



**Poltécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

PV - ESEV 2023

Contributos das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica e da Área da Expressão Dramática para o Desenvolvimento da Autoconfiança

Raquel Pinto

Contributos das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica e da Área de Expressão Dramática para o desenvolvimento da autoconfiança

Raquel Alexandra Conceição Pinto

2023



**Politécnico
de Viseu**
Escola Superior
de Educação
de Viseu

PV - ESEV 2023

Contributos das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica e da Área de Expressão Dramática para o desenvolvimento da autoconfiança

Raquel Alexandra Conceição Pinto

Relatório Final de Estágio
Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Ana Souto e Melo
Professor Doutor Ricardo Cavadas

Contributos das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica e da Área de Expressão Dramática para o desenvolvimento da autoconfiança

Raquel Pinto

2023



Politécnico
de Viseu

Escola Superior
de Educação
de Viseu

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Raquel Alexandra Conceição Pinto, n.º 2029 do curso de Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico,
declara sob compromisso de honra, que o Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 12/11/2022

O aluno, Raquel Alexandra Conceição Pinto

Agradecimentos

Durante este meu percurso académico, foram várias as pessoas que de forma direta e indireta influenciaram o meu desempenho e me apoiaram no decorrer deste Mestrado. É com gratidão que gostaria de agradecer a cada um deles de forma individualizada.

Primeiramente gostaria de agradecer aos meus orientadores, Doutora Ana Souto e Melo e o Doutor Ricardo Cavadas, que muito pacientemente me orientaram no desenvolvimento deste projeto. Onde em reuniões foi possível, acompanhar o desenvolvimento deste trabalho a um nível profissional, mas também desenvolver momentos informais de apoio e motivação. Assim como aos cooperantes das Práticas de Ensino Supervisionadas que acompanharam todo o meu percurso de primeiro contacto com a lecionação, Prof.^a Isabel Correia, Prof. Hermínio Pina e o Prof. António Baptista.

Em segundo lugar, gostaria de agradecer à minha mãe, por me dar a possibilidade de agarrar esta oportunidade e de me apoiar a continuar o meu percurso académico. De igual forma, gostaria de agradecer aos meus avós, pelo apoio emocional, pelas chamadas telefónicas e pela quantidade de velas que devem ter gasto em meu nome. Assim como à restante família, que ficou privada do meu bom sentido de humor durante este tempo, um obrigada pelo apoio.

Por fim, gostaria de agradecer aos meus colegas de Mestrado pelo apoio e pela experiência partilhada, mas em especial às minhas colegas Anabela Silva, Sandra Costa e Inês Gonçalo, por estarem presentes, nos momentos bons e maus, sempre de espírito elevado.

A todos os meus sinceros agradecimentos!

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu, é composto por duas partes, designadamente: numa primeira parte, apresentamos uma análise reflexiva das Práticas de Ensino Supervisionadas I, II e III; numa segunda parte, apresentamos o Trabalho de Investigação desenvolvido, cujo objetivo focava-se em apurar e compreender quais os contributos das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica e da área da Expressão Dramática para o desenvolvimento da autoconfiança dos alunos. Revelamos interesse em analisar e refletir se a intervenção da Expressão Dramática nas aulas de Educação Visual e Educação Tecnológica acresce a autoconfiança dos alunos e identificar de que forma a autoconfiança se relaciona com o desenvolvimento da expressão. Procuramos detetar quais os motivos associados ao erro e à capacidade de expressão e ainda sintetizar estratégias pedagógicas, em Educação Visual e Educação Tecnológica, relacionadas com a motivação e autoconfiança.

No que respeita à Metodologia, optámos por uma investigação de natureza mista (quantitativa e qualitativa), recorrendo ao desenvolvimento de um estudo de caso múltiplo junto de duas turmas de alunos do 5ºano, num número total de 36 participantes. Como instrumentos de recolha de dados procedemos à aplicação de questionários e da observação participante. As técnicas de análise de dados foram a análise de conteúdo e análise estatística simples.

Quanto aos resultados obtidos, estes permitiram-nos chegar a algumas conclusões relativamente aos objetivos iniciais enunciados. Nomeadamente, possibilitaram aferir a perceção dos alunos relativamente ao erro, expondo uma ligação entre o receio de estar errado e o desenvolvimento da capacidade de expressão; identificámos uma ligação entre a autoconfiança e a expressão; sintetizámos estratégias pedagógicas utilizadas nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica que acrescem a motivação e autoconfiança e ainda compreendemos que a intervenção da Expressão Dramática influencia positivamente o desempenho dos alunos.

Palavras-Chave: Autoconfiança; Expressão; Educação Visual; Educação Tecnológica; Expressão Dramática.

Abstract

This Final Internship Report, carried out as part of the Master's Degree in Teaching Visual and Technological Education in Basic Education, of the School of Education of Viseu, consists of two parts, namely: in the first part, we present a reflective analysis of Supervised Teaching Practices I, II and III; in the second part, we present the Research Work carried out, whose objective was to investigate and understand the contributions of the Visual and Technological Education subjects and the area of Dramatic Expression to the development of students' self-confidence. We revealed an interest in analyzing and reflecting on whether the intervention of Dramatic Expression in Visual Education and Technological Education classes increases students' self-confidence and identify how self-confidence relates to the development of expression. We tried to detect which are the reasons associated with the error and the capacity of expression and also to synthesize pedagogical strategies, in Visual Education and Technological Education, related to motivation and self-confidence.

In what concerns Methodology, we chose a mixed research (quantitative and qualitative), using the development of a multiple case study with two classes of 5th grade students, with a total number of 36 participants. As instruments of data collection we applied questionnaires and participant observation. The data analysis techniques were content analysis and simple statistical analysis.

As for the results obtained, they allowed us to reach some conclusions regarding the initial objectives set out. Namely, they allowed us to assess the students' perception of the error, exposing a connection between the fear of being wrong and the development of the ability of expression; we identified a connection between self-confidence and expression; we synthesized pedagogical strategies used in the subjects of Visual Education and Technological Education that increase motivation and self-confidence, and we also understood that the intervention of Dramatic Expression positively influences the students' performance.

Keywords: Visual Education and Technological Education; Self-confidence; Expression; Dramatic Expression.

Índice

Índice de Tabelas	VII
Índice de Figuras.....	VIII
Introdução	9
Parte 1 – Apreciação e Reflexão Crítica sobre as Práticas em Contexto.....	10
1. Nota Introdutória	11
2. Análise das Práticas.....	12
2.1 Prática de Ensino Supervisionada I	12
2.2 Prática de Ensino Supervisionada II e III	17
Parte 2 – Trabalho de Investigação	25
Nota Introdutória	26
Capítulo I – Enquadramento Teórico.....	30
1.1 O erro e o seu papel no processo ensino/aprendizagem.....	30
1.1.1 A presença do erro nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica.....	34
1.2 O lugar da expressão na aprendizagem	37
1.2.1. Autoconceito, autoestima e autoconfiança no desenvolvimento da expressão .42	
1.3 EV e ET como ferramenta de desenvolvimento da autoconfiança	46
1.3.1 Pedagogia Não-diretiva ou Centrada no Aluno	49
1.4 Expressão Dramática como estratégia de ensino aprendizagem.....	51
1.4.1 Expressão Dramática como Estratégia de Aprendizagem em Educação Visual e Educação Tecnológica	53
1.4.2 Interdisciplinaridade	58
Capítulo II – Metodologia.....	60
2.1 Tipo de Investigação.....	60
2.2 Participantes.....	62
2.3 Instrumentos de Recolha de Dados	62
2.3.1 Questionários	63
2.3.2 Observação Participante	64
2.4 Procedimentos	65
2.5 Técnicas de análise de Dados.....	66
Capítulo III – Apresentação e Análise dos Dados.....	69
3.1 Questionários e Observação Participante.....	69
3.1.1 Análise das Respostas do Primeiro Questionário aplicado.....	72

3.1.2	Análise das Respostas do Segundo Questionário aplicado.....	77
3.2	Observação Participante	79
3.2.1	Análise dos Dados Recolhidos pela Observação Participante.....	80
	Capítulo IV – Discussão dos Resultados.....	83
	Conclusão	88
	Referências Bibliográficas	91
	Anexos.....	96
	Anexo 1 – Grelha da Divisão de Atividades por grupo.....	97
	Anexo 2 – Guião das atividades	98
	Anexo 3 – Guia Primeiro Questionário Aplicado.....	104
	Anexo 4 – Guia Segundo Questionário Aplicado.....	106
	Anexo 5 – Grelha de Observação	108
	Anexo 6 – Pedido de autorização à Direção Geral de Educação.....	110
	Anexo 7 – Pedido de Autorização à Direção do Agrupamento	111
	Anexo 8 – Pedido de Autorização ao Encarregados de Educação.....	112
	Anexo 9 – Análise de Conteúdo – Primeiro Questionário Aplicado.....	113
	Anexo 10 – Análise de Conteúdo – Segundo Questionário Aplicado.....	121
	Anexo 11 – Análise de Conteúdo - Observação	128

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Participantes no Estudo	62
Tabela 2 – Cronograma de aplicação dos instrumentos de recolha de dados	66
Tabela 3 – Codificação utilizada para a identificação dos questionários.....	68
Tabela 4 – Análise de Conteúdo do Primeiro Questionário	71
Tabela 5 – Análise de Conteúdo do Segundo Questionário	75
Tabela 6 – Análise de Conteúdo da Observação.....	79

Índice de Figuras

Figura 1 – Exterior da Escola D.Duarte	13
Figura 2 – Exterior da Escola D.Duarte	13
Figura 3 – Interior da Sala de EV/ET (Escola D. Duarte I)	14
Figura 4 – Interior da Sala de EV/ET (Escola D. Duarte I)	14
Figura 5 – Exterior da Escola Básica 2, 3 de Mundão	18
Figura 6 – Exterior da Escola Básica 2, 3 de Mundão	18
Figura 7 – Interior da Sala de EV/ET (Escola Básica 2, 3 de Mundão)	18
Figura 8 – Interior da Sala de EV/ET (Escola Básica 2, 3 de Mundão)	18
Figura 9 – Materiais facultados pela Escola Básica 2,3 de Mundão	19
Figura 10 – Materiais facultados pela Escola Básica 2,3 de Mundão	19
Figura 11 – Esquema Conceptual da Metodologia de Resolução de Problemas	36
Figura 12 – Distribuição dos participantes consoante a sua confiança em expor os trabalhos.....	72
Figura 13 – Distribuição das prioridades em ambientes de trabalho – Grupo A.....	76
Figura 14 – Distribuição das prioridades em ambientes de trabalho – Grupo B.....	76

Introdução

Integrado no Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, foi realizado o Relatório Final de Estágio destinando-se à obtenção do Grau de Mestre, dividindo-se em duas partes. A primeira parte apresenta uma reflexão crítica debruçada nas Práticas de Ensino Supervisionada (PES) I, II e III. A segunda parte trata o Trabalho de Investigação desenvolvido, intitulado de: “Contributos das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica e da área da Expressão Dramática para o desenvolvimento da autoconfiança”.

Com o objetivo de desenvolver possíveis competências profissionais e pessoais, foram realizadas reflexões relativamente a cada Prática de Ensino Supervisionada, permitindo ponderar acerca do nosso envolvimento com a turma e escola, da necessidade de preparação e planeamento, à exigência em entender que cada aluno é único e se deve considerar os diferentes tempos e motivações de cada um e ainda avaliar dificuldades e dúvidas que vão surgindo. Acima de tudo foi possível observar a ideia que o professor deve adequar as aprendizagens aos interesses e vivências dos alunos.

A segunda parte do Relatório Final destinou-se à apresentação do Trabalho de Investigação realizado ao longo do mestrado, em turmas de 5.º ano, onde a Prática de Ensino Supervisionada II e III se realizou. Apresentaremos também os objetivos do nosso trabalho, o enquadramento teórico, a metodologia com a referência aos instrumentos de recolha de dados e técnicas na análise dos mesmos, bem como a apresentação de resultados, discussão e conclusões.

**Parte 1 – Apreciação e Reflexão Crítica sobre
as Práticas em Contexto**

1. Nota Introdutória

Durante o Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico foram implementados três momentos correspondentes a cada uma das Práticas de Ensino Supervisionada (PES), em turmas de 5º e 6º ano. Primeiramente, na Escola de Ensino Básico D. Duarte I, pertencente ao Agrupamento de Escolas Viseu Norte e posteriormente na Escola de Ensino Básico 2,3 de Mundão, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Mundão, ambas em Viseu. Estas práticas visavam uma constante interligação entre a teoria e a prática, amplificando o sentido de professor reflexivo, ou seja, assumiram um papel de extrema importância para a nossa formação e integração na área da docência.

Para tal, surge a primeira parte deste Relatório Final de Estágio, nomeadamente o capítulo destinado à Apreciação e Reflexão Crítica sobre as Práticas em Contexto. Neste capítulo pretendeu-se explorar e identificar os contextos onde se realizaram as Práticas, assim como a importância que as mesmas assumiram no âmbito do nosso desenvolvimento profissional e pessoal. Para esta finalidade, analisámos e refletimos sobre diversos pontos, tais como: a relação professor/aluno; a postura do professor em sala de aula; a necessidade de planeamento; estratégias pedagógicas utilizadas; métodos de avaliação; as próprias atividades dinamizadas e ainda a organização da sala de aula e dos materiais.

Consequentemente, a primeira parte do Relatório Final de Estágio foi dividida em duas fases. A primeira aborda e apresenta a Prática de Ensino Supervisionada I, dedicada somente à observação e reflexão das aulas lecionadas pela cooperante, a segunda parte destinou-se ao tratamento das Práticas de Ensino Supervisionada II e III, realizadas na Escola Básica 2,3 de Mundão, prática esta já destinada à leção de aulas, observação das aulas lecionadas pela colega e reflexão sobre as mesmas.

2. Análise das Práticas

2.1 Prática de Ensino Supervisionada I

A Prática de Ensino Supervisionada I (PES I) foi realizada na Escola Básica D. Duarte I, pertencente ao Agrupamento de Escolas Viseu Norte, em Viseu, com uma turma de 6.º ano, constituída por 15 alunos.

No que se refere aos objetivos da PES I, esta destinou-se somente à observação das aulas lecionadas pela professora cooperante nas disciplinas de Educação Visual (EV) e de Educação Tecnológica (ET). Com isto foi possível acompanhar a turma ao longo de um semestre, permitindo identificar diferentes dinâmicas e pedagogias dentro de uma sala de aula, observar a forma como é moldada a relação professor aluno e ainda a flexibilidade necessária entre os interesses da turma e os projetos desenvolvidos. Permitiu sobretudo uma primeira aproximação à prática profissional e ao contexto onde se realiza.

Localizado no concelho de Viseu, este foi um Agrupamento que resultou da agregação das Escolas: Escola Dr. Azeredo Perdigão, Abraveses, Viseu e Escola de Vil de Soito, Viseu. As escolas do Agrupamento distribuem-se por áreas rurais, por zonas suburbanas e da periferia oeste e norte da cidade de Viseu. O Agrupamento é composto por diferentes níveis e ciclos de ensino: Educação Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, composto por cerca de 1715 alunos distribuídos por 28 escolas situadas em dez freguesias, não contabilizando a Educação Pré-Escolar.

Relativamente à Escola Básica D. Duarte, situa-se na União de Freguesias de São Cipriano e Vil de Souto, a cerca de 10km da escola sede do Agrupamento. Esta freguesia surgiu em 2013, no âmbito de uma reforma administrativa nacional, agregando as antigas freguesias de São Cipriano e Vil de Souto, sendo uma freguesia situada no concelho e distrito de Viseu, tendo uma área de 20,68 km². Apesar de não muito distante do meio urbano da cidade de Viseu, é situada num meio social ambivalente, onde se observa a cultura tradicional, mas também é visível o avanço da urbanidade. Estando presente nas suas redondezas dois grandes tipos de agricultura, a tradicional e para consumo próprio e um tipo de agricultura mais voltado para o comércio, designadamente estufas de produção. A estrutura desta escola é composta por vinte e duas salas de aula, um ginnodesportivo com espaço exterior, refeitório, biblioteca escolar e um polivalente. Apesar de ser uma escola com alguns anos, apresenta-se bastante conservada e tratada. Os seus jardins são visivelmente bem cuidados, as suas paredes

e espaços exteriores coloridos e chamativos. Todo este ambiente é propício à tranquilidade que a escola transmite, assim como à conexão e ênfase do respeito que os alunos deverão ter pelos espaços.

Figuras 1 e 2
Exterior da Escola Básica D. Duarte I



Devido aos condicionalismos impostos pela situação pandémica, a sala de aula onde foi realizada a PES I, não era a sala original. A sala não dispunha de material alusivo às disciplinas de EV e ET, somente possuía um armário com material de Ciências da Natureza, dois lavatórios funcionais, um projetor e um computador. Os alunos estavam dispostos em filas, como a clássica sala de aula, sentados singularmente por mesa.

Na sala originalmente destinada às aulas de EV e ET, encontravam-se dois armários reservados ao armazenamento de materiais, existindo também duas arrecadações designadas ao arquivo de outros materiais. Apesar da existência destas facilidades, os alunos não tinham acesso aos mesmos, devido às limitações impostas pela situação pandémica anteriormente mencionada. Este condicionalismo exigiu alterações relativamente ao uso e partilha de materiais, às atividades planeadas, estas que não assumiam totalmente o carácter prático da disciplina. Foi também visível uma alteração do envolvimento dos alunos com os projetos e com os colegas, notando que estes evitavam o contacto e a partilha de ideias entre si. Não sendo adotado o regime de cooperativa, como forma de prevenção, surgiram diversas dificuldades, por parte dos alunos, na obtenção de material.

Figura 2 e 4

Interior da Sala de Educação Visual e Educação Tecnológica (Escola D.Duarte)



A prática de Ensino Supervisionada I desenvolvida com o intuito de observar e aprofundar a prática reflexiva, teve por base a análise de documentos facultados pela Escola que permitiram uma reflexão mais abrangente das observações realizadas. A observação foi auxiliada através do desenvolvimento de uma grelha de observação focada em diversos pontos pertinentes, tais como, a postura e desempenho adotados pelo docente, aspetos relativos ao planeamento e lecionação de uma aula, relação com os alunos e estratégias, recursos e materiais utilizados e ainda aprofundada pelas reuniões de reflexão mantidas quinzenalmente entre o núcleo de Estágio.

Ao ser disponibilizado um semestre somente para observação, análise e reflexão, foi possível desenvolver diversas perspetivas sobre a “atuação” enquanto docente, permitindo ampliar competências pessoais e profissionais.

Durante o processo de integração gradual, tanto na turma como no próprio ambiente de aula, tentamos priorizar e compreender que posição deveria ser assumida, assim como perceber quais seriam os limites, condições e possibilidades em participar no decorrer da aula e interagir com a turma. Inicialmente, tivemos uma atitude reservada e receosa, observando as aulas somente do fundo da sala. Após algum incentivo da docente e sentida da nossa parte a necessidade de sair da linha de olhar do aluno, houve uma alteração de posicionamento e abertura para assumir também a linha de olhar de docente. A partir deste novo posicionamento, fomos ganhando confiança, aprimorando progressivamente a postura, diálogo e interação com a turma.

Durante a observação surgiram diversas situações que permitiram analisar como é construída, mantida e desenvolvida a relação entre professor/aluno, sendo possível

constatar que esta relação deverá ser preservada e fundamentada nos princípios e deveres que cada um assume. O aluno deverá respeitar o papel do professor na sala de aula, mas também perceber que este é alguém disposto a auxiliá-lo no seu processo de aprendizagem. Por sua vez, o docente deverá compreender que cada aluno é um indivíduo singular, com pensamentos, opiniões e métodos de trabalho diferentes, compreendendo que o processo de trabalho de um aluno será singular, tanto nas necessidades como na maneira de participar. Percebendo que enquanto docentes, deveremos analisar e adaptar as estratégias de forma a estabelecer uma ligação com o aluno, atendendo às necessidades e motivações que este apresenta e planejando o que melhor se enquadrará aos seus interesses. Porém, com consciência que esta será uma das dificuldades a enfrentar futuramente.

Ainda neste contexto, surgiram diversas situações, onde se pôde concluir que os métodos de trabalho utilizados para a turma em geral poderão não funcionar para todos os alunos. Sendo necessário a existência de flexibilidade para ajustar e planejar projetos que vão ao encontro do contexto do aluno e da sua realidade, o que muitas vezes era desenvolvido pela docente através do diálogo e narrativa.

No que toca ao planeamento da aula e à sua gestão, foi possível repartir as reflexões feitas em dois parâmetros, iniciando pelo levantamento dos conteúdos a serem trabalhados e a forma como é gerido o tempo de aula. Primeiramente foi perceptível a organização feita pela docente, estruturando e definindo o tempo e objetivos previstos para cada projeto. Contudo, por vezes surgiram contratemplos que impediram o cumprimento dos tempos pré-estabelecidos, devido a faltas de material, ou atraso no desenvolvimento dos trabalhos. Retirando destas situações, a necessidade de preparação para possíveis imprevistos, sendo necessária capacidade e criatividade para criar estratégias que solucionem e ultrapassem tais dificuldades, reforçando a necessidade de planejar as atividades antecipadamente.

No que concerne à gestão do tempo de aula e atendendo à reflexão feita anteriormente sobre cada aluno apresentar um ritmo de trabalho diferenciado, é necessário observar e analisar o progresso da turma, tentando equilibrar o ritmo dos elementos. Para o cumprimento deste objetivo, observámos que por diversas vezes a docente propôs que alunos mais adiantados auxiliassem os seus colegas, criando um ambiente de companheirismo. Através desta dinâmica apresentada pela docente, fomos capazes de direcionar a nossa participação em sala de aula, tentando auxiliar e cativar alunos cujo ritmo de trabalho era mais demorado ou a sua motivação não se mostrava tão elevada, percebendo de igual modo a necessidade de balancear o ritmo do grupo.

A propósito de estratégias observadas para a partilha de conteúdos, foram identificados métodos interessantes de cativar o aluno utilizados pela docente. Ao abordar conteúdos, através de uma contextualização de situações, criava uma narrativa sobre as mesmas. Notamos que a atenção dos alunos e a sua motivação se elevava quando contextualizados com o tema.

Ainda na Prática de Ensino Supervisionada I, surgiram diversas situações que permitiram desenvolver capacidades fundamentais para um professor reflexivo e emancipador. Foram na sua maioria interações com alunos que apresentavam alguma desmotivação ou negação para com o trabalho. Resumidamente, procurou-se pelos interesses pessoais dos alunos de forma a que estes desenvolvessem uma ligação entre o trabalho a ser realizado e os seus interesses. Em situações de negação da realização dos trabalhos, a resposta foi similar, afastando o aluno por momentos do trabalho e desenvolvendo atividades lúdicas e breves, onde a semelhança com o trabalho fosse visível. Desta forma conseguimos, não só que o aluno se distraísse e percebesse que o trabalho a ser realizado não apresentava tantas diferenças da atividade lúdica que lhe dava prazer em realizar, mas também nos tornamos capazes de observar e atuar perante situações que necessitavam empatia e criatividade.

Também necessário referir que a par da realização da observação eram mantidas reuniões de reflexão, onde conjuntamente com o supervisor e o cooperante de estágio se debatiam e esclareciam diversos assuntos e questões inerentes à prática realizada. Por fim e focando em algumas competências profissionais adquiridas, foi possível desenvolver o sentido crítico e reflexivo, o espírito de equipa, o sentido de organização e responsabilidade, a criatividade e sobretudo compreensão.

2.2 Prática de Ensino Supervisionada II e III

Neste ponto abordamos as Práticas de Ensino Supervisionadas II e III (PES II, PES III), realizadas na Escola Básica 2,3 de Mundão, sede do Agrupamento de Escolas de Mundão e situada no concelho de Viseu. Nesta fase, o Estágio focou-se na prática de ensino, destinando-se a PES II à lecionação da disciplina de Educação Visual e a PES III à lecionação da disciplina de Educação Tecnológica.

O Agrupamento é composto por 10 estabelecimentos de diferentes níveis de ensino: Educação Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. A constituição deste Agrupamento surgiu com a intenção de desenvolver as dinâmicas, reforçar e potenciar as articulações entre a Educação Pré-Escolar e os ciclos do ensino básico. O Agrupamento conta atualmente com uma população de 494 alunos, constituído na sua maioria por alunos de um estrato socioeconómico médio e médio baixo, apresentando algumas dificuldades no acesso à cultura e ao desporto, que o Agrupamento tenta dar resposta desenvolvendo e criando oportunidades nessas áreas.

A sede do Agrupamento, desde 1995, situa-se na Escola Básica 2,3 de Mundão, preparada para dezoito turmas, situada na freguesia de Mundão, a cerca de 8km do centro de Viseu. Apesar de não ser muito distante do meio urbano da cidade de Viseu, a escola sede é situada num meio predominantemente rural. Em 2009/2010, a escola integrou o programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). A sua estrutura é composta por vinte salas, sendo dez delas normais e outras dez específicas, tais como a biblioteca, o multiusos, a sala de informática, a sala de Ciências Naturais, a sala de Físico-Química, a sala de Educação Visual, a sala de Educação Visual e Tecnológica, a sala de Educação Tecnológica e a sala de Educação Musical. Apesar de ser uma escola já com alguns anos, a sua estrutura apresenta-se bastante conservada e tratada. Observou-se que os seus espaços exteriores são bem cuidados. Porém formou-se a opinião que esta necessitaria que as suas paredes e espaços fossem coloridos e não só azuis conforme está institucionalizado, pois a cor iria gerir também todo o ambiente escolar e transmitir alguma vivacidade ao mesmo.

Figura 5 e 6

Exterior da Escola Básica 2,3 de Mundão



Nota. Espaços exteriores da Escola 2,3 de Mundão

Nota. Espaços exteriores da Escola 2,3 de Mundão

A prática de Ensino Supervisionada II e III, decorreu na sala específica das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica. Porém, foram impostas algumas alterações devido à situação pandémica, nomeadamente a disposição da sala, obrigando a manter os alunos a uma distância de segurança uns dos outros.

Figura 7 e 8

Interior da Sala de EV/ET (E.B 2,3 de Mundão)



Nota. Disposição espacial da sala de aula perante os condicionalismos da situação pandémica

Tratava-se de uma sala de grandes dimensões, bem iluminada com luz natural que atravessava pelas enormes janelas. Possuía um quadro de giz, o que não impossibilitou a utilização de projetor ou outro conteúdo multimédia, pois a mesma

dispunha de uma tela branca opcional. Tendo um conjunto de vinte mesas, quatro bancadas com tornos de mesa e uma pia para limpeza de materiais.

A escola proporcionou boas condições para o desenvolvimento de projetos devido à quantidade de material que dispunha. No interior da sala destinada à prática eram visíveis cinco armários de arrumação de material, nomeadamente material dos alunos, ferramentas para trabalhos com madeira e outros três somente para armazenamento de material recolhido. Dentro da própria sala, existia uma arrecadação com materiais para uso dos alunos, tanto na disciplina de Educação Visual como Educação Tecnológica. Dispunha de materiais riscadores e aquosos, diversos tipos de papéis e cartões, materiais de corte, medição, colagem, instrumentos para realização de impressão como uma prensa, uma guilhotina automática e ainda possuía gesso. Para além de material a sala possuía a capacidade de inspirar e motivar os alunos pelos trabalhos expostos de antigos alunos.

Perante a grande oferta de material, foi possível alargar as nossas expectativas relativamente a unidades de trabalho que poderiam ser desenvolvidas.

Figura 9 e 10
Materiais



Nota. Sala de arrumação de materiais

Durante a prática profissional foram lecionadas três turmas, duas de 5.º ano e uma do 6.º ano. Referente a uma das turmas de 5.º ano, esta era constituída por 18 alunos com uma média de idades de 10 anos, existindo uma retenção e um aluno com necessidades de saúde específicas (NSE). Nove alunos possuíam Ação Social Escolar (ASE) e dois alunos inseriam-se no Escalão B. No que toca à caracterização socioprofissional dos Encarregados de Educação, destacou-se que a maioria trabalha no setor terciário, seis no setor secundário e somente dois no setor primário.

A outra turma do 5.º ano, tinha um total de 18 alunos, com uma média de 10 anos, existindo somente uma retenção. Foi ainda importante considerar que existiam dois alunos com Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), dois alunos que auxiliam-se de adaptações ao nível da avaliação e cinco dos alunos da turma têm acompanhamento psicológico. Relativamente ao contexto socioprofissional e sociofamiliar da turma, a maioria dos alunos estava inserida em pequenos agregados familiares onde se observa factual a predominância de profissões no setor terciário.

Por fim, a turma do 6.º ano contava com 22 alunos, estes com uma média de idades de 11 anos. Neste grupo verificou-se duas retenções, a aplicação de medidas universais a três alunos e a implementação de adequações e adaptações ao processo de avaliação a três alunos. A maioria dos alunos pertencia a pequenos agregados familiares, dez dos Encarregados de Educação possuíam habilitações de nível superior e os restantes afirmaram ter concluído o ensino secundário. Predominava a presença de profissões relacionadas ao setor terciário.

Através desta reflexão sintetizada sobre as Práticas de Ensino Supervisionadas II e III, pretendemos dar ênfase ao desenvolvimento do nosso desempenho enquanto futura docente, incluindo situações e desafios que se manifestaram como incentivos ao desenvolvimento de competências profissionais, apresentando ainda reflexões relativamente a aspetos a melhorar.

O primeiro desafio apresentou-se pela lecionação da disciplina intitulada de Expressão Dramática (EDRA), convenientemente inserida devido à temática selecionada para o nosso Projeto de Investigação. A sua lecionação consistiu num constante desafio em compreender como gerir o tempo de aula, em criar interdisciplinaridade com as disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica, mas sobretudo, tornaram-se aulas inundadas de novidade e aprendizagens pessoais.

Sendo uma aula que contava somente com 50 minutos semanais, tornou-se diversas vezes uma imposição à ambição que tínhamos relativamente a alguns projetos que certamente necessitariam de mais tempo para serem desenvolvidos. Contudo e observando a motivação e entusiasmo dos alunos relativamente à disciplina, foi feito um esforço de melhoria da nossa parte para compreender o ritmo da turma, mas sobretudo do tempo de aula, para que se pudesse adequar os objetivos dos projetos, de modo a que os alunos tirassem o máximo da essência da disciplina.

A lecionação desta disciplina tornou-se extremamente enriquecedora para a nossa formação profissional, pois permitiu o contacto com um contexto diferente, a introdução prática ao conceito de interdisciplinaridade, a suscitação de algumas

adversidades relacionadas com a gestão do tempo de aula e à adequação de projetos, cuja superação consciencializaram-nos sobre como atuar futuramente em situações similares.

No que toca às disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica, tanto na PES II, como na PES III, a primeira semana de lecionação das mesmas, destinou-se à observação, tendo como objetivo a análise e enquadramento das turmas onde seria realizada a prática profissional.

No que diz respeito à lecionação da disciplina de Educação Visual, desenvolvida no âmbito da PES II, esta abriu horizontes e alterou a perspetiva que tínhamos sobre a sala de aula, pois permitiu-nos assumir, pela primeira vez, a coordenação de uma aula e de uma turma. Através desta prática foi também possível estimular a nossa criatividade devido à liberdade dada em explorar os interesses das turmas e por sua vez exigiu o desenvolvimento de unidades de trabalho focadas nos alunos. Sendo esta uma das considerações que mais se destacou, assumindo como um desafio constante da prática docente. Porém retiramos como uma competência a ser trabalhada constantemente a necessidade de as aprendizagens irem ao encontro das vivências e contexto dos alunos. Encargo este cumprido de forma ambiciosa quando desafiámos os alunos a realizar a decoração de Natal para a sua escola, tarefa que estes cumpriram e apresentaram à comunidade escolar de forma orgulhosa.

Esperando que não se sentissem grandes alterações entre a lecionação destas disciplinas, observou-se uma notória diferença nas fases de projeto e realização das mesmas. A disciplina de Educação Tecnológica, lecionada durante a PES III, exigiu, uma maior organização, atenção redobrada, maior eficiência relativamente ao ritmo e apoio dados aos alunos e uma maior capacidade de resolução de problemas inesperados. Tudo isto por se tratar de uma disciplina onde se desenvolveram projetos tridimensionais, recorrendo por vezes ao uso de materiais cujo os alunos necessitaram de apoio, tais como x-ato, serras, cola quente, etc.

As maiores dificuldades sentidas na lecionação de ET passaram pela tentativa de coordenar e auxiliar todos os alunos para que estes dessem o melhor de si, pela gestão da turma relativamente ao espaço de trabalho e ainda a falta de alguma exigência para com os trabalhos devido ao tempo que por vezes se tornava escasso. Contudo, também conseguimos compreender que estas dificuldades se apresentam como pontos onde esperamos fortalecer capacidades profissionais e reunir esforços para dar resposta a exigências pessoais enquanto futura docente.

Para que se desenvolvessem os projetos idealizados, através do método de resolução de problemas, foram elaboradas planificações de unidade e de aula para ambas as disciplinas. A concretização destas garantiu uma organização mais eficiente do que se pretendia para os projetos, assim como para as aulas, para além de objetivarmos quais as aprendizagens a desenvolver com os alunos em cada fase da unidade. Relativamente às planificações de aula existiram momentos onde teria sido necessário a existência de uma melhor comunicação com o núcleo de estágio sobre o que se pretendia implementar, havendo uma falta de atenção da nossa parte na realização destas. Outro dos aspetos que não correu de uma forma tão positiva foi a falta de perceção do tempo que certas atividades poderiam demorar, isto que impactou posteriormente o ritmo natural com que os alunos trabalhariam. Porém, através destas ocorrências, foi-nos possível compreender que elaborar uma planificação e especificar cada passo e objetivo, simplificámos e direccionámos o seguimento das aulas, tanto para o docente como para o aluno que recebe uma aula mais clara e baseada em atividades que se inserem no seu contexto pessoal.

Para que os projetos e atividades desenvolvidas motivassem os alunos e se tornassem mais próximas, foram produzidos alguns recursos didáticos. Com a implementação destes ao longo das aulas, compreendemos que os alunos se mostravam mais motivados e interessados nas aprendizagens e que os mesmos proviam um maior dinamismo à aula e experiências novas aos alunos. Por outro lado, através destes recursos didáticos podemos também observar que as reações eram diferentes de turma para turma e de aluno para aluno, levando-nos à constatação de certos aspetos que poderiam ser melhorados ou reconsiderados. Falamos assim em concretizar diferentes recursos para as turmas existentes, atendendo às diferentes motivações e contextos dos grupos, assim como evitar aulas demasiado expositivas, pretendendo futuramente optar por recursos que explorem o lúdico.

Abordando anteriormente as diferenças sentidas entre turmas e alunos, estas eram observadas na interação e diálogo entre professor e aluno, no ritmo de trabalho individual e de grupo, no ambiente e relacionamento dentro do grupo. Valorizando tais diferenças tentámos dar respostas através da adaptação do diálogo, entender os pontos de vista, assim como aplicar um acompanhamento individual, tentando chegar a todos.

Contudo, sentimos uma grande dificuldade em chegar a todos durante a fase de realização, especialmente a alunos mais reservados que não solicitavam ou não pronunciavam necessidade de auxílio, dificultando de igual forma o desenvolvimento da relação professor/aluno. Porém, assumimos que esta dificuldade exigiu uma maior

capacidade de observação e adaptação ao comportamento e desenvolvimento do aluno, com o objetivo de melhor corresponder às suas necessidades.

No mesmo sentido, foi bastante interessante e desafiante estabelecer uma relação com os alunos assumindo a postura de docente. Houve inicialmente alguma insegurança no estabelecimento desta relação, pois os alunos também mostravam alguma dificuldade em aceitar-nos enquanto professoras estagiárias e por sua vez docentes responsáveis pela disciplina, demonstrando necessidade de chamarem pelo professor cooperante. Porém a adaptação evoluiu rapidamente tanto nas turmas de 5.º ano, como na de 6.º ano, devido ao esforço em comunicar com os mesmos, em compreender os seus interesses e motivá-los através destes. Por se tratarem de alunos comunicativos e participativos no que diz respeito às atividades de sala de aula como a acontecimentos exteriores, esta relação foi facilitada.

Contudo ao desenvolver uma relação mais informal, apresentando bastante à vontade e liberdade na interação e intervenção, sendo visível a capacidade de prender o interesse da turma através da forma que dialogávamos, é constatado que o à-vontade da turma começou a ultrapassar certos limites. Alertando para necessidade de alteração de postura, apresentamos por isso mais firmeza perante a turma, estabelecendo diversos limites ao longo das aulas. Optamos por diferentes formas de o fazer, tais como elevar o tom de voz, criar avisos, permanecer em silêncio aguardando, bater palmas, ou mesmo causar um barulho mais elevado com algum objeto. Ao ter surgido esta situação e atitude levantaram-se também diversas preocupações e melhorias pessoais ao nível do controlo e dominância de uma turma, visando futuramente a exploração e implementação de dinâmicas alternativas à postura severa, com consciência que por vezes esta terá de ser tomada.

Ao concluir esta reflexão sobre as Práticas de Ensino Supervisionadas II e III, é fulcral mencionar que muitas destas observações foram elaboradas durante as reuniões quinzenais do núcleo de estágio onde se pretendeu compreender os diversos erros que eram cometidos, aspetos que deveriam ser melhorados, mas também situações e pontos positivos. Estas reflexões e o facto de estarmos inseridos num núcleo de estágio com mais uma colega, permitiu que se refletisse muitas vezes de forma espontânea e informal sobre acontecimentos de aula, numa perspetiva de melhorar, adequar ou retificar, induzindo no nosso perfil profissional características de professor reflexivo.

Como conclusão, afirmamos que através das práticas foi possível, primeiramente desbravar a inserção no caminho da docência, mas também a adquirir tantas outras competências, tais como: o desenvolvimento do à vontade e presença em

sala de aula, a capacidade de coordenar o tempo e ritmo que uma aula deverá assumir, nas suas diferentes fases, assumindo que a fase da arrumação e limpeza se manifesta como uma das mais problemáticas de gerir; a capacidade de entender que motivações movem o interesse dos alunos; compreender que é fulcral a elaboração cuidadosa das planificações realizadas, sendo também este um dos pontos que deverei melhorar no quadro de competências profissionais adquiridas; e ainda compreender que a relação professor aluno se deve manifestar pelos limites de cada um. Acima de tudo tivemos a possibilidade de experienciar a responsabilidade de coordenar uma aula e uma turma, desenvolvendo e confrontando inseguranças que tínhamos relativamente à relação professor-aluno, à gestão de um grupo de alunos e à orientação de um projeto.

Levamos também alguns aspetos que desejamos melhorar e incluir no nosso perfil de competências, tais como: a coragem para arriscar em atividades onde é necessário exigir mais dos alunos; o cumprimento das ideias pré-estabelecidas na planificação, assim como o aumento da exigência na realização das mesmas e ainda o objetivo de auscultar primeiramente as necessidades dos alunos, tanto em grupo como individualmente, tendo consciência do esforço que deverá ser feito para tal.

É necessário ainda salientar que tanto a Escola como a Direção possibilitaram um relacionamento de integração e de pertença, facilitando uma inclusão mais íntima do que será a carreira profissional. Esta relação desenvolvida com o Agrupamento foi sobretudo fomentada através do auxílio dos professores Hermínio Pina e António Batista, que nos informavam sobre as atividades realizadas durante o ano letivo, assim como nos convidavam a participar nas mesmas, tendo destas surgido diversas exposições. Foi também importante que nos auxiliassem a perceber como era organizado um Grupo, neste caso o 240, onde nos foi permitido que participássemos e assistíssemos a algumas das reuniões realizadas.

Parte 2 – Trabalho de Investigação

Nota Introdutória

Este Trabalho de Investigação foi elaborado no âmbito do Relatório Final de Estágio, tendo em conta problemáticas emergentes das PES, realizadas durante o Mestrado de Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, tendo como objetivo compreender quais seriam os “Contributos das disciplinas de EV e ET e da Área da Expressão Dramática para o Desenvolvimento da Autoconfiança nos Alunos”.

A Educação Visual e a Educação Tecnológica, enquanto disciplinas da vertente artística, manifestam diversas preocupações, nomeadamente no desenvolvimento de diversas capacidades, como o pensamento crítico, autónomo e criativo; a responsabilidade de tornar o aluno um indivíduo livre, autónomo, responsável e consciente; e ainda que este seja capaz de reagir perante a mudança e incerteza que o mundo atual exige.

De forma a dar resposta a esta exigência existem documentos, que orientam para uma aprendizagem centrada no aluno, tais como as Aprendizagens Essenciais que agrupam os seus objetivos em domínios e ainda o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Segundo o último documento referido, Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017), é esperado que o aluno ao terminar a escolaridade seja um indivíduo munido de múltiplas competências e capacidades de diferentes vertentes, tais como,

- Linguagens e Textos;
- Informação e Comunicação;
- Raciocínio e Resolução de Problemas;
- Pensamento Crítico e Pensamento Criativo;
- Desenvolvimento pessoal e autonomia;
- Bem-estar, saúde e ambiente;
- Sensibilidade estética e artística;
- Saber Científico, Técnico e Tecnológico;
- Consciência e domínio do corpo (Ministério da Educação, 2017).

As disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica, acima de tudo, disciplinas cuja lecionação se manifesta por uma índole eminentemente prática, proporcionam ao aluno a possibilidade de aprender a criar, aprender a ser e aprender a estar. Perante a Metodologia Projetual, utilizada pelas disciplinas, o aluno é desafiado

a resolver situações ou problemas que lhe sejam relevantes. Possibilitado a expressar a solução que encontra através de diversas opções, tais como, o desenho, pintura, construções, modelações, animações, entre imensas outras opções, é desbravado o caminho para exploração da sua própria individualidade.

Este caminho entre a arte e a expressão é explorado por Herbert Read (1982), ao qual é criada uma interligação entre o objetivo da expressão e a capacidade que o aluno tem em se expressar através de diferentes meios para a exteriorização de sentimentos e emoções.

Porém esta espontaneidade da expressão poderá ser condicionada devido a elementos exteriores que causam constrangimento ao indivíduo. Não podendo a expressão pessoal ser ensinada, “a criação de padrões exteriores (...) provoca de imediato inibições e frustrações” (Read, 1982, p.253).

Luckesi (1998) guia-nos através da ideia que perante o surgimento de padrões, surgem hipóteses, estas que serão consideradas corretas ou incorretas perante o padrão observado. Nogaro e Granella (2004) associam este comportamento, nomeadamente o reconhecimento do erro, ao conceito de avaliação. Os autores tomam a avaliação como uma perspetiva opressora à criatividade, impondo um teor controlador, com o objetivo de diferenciar o que é certo ou errado.

Souza, Sibila e Correia (2013) afirmam que a atitude do docente perante o erro poderá gerar diferentes consequências. Ao aceitar o erro como algo negativo, de índole opressora ao sucesso, os paradigmas atribuídos ao indivíduo que errou serão de insuficiência, ignorância e incapacidade, denegrindo assim o desenvolvimento da sua autoconfiança e autoestima.

Em oposição, identificamos a ideia que o erro se pode apresentar como um elemento pertencente ao desenvolvimento da criança, onde a sua aceitação se manifestará como um estimulador do desempenho, do sucesso, da criatividade e da intenção de arriscar dos alunos (Sousa, 2019; Nogaro & Granella, 2004).

Observando que a perspetiva que tomamos do erro influencia diretamente a autoconfiança, revela-se um interesse em compreender se a autoconfiança poderá intervir no processo de expressão, neste caso redirecionando para a vertente artística.

É perante o desafio em explorar a autoconfiança que surge a nossa curiosidade em integrar a área da Expressão Dramática, considerada por vários autores como Slade(1978), Read(1982) e García (2018) uma ferramenta que auxilia e estimula o desenvolvimento pessoal e a exploração do saber ser.

Ao desenvolver a proposta da temática para o Projeto de Investigação a realizar, procuramos investigar sobre problemáticas observadas durante as PES, indo também ao encontro de interesses e curiosidades pessoais. Desta forma surgiu o interesse em entender se poderia a área da Expressão Dramática ser uma ferramenta válida no fortalecimento e desenvolvimento da autoconfiança nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica.

Definida a temática a explorar, delineamos qual seria a nossa principal questão e os objetivos a cumprir, sendo estes:

Questão/Problema de Investigação

“De que forma a Expressão Dramática pode ser uma ferramenta válida para o fortalecimento da autoconfiança nas disciplinas de EV e ET?”

Objetivos Gerais

- 1) Identificar os contributos das disciplinas de Educação Visual, Educação Tecnológica e da Área da Expressão Dramática para o desenvolvimento da autoconfiança

Objetivos Específicos

- 2) Analisar e refletir se a intervenção da Área da Expressão Dramática nas aulas de EV/ET acresce a autoconfiança dos alunos.
- 3) Identificar de que forma a autoconfiança se relaciona com a capacidade de expressão
- 4) Detetar motivos associados ao erro e à capacidade de expressão
- 5) Sintetizar estratégias pedagógicas, em EV e ET, relacionadas com a motivação e a autoconfiança.

Explicitados os objetivos, dividimos a nossa investigação em três capítulos; enquadramento teórico; metodologia; apresentação dos resultados e conclusões.

O enquadramento teórico é iniciado pela exploração do conceito associado ao erro e o papel que este assume no processo ensino/aprendizagem. Posteriormente, é integrada uma análise ao conceito de autoconfiança, como este se manifesta e a possibilidade de influenciar a capacidade de expressão. Seguimos a nossa investigação debruçando-nos em explorar a Área da Expressão Dramática, com o intuito de compreender se a mesma apresenta características que possibilitem o desenvolvimento da autoconfiança e por sua vez de capacidades expressivas nas aulas de Educação

Visual e Educação Tecnológica. Finalizamos averiguando os princípios das disciplinas de EV e ET e a maneira que a sua atuação possibilita o desenvolvimento da autoconfiança e da expressão.

Prosseguimos para a definição da metodologia expondo o paradigma onde se enquadrou a nossa investigação, os instrumentos utilizados na recolha de dados, participantes, técnicas de análise de dados e procedimentos.

Por fim, no último capítulo, passamos a apresentar os resultados recolhidos, confrontando-os com algumas das ideias exploradas pelos diversos autores mencionados no enquadramento teórico, possibilitando assim a obtenção de conclusões e respostas aos objetivos da investigação.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1.1 O erro e o seu papel no processo ensino/aprendizagem

Para qualificar o conceito de erro é essencial compreender que este estará associado ao contexto onde se aplica, existindo alterações na perspetiva e forma como se manifesta.

A filosofia explora o erro dentro do quadro ético e moral, onde o seu conceito é dimensionado através de valores e ações, estas julgadas imparcialmente entre o que é bom ou mau, verdade ou mentira, correto ou incorreto, do ponto de vista humano e social. Do ponto de vista religioso, o erro é considerado como pecaminoso caso seja praticado deliberadamente, para estas práticas o erro é punido pelas leis da religião (Nogaro & Granella, 2004). Do ponto de vista do Direito Público e Civil são determinadas leis que estabelecem o que é correto. Perante comportamentos ou atitudes que não se conformem à norma, serão aplicadas sanções. O erro só é confirmado a partir do momento que outra hipótese seja considerada eficiente e correta à resolução do problemas colocado, até à descoberta de uma melhor solução poderá somente ser considerada uma solução pouco satisfatória (Luckesi, 1998).

Algo que se observa comum nos diferentes contextos, é o surgimento do erro somente quando se manifesta um padrão considerado correto, não observado este padrão não há erro, a punição é praticada perante a identificação do que se considera errado.

Para que se estabelecesse uma ligação entre o conceito de erro e o processo de ensino/aprendizagem investigou-se onde a sua presença era evidenciada.

A aprendizagem desenvolvida através de um processo que recorre à memorização e à repetição remonta das civilizações antigas, nomeadamente egípcias e suméria. Posteriormente, este ponto de vista também seria aplicado na Idade Média, onde o ato de ler era somente considerado como uma ferramenta para a memorização, mostrou-se presente ainda durante e após a Revolução Industrial. Atualmente e tradicionalmente é observada a prática pedagógica como uma transmissão teórica de conhecimentos, através da realização de tarefas padronizadas com o objetivo de memorizar conhecimentos. A prática é colocada no plano como um meio para a aplicação da teoria, onde se verifica o sucesso desta aprendizagem através da avaliação que recompensa o aluno pelo seu conhecimento e capacidade de copiar algo que é exterior a si, reproduzindo informação e ações que outrora observou serem corretas (Silva, 2008).

Constatamos que a presença do erro no ensino/aprendizagem é realçada, através do processo de avaliação, quando não é feita uma correspondência ao padrão considerado correto. O esquema de ensino tradicional pressupõe a imposição de “padrões, matérias de estudo e métodos de adultos sobre os que estão ainda crescendo (...)” (Dewey, 1979, p.5).

A avaliação, o seu conceito e a sua prática têm se apresentado como uma temática que impulsiona diversos educadores e investigadores a entender que influência e posição é assumida nas escolas.

Definir o ato de avaliar torna-se uma tarefa árdua pelas diversas vertentes que assume, porém existe uma relação constante entre o ato de avaliar e o sentido de medir, comparar, numerar, valorizar e sobretudo julgar a qualidade de algo através de pressupostos definidos (Carminatti & Borges, 2012; Lopes, 2019).

Lopes (2019) aprofunda o conceito de avaliação relacionada às aprendizagens, salientando que a sua implementação se direciona maioritariamente como forma de provar e averiguar que os conteúdos foram assimilados pelos alunos, ou servindo de meio para a punição do desempenho do aluno.

Constatou-se que o processo de avaliação e o ato de avaliar, assumem diferentes perspetivas, nomeadamente: uma proposta excludente e outra construtiva. Diferenciadas pela relação entre o professor e o aluno, pela postura que o docente assume perante o erro e ainda na importância dada ao processo e desenvolvimento do aluno (Luckesi, 1998; Silva, 2008).

A avaliação numa perspetiva excludente assume uma “visão culposa do erro(...) conduzindo ao uso permanente do castigo como forma de correção e de direção da aprendizagem, tomando a avaliação como suporte da decisão.” (Luckesi, 1998, p. 133). Este tipo de perspetiva rege-se pela lógica de aprovação, centrada no uso de instrumentos e objetos de avaliação precisos e objetivos, centrando o seu interesse em aprovar ou reprovar o aluno (Silva, 2008).

Nesta perspetiva a avaliação impõe-se através de um carácter controlador, diferenciando o que é certo e errado, reprimindo o prazer de aprender e substituindo-o pelo constante receio de errar. Atuando como opressora da criatividade e dos processo de construção do conhecimento, desvalorizando saberes (Nogaro & Granella, 2004).

O ato de errar, ao ser entendido como inaceitável e necessário ser punido, passará a ser associado a algo negativo, fomentando uma desvalorização da inteligência e estereotipando quem o pratica como incompetente. O indivíduo que erra e é punido por tal, assumirá um estigma relativamente às suas capacidades de

aprendizagem, incorporando características que menosprezam e diminuem a percepção de si próprio. A vinculação do erro ao fracasso e a sua prática ser direcionada à repreensão, impregna o aluno de sentimentos ligados ao medo, à tristeza, à decepção e incapacidade. Despoletando incertezas sobre as suas capacidades pessoais, assumindo existirem limitações e insuficiências no seu intelectual (Souza, Sibila & Correia, 2013).

Perante a influência que o erro terá no desenvolvimento do aluno, Villas (2013) adverte-nos para a forma que é feita a sua gestão. A percepção que o docente toma perante o erro, desencadeará alterações no envolvimento do aluno com as aprendizagens, ou mesmo na forma como lidará, durante e após a escolaridade obrigatória, com a falha.

Luckesi (1998) identifica que o docente ao apresentar uma atitude agressiva e inflexível relativamente à presença do erro provocará desânimo, baixa autoestima, desinteresse e possivelmente transtornos emocionais no aluno. Ao se sancionar uma ação devido à exteriorização do que se entende por erro, o aluno passa a apresentar dificuldades em se expressar, apresentando sinais de “medo, ansiedade, vergonha de modo intermitente” e uma “postura corporal de defesa” (Luckesi, 1998, p. 135).

Sendo o aluno constantemente submetido a punições pelos seus erros e constatando a existência de um padrão de opções que supostamente o guiarão ao êxito, o aluno irá desenvolver-se e adaptar-se na mentalidade de que somente esse conjunto restrito de possibilidades o permitem prosperar, inibindo e incapacitando o desenvolvimento da sua capacidade de expressão. (Nogaro & Granella, 2004; Souza, Sibila & Correia, 2013).

Por outro lado, a prática da avaliação numa perspetiva construtiva é caracterizada pela assistência e acompanhamento do processo desenvolvido pelo educando, através do diálogo e da constante comunicação, existindo a flexibilidade em reajustar continuamente o processo de ensino (Nogaro & Granella, 2004).

Este tipo de perspetiva, segundo Torre (2007), define o erro como uma estratégia ou procedimento para que se possa refletir e atuar no desenvolvimento de melhorias. O autor explora ainda o erro como um “estímulo criativo” (p.14), ou seja,

não se trata de transformar em positivo o negativo, mas de valer-se do efeito ou da falha como instrumento produtivo ou de progresso, reverter em processo o resultado do erro. Isso que dizer que a pessoa adota uma atitude transformadora dos fatos(Torre, 2007, pp.14-15).

O erro é considerado como uma vertente do processo, não sendo focalizado como o resultado. Aliás é observado como o ponto de partida para a solução de um acontecimento ou necessidade. Esse enfoque permite que alunos e professores identifiquem a necessidade de reformulação de esquemas, técnicas ou processos utilizados (Torre, 2007; Luckesi, 2008).

A avaliação realizada numa perspectiva construtivista baseia-se numa interpretação contínua de ações e na sua aplicação em diversos momentos, evidenciado a sua característica formativa. A aprendizagem através do método construtivista implica a construção do conhecimento através da experiência, permitindo ao aluno a criação de diversas perceções sobre a realidade que o assiste (Silva, 2008).

Ao desenvolver e explorar o erro como essencial à aprendizagem, os alunos poderão expandir a capacidade de se questionarem, elaborando um processo de reflexão sobre os seus conhecimentos e partindo daí descobrir como trabalhar as suas dificuldades. Alterando a noção que tem do erro e estimulando a motivação e o desenvolvimento da criatividade ao procurar novas soluções (Sousa, 2019). Promovendo assim o autoconhecimento, o desenvolvimento da autoestima, a fomentação do sentido individual e reflexivo do aluno e a cooperação desenvolvida através da relação professor/aluno na procura da melhoria (Luckesi, 1998; Silva, 2008).

No entanto esta posição deverá ser tomada igualmente pelas duas partes. Nogaro & Granella (2004) afirmam que a compreensão do erro deverá ser tida tanto pelo aluno como pelo docente na prática que este realiza, assumindo que “[o] aluno e o professor integram o processo de ensino-aprendizagem e os erros cometidos são produzidos tanto individuais como coletivamente” (p.8).

Na perspectiva do docente, pressupõe-se que este se aproveite do erro para analisar as suas causas, adotando uma atitude compreensiva, desenvolvendo adaptações e estratégias para que o próprio aluno identifique e reflita sobre onde errou. A perspectiva construtivista não implica nem supõe que o docente intervenha no processo do aluno, através de facilitismo ou mesmo provocando dificuldades, mas sim espera atuação e sentido de oportunidade quando são identificados erros ou dificuldades (Torre, 2007).

1.1.1 A presença do erro nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica

O erro atua como um reflexo da construção do conhecimento do aluno. Ao ser menosprezado ou tomado como um fracasso, estaríamos a incentivar sentimentos de insatisfação e desmotivação pelas atividades escolares. Normalizando a sua presença enquanto um elemento de desenvolvimento da aprendizagem e do conhecimento iremos prevenir futuros jovens inseguros e com falta de confiança quando se depararem com erros e dificuldades na vida adulta (Sousa, 2019).

Ao tentarmos compreender quais os contributos das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica para o desenvolvimento da autoconfiança na nossa investigação, interessa-nos perceber quais as metodologias aplicadas e como as disciplinas se comportam perante a presença do erro.

As disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica visam a exploração de problemas, despertando o interesse dos alunos pela expressão artística e tecnológica. São disciplinas que exploram as competências apresentadas pelo Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, através da criação de projetos e atividades que permitem o total envolvimento do aluno na reflexão e solução de problemáticas que identificou, possibilitando o desenvolvimento de aptidões técnicas e manuais (Braz, 2012).

A Educação Visual e Educação Tecnológica privilegiam a centralização das aprendizagens no aluno, ou seja, a partir do aluno serão definidas questões que lhe suscitem o interesse e por sua vez a curiosidade em aprender mais. Henriques (2013, p.14), revela que o carácter flexível e aberto das disciplinas (...) são um convite à interdisciplinaridade e transversalidade, ao que Souto e Melo (2012a, p.3) igualmente já verificava na antiga disciplina de Educação Visual e Tecnológica,

a disciplina de EVT, assumiu uma preocupação constante de unidade e articulação entre as várias componentes disciplinares, no sentido de convergirem para a formação pessoal as vertentes individual e coletiva, para a aquisição de saberes/capacidade fundamentais e para o exercício de uma cidadania crítica, interveniente e verdadeiramente responsável (2012a, p.3).

Sendo disciplinas eminentemente práticas, onde o aluno “parte da realidade prática para o conhecimento teórico” (Braz, 2012, p.19), são desenvolvidas por

pressupostos formativos, adotando uma visão construtivista, através da aplicação do Método de Resolução de Problemas (MRP) (Souto e Melo, 2012a).

O MRP é o meio pelo qual é desenvolvida uma pedagogia ativa, onde o aluno aprende pela experiência. Este método possibilita ao aluno expandir os seus conhecimentos a diversas áreas, pois é dada uma ampla liberdade na utilização de diversos métodos e meios que o mesmo julgue essencial para dar resposta ao problema (Roitman, 1979). Esta ideia é concebida igualmente por Bruno Munari (1981),

o método projectual (...) não é nada absoluto nem definitivo; é algo que se pode modificar se encontrarem outros valores objetivos que melhorem o processo. (...)

Portanto as regras do método não bloqueiam a personalidade do projectista mas, pelo contrário, estimulam-no a descobrir coisas que, eventualmente poderão ser úteis também aos outros (pp.21-22).

Apesar de se tratar de um método que concede bastante liberdade ao aluno, consiste numa série de fases sequenciadas, sendo elas: situação, nesta fase o aluno deverá analisar e identificar uma situação ou problemática que necessite intervenção ou uma solução; problema, momento onde deverá ser claramente enunciada a problemática a trabalhar, devendo ser imperativamente contextualizada na realidade do aluno e ir ao encontro dos seus interesses. No entanto, Roitman (1979, p.18), já nos advertia para a falta de iniciativa do aluno em apresentar um problema a trabalhar. Para que o MRP continue a ser aplicado em situações similares, o docente deverá instigar um “estado de dúvida” sobre uma temática ou situação relevante para o grupo; investigação, nesta fase o aluno deverá fazer um levantamento sobre as diversas vertentes do problema, recolhendo material e informação que seja útil à criação de uma solução; projeto, após a investigação realizada e recolhido o conhecimento para a concretização de possíveis soluções, a fase de projeto destina-se à projeção e experimentação da mesmas; realização, esta fase é destinada à execução do que se projetou, utilizando os materiais, técnicas e conceitos explorados e definidos nas fases anteriores; por fim a avaliação/testagem, apesar de ser feita continuamente ao longo do projeto, fase destinada a que o aluno, conjuntamente com o docente reflitam sobre soluções a que o aluno chegou, analisem o caminho tomado e sugiram aprimoramentos caso necessários, ou mesmo a seleção de outra via (Roitman, 1979; Munari, 1981; Braz, 2012).

O método de resolução de problemas, uma simplificação da Metodologia Projetual do Design, apresenta-se como um sistema circular, iniciado na situação e

supostamente finalizado na fase de avaliação/testagem. Porém, caso a solução final não dê resposta ao problema inicialmente levantado, ou surgirem constrangimentos, o movimento circular continuará. O aluno deverá identificar e localizar o problema e seguidamente voltar ao seguimento das próximas fases (Munari, 1981).

Existem várias representações gráficas deste método de aprendizagem, porém apresentamos um exemplo que consideramos de fácil percepção.

Figura 11

Esquema conceptual da Metodologia de Resolução de Problemas



Nota. Retirado dos Programas (Revogados) das disciplinas da DGEBS (1991)

Perante a observação dos procedimentos realizados na prática do MRP, tendo em vista a exploração da presença do erro nas disciplina de Educação Visual e Educação Tecnológica, deparamo-nos com o pensamento elaborado por Henriques (2013). O autor rejeita métodos de aprendizagem onde “a atividade mental e manual é canalizada, encerrada em normas restritas, submetida a instruções rígidas no sentido de uma solução única”, afirmando que estes métodos induzem o aluno a um pensamento convergente. Por outro lado, defende o desenvolvimento do pensamento divergente, utilizado nas metodologias aplicadas às disciplinas de EV e ET, onde o aluno é desafiado a explorar um problema e a procurar todas as soluções possíveis, consciente da existência de obstáculos, “capaz de apreender relações entre factos nunca anteriormente notados e de produzir formas novas, através de ensaios e erros” (Henriques, 2013, p. 15).

Sendo aplicado um método onde o próprio aluno identifica uma problemática e continuamente ao longo do projeto reflete e analisa sobre o processo que desenvolve para a solucionar, podemos assumir que é igualmente aprontada a ideia que o erro está incluído no processo e que o aluno trabalha a sua consciência para a percepção do erro como algo natural ao seu desenvolvimento.

Através de Souto e Melo (2012a) acrescentamos que as disciplinas, para além do método de resolução de problemas, regem-se por um conjunto de diversas teorias. Tais como, “por descoberta, a aprendizagem colaborativa/cooperativa, a aprendizagem experiencial e a aprendizagem humanista” (Souto e Melo, 2012a, p.4).

A aplicação destas diversas teorias e metodologias possibilita ao aluno desenvolver o seu pensamento divergente, reflexivo e crítico, a sua criatividade, a motivação em aprender, a estimular competências práticas, explorando as suas ideias através da linguagem visual, a desenvolver conhecimentos teóricos, a expandir capacidades de planeamento, testagem e por fim a tomar decisões, consciente da possibilidade em assumir diversos caminhos, não sendo impingido a uma só solução nem punido pelos erros que comete durante o seu processo (Prata, 2012; Souto e Melo, 2012b; Braz, 2012).

1.2 O lugar da expressão na aprendizagem

Ao observarmos anteriormente a influência que os processos de aprendizagem poderão ter no desempenho do aluno e na sua capacidade de expressão procuramos neste ponto aprofundar o conceito de expressão e como é explorada no processo ensino/aprendizagem.

A criança começa a exprimir-se desde o seu nascimento, a maioria é capaz de se expressar de forma a obter resposta às suas necessidades nas suas primeiras semanas de vida, porém posteriormente será capaz de expressar-se como forma de expelir um sentimento. Estes dois atos, onde a criança se expressa por necessidade e como forma de expor um sentimento, podem relacionar-se entre si, podendo um apresentar-se como consequência do outro. No entanto isto nem sempre acontece, pois muitas vezes os sentimentos não se interligam diretamente com uma necessidade instintiva (Read, 1982).

A expressão começou por ser investigada e relacionada às exteriorizações psicológicas realizadas pelas pessoas, a mesma era associada à libertação de energias. Definindo o conceito expressão como um estado de humor indireto, sem desejo de satisfazer uma necessidade imediata, que no entanto, o ser humano apresenta como necessidade exterioriza-lo (Read, 1982). Sousa (2003, p.183) pressupõe que o ser humano enquanto pessoa está “repleto de instintos, de influxos, de tensões, de desejos, de emoções e de sentimentos, necessitando de os expandir livremente.

Através do seu livro, *Educação pela Arte e Arte na Educação*, Sousa (2003, p.183) aclara que através dos avanços conseguidos no estudo da psicologia emocional tornou-se possível diferenciar e caracterizar este funcionamento energético através de três dimensões: instintos, emoções e sentimentos. Afirmando que “não será muito errado considerar a existência de uma expressão pulsional, outra emocional e outra sentimental”.

O ato de expressão é algo que parte do interior de cada um de nós. Sendo a expressão uma forma de desenvolver e expor sentimentos, não é feita com a intencionalidade de ser exposta a um público, apresentando simplesmente um carácter de explosão individual (Sousa, 2003). Este acontecimento é também observado por Guerreiro (2012, p.42) destacando que “as crianças nas atividades de expressão deixam-se levar pelas suas emoções, explorando os materiais e construindo algo da sua imaginação, que demonstre a forma como esta vê o mundo e a sua criatividade”.

Partindo do ponto onde a espontaneidade se assume como o oposto de constrangimento, consideramos o termo como característico de uma ação realizada sem opressões. A expressão espontânea é motivada através de diversas ações, muitas delas presentes nos primeiros anos de vida, onde a criança tende a desenvolver a sua expressão artística, recorrendo ao desenho como meio para expressar as suas emoções e pensamentos. Posteriormente observa-se o desenvolvimento da expressão verbal e escrita, para que possa ter a capacidade de se dar a conhecer ao mundo (Read, 1982).

O ato de se expressar artisticamente surge muito precocemente, apresentando-se como fundamental ao desenvolvimento cognitivo da criança. Desde cedo se expressam através de rabiscos, desenhos, pinturas, modelagens, etc., com o objetivo de representar e atribuir significados aos aspetos emocionais das suas vidas. Constituindo assim modos espontâneos de exteriorização da sua personalidade (Bahia, 2009).

A expressão artística assume um papel significativo no desenvolvimento da expressão e afirmação da criança, influenciando o seu crescimento físico e psíquico, o desenvolvimento intelectual, afetivo e social. A criança através das suas criações artísticas é capaz de se comunicar, tornando essas criações uma exteriorização das suas emoções (Sousa, 2003).

Destacada a maneira com que a criança faz uso da expressão artística para se expressar, pretendemos explorar como o ensino dá resposta a esta necessidade através da Educação Artística.

Read (1982, p.143) aconselha que para o desenvolvimento de uma criança capaz de se expressar, o seu processo deverá ser acompanhado, refinado e inspirado através de éticas e metodologias que possibilitem libertar os seus sentimentos e consiga-se expressar livre e espontaneamente. Sousa (2003) declara igualmente que, ao proporcionar-lhe os meios para que o possa fazer e a motivação que permita ultrapassar a natural situação inibitória inicial, é como que se abrisse uma válvula de escape para a saída de tudo aquilo que se acumula no mais íntimo do ser. A exteriorização de toda a vida interior, ou seja, a Expressão (Sousa, 2003, p.183).

Para tal, Santos (1999) através dos seus estudos de Psicopedagogia e Arte, apresenta diferentes meios de estimular e trabalhar a expressividade. Apontando primeiramente para a necessidade de criar uma aproximação entre a expressividade artística e a educação.

Atualmente o sistema de Ensino incita a exploração e prosperidade da expressão através do Programa de Educação Estética e Artística (PEEA), uma iniciativa da Direção-Geral da Educação, que foca o enriquecimento da educação e a implementação de metodologias inovadoras nas áreas de Artes Visuais, Dança, Expressão Dramática/Teatro e Música. O Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2012), manifestando a importância da exploração das áreas de Expressão Artística, apresenta três disciplinas destinadas a tal, sendo elas Educação Visual, Educação Tecnológica e Educação Musical.

Guerreiro (2012) e Sousa (2003) creem que a criança se expressa através das suas sensações corporais, demonstrando através da arte os seus desejos e intenções, do que não pode ou não a deixam fazer. Assim sendo, os autores acreditam que a criação plástica possa ser uma área que permite a exteriorização de “emergências psicológicas” (Sousa, 2003, p 167).

Sendo a área da nossa investigação as disciplinas de Educação Visual e Tecnológica, observamos que Guerreiro (2012) acentua que, através da exploração de materiais, a criança está a desenvolver a sua motricidade fina e motora. É fundamental que seja dada às crianças a possibilidade de decidirem o tipo de atividades que pretendem fazer, para que assim possam exteriorizar aquilo que estão a sentir, de forma espontânea e sem a influência do adulto (Guerreiro, 2012, p.30).

Contudo, aferimos no ponto anterior que esta ideologia e a prática de metodologias ativas nem sempre são aplicadas. A arte nas escolas “está sendo desvalorizada e colocada apenas como momento de repouso das outras disciplinas” (Coletto, 2010, p.139).

Piaget, citado por Bahia (2009), refere que a espontaneidade natural da expressão artística apresentada pelas crianças é dissolvida tanto pelas organizações escolares como pela família, através de um sistema de ensino tradicionalista, onde frequentemente são impostas repetições, objetivando a obtenção do sucesso, descentralizando-se da descoberta, da espontaneidade e da criatividade.

Sousa (2003) e Santos (1999), fortificam a ideia de que a esta ocorrência se acresce o fator inibidor, ou seja, a presença de um adulto, que voluntaria ou involuntariamente acompanha no seu processo expressivo criando-lhe condicionalismos. Estes condicionalismos, muitas vezes repressores, traduzem-se em ensinar a criança uma forma correta de fazer as coisas. Identificando-se como a sua maneira de observar e interpretar o meio envolvente, impondo-se direta ou indiretamente na forma que a criança se exprime, tornando-a incorreta ou indicada a ser feita de outro modo. Esta intrusão surge muitas vezes pelo cruzamento da expressão com a educação, desafiando a autoconfiança do aluno nas suas capacidades.

Surgindo este termo, repreensão, Sousa (2003) descreve-o como algo contraditório à expressão, declarando que muitas vezes a expressão da criança e o seu desenvolvimento é condicionado pelas influências a que é exposta, sendo a escola ou os adultos com quem contacta o maior filtro. Involuntariamente através da informação com a qual tem contacto todos os dias, a criança vai-se restringindo para se integrar no meio que observa, abafando a sua forma de expressão espontânea. Desta forma é muito fácil avançarmos para níveis de falta de confiança e motivação, falta de expressão e criatividade, entre outros fatores.

O autor (Sousa, 2003) sugere que não deverão ser feitos juízos de valor ao trabalho e processo da criança, nem os categorizar como bons ou maus, mas sim valorizar a ação que a mesma desempenhou e os seus sentimentos durante o processo.

Bahia (2009), complementa aclarando que associados a estes constrangimentos impostos pela escola, apresenta-se a

ideia Aristotélica de que a educação, incluindo a artística, deve ambicionar a perfeição, a *entelekia*. A ideia da premência de perfeição traduz-se frequentemente num clima dogmático que se rege por padrões exigentes

artísticos, avaliações constantes e um currículo que muitas vezes compromete o lugar das artes (p.140).

Segundo Bahia (2009, p.141), o sistema educativo apela ao “conformismo, à comparação, à pressão para o realismo, à falta de espaço e de tempo”. Este regime formará na criança ansiedade, preocupação e pressão em corresponder com as expectativas do professor ou adulto (Sousa, 2003).

Perspetivar o erro como uma oportunidade de aprendizagem e encontrar estratégias para o desenvolvimento da autoconfiança é fulcral num sistema de ensino-aprendizagem que objetiva alunos e cidadãos autónomos, independentes e críticos.

Nascimento e Peixoto (2012) referem que várias pesquisas debruçadas sobre o insucesso académico apontam como origem do mesmo a relação de diversos domínios, como a autoestima e a motivação. Desta forma, alunos que apresentem inseguranças relativamente às suas capacidades, têm expectativas mais baixas no que toca a realizações futuras. Oliveira (2015), aclara que estes alunos entendem que os seus esforços serão menos eficazes, ficando aquém do grau de exigência a que são submetidos.

Chegando assim a pontos anteriormente falados, onde o aluno é cercado de exigências e expectativas, assumindo medo do erro, colocando em causa a sua autoconfiança e autoestima e como consequência receio em se expressar.

Conforme Santos (2017) o aluno deverá ser estimulado e incentivado no ambiente escolar, para que a sua autoestima se mantenha positiva. Na mesma perspetiva, o docente deverá procurar a melhor forma de gerir as suas palavras e posturas, procurando a empatia pelo aluno com o objetivo de transmitir confiança, autonomia e sinceridade.

Deste modo, conseguimos, perante a elucidação sobre os diferentes conceitos, avaliar como a autoconfiança poderá influenciar a expressão e que constrangimentos recaem sobre esta. Entendendo que as crianças necessitam de apoio para aprenderem, sendo conduzidas por uma aprendizagem de valores, procurando um ambiente escolar que permita a livre interação da criança com o que a rodeia, permitindo-a explorar, experimentar e exprimir-se.

1.2.1 Autoconceito, autoestima e autoconfiança no desenvolvimento da expressão

Interessando-nos compreender se existe algum tipo de influência entre a presença ou lacuna de autoconfiança e o desenvolvimento da expressão. Aferimos como importante explorar o conceito de autoconfiança e como este se apresenta no indivíduo.

Antes de debatermos sobre o conceito de autoconfiança e a forma que poderá influenciar o desempenho da expressão, é necessário levantarmos alguns entendimentos sobre o autoconceito e a autoestima, relacionados ambos ao autodesenvolvimento, porém referentes a aspetos diferentes.

Moysés (2014), em *A autoestima se constrói passo a passo*, apresenta-nos simplificada a designação do que é o autoconceito, afirmando que se trata da percepção que o indivíduo assume de si mesmo.

Em seus estudos Peixoto & Almeida (2011) observam a estruturação do autoconceito de forma hierarquizada, existindo no topo da hierarquia o autoconceito global que se subdivide em duas vertentes: autoconceito académico, composto por percepções de competências, rendimento e presença em sala de aula; e autoconceito não-académico, abarcando o desenvolvimento social, ou seja, concepções associadas à relação com os outros; e o autoconceito de apresentação, abrangendo percepções do físico e da autoconfiança. Os autores destacam a existência de “três fatores de ordem superior (Autoconceito Académico, Autoconceito Social e Autoconceito de Apresentação)” (Peixoto e Almeida, 2011, p.537).

Constata-se uma semelhança entre a existência destes fatores e o pensamento de Moysés (2014), ao assumir que o autoconceito advém de processos cognitivos, depreende que este processo é sujeito também a fatores externos e internos à pessoa que sobre ela têm a ver. Estes fatores irão contribuir na formulação da ideia que o indivíduo tem sobre si do ponto de vista social e psicológico. O autor estabelece uma relação entre a formulação desta ideia e o sentimento de valor que se irá associar ao conceito de autoestima.

Franco (2009, p.326) explora a autoestima “enquanto uma valoração que o sujeito faz do que ele é, sendo construída nas relações que mantém”, não concordando que esta seja algo natural ou dada ao indivíduo à sua nascença. Em concordância, Guilhardi (2002, p.2), afirma que não existe a presença de sentimentos sem uma manifestação corporal, incluindo igualmente manifestações “operantes ou voluntárias”, como falar, escrever, desenhar, entre outras, manifestando os sentimentos através da expressão.

Indica que as manifestações corporais, a quem a sociedade faz uso de termos para as descrever (alegria, confiança, medo, etc.), se manifestam perante acontecimentos ambientais, sociais ou físicos.

Guilhardi (2002) ao explorar o conceito de autoestima assume que a mesma poderá ser moldada conforme as experiências que o sujeito explora, podendo estas serem apresentadas como contingências positivas ou negativas ao desenvolvimento do seu sentimento de autoestima.

A aplicação de contingências é igualmente presente no ensino, Franco (2009) esclarece-nos que as contingências originam sentimentos e por sua vez comportamentos, a autora retrata esta presença de comportamento-sentimento como a atuação de contingências de reforço.

Através da sua atitude, do método de ensino aplicado e das suas estratégias, o docente poderá igualmente criar contributos, positivos ou negativos, à implementação de sentimentos ligados à autoestima (Medina, 2014).

Franco (2009) aclara que a aplicação de contingências de reforço positivo na criança, onde esta atua e é gratificada com algum tipo de atenção, é potenciadora a desenvolvimentos, estes aferidos por Guilhardi (2002,p.7): “1.Fortalece os comportamentos adequados (...); 2. Produz maior variabilidade comportamental, pode-se dizer que a criança fica mais criativa; 3. Desenvolve comportamento de tomar iniciativa; 4. Produz sentimentos bons, tais como satisfação, bem-estar, alegria, auto-estima etc...” e ainda “sentimentos harmônicos e equilibrados de auto-estima, autoconfiança e responsabilidade”.

Porém adverte para a presença da gratificação contingente somente aos comportamentos adequados, podendo dar espaço para a ideia de recompensa não desenvolvendo o sentimento de autoestima.

Mostra-se presente de igual forma a utilização de contingente negativos, que levam a criança a comportamentos desadequados e a sentimentos desconfortáveis. Sendo exemplo o uso da punição, a repressão de comportamentos ou pensamentos e a aplicação da diretividade única. Tais contingentes podem fomentar a criança a mentir, a desenvolver sentimentos de ansiedade e culpa e por sua vez baixa autoconfiança (Guilhardi, 2002).

Franco (2009) defende que para o desenvolvimento da autoestima é fundamental que os seus comportamentos sejam reconhecidos por quem os rodeia, aprendendo futuramente a se reconhecer a si mesma. Moysés (2014) concorda igualmente que a

autoestima se apresenta como a capacidade do indivíduo se ver como merecedor de respeito e capaz de enfrentar desafios.

Peixoto (2003) refere que o autoconceito acadêmico positivo origina um bom rendimento escolar. Santos (2020), apresenta-nos um discurso complementar indicando que alunos que expõem rendimentos escolar baixos, expõem também um discurso associado à baixa autoestima e a sentimentos de incapacidade. Segundo Moysés (2014, n.p) “o facto de um aluno se considerar bom ou ruim pode acabar influenciando o seu desempenho escolar na medida que poderá afetar o seu grau de esforço, persistência e o seu nível de ansiedade”. Posto isto podemos aferir que se a autoestima influencia a aprendizagem e o rendimento escolar, também o contrário se observa, criando um ciclo.

Desta forma passamos a explorar o conceito da autoconfiança, afirmando-se como o pensamento de capacidade que o indivíduo assume ter para agir perante diferentes situações, podendo o mesmo ser um contributo para uma boa autoestima. Contrariamente ao conceito de autoestima, a autoconfiança é fácil de identificar num sujeito, bastando observar como o mesmo se comporta perante situações inesperadas (Santos, 2020).

Santos (2020) afirma que a “autoconfiança se refere sempre à competência pessoal” (p.20) e que esta começa a ser trabalhada desde a infância. Guilhardi (2002) acrescenta que o sentimento de autoconfiança se interliga a comportamentos bem sucedidos, sentimento esse que se apresentará numa pessoa que se mostra autoconfiante, segura e que demonstra iniciativa. Silva, Pereira & Teixeira (2018) acrescentam que um indivíduo que apresente uma atitude positiva e confiante, acredita nas suas capacidades e desafia-se a arriscar. Santos (2020) corrobora destacando que o ato de não apresentar receio do desconhecido ou das adversidades se apresenta como uma manifestação de uma boa autoconfiança.

Um aluno que se apresente num clima emocional positivo irá ter mais disposição, entusiasmo e motivação para trabalhar, assim como perseguir diferentes objetivos, atuando espontaneamente perante diversas situações (Goleman, 2012).

Por outro lado, Moysés (2014) identifica que um aluno com baixa autoconfiança apresenta emoções negativas, mostrando insegurança, aborrecimento e ansiedade.

Santos (2020) afirma que indivíduos com esta lacuna, por vezes, sofrem de inibição e pouca expressividade. Explicando que em contexto escolar, este diagnóstico se pode observar por um conjunto de comportamentos tais como, “opção por papéis secundários, fraco envolvimento nas discussões da turma, fuga aos papéis de liderança,

rejeição das tarefas difíceis por acharem que são desafios superiores às suas capacidades” (Santos, 2020, p.31).

Deste modo poderemos associar que um aluno com baixa autoconfiança não se permitirá a explorar a sua expressividade e experiências pelas mesmas razões (medo, ansiedade, receio do julgamento, inibição).

O processo de desenvolvimento da autoconfiança do aluno e, por conseguinte, a exploração da sua expressividade, é desenvolvido por duas instituições, primeiramente a família e depois a escola, podendo os docentes analisar as motivações e preocupações dos alunos. É através do trabalho do professor, do seu relacionamento com os alunos e da sua personalidade que este poderá influenciar o desenvolvimento da autoestima dos alunos (Anjos, 2016).

Verificando a existência de termos que definem o nível de autoconfiança dos alunos e visada a dinamização de atividades durante a nossa investigação que permitam identificar a presença ou lacuna de autoconfiança, estabelecemos aspetos a observar que se relacionassem com termos e conceitos como iniciativa, empatia, entreajuda, motivação, insegurança, ansiedade, aborrecimento, entre outros.

A autora (Anjos,2016) na sua pesquisa de como pode o professor promover a autoestima e autoconfiança dos alunos, apresenta como ponto de partida que o docente “(...) conheça o seu aluno, as suas características e gostos. Isto porque, muitas vezes, o trabalho desenvolvido poderá não apresentar grande sentido e interesse para a criança(...) O docente deve preocupar-se, em primeiro lugar, em conhecer os seus alunos, de forma a adequar a sua prática pedagógica às necessidade e características ed cada um. É importante a ação do professor no acompanhamento de cada criança, na forma como as ajuda a expressar as suas emoções e ideias (Anjos, 2016, pp.9-10).

Após conhecer o aluno e acreditar no seu potencial de cada criança, Anjos (2016) acredita que respeitando-a e a valorizando, evitando o julgamento ou a comparação a outras crianças, dando feedback sobre o seu processo e utilizando o elogio, será possível que o aluno desenvolva uma relação de confiança com o professor e se sinta mais seguro e confiante de si e das suas ações. A autora também apresenta algumas medidas sugeridas por Plummer (2012, p.69), como “(...) descrever ações (não rotular); ter expetativas realistas;(...) aceitar; encorajar amizades;(...) reconhecer

sentimentos;(...) celebrar objetivos alcançados; (...) conceder responsabilidades adequadas(...).”

1.3 EV e ET como ferramenta de desenvolvimento da autoconfiança

Observada a forma como autoconfiança se relaciona com a capacidade de expressão e vista a importância da Educação Artística e pela Arte para o desenvolvimento de ambos os conceitos, procuramos observar que estratégias são utilizadas pelas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica que potenciem o desenvolvimento da autoconfiança.

Sendo a disciplina de Educação Visual e Educação Tecnológica a base na qual se desenvolve a nossa investigação, é importante que exploremos brevemente o histórico da sua presença no ensino.

Desde o ano de 1975/76 a estrutura básica do currículo apresentava duas disciplinas denominadas de Educação Visual e Trabalhos Manuais. Através da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE), onde era visada a uniformização da qualidade da oferta educativa e a conceção da educação artística e estética como máxima importância no desenvolvimento integral da criança, surge o Decreto-Lei nº286/89 de 29 de agosto de 1989, que propõe uma nova organização curricular para o Ensino Básico e Secundário, apresentando a disciplina de Educação Visual e Tecnológica. Uma disciplina que assumia ser de carácter inovador, construtivista, integrador e prático. Mais tarde as suas vertentes vieram a ser separadas, a 5 de julho de 2012 pelo Decreto-Lei nº139/2012, dando origem à disciplina de Educação Visual e à disciplina de Educação Tecnológica.

Apesar da revogação dos Programas de Educação Visual e Educação Tecnológica do Ensino Básico pelo Despacho 6605-A/2021, a 6 de julho de 2021, o carácter das disciplinas mantém-se, sendo disciplinas eminentemente práticas, que estimulam o desenvolvimento cognitivo recorrendo à expressão plástica e à exploração de tecnologias de diferentes estruturas. É esperado que estas disciplinas promovam a integração de problemas estéticos, científicos e técnicos, tendo como base deste processo a ação e a liberdade de expressão.

Esta linha de pensamento e desvinculando do pensamento que são meras disciplinas que servem e desenvolvem um ambiente artístico, é sustentada pela existência de dois documentos em vigor, sendo eles as Aprendizagens Essenciais de Educação Visual, de Educação Tecnológica e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade

Obrigatória. O conjunto dos documentos orientam as disciplinas do Currículo Nacional para uma educação escolar baseada na cultura científica e artística, de base humanista, expetando a ascensão de indivíduos ativos e intervenientes na sociedade, capazes de tomar decisões livres e fundamentadas.

Relativamente aos documentos das Aprendizagens Essenciais (AE) que guiam as disciplinas, estes objetivam o desenvolvimento do aluno em diversos domínios como a Apropriação e Reflexão, Interpretação e Comunicação, Experimentação e Criação, estes referentes à disciplina de Educação Visual, no que toca à disciplina de Educação Tecnológica propõem-se Processos Tecnológicos, Recursos e Utilizações Tecnológicas e Tecnologia e Sociedade.

Ainda referente às Aprendizagens Essenciais estas pretendem que através dos domínios estabelecidos sejam desenvolvidas atividades que promovam a exploração das competências dos alunos, sendo visível uma diferenciação nos objetivos e atuações das diferentes disciplinas.

De modo a compreendermos esta distinção recorreremos primeiramente às Aprendizagens Essenciais de Educação Visual (Ministério da Educação, 2018), as mesmas começam por assumir as Artes Visuais como fundamentais ao - desenvolvimento, sendo responsáveis pelo enriquecimento das experiências visuais e plásticas dos alunos. Os domínios propostos atentam à apropriação de diversas competências, tais como, “compreender os sistemas simbólicos das diferentes linguagens artísticas (...) apreciação estética e artística (...)”, a fim que desenvolvam a capacidade de apreender e por sua vez interpretar diferentes espaços visuais, procurando as “relações entre o olhar, o ver e o fazer”. (Ministério da Educação, 2018, pp.2-3).

No que toca às Aprendizagens Essenciais de Educação Tecnológica esta “orienta-se na educação básica para a promoção da cidadania, valorizando os múltiplos papéis do cidadão utilizador, através de competências transferíveis em diferentes situações e contextos. Referimo-nos às competências do *utilizador individual* (...) *utilizador profissional* (...) *utilizador social*” (Ministério da Educação, 2018, p.1). Os seus domínios esperam que as atividades exploradas permitam ao aluno a utilização de recursos conceptuais e materiais, produzindo artefactos e sendo capaz de criar “uma articulação íntima entre os métodos, os contextos e os modos de operar”, desenvolvendo a capacidade de compreender os “princípios aplicados às técnicas” através do conhecimento es diversos operadores tecnológicos (Ministério da Educação, 2018, p.2).

Para além de competências técnicas e cognitivas, ambos os documentos realçam a importância das disciplinas em: valorizar as experiências de cada aluno, oferecendo-lhes um papel fulcral na elaboração de atividades que acompanhem os seus interesses, possibilitando a exploração da sua expressividade; desenvolver o aluno enquanto indivíduo ativo, participativo e crítico na sociedade. Apontando que destas sugestões poderá resultar “a construção de um perfil de cidadão capaz de apreciar e considerar as dimensões sociais, culturais, económicas, produtivas e ambientais” e por sua vez possibilitar que o aluno se conheça a si próprio, “desenvolvendo atitudes de autoestima e de autoconfiança, mantendo relações diversas e positivas com os outros em contextos de colaboração e interajuda” (Ministério da Educação, 2018, pp.3-4).

Para além das diretrizes, sugeridas pelas Aprendizagens Essenciais, que potenciam o desenvolvimento da autoconfiança, vimos anteriormente que as disciplinas de EV/ET possibilitam ao aluno a compreensão total do processo de aprendizagem pela experiência devido ao uso do método de resolução de problemas, este que confere ao aluno a autonomia e responsabilidade para detetar problemas/situações, compreendê-las e decidir como agir sobre elas (Roitman, 1979; Munari, 1981; Braz, 2012).

Ao atribuir ao aluno a responsabilidade para analisar, compreender e investigar sobre uma problemática que o mesmo identifica, é possibilitado o desenvolvido da sua autonomia. Souto e Melo (2012b) indica que a autonomia permite a construção de processos e estratégias que irão ao encontro dos interesses dos alunos e do contexto onde se situa, tornando o processo de aprendizagem pessoal e íntimo,

aprender a aprender, quando desenvolvido adequadamente, dará resposta a aspetos essenciais da preparação profissional: desenvolve o sentido de autonomia, suscita o interesse pela aprendizagem ao longo da vida, desencadeia o sentido crítico, reflexivo e criativo, fortalece a resolução de problemas e familiariza o aluno com a possibilidade de erro, que muitas vezes é o ponto de partida para a consolidação e/ou renovação da aprendizagem (Souto e Melo, 2012b, p.49).

Devendo ser estimulada a autonomia do aluno, debruçamo-nos novamente sobre o ponto onde o método de resolução de problemas apela à existência do pensamento divergente sendo este estimulado pela autonomia dada ao aluno. Anjos (2016) adverte-nos para a aplicação de restringimentos a este processo de descoberta da autonomia, expondo que a prática de restrições à autonomia da criança podendo ser “criticada ou ridicularizada, desenvolverá *vergonha* e *dúvida* quanto à sua capacidade de ser

autónoma, capaz e amada, desenvolvendo um sentimento negativo em relação a si própria” (Anjos, 2016, p.8).

Souto e Melo (2012b) sugere que os docentes desenvolvam e apliquem estratégias que fomentem a autonomia nos alunos.

1.3.1 Pedagogia Não-diretiva ou Centrada no Aluno

É a partir do pressuposto onde o aluno é colocado frente a frente com problemas e situações reais detetadas pelo próprio, assumindo ser autónomo na sua resolução, que observamos a presença de similaridades entre a aplicação do Método de Resolução de Problemas nas disciplinas de EV/ET e o conceito de não-diretividade ou Ensino Centrado no Aluno defendido por Carl Rogers.

Carl Rogers (1902-1987), é considerado um influente teórico no campo das teorias humanistas e da personalidade, estas que se expandem para a Educação, onde o autor teoriza que o processo de ensino deve ser realizado pela relação e conceção do educador como facilitador nas aprendizagens dos alunos. A abordagem do Ensino centrado no aluno é uma sùmula das teorias exploradas por Rogers, desde a teoria centrada no cliente à Teoria centrada na Pessoa, baseada no conceito de Pedagogia não-diretiva (Lima, Barbosa & Peixoto, 2018).

Fonseca (2016) explora o essencial da pedagogia de Carl Rogers, afirmando-a como uma metodologia que sugere a valorização do indivíduo e das suas atitudes, considerando o aluno capaz de trilhar o próprio caminho para a aprendizagem, através da utilização e aplicação de empatia, confiança e compreensão ao seu redor. Supondo que este clima positivo, do ponto de vista afetivo e relacional, será proporcionado ao aluno uma maior capacidade para aprender, se motivar e participar ativamente, originando também um clima de confiança propenso ao desenvolvimento da expressividade do aluno. Destacando a necessidade do professor apresentar confiança nas capacidades dos alunos e assumir um papel de facilitador deste percurso.

é isto que Rogers designa por ‘abertura à experiência’, o que significa viver a sua própria experiência como cada um a sente, consciencializá-la e não a deturpar; não tomar atitudes defensivas face a ela, não a mascarar segundo uma estrutura preconcebida de si próprio, formada à base dos juízos de outrem (Fonseca, 2016, s.p).

Apesar da opinião da autora (Fonseca, 2016), a mesma não concorda com a utilização do termo “não-diretivo” pois acredita existir uma direção, esta definida pelo aluno e centrada nele, sendo que se encarrega de dirigir o processo, defendendo a utilização da terminologia de Ensino Centrado no Aluno. Ao desenvolver uma aprendizagem onde existe uma apropriação e assimilação através da experiência pessoal, o aluno torna-se responsável pela descoberta e exploração do seu processo de aprendizagem, permitindo que seja estimulada uma aprendizagem significativa que levará a mudanças e melhorias no desenvolvimento da autonomia, autoconfiança e criatividade.

Interligando com Pedagogia de Carl Rogers, Ensino Centrado no Aluno, apresentamos a Pedagogia da Autonomia de Paul Freire (2002). Esta Pedagogia formulada pelo autor explora a importância da autonomia do aluno no seu processo de aprendizagem, defendendo que esta deve ser dinamizada através de uma prática pedagógica que promova a formação de alunos críticos e ativos. A obra *Pedagogia da Autonomia, Saberes necessários à prática educativa*, enfatiza a necessidade de uma educação libertadora, baseada em vários pressupostos como: a construção de um diálogo horizontal entre docente e aluno, visando a compreensão; a contextualização do conhecimento, relacionando as aprendizagens com a realidade dos alunos; o desenvolvimento da consciência crítica, incentivando os alunos a questionar a sua realidade e sobretudo o desenvolvimento da autonomia e emancipação dos alunos, para que estes desenvolvam confiança nos seus conhecimentos e capacidades (Freire, 2002).

O papel do educador facilitador apresenta-se pelo estabelecimento de que o docente não se deverá impor como um regulador ou controlador do caminho da criança, mas sim como um indivíduo que os guia e auxilia no seu caminho. São assim proporcionadas pelo docente, atividades que permitem que a criança explore, descubra seus conhecimentos e estabeleça as suas relações. Devendo o docente encarregar-se em manter uma postura de compreensão e confiança nas capacidades que a criança tem (Sousa, 2003).

Porém é necessário destacar que a adoção de uma postura não diretiva, não implica uma total falta de intervenção, pelo contrário, o educador não diretivo estará sempre presente, ativo e disponível, atendendo as dificuldades dos alunos e dando-lhes espaço para que desenvolvam a sua autonomia e autoconfiança, através da atribuição ou sugestão de tarefas que desafiem e motivem os alunos. (Sousa, 2003).

Desta forma e intercalando os pontos referidos, transmitir confiança enquanto docente pelo desenvolvimento da criança é muitas vezes realizado pela transmissão de responsabilidades, estas que são desenvolvidas em EV/ET pela adoção do método de resolução de problemas. Desta forma é possibilitado que o aluno desenvolva a sua autonomia e estimule a sua autoconfiança nas suas capacidades pessoais e capacidades técnicas.

1.4 Expressão Dramática como estratégia de ensino aprendizagem

Nos últimos anos, após realizadas diversas investigações sobre a inteligência e o desenvolvimento cognitivo, vários autores têm chegado à conclusão que a consciência emocional e a capacidade de lidar com os sentimentos poderão ser determinantes para o sucesso. Assumindo como resposta e estratégia, a inclusão da educação artística (Figueira & Torres, 2011).

Verificamos previamente a presença das expressões artísticas no 2.º e 3.º ciclo, encontrando-se empobrecida, possuindo somente como ofertas a Educação Visual, a Educação Tecnológica e Educação Musical no plano de estudos obrigatório. Devido à hierarquização dos saberes, as áreas de expressão artísticas foram desvalorizadas, sendo somente reconhecidas e valorizadas aquando associada ao desenvolvimento de atividades para épocas festivas.

Sendo os alunos inundados pela teoria dos programas escolares, mostra-se bastante acelerada a manifestação de um caminho até ao patamar da desmotivação e desinteresse (Figueira & Torres, 2011).

Ao investigarmos teoricamente sobre conceções que assumissem a prática e o desenvolvimento da expressão e por sua vez da autoconfiança, interessou-nos analisar qual seria o papel da área da Expressão Dramática na promoção destas capacidades e como a mesma poderia interligar-se aos domínios das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica. Daremos em seguida continuação para uma breve explanação das opiniões e propostas da implementação da Dramatização no ensino.

Segundo Torres (2008, p.28) o termo expressão provém do ato de exteriorizar do interior para o exterior. Associado e dando significado à Expressão Dramática, vemos que “trata-se de expressar sentimentos e ideias, num contexto de jogo, através do uso da linguagem dramática”.

Apesar de não se encontrar inserida como carácter obrigatório no sistema de ensino, Read (1982) considera a Expressão Dramática como fundamental a todas as fases de

educação, colocando-a como uma atividade que consegue compreender e coordenar outras formas de educação pela arte. Slade (1978) defende que os focos das estratégias utilizadas em Expressão Dramática visam e trabalham a cooperação e a confiança entre o grupo, com o objetivo de desenvolver a concentração, a sensibilidade e a imaginação.

Slade (1978) assume que o objetivo principal da Expressão Dramática e da sua presença no ensino trata por potenciar o desenvolvimento da criança através de jogos e improvisações, podendo estas ser de carácter individual ou de grupo. Sousa (2003, p.22), por sua vez, apresenta a Expressão Dramática como “uma atividade natural e espontânea da criança a que ela se entrega em qualquer momento e em qualquer situação, abstraindo-se totalmente do mundo da realidade para se envolver profundamente no mundo da sua imaginação”.

Cavadas (2011), aponta que Expressão Dramática poderá ser inserida num vasto leque conceptual, desde a prática teatral até à dimensão terapêutica. Referindo que entre o espectro de arte dramática e expressão teatral, se encontra o termo expressão dramática, associado ao jogo e ao lúdico. O autor salienta ainda que a disciplina assenta sobre a expressão e a comunicação do indivíduo.

Passamos assim a expôr as práticas da dramatização mais comuns observadas na educação no pressuposto de García (2018), tratando-se do Drama Criativo, Drama da Educação, Jogo Dramático e Dramatização.

O Drama Criativo, baseia-se no pressuposto de uma forma de Drama improvisado, onde os participantes são guiados e o foco se prende em desafiar os alunos a imaginar, representar e refletir sobre as experiências. Estas experiências tem como base a exploração do quotidiano através de elementos de Drama. O autor afirma que “o primeiro propósito do Drama criativo é promover o crescimento da personalidade e facilitar a aprendizagem dos participantes” (García, 2018, p.75).

O Drama na Educação é desenvolvido através do posicionamento dos alunos com uma situação/problema, onde a sua resolução passa pelo desenvolvimento de diálogos e gestos que solucionarão as circunstância em que o grupo se encontra. “O seu objetivo é gerar uma experiência através da qual os alunos poderão vir a compreender as interações humanas, gerar empatia com os outros e internalizar pontos de vista alternativos” (García, 2018, p.76).

Relativamente ao Jogo Dramático, é inserido o conceito do lúdico na atividade em desenvolvimento. Protagonizada pelos alunos que “inventam, criam e improvisam” (García, 2018, p.76) através da construção de personagens na qual têm a liberdade de conceção consoante os seus interesses. García (2018) assume que o Jogo favorece o

desenvolvimento integral do aluno, as suas capacidades de brincar, criar e expressar, potenciando também o autoconhecimento e a capacidade de integração social, explicando que desde a tenra infância que a criança demonstra a necessidade de uma expressão total, não devendo inibir as suas manifestações e sentimentos pessoais. O autor sugere que o Jogo Dramático se afirma como uma possibilidade e elemento de unificação dos objetivos da Música, Artes Visuais e Teatro.

Ainda dentro da conceção do jogo dramático, Correia (2014) apresenta a técnica da improvisação, considerando-a fundamental para esta prática. Explica que a mesma, pode ser realizada em coletivo e sem o olhar exterior. Por exemplo, reconstituindo-se um lugar imaginário e desta forma pretendendo desbloquear o imaginário, este desbloqueamento pode também desenrolar-se através da utilização lúdica de objetos, do corpo e da construção de imagens ou da utilização de fotografias, pinturas e ícones que assim atuam como indutores de situações ficcionadas. (Correia, 2014, p.168)

No que toca à Dramatização, apresentada por García (2018), assume-se em contexto escolar como uma prática que através da linguagem dramática tenta estimular e promover o desenvolvimento do aluno como se de uma ferramenta se tratasse. Esta prática ousa explorar o espaço envolvente do aluno, permitindo-o reproduzir o que vê, mas desafiando-o a transformar o que observa. “A dramatização gera experiências imaginárias que convivem com as reais” (García, 2018, p.77).

Segundo Torres (2008) a expressão dramática contribui para o desenvolvimento das capacidades de trabalhar em grupo, aumentando a autoconfiança, desprendendo o aluno das suas inibições e dificuldades em se expor, promovendo a capacidade de concentração, observação e reflexão.

1.4.1 Expressão Dramática como Estratégia de Aprendizagem em Educação Visual e Educação Tecnológica

Observando que a área da Expressão Dramática se afere como detentora de um conjunto de possibilidades a colocar em prática em diversas atividades, através de Motos e Navarro (2003) e Fonseca (2015) tentaremos compreender que tipos de

estratégias e contextos, poderão potenciar o desenvolvimento dos domínios propostos para as disciplinas de EV e ET.

Motos e Navarro (2003) apresentam-nos o modelo pelo qual é estabelecido o processo de dramatização, denominado de modelo de oficina, afirmando que este seja útil na preparação de uma aula ou para analisá-la. Os autores expõem que este é um modelo que assenta em quatro fases iniciação, relaxamento, expressão-comunicação e feedback.

Posto isto, introduzimos a fase de iniciação. Esta fase pretende estimular a criação de um espaço lúdico e incentivar o contacto com o espaço onde decorre a atividade e os restante alunos e docentes envolvidos, permitindo o aquecimento, a desinibição, promovendo a atenção, concentração e imaginação. É nesta fase que o docente deverá investir em conectar as suas propostas com os interesses dos alunos. A fase de relaxamento pode ser desenvolvida através de massagens, automassagens, relaxamento progressivo, relaxamento por movimento passivo e relaxamento imaginativo este que pretende o relaxamento muscular, a promoção do bem-estar físico, da consciência e da concentração. A fase da expressão-comunicação explora as possibilidades do corpo, da voz ou do ambiente através de propostas de atividades lúdicas. Estas atividades incluem o fator de improvisação e exploração,

nas quais a ação é usada para elaborar a mímica, o gesto, a postura, a interação com o outro através da expressão corporal, improvisações verbais, nas quais se dá ênfase ao uso da comunicação pela palavra e ao jogo com os elementos sonoros; improvisações verbais e gestuais, nas quais se exige o uso simultâneo da linguagem verbal e da linguagem corporal; (...) movimento (habilidades motoras globais e habilidades motoras finas); da voz; dos objetos; do espaço; exploração e utilização dos diferentes suportes que desencadeiam a expressão.

(Motos & Navarro, 2003, p.15)

Por fim, a fase de comentários, ou feedback, é desenvolvida pelo grupo após a finalização das atividades, consistindo numa partilha verbal das experiências onde participaram expondo ideias, opiniões ou emoções sentidas. Esta fase poderá ser desenvolvida através de diferentes formatos como, “ Atividades de internalização; Verbalização simples (...) e troca verbal (...); Transposição para outras formas de expressão (escrita, desenho, colagem, expressão corporal, música, dança, etc.) das imagens, emoções, sensações ou ideias surgidas” (Motos & Navarro, 2003, p.15).

Através da comparação dos documentos das Aprendizagens Essenciais (EV e ET) e o *Caderno de Atividades – Expressão Dramática* de Fonseca (2015), observamos semelhanças entre os objetivos intrínsecos nas atividades propostas e os conhecimentos, capacidade e atitudes presentes nos domínios estabelecidos pelas disciplinas.

Fonseca (2015), apresenta as atividades de Expressão Dramática como um meio que possibilita a exteriorização, através do movimento e da voz, dos seus pensamentos e ideias pessoais, sendo dada permissão e liberdade à criança em “ expressar todos os seus devaneios da sua imaginação, da forma que o desejar, não apenas representando, mas encarando-os e vivendo verdadeiramente” (Fonseca, 2015, p.5). O autor elaborou o *Caderno de Atividades – Expressão Dramática* com o objetivo de recolher diversas atividades de Expressão Dramática numa perspetiva interdisciplinar.

Desta forma o autor organiza as atividades recolhidas por vertentes, sendo elas atividades de aquecimento, que vão ao encontro dos objetivos mencionados por Motos & Navarro (2003) na fase de iniciação, atividades de Expressão Dramática, Comunicação e Dinâmica de Grupo, Mímica, Orientação Espacial, Construção de Personagens e por fim atividades de Descontração e Relaxamento.

Podemos observar que as atividades apresentadas poderiam ser aplicadas a outros contextos, nomeadamente ao estruturamento das aulas de Educação Visual e Educação Tecnológica, respeitando ainda assim a metodologia de resolução de problemas.

Vimos que o conjunto de 35 atividade sugeridas por Fonseca (2015), apresenta como finalidades, o desenvolvimento do inter-relacionamento em grupo, a estimulação de capacidades de memorização, concentração, improviso, integração social, expressão verbal e não-verbal, imaginação e criatividade e ainda possibilitam o desenvolvimento da confiança, do autoconceito, autonomia, autoconhecimento e autoavaliação. O autor identificou também o meio físico e social em que se contextualizariam as atividades, sendo realçadas diversas vertentes e objetivos. Perante esta exposição procedemos à interligação entre os conhecimentos, capacidades e atitudes que o aluno deverá ser capaz de apresentar, segundo os domínios apresentados pelas Aprendizagens Essenciais, e as variadas temáticas de objetivos apresentadas por Faria (2019). Observamos que as atividades propostas pelo autor (Faria, 2019) contribuiriam para o desenvolvimento de projetos das disciplinas de EV/ET fazendo cumprir as aprendizagens essenciais que o aluno deverá desenvolver e ainda acrescentariam um carácter lúdico, motivacional, exploratório e interdisciplinar.

Posto isto correlacionamos os objetivos e tipos de atividades com a possibilidade de integração e cooperação no desenvolvimento dos domínios.

Identificamos que para a exploração do domínio de Apropriação e Reflexão (EV) poderão ser interligadas diversas práticas de dramatização que visem e contribuam para: a descoberta de identidade e preferências; da convivência social e da vida em sociedade; a análise e reflexão sobre aspetos culturais, tradições, objetos artísticos e património; a valorização do quotidiano do aluno como meio de identificação de problemáticas ou situações. Na possibilidade destas aprofundarem o sentido de observação, análise e opinião crítica do aluno relativamente a linguagens artísticas, os seus contextos e narrativas e que possibilitem o desenvolvimento do estilo de representação e expressão do aluno (Fonseca, 2015; Ministério da Educação, 2018).

O domínio de Interpretação e Comunicação (EV), procurando desenvolver capacidades de apreensão e interpretação de diferentes universos visuais, de relacionamento entre o ver e fazer e de expansão da leitura de diferentes circunstâncias culturais, permite a interligação de atividades dramáticas que: procurem a caracterização de objetos, situações ou acontecimentos; possibilitem a apropriação e criação de personagens ou contextos; que possibilitem a interpretação, observação e transformação de comportamentos de elementos naturais, identificando e expondo as suas características; possibilitem a exploração do corpo, das suas particularidades, funcionalidades e desenvolvam o conceito de autoimagem; trabalhem e explorem os cinco sentidos (paladar, olfato, visão, tato e audição) e atividades que permitam interpretar posicionamentos no espaço, livremente ou em relação a um ponto de referência (Fonseca, 2015; Ministério da Educação, 2018).

Ao domínio de Experimentação e Criação (EV) observamos a possibilidade de interligar práticas dramáticas que permitam: o desenvolvimento da expressividade verbal e não-verbal, podendo recorrer à utilização do corpo para tal; ao manuseamento de diferentes materiais considerando as suas propriedades físicas; recorrer ao corpo como meio de articulação de conceitos (espaço, volume, ritmo, etc.); a exposição e o envolvimento da comunidade; a protagonização de diferentes papéis dos indivíduos na sociedade; recorrer a elementos naturais como meio de expressão e de registo de ideias; na intencionalidade de auxiliar a desenvolver a relação entre a experiência pessoal com as reflexões, processos e conhecimentos adquiridos, explorando temáticas, materiais meios e técnicas (Fonseca, 2015; Ministério da Educação, 2018).

No que diz respeito aos domínios de Educação Tecnológica, também a contribuição da área de Expressão Dramática através de práticas dramáticas poderá potenciar o

desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes esperadas dos alunos pela disciplina. Referente à exploração do domínio de Processos Tecnológicos (ET) este visa a prática de ações e intervenções a nível técnico e tecnológico, entendendo o envolvimento necessário à produção de artefactos. Dando possibilidade para a intervenção e interligação de práticas dramáticas que: pretendam a exploração do autoconhecimento e permitam a convivência e partilha entre o grupo, podendo esta ligação possibilitar a experiência de vídeo, vlog ou documentário; explorem normas da vida em sociedade através da representação, criação de cenários e situações; reconheçam o corpo como algo expressivo, moldável e inerente às suas características, permitindo a análise e representação do mesmo em 2D ou 3D; identifiquem o modo de vida de diferentes culturas e objetos representativos e funcionais da mesma; abordem e protagonizem eventos culturais e tradições, como feiras que explorem diferentes modos de produção e a sua evolução e atividades ou exercícios que dramatizem a vida animal como uma forma de estudo para a concretização de esculturas (Fonseca, 2015; Ministério da Educação, 2018).

Ao domínio Recursos e Utilizações Tecnológicas (ET), atendendo aos seus objetivos, observamos a possibilidade de incluir a utilização de práticas dramáticas que: representem e permitam investigar cuidados a ter com o corpo e normas de segurança em certas atividades (desempenhem profissões de risco); deem a conhecer o passado nacional através de jogos lúdicos; explorem o sentido do tato no tratamento de características de diversos materiais, projetando as possibilidades de utilização dos mesmos; dramatizem movimentos de elementos naturais ou de estruturas artificiais e explorem através do lúdico a transformação e criação de artefactos através de materiais reciclados e lhe atribuam diferentes funcionalidades e significados. Esperando que a interligação através de práticas dramáticas explorem os pontos anteriormente mencionados, possam potenciar a articulação dos métodos de trabalho, dos contextos para que são realizados os objetos e os modos de operar os mesmos e a compreensão dos princípios aplicados às técnicas (Fonseca, 2015; Ministério da Educação, 2018).

Por fim, ao domínio Tecnologia e Sociedade (ET), compreendemos que este objetiva o desenvolvimento do aluno enquanto cidadão participativo e crítico, esperando que seja capaz de consumir e usufruir das tecnologias disponíveis, interligando contextos tecnológicos à sociedade e às suas vivências, perspetivando a suscitação de impactos sociais. Consoante o que foi referido identificamos nas propostas de Fonseca (2015), um conjunto de atividades e objetivos que permitiriam a interligação à disciplina de Educação Tecnológica atuando como ferramentas na abordagem dos

conhecimentos, capacidades e atitudes referidas pelo domínio, sendo elas atividades que: dramatizem profissões e setores de atividade, podendo estas ser retiradas do seu meio social, ou de desejos e aspirações; abordem e integrem objetos de diferentes contextos do tempo histórico (passado, presente ou futuro); tratem preocupações a nível ambiental da sua região e interliguem o potencial tecnológico dos recursos do meio ambiente nas atividades da comunidade (Fonseca, 2015; Ministério da Educação, 2018).

Afere-se que a estimulação e a realização de exercícios sensoriais e corporais nos jovens, permitem a exploração de um ensino pelo conhecimento e não pelo armazenamento, complementando com a ideia de uma possível pedagogia focada no desenvolvimento espontâneo. Na mesma linha de pensamento, ao atribuir e valorizar a expressão enquanto processo libertador, permitindo que a criança trabalhe sobre o que sente, apelando ao que a motiva através das suas emoções e ações, será possível criar novas oportunidades de uma pedagogia inclinada para o desenvolvimento da expressão. Possibilitando à criança e ao jovem oportunidades “acrescidas de maturação” (Santos, 1999, p. 40).

1.4.2 Interdisciplinaridade

Após a revisão feita por vários autores sobre intervenção da Expressão Dramática no desenvolvimento pessoal e social do aluno, na possibilidade de transformar as aprendizagens em jogos dramáticos e atendendo ao desenvolvimento do saber ser, levantamos a hipótese de uma possível interdisciplinaridade ou complementaridade de técnicas utilizadas entre a Área da Expressão Dramática e as disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica, com o objetivo de enriquecer o desenvolvimento da autoconfiança dos alunos.

Define-se Interdisciplinaridade através da valorização de um grupo de disciplinas que se inter-relacionam em diferentes níveis, podendo este variar entre, somente processo de comunicação e partilha de informações, ou a plena integração de conteúdos e conceitos. Afirma-se que o presente currículo estabelece uma fragmentação do conhecimento, incapacitando o aluno da plena compreensão da sociedade e do mundo (Marques, 2014).

Uma vez que se verifica a ausência de conexão e fusão de conceitos que se podem relacionar e contaminar, a interdisciplinaridade torna a aprendizagem mais real

uma vez que resgata para as práticas conceitos mais efetivos e que acompanham o pensamento e a realidade dos alunos.

A interdisciplinaridade vem surgindo como uma ferramenta de amenização desta fragmentação existente, sendo neste momento importante salientar que esta interdisciplinaridade já é explorada pelas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica e ainda a Expressão Dramática, áreas que possibilitam a exploração de conteúdos e aprendizagens de outras disciplinas (Thiesen, 2008).

Encarando esta possibilidade, Sousa (2003) realça a eventualidade de empregar a Expressão Dramática como uma ferramenta de reforço às aprendizagens, tendo em conta que a aprendizagem é mais facilmente construída ao valorizar-se a experiência, possibilitando os alunos interagirem com aprendizagens mais significativas e ativas, desenvolvendo novo conhecimento que poderá ser de carácter teórico, ligado a conhecimentos escolares, ou de carácter pessoal na descoberta e desenvolvimento da sua personalidade (Marques, 2014).

Capítulo II – Metodologia

Após a observação do enquadramento teórico relativamente à problemática levantada em questão neste estudo, é relevante que se tente perceber se as disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica, assim como a área da Expressão Dramática contribuem para o desenvolvimento da autoconfiança dos alunos. Para tal, focámo-nos no presente capítulo na descrição do enquadramento metodológico utilizado, percebendo de que forma se pretendeu dar resposta às questões e objetivos específicos levantados, quais os participantes envolvidos, que instrumentos foram utilizados na recolha de dados e quais as técnicas utilizadas na análise dos dados recolhidos, assim com os procedimentos tidos.

2.1 Tipo de Investigação

Para a integração da nossa investigação num dos paradigmas científicos optámos por classificá-la dentro dos pressupostos de uma abordagem mista, porém predominantemente qualitativa devido à recolha e interpretação feita dos dados. Procurando observar e documentar os comportamentos e diferentes pontos de vista dos alunos face às atividades desenvolvidas, sem pretensões de generalização, optou-se pela realização de um estudo de caso múltiplo.

É possível observar uma predominância dentro do paradigma qualitativo pelo percurso que a investigação toma. Inicialmente, ao se definir o objetivo, pretendia-se compreender como um conjunto de atividades, por nós elaboradas, iria influenciar os participantes, suscitando assim um interesse particular das investigações qualitativas em compreender “o modo como as pessoas pensam sobre as suas vidas, experiências e situações particulares” (Bogdan & Biklen, 1994, p.68). Somando a facticidade da mesma ter-se realizado através do estabelecimento de uma relação de proximidade entre o investigador e os participantes, tratando-se de uma amostra de pequena dimensão. Esta confinidade implicou que o investigador se assumisse como o principal instrumento na recolha de dados, através da interpretação e descrição dos mesmos. Esta relação de proximidade e flexibilidade permitiu de igual forma aos participantes terem “uma palavra a dizer no tocante à regulação da relação, tomando decisões constantes relativamente à sua participação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 76).

Mediante as questões definidas e os objetivos da investigação, a concretização de um estudo de caso, perante as características apresentadas por vários autores,

identificou-se como o tipo de estudo mais adequado. Partindo da análise da questão inicial deste estudo, onde a mesma se centra em uma questão do tipo “como?”, seguimo-nos pelo pensamento de Yin (1994) em que este assume o estudo de caso como a estratégia eleita quando são colocadas questões deste mesmo tipo. Agrega-se o facto de se ter preconcebido a realização de um *experimento social*, termo este apresentando por Yin (1994) para uma situação onde o “pesquisador pode manipular o comportamento direta, precisa e sistematicamente” e onde os participantes, divididos em dois grupos, são abordados “de maneiras diferentes” (p.27). Contudo, observamos que o nosso evento não é totalmente controlável, tal como os estudos de caso, segundo Yin (1994).

Separando o fenómeno do seu contexto, pretendeu-se somente dar atenção e espaço ao surgimento de possíveis consequências na implementação das atividades, visto o contexto ser “controlado pelo ambiente laboratório” (Freitas & Prodanov, 2013, p.61). Neves (1996) define ainda que um estudo de caso se caracteriza por uma análise profunda à unidade de estudo em questão, neste caso às unidades em questão. Ou seja, o estudo de caso visa a uma investigação e observação detalhada de um ambiente, indivíduo ou situação em particular, tal como se verificou no nosso estudo.

Ao determinar duas turmas para participarem na nossa investigação, onde desenvolveríamos um conjunto de atividades junto de cada grupo, propusemo-nos à análise de dois casos de estudo que seguiram o mesmo desenho de investigação possibilitando um maior ângulo de observação na consolidação de proposições teóricas (Yin, 1994; Amado, 2014).

Outro aspeto a considerar, prende-se com a utilização de variados instrumentos de recolha de dados delineados e implementados, recorrendo nesta investigação à utilização da observação participante e à aplicação de questionários (Freitas & Prodanov, 2013). Contudo, apesar do uso de diversos instrumentos de recolha de dados nos liberar para uma grande quantidade de informação, Meirinhos e Osório (2010) advertem-nos ao “carácter interpretativo constante” (p.52) de um estudo de caso. Característica esta também explanada por Freitas e Prodanov (2013), onde os autores assumem que o investigador deverá revelar uma boa capacidade de observação, “além de parcimônia (moderação) quanto à generalização dos resultados” (p.61), não sendo esta uma preocupação revelada na presente investigação.

2.2 Participantes

Considerando o objetivo de dinamizar e observar os efeitos de um conjunto de atividades, foi necessário selecionar os participantes para que se pudesse desenvolver o estudo de caso. Beneficiando da Prática de Ensino Supervisionada II e III, optou-se por selecionar os participantes para a nossa investigação do conjunto de turmas integradas, neste caso, duas turmas de 5.º ano.

Certificada a possibilidade de participação das duas turmas nas atividades, através do pedido de autorização realizado aos Encarregados de Educação e ao Diretor do Agrupamento, objetivando a comparação e influência da área da Expressão Dramática intitulos ambos os grupos para que se pudessem distinguir. O grupo cujas atividades não possuíram uma integração da área da Expressão Dramática designámos de Grupo A; e o grupo onde as atividades integraram a área da Expressão Dramática denominámos de Grupo B (Anexo 1 e Anexo 2).

Prevendo que toda a turma participasse nas atividades, optámos por selecionar somente um aluno de cada grupo para se recolher dados através da observação participante de forma mais fidedigna devido à dificuldade na observação de todos os participantes selecionados e devido à escassez de dados recolhidos.

2.3 Instrumentos de Recolha de Dados

Turato (2013) afirma que a escolha do instrumento de recolha de dados irá estar dependente dos objetivos que se pretendem alcançar e em sua consequência deverão ser determinados quais os mais indicados, tendo em conta o ambiente e os participantes.

Como mencionado anteriormente, optámos pela aplicação de questionários a um total de 36 participantes e pela recolha de dados através de observação participante a 2 participantes, como se pode observar na Tabela que apresentamos a seguir.

Tabela 1 – Participantes no Estudo

	Nº total de Participantes	
	Questionários	Observação Participante
Grupo A	19	1
Grupo B	17	1

2.3.1 Questionários

Atendendo ao percurso metodológico definido, era essencial que se compreendessem alguns pontos relativos à participação dos alunos, antes e depois da implementação do conjunto de sessões/atividades planeadas, revelando uma perspetiva mais pessoal da sua experiência. Perante tal necessidade, optámos pela aplicação de dois questionários: um antes da realização das atividades, onde pretendíamos analisar o contacto e contexto prévio dos alunos com a área da Expressão Dramática, a posição relativamente à confiança em si mesmos e ao conceito de erro (Anexo 3); e outro após a implementação das mesmas (Anexo 4), onde tentamos compreender o envolvimento dos participantes com as atividades, as suas opiniões sobre as mesmas e a possível influência que tiveram em si, possibilitando a recolha de informação e dados cuja observação não permitiu (Marconi & Lakatos, 2003).

Segundo Freitas e Prodanov (2013), o questionário consiste numa “série ordenada de perguntas” (p.108), com o objetivo de “obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, [...] comportamento presente ou passado” (Gil, 2008, p. 121).

Os questionários possuíam questões de resposta de escala de ordenação, estas inseridas no conceito de respostas fechadas, sendo questões que permitem ao participante hierarquizar preferências entre a possibilidade das respostas dada. Este tipo de pergunta pretendeu compreender a intensidade com que o participante se envolve com determinada condição, neste caso condições em que prefere trabalhar (Pardal & Lopes, 2011). Porém optámos maioritariamente pelo uso de perguntas de resposta aberta, sendo que estas permitiram aos participantes responder de forma livre, utilizando a sua própria linguagem, possibilitando a obtenção de informação mais profunda e precisa desafiando a expectativa que das respostas recolhidas fosse coletada mais informação do que a pedida (Marconi & Lakatos, 2003). Mantendo o anonimato das respostas, o questionário permitiu aos participantes partilhar dados pessoais de forma mais liberta (Gil, 2008).

A aplicação dos questionários apresentava alguns riscos e desvantagens mencionados por Marconi & Lakatos (2003), primeiramente a dificuldade que poderia ter existido por parte dos participantes em compreender as perguntas, a possível influência das perguntas às respostas e o grande número de perguntas sem resposta. Porém também vimos vantagens na sua aplicação, permitindo economizar tempo na recolha dos dados, obtivemos respostas de forma mais rápida e precisa e possibilitou-se uma maior liberdade nas respostas dadas devido ao anonimato mantido.

Relativamente às questões colocadas tivemos alguns cuidados na elaboração destas. Tendo os participantes uma média de idades de 11 anos, tivemos cuidado para que as questões fossem “compreendidas pelos sujeitos” e que estes fossem “capazes de lhes responder” (Fortin, 1999, p.250), para tal optamos pela utilização de uma linguagem simples e clara. Evitamos também que as perguntas não possuíssem mais que uma ideia, evitando o uso de palavras de duplo sentido, para que da pergunta não fossem sugeridas respostas “socialmente agradáveis” (Fortin, 1999, p. 251). Ainda associada às preocupações na elaboração do questionário surgiu a parte estética do mesmo, onde optámos pela associação do preenchimento do questionário à prática de um jogo com o qual os alunos estavam bastante familiarizados.

2.3.2 Observação Participante

Como mencionado anteriormente, perante a intenção de observar o comportamento dos participantes no âmbito das atividades implementadas, definiu-se a observação participante como um dos instrumentos de recolha de dados a aplicar (Fortin, 1999). Todavia, contando com a presença de 36 participantes, observada a dificuldade que adviria perante o preenchimento das grelhas de observação destes participantes e a dinamização das atividades, selecionou-se somente um participante de cada grupo para observar.

Assumimos a realização de uma observação participante com base nas qualidades mencionadas por Marconi e Lakatos (2003), que preenchem as necessidades deste estudo, designadamente: a possibilidade de recolher dados sobre aspetos relativos a atitudes, comportamentos e particularidades dificilmente detetáveis em entrevistas ou questionários. Porém também verificámos adversidades na utilização da observação como instrumento de recolha, como a criação de impressões favoráveis ou desfavoráveis, a ocorrência de imprevistos que nos obrigaram a desviar por instantes da tarefa de observar e a imprevisibilidade dos acontecimentos, podendo estes ser rápidos e não detetáveis (Marconi & Lakatos, 2003).

Considerou-se a observação participante neste estudo devido à presença do investigador no contexto de implementação das atividades desenvolvidas, em que este se inseriu no grupo, envolveu-se ativamente, usufruiu da possibilidade de provocar situações e registou possíveis consequências face às orientações dadas, seguindo uma grelha de observação realizada especialmente para o efeito (Gil, 2008; Prodanov & Freitas, 2013; Yin, 1994). Esta grelha (Anexo 5) moderou possíveis desvios da

objetividade da observação, contendo parâmetros e questões que nos auxiliaram na recolha de informação que desse resposta aos objetivos definidos para a nossa investigação (Prodanov & Freitas, 2013), orientando e perspetivando a imparcialidade requerida na recolha dos dados.

2.4 Procedimentos

Procedeu-se à recolha de dados, através da observação do envolvimento dos alunos nas atividades pré-estabelecidas e ao preenchimento dos questionários, ao longo de 4 semanas.

Para que se pudesse implementar os questionários e dinamizar o conjunto de atividades semanais, foi necessário realizar diversos pedidos de autorização. Primeiramente, foi realizado um pedido de autorização à Direção Geral de Educação (DGE) para a realização da investigação e da aplicação dos instrumentos de recolha de dado, ao qual nos indicaram que deveríamos requerer a autorização do Agrupamento (Anexo 6). Posto isto foi formulado um pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento de Escolas de Mundão para a aplicação dos questionários e dinamização das atividades (Anexo 7). Após termos recebido resposta positiva por parte do mesmo relativamente ao pedido realizado, procedemos ao contacto com os Encarregados de Educação dos participantes. Para tal, foram elaborados os pedidos de autorização, estes revisados pelas diretoras de turma e posteriormente entregues pelas mesmas aos alunos (Anexo8).

Recolhidas as autorizações dadas pelos Encarregados de Educação, iniciou-se o período de recolha de dados, sendo dividido em três momentos: um primeiro momento, em que os alunos preencheram o questionário 1, pretendo com este refletir sobre ideias e posições iniciais dos participantes relativamente à Expressão Dramática e à sua autoconfiança; um segundo momento destinado à implementação das atividades que interligavam a Educação Visual e Educação Tecnológica à área da Expressão Dramática. Efetuando o registo desta participação numa grelha de observação concebida com o objetivo de analisar a participação de um aluno de cada grupo; um terceiro momento, onde foi aplicado o segundo questionário recolhendo informações sobre a opinião dos alunos relativamente à sua participação nas atividades. Relativamente aos questionários, estes foram aplicados num contexto normal de aula, sem qualquer aviso prévio da sua realização. Os participantes tiveram cerca de 20

minutos para ler e preencher em anonimato as questões colocadas, sendo que alguns necessitaram de tempo extra.

No que se refere às atividades mencionadas estas ocorreram após a implementação do primeiro questionário, durante três semanas consecutivas. A dinamização das atividades foi realizada uma vez por semana com cada um dos grupos. No que se refere ao grupo A, este participou e desenvolveu atividades inteiramente ligadas à Educação Visual e Educação Tecnológica. As atividades desenvolvidas pelo grupo B, apesar de iguais às do grupo A, sofreram alterações devido à interdisciplinaridade com a área da Expressão Dramática, incluindo um espaço inicial de desinibição. De forma a clarificarmos o desenvolvimento desta investigação recorreremos ao auxílio de um cronograma (tabela 2).

Tabela 2 – Cronograma de aplicação dos instrumentos de recolha de dados

maio de 2022					
	Instrumentos de Recolha de dados	1ª Semana (1/05 – 07/05)	2ª Semana (08/05 – 14/05)	3ª Semana (15/05 – 21/05)	4ª Semana (22/05 – 28/05)
Grupo A	Observação		1ª Sessão de Atividades (10 de maio)	2ª Sessão de Atividades (17 de maio)	3ª Sessão de Atividades (27 de maio)
	Questionário	Aplicação do 1º Questionário			Aplicação do 2º Questionário (27 de maio)
Grupo B	Observação		1ª Sessão de Atividades (9 de maio)	2ª Sessão de Atividades (16 de maio)	3ª Sessão de Atividades (18 de maio)
	Questionário	Aplicação do 1º Questionário			Aplicação do 2º Questionário (23 e maio)

2.5 Técnicas de análise de Dados

Recolhidos os dados através da observação participante e dos questionários aplicados, procedemos à utilização da análise de conteúdo e análise de estatística simples, para decompor os dados recolhidos através das respostas de final aberto e fechado dos questionários e das grelhas de observação.

Num primeiro momento, realizámos a análise individual dos dados provenientes de cada instrumento de recolha utilizado; num segundo momento, através de uma análise mais global, interpretámos e confrontámos, através do método de triangulação, todos os dados recolhidos, chegando aos resultados através dos quais tentámos dar resposta aos objetivos delineados (Fortin, 1999; Prodanov & Freitas, 2013; Amado, 2014).

Relativamente à análise de conteúdo mostrou-se a mais indicada para trabalhar um alargado campo de dados, neste caso, dados retirados da observação e das perguntas de resposta aberta, onde mostrou necessária a interpretação de diferentes linguagens (Pardal & Lopes, 2011).

Neste primeiro momento, procedemos à codificação dos questionários (Tabela 3) e dedicámo-nos à decomposição das respostas dadas às perguntas e das notas, em unidades de sentido (Fortin, 1999). Induzindo-nos à presença de “palavras, frases, padrões de comportamento, formas de os sujeitos pensarem e acontecimentos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.221), que se iam repetindo e agrupando em temáticas ou conceitos, estabelecemos um conjunto de subcategorias, para cada categoria formulada. As categorias correspondiam à ideia codificada em cada pergunta do questionário ou aos aspetos a observar durante a observação participante. Segundo Amado (2014), este processo de categorização poderá ser realizado através de três procedimentos, fechado, aberto ou misto. Ao estabelecermos as subcategorias à *posteriori* da recolha dos dados, optámos pelo procedimento aberto de categorização. Este aplicado tanto para os dados recolhidos através da observação como através dos questionários.

Como mencionando anteriormente, através da análise de estatística simples examinámos os dados recolhidos pelas perguntas de resposta fechada. A análise de estatística simples deu-nos a possibilidade de trabalhar os nossos dados através da técnica de medidas de tendência central, mais especificamente definindo a moda para cada uma das questões, com o objetivo de compreender qual a resposta mais frequente. Esta foi realizada através utilização de gráficos que nos auxiliaram a observar a representação dos dados recolhidos (Gil, 2008).

Por fim e após categorizados os dados recolhidos, demos seguimento para a interpretação das categorias e subcategorias resultantes, comparando os dados oriundos dos diferentes instrumentos de recolha de dados. Este processo, denominado de triangulação, apresentou-se como um estratégia que permitiu ao investigador convergir “informações, de dados, de evidências e mesmo de teorias” (Prodanov & Freitas, 2013, p.64). Ao incorporármos diversas fontes de evidências, numa perspetiva

de avolumármos e compreendermos possíveis conclusões, criámos de igual forma condições e garantias para a consistência dos resultados encontrados (Amado, 2014; Fortin, 1999).

Tabela 3 – Codificação utilizada para a identificação dos questionários

Significado	Código	Significado	Código
Questionário implementado previamente às atividades	Q1	Questionário implementado previamente às atividades	Q1
Questionário implementado posteriormente às atividades	Q2	Questionário implementado posteriormente às atividades	Q2
Grupo A – sem contributo da expressão dramática	GA	Grupo B – com contributo da expressão dramática	GB
Participante “x”	P”x”	Participante “x”	P”x”

Capítulo III – Apresentação e Análise dos Dados

Neste capítulo são apresentados os dados obtidos, recolhidos através da observação participante e dos questionários submetidos aos alunos participantes. Num primeiro momento são apresentados os dados recolhidos através dos questionários e a referente análise dos mesmos e num segundo momento é apresentada a análise de conteúdo feita à observação realizada. É de realçar que os dados apresentados foram os que se mostraram de maior relevância para a nossa investigação, assim sendo disponibilizamos em anexo a categorização completa dos dados recolhidos pelos questionários (Anexo 9 e Anexo 10) e pela observação (Anexo 11).

3.1 Questionários e Observação Participante

Relativamente aos questionários implementados, como mencionando anteriormente, continham maioritariamente perguntas de resposta aberta, procurando a obtenção de respostas mais pessoais, mas também perguntas de resposta fechada. Os questionários realizados e apresentados a alunos continham cada um nove perguntas.

Estas perguntas tinham a intenção de dar resposta aos objetivos inicialmente definidos. Assim sendo através das perguntas: “Já participei em atividades de expressão dramática fora da escola? Quais?; as aulas de Expressão Dramática tornam-me capaz de fazer o quê?; acredito, ou não, que tenho vindo a melhorar a minha confiança em relação aos trabalhos que faço em EV e ET? Porquê?” pretendíamos analisar e refletir se a intervenção da Expressão Dramática nas aulas de EV/ET acrescia a autoconfiança dos alunos.

Com o objetivo de identificar a forma como a autoconfiança se relacionava com o desenvolvimento da expressão, foram elaboradas as questões: “Se tivesse de fazer uma exposição com os trabalhos dos meus colegas, onde colocava o meu?; sou, ou não, capaz de fazer trabalhos utilizando a minha imaginação? Porquê?; sou, ou não, capaz de partilhar as minhas ideias com outras pessoas? Porquê?”.

Na tentativa de descrever os processos onde estão associados o erro e a capacidade de expressão, aplicamos nos questionários as seguintes questões: Como me sinto quando o meu trabalho é comparado ao dos meus colegas? Porquê?; importo-me com a opinião dos outros sobre os meus trabalhos? Porquê?; já senti vontade de não mostrar os meus trabalhos por aquilo que os colegas (incluindo o professor) me

possam dizer? Porquê?; qual foi o momento em que menos gostei de participar nas atividades? Porquê?”.

Com a implementação das questões “ Se tivesse de escolher, como preferia trabalhar em EV/ET?; é importante quando recebo elogios do meu trabalho? Porquê? Como me sinto?; O que entendes por erro?” pretendíamos sintetizar estratégias pedagógicas, em EV/ET relacionadas com a motivação e a autoconfiança.

Procuramos descrever as ligações entre a Expressão Dramática e EV/ET em atividade de desenvolvimento da expressão, através das seguintes questões: “Qual foi o momento em que mais gostei de participar nas atividades? Porquê?; gostei dos resultados dos trabalhos que fiz durante as atividades que participei? Porquê?; as atividades exploradas nas sessões trouxeram-me, ou não, ideias para futuros trabalhos EV/ET?”.

No que toca à observação participante o processo foi idêntico, estabelecemos previamente diversos aspetos que teríamos de observar e analisar, interligando cada um deles com os objetivos definidos para esta investigação, para que desta forma a probabilidade de reunir informação que desse resposta aos objetivos fosse maior.

Após a recolha de dados dos questionários, nomeadamente das questões abertas, e a análise dos dados recolhidos através da observação participante realizamos a análise de conteúdo prevista. Lendo as respostas às perguntas e os apontamentos retirados cuidadosamente, identificaram-se ideias semelhantes que originaram categorias e subcategorias, permitindo o cruzamento da informação e a exploração do que se mostrava mais relevante.

De forma a facilitar a leitura e consulta dos dados, recorreremos à construção de tabelas correspondentes a cada instrumento de recolha de dados aplicado, apresentadas de seguida. Através das categorias e subcategorias mais relevantes à nossa análise de dados foi possível detetar pontos de convergência entre as informações.

Primeiro Questionário Aplicado

Tabela 4 – Análise de Conteúdo do Primeiro Questionário

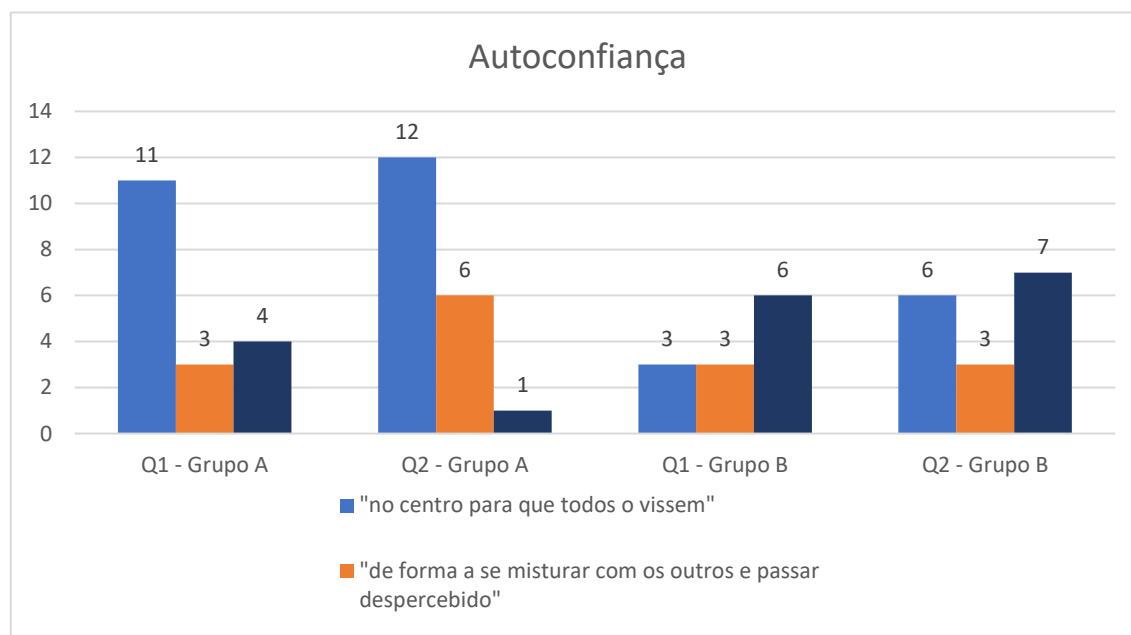
Categorias	Subcategorias	
	Grupo A	Grupo B
Contexto de Participação em atividades de expressão dramática	Familiar	Familiar
	Atividades Culturais	
	Inexistência de Participação	Inexistência de Participação
Capacidades desenvolvidas através da ED	Interpretação	Interpretação
	Expressão dos Sentimentos	
	Capacidade de Expressão	Capacidade de Expressão
	Desenvolvimento pessoal (autoconfiança)	Lúdico Desenvolvimento pessoal (autoconfiança)
Consciência da imaginação na realização de trabalhos	Desenvolvimento da criatividade	Desenvolvimento da criatividade
	Inspiração	Inspiração
	Capacidades Inventivas	Capacidades Inventivas
	Falta de criatividade	Falta de criatividade
Significado de erro para o aluno	Falta de autoconfiança	
	Ações mal executadas ou de carácter desadequado	Ações mal executadas ou de carácter desadequado
	Melhoramentos necessários	Melhoramentos necessários
	Sugestões de outros	Sugestões de outros
Importância dada ao elogio	Bem estar emocional e psicológico (autoconfiança)	Bem estar emocional e psicológico (autoconfiança)
	Motivação	Motivação
	Aprovação/Validação	Aprovação/Validação
Influência da utilização do método de comparação	Inferiorização	Inferiorização
	Desconforto e emoções negativas	Desconforto e emoções negativas
	Receio da exposição/Timidez	
	Bem estar emocional	Bem estar emocional
	Desenvolvimento do sentido crítico	Desenvolvimento do sentido crítico
Motivos que revelam a importância da opinião exterior	Motivação	Motivação
	Aprovação	Aprovação
		Crescimento pessoal
Motivos pelos quais a opinião exterior é desvalorizada	Receio	Receio
	Desinteresse	Desinteresse
	Compreensão da diversidade de opiniões	
Motivos que possibilitam a exibição de trabalhos	Desenvolvimento pessoal	Desenvolvimento pessoal
	Desenvolvimento Técnico	Desenvolvimento Técnico
	Autoconfiança	
Motivos que inibem a exibição de trabalhos	Falta de confiança nos trabalhos	Falta de confiança nos trabalhos
	Receio da crítica	Receio da crítica

– Análise de Estatística Simples

Relativamente aos dados das perguntas de resposta fechada presentes no primeiro questionário, optámos pela medição da moda nas diversas perguntas, recorrendo ao uso de gráficos para uma leitura mais clara das respostas obtidas. Questionou-se os participantes relativamente à intenção de situar os seus trabalhos em uma exposição, possibilitando três opções: “no centro para que todos o vissem”, esta opção que revelava um bom nível de autoconfiança; “de forma a se misturar com os outros e passar despercebido” e “num canto para ficar escondido”, opções que mostrariam lacunas na autoconfiança do aluno.

Figura 12

Distribuição dos Participantes consoante a sua confiança em expor os trabalhos



3.1.1 Análise das Respostas do Primeiro Questionário aplicado

Analisando as subcategorias formuladas através da convergência de ideias nas respostas dadas ao primeiro questionário, somos capazes de desenvolver uma análise global relativamente: ao contexto e relação do aluno com a área da Expressão Dramática; relação com o erro e perspectiva do mesmo; nível e influência da autoconfiança no desenvolvimento da expressão e a identificação de estratégias pedagógicas que potenciem ou inibam o desenvolvimento da autoconfiança.

Observamos que a relação que os dois grupos de participantes tinham com área de Expressão Dramática, para além de associada à escola, era desenvolvida em

contexto familiar, com pequenas representações e encenações para a família, ou através de atividades culturais. Porém destacou-se em ambos os grupos a inexistência de contacto com atividades de carácter dramático fora do ambiente escolar.

Tendo conhecimento que este conjunto de participantes apresentava no seu currículo a disciplina de Expressão Dramática, com uma carga horária de 50 minutos semanais, procuramos entender que capacidades assumiam desenvolver pela presença desta disciplina. Percebemos que os alunos em ambos os grupos assumiam que esta componente lhes permitia melhorar o sentido de interpretação, dava-lhes confiança e abertura para expressarem sentimentos e emoções e que era a concretização de um espaço alusivo à brincadeira. De forma geral revelava-se como uma disciplina que potenciava aos alunos o desenvolvimento pessoal e o enriquecimento da confiança.

Relativamente ao contexto imaginativo dos alunos, partindo do interesse de encontrar a perspetiva sobre a presença de imaginação em si mesmos, foram identificadas diversas justificações pela qual afirmavam ter imaginação. Primeiramente defendiam o seu poder imaginativo por se manifestarem criativos e inventivos, com capacidade para criar coisas novas, desde brincadeiras, jogos e representações. Em seguida por alegarem inspirar-se em outros (pessoas, sítios, imagens) de forma a terem capacidades de reproduzir algo inovador e criativo. Noutro panorama, observamos que a lacuna de imaginação se deve à falta de criatividade, esta que por sua vez poderá estar associada a um baixo nível de autoconfiança.

Remetente à relação com o erro e à perspetiva do mesmo, este conjunto de participantes realçavam que tratar-se-ia de algo que dependia da opinião de alguém exterior, e que referia-se a comportamentos ou ações mal executadas, que necessitassem de ser retificadas ou melhoradas. Algo interessante que se observou foi a interligação do erro e do estar errado com a falta de autoconfiança, assumindo previamente que vão errar, pois, não se acham capazes.

Foi também possível identificar que a opinião exterior representava para os alunos um padrão que consideravam que fosse correto a seguir, pois, percebemos que a mesma assumia um papel decisor, atribuindo sentenças para a aprovação ou reprovação do trabalho que realizavam. Caso o trabalho fosse aprovado ser-lhes-ia dada motivação, e segundo os mesmos ajudá-los-ia a desenvolver competências. De igual forma recolhemos respostas que receavam a opinião exterior pela possibilidade de julgamento ou do seu trabalho ser considerado incorreto. Também se apresentaram

algumas ideias que não davam importância à opinião exterior por compreenderem que cada pessoa é singular na sua forma de pensar.

Foi possível assimilar que estes são grupos cujos níveis de autoconfiança não se manifestam de forma evidente. Numa perspetiva geral, preferem não exhibir os seus trabalhos por falta de confiança nos resultados ou ainda por receio da opinião alheia e por sua vez da crítica. Esta suposição é mais clara e presente no Grupo B, onde a maioria afirma que preferiria expor o seu trabalho num canto para que não fosse visível.

Relativamente à identificação de estratégias pedagógicas que potenciem o desenvolvimento da autoconfiança, compreendemos que o ato de elogiar, quer seja aplicado aos trabalhos ou processos, projeta nos participantes sentimentos de bem-estar emocional e psicológico, reforçando a sua autoconfiança e motivação.

Em oposição, encontramos estratégias que não reforçam a autoconfiança, pelo contrário a inibem. Analisamos entre as respostas a presença notória da ideia que o método de comparação entre alunos e trabalhos produz nos participantes sentimentos de desconforto, emoções negativas, sentimentos de injustiça, e sobretudo de inferiorização, levando assim à desmotivação. Apesar de presentes são poucos os comentários que assumem o método de comparação como algo prazeroso, porém apresentam-no como útil ao desenvolvimento do sentido crítico.

Identificámos de igual modo a exposição e partilha de trabalhos como um método que divide as opiniões dos participantes. Presente em ambos os grupos detetamos a possibilidade de ao exporem trabalhos poderem desenvolver competências a nível pessoal e a nível das suas capacidades técnicas, porém esta última competência é influenciada mais uma vez pela opinião exterior, contudo neste caso é retratada como construtiva. Por conseguinte este fator poderá ampliar a confiança dos alunos em si próprios e nas suas competências. Constatou-se de forma mais saliente que a exposição de trabalhos provoca nos alunos sentimentos ligados à ansiedade e ao receio da humilhação, estes derivados da falta de confiança nos seus projetos.

Segundo Questionário Aplicado

O segundo questionário, como mencionando previamente, foi realizado após a dinamização das atividades junto dos grupos. A análise foi igualmente realizada através da análise de conteúdo, da elaboração de categorias e subcategorias após a leitura das unidades de sentido. Passamos assim a apresentar os dados recolhidos e as categorias e subcategorias observadas através de uma tabela, sistematizando a leitura e convergência de ideias.

Tabela 5 – Análise de Conteúdo do Segundo Questionário

Categorias	Subcategorias	
	Grupo A	Grupo B
Motivação para as atividades	Exploração dos sentidos	Exploração dos sentidos
	Representação e expressão gráfica	Representação e expressão gráfica
		Ludismo
	Partilha de sentimentos	
	Partilha de resultados	
	Reflexão	Reflexão
Desmotivação para as atividades	Exibição de resultados	Exibição de resultados
	Falta de autoconfiança nas competências	
	Receio da exposição e do julgamento	
	Receio da Partilha de sentimentos	Receio da Partilha de sentimento
Motivos que permitiram o desenvolvimento da criatividade	Inspiração	Inspiração
	Introdução de novos conhecimentos	Introdução de novos conhecimentos
	Partilha de resultados	
	Exploração de materiais	
	Exploração da expressividade	Exploração da expressividade
	Ludismo	
Motivos que impediram o desenvolvimento da criatividade		Inexistência da novidade
	Existência de ideias preconcebidas	
Razões que incentivaram o desenvolvimento da auto confiança	Evolução de competências	Evolução de competências
	Desinibição	Desinibição
	Partilha de trabalhos	Partilha de trabalhos
	Expansão da criatividade	Expansão da criatividade
	Auto-motivação	Auto-motivação
	Apoio Exterior	
	Espírito de Equipa	Espírito de Equipa
Razões que inibiram o desenvolvimento da autoconfiança	Falta de Auto estima	
		Receio da exposição
Apreciação dos produtos/atividades finais	Desenvolvimento da representação gráfica	Desenvolvimento da representação gráfica
		Lúdico
	Criatividade	Criatividade
	Autoconfiança	Autoconfiança
	Desempenho pessoal	Desempenho pessoal
	Expressividade	
	Insatisfação com o resultado	Insatisfação com o resultado
Motivos que capacitam a partilha de ideias	Contributo construtivos	Contributo construtivos
	Autoconfiança	Autoconfiança
	Expressão	
Motivos que inibem a capacidade de partilha de ideias	Constrangimento	
	Falta de confiança	Falta de confiança
		Dificuldades expressivas
		Receio da critica
Motivos que revelam a importância da opinião exterior		Compreensão da diversidade de opiniões
	Alteração do emocional	Alteração do emocional
	Aprovação	Aprovação
	Motivação	Motivação
	Partilha de ideias	Partilha de ideias
	Falta de confiança	
Motivos pelos quais a opinião exterior é desvalorizada	Desinteresse	Desinteresse
	Compreensão da diversidade de opiniões	Compreensão da diversidade de opiniões

– Análise de Estatística Simples

Os dados em seguida apresentados através do gráfico foram igualmente retirados do segundo questionário aplicado. Representam as respostas às questões de resposta de escala de ordenação, onde se pretendia que os participantes hierarquizassem por preferência o modo e ambiente para trabalhar. As respostas apresentavam um conjunto de opções para ordenar. Optamos pela identificação da moda na pergunta aplicada aos dois grupos (Grupo A e Grupo B).

Figura 13

Distribuição das prioridades em ambiente de trabalho – Grupo A

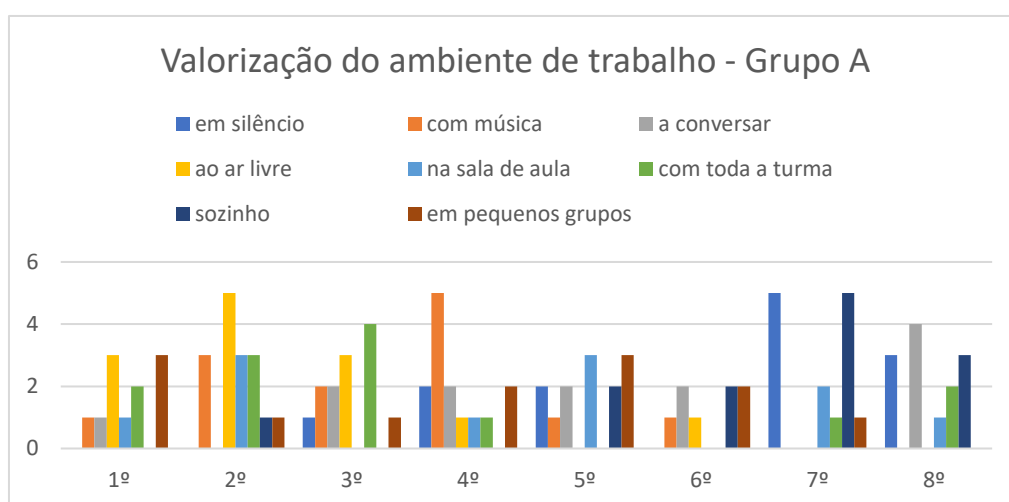
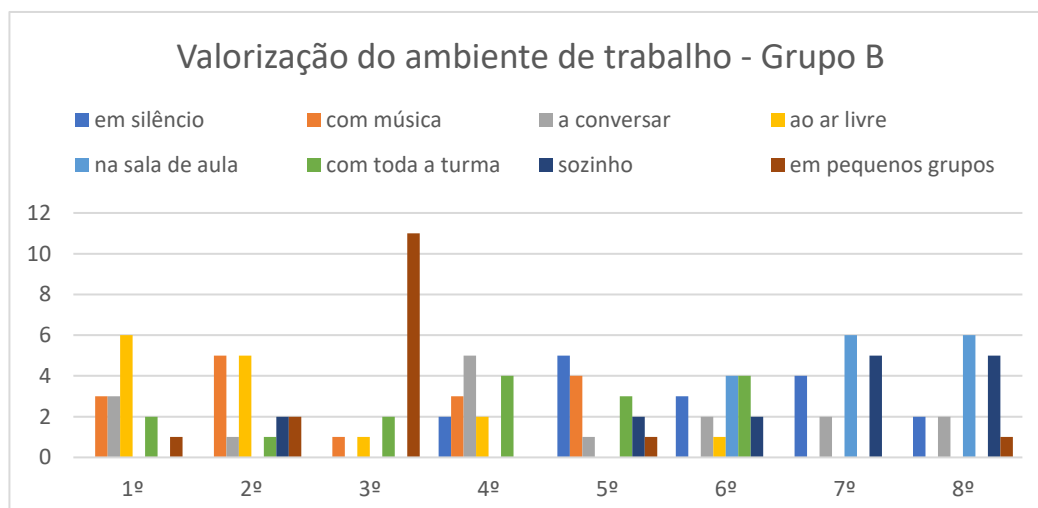


Figura 14

Distribuição das prioridades em ambiente de trabalho – Grupo B



3.1.2 Análise das Respostas do Segundo Questionário aplicado

Fazendo a leitura e análise do segundo questionário aplicado, referindo mais uma vez que este foi preenchido pelos participantes após a realização das atividades, podemos constatar num panorama geral que os participantes apresentam modificações nas suas ideias relativamente a alguns termos e temáticas.

Em primeiro lugar, averiguámos novamente a relevância da opinião exterior no indivíduo, mantendo-se como reguladora do que é considerado correto e incorreto, provocando nos alunos sentimentos de insegurança relativamente às suas capacidades e por sua vez sentimentos ligados ao receio e à ansiedade. Porém, observamos a manifestação da opinião exterior como um contributo construtivo e propício à partilha de ideias, onde os alunos compreendem a diversidade de opiniões e o pensamento divergente de cada um. Esta linha de pensamento mostrou-se mais evidente no grupo cujas atividades de EV/ET tiveram a intervenção de práticas dramáticas. Observamos também o desaparecimento do sentimento de receio como um motivo de desvalorização de opiniões exteriores.

Através das categorias e subcategorias identificadas, sinalizamos que para estes grupos de participantes o desenvolvimento de atividades que explorem os sentidos, que recorram à representação e expressão gráfica, que deem espaço aos alunos para partilhar a sua experiência, trata-se de atividades que contribuirão para a amplificação da motivação do aluno em participar. Tratados os métodos que motivam os alunos, verificamos também que o desenvolvimento de trabalhos ao ar livre, com a utilização de música e a divisão em pequenos grupos influencia positivamente o envolvimento dos participantes. Reparamos que um dos fatores mencionados como potenciador da motivação, somente pelo grupo onde se aplicou a intervenção da Expressão Dramática, se tratava do carácter lúdico das atividades.

Por outro lado, identificamos pontos que desmotivavam os alunos a participar em certos momentos, impedindo-os de se expressarem livre e espontaneamente, tais como, o momento de exibição dos resultados, receando o julgamento e a crítica, sentimentos derivados da falta de confiança nos seus trabalhos. Apresenta-se também com fator desmotivacional a participação em atividades na sala de aula que envolvam trabalhar sozinho e em silêncio.

Interligando mais uma vez o desenvolvimento e a presença da autoconfiança no desenvolvimento da expressão, verificamos diversos fatores que se relacionavam aos objetivos das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica, e por sua vez

incrementavam autoconfiança nos alunos, a sua capacidade de expressão e de partilhar ideias. Tais como, a expansão e desenvolvimento progressivo da criatividade, o aprimoramento de capacidades e competências ligadas à representação e expressão gráfica, a exploração do sentido crítico e do trabalho cooperativo entre alunos e ainda a implementação de contributos construtivos. Foi possível detetar a presença de autoconfiança também pelas afirmações feitas pelos participantes que assumiam já se sentirem confortáveis para partilhar trabalhos, inclusive para os seus colegas, sendo também capazes de partilhar ideias. Averiguamos também a dificuldades no desenvolvimento da autoconfiança, devido a lacunas na autoestima e na acreditação de competências, ou receio da exposição que por sua vez impedia os alunos de desenvolver a sua capacidade de expressão e partilha. Esta lacuna de autoconfiança não foi manifestada pelo Grupo B, que assumia já deter confiança nas suas capacidades.

No que toca à diferenciação do grupo A para o grupo B, observamos que através do carácter lúdico apresentado pela área da Expressão Dramática os alunos mostraram-se mais motivados e com maior abertura a desenvolverem a sua criatividade. Percebemos também que o receio do julgamento e da exposição deixou de ser um fator principal na desmotivação dos alunos em participar e partilhar de ideias. Assim como compreendemos que a perspetiva destes relativamente à opinião exterior apresentou-se não só como um meio para a aprovação, mas também como um fator que possibilita a partilha de experiências através de uma perspetiva construtivista e colaborativa.

Levando-nos então a inferir um relacionamento entre o carácter lúdico da atividade, que proporciona um ambiente de diversão, compreensão e exploração com o desenvolvimento das capacidades expressivas dos alunos e na perceção do que é considerado válido e não assumido como erro.

3.2 Observação Participante

Tabela 6 – Análise de Conteúdo da Observação

Categorias	Subcategorias	1ª Semana		2ª Semana		3ª Semana			
		Participante		Participante		Participante			
		DO	CM	DO	CM	DO	CM		
Alteração da disposição do participante			Iniciativa		Iniciativa				
			Descontração		Descontração				
			Entusiasmo		Entusiasmo				
					Introspeção				
Interesse no trabalho desenvolvido			Foco		Foco				
					Empenho			Empenho	
								Participação	
Perceção sobre novas atividades			Agitação						
			Entusiasmo		Entusiasmo			Entusiasmo	Entusiasmo
					Receio				Insatisfação
Existência de iniciativa			Compreensão				Motivação		
Inexistência de iniciativa			Falta de confiança		Falta de confiança		Falta de confiança		
			Influência		Influência		Influência		
Motivos associados ao entusiasmo			Curiosidade				Curiosidade		
					Interação				
					Visibilidade				
					Partilha				
					Bem estar emocional				
Intervenção e comunicação							Partilha de experiência		
								Sentido Crítico	
			Falta e iniciativa						
			Reservada		Reservada		Reservada	Reservada	
Desenvolvimento da capacidade de exposição					Participação ativa		Participação ativa		
					Participação ativa		Participação ativa		
			Verbalização Diminuta		Verbalização Diminuta		Verbalização Diminuta	Verbalização Diminuta	
							Desenvolvimento de confiança	Desenvolvimento de confiança	
Capacidade de exprimir sentimentos			Necessidade de encorajamento		Necessidade de encorajamento				
					Empatia		Empatia		
					Bem estar emocional			Bem estar emocional	
Falta de confiança							Retração		
								Insegurança pelos resultados	
			Receio da exposição		Receio da exposição		Receio da exposição	Receio da exposição	

3.2.1 Análise dos Dados Recolhidos pela Observação Participante

A análise dos dados coletados durante a observação das sessões de atividades revelou informações relevantes sobre o comportamento e envolvimento dos participantes. Através da observação de dois participantes, foram estabelecidos diversos aspetos a serem analisados ao longo das atividades.

Um dos aspetos observados foi a alteração do comportamento e envolvimento do aluno após a realização das atividades de Expressão Dramática. Esta análise foi direcionada apenas ao participante do Grupo B, para que se pudesse compreender se a criação de um espaço de desinibição alteraria a pré-disposição do participante. Como resultado observamos a manifestação de atitudes positivas ao seu desempenho. Ao longo das três semanas, pontualmente após e durante a fase de desinibição, o participante CM manifestava e cumpria com a intenção de participar e contribuir para o começo das atividades propostas, mostrando concisa a sua motivação, revelando entusiasmo e descontração pelas atividades seguintes.

Aferimos que este entusiasmo pelas atividades derivava de diversos fatores, primeiramente pela curiosidade em estar presente em novas dinâmicas, pela possibilidade de interação e partilha entre colegas e a docente, pela felicidade e alegria presentes. Somente visível no participante do Grupo B, o ludismo e a sensação de brincadeira intrínseca às atividades.

Ao analisar a postura dos participantes relativamente à implementação das atividades, estas que apresentavam formatos ligeiramente diferentes às aulas de Educação Visual e Educação Tecnológica, foi visível o entusiasmo em ambos os participantes durante a primeira semana, por se tratar de um novo desafio que era dinamizado fora da sala de aula. Porém, o participante DO relevou não apresentar curiosidade ou interesse por mais atividades que pudessem ser dinamizadas, manifestando-se diversas vezes neste participante apreensão e receio no que toca a algo novo e a desafios que isso acarrete.

Analisando as categorias e subcategorias formadas e recorrendo à interligação e convergência de ideias presentes nas notas de campo, somos capazes de desenvolver uma análise global relativamente: à identificação de estratégias pedagógicas que potenciem ou inibam o desenvolvimento da motivação, confiança e capacidade de expressão.

Ao nível do interesse e participação dos alunos nas atividades, destacou-se o foco e empenho que ambos apresentavam em compreender as atividades. Porém ao nível da confiança para participar, é destacável o desempenho do participante CM na última semana. A confiança dos participantes ou a lacuna dela acentuou-se e tornou-se visível quando eram realizados momentos de partilha de trabalhos, ideias ou sentimentos, fosse por insegurança nas suas capacidades ou pelo receio em se expor e ser ridicularizado.

Visando a identificação de discrepâncias no desenvolvimento de capacidades de expressão, confiança e no envolvimento entre os participantes, compreendeu-se que as suas diferenças sobressaíram-se discretamente, talvez por se tratar de um estudo de caso de curta duração.

Porém, pretendemos ainda analisar os dados recolhidos fazendo desta vez uma leitura vertical dos mesmos, para que com isto se possa analisar o desenvolvimento dos participantes ao longo das três semanas.

Observando os participantes na primeira semana, ambos se apresentavam motivados para participar nas atividades, uma participação diminuta, onde apesar de participarem e desenvolverem as atividades mostravam sinais de insegurança, havendo uma falta de iniciativa em verbalizar ou apresentar trabalhos. Ambos os participantes mostraram uma postura mais reservada, existindo até momentos de retração, somente pelo embalo do grupo surgiam atitudes e iniciativa. Verifica-se que apesar de não se sentirem confortáveis a participar e a se expor realizam as atividades com curiosidade e entusiasmo.

Durante a segunda semana de atividades já se salienta uma ligeira diferença entre os participantes em determinados aspetos, tais como os níveis de participação e a confiança em partilhar. A motivação e o empenho na participação continua presente em ambos os participantes, destaca-se o participante CM, mostrando-se motivado e entusiasmado pelo cariz lúdico das atividades, enquanto é constatado algum receio por parte do participante DO relativamente às exigências das novas atividades, não sendo estas interligadas com práticas dramáticas. No que respeita à participação, intervenção e comunicação, é já demonstrada uma participação ativa nas atividades e para com os seus colegas em ambos os participantes. Todavia observa-se que aquando necessário partilhar ideias, resultados ou processo o participante DO necessita de algum tipo de encorajamento, ou reforço para tal, enquanto o participante CM já o tenta fazer autonomamente. Apesar da verificação de processos na capacidade de expressão e na

intenção de tal, presenciemos ainda desconforto por parte dos participantes em se envolverem em atividades que sugiram a exposição, mostrando-se mais apreensivos e retraídos.

Por fim na terceira semana, observou-se o envolvimento dos participantes com as atividades, continuando a mostrarem entusiasmo e interesse em participar, sendo que nestes termos destaca-se o envolvimento do participante CM, manifestando desejo por participar e motivação em se envolver e iniciar as atividades, enquanto o participante DO se mostrava mais apreensivo e reservado. Relativamente à participação, cada um dos participantes expôs diferentes aspectos, porém ambos mostraram um desenvolvimento positivo. O participante DO revelou sentir-se mais confortável em partilhar a sua experiência, ainda que mostrando algum receio em expor os seus resultados. O participante CM por sua vez desvendou ter desenvolvido o seu sentido crítico e a capacidade de argumentação, porém, sem exprimir sentimentos, mostrando-se ainda retraído na exploração desta capacidade.

Capítulo IV – Discussão dos Resultados

No capítulo anterior explanámos os dados recolhidos, analisando e sistematizando-os, para que a sua leitura se tornasse clara. Desta forma, no presente capítulo passaremos a efetuar o cruzamento dos resultados entre si e a compará-los com os dados recolhidos ao longo da revisão da literatura, na expectativa de nos auxiliarem a dar resposta à questão de investigação: “De que forma a Expressão Dramática pode ser uma ferramenta válida para o fortalecimento da autoconfiança nas disciplinas de EV e ET?”

Priorizado o objetivo geral deste estudo em compreender quais os contributos das disciplinas de Educação Visual, Educação Tecnológica e da área da Expressão Dramática para o desenvolvimento da autoconfiança, foram também assumidas como preocupações: a necessidade de analisar se da intervenção da Expressão Dramática havia acréscimos na confiança dos alunos; a identificação da forma como a autoconfiança e a capacidade de expressão se relacionam; que motivos estariam associados ao erro e à manifestação da expressão e ainda compreender que estratégias utilizadas em Educação Visual e Educação Tecnológica poderiam contribuir para a motivação e autoconfiança do aluno.

Através da análise efetuada no enquadramento teórico compreendemos que a aprendizagem pela arte permite o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais. Segundo Sousa (2003) através das criações artísticas o aluno é capaz de expressar e comunicar as suas emoções, possibilitado a desenvolver capacidades ligadas à expressão e à autoconfiança, havendo, porém, segundo Medina (2014), a necessidade de aplicação de diversas técnicas, métodos e estratégias por parte do docente para tal.

O nosso estudo empírico permitiu-nos também perceber a existência de uma ligação entre a autoconfiança e a capacidade de expressão, aferindo que as mesmas são inerentes uma à outra e que ambas devem ser exploradas através de motivações, métodos e estratégias.

Neste sentido, pensamos ser possível dar resposta às preocupações levantadas e tecer algumas conclusões com base nos resultados obtidos no estudo empírico e na revisão da literatura efetuada.

Analisando as disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica vimos que estas permitem ao aluno assumir a direção do seu pensamento e das suas necessidades, fomentando a sua autonomia e por sua vez a confiança em si mesmo. Goleman (2012) sugeria que alunos que se apresentem num clima emocional positivo desenvolverão uma maior motivação e entusiasmo para trabalhar.

Ao desenvolver projetos com base no método de resolução de problemas, que implique que o aluno dê resposta a um problema identificado por si, o mesmo irá apresentar-se motivado e interessado em aprimorar o seu conhecimento e competências. Vimos também que o caráter prático das disciplinas, da exploração de materiais, da prática da representação gráfica, exploração de técnicas aprimora a exploração do sentido crítico, criativo e cooperativo. Ao que esta ideia já era assumida por Braz (2012), que afirmava o método de resolução de problemas como uma visão construtivista da aprendizagem.

Por sua vez a área da Expressão Dramática e o caráter lúdico que lhe é proveniente, permite igualmente ao aluno desenvolver confiança nas suas capacidades, tornando-o capaz de ouvir e respeitar opiniões exteriores, capacitando-o para aferir e analisar comentários úteis e construtivos. Esta capacidade é desenvolvida devido à exploração da expressão individual, onde o aluno observa que cada um é livre de pensar de maneira diferente.

Observamos que um fator potenciador da motivação, expressão e autoconfiança se tratava exatamente do caráter lúdico das atividades, revelando que os alunos mostravam curiosidade, satisfação e interesse em participar quando presente tal fator. Garcia (2018) aferia que o jogo dramático favorecia o desenvolvimento do aluno, das suas capacidades de criar, inventar e se expressar.

Avaliámos que Expressão Dramática, enquanto área isolada, permite o desenvolvimento da interpretação e o desenvolvimento pessoal, explorando a confiança em si próprio e nas suas ações, recorrendo ao caráter lúdico e representativo como ferramenta na exploração da expressão.

Após a implementação da área da Expressão Dramática foi possível observar que o receio da crítica e do julgamento deixava de ser um motivo para a desmotivação do aluno em se expor ou participar. Transformando a opinião exterior num instrumento que permite a troca de ideias e a partilha de experiências, porém, assume-se ainda com um meio para a aprovação. Perante tal observação e pela exploração das ideias de Fonseca (2015), que assumia a Expressão Dramática como um meio que amplificava a exteriorização e permitia à criança a liberdade de expressar as suas ideias pessoais, foi

possível inferir que através desta área e da sua componente de compreensão e exploração dos diferentes tipos de expressão os alunos tenham compreendido a existência de diversos caminhos para chegar a uma finalidade.

Ao explorar o conceito do erro verificamos que este condicionava a capacidade de expressão. Constatamos que a perspetiva do erro apresentava-se como um desvio do padrão considerado correto, sendo sentenciado por opiniões exteriores, podendo estas nada compreender acerca do processo ou objetivo do trabalho. Ideia esta também observada por Dewey (1979) que verificava a presença do erro quando não era feita uma correspondência ao padrão. Assinalamos que os alunos assumem o erro quando são identificados comportamentos ou ações mal executadas que necessitam de uma abordagem diferente, ou das ditas correções, provocando receio da crítica e do julgamento, indo ao encontro do processo de ensino tradicional apresentado pelo autor (Dewey, 1979), onde se pressuponha o seguimento de padrões e métodos.

Assumindo que o aluno deverá ter a oportunidade de experimentar, e desenvolver a sua confiança desligando-se do possível julgamento, encontramos as palavras de Bahia (2009), onde a autora refere que “afim de evitar essa inibição, as crianças deveriam ser deixadas seguir naturalmente o seu próprio ritmo sem qualquer influência da cultura, para manterem a criatividade artística pura até à idade adulta” (Bahia, 2009, p.141).

Derivado da pressão para não errar e da ansiedade resultante do receio do julgamento do processo individual e da reprovação do resultado final, observamos a interligação e presença da falta de confiança e por sua vez a manifestação de indícios de baixa autoestima, onde os alunos previamente assumem que não conseguem realizar algo pois não se acreditam capazes.

Esta falta de confiança condiciona a expressão do aluno, verificando-se que por receio e dúvida nas suas capacidades, são inibidos e condicionados resultados, ideias ou até mesmo dúvidas. Souza, Sibilia & Correia (2013) conduzem que estes sentimentos ligados ao medo, à decepção e incapacidade são resultantes da associação do erro a algo inaceitável e necessário ser punido. Ao que Sousa (2019) explora a possibilidade do erro como essencial ao processo de aprendizagem, permitindo o questionamento, reflexão e criação de diferentes soluções partindo de tal.

Perante a possibilidade de a autoconfiança condicionar o desenvolvimento da expressão, diversos autores relatam a influência que a autoconfiança e o autoconceito podem ter no indivíduo e no seu desenvolvimento. Santos (2020), aclara que o facto de se observar níveis insuficientes de autoconfiança num aluno, o mesmo poderá ser

trabalhado através de diversas técnicas motivacionais de forma a proporcionar um ambiente positivo. Concordando que a possibilidade de uma lacuna na autoconfiança inibirá o aluno em desenvolver a sua expressão até “em pequenos atos do cotidiano” (Santos, 2020, p.29).

O nosso estudo empírico permitiu-nos também compreender e sintetizar estratégias pedagógicas utilizadas nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica que se relacionassem com o desenvolvimento da motivação e da autoconfiança.

Primeiramente conseguimos perceber que associado à relevância da opinião exterior se apresentava a forma como é realizado o acompanhamento do processo de desenvolvimento do aluno. Verificada a normalização em associar a opinião exterior ao ato de aprovação, a partir desta é determinado se o aluno é aprovado ou reprovado. Caso exista a reprovação ou proibição dos alunos em se expressarem e desenvolverem os seus projetos através dos métodos que consideram funcionais, irão ser despertados sentimentos ligados à desmotivação e à insegurança. Desfechando a existência do método de comparação como um meio para o reencaminhamento ao percurso considerado correto, segundo os participantes. Através do estudo empírico verificou-se que este método suscita nos alunos sentimentos de desconforto, injustiça, inferiorização e desmotivação.

Identificamos, através da revisão teórica e do estudo empírico, a existência de estratégias que contrariam este processo, tais como o ato de elogiar, que quando aplicado na prática induz no aluno sentimentos de satisfação consigo mesmo, com as suas capacidades, possibilitando o desenvolvimento da sua motivação. Sintetizamos que a presença do elogio desperta no aluno sentimentos de bem-estar emocional e psicológico, reforçando a sua autoconfiança, tal como Franco (2009) referia, que para o desenvolvimento da autoestima e autoconfiança é fundamental que os comportamentos, expressões e ideias do aluno sejam reconhecidas por quem o rodeia.

Ao investigarmos a existência de fatores que potenciem ou inibam as capacidades dos alunos, explorou-se também pelas ideias de Franco (2009) e Guilhardi (2002), a presença de consequências perante a prática de contingências negativas ou positivas.

Para além do ato de elogiar, verificamos que atividades que explorem os sentidos (paladar, olfato, tato, audição, visão), recorram à exploração gráfica e plástica e que deem espaço ao aluno para partilhar e expressar as suas experiências tratam-se de atividades que amplificam e potenciam o desenvolvimento da autoconfiança e

motivação. Pelo contrário manifestaram-se como estratégias desmotivadoras a aplicação de atividades individuais, que implicassem estar somente dentro da sala de aula e que exigissem silêncio.

Presenciamos a partilha ou exposição de trabalhos como um método incongruente. Ao ser praticado, os participantes exteriorizaram alguma ansiedade e receio da humilhação, porém sondamos que a sua utilização possibilita a troca de ideias, o desenvolvimento de competências a nível pessoal e técnico, onde a opinião exterior se manifesta construtiva.

No que refere ainda a estratégias pedagógicas utilizadas em EV e ET que se relacionem com a motivação e a autoconfiança assinalamos ainda o desenvolvimento de atividades em ambientes exteriores à sala de aula, nomeadamente ao ar livre, com a utilização de música e a organização de pequenos grupos de trabalho.

Tais resultados vão ao encontro do estudo de Santos (2020), onde o mesmo refere que,

Muitos professores recorrem a uma variedade de técnicas motivacionais para proporcionar um ambiente de aprendizagem positivo e enriquecedor com o intuito de desenvolver o autoconceito, a autoestima e aumentar a autoconfiança. Para tal, o docente deve procurar dar visibilidade à criança, chamando pelo nome, optando por atividades que permitam a expressão afetiva da criança independentemente das suas dificuldades, (...) deve também fornecer um feedback positivo, manifestar o interesse pelo estudante enquanto indivíduo e, sobretudo, criar um ambiente de sala de aula agradável, afetivo e positivo promotor de diálogo (Santos, 2020, p.31).

Conclusão

Considerando os dados obtidos procuramos contribuir para responder à questão inicialmente levantada, de que forma a Expressão Dramática pode ser uma ferramenta válida para o fortalecimento da autoconfiança nas disciplinas de EV e ET.

Relativamente à revisão da literatura retiramos principalmente a ideia de que a autoconfiança se assume como um conceito influente no desenvolvimento da expressão, esta que deve ser realizada pelo aluno de forma livre e sem condicionalismos. Permitiu-nos ainda verificar como as disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica exploram o conceito de autoconfiança e expressão, conseguindo compreender que a Educação pela Arte se torna fulcral no desenvolvimento integral dos alunos.

No que diz respeito à parte prática da nossa investigação, apesar de não se abordarem todos os dados de forma exaustiva, tentou-se retirar a informação mais relevante, com o intuito de dar resposta aos nossos objetivos.

Relativamente a Educação Visual e Educação Tecnológica conseguimos concluir que a mesma se apresenta como um estímulo para o desenvolvimento integral dos alunos. Tratando-se de disciplinas que potenciam o sentido crítico e a capacidade de resolver problemas através da aplicação do Método de Resolução de Problemas e do direcionamento do ensino focalizado no aluno, possibilitando o desenvolvimento da criatividade que por sua vez atribui ao aluno um sentido de autonomia, responsabilidade e confiança em si mesmo; a exploração de materiais; a partilha de resultados de modo contínuo e construtivo e a exploração da expressividade individual. Na mesma perspetiva foram observados diversos aspetos que apontam que as disciplinas de EV e ET são capazes de atuar como um meio capaz de melhorar a comunicação e expressividades dos alunos, pois caso estes não se sintam confiantes em partilhar as suas ideias verbalmente, poderão fazê-lo através da representação gráfica e plástica.

Visando analisar e refletir relativamente à intervenção da Expressão Dramática, aferimos que os participantes apresentaram diversas sugestões nas suas respostas que indicam a Expressão Dramática como uma área e ferramenta que atua na sua autoconfiança, em competências sociais e técnicas. Podendo então originar consequências positivas ao nível da capacidade de expressão por se tratar de envolver a exploração da expressão corporal e verbal e integrar o carácter lúdico ao desenvolvimento das atividades, deixando os alunos mais descontraídos, criativos,

motivados e confiantes, sendo-lhes permitida a criação um espaço seguro para a partilha de sentimentos e ideias.

Percebeu-se que o erro, no contexto da nossa investigação, é maioritariamente associado ao percurso e criação de um caminho diferente ao que alguém exterior lhes afirma como correto, necessitando que sejam feitas correções e adaptações para que o trabalho se encaixe nesta visão padronizada de indivíduos exteriores ao processo de expressão que o aluno desenvolveu. Foi também factual que a perspetiva do erro como algo natural e necessário ao progresso se encontra distante de ser normalizada nestes grupos.

Relacionando o desenvolvimento da expressão e o erro, constatamos que a expressão do aluno pode ser condicionada pelo receio de estar errado, do julgamento, como pelo nível de autoconfiança do participante. Acrescentando que as dificuldades observadas em desenvolver a expressão resultam de sentimentos associados à timidez, ao receio de ser criticado, à inferiorização e ao descontentamento pelas suas capacidades.

Foi possível compreender que o nível de autoconfiança influencia diretamente a capacidade de expressão, condicionando-a por diversos elementos tais como o medo da exposição, o receio do comentário do outro, o sentimento de inferiorização relativamente às capacidades dos demais e insegurança relativamente às próprias capacidades; e potenciando-a quando visível a confiança do aluno em criar, imaginar e expor, sejam trabalhos, sentimentos ou ideias e quando observável a confiança em estar consigo mesmo e com o ambiente que o rodeia.

Extraímos que através da implementação de um ambiente de trabalho ao ar livre e com pequenos grupos, recorrendo ao elogio ou ao reforço positivo a motivação e autoconfiança dos alunos é acrescida. Revelando que aquando utilizado tais métodos direcionados aos projetos ou processos do aluno, é estimulado o seu empenho, motivação, a sua autoconfiança e o seu bem-estar emocional e psicológico. Para além de que lhes proporciona uma sensação de aprovação e integração no grupo. Conseguimos averiguar que os alunos se motivam por atividades que os permitam explorar diferentes sentidos para além da visão, que possibilitem o desenvolvimento da representação e expressão gráfica onde esteja presente o fator lúdico e onde sejam explorados sentimentos. Porém também averiguamos que atividades ou momentos que exijam a exibição de resultados, ou a exposição do participante, retraem a motivação do mesmo.

Considerado um resultado relevante a expor, relativamente a estratégias pedagógicas, trata-se de o impacto que o método de comparação de trabalhos tem na autoconfiança e no desenvolvimento da expressão. Como consequência deste método detetaram-se sentimentos de inferiorização, injustiça, receio, desmotivação e desconforto emocional. Tratando-se de uma estratégia associada a sentimentos negativos e opressores à expressividade.

Em suma, chegamos à conclusão que o desenvolvimento da autoconfiança dos alunos está relacionado às competências que este julga ser capaz, sendo que esta perspectiva poderá ser influenciada através de comentários construtivos, da atribuição de responsabilidades, e por sua vez pela criação de um espaço seguro e lúdico que permita ao aluno se expressar livre de constrangimentos, capaz de descobrir a sua própria expressão individual, através de experiências, materiais ou situações.

A presente investigação contribuiu para a exploração da interdisciplinaridade, das disciplinas de Educação Visual e Tecnológica enquanto potenciadoras do desenvolvimento da autoconfiança do aluno, porém temos consciência que por se tratar de um estudo de caso múltiplo de pequena dimensão, realizado num curto espaço de tempo impede a generalização dos resultados posteriormente explanados. Apesar de termos respondido aos objetivos delineados, afirmamos que a problemática investigada é imensamente vasta, abrindo possibilidade ao levantamento de questões e temáticas mais específicas ao qual o presente estudo pode servir de inspiração.

Interessa-nos ainda expressar a importância das Práticas realizadas para este estudo. Apresentaram-se como fundamentais para a prática profissional, mas também desempenharam um importante papel no processo deste trabalho de investigação, proporcionando-nos o contacto direto e real com os participantes e contexto da investigação.

Referências Bibliográficas

- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Anjos, C. I. (2016). *O papel do professor na promoção da autoestima*. Universidade de Aveiro. doi:<http://hdl.handle.net/10773/17146>
- Bahia, S. (2009). Constrangimentos à expressão artística. *Comunicação apresentada no Congresso Ibero-Americano de Educação Artística* (pp. 137 - 148). Rede Ibero-Americana de Educação Artística. doi:<http://hdl.handle.net/10451/2698>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Braz, F. M. (2012). *Prática de Ensino Supervisionada: Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico*. Covilhã: Universidade da Beira Interior. doi:<http://hdl.handle.net/10400.6/1477>
- Carminatti, S. S., & Borges, M. K. (2012). Perspetivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. *Estudos em Avaliação Educacional*, 23(52), pp. 160-178. doi:<https://doi.org/10.18222/eae235220121935>
- Cavadas, L. R. (2011). *Um olhar sobre o meu perfil na orientação de práticas em expressão dramática : um estudo de investigação-ação na Escola Superior de Educação de Viseu*. Universidade Aberta. doi:<http://hdl.handle.net/10400.2/2063>
- Correia, J. C. (2014). *Os elementos teóricos da educação dramática em Portugal analisados através do paradigma brechtiano*. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. doi:<https://hdl.handle.net/10216/78304>
- Dewey, J. (1979). *Experiência e Educação*. Brasil: Companhia Editora Nacional. Obtido de [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1062221/mod_resource/content/1/experien](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1062221/mod_resource/content/1/experien%20cia-e-educacao-dewey.pdf)cia-e-educacao-dewey.pdf
- Educação, M. d. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Direção Geral da Educação.
- Educação, M. d. (2018). *Aprendizagens Essenciais: Articulação com o Perfil do Aluno - Educação Tecnológica - 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção Geral da Educação.
- Educação, M. d. (2018). *Aprendizagens Essenciais: Articulação com o Perfil do Aluno - Educação Visual - 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção Geral da Educação.
- Faria, C. C. (2019). *A Expressão Dramática e o desenvolvimento pessoal e social da criança: um olhar sobre as práticas na educação de infância*. Instituto Politécnico de Santarém: Escola Superior de Educação. doi:<http://hdl.handle.net/10400.15/2756>

- Figueira, A. P., & Torres, M. A. (2011). A Expressão Dramática/Teatro como Prática nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico – um Estudo na Região de Coimbra. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 1. doi:<https://doi.org/10.34639/rpea.v1i1.62>
- Fonseca, J. J. (2015). *Caderno de Atividades - Expressão Dramática*. Obtido de <https://inta.edu.br/SouINTA/images/pdf/expressao-dramatica-2015.pdf>
- Fonseca, M. d. (04 de fevereiro de 2016). Carl Rogers: Uma Concepção Holística do Homem - da terapia centrada no cliente à pedagogia centrada no aluno. *Millenium - Journal of Education, Technologies, and Health*(36). Obtido de <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8285>
- Fortin, M.-F. (1999). *O processo de investigação. Da concepção à realização*. LusoCiência - Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Franco, A. d. (julho/dezembro de 2009). O mito da autoestima na aprendizagem escolar. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), pp. 325-332. Obtido de <https://www.scielo.br/j/pee/a/fH6jBSJQrVdfCXbBDW8CS9x/?format=pdf>
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A. Obtido de http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf
- García, J. G. (2018). Drama no desenvolvimento da educação emocional. Em L. Contiero, F. d. Santos, & M. Fernandes, *Pedagogia do Teatro*. EDUFRN.
- Gil, A. C. (2008). *Pesquisas e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Goleman, D. (2012). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Guerreiro, M. F. (2012). *A influência das artes plásticas no desenvolvimento da expressão plástica nas crianças de 5/6 anos*. Universidade do Algarve: Escola Superior de Educação e Comunicação. doi:<http://hdl.handle.net/10400.1/3247>
- Guilhardi, H. J. (2002). Auto-estima, autoconfiança e responsabilidade. *Comportamento Humano - Tudo (ou quase tudo) que você precisa saber para viver melhor*, p. s.p. Obtido de https://itrcampinas.com.br/pdf/helio/Autoestima_conf_respons.pdf
- Henriques, I. M. (2013). *A importância da inclusão da Educação Visual e Tecnológica num Currículo Específico Individual*. Universidade Fernando Pessoa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. doi:<http://hdl.handle.net/10284/4110>
- Lima, L. D., Barbosa, Z. C., & Peixoto, S. P. (maio de 2018). Teoria Humanista: Carl Rogers e a Educação. *Cadernos de Graduação: Ciências Humanas e Sociais*, 4(3), pp. 161-170.
- Lopes, M. W. (14 de junho de 2019). The act of evaluating the teaching-learning process. *Research, Society and Development*, 8(9). doi:<https://doi.org/10.33448/rsd-v8i9.1259>

- Luckesi, C. C. (1998). Prática escolar: Do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. *Série de Ideias*(8), pp. 133-140. Obtido de http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=023
- Marconi, M. d., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas.
- Marques, I. M. (2014). *Expressão Dramática e a Interdisciplinaridade*. Instituto Superior de Ciências Educativas: Departamento de Educação. doi:<http://hdl.handle.net/10400.26/30740>
- Medina, C. d. (2014). *Promoção do autoconceito através da aprendizagem*. Coimbra: Escola Superior de Educação. doi:<http://hdl.handle.net/10400.26/12985>
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). Inovação, Investigação em Educação. *O estudo de Caso como estratégia de investigação em Educação, 2*.
- Melo, A. L. (7 de janeiro de 2012a). Da proposta base de revisão curricular: pela importância da disciplina de Educação Visual e Tecnológica. Obtido de https://apevt.pt/docs/Comunicacao_Ana_Melo_ESEV.pdf
- Melo, A. L. (2012b). *O impacto do Processo de Bolonha na formação de professores de Educação Visual e Tecnológica*. Universidade da Beira Interior: Ciências Sociais e Humanas. doi:<http://hdl.handle.net/10400.6/2592>
- Motos, T., & Navarro, A. (2003). El papel de la dramatización en el currículum. *Revista Artículos de la Ed. Graó*(39). Obtido de <https://www.postgradoteatroeducacion.com/el-papel-de-la-dramatizacion-en-el-curriculum/>
- Moisés, L. (2014). *A autoestima se constrói passo a passo*. Papirus Editora.
- Munari, B. (1981). *Das coisas nascem coisas*. Portugal: Edições 70.
- Nogaro, A., & Granella, E. (2003). O erro no Processo de Ensino e Aprendizagem. *Revista de Ciências Humanas*, 5(5). Obtido de <http://www.revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/244/445>
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.
- Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia. doi:<http://hdl.handle.net/10400.12/48>
- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (2011). A organização do autoconceito: análise da estrutura hierárquica em adolescentes. *Psicologia do Desenvolvimento*. doi:<https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000300014>
- Prata, G. M. (2012). *O papel da Educação Visual e Tecnológica no 2.º ciclo do Ensino Básico*. Covilhã: Universidade da Beira Interior. doi:<http://hdl.handle.net/10400.6/1525>
- Prodanov, C., & Freitas, E. (2013). *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnica da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico - 2ª edição*. Editora Feevale.

- Read, H. (1982). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Roitman, R. (maio/agosto de 1979). O método de Resolução de Problemas. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 3(2). doi:<https://doi.org/10.1590/1981-5271v3.2-004>
- Santos, A. (2017). A influência da autoestima no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. *Revista Gestão Universitária*. Obtido de <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-influencia-da-autoestima-no-processo-de-ensino-aprendizagem-na-educacao-infantil>
- Santos, A. d. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, A. L. (2020). *A afetividade na relação pedagógica: um contributo para o desenvolvimento da autoconfiança e do autoconceito em crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Coimbra: Escola Superior de Educação. doi:<http://hdl.handle.net/10400.26/32311>
- Silva, E. D. (30 de abril de 2008). A virtude do erro: uma visão construtiva da avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19(39). doi:<https://doi.org/10.18222/eae193920082471>
- Silva, I. P., Pereira, B., & Teixeira, A. (2018). *Jogo e autoconfiança em crianças do 1º ciclo do Ensino Básico*. Universidade do Minho: Centro de Investigação em Estudos da Criança. doi:<https://hdl.handle.net/1822/56921>
- Slade, P. (1978). *Jogo Dramático Infantil*. São Paulo: Summus Editorial.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (Vol. 1º). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, S. M. (2019). *O erro como Meio de Ensino-Aprendizagem dos Alunos*. Universidade do Minho: Escola de Psicologia. doi:<https://hdl.handle.net/1822/65024>
- Souza, N., Sibila, M., & Correia, L. (2013). O erro e fracasso ou erro e superação na avaliação da aprendizagem. *XI Congresso Nacional de Educação Pontifícia*. Curitiba: Universidade Católica do Paraná. Obtido de https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/download/21959/pdf_1/
- Thiesen, J. d. (dezembro de 2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*. doi:<https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>
- Torre, S. d. (2007). A relatividade do erro. Em S. d. Torre, *Aprender com os erros - O erro como Estratégia de Mudança* (pp. 1-29). Artmed. Obtido de <https://statics-shoptime.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/5957131.pdf>
- Torres, G. M. (2008). *A expressão dramática/teatro como prática nos 2º e 3º ciclos do ensino básico. Contributo para a sua caracterização a partir das concepções, comportamentos e percepções numa amostra de professores*. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa. doi:<http://hdl.handle.net/10071/697>

Villas, S. (2013). *A construção da Aprendizagem a partir do erro*. Obtido de Pedagogia ao Pé da Letra: <https://pedagogiaaopedaletra.com/a-construcao-da-aprendizagem-a-partir-do-erro/>

Yin, R. K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Anexos

Anexo 1 – Grelha da Divisão de Atividades por grupo

Grupos/ Sessões	1ª Sessão (1ª semana)		2ª Sessão (2ª semana)		3ª Sessão (3ª semana)	
	Espaço Desinibição / Aquecimento	Atividade 1	Espaço Desinibição/ Aquecimento	Atividade 2	Espaço Desinibição/ Aquecimento	Atividade 3
Grupo 1 (Interligação com atividades e técnicas da disciplina de Expressão Dramática)	Atividade 1 "O vírus" Atividade 2 "Bonecos" Atividade 3 "Caminhar"	<u>Aplicabilidade em EV: Comunicação/Exploração da simbologia da cor</u> Atividade 4 - "Notícia Imaginária" + Atividade 5 - "Um espaço (des)confortável"	Atividade 6 "Sonoridade alterada" + Atividade 7 "Felizmente, infelizmente" + Atividade 8 "Espelho"	<u>Aplicabilidade em EV: Cânone do rosto</u> Atividade 9 - "Apresentação Gesticulada"	Atividade 10 "Caminhar" + Atividade 11 "O vendedor" + Atividade 12 "Sticker de confiança"	<u>Aplicabilidade em EV/ET: Exploração de Obras, peças ou artefactos</u> Aplicabilidade em EV: Estudo da estrutura Atividade 13 - "Escultor Verbal"
Grupo 2	Não existente	Atividade 4 - "Notícia Imaginária" + Atividade 5 - "Um espaço (des)confortável"	Não existente	Atividade 9 - "Apresentação Gesticulada"	Não existente	Atividade 13 - "Escultor Verbal"

Anexo 2 – Guião das atividades

1ª Sessão (1ª semana) - +/- 100 min					
Grupos/ Sessões	Espaço Desinibição/ Aquecimento Atividade 1 "O vírus"	Espaço Desinibição/Aquecimento Atividade 2 "Bonecos"	Espaço Desinibição/ Aquecimento Atividade 3 "Caminhar"	Atividade 1	
				Atividade 4 "Um espaço (des)confortável"	Atividade 5 "Notícia Imaginária"
Grupo 1 (Interligação com atividades e técnicas da disciplina de Expressão Dramática) Explicação	<p>A atividade irá consistir no desenvolvimento de um jogo.</p> <p>Irá ser declamada perante a turma a existência de um vírus no grupo, este que se transmitirá através do toque das mãos.</p> <p>Os alunos serão vendidos e deverão circular pelo espaço cautelosamente de forma a não serem infetados, posicionando as suas mãos frente ao corpo. Somente após o contacto das mãos serão infetados. Quando um aluno for tocado, deverá permanecer sentado no chão silenciosamente, retirar a venda e observar o desenrolar do jogo, até ao seu final.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observar a insegurança dos alunos quando lhes retirado o sentido da visão; - Trabalhar e estimular o sentido auditivo; 	<p>A atividade irá consistir no desenvolvimento de um jogo.</p> <p>Será pedido à turma que se divida em dois grupos, onde um deles sairá do espaço, e aguardará nova indicação.</p> <p>A outra metade da turma será pedido que se imaginem como bonecos com a capacidade de se movimentarem, no entanto, os movimentos só serão ativados após os alunos exteriores descobrirem onde fica o botão no seu corpo. Esta metade da turma deverá então desenvolver um movimento característico enquanto boneco, cada um terá um "botão" que o ativará, este que será determinado pelo investigador, devendo ser todos localizados em sítios diferentes.</p> <p>O jogo termina quando todos os bonecos forem ativados.</p>	<p>A atividade irá consistir na elaboração de uma fila pelos alunos da turma.</p> <p>A mesma iniciará a caminhar normalmente pelo espaço. Após todos marcarem um ritmo, começarão a ser implementadas ideias de que estes estarão noutro espaço, pedindo que os mesmos se imaginem a caminhar no espaço descrito.</p> <p>Irá ser descritos, oralmente, espaços como um campo militar, uma praia de areia muito quente, um supermercado onde se derramou muito azeite, uma viagem à lua, uma montanha cheia de neve, entre outros...</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observar como cada aluno se expressa corporalmente; - Explorar a sua expressão corporal; 	<p>O grupo de participantes irá se distribuir pelo espaço, devendo ter consigo alguns materiais riscadores como, lápis de cor, marcadores, entre outros, assim como uma folha A3.</p> <p>Será inicialmente realizada uma troca de ideias sobre o que entendem por medo, interligando como forma do diálogo flui alguns verbos sorteados, como, fazer, ir, aparecer, mostrar....</p> <p>Ao estarem posicionados os mesmo irão ouvir um texto que os irá conduzir para um medo ou receio, devendo ser este o tema que irão representar.</p> <p>Enquanto ouvem o texto acompanhado de música deverão trabalhar na sua ilustração, onde se espera que os mesmo representem algo que receiem, esta poderá também ser acompanhada de texto.</p> <p>Após as ilustrações concluídas, será questionado se algum aluno se dispõe a apresentar a sua ilustração e a explicar o que a mesma representa. Este não deverá ser apresentada como uma tarefa de cariz obrigatório, mas sim facultativo.</p>	<p>Os alunos irão se posicionar de forma semicircular, após estarem sentados no chão será distribuída por cada um uma folha de jornal.</p> <p>Será pedido que imaginem, antes de observarem a folha, uma notícia, podendo ser esta sobre um tema que lhes agrade.</p> <p>Os mesmos terão tempo de analisar o que está presente em cada uma das suas folhas, imagens, títulos, textos, etc. e da mesma forma terão de desenvolver a sua notícia numa folha A3, através da ilustração, devendo conter a mesma um título.</p> <p>Após imaginarem a sua notícia e a ilustrarem será pedido que a partilhem com o grupo, porém os mesmos terão de a ler como se estivesse no jornal. Contudo esta leitura não será guiada normalmente pelos olhos, deverão achar uma maneira criativa de a ler, como por exemplo seguir o texto com o nariz.</p>

1ª Sessão (1ª semana)				
Grupos/ Sessões	Espaço Desinibição/ Aquecimento	Espaço Desinibição/ Aquecimento	Espaço Desinibição/ Aquecimento	Atividade 1
				Atividade 4 "Um espaço (des)confortável"
Grupo 2 Explicação	Não existe	Não existe	Não existe	<p>Os alunos irão se posicionar de forma semicircular, após estarem sentados no chão será distribuída por cada um uma folha de jornal.</p> <p>Será pedido observem a folha, e imaginem uma notícia a partir da mesma, podendo esta ser sobre um tema que lhes agrade.</p> <p>Após imaginarem a sua notícia e a ilustrarem será pedido que a partilhem com o grupo, como a mesma se encontrasse numa página de jornal.</p> <p>Os mesmos terão tempo de analisar o que está presente em cada uma das suas folhas, imagens, títulos, textos, etc. e da mesma forma terão de desenvolver a sua notícia numa folha A3, através da ilustração, devendo conter a mesma um título.</p> <p>Após imaginarem a sua notícia e a ilustrarem será pedido que a partilhem com o grupo, como a mesma se encontrasse numa página de jornal.</p>
	Não existe	Não existe	<p>O grupo de participantes irá se distribuir pelo espaço, devendo ter consigo alguns materiais riscadores como, lápis de cor, marcadores, entre outros, assim como uma folha A3.</p> <p>Ao estarem posicionados será pedido aos mesmos que representem um medo ou algo que receiem, podendo a ilustração ser acompanhada de texto.</p> <p>Neste grupo não haverá a inserção de um espaço inicial de diálogo, nem de partilha de ideias, assim como a realização das ilustrações não será acompanhada de música.</p> <p>Após as ilustrações concluídas, será questionado se algum aluno se dispõe a apresentar a sua ilustração e a explicar o que a mesma representa. Este não deverá ser apresentada como uma tarefa de cariz obrigatório, mas sim facultativo.</p>	

2ª Sessão (2ª semana)				
Grupos/ Sessões	Espaço Desinibição/Aquecimento Atividade 11 "Sonoridade Alterada"	Espaço Desinibição/Aquecimento Atividade 14 "Felizmente, infelizmente"	Desinibição/Aquecimento Atividade 15 "Espelho"	Atividade 2 Atividade 9 - "Apresentação Gesticulada"
Grupo 1 (Inteligência com atividades e técnicas da disciplina de Expressão Dramática)	<p>A sonoridade alterada pretende desprender os participantes de algumas inibições ao se expressarem verbalmente. Desta forma serão criados cinco espaços na sala de aula onde em cada a sonoridade é alterada, podendo ser em termos de tom, ou de velocidade, prevê-se que estes cinco espaços estejam divididos em tom normal, tom gritante, zona de silêncio, zona de canto, e zona de sussurro.</p> <p>Pretende-se então desenvolver uma rápida atividade que permita que os alunos passem por todas as zonas e se expressem consoante as indicações.</p> <p>No final desta atividade pede-se que cada aluno se desloque para a zona que se sentiu mais confortável.</p>	<p>Será pedido à turma que se sente num círculo, e que tenha na sua presença uma folha A5, assim como materiais riscadores.</p> <p>Após todos sentados será pedido que cada aluno desenhe um objeto ou uma ação.</p> <p>Tendo todos terminado a ilustração, a atividade passará a ser explicada.</p> <p>O grupo terá de construir uma história, onde cada aluno deverá dar o seu contributo, porém deverão tentar inserir no mesmo o objeto ou ação que representaram.</p> <p>No entanto o seu discurso será condicionado por um bater de palmas, que assinalará se este será algo positivo ou algo negativo.</p> <p>Ex: <u>Felizmente</u> o João conseguiu ir comprar maçãs (objeto representado) à loja - <u>infelizmente</u> este não tinha levado dinheiro (objeto representado).</p>	<p>A atividade espelho será desenvolvida com o âmbito lúdico onde será possível observar o envolvimento dos alunos com os colegas e a liberdade que estes têm em se expressar uns aos outros.</p> <p>A atividade será iniciada, pedindo que se formem duplas para a atividade que se irá desenvolver.</p> <p>Após as duplas formadas, o exercício será explicado, o mesmo irá consistir na reprodução dos movimentos do colega, desta forma é possível observar como os mesmos em poucos segundos decidirão quem vai ser o imitador e o imitado.</p> <p>Ao iniciar o desafio assim, será pedido que após cada palma escutada os mesmos se movimentem e optem por um novo colega, nunca podendo repetir as duplas.</p>	<p>A atividade será realizada em duplas estas que deverão se agrupar autonomamente.</p> <p>Após as duplas feitas, cada aluno deverá ter consigo três folhas A4 e alguns materiais riscadores.</p> <p>Será pedido que estes se apresentem, e falem sobre os seus gostos, a seu quotidiano, assim como algumas características pessoais. No entanto a apresentação será realizada não por si próprio, mas pelo seu colega, que o interpretará na primeira pessoa. O colega que está sendo apresentado, irá colocar-se por trás de quem o apresenta, e deverá acompanhar a apresentação que o colega faz gesticulando com os seus braços. Estas apresentações não deverão demorar mais que dois minutos cada.</p> <p>Após todos os alunos apresentados, será pedido que individualmente cada um faça três representações: uma que represente como ele próprio se vê; outra que represente como acha que os outros o veem, e uma que represente como ele vê o colega com quem fez dupla.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esta atividade poderia ser desenvolvida no início de um ano letivo, na disciplina de Educação Visual, onde se parte do princípio que nem todos os alunos se conhecem, e através dela estudar a fisionomia do corpo humano, o cânone do rosto, entre outros...

2ª Sessão (2ª semana)			
Grupos/ Sessões	Espaço Desinibição/ Aquecimento	Espaço Desinibição/ Aquecimento	Espaço Desinibição/ Aquecimento
			Atividade 2
			Atividade 9 - "Apresentação Gesticulada"
			<p>A atividade será realizada em duplas estas que deverão se agrupar autonomamente. Após as duplas feitas, cada aluno deverá ter consigo três folhas A4 e alguns materiais riscadores. Será pedido que estes se apresentem, e falem sobre os seus gostos, a seu quotidiano, assim como algumas características pessoais.</p> <p>Após todos os alunos apresentados, será pedido que individualmente cada um faça três representações: uma que represente como ele próprio se vê; outra que represente como acha que os outros o veem, e uma que represente como ele vê o colega com quem fez dupla.</p> <p>*Neste grupo não será implementada a dinâmica de apresentar o colega, onde o outro gesticularia o seu diálogo.</p>
Grupo 2 Explicação	Não existe	Não existe	Não existe

3ª Sessão (3ª semana)			
Grupos/Sessões	Espaço Desinibição/Aquecimento Atividade 3 "Caminhar"	Espaço Desinibição/Aquecimento Atividade 12 "O vendedor"	Espaço Desinibição/Aquecimento Atividade 13 "Sticker de confiança"
Grupo 1 (Investigação com atividades e técnicas da disciplina de Expressão Dramática) Explicação	<p>A atividade irá consistir na elaboração de uma fila pelos alunos da turma.</p> <p>A mesma iniciará a caminhar normalmente pelo espaço. Após todos marcarem um ritmo, começarão a ser implementadas ideias de que estes estarão noutra espaço, pedindo que os mesmos se imaginem a caminhar no espaço descrito. Não ser descritos, oralmente, espaços como um campo militar, uma praia de areia muito quente, um supermercado onde se derramou muito azeite, uma viagem à lua, uma montanha cheia de neve, entre outros...</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observar como cada aluno se expressa corporalmente; - Explorar a sua expressão corporal; 	<p>A atividade o vendedor, servirá como uma atividade de desbloqueio criativo e verbal. Será pedido que cada aluno traga um objeto, sendo este de livre escolha (garrafa, lápis, garfo).</p> <p>Cada aluno deverá então ter cerca de 1 minuto, para convencer o grupo que o objeto que trouxe irá revolucionar o mundo, e que as suas características são de extrema importância.</p> <p>*Este exercício poderia ser adaptado para o estudo do objeto técnico na disciplina de Educação Tecnológica.</p>	<p>Nesta atividade os alunos deverão trazer consigo o trabalho que realizaram na atividade anterior (apresentação gesticulada), sendo necessário que tenham finalizado as representações de como se veem, e de como acham que os outros os veem. Esta atividade será iniciada com o pedido de que estes exponham os seus trabalhos no chão, e em torno deles criem uma barreira, através do uso de fita cola crepe.</p> <p>Será pedido inicialmente ao grupo que caminhe por entre os trabalhos e observe cada um deles.</p> <p>Após este tempo de observação, serão colocados no centro do espaço, stickers e marcadores, onde existirão três conjuntos de stickers, adjetivos, qualidades e momentos.</p> <p>Os alunos deverão assim através dos stickers atribuir, pelo menos um deles, a cada elemento do grupo, colocando-os junto à zona de trabalhos do colega.</p>
			<p>A atividade consistirá numa perspetiva diferente de analisar uma obra de arte ou uma composição artística.</p> <p>A atividade consistirá na atribuição de diferentes papéis no grupo, o narrador, o pintor/escultor, e os figurantes.</p> <p>Previamente à atribuição dos diferentes papéis, será apresentada uma obra de arte a um dos alunos, este que será o narrador. O narrador terá o auxílio de um outro aluno da turma para ser o seu artista (pintor/escultor), este que será selecionado pelo investigador.</p> <p>Após atribuídos estes dois papéis, o narrador deverá dar a responsabilidade do pintor/escultor selecionar x número de participantes consoante a obra de arte que observa.</p> <p>Selecionados todos os participantes para a atividade, a mesma irá desenvolver-se através de uma análise da obra de arte pelo narrador, onde o pintor/escultor deverá trabalhar os seus figurantes conforme o que lhe é narrado.</p> <p>Os restantes alunos, que não participaram da atividade, deverão acompanhar a narrativa e a interpretação do pintor/escultor, e representar como imaginam que será a obra, o que ela representará, que tons trabalha, quantas figuras humanas tem...</p> <p>No final a obra será revelada, e em grupo deverão comparar as suas representações e analisá-las consoante a obra agora visível.</p>
			<p>Atividade 10 – "Escultor Verbal"</p>

3ª Sessão (3ª semana)			
Grupos/ Sessões	Espaço Desinibição/ Aquecimento	Espaço Desinibição/ Aquecimento	Espaço Desinibição/ Aquecimento
Grupo 2 <u>Explicação</u>	Não existe	Não existe	Não existe
<p>Atividade 3</p> <p>Atividade 10 – “Escultor Verbal”</p> <p>A atividade consistirá na atribuição de diferentes papéis no grupo, narradores e observadores, esta atribuição deverá ser voluntária.</p> <p>Previamente à atribuição dos diferentes papéis, será apresentada uma obra de arte ao grupo.</p> <p>Os narradores deverão tomar a responsabilidade de analisar e descrever o que observam para o restante grupo, este que também irá estar a ver a obra.</p> <p>Após acompanharem esta análise e interpretação da obra de arte deverão tentar representá-la consoante o que ela representa, que tons trabalha, quantas figuras humanas tem...</p> <p>No final em grupo deverão comparar as suas representações e analisá-las consoante a obra agora visível, nesta fase seria interessante que só os observadores comentassem ou partilhassem a sua análise.</p>			

Anexo 3 – Guia Primeiro Questionário Aplicado

PSSST!

**PRECISO DA TUA AJUDA
PARA DESCOBRIR UMAS COISAS!**

NÃO TE PREOCUPE, FICA SÓ ENTRE NÓS!

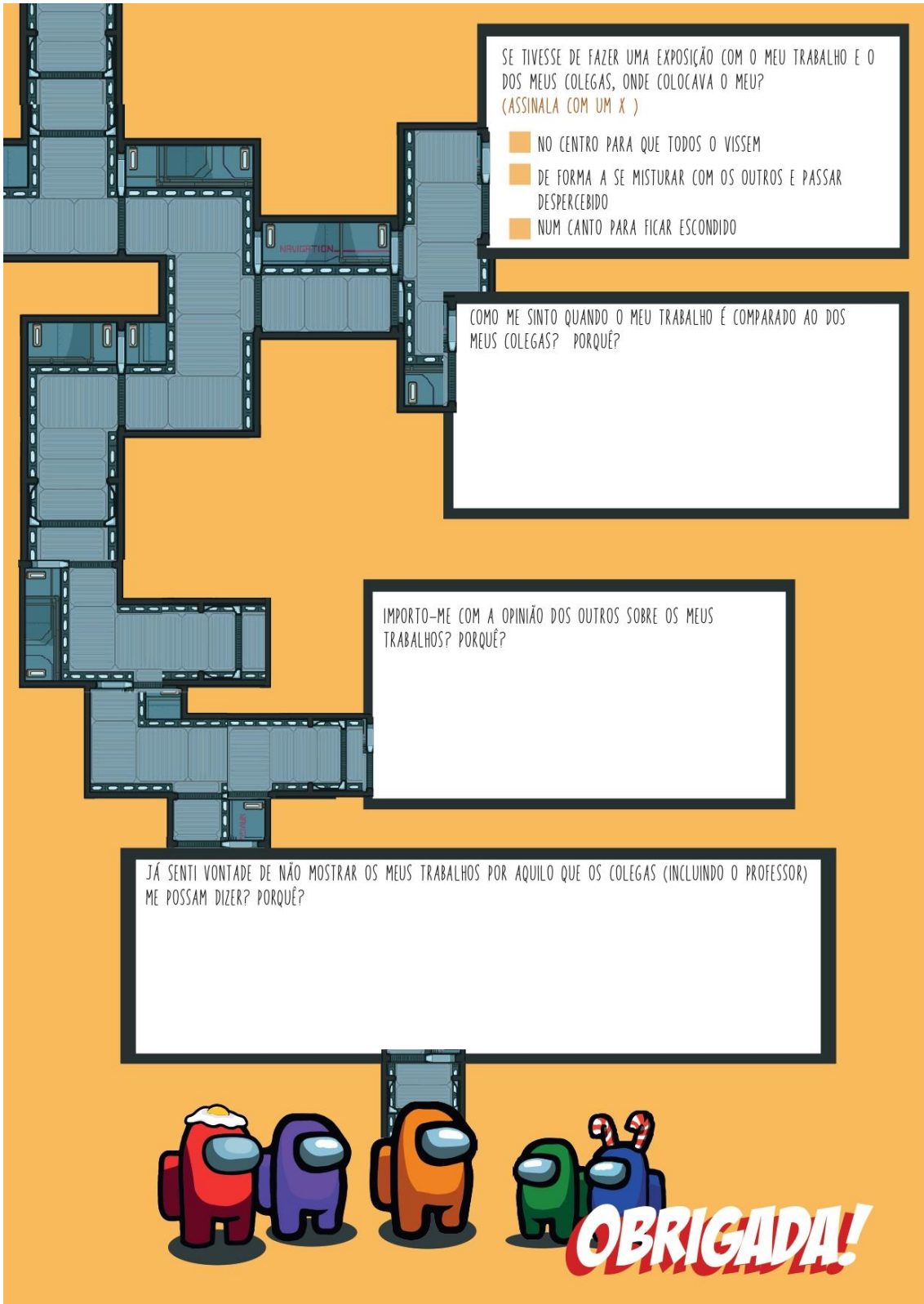
JÁ PARTICIPEI EM ATIVIDADES DE EXPRESSÃO DRAMÁTICA FORA DA ESCOLA? QUAIS?

AS AULAS DE EXPRESSÃO DRAMÁTICA TORNAM-ME CAPAZ DE FAZER O QUÊ?

SOU, OU NÃO, CAPAZ DE FAZER TRABALHOS UTILIZANDO A MINHA IMAGINAÇÃO? PORQUÊ?

O QUE ENTENDO POR ERRO?

É IMPORTANTE QUANDO RECEBO ELOGIOS DOS MEUS TRABALHOS? PORQUÊ? COMO ME SINTO?



SE TIVESSE DE FAZER UMA EXPOSIÇÃO COM O MEU TRABALHO E O DOS MEUS COLEGAS, ONDE COLOCAVA O MEU?
(ASSINALA COM UM X)

- NO CENTRO PARA QUE TODOS O VISSEM
- DE FORMA A SE MISTURAR COM OS OUTROS E PASSAR DESPERCEBIDO
- NUM CANTO PARA FICAR ESCONDIDO

COMO ME SINTO QUANDO O MEU TRABALHO É COMPARADO AO DOS MEUS COLEGAS? PORQUÊ?

importo-me com a opinião dos outros sobre os meus trabalhos? porquê?

JÁ SENTI VONTADE DE NÃO MOSTRAR OS MEUS TRABALHOS POR AQUILO QUE OS COLEGAS (INCLUINDO O PROFESSOR) ME POSSAM DIZER? PORQUÊ?



OBRIGADA!

Anexo 4 – Guia Segundo Questionário Aplicado

PSSST!

PRECISO DA TUA AJUDA
PARA DESCOBRIR UMAS COISAS
OUTRA VEZ...

NIVEL 2

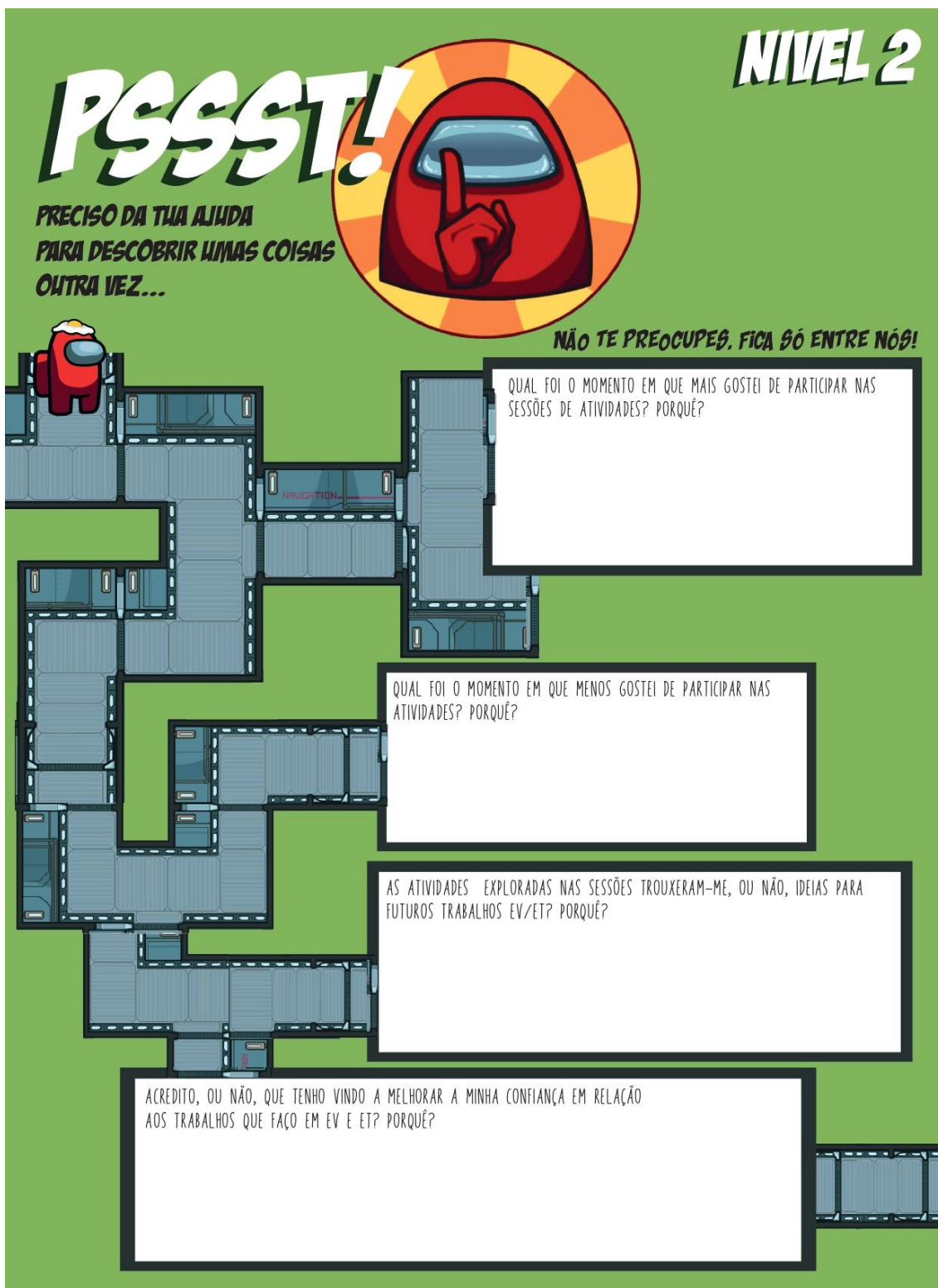
NÃO TE PREOCUPES, FICA SÓ ENTRE NÓS!


QUAL FOI O MOMENTO EM QUE MAIS GOSTEI DE PARTICIPAR NAS
SESSÕES DE ATIVIDADES? PORQUÊ?

QUAL FOI O MOMENTO EM QUE MENOS GOSTEI DE PARTICIPAR NAS
ATIVIDADES? PORQUÊ?

AS ATIVIDADES EXPLORADAS NAS SESSÕES TROUXERAM-ME, OU NÃO, IDEIAS PARA
FUTUROS TRABALHOS EV/ET? PORQUÊ?

ACREDITO, OU NÃO, QUE TENHO VINDO A MELHORAR A MINHA CONFIANÇA EM RELAÇÃO
AOS TRABALHOS QUE FAÇO EM EV E ET? PORQUÊ?





SE TIVESSE DE FAZER UMA EXPOSIÇÃO COM O MEU TRABALHO E O DOS MEUS COLEGAS, ONDE COLOCAVA O MEU?
(ASSINALA COM UM X)

- NO CENTRO PARA QUE TODOS O VISSEM
- DE FORMA A SE MISTURAR COM OS OUTROS E PASSAR DESPERCEBIDO
- NUM CANTO PARA FICAR ESCONDIDO


GOSTEI, OU NÃO, DOS RESULTADOS DOS TRABALHOS QUE FIZ DURANTES AS ATIVIDADES QUE PARTICIPEI? PORQUÊ?

SOU, OU NÃO, CAPAZ DE PARTILHAR AS MINHAS IDEIAS COM OUTRAS PESSOAS? PORQUÊ?

IMPORTO-ME COM A OPINIÃO DOS OUTROS SOBRE OS MEUS TRABALHOS? PORQUÊ?

SE TIVESSE DE ESCOLHER, COMO PREFERIA TRABALHAR EM EV/ET?
PREENCHE DE 1 A 8, CONFORME AS TUAS PREFERÊNCIAS.

<input type="checkbox"/> EM SILÊNCIO	<input type="checkbox"/> AO AR LIVRE	<input type="checkbox"/> COM TODA A TURMA
<input type="checkbox"/> COM MÚSICA	<input type="checkbox"/> NA SALA DE AULA	<input type="checkbox"/> SOZINHO
<input type="checkbox"/> A CONVERSAR		<input type="checkbox"/> EM PEQUENOS GRUPOS



OBRIGADA!

Anexo 5 – Grelha de Observação

Aspetos a Observar	Sessão:	Data:	Grupo:
	Aluno -		
Após a primeira fase de libertação, a pré-disposição do participante altera-se?			
Desenvolve o trabalho empenhado/interessado e focado?			
Anseia por participar em novas atividades?			
Toma iniciativa em começar as atividades?			

Aspetos a Observar	Sessão:	Data:	Grupo:
	Aluno -		
Apresenta confiança para auxiliar os seus colegas?			
Exibe o trabalho que desenvolve e comenta sobre o mesmo?			
É capaz de comunicar/propor ideias?			
Dúvida do seu trabalho e de si próprio?			

Aspetos a Observar	Sessão:	Data:	Grupo:
	Aluno -		
Partilha os seus resultados com o grupo?			
Verbaliza e demonstra sentimentos? Quais?			
Verbaliza/Apresenta receios ou inseguranças? Como?			
Espera feedback do seu trabalho?			

Aspetos a Observar	Sessão:	Data:	Grupo:
	Aluno -		
Mostra-se interessado e revela entusiasmo pelas atividades? Quais?			
Apresenta-se motivado em participar e dar a sua opinião?			
Apresenta a mesma motivação ao longo de toda a atividade?			
O seu envolvimento/participação altera-se? Como e em que fase?			

Anexo 6 – Pedido de autorização à Direção Geral de Educação

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito n.º 0805800001

mime.noreply@min-educ.pt <mime.noreply@min-educ.pt>

seg, 23/05/2022 09:33

Para: raquel_pinto_15@hotmail.com <raquel_pinto_15@hotmail.com>; raquel_pinto_15@hotmail.com <raquel_pinto_15@hotmail.com>

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0805800001, com a designação *Questionários e Atividades a desenvolver com os Alunos*, registado em 28-03-2022, foi rejeitado.

Avaliação do inquérito:

Exma. Senhora Raquel Alexandra Conceição Pinto,
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar não pode ser aprovado uma vez que, submetido a análise, não cumpre os requisitos conforme se explicita nas observações.
Com os melhores cumprimentos
José Vítor Pedroso
Diretor-Geral
DGE

Observações:

a) Como se refere: é proposto a "participação do seu educando(a) nas atividades de implementação do estudo empírico supracitado. Estas atividades serão de cariz lúdico didático integradas em aulas, e onde se prevê a aplicação de um questionário. As atividades serão realizadas num conjunto de três sessões semanais com cada grupo de participantes." De acordo com o Despacho n.º 15847/2007, de 23 de julho, informa-se que a Direção-Geral da Educação não é competente para autorizar a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de projetos e atividades/programas de intervenção/formação/sensibilização/capacitação/workshops, ateliers, em meio escolar, dadas a autonomia e competências da Escola não Agrupada/Agrupamentos de Escolas nos domínios da organização pedagógica, da organização e planificação curricular, da gestão e planificação estratégica, entre outras. Os órgãos de gestão pedagógica e educativa, (a Direção, o Conselho Pedagógico) melhor decidirão sobre estes casos de figura e subsequentes ações, também de inquirição/avaliação.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.dgeec.mec.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Pode também reformular este pedido de autorização de inquérito, seguindo eventuais indicações dadas na Avaliação e nas Observações.
Para tal aceda aos detalhes deste pedido e escolha a opção *Editar*. Deste modo será efetuada uma nova avaliação, cuja decisão será comunicada via e-mail.

Anexo 7 – Pedido de Autorização à Direção do Agrupamento



Exmo. Senhor Diretor do Agrupamento de Escolas
de Mundão

Assunto: Pedido de autorização para a implementação do trabalho de investigação "Contributos da expressão dramática para o desenvolvimento da autoconfiança nas disciplinas de EV e ET" aos alunos das turmas do 5ªA e 5ªB.

Raquel Alexandra Conceição Pinto, aluna do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu, do Instituto Politécnico de Viseu, a efetuar a Prática de Ensino Supervisionada no Agrupamento de Escolas de Mundão, encontra-se a realizar um trabalho de investigação intitulado "Contributos da expressão dramática para o desenvolvimento da autoconfiança nas disciplinas de EV e ET", sob a orientação da Prof. Doutora Ana Souto e Melo e do Prof. Doutor Ricardo Cavadas, a integrar no Relatório Final de Estágio para a obtenção do grau de Mestre, vem, por este meio, solicitar que V. Exa. se digne a autorizar a implementação do estudo empírico supracitado nas turmas XXX do mesmo Agrupamento.

A implementação do estudo inclui atividades práticas que seriam importantes registar fotograficamente. Ressalvamos, contudo, que o enquadramento fotográfico será apenas das atividades, sem o registo do rosto das crianças participantes, salvaguardando o seu anonimato.

Mais se informa, que foi submetido o mesmo pedido de autorização à Direção Geral de Educação (Inquérito n.º 0805800001 estando a aguardar o respetivo deferimento.

Agradeço desde já a atenção e disponibilidade dispensadas.

Viseu, 28 de abril de 2022

Anexo 8 – Pedido de Autorização ao Encarregados de Educação



Exmo. Encarregado de Educação

Assunto: Pedido de autorização para a implementação do trabalho de investigação "Contributos da expressão dramática para o desenvolvimento da autoconfiança nas disciplinas de EV e ET" aos alunos das turmas do 5ªA e 5ªB.

Raquel Alexandra Conceição Pinto, aluna do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Viseu, do Instituto Politécnico de Viseu, a efetuar a Prática de Ensino Supervisionada no Agrupamento de Escolas de Mundão, encontra-se a realizar um trabalho de investigação intitulado: "Contributos da expressão dramática para o desenvolvimento da autoconfiança nas disciplinas de EV e ET", sob a orientação da Prof. Doutora Ana Souto e Melo e do Prof. Doutor Ricardo Cavadas, a integrar no Relatório Final de Estágio para a obtenção do grau de Mestre, vem, por este meio, solicitar que V. Exa. se digne a autorizar a participação do seu educando(a) nas atividades de implementação do estudo empírico supracitado. Estas atividades serão de cariz lúdico-didático integradas em aulas, e onde se prevê a aplicação de um questionário. As atividades serão realizadas num conjunto de três sessões semanais com cada grupo de participantes.

A implementação do estudo inclui atividades práticas que seriam importantes registar fotograficamente. Ressalvamos, contudo, que o enquadramento fotográfico será apenas das atividades, sem o registo do rosto das crianças participantes, salvaguardando o seu anonimato.

Todas as respostas aos questionários serão anónimas e confidenciais: ninguém terá acesso, excetuando a investigadora e os orientadores responsáveis. Deve salientar-se que as respostas obtidas, serão utilizadas somente numa tentativa de dar resposta à investigação proposta.

Agradeço desde já a atenção e disponibilidade dispensadas.

Raquel Pinto, aluna do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico pede deferimento,

Eu, encarregado de educação do aluno _____, do Ano/turma____, N.º____ autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) o meu educando a participar no estudo acima mencionado.

Assinatura Encarregado de Educação

Raquel Pinto

_____, _____ de 2022

Viseu, 02 de maio de 2022

Anexo 9 – Análise de Conteúdo – Primeiro Questionário Aplicado

Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido	
		Grupo A	Grupo B
1) Contexto de Participação em atividades de expressão dramática	1.1) Familiar	<p>“Sim, mas para a minha família” - (Q1-GA-P13)</p> <p>“Sim, muitas vezes em dias festivos eu e a minha família fazemos teatro” – (Q1-GA-P7)</p> <p>“Sim, para a minha família!” – (Q1-GA-P3)</p>	<p>“sim para a minha família” – (Q1-GB-P3)</p> <p>“sim para a minha família (...)” - (Q1-GB-P2)</p>
	1.2) Atividades Culturais	<p>“Sim, participei fora da escola, umas delas foi caminhado por a nossa cidade” –[S/C] - (Q1-GA-P6)</p> <p>“Sim, já fui à cidade natal brincar” – (Q1-GA-P5)</p> <p>“Sim eu já participei com outra escola em Viseu a fazer teatro” – (Q1-GA-P2)</p>	
	1.3) Inexistência de Participação	<p>“não” - (Q1-GA-P1)</p> <p>“não” - (Q1-GA-P8)</p> <p>“não” - (Q1-GA-P9)</p> <p>“não” - (Q1-GA-P10)</p> <p>“não” - (Q1-GA-P11)</p> <p>“não” - (Q1-GA-P12)</p> <p>“não” - (Q1-GA-P14)</p> <p>“não” - (Q1-GA-P15)</p> <p>“não” - (Q1-GA-P16)</p> <p>“não” - (Q1-GA-P17)</p> <p>“não” - (Q1-GA-P18)</p>	<p>“não” - (Q1-GB-P1)</p> <p>“não participei em nenhuma” - (Q1-GA-P4)</p> <p>“não participei em nenhuma” - (Q1-GA-P5)</p> <p>“não participo em nenhuma” - (Q1-GA-P6)</p> <p>“não participei em nenhuma” - (Q1-GA-P7)</p> <p>“não!” - (Q1-GB-P8)</p> <p>“não participei em atividades de expressão dramática fora da escola” - (Q1-GB-P9)</p> <p>“não, só participei dentro da escola” - (Q1-GB-P10)</p> <p>“não” - (Q1-GB-P11)</p> <p>“não” - (Q1-GB-P12)</p>
2) Capacidades desenvolvidas através da ED	2.1) Interpretação	<p>“(…) tornam-me capaz de fazer teatro e interpretar melhor algumas falas” – (Q1-GA-P2)</p> <p>“(…) fazer pessoas de teatro” [S/C] – (Q1-GA-P4)</p> <p>“(…) tenho aprendido a fazer parte de uma peça do teatro(…)” - (Q1-GA-P10)</p> <p>“De conseguir interpretar melhor” – (Q1-GA-P14)</p>	<p>“(…) ajudaram a desenvolver um teatro” - (Q1-GB-P10)</p> <p>“(…) capaz de fazer teatros” - (Q1-GB-P11)</p> <p>“tornaram-me capaz de atuar (...)” - (Q1-GB-P8)</p> <p>“(…) dramatizar (...)” - (Q1-GB-P4)</p> <p>“dramatizar textos” - (Q1-GB-P3)</p>

		<p>“(…) de representar (…) – (Q1-GA-P8)</p> <p>“tornam-me capaz de representar melhor (…)” - (Q1-GA-P3)</p> <p>“Tornam-me capaz de representar melhor” – (Q1-GA-P18)</p>	
	2.2) Expressão dos Sentimentos	<p>“Tornam-me capaz de expressar os meus sentimentos em diversas peças” – (Q1-GA-P7)</p> <p>“(…)conseguir fazer várias emoções no teatro(…)” – (Q1-GA-P8)</p>	
	2.3)Capacidade Técnica	<p>“Desenvolver as minhas capacidades e expressar-me melhor(…)” – (Q1-GA-P1)</p> <p>“Tornam-me capaz de representar, entoar melhor os diálogos e projetar a voz.” – (Q1-GA-P5)</p> <p>“Tornam-nos de fazer teatro, decoração de falas (…) projetor a voz” – [S/C] – (Q1-GA-P6)</p> <p>“(…) decorar falas(…)” – (Q1-GA-P8)</p> <p>“ me expressar melhor” - (Q1-GA-P15)</p>	<p>“expressar-me mais” - (Q1-GB-P12)</p> <p>“conseguir memorizar melhor as coisas” - (Q1-GB-P9)</p> <p>“me expressar” - (Q1-GB-P8)</p>
	2.4)Lúdico		<p>“(…) diversão” – (Q1-GB-P2)</p> <p>“diversão, alegria (…)” - (Q1-GB-P1)</p> <p>“alegria (…)” - (Q1-GB-P10)</p> <p>“diversão” - (Q1-GB-P7)</p> <p>“(…) diversão, alegria” - (Q1-GB-P4)</p>
	2.5)Desenvolvimento pessoal (autoconfiança)	<p>“(…) também me ajuda a não ser envergonhada” – (Q1-GA-P1)</p> <p>“(…)perdi o medo do público(…)” – (Q1-GA-P9)</p> <p>“(…) ultrapassar a vergonha” – (Q1-GA-P3)</p> <p>“temos aprendido a não ser envergonhados (…)” – (Q1-GA-P11)</p> <p>“consigo não ter vergonha e falar alto” – (Q1-GA-P13)</p> <p>“sou capaz de representar em público sem medos e sem vergonha” – (Q1-GA-P16)</p>	<p>“(…) para podermos estar mais tranquilos” - (Q1-GB-P6)</p> <p>“confiança” - (Q1-GB-P5)</p> <p>“(…) confiança (…) - (Q1-GB-P4)</p>
3)Consciência da imaginação na realização de trabalhos	3.1) Desenvolvimento da criatividade	<p>“Sim porque tenho uma imaginação muito fértil e a toda a hora consigo imaginar algo novo (…)” – (Q1-GA-P1)</p> <p>“Eu consigo porque tenho criatividade” – (Q1-GA-P10)</p> <p>“Sou capaz de utilizar a minha imaginação, porque a minha imaginação está em todo o lado (…)” – (Q1-GA-P11)</p> <p>“Sim tenho imaginação sempre” – (Q1-GA-P15)</p>	<p>“consigo representar o que imagino” - (Q1-GB-P4)</p> <p>“sou capaz, porque tenho muita imaginação” - (Q1-GB-P6)</p> <p>“sim porque tenho algumas ideias” - (Q1-GB-P7)</p> <p>“porque a imaginação vai muito além” - (Q1-GB-P9)</p>

		<p>“Sim sou capaz, porque a minha imaginação é que me dá ideias” – (Q1-GA-P16)</p> <p>“Sou capaz porque tenho uma imaginação muito fértil” – (Q1-GA-P18)</p>	<p>“sim sou porque eu tenho imaginação” - (Q1-GB-P11)</p> <p>“sim porque a E.D ajudou-me a imaginar mais” - (Q1-GB-P12)</p>
	3.2) Inspiração	<p>“Sim sou capaz (...) porque vejo trabalhos de outras pessoas que me levam a pensar mais e que imagino melhor” – (Q1-GA-P3)</p> <p>“(…) o mar a bater nas rochas dá-me inspiração, imaginação para pintar, desenhar e fazer ritmos” – (Q1-GA-P11)</p> <p>“Sou capaz porque eu vejo muitas imagens da internet e às vezes me inspiro (...)” – (Q1-GA-P12)</p>	<p>“sim porque imagino a vida de um personagem (...) ou uma paisagem” - (Q1-GB-P10)</p> <p>“(…) porque se me mostrarem um desenho ou algo do género já sou capaz de fazer trabalhos” - (Q1-GB-P2)</p>
	3.3) Capacidades Inventivas	<p>“Eu acho que sou capaz pois sempre gostei de fazer coisas diferentes(...)” – (Q1-GA-P2)</p> <p>“Sim eu acho que tenho capacidade de inventar coisas (...)” – (Q1-GA-P6)</p> <p>“Sim porque um dia inventei um salão de beleza (...)” – (Q1-GA-P9)</p> <p>“Sim porque imaginação temos todos e se sonharmos mais além vamos conseguir ter muita imaginação” - (Q1-GA-P13)</p>	<p>“sim porque quando estou sem nada para fazer eu vou inventar coisas dou asas à imaginação” - (Q1-GB-P1)</p>
	3.4) Faixa etária	<p>“Sim porque já faço trabalhos que são precisos imaginação desde pequenino” – (Q1-GA-P14)</p> <p>“Sim porque eu sendo criança tenho mais imaginação(...)” – (Q1-GA-P17)</p>	
	3.5) Falta de criatividade	<p>“(…) porque algumas vezes não tenho muitas ideias”- (Q1-GA-P5)</p> <p>“(…) nem sempre sou muito criativa, tento imitar os trabalhos dos colegas (...)” – (Q1-GA-P7)</p> <p>“Não, porque a minha imaginação não é fértil, porque eu tive alguns traumas” –(Q1-GA-P8)</p>	<p>“não porque não tenho uma boa imaginação” - (Q1-GB-P3)</p> <p>“tenho dificuldade de usar a minha imaginação” - (Q1-GB-P8)</p>
	3.6) Falta de autoconfiança	<p>(...) pois acho que serão melhores que os meus” – (Q1-GA-P7)</p>	
4)Significado de erro para o aluno	4.1) Desconhecido	<p>“não sei” – (Q1-GA-P15)</p>	
	4.2) Falta de autoconfiança	<p>“Para mim o erro é quando não acredito em mim mesma e penso que está mal” – (Q1-GA-P2)</p> <p>“(…) é quando não acredito em mim” – (Q1-GA-P13)</p>	
	4.3) Ações mal executadas ou de carácter desadequado	<p>“(…) estamos a fazer uma coisa errada” – (Q1-GA-P8)</p> <p>“Quer dizer que estamos a fazer algo mal” – (Q1-GA-P10)</p>	<p>“quando faço alguma coisa mal” - (Q1-GB-P10)</p> <p>“fazer alguma coisa mal” - (Q1-GB-P11)</p>

		<p>“o que eu entendo por erro é que errei e fiz ou disse mal. Também é que fiz a coisa errada(...)” – (Q1-GA-P13)</p> <p>“fiz alguma coisa mal ou alguma coisa má” – (Q1-GA-P14)</p> <p>“uma falha” – (Q1-GA-P16)</p> <p>“(…) quando estou enganada e faço alguma coisa mal” – (Q1-GA-P18)</p>	<p>“fazer algo errado” - (Q1-GB-P9)</p> <p>“um erro é algo que você fez, mas que não está certo” - (Q1-GB-P8)</p> <p>“quer dizer que fiz alguma coisa mal” - (Q1-GB-P7)</p> <p>“quando fazemos algo mal” - (Q1-GB-P6)</p> <p>“ fazer alguma coisa mal” - (Q1-GB-P5)</p> <p>“que alguma coisa está a fazer algo mal” - (Q1-GB-P4)</p>
	4.4) Atributos Técnicos	“(…)penso que fica mal e fica sujo” – (Q1-GA-P12)	
	4.5) Melhoramentos necessários	<p>“(…) é quando algo tem de ser corrigido, logo não está certo (...)” – (Q1-GA-P1)</p> <p>“(…) acho que devo sempre melhorar alguma coisa” – (Q1-GA-P6)</p> <p>“(…) penso que estou a fazer tudo mal e podia fazer melhor” – (Q1-GA-P7)</p> <p>“(…) coisas que faço mal e penso que tenho de fazer melhor” – (Q1-GA-P17)</p>	<p>“fazer alguma coisa mal, mas praticar quando sabemos que estamos errados” - (Q1-GB-P1)</p> <p>“quando se faz alguma coisa má e depois queremos compô-la” - (Q1-GB-P2)</p>
	4.6) Sugestões de outros	<p>“Significa que fiz uma coisa incorreta se me disserem” – (Q1-GA-P3)</p> <p>“eu sinto o erro porque me dizem”- (Q1-GA-P4)</p> <p>“eu acho que quando erro eu concordo sempre com a pessoa que está certa (...)” – (Q1-GA-P6)</p> <p>“(…) se me disserem que eu estou errada penso que estou a fazer tudo mal(...)” – (Q1-GA-P7)</p> <p>“Eu entendo por erro quando alguém me diz que estou errado (...)” – (Q1-GA-P9)</p> <p>“(…) quando me dizem que estou errada(...)” –(Q1-GA-P11)</p>	“fazer alguma coisa mal e depois corrigir à pessoa que está errada” - (Q1-GB-P2)
	4.7) Aceitação		“errar é humano, por isso é uma coisa normal” - (Q1-GB-P3)
5) Importância dada ao elogio	5.1) Bem estar emocional e psicológico	<p>“(…) quando recebo elogios sinto-me mais feliz e com muita felicidade para fazer as coisas” - (Q1-GA-P6)</p> <p>“(…) eu sinto-me feliz” - (Q1-GA-P9)</p> <p>“(…) eu sinto-me bem” - (Q1-GA-P10)</p> <p>“(…) sinto-me envergonhada e contente (...) mas a maior emoção que sinto é alegria” - (Q1-GA-P11)</p> <p>“(…) eu me sinto confortável e mais feliz” - (Q1-GA-P12)</p> <p>“(…) sinto-me bem” - (Q1-GA-P14)</p> <p>“(…) sinto-me feliz” - (Q1-GA-P18)</p>	<p>“(…) sinto-me bem” - (Q1-GB-P6)</p> <p>“sim, porque nos deixa mais felizes”- (Q1-GB-P8)</p> <p>“(…) porque gosto e fico feliz.” - (Q1-GB-P11)</p> <p>“(…) sinto-me orgulhosa” - (Q1-GB-P12)</p> <p>“sim, porque fico contente, feliz e orgulhosa (...)” - (Q1-GB-P2)</p>

	5.2) Motivação	<p>“porque me incentiva a fazer melhor (...)” - (Q1-GA-P2)</p> <p>“(…) porque temos sempre mais motivação para fazermos algo(…)” - (Q1-GA-P6)</p> <p>“(…) dá-me um apoio moral para continuar e melhorar (...)” - (Q1-GA-P12)</p> <p>“(…) encoraja-me a fazer mais” - (Q1-GA-P13)</p> <p>“é bom porque estão a motivar-me para fazer melhor” - (Q1-GA-P14)</p>	<p>“(…) porque fico mais motivado (...)” - (Q1-GB-P5)</p> <p>“(…) sinto-me mais motivado para fazer trabalhos” - (Q1-GB-P9)</p> <p>“(…) porque assim consigo melhorar mais o trabalho(…)” - (Q1-GB-P12)</p> <p>“sim porque tenho mais um incentivo para continuar a fazer aquilo (...)” - (Q1-GB-P10)</p> <p>“(…) porque depois fico ainda mais motivada a fazer mais trabalhos” - (Q1-GB-P2)</p>
	5.3) Aprovação/Validação	<p>“é importante pois mostra que a pessoa está a gostar ou não e eu sinto-me bem pois aquela pessoa reconheceu o meu trabalho” - (Q1-GA-P2)</p> <p>“(…) sinto que o meu trabalho é valorizado (...)” - (Q1-GA-P3)</p> <p>“É muito importante para mim, porque significa que fiz um bom trabalho (...)” - (Q1-GA-P7)</p> <p>“(…) para eu perceber que afinal está bem(…)” - (Q1-GA-P9)</p> <p>“é importante porque assim quer dizer que o meu trabalho está bem (...)” - (Q1-GA-P10)</p> <p>“sim é importante porque significa que fizemos as coisas assertadas (...)” - (Q1-GA-P11)</p> <p>“(…) percebo que as pessoas gostaram do meu trabalho e esforço (...)” - (Q1-GA-P13)</p> <p>“(…) porque estou a ser considerada e eu gosto” - (Q1-GA-P16)</p>	<p>“sim porque assim nós sabemos que fizemos bem (...)” - (Q1-GB-P6)</p> <p>“sim é importante, porque é sinal que estou a melhorar” - (Q1-GB-P7)</p> <p>“sinto como se tivesse feito aquele trabalho muito bem feito (...)” - (Q1-GB-P9)</p> <p>“não me importo que elogiem o meu trabalho, significa que está bom (...)” - (Q1-GB-P1)</p>
	5.4) Desenvolvimento da autoconfiança	<p>“(…) sinto-me melhor que os outros no sentido que fiz melhor que os outros (...)” - (Q1-GA-P7)</p> <p>“(…) é bom porque nos sentimos melhores para continuar (...)” - (Q1-GA-P8)</p> <p>“porque me sinto elogiada e com mais capacidades de fazer mais” - (Q1-GA-P4)</p>	
	5.5) Desconforto	<p>“(…) às vezes fico a pensar se os outros podem pensar que eu me acho” - (Q1-GA-P7)</p> <p>“(…) eu não gosto dos elogios porque fico com vergonha” - (Q1-GA-P8)</p>	
	5.6) Desvalorização	<p>“(…) posso me sentir bem, mas não é importante” - (Q1-GA-P17)</p>	<p>“(…) eu não ligo do que dizem do meu trabalho, seja bom ou mau” - (Q1-GB-P1)</p>
6) Influência da utilização do método de comparação	6.1) Inferiorização	<p>“(…) se for comparado com um que esteja horrível, não me importo(…)” - (Q1-GA-P11)</p> <p>“(…) se o nosso for comparado com outro pior eu fico feliz(…)” - (Q1-GA-P6)</p>	<p>“triste porque o meu é muito pior” - (Q1-GB-P3)</p> <p>“(…) porque o dos outros pode ficar melhor” - (Q1-GB-P7)</p>

		<p>“não gosto porque às vezes os trabalhos são melhores do que os meus” – (Q1-GA-P9)</p> <p>“(…) mas quando é comparado com coisas más eu sinto-me inferior” – (Q1-GA-P2)</p> <p>“Mal porque os meus trabalhos são todos maus e os dos outros são melhores” – (Q1-GA-P8)</p> <p>“(…) quando é o dia da apresentação é o pior em comparação com os outros, porque sinto que os outros são melhores que eu” – (Q1-GA-P7)</p>	
	6.2) Desconforto emoções negativas	<p>“(…) se o meu for comparado na parte má não gosto” – (Q1-GA-P13)</p> <p>“se for comparado com coisas más eu desanimo um pouco (…)” – (Q1-GA-P12)</p> <p>“(…) eu não gosto muito que o comparem com o dos meus colegas” – (Q1-GA-P16)</p> <p>“(…) se for uma coisa má sinto-me mal(…)” – (Q1-GA-P17)</p> <p>“se for para inferiorizar o meu trabalho ao do outro, ou superiorizar (….) não acho correto” – (Q1-GA-P1)</p>	<p>“(…) quando um comentário é rui fico triste(…)” - (Q1-GB-P8)</p> <p>“(…) se tiverem a gozar fico triste(…)” - (Q1-GB-P11)</p> <p>“(…) acho que não devemos comparar-nos aos outros (…)” - (Q1-GB-P6)</p> <p>“sinto-me mal porque podem estar a dar um mau incentivo tanto para um como para outro” - (Q1-GB-P10)</p>
	6.4) Receio da exposição/Timidez	<p>“(…) se for comparado a coisas más não gosto e sinto-me envergonhada(….)” – (Q1-GA-P3)</p> <p>“(…) se for com um trabalho bem feito fico com vergonha” – (Q1-GA-P5)</p>	
	6.5) Desinteresse		<p>“fico normal porque não tenho interesse no que os outros dizem” - (Q1-GB-P5)</p> <p>“eu não me interesso muito porque desde que eu goste do trabalho” - (Q1-GB-P1)</p>
	6.6) Motivação	<p>“se for comparado com coisas boas eu fico mais animado” – (Q1-GA-P12)</p> <p>“(…) mas se for uma coisa boa continuo a esforçar-me” – (Q1-GA-P17)</p>	<p>“sinto que deveria compô-lo(….)” - (Q1-GB-P2)</p>
	6.7) Desmotivação		<p>“sinto que nunca consigo fazer as coisas corretas e fico menos ativa para fazer os trabalhos” - (Q1-GB-P9)</p>
	6.8) Desenvolvimento da autoconfiança	<p>“(…) sinto que fiz a coisa certa e que foi a melhor(….) – (Q1-GA-P13)</p> <p>“(…) se for comparado com coisas boas gosto porque me sinto importante e a minha autoestima sobe” – (Q1-GA-P3)</p>	
	6.9) Bem estar emocional	<p>“(…) gosto quando é comparado por coisas boas porque gosto de ser elogiada(….)” – (Q1-GA-P18)</p> <p>“(…) quando é comparado com coisas boas eu fico bem e feliz (….)” – (Q1-GA-P2)</p>	<p>“(…) quando um comentário é bom fico feliz” - (Q1-GB-P8)</p> <p>“(…) se tiverem a elogiar fico feliz” - (Q1-GB-P11)</p>
	6.10) Desenvolvimento do sentido crítico	<p>“(…) porque assim podemos ver os erros de cada um” – (Q1-GA-P14)</p>	<p>“assim os outros colegas possam melhor o seu trabalho” - (Q1-GB-P12)</p>

7) Motivos que revelam a importância da opinião exterior	7.1) Motivação	“(…) se disserem que é bonito importo-me porque acho que o meu está sempre mau(…)” – (Q1-GA-P8) “Sim, porque quando eles fazem alguma opinião ajudam-me a melhorar” – (Q1-GA-P2)	“importo-me porque se disserem que o meu trabalho está bonito vou continuar e se disserem que está mau vou tentar melhorar” - (Q1-GB-P6)
	7.2) Aprovação	“porque assim sei se está mal ou está bem” – (Q1-GA-P4) “se forem coisas boas eu fico feliz” – (Q1-GA-P12)	“importo-me com a opinião dos meus colegas porque ia ficar mais aliviada” - (Q1-GB-P2) “porque para mim a opinião dos outros vale muita coisa” - (Q1-GB-P9) “(…)quando recebo penso se aquilo está certo” - (Q1-GB-P8)
	7.3) Compreensão da diversidade de opiniões	“(…) porque significa que não têm vergonha de dizer e na vida elogios e não elogios são precisos” – (Q1-GA-P3) “sim porque a opinião dos outros também conta” – (Q1-GA-P9)	“Sim porque todos temos opiniões diferentes” - (Q1-GB-P4)
	7.4) Curiosidade	“Sim, porque gosto de saber a opinião dos outros” – (Q1-GA-P18)	
	7.5) Crescimento pessoal		“sim se eu achar que essa opinião vai ser construtiva para o meu trabalho” - (Q1-GB-P10) “sim porque assim possam melhorar o seu trabalho” - (Q1-GB-P12)
	7.6) Identificação do erro	“Importo-me, porque assim aprendo com os meus erros” – (Q1-GA-P11)	
	8) Motivos pelos quais a opinião exterior é desvalorizada	8.1) Receio	“(…) quando dizem que o meu é lixo, eu fico triste e furiosa” – (Q1-GA-P13)
8.2) Desinteresse		“não o trabalho é meu” – (Q1-GA-P15) “não porque a opinião dos outros não me interessa para nada, a opinião é só minha” – (Q1-GA-P17) “eu não me importo, porque se as pessoas falarem mal do meu trabalho eu não vou ligar (…)” – (Q1-GA-P6) “não, porque não ligo aos outros” – (Q1-GA-P10)	“(…) se disserem que é feio eu não me importo” - (Q1-GB-P7) “não porque não tenho interesse no que os outros dizem” - (Q1-GB-P5)
8.3) Descrença		“(…) e se disserem que está feio eu não me importo pois é verdade” – (Q1-GA-P8)	“porque eles são melhores” - (Q1-GB-P3)
8.4) Compreensão da diversidade de opiniões		“Não, porque cada um tem a sua opinião” – (Q1-GA-P16)	
9) Motivos que possibilitam a exibição de trabalhos	9.1) Curiosidade	“(…) mostrar vou ficar curiosa e perceber o que errei” –[SIC] - (Q1-GA-P13)	
	9.2) Desenvolvimento pessoal	“(…) admito o que fiz, mesmo não estando certo” – (Q1-GA-P11) “gostaria de mostrar porque me esforcei” – (Q1-GA-P15)	“porque todos gostamos de coisas diferentes” - (Q1-GB-P4)
	9.3) Desenvolvimento Técnico	“disserem que está mal, eu tento corrigir o erro” – (Q1-GA-P12)	“porque assim eu posso melhorar o meu trabalho com o comentário dos colegas/professores” - (Q1-GB-P12) “pois eles podem dar uma opinião construtiva para os meus trabalhos seguintes” - (Q1-GB-P10) “(…) eles iam dizer-me se estivesse feio (…) que depois poderia melhorar” - (Q1-GB-P2)

	9.4) Autoconfiança	<p>“(…) não tenho vergonha” – (Q1-GA-P10)</p> <p>“(…) gosto que vejam o meu trabalho” – (Q1-GA-P18)</p> <p>“(…) esteja mal ou esteja bem não devemos ter vergonha de nada” – (Q1-GA-P14)</p>	
10) Motivos que inibem a exibição de trabalhos	10.1) Timidez	“(…) tenho imensa vergonha de mostrar” – (Q1-GA-P7)	“sim porque eu era tímido” - (Q1-GB-P5)
	10.2) Falta de confiança nos trabalhos	<p>“(…) às vezes achá-lo mal feito e para as outras pessoas e os professores também podem estar mal feitos” – (Q1-GA-P6)</p> <p>“(…) e também quando tenho pouca confiança (…)” – (Q1-GA-P7)</p> <p>“porque ele pode estar feio(…)” – (Q1-GA-P5)</p> <p>“(…) algumas vezes achei que o meu trabalho era inferior ou não era bom e tinha medo” – (Q1-GA-P1)</p> <p>“(…) às vezes podes estar super feio (…)” – [S/C] - (Q1-GA-P3)</p>	<p>“(…) tenho medo que eles achem o mesmo (…)</p> <p>[Referência à resposta anterior sobre o seu trabalho ser dos piores] - (Q1-GB-P3)</p> <p>“(…) acho que eles não gostam (…)” - (Q1-GB-P7)</p> <p>“sinto que não dei o meu melhor no trabalho” - (Q1-GB-P9)</p>
	10.3) Receio da crítica	<p>“(…) tenho medo que os colegas gozem (…)” – (Q1-GA-P9)</p> <p>“(…) o professor pode criticar” – (Q1-GA-P5)</p> <p>“(…) às vezes sinto que vou ser gozada pelos meus colegas (…)” – (Q1-GA-P16)</p> <p>“(…) tenho medo que riam e digam que está incompleto ou mal feito (…)” – (Q1-GA-P17)</p> <p>“(…) tenho medo que eles não gostem e insultem o meu trabalho (…)” – (Q1-GA-P2)</p> <p>“(…) tenho medo que gozem muito e tenho vergonha e medo de mostrar (…)” – (Q1-GA-P8)</p> <p>“tenho medo de gozarem o trabalho” – (Q1-GA-P4)</p>	<p>“(…) porque eu tenho medo que esteja mal e o professor(a) ou os colegas dizerem isso em voz alta (…)” - (Q1-GB-P6)</p> <p>“(…) vão criticar” - (Q1-GB-P7)</p> <p>“sempre que entrego meus trabalhos fico com medo do que eles me vão falar (…)” - (Q1-GB-P8)</p> <p>“(…)tenho medo que digam que está mau” - (Q1-GB-P1)</p>

Anexo 10 – Análise de Conteúdo – Segundo Questionário Aplicado

Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido	
		Grupo A	Grupo B
1)Motivação para as atividades	1.1) Exploração dos sentidos	“porque tivemos de ouvir (...)” - (Q2-GA-P6)	“(...)tiraram-nos a visão e foi muito divertido” - (Q2-GB-P4) “o jogo do covid e o dos bonecos” - (Q2-GB-P1) “porque era divertido nós não vemos, mas ouvimos” - (Q2-GB-P13) “(...) foi engraçado tentar representar um quadro através da narração” - (Q2-GB-P14) “(...) porque gostei de andar sem visão” - (Q2-GB-P15)
	1.2) Representação e expressão gráfica	“(...) desenhar o que tínhamos ouvido” - (Q2-GA-P6) “no momento que fizemos desenhos sobre os nossos medos” - (Q2-GA-P9) “(...) gostei de desenhar a pintura” - (Q2-GA-P12) “(...) porque estávamos a desenhar como nos viam e depois nós desenhávamos os outros” - (Q2-GA-P14) “(...) porque desenei como os outros me veem(...)” - (Q2-GA-P15) “(...) gostei de desenhar em vez de me expressar” - (Q2-GA-P19)	“(...) foi o da pintura, pois foi engraçado tentar representar um quadro (...)” - (Q2-GB-P14)
	1.3) Ludismo		“(...) a atividade do covid, porque foi divertido” - (Q2-GB-P5) “gostei de todas porque foram muito divertidas” - (Q2-GB-P11)
	1.4) Partilha de sentimentos	“(...) mesmo eu me sentindo mal, gostei, pois assim as pessoas (meus colegas) sabiam um pouco mais de mim” - (Q2-GA-P1) “(...) quando partilhámos os nossos medos porque assim acho que todos acabamos por ter mais atenção para com os outros (...)” - (Q2-GA-P2) “(...) consegui perceber que os outros colegas compreenderam o meu medo e ninguém gozou” - (Q2-GA-P3) “(...) consegui aprender mais sobre os meus colegas e sobre os medos deles” - (Q2-GA-P4) “(...) eu gostei (...) porque fez com que eu me libertasse dos meus medos (...)” - (Q2-GA-P4) “falar e contar sobre os meus medos” - (Q2-GA-P10)	

	1.5 Partilha de resultados	“ (...) quando nós descobrimos que o quadro todos conheciam” - (Q2-GA-P5) “quando eu mostrei o meu desenho e quando vi os trabalhos dos meus colegas” - (Q2-GA-P7)	
	1.6) Exploração de Materiais	“(…) porque gosto de mexer nos materiais” - (Q2-GA-P11)	
	1.7) Reflexão	“(…) pois acho que nós às vezes dependemos muito das opiniões do outro” - (Q2-GA-P16)	“(…) representar os nossos medos e cada um tinha um espaço” - (Q2-GB-P7)
2) Desmotivação para as atividades	2.1) Mau estar emocional		“Foi em muitos porque eu estava chatiado” – [S/C] - (Q2-GB-P4)
	2.2) Exibição de resultados	“(…) partilhar as ideias e as pessoas se rirem de mim enquanto mostrava o meu trabalho” - (Q2-GA-P17)	“ter de mostrar o desenho do meu medo” - (Q2-GB-P1)
	2.3) Falta de autoconfiança nas competências técnicas	“(…) porque não consegui desenhar muito bem” - (Q2-GA-P15)	
	2.4) Receio da exposição e do julgamento	“na parte da apresentação, pois tenho muita vergonha” - (Q2-GA-P11) “(…) porque sentia-me desconfortável a falar sobre mim” - (Q2-GA-P4) “senti-me desconfortável em mostrar o meu desenho com medo do que eles podiam dizer” - (Q2-GA-P3)	
	2.6) Receio da Partilha de sentimentos	“(…) pois não é fácil falar dos nossos medos” - (Q2-GA-P16) “porque nós estivemos a falar sobre os nossos medos” - (Q2-GA-P14) “(…) porque tive de falar sobre os meus medos” - (Q2-GA-P6)	“(…) o momento de nós representarmos no que nós achamos que os nossos colegas nos vêm” – [S/C] - (Q2-GB-P14)
	2.7) Empatia	“(…) dos medos pois foi um clima muito tenso e triste” - (Q2-GA-P7) “(…) quando a Lara chorou” - (Q2-GA-P5)	
	2.8) Dificuldades na realização da atividade		“(…) foi a da descrição do texto porque era difícil perceber” - (Q2-GB-P10) “na de desenhar, porque não gosto de desenhar” - (Q2-GB-P6)
	2.9) Inexistência de momento	“não tenho” - (Q2-GB-P19) “não tenho” - (Q2-GB-P12) “não tem” - (Q2-GB-P10) “não tenho porque nunca me sinto desconfortável e porque eu gosto da aula” - (Q2-GB-P18) “não existe, todos os momentos de atividades são divertidas” – [S/C] - (Q2-GB-P9) “não existe” - (Q2-GB-P8)	“nenhum, porque foram muito divertidos” - (Q2-GB-P11) “eu não tenho nenhum que não gostei, porque eu gostei de todas” - (Q2-GB-P12) “não tenho um momento que menos gostei” - (Q2-GB-P13) “em nada” - (Q2-GB-P15) “nenhum” - (Q2-GB-P16) “nenhum” - (Q2-GB-P8) “nenhum” - (Q2-GB-P2) “gostei de todas” - (Q2-GB-P9) “não tive nenhum momento que não gostei(…)” - (Q2-GB-P7) “não tenho porque gostei de todas” - (Q2-GB-P5)

			“em nenhuma porque foram todas fixas” – [S/C] - (Q2-GB-P3)
3) Motivos que permitiram o desenvolvimento da criatividade	3.1) Inspiração	<p>“Sim, porque inspiro-me” - (Q2-GA-P5)</p> <p>“porque antes não tinha ideias para os trabalhos e agora tenho” - (Q2-GA-P6)</p> <p>“(…) a terceira atividade deu-me algumas ideias para fazer trabalhos parecidos (…)” - (Q2-GA-P7)</p> <p>“Sim porque trouxeram-me inspiração para novas ideias” - (Q2-GA-P12)</p> <p>“(…) porque as atividades têm muitas inspirações para desenhos” - (Q2-GA-P17)</p>	<p>“sim porque eu amo criatividade” – [S/C] - (Q2-GB-P3)</p> <p>“para desenhar, porque em ev e et muitas vezes desenhamos muitas vezes” – [S/C] - (Q2-GB-P6)</p> <p>“Sim porque nos faz ter mais criatividade” - (Q2-GB-P5)</p> <p>“sim, porque agora sinto-me mais inspirada para desenhar numa tela por exemplo” - (Q2-GB-P8)</p> <p>“sim porque na parte da descrição tive uma ideias de desenhar (…)” - (Q2-GB-P10)</p> <p>“sim, tive uma ideia de algo que ouvia (…)” - (Q2-GB-P14)</p> <p>“(…) porque melhoram a minha criatividade” - (Q2-GB-P15)</p> <p>“(…) porque acho que após as atividades fiquei com mais ideias para fazer trabalhos” - (Q2-GB-P12)</p>
	3.2) Introdução de novos conhecimentos	“Sim, pois, podemos aprender mais.” - (Q2-GA-P11)	“sim porque foram jogos muito criativos” - (Q2-GB-P1)
	3.3) Partilha de resultados	<p>“(…) porque vendo os trabalhos de outros colegas já me dá imaginação” - (Q2-GA-P13)</p> <p>“(…) porque os trabalhos ficam giros e depois trás ideias para outros trabalhos que possamos fazer” - (Q2-GA-P18)</p>	
	3.4) Exploração de materiais	<p>“(…) explorei um quadro que será capaz de me dar ideias para as aulas ou em trabalhos livres” - (Q2-GA-P4)</p> <p>“(…) porque desenvolvemos mais coisas com as professoras” - (Q2-GA-P14)</p> <p>“(…) pois como fazíamos trabalhos em desenho e sobre vários temas era interessante aplicar em EV/ET (…)” - (Q2-GA-P16)</p>	
	3.5) Exploração da expressividade	<p>“(…) a atividade de falar e representar o nosso medo trouxe-me uma variedade de ideias e inspirações de desenhos que representam sentimentos (…)” - (Q2-GA-P2)</p> <p>“(…) libertou-me para as minhas ideias de desenho” - (Q2-GA-P8)</p>	<p>“para desenhar, porque em ev e et muitas vezes desenhamos muitas vezes” – [S/C] - (Q2-GB-P6)</p> <p>“sim, porque aprendi a pintar e assim posso fazer quadros bonitos (…)” - (Q2-GB-P7)</p>
	3.6) Ludismo		“sim porque foram jogos muito criativos” - (Q2-GB-P1)
4) Motivos que impediram o desenvolvimento da criatividade	4.1) Inexistência da novidade		“não trouxeram-me ideias de futuros trabalhos” – [S/C] - (Q2-GB-P13)
	4.2) Existência de ideias preconcebidas	“não eu já sabia o trabalho que eu iria ter” - [S/C] - (Q2-GA-P9)	
5) Razões que incentivaram o desenvolvimento da auto confiança	5.1) Evolução de competências	“(…) cada vez que fazemos trabalhos eu sinto que estou a melhorar cada vez mais (…)” - (Q2-GA-P18)	“(…) porque para mim os meus trabalhos teem vindo a melhorar <pele que vejo> mais do que antes” - (Q2-GB-P13)

		<p>"(...) porque só treinei mais a minha comunicação e a minha técnica de pintura" - (Q2-GA-P15)</p> <p>"melhorei a desenhar, porque nunca gostei de desenhar" - (Q2-GA-P9)</p> <p>"(...) ajudou-me a ter mais capacidades do que eu tinha antes" - [SIC] - (Q2-GA-P8)</p> <p>"Sim, porque agora consigo desenhar melhor (...)" - (Q2-GA-P6)</p> <p>"(...) porque tenho melhorado a técnica de desenho" - (Q2-GA-P1)</p> <p>"(...) melhorado porque venho a desenhar melhor" - (Q2-GA-P5)</p>	<p>"sim, porque presto atenção nas aulas" - (Q2-GB-P16)</p> <p>"sim, porque tenho tido mais desempenho" - (Q2-GB-P9)</p> <p>"(...) tenho vindo a melhorar a melhorar os trabalhos nas aulas de ev/et" - (Q2-GB-P8)</p> <p>"(...) melhorei a minha expressividade e a pintar e a desenhar" - [SIC] - (Q2-GB-P7)</p> <p>"(...) sinto-me mais autónoma" - (Q2-GB-P2)</p>
	5.2) Exploração do sentido crítico	"(...) com o poder de refletir consegui pensar mais nas coisas (...)" - (Q2-GA-P16)	
	5.3) Desinibição	"(...) expressar-me no papel que nem sempre é fácil" - (Q2-GA-P16)	"sim porque consigo ter uma melhor liberdade na expressividade" - (Q2-GB-P14)
	5.4) Partilha de trabalhos	"(...) porque ao mostrar os trabalhos sinto-me mais confiante" - (Q2-GA-P12)	"porque já não tenho tanto medo de apresentar meus trabalhos" - [SIC] - (Q2-GB-P5)
	5.5) Expansão da criatividade	"Sim a queda aula eu me melho tenho mais criatividade" - [SIC] - (Q2-GA-P10)	"(...)porque no início eu estava sem ideias e não tinha confiança, agora já tenho" - (Q2-GB-P12)
	5.6) Auto-motivação	<p>"(...) porque já estou dispôs a melhorar" - [SIC] - (Q2-GA-P19)</p> <p>"(...) porque estou muito mais empenhado que estava antes (...)" - [SIC] - (Q2-GA-P14)</p> <p>"(...) estar mais empenhado" - (Q2-GA-P6)</p>	"porque consigo melhorar os meus trabalhos" - (Q2-GB-P6)
	5.7) Apoio Exterior	"(...) com a ajuda dos professores e das professoras tenho vindo a aprender coisas novas" - (Q2-GA-P11)	
	5.8) Espírito de Equipa	<p>"acredito porque eu tenho confiança dos meus colegas" - [SIC] - (Q2-GA-P13)</p> <p>"sim, pois, os meus colegas apoiaram-me e não gozaram, que era o que eu pensava que ia acontecer" - (Q2-GA-P3)</p>	"sim porque me deram mais confiança" - (Q2-GB-P15)
	5.9) Autoconfiança	"(...) comecei a acreditar em mim e nos meus próprios trabalhos (...)" - (Q2-GA-P16)	
6) Razões que inibiram o desenvolvimento da autoconfiança	6.1) Falta de Auto estima	"(...) não sei ter orgulho de mim" - (Q2-GA-P17)	
	6.2) Receio da exposição		"não porque não estou a revelar para todos" - (Q2-GB-P3)
	6.3) Confiança estabelecida		<p>"(...) porque continuo com a mesma confiança" - (Q2-GB-P11)</p> <p>"porque eu estou sempre feliz para trabalhar para ev e et" - (Q2-GB-P10)</p> <p>"(...) sempre tive confiança" - (Q2-GB-P4)</p>
	6.4) Desapontamento com os próprios resultados	"(...) por causa dos meus trabalhos porque os acho um <porcaria da grossa>(...)" - (Q2-GA-P17)	

7)Apreciação dos produtos/atividades finais	7.1) Desenvolvimento da representação gráfica	<p>“pois consegui melhorar a técnica de desenho e pintura (...)” - (Q2-GA-P16)</p> <p>“(…) melhorei o meu desenho” - (Q2-GA-P13)</p> <p>“(…) tenho vindo a melhorar a pintura, o desenho” - (Q2-GA-P11)</p>	<p>“(…) porque achei que conseguia ter uma melhor visão mental do que fazer” - (Q2-GB-P14)</p> <p>“(…) porque eu desenhei (...)” - (Q2-GB-P4)</p>
	7.2) Lúdico		<p>“(…) porque foram muitos divertidas” - (Q2-GB-P15)</p> <p>“(…) porque as atividades foram quase todas fixes” - (Q2-GB-P10)</p> <p>“porque eu (...) e diverti-me” - (Q2-GB-P4)</p>
	7.3) Criatividade	<p>“gostei porque melhorou a nossa criatividade(…)” - (Q2-GA-P13)</p>	<p>“(…) porque achei que os meus trabalhos ficaram muitos criativos” - (Q2-GB-P12)</p> <p>“(…) porque libera mais a imaginação” - (Q2-GB-P3)</p>
	7.4) Motivação		<p>“(…) gostei dos resultados dos trabalhos que participei porque deu-me mais vontade de participar” - (Q2-GB-P8)</p>
	7.5) Autoconfiança	<p>“(…) estou cada vez melhor e eu acho isso muito importante” - (Q2-GA-P14)</p> <p>“(…) sim eu amo os meus resultados” - (Q2-GA-P18)</p> <p>“Sim porque ficavam bonitos pelo menos para mim” - (Q2-GA-P5)</p> <p>“sim gostei, já que tenho confiança nas minhas capacidades e sei que o meu trabalho ficou bom.” - (Q2-GA-P2)</p>	<p>“sim porque foram bons (...)” - (Q2-GB-P9)</p> <p>“porque os trabalhos que realizei eram interessantes” – [SIC] - (Q2-GB-P5)</p> <p>“gostei porque adorei” - (Q2-GB-P2)</p>
	7.6) Desempenho pessoal	<p>“(…) porque quando participo fico com melhor nota e eu gosto de tirar notas altas” - (Q2-GA-P18)</p> <p>“(…) porque melhorei as minhas capacidades” - (Q2-GA-P12)</p> <p>“(…) porque me esforcei (...) - (Q2-GA-P7)</p> <p>“ mais ou menos, porque ainda não consigo fazer o que quero” - (Q2-GA-P19)</p> <p>“(…) não consegui desenhar como cria” - [SIC] - (Q2-GA-P4)</p>	<p>“(…) porque sou muito trapalhão” - (Q2-GB-P11)</p>
	7.7) Expressividade	<p>“gostei porque pode expressar-me” – [SIC] - (Q2-GA-P15)</p> <p>“(…) consegui expressar-me” - (Q2-GA-P7)</p>	
	7.8) Insatisfação com o resultado	<p>“Não porque ficaram todos feios (...) - (Q2-GA-P17)</p>	<p>“(…) porque uns tinham muito desenho em branco e estava torto e mal desenhado” - (Q2-GB-P7)</p> <p>“porque eu achei que ficaram feios” - (Q2-GB-P5)</p>
	7.9) Falta de tempo	<p>“(…) porque não tive muito tempo para desenhar” - (Q2-GA-P3)</p>	
8)Motivos que capacitam a partilha de ideias	8.1) Contributo construtivos	<p>“(…) porque o que eu tenho em mente os outros tbm podem sabem saber e podem gostar” – [SIC] - (Q2-GA-P8)</p>	<p>“sim, para os outros melhorarem” - (Q2-GB-P6)</p>

		<p>"(...) pois acho que devemos partilhar e ser solidários" - (Q2-GA-P11)</p> <p>"(...) porque gosto de dar ideias para os meus colegas" - (Q2-GA-P13)</p> <p>"(...) porque estamos criatividade juntos" – [S/C] - (Q2-GA-P14)</p> <p>"(...) porque uma ideia que para mim não é boa para os outros pode ser melhor" – [S/C] - (Q2-GA-P15)</p> <p>"(...) porque às vezes eu penso em coisas giras que eu posso fazer e dar ideias a quem não sabe" - (Q2-GA-P18)</p>	
	8.2) Autoconfiança	<p>"(...) sou capaz porque acho que isso pode ter potencial para ser exposto" - (Q2-GA-P4)</p> <p>"(...) porque sé não fore mostrar não faria" – [S/C] - (Q2-GA-P9)</p> <p>"sim porque gosto de partilhar" - (Q2-GA-P12)</p>	<p>"(...) porque gosto de dar a minha opinião" - (Q2-GB-P14)</p> <p>"porque acho as minhas ideias criativas e as outras pessoas vão gostar" - (Q2-GB-P12)</p>
	8.3) Expressão	<p>"(...) pois eu expresso bem o que quero ao certo" - (Q2-GA-1)</p> <p>"(...) porque eu quero que as pessoas saibam o que penso (...)" - (Q2-GA-P7)</p> <p>"(...) pois acho que pelo um simples desenho demonstra muita coisa" - (Q2-GA-P16)</p>	
	8.4) Curiosidade	"(...) também quero saber as ideias delas" - (Q2-GA-P7)	
	8.5) Irrelevância	"porque é o meu trabalho e não o podem mudar" - (Q2-GA-6)	"porque eu não ligo" - (Q2-GB-P3)
	8.6) Confiança no grupo		"sim, mas só aos meus amigos" - (Q2-GB-P15)
	8.7) Outro		"sim, mas sempre acho que a minha ideia não vai resultar e não vai ser utilizado" - (Q2-GB-P13)
9) Motivos que inibem a capacidade de partilha de ideias	9.1) Constrangimento	"Não, porque tenho vergonha" - (Q2-GA-P19)	
	9.2) Falta de confiança	<p>"(...) seu eu achar que não foi uma boa ideia se não achar não mostro" – [S/C] - (Q2-GA-3)</p> <p>"não porque não são muito boas" - (Q2-GA-P5)</p> <p>"(...) consigo elaborar ideias incríveis, mas o desenho é sempre mau" - (Q2-GA-P17)</p>	<p>"(...) depende do trabalho, porque pode estar mau" - (Q2-GB-P4)</p> <p>"não, porque tenho medo" - (Q2-GB-P6)</p> <p>"não porque eles iam dizer que ia estar mal ou horríveis" - (Q2-GB-P8)</p> <p>"(...) tenho sempre ideias más" - (Q2-GB-P9)</p> <p>"(...) depende do trabalho ou da pessoa em questão" - (Q2-GB-P16)</p>
	9.3) Dificuldades expressivas		"(...) ainda tenho dificuldade de falar minhas ideias" – [S/C] - (Q2-GB-P5)
	9.4) Receio da crítica		"não, porque tenho medo que as outras pessoas me critiquem" - (Q2-GB-P11)
10) Motivos que revelam a importância da opinião exterior	10.1) Compreensão da diversidade de opiniões		<p>"não me importo, porque cada um tem a sua opinião e nós temos de respeitar" - (Q2-GB-P12)</p> <p>"(...) porque a opinião dos outros é sempre importante" - (Q2-GB-P1)</p>

			"(...) porque ca um tem escolha da sua opinião" - (Q2-GB-P6)
	10.2) Alteração do emocional	"Eu importo-me muito com a opinião dos outros pois acho que é mau se alguém julga o nosso trabalho nós ficamos tristes" - (Q2-GA-P16) "se for uma boa ou má eu aceito totalmente, mas quando a pessoa começa a dizer coisas mesmo más eu fico com raiva e triste" - (Q2-GA-P7) "Sim porque fico com vergonha do que eles dizem (...) - (Q2-GA-P3)	"(...) porque eu tenho medo de ser negativo e assim desmotiva-me muito" - (Q2-GB-P13)
	10.3) Aprovação	"porque assim sei se está bem ou está mal" - (Q2-GA-P10)	"(...) porque assim sei se fiz bem ou mal" - (Q2-GB-P11)
	10.4) Curiosidade	"sim porque eu gosto de saber a opinião sobre o meu trabalho" - (Q2-GA-P12)	"(...) porque gosto de ouvir a opinião dos outros" - (Q2-GB-P15)
	10.5) Motivação	"(...) porque são sinceros e porque consigo melhorar" - (Q2-GA-P4)	"(...) pois se for uma opinião construtiva claro que a vou realizar" - (Q2-GB-P16) "(...) porque se estivesse mal o meu trabalho eu podia compolo" - [S/C] - (Q2-GB-P8) "(...) acho que é preciso dar opiniões mais que não magoe" - [S/C] - (Q2-GB-P5)
	10.6) Partilha de ideias	"(...) porque os que os outros me dão ideias" - [S/C] - (Q2-GA-P15) "pois posso ter coisas al e eles podem ajudar-me a resolver" - (Q2-GA-P11)	"sim porque uma ideia pode melhorar o meu trabalho e por fantástico" - [S/C] - (Q2-GB-P10)
	10.7) Falta de confiança	"Sim porque eu fico sempre afetado pela opinião porque os professores, pais, amigos mentem, pois, está tudo feio e sempre estará" - (Q2-GA-P17)	
11) Motivos pelos quais a opinião exterior é desvalorizada	11.1) Desinteresse	"Não, porque não presiso da opinião dos outros" - [S/C] - (Q2-GA-P19) "(...) porque cada um tem a sua opinião (...)" - (Q2-GA-P8) "não me importo, depende do que dizerem" - [S/C] - (Q2-GA-P14) "não, porque eu não ligo muito para os insultos" - (Q2-GA-P13) "não porque não ligo para os outros" - (Q2-GA-P5) "não me importo porque eu que fiz não os outros" - [S/C] - (Q2-GA-P9) "Não porque o trabalho é meu" - (Q2-GA-P6)	"(...) porque não ligo" - (Q2-GB-P3) "(...) desde que eu goste" - (Q2-GB-P4)
	11.2) Compreensão da diversidade de opiniões	"Não, porque se falam mal dos meus trabalhos o problema não é meu porque cada um tem os seus gostos" - (Q2-GA-P18)	"porque cada um tem a sua opinião" - (Q2-GB-P9)

Anexo 11 – Análise de Conteúdo - Observação

Categorização das notas de campo		Notas de Campo								
		1ª Semana			2ª Semana			3ª Semana		
Aspectos Observados	Categorias	Subcategorias	Grupo A – Participante DO	Grupo B – Participante CM	Grupo A – Participante DO	Grupo B – Participante DO	Grupo A – Participante CM	Grupo B – Participante CM	Grupo A – Participante DO	Grupo B – Participante CM
1. Após a primeira fase de libertação, a pré-disposição do participante altera-se?	1. Alteração da disposição do participante	1.1 Iniciativa		"(...) tomou iniciativa na colocação das vendas(...)"			"A aluna fica entusiasmada (...)"			
		1.2 Descontração		"(...) após tais atividades a aluna mostrava-se mais descontralada(...)"			"(...) apresenta-se ligeiramente mais à vontade com os colegas e com mais descontração(...)"			
		1.3 Entusiasmo		"(...) e também entusiasmada."						"(...) mostra bastante entusiasmo(...)"
		1.4 Introspeção								
2. Desenvolve o trabalho empenhado/intensificado e focado?	2. Interesse no trabalho desenvolvido	2.1 Foco	"A aluna apresenta-se focada sem insistir em divagar na conversa dos colegas(...)"	"(...) atenta às indicações propostas(...)"	"(...) mantém-se focada em desenvolver o seu trabalho(...)"	"Focada e tranquila(...)"				
		2.2 Empenho		"Participa de forma empenhada(...)"	"(...) mostra-se interessada em dar resposta ao desafio(...)"	"(...) levantando os olhos do seu trabalho, por vezes, mas mantendo-se empenhada"				
		2.3 Participação								"sobressai-se imenso pelo interesse que demonstra em participar ativamente (...)"
		2.4 Espírito de Equipa			"(...) pede a alguns colegas para ver o trabalho deles."	"(...) interessa-se por comentários que surjam entre o grupo"				
		2.5 Ambiente		"(...) aguarda que o ambiente acalme para continuar."		"(...) tende a afastar-se do grupo (...)"				

14. Verbaliza e demonstra sentimentos? Quais?	17. Capacidade de expressão de sentimentos	17.1 Empatia	" a aluna demonstrou empatia pelos medos que os colegas partilhavam!(...)"	"(...) deu um feedback relativo à primeira atividade dizendo que teria saído da mesma triste e pensativa pelas partilhas dos colegas!(...)"					contrário, apresentou um nível de confiança que não vinha a demonstrar nas outras sessões"
		17.2 Desconforto	"(...) era visível que a mesma se apresentava nervosa e de certa forma desconfortável!(...)"					"Demonstra um ligeiro desconforto ao observar o trabalho final!(...)"	
		17.3 Bem estar emocional		"(...) atividades de desinibição demonstra felicidade, contentamento (...)"					"(...) mostrou-se bastante satisfeita pela sua prestação e pelo seu envolvimento (...) podendo se comparar a um sentimento de orgulho em si mesma."
		17.4 Integração						"(...) através de algumas expressões faciais suas (...) reflete sentimentos (...) destacando-se o sentimento de pertença ao grupo e à atividade"« (...)»	
		17.5 Retração		"(...) explora o seu medo de uma forma contida e superficial (...)"					
		18.1 Exposição	"(...) retrai-se ao partilhar o seu desenho, apresentando alguma insegurança(...)"					"(...) a sua insegurança esteja relacionada com a verbalização ou partilhar para o grupo"	
15. Verbaliza/ Apresenta receios ou	18. Falta de confiança								

