da reflexão e da narratividade sobre as experiências não só como potenciais de intra-estruturação, mas também como fatores de conscientização e de desenvolvimento de saberes e de experiências pessoais e profissionais com significado nas dimensões do ser-estar-fazer do/a docente na interação pedagógica.

Palavras-chave: formação e desenvolvimento profissional; investigação-ação; competências dramáticas.

Introdução

Esta comunicação pretende dar conta de algumas volições, entendidas como processos individuais de decisão e envolvimento, num trabalho colaborativo de investigação-ação. Este estudo está em desenvolvimento no âmbito de um curso doutoral em Ciências da Educação - com a intenção de sistematizar e facilitar o (re)conhecimento e o

(des)envolvimento de competências dramáticas do/a educador/a de infância na sua profissionalidade.

Esta temática emergiu inicialmente do interesse e do apego do investigador principal, enquanto formador no âmbito da educação de infância e da expressão dramática, pelo desejo de saber e investigar sobre a interseção destas áreas de conhecimento, porquanto, para a definição e constituição de uma volição, segundo Kielhofner (2002), é essencial uma motivação pessoal para a ação que mobilize pensamentos e sentimentos.

Concomitantemente, a segunda volição deste trabalho baseou-se na constituição de um grupo de reflexão e formação com educadoras de infância em serviço nas valências de creche e de jardim-de-infância que tivessem interesse em participar num processo de investigação-ação (I-A) sobre as competências dramáticas na heterogeneidade do desenvolvimento profissional. Assim, constituiu-se um curso de formação contínua - A expressão dramática como potencial educativo -, de 25 horas, acreditado pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua, em que se afiguram dez participantes de três instituições no distrito do Porto.

A opção pela I-A, "enquanto paradigma alternativo, (...) enquanto *modus operandi* de uma dialogicidade reflexiva, auto-reflexiva e, nesse sentido, inovante e transformativa" (Nunes, 2010, p. 2), perspetivou-se como o instrumento metodológico mais adequado à pretendida colaboração, para conseqüente construção do conhecimento pelas dimensões investigativa e pragmática.

Deste modo, a definição de cada ciclo de I-A está a ser gerada pelos intervenientes, pois convive-se com a consciência da imprevisibilidade do desenvolvimento dos processos volitivos (Kielhofner, 2002), em que a criação e análise dos dados são contemporâneos da ação (Nunes, 2010).

No entanto, neste espaço, apenas abordaremos a constituição do primeiro ciclo caracterizado pela observação das diferentes práticas pedagógicas, com foco na atividade dramática de cada educadora, na conseqüente reflexão e discussão sobre conceitos e procedimentos mobilizados e na conceção e desenvolvimento de uma sessão de formação como forma de resposta a necessidades identificadas e de operacionalização teórico-prática.

Conseqüentemente, este texto estrutura-se pela consecução destes três núcleos do trabalho. Numa primeira instância, a partir das narrativas de observação realizadas pelo investigador principal, damos conta de algumas volições observadas nas dinâmicas das educadoras em contexto educativo. O segundo momento sistematiza algumas reflexões formadas em encontros de duas a três educadoras, em cada contexto. A terceira entrada corresponde à partilha do desenvolvimento de um plano de ação construído de acordo com os momentos antecedentes, e que consubstancia a relação entre os mundos pessoais, profissionais, formais e informais.

Volições dramáticas

Partindo dos princípios de que o jogo dramático é uma das maneiras mais eficazes de envolver (...) [a criança nas atividades, pois é a] sua forma de trabalhar, refletir e descobrir o mundo" (Dallabona e Mendes, 2004, p. 107) e que a "atitude lúdica [do/a educador/a] não é somente a somatória de atividades; é, antes de tudo, uma maneira de ser, de estar, de pensar e de encarar a escola, bem como de relacionar-se com os alunos" (Dallabona e Mendes, 2004, p. 112), algumas das volições dramáticas observadas são identificadas neste texto como subtítulos e que contextualizamos com ilustrações das narrativas de observação.



Gestão de focos

Na leitura de uma história, com o suporte da projeção das ilustrações, a educadora permaneceu em pé junto do projetor, o que favoreceu o foco das crianças nas imagens, mas não permitiu a perceção destas de qualquer expressão não verbal pela mesma.

A educadora iniciou uma atividade de transição de forma a focar o grande grupo numa única ação, para posteriormente o subdividir em dois e disponibilizar para a realização da higiene pessoal e prosseguirem para o almoço. A atividade consistiu na sugestão de realização de alguns gestos codificados, sem ligação aparente (e.g. dormir, apanhar bolas de sabão, correr). Enquanto a maioria das crianças reproduziam os gestos demonstrados, algumas observam e outras ampliavam-nos.

As educadoras, apesar do ambiente geral da sala parecer caótico, pela diversidade de materiais disponíveis no chão e nas mesas e pelo "ruído" causado pelos diferentes tipos de atividades, além de comunicarem entre si facilmente, mostraram-se sempre atentas e responsivas às solicitações das crianças que estavam e não estavam perto delas, demonstrando assim, grandes competências de foco.

Intencionalidades planeadas e emergentes

A educadora dinamizou duas atividades de transição: canto de músicas em competição positiva e/ou partilha com o outro grupo e realização do jogo tradicional - "o rei manda" - com a exploração de algumas emoções e perceções. Notam-se as seguintes preocupações e/ou potencialidades: valorizar e dinamizar criativamente um momento de transição pelo desenvolvimento de ações dramáticas - imitação, representação e criação.

As crianças foram dirigidas para o refeitório para a exploração de uma receita e de ingredientes para a confeção de um bolo. Durante estas explorações, a educadora promoveu momentos mágicos articulados com conteúdos da área do conhecimento do mundo. Chamou ao livro das receitas, o livro dos segredos; enunciou rimas; realizou jogos ao apresentar um limão em vez de uma laranja.

A educadora aquando de uma atividade de expressão plástica teve diversas epifanias lúdicas induzidas pelo próprio material que estava a utilizar; e.g. a partir de uma máscara hospitalar descartável emitiu em vários momentos "Vou para o bloco!". Consequentemente, as crianças também experimentaram o uso das máscaras.

Questionamento e promoção da autonomia

As educadoras orientaram os ensaios para uma dramatização de forma colaborativa, nomeadamente através do questionamento direto às crianças envolvidas do que acontecia naquele momento ou na colocação de questões tal como: "O que levas? / O que dizes?". A escuta das opiniões das crianças esteve sempre presente e algumas sugestões das próprias foram aceites comumente; e.g. sobre a existência de uma estrela, uma criança referiu que se podia usar estrelas grandes em cartão que tinham construído, e sobre a sua colocação disse: "no meio do corpo as pessoas podem perceber melhor". Este momento tornou-se numa oficina de figurinos, em que se concebeu e resolveu problemas, pelo diálogo e pela experimentação.



A menina-narradora da dramatização optou por usar as mesmas folhas que as educadoras usavam nos ensaios, como se estivesse realmente a ler. Durante o ensaio geral poucas foram as orientações fornecidas às crianças e as mais significativas/visíveis eram indicações de iniciativa à cena/ação.

Todas as *performances* observadas das crianças de um jardim-de-infância estavam bem estruturadas pois: notava-se que as crianças já tinham inteirada a sequência das ações a partir das músicas selecionadas, sendo apenas necessária, em alguns casos, a verbalização em simultâneo da realização da ação por algum adulto (integrado ou não na situação); as educadoras preocupavam-se globalmente com a organização do grupo na entrada e saída do espaço de representação; um grupo já usava como referenciais elementos cenográficos e outros grupos já tinham alguma indumentária.

Sustentação e complexificação do jogo

Aquando da dinamização do grupo numa atividade de transição entre rotinas, a educadora verbalizou: "Sabem como é que eu acordo!? Espreguiço-me para cima e depois para os lados. (...) Vou tomar um duche, e não um banho de imersão, pois devemos poupar água. (...) Depois, vou tomar o pequeno-almoço: leite com açúcar, mas pouco! Pois faz mal à saúde! Eu estou a beber de uma chávena, assim [representa], mas se estiverem a beber de um copo é assim [representa]". Deste modo, a educadora mobilizou capacidades de articulação de conteúdos no âmbito da educação para o ambiente e para a saúde. As suas últimas ações evidenciaram competências de diversificação da mesma ação dramática e de distanciamento, uma vez que gesticulou e representou não só a sua memória/intenção, como também enriqueceu a ação fornecendo outras possibilidades.

Uma criança que estava a representar a personagem "pastor-palhaço" teria de animar outra personagem, mas teve dificuldades em agir/improvisar e/ou decidir como contracenar, pois não estava realmente em jogo. Quando surgiam estas dificuldades, as educadoras questionaram o restante grupo para opinarem sobre as características das ações dos colegas. Com a mesma metodologia foram mobilizadas perceções e modos de representação de emoções, tais como: como é estar contente; como se dá uma boa notícia. Deste modo, estimulavam a tríade - acreditar, fazer acreditar, sustentar o acreditar - articulando códigos teatrais, com indicações tais como: "Agora só te chamo José [nome da personagem]"; colocar um pano na barriga como se fosse a criança que estivesse grávida e depois retirá-lo de costas para o público aquando do parto.

Durante os jogos espontâneos, a educadora fomentou algumas vezes a utilização adequada de um cubo que continha em cada face uma fotografia de uma criança a expressar uma emoção ou sentimento diferente. As crianças atiravam o cubo e representavam, quase só com a mediação da educadora, a expressão que, por ato do arremesso, ficasse no topo do cubo.

Cooperação e cumplicidade

A educadora não se fixava numa única área e, quando surgiram alguns conflitos de interesse e de utilização simultânea do espaço das construções, intervinha no sentido da resolução do/s problema/s, nomeadamente pela verbalização: "Ele não está a entender a brincadeira, podes ajudá-lo?"; "E se chegassem a pista para aqui, para ele poder brincar com



os legos!". Acentua-se nestas verbalizações, para além da possibilidade da não utilização da forma negativa e da hipótese poder ser encontrada pelas crianças, o uso dos termos "brincadeira [e] brincar" como estratégia de estimulação do jogo e de conscientização do mesmo.

A educadora comunicou que havia um problema para fazer o último ensaio da dramatização: faltava um menino, pois estava em casa doente, que representava uma personagem essencial. De imediato uma criança disse "É proibido estar doente!", parecendo compreender a importância dos ensaios gerais; uma menina, logo de seguida, evidenciou o seu interesse em fazer esse papel, mas um menino replicou que não podia, porque tinha de ser um rapaz a fazer a substituição. A educadora atuou de forma rápida ao afirmar que "No teatro pode tudo" e que a menina podia fazer de conta na representação de uma personagem masculina. Assim, assumiu-se a des/construção do que é fazer teatro e do processo das substituições.

Reflexões retrospectivas e prospectivas

A partir das narrativas de observação, criaram-se guiões de reflexão/discussão focalizada que orientaram quatro encontros realizados nos contextos de trabalho com as equipas restritas. Os tópicos abordados foram muito semelhantes às volições apresentadas, uma vez que preconizaram uma primeira análise, mas contaram com a mobilização de evidências, experiências e perspetivas de cada educadora. Assim, sistematizam-se neste espaço algumas reflexões eleitas pelas educadoras como as mais significativas durante estes encontros.

As educadoras afirmaram, naquele momento, "olhar com outros olhos" as competências dramáticas, tendo conseguido "dar corpo e voz" ao que sabiam e faziam. Ao mesmo tempo, também reconheceram o poder que esta consciencialização podia ter nos seus desempenhos, através da compreensão e do questionamento. Notaram que, deste modo, sabem porque é que estão a fazer o que fazem, apercebendo-se de que podem estar a fazer um trabalho de qualidade. No entanto, patentearam que este trabalho "deve ser intencionalizado".

Também referiram: "Nós somos aquilo que fazemos, (...) ao falarmos das nossas ações, ficamos a saber mais e podemos melhorar". Deste modo, ampliaram a consciencialização dos possíveis impactos da atividade dramática na prática pedagógica para a projeção, que visa a melhoria das práticas, e para consciencialização da articulação das competências dramáticas com o desenvolvimento pessoal e profissional.

Valorizaram o carácter informal que a atividade dramática pode transportar e usaram como referentes algumas vivências pessoais e experiências formativas académicas e não académicas. Sendo que algumas apontavam para uma perceção do drama mais estanque, e outras, eleitas pelas próprias, ainda são vistas como exemplares, pelas desconstruções e evoluções permitidas, não só quanto à fruição e ao desenvolvimento do pensamento, mas também nas implicações que têm nas suas ações pedagógicas.

Neste sentido, apontaram a coexistência de momentos "sóbrios" com os de "loucura" e de improvisação, sendo estes dois últimos produtores de ações que "nunca iriam conseguir com uma planificação estruturada". Concomitantemente aludiu-se às dimensões intrínseca e extrínseca da atividade dramática.

As educadoras articularam algumas predisposições para o trabalho (e.g. através da disponibilidade e da perceção) com a qualidade da ação, preferencialmente consubstanciada pelo prazer e pela mobilização de sensações e emoções/sentimentos. Com estas articulações,



aproximaram-se de duas conceptualizações defendidas por Guss (2005): de que a inteligência dramática pode ser desenvolvida e avaliada nos indicadores da prática estética (pela sensibilidade e apreensão sensorial dos acontecimentos) e da prática reflexiva (uso e compreensão dos acontecimentos); de que o jogo simbólico pode constituir-se como uma prática proto artística, por exemplo, ao criar-se uma personagem através da recriação de sentimentos.

Em simultâneo, identificou-se e discutiu-se a voz e o corpo, como instrumentos de expressão que potenciam a curiosidade e a motivação das crianças. Assim, mobilizou-se as dimensões do estar, do comunicar e do criar, consignadas por Aguilar (2001), nas respetivas ideias: que se exteriorizam sentimentos, pensamentos, emoções, mesmo sem intencionalidade; que a expressão integra a socialização; que criar comporta as lógicas anteriores com a intencionalidade da produção e relação com um produto.

Mobilizou-se o fazer teatral como uma metáfora para o papel do/a educador/a de infância, que muitas vezes é um/a ator/atriz, um/a encenador/a e um/a técnico/a (figurinista, sonoplasta, cenógrafo), exigente consigo e com os outros. Nesta senda, também se sistematizou diferentes espaços de ação (aquando) do jogo dramático: um espaço de experiência, mais espontâneo e processual, não só ligado ao quotidiano, como também à realização de diferentes tipologias de oficinas de exploração e criação; e um espaço formal, caracterizado pela coexistência de dois planos, o do público e o de representação.

Revelaram o interesse positivo nestas partilhas e reflexões, por exemplo, porque começam a alargar o conceito de criatividade, mas também expressaram sentir necessidade de outras estratégias para fazer mais e melhor: "primeiro para eles [crianças] e depois para mim [educadora]".

Não obstante, consideram que este tipo de formação está ausente dos planos de formação contínua, sublinhando que "As formações são sempre as mesmas e muitas vezes nem são o que precisamos".

Sobre a conceção e desenvolvimento de uma sessão de formação

A partir dos encontros restritos, consequentes à observação das práticas, emergiu a definição dos seguintes objetivos perseguidos no primeiro encontro da equipa alargada: favorecer a consciencialização e o desenvolvimento das capacidades e das potencialidades do corpo em movimento no espaço; promover o conhecimento de técnicas de evolução dos jogos corporais e dramáticos.

De modo a predispor as educadoras para a dinâmica laboratorial da sessão e para se criar um ponto de relações, partilhou-se anteriormente um registo de vídeo em que se podia vislumbrar a utilização da técnica de *contact improvisation* protagonizada essencialmente por um adulto e por uma criança com cerca de 24 meses.

A sessão foi orientada pelo investigador principal e respeitou três momentos: um de aquecimento, outro de desenvolvimento e outro de mobilização e reflexão sobre o trabalho desenvolvido. Esta estrutura aproximou-se de uma sessão de expressão dramática a realizar-se com crianças, mas também foi concebida de forma a poder ser desconstruída possibilitando a exploração isolada de cada proposta.

No primeiro momento procedeu-se ao desbloqueamento do corpo e à exploração de jogos de ação-reação, com e sem música e com variantes de dimensão, níveis e velocidade de movimento no espaço.



No segundo momento explorou-se o contacto e a improvisação em dinâmicas de pares e de grupo, que consubstanciassem o prazer, a coordenação e a simbolização do movimento. Introduziu-se um jogo, sobre a recriação do processo de crescimento de uma árvore, com articulação da produção vocal, sugerido e explicitado por uma educadora.

Por último, criaram-se narrativas corporais a partir de um texto verbalizado (real ou fantástico) pelos intervenientes. Realizou-se um diálogo de revisão e reflexão sobre as atividades realizadas em que uma educadora notou, por exemplo: “seria difícil fazer assim com o meu grupo, mas estive sempre a pensar em como adequar o que estava a fazer”. De seguida registaram-se por escrito algumas perceções sobre o trabalho desenvolvido.

Nestes registos escritos, valorizou-se essencialmente a experiência e a implicação pessoal: "senti durante todos os momentos um bem-estar constante (...) senti liberdade de expressão permitindo entrar em contacto com o «eu» mais íntimo e que poucas vezes pode ser visitado (...) foi desafiador"; "senti que estava a aprender com o meu corpo"; "progressivamente fomos ficando mais envolvidas e abstraídas do mundo exterior"; "os movimentos, o espaço, trouxeram-me lembranças significativas e muitas saudades".

As educadoras também refletiram sobre as potencialidades destas experiências na sua profissionalidade: "Espero (...) que elas me transformem ou voltem a despertar em mim a espontaneidade que por vezes fica esquecida (...) os exercícios que fizemos podiam ser feitos com o meu grupo"; "sinto que este [imaginar histórias, estar à vontade] será um elemento que deverei trabalhar"; "espero conseguir passar todas estas sensações e emoções para as minhas crianças"; "fez-me pensar que preciso de estar mais perto das crianças".

No entanto, esta diferenciação entre os ganhos pessoais e profissionais parece ser apenas instrumental, pois foram perspectivados muitas vezes de forma integrada: "fiquei feliz por pensar que vou poder «levar» hoje comigo «material», «ferramentas», que há muito estavam adormecidas em mim (...) se por um lado «soltei-me», por outro lado fiquei mais consciente de algumas coisas"; "conseguimos ter presentes, enquanto fazemos as propostas, o eu íntimo e pessoal e o eu profissional. E dá-se uma combinação criativa e desafiante".

Algumas conclusões

O evidenciado primeiro ciclo da investigação-ação - observação, reflexão, ação, avaliação -, realizado em paralelo ao desenvolvimento das práticas pedagógicas, revalorizou e reconcetualizou a presença e as potencialidades da atividade dramática. Favoreceu a constituição e o acreditar de dinâmicas colaborativas e praxiológicas em contexto de formação contínua, para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem. Não obstante, também se destacou como meio e forma de (re)conhecimento da articulação do desenvolvimento pessoal e profissional através da reflexão retrospectiva e prospetiva.

Deste modo, este projeto tem vindo a fortalecer a aliança entre o não formal e o formal ao mobilizar e a favorecer processos contextualizados e holísticos de desenvolvimento sobre e com os sujeitos e as práticas. Tem relevado a vivência da reflexão, da narratividade e da ação com potencialidades de intra e inter-estruturação, através da conscientização e do desenvolvimento de saberes e de experiências pessoais e profissionais com significado nas dimensões do ser-estar-fazer do/a docente na interação pedagógica.

Nesta senda, perspectiva-se dar continuidade à espiral de I-A, mas também se pretende acentuar a participação das educadoras na decisão dos guiões dos encontros restritos com o levantamento de possíveis interesses/problemáticas a focar e que também partilhem tópicos de interesse e/ou necessidades que possam ser discutidos/as em conjunto.



Referências bibliográficas

- Aguilar, Luís F. (2001). *Expressão e educação dramática: Guia pedagógico para o 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Dallabona, Sandra R., & Mendes, Sueli M. S. (2004). O lúdico na educação infantil: Jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG, 1*, 107-112. Disponível em <http://conteudopedagogico.files.wordpress.com/2011/02/o-lidico-na-educacao-infantil.pdf>.
- Guss, Faith Gabrielle (2005). Dramatic playing beyond the theory of multiple intelligences. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 10*(1), 43-54. doi/abs/10.1080/13569780500053155.
- Kielhofner, Gary (2002). *A model of human occupation: Theory and application* (3.ª ed.). Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.
- Nunes, Rosa (2010). A investigação-acção como uma nova forma de compreender a investigação e a ciência. *Entrelugares: Revista de sociopoética e abordagens afins, 2*(2), 1-17. Disponível em <http://www.entrelugares.ufc.br/phocadownload/artigo-rosa22.pdf>.

