

João Lopes Marques Gomes

**O PAPEL DAS PRÁTICAS DRAMÁTICAS NO
DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL**

**Um estudo realizado com alunos dos cursos de formação de professores
em ensino básico da ESE do Instituto Politécnico de Bragança**

Volume I

Tese apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro para
a obtenção do grau de Doutor na área científica de Ciências Humanas e
Sociais - Estudos Teatrais, sob a orientação do Professor Doutor Carlos
Cardoso e a co-orientação da Professora Doutora Gisèle Barret.



UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

VILA REAL, 2011

**À minha família,
minha mulher e meus filhos,
e a todos aqueles que participaram
e colaboraram comigo neste projecto.**

AGRADECIMENTOS

Quero manifestar o meu reconhecimento a todos aqueles que directa ou indirectamente estiveram associados à realização deste trabalho de investigação:

- À Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, na pessoa do Magnífico Reitor, Professor Doutor Carlos Sequeira pelos meios colocados à nossa disposição.

- Ao Instituto Politécnico de Bragança, na pessoa do seu Presidente Professor Doutor Sobrinho Teixeira, e em particular, à Directora da Escola Superior de Educação, na pessoa da Dr.^a Conceição Martins.

- Aos meus orientadores de tese Professor Doutor Carlos José Vieira Mendes Cardoso e Professora Doutora Gisèle Barret, pela disponibilidade, apoio, orientação dedicada e competente, manifestada ao longo do nosso trabalho.

- Aos alunos que participaram em vários momentos na realização deste estudo.

- A todos os colegas e amigos que de alguma forma manifestaram interesse e apoio nesta nossa actividade e em particular ao Professor Doutor Luís Canotilho.

- Aos funcionários do Instituto Politécnico de Bragança envolvidos neste processo.

A todos agradeço sinceramente a sua colaboração.

RESUMO

A comunidade educativa está hoje em dia mais exposta no exercício da sua acção à complexidade do mundo actual o que requer, por parte dos professores em particular, o domínio de competências que respondam às exigências da vida escolar criando os meios necessários para preparar os seus educandos para os desafios do futuro.

A integração das artes no contexto educativo, nomeadamente a expressão dramática e o teatro, pode contribuir para uma melhoria da relação entre os seus intervenientes criando um espaço de expressão e comunicação propício ao desenvolvimento individual e colectivo e um clima favorável à aquisição de conhecimentos.

O presente trabalho tem por base as experiências de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico em práticas dramáticas, através da metodologia de investigação-acção, caracterizada por ser uma investigação qualitativa com a finalidade de compreender e interpretar um contexto educativo, sustentada na forma como essa realidade foi entendida pelos intervenientes no estudo, e pretende ser um contributo para a melhoria do conhecimento neste domínio.

O projecto de formação caracterizou-se pela sua natureza teórica e experimental tendo em vista o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais dos intervenientes, de acordo com o quadro teórico que sustenta essa intervenção utilizando as designações de «expressão dramática», «jogo dramático» e «arte dramática», como opções pedagógicas que variam entre a valorização do processo ou a acentuação no produto artístico.

ABSTRACT

Nowadays the educational community is highly exposed to the complexity of the modern world. This reality requires, particularly from teachers, a wide domain of skills that will respond appropriately to the challenges of the educational life, providing the necessary means to prepare the students for future demands.

The integration of Arts in this educational context, namely the dramatic expression and the theatre, contributes to an improvement in the relation between the multiple intervenients, thus creating a communication/expression space propitious for the individual and collective development, as well as for the acquisition of knowledge.

Based on this idea, the work here presented is built from the experiences in the formation of “1º ciclo do ensino básico” teachers in the dramatic activities, through the investigation-action methodology. The qualitative investigation herein, with the purpose of understanding and interpreting an educational context, is supported in the way this reality was understood by the intervenients in the study and intends to be a contribution for the amelioration of knowledge in this domain.

The theoretical-experimental nature of this formation project aims to develop both personal and professional skills. From this point of view, such designations as “Dramatic Expression”, “Dramatic Game” and “Dramatic Art” become pedagogic options that vary between the valorization action of the process or the accentuation in the final artistic product.

SIGLAS

(A1) Anexo 1 – Textos entregues pelos alunos no final do estágio curricular, no ano lectivo de 2001/2002 (: 1-15).

(A2) Anexo 2 – Textos entregues pelos alunos no final do estágio curricular, no ano lectivo de 2002/2003 (: 16-27).

(A3) Anexo 3 – Textos entregues pelos alunos no final do estágio curricular, no ano lectivo de 2003/2004 (: 28-80).

(A4) Anexo 4 – Textos entregues pelos alunos como diários de bordo, finalizada a apresentação dos trabalhos práticos finais, no ano lectivo de 2001/2002 (: 81-100).

(A5) Anexo 5 – Textos entregues pelos alunos como reflexões individuais sobre o projecto de representação de um conto infantil, depois de finalizada a apresentação dos trabalhos práticos finais, no ano lectivo de 2001/2002 (: 101-164).

(A6) Anexo 6 – Textos entregues pelos alunos como auto-avaliação do trabalho desenvolvido ao longo do ano lectivo de 2001/2002 (: 165-285).

(A7) Anexo 7 – Textos entregues pelos alunos como fichas de reflexão sobre as aulas, ao longo do primeiro semestre de formação, no ano lectivo de 2001/2002 (: 286-678).

(A8) Anexo 8 – Textos entregues pelos alunos como auto-avaliação do trabalho desenvolvido ao longo do ano lectivo de 2002/2003 (: 679-798).

(A9) Anexo 9 – Textos entregues pelos alunos como relatórios sobre o projecto de representação de um conto infantil, depois de finalizada a apresentação dos trabalhos práticos finais, no ano lectivo de 2002/2003 (: 799-911).

(A10) Anexo 10 – Textos entregues pelos alunos como fichas de reflexão sobre as aulas, ao longo do primeiro semestre de formação, no ano lectivo de 2002/2003 (: 912-1259).

(ED) – Expressão Dramática.

(ESE-IPB) - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

(UM) - Universidade de Montréal.

(UQAM) - Universidade do Quebec em Montréal.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Conceitos básicos de actividades dramáticas	42
Figura 2 – Modelos de práticas dramáticas	42
Figura 3 – Quadro didático	55
Figura 4 – Experiência anterior dos alunos em actividades dramáticas – Curso de Professores do Ensino Básico, 1º. Ciclo – 2001/2002	173
Figura 5 – Experiência anterior dos alunos em actividades dramáticas – Curso de Professores do Ensino Básico, 1º. Ciclo – 2002/2003	241

ÍNDICE

ÍNDICE **10**

CAPÍTULO I - CONTEXTO INSTITUCIONAL **19**

- 1.1. Educação estética e ensino artístico _____ 20
- 1.2. Expressão e educação dramática no 1º ciclo do ensino básico _____ 29
- 1.3. Contexto particular da ESE - IP de Bragança _____ 32

CAPÍTULO II - QUADRO TEÓRICO **37**

- 2.1. Evolução histórica recente da expressão dramática e do ensino artístico em Portugal 38
- 2.2. Modelos de intervenção das práticas dramáticas na educação _____ 41
- 2.3. Expressão dramática como modelo de «expressão-acção» _____ 46
- 2.4. Expressão dramática e pedagogia da situação _____ 50
- 2.5. Quadro metodológico das actividades dramáticas _____ 52
- 2.6. Jogo dramático como modelo de «dramatização» _____ 57
- 2.7. Práticas de jogo dramático _____ 66
- 2.8. Teatro do oprimido _____ 71
- 2.9. Teatro infantil como modelo de «teatralização» _____ 74

CAPÍTULO III - METODOLOGIA **78**

- 3.1. Problemática _____ 79
- 3.2. Metodologia _____ 84

CAPÍTULO IV - EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM 2001/2002 **97**

- 4.1. Actividades desenvolvidas ao longo do ano lectivo _____ 98
 - 4.1.1. Identidade e lugar _____ 100
 - 4.1.2. Corpo escultura _____ 103
 - 4.1.3. Objectos como suporte da expressão e comunicação _____ 108

4.1.4. Primeiro balanço	118
4.1.5. Prática desenvolvida e modelos de formação em actividades dramáticas	121
4.1.6. Corpo emissor sonoro	122
4.1.7. Máscara neutra	125
4.1.8. Hora do conto	126
4.1.9. Teatro de sombras	127
4.1.10. Fazer a festa	129
4.1.11. Teatro e literatura infantil	130
4.1.12. Das artes plásticas à expressão dramática	131
4.1.13. Teatralização de um conto infantil	133
4.2. Experiência de formação observada pelos alunos	135
4.2.1. Questões didácticas	137
4.2.2. Desenvolvimento pessoal	141
4.2.3. Formação profissional	146
4.2.4. Comportamento pedagógico do professor	150
4.2.5. Componente lúdica da expressão dramática	152
4.2.6. Atitude reflexiva	155
4.3. Reflexões sobre os trabalhos finais de teatralização de um conto infantil	159
4.4. Pré-teste	166
4.4.1. Definição de expressão dramática	166
4.4.2. Vivências anteriores nesta área	169
4.4.3. Perspectivas relativamente à disciplina	173
4.5. Auto-avaliação	177
4.5.1. Expor-se perante os outros	178
4.5.2. Dinamismo das actividades	180
4.5.3. Desenvolvimento pessoal	182
4.5.4. Trabalho colectivo	186
4.5.5. Formação profissional	189
4.5.6. Representação teatral	191
4.5.7. Comportamento pedagógico do professor	195
4.5.8. Atitude reflexiva	196
4.5.9. Atitude colaborativa	199
4.5.10. Sugerir para melhorar	200

CAPÍTULO V - EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM 2002/2003 **202**

5.1. Experiência de formação em 2002/2003	203
5.1.1. Sessão nº 2 (F1)	203
5.1.2. Sessão nº 3 (F2)	205
5.1.3. Sessão nº 4 (F3)	206
5.1.4. Sessão nº 6 (F4)	208
5.1.5. Sessão nº 10 (F5)	208
5.1.6. Sessão nº 14 (F6)	209
5.1.7. Sessão nº 15 (F7)	210
5.1.8. Sessão nº 26 (F8)	211
5.2. Experiência observada pelos alunos	213
5.2.1. Vivência das actividades	214
5.2.2. Desenvolvimento pessoal	220
5.2.3. Atitude reflexiva	225
5.2.4. Componente lúdica da expressão dramática	230
5.2.5. Formação profissional	232
5.2.6. Trabalho colectivo	235
5.2.7. Questões didácticas	237
5.3. Pré-teste	240
5.4. A auto-avaliação	242
5.4.1. Expor-se perante os outros	243
5.4.2. Dinamismo das actividades	245
5.4.3. Desenvolvimento pessoal	246
5.4.4. Trabalho colectivo	249
5.4.5. Formação profissional	250
5.4.6. Representação teatral	252
5.4.7. Atitude reflexiva	253
5.4.8. Sugerir para melhorar	253

CAPÍTULO VI - RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO E PRÁTICA PROFISSIONAL
255

6.1. Formação em expressão dramática e estágio curricular em 2001/2002	256
--	-----

6.1.1. Aspectos significativos da formação _____	257
6.1.2. Relação entre formação e desenvolvimento pessoal _____	259
6.1.3. Relação entre formação e desenvolvimento profissional _____	261
6.1.4. Sugerir para melhorar _____	262
6.2. Formação em expressão dramática e o estágio curricular em 2002/2003 _____	263
6.2.1. Repercussões entre formação e estágio curricular _____	264
6.2.2. A aplicação prática dos conhecimentos adquiridos _____	265
6.2.3. Avaliação das actividades desenvolvidas _____	266
6.3. Formação em expressão dramática e estágio curricular em 2003/2004 _____	267
6.3.1. Aplicação prática dos conhecimentos adquiridos _____	268
6.3.2. Receptividade dos alunos e professores cooperantes relativamente à realização de actividades de expressão dramática _____	271
6.3.3. Avaliação das actividades desenvolvidas no estágio _____	273
6.3.4. Relação entre formação adquirida e desenvolvimento pessoal e profissional _____	274

CAPÍTULO VII - AVALIAÇÃO **277**

7.1. Avaliação da experiência de formação em 2001/2002 _____	278
7.1.1. Avaliação do processo desenvolvido na primeira parte da experiência de formação _____	278
7.1.2. Avaliação conjunta da experiência de formação _____	282
7.2. Avaliação da experiência de formação em 2002/2003 _____	286
7.2.1. Avaliação do processo desenvolvido na primeira parte da experiência de formação _____	286
7.2.2. Avaliação conjunta da experiência de formação _____	289
7.3. Avaliação da relação entre a formação e a prática profissional _____	291

CONCLUSÃO **294**

BIBLIOGRAFIA **301**

INTRODUÇÃO

A escola e o professor em particular estão confrontados hoje em dia com uma dificuldade acrescida em exercer a sua acção, limitada em encontrar soluções apropriadas à complexidade do mundo actual, o que requer da sua parte competências adequadas ao exercício de uma função docente actualizada e exigente, sujeita a responder às contingências mais diversas do quotidiano, frequentemente condicionada pelo imprevisto e ambiguidade das situações.

As solicitações são múltiplas, é necessário motivar os alunos com meios que concorram com actual aparato tecnológico, estimular a concentração para as matérias que requerem empenho e dedicação, promover a expressão e a comunicação multicultural, superar as limitações que o contexto familiar evidencia, agir no respeito pelas identidades e no estímulo ao exercício de uma cidadania plena e responsável.

Consideramos que a integração das artes no contexto educativo, nomeadamente a expressão dramática e o teatro, podem contribuir para uma melhoria da qualidade de ensino relativamente à preparação pedagógica do professor, ao aperfeiçoamento das suas competências pessoais, como recurso facilitador da aquisição de conhecimentos ou ainda, na sua finalidade essencial, como disciplina independente com todas as suas faculdades.

Quando falamos de competências pessoais estamos a referir-nos a um conjunto de qualidades que deveriam ser pertença do indivíduo e que relativamente ao exercício da função docente são particularmente importantes, como o aperfeiçoamento da expressão e da comunicação, a capacidade em se relacionar com os outros e com o imprevisto, de valorizar o trabalho em equipa, de ser criativo e mobilizador de projectos culturais baseados no trabalho activo e dinâmico, como características que emergem da prática de actividades dramáticas.

Ao exercício destas estão associadas questões de ordem deontológica, de princípios éticos, do respeito pela pessoa humana na sua diversidade étnica e multicultural, com uma vocação integradora e não competitiva, que respeita e se alimenta das diferenças, do pensamento divergente, da singularidade das situações, não se refugiando numa mera transmissão de habilidades, mas antes numa conjugação de saberes orientados para a

acção, onde importa saber fazer mas sobretudo saber ser, como atributo indispensável da prática reflexiva neste domínio.

A Lei de Bases do Sistema Educativo veio determinar que as instituições de ensino superior passariam a desempenhar um papel fundamental no sistema de ensino, colocando em relevo o papel da formação inicial e contínua dos professores numa perspectiva de formação permanente, tendo a integração das artes nos planos curriculares, para além da preparação para o exercício das áreas específicas, contribuído para a valorização do desempenho pessoal e profissional dos docentes, tão necessário à melhoria de qualificações para o desempenho da sua actividade.

A experiência que temos vindo a desenvolver como docente, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, desde 1987, testemunha a importância da área artística de expressão dramática e teatro na formação de professores do ensino básico, 1º ciclo, e foi decisiva para a realização do presente trabalho como contributo, através da metodologia de investigação-acção, para um conhecimento mais aprofundado neste domínio.

O estudo efectuado abrangeu, num primeiro momento, a prática lectiva dos alunos desta instituição nesse nível de ensino, que frequentaram a disciplina anual, com quatro horas semanais, de Teoria e Prática da Expressão Dramática nos anos lectivos de 2001/2002 e 2002/2003, enquanto se procurou também conhecer a relação entre a formação adquirida e a sua aplicação nos estágios curriculares realizados nos anos lectivos de 2001/2002, 2002/2003 e 2003/2004.

O processo de formação desenvolvido com cada um dos grupos envolvidos pretendeu ultrapassar as limitações decorrentes da reduzida formação anterior neste domínio e promover junto dos intervenientes um conhecimento aprofundado, teórico e experiencial, das práticas dramáticas em termos pessoais e profissionais de acordo com o quadro teórico que teremos oportunidade de caracterizar no âmbito do presente trabalho.

As grandes linhas orientadoras da nossa acção têm como base os programas de formação de professores em expressão dramática desenvolvidos no Quebec, no Canadá, nas décadas de 70 e 80, sobretudo nas Universidades de Montréal e do Quebec em Montréal, influências marcadas também pela nossa experiência enquanto aluno na primeira delas, na «Maîtrise en Éducation» em didáctica da expressão dramática.

De concepção fundamentalmente humanista, de acordo com Barret e Maréchal (1985), as práticas desenvolvidas nestas instituições utilizaram as designações de «expressão dramática», «jogo dramático» ou «arte dramática», exprimindo opções pedagógicas que variavam na altura entre a valorização do processo ou a acentuação no produto artístico.

A primeira das instituições dirigia-se essencialmente para a formação de professores em exercício, desenvolvendo uma prática baseada essencialmente no trabalho colectivo de inspiração psicopedagógica, que adoptava a designação de expressão dramática com um pendor significativo para o termo «expressão», considerando a afirmação da identidade dos intervenientes e a noção de presença entre formador e formandos como aspectos essenciais dessa acção.

A segunda exprimia as influências da formação artística em teatro como meio de expressão e comunicação, desenvolvendo uma abordagem experimental da linguagem dramática em termos de criação, produção e apresentação de projectos realizados por grupos de alunos.

A vasta documentação produzida neste domínio, em particular pela Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Montréal, veio de encontro às finalidades da nossa intervenção que se encontra alicerçada nos seguintes objectivos:

- Promover através de uma participação activa e experimental um conhecimento aprofundado da linguagem dramática como meio de expressão e comunicação em contexto educativo;
- Desenvolver competências pessoais e profissionais através da prática de actividades dramáticas que contribuam para um aperfeiçoamento da intervenção pedagógica e didáctica nas escolas do 1º ciclo do ensino básico;
- Favorecer o trabalho individual e colectivo de natureza cooperativa, integrador das diferenças e dos diversos saberes, para a criação de projectos de criação artística e cultural;
- Contribuir para uma melhoria da qualidade de ensino através de metodologias que apelem ao desenvolvimento da criatividade e à capacidade em resolver problemas que envolvam a pessoa na sua globalidade;

- Estimular a avaliação do processo de formação, a reflexão e o desenvolvimento do sentido crítico;

- Contribuir para uma melhoria da inserção da escola na comunidade através da realização de práticas educativas activas e dinâmicas que favoreçam essa relação.

O presente trabalho, de acordo com os pressupostos que acabamos de enunciar, está dividido por capítulos de acordo com as unidades temáticas que fazem parte integrante de todo o processo de investigação.

Deste modo no primeiro capítulo apresentamos as orientações, os programas, os pareceres e recomendações, que contextualizam o nosso estudo depois da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, assim como os acontecimentos mais significativos em termos da promoção da educação artística que tiveram lugar no nosso país na última década.

No segundo capítulo delimitamos o quadro teórico que suporta a nossa investigação relativamente aos modelos de formação em actividades dramáticas, as práticas que consideramos essenciais e o quadro metodológico em que as mesmas se podem desenvolver nos vários níveis de ensino, com particular destaque para a formação de professores.

No terceiro capítulo abordamos as questões relativas à problemática que desencadeou o nosso estudo, a metodologia de investigação qualitativa que orientou a nossa acção, considerando a investigação-acção como o modelo mais adequado ao nosso trabalho, assim como as várias etapas destinadas à sua realização.

No quarto capítulo tratamos a experiência de formação realizada na disciplina de Teoria e Prática da Expressão Dramática, em 2001/2002, as unidades temáticas desenvolvidas ao longo do processo de formação, a relação com a experiência e a sua avaliação por parte dos alunos.

No quinto capítulo fazemos referência à experiência de formação realizada na mesma disciplina, em 2002/2003, com outro grupo de alunos, tendo as unidades temáticas sido desenvolvidas de acordo com um processo de formação, observação e avaliação idêntico ao precedente.

No sexto capítulo estabelecemos uma relação entre a formação obtida pelos alunos e a prática profissional, desenvolvida no último ano do curso no âmbito do estágio profissional, o que ocorreu nos anos lectivos de 2001/2002, 2002/2003 e 2003/2004.

No último capítulo procedemos à avaliação das experiências mencionadas anteriormente finalizando com as principais conclusões que envolveram no seu conjunto, os grupos de formação e o próprio formador, neste estudo.

CAPÍTULO I - CONTEXTO INSTITUCIONAL

1.1. Educação estética e ensino artístico

A promoção da educação artística e a sua integração no sistema de ensino passou a ficar regulamentada com a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), complementada por legislação posterior, que teve em grande parte na sua origem, os pareceres do Conselho Nacional de Educação e os documentos provenientes dos grupos de trabalho interministerial entre os Ministérios da Cultura e da Educação.

Para trás ficava, em traços gerais, um longo percurso que se desenhou a partir do movimento da Escola Nova, no início do século XX, influenciado por Decroly e Montessori, seguido pelo «saber fazendo» de Dewey e do Movimento de Educação pela Arte iniciado por Read nos anos 50. A criação nessa altura da Fundação Calouste Gulbenkian teve um impacto significativo na defesa da relação entre a escola e a arte, através da acção desenvolvida pelo Centro de Investigação Pedagógica, que desencadeou mais tarde, no início da década de 70, a realização de uma formação inovadora de professores em Educação pela Arte (1971-1982), no Conservatório Nacional de Lisboa. Esta formação que defendia uma abordagem globalizadora das expressões artísticas no meio escolar não teve a continuidade pretendida inicialmente, visto que, com a criação das Escolas Superiores de Educação, o modelo seguido teve como prioridade a formação generalista de professores articulando as várias áreas do saber.

A última década ficou associada a um conjunto de acontecimentos realizados no nosso país, sobretudo nos anos de 2006 e 2007, de grande relevância para a educação artística, defendendo a sua integração no sistema de ensino como um factor de desenvolvimento dos povos, onde a escola, como refere Touraine (1998: 364), deve investir na “capacidade dos indivíduos de serem Sujeitos (...) mais centrada, por um lado, na manipulação de instrumentos e, por outro, na expressão e formação da personalidade”, o que remete para uma formação do indivíduo com mais “capacidade de agir e de pensar em nome de uma liberdade criadora pessoal” (Ibidem: 375).

Nesse sentido, a Conferência Mundial sobre Educação Artística, realizada em Lisboa em 2006, por iniciativa da UNESCO, veio acentuar a necessidade actual em desenvolver a educação artística como forma de preparação para os desafios do mundo de hoje, em que as transformações sociais decorrentes de uma organização do trabalho mais flexível, leve os indivíduos “a exprimir-se, avaliar criticamente o mundo que os rodeia e

participar activamente nos vários aspectos da existência humana” (Roteiro para a Educação Artística 2006: 7).

O mesmo documento refere que a educação artística, onde se incluem as artes performativas, literatura e poesia, artes decorativas, design, arte digital, narração oral, património, artes visuais, filme, media e fotografia, promove uma aprendizagem activa que suscita o interesse e a participação das comunidades educativas nas culturas locais, contribuindo para salvaguardar e promover a diversidade cultural, a identidade e os valores pessoais e colectivos.

Robinson (2006) considera que a imaginação, a criatividade e a inovação estão presentes em todos os seres humanos e podem ser alimentadas e aplicadas, verificando que existe uma forte relação entre estes três processos, sendo a imaginação a característica distintiva da inteligência humana, a criatividade, a aplicação da imaginação e a inovação como fazendo uso do juízo crítico na aplicação de uma ideia.

Relativamente à formação de professores do ensino básico, de acordo com o documento Roteiro para a Educação Artística (2006), considera-se que a formação deve ser relevante e eficiente, com acesso aos materiais específicos das várias áreas, defendendo que não há aprendizagem criativa sem ensino criativo, e que o mesmo deve ser apoiado no desenvolvimento de parcerias entre os sistemas educativos e culturais, salientando que a educação para ser de boa qualidade deve incluir uma educação artística que promova a percepção e a perspectiva, a criatividade e a iniciativa, a reflexão crítica e a capacidade profissional.

Participando como conferencista, Damásio (2006) chamou a atenção para a crescente importância concedida às capacidades cognitivas em detrimento da parte emocional, o que contribui para o enfraquecimento da integridade moral do indivíduo na sociedade contemporânea, dado que o desenvolvimento emocional faz parte integrante do processo de tomada de decisão, funcionando através de acções e ideias para a consolidação da reflexão e do discernimento, o que constitui uma base sólida para o exercício da cidadania.

Segundo o mesmo autor, a educação das artes e das humanidades “proporciona a estrutura moral que uma sociedade saudável requer e que é posto à prova pelo contínuo desenvolvimento social” (Damásio 2006: 15) e sem a sua experiência “é pouco provável

que os seres humanos venham a desenvolver o tipo de imaginação e pensamento inovador, e intuitivo, que levará à criação do que é novo” (Ibidem: 15).

A Conferência Nacional de Educação Artística realizada no Porto em 2007, na sequência do evento organizado pela UNESCO no ano anterior em Lisboa, pôs em destaque a necessidade de qualificar a educação artística estabelecendo terminologias e conceitos comuns, apoiados num quadro de referências que servisse de orientação aos intervenientes na educação artística. Ao mesmo tempo insistiu na importância da formação e qualificação dos professores e educadores e de outros profissionais associados à formação artística, formação essa que deve realizar-se ao longo da vida em diferentes áreas científicas e nos vários níveis de ensino.

Relativamente ao desenvolvimento curricular no 1º ciclo do ensino básico foi considerado que os professores devem assumir o desenvolvimento integral do currículo incluindo a área das expressões, promovendo a transversalidade de saberes e práticas, diversificando a oferta de disciplinas artísticas de acordo com o contexto, ao mesmo tempo que se considerou necessário divulgar e avaliar os projectos de natureza artística desenvolvidos no espaço escolar, garantindo a continuidade dos que demonstram qualidade, estabelecendo parcerias com instituições culturais de referência:

[...] Dada a grande pertinência social da educação artística, e a necessidade de a qualificar de acordo com as exigências de um processo de desenvolvimento português no contexto europeu e global, recomenda-se a promoção e aplicação de estratégias para implementar, monitorizar e avaliar projectos de educação artística de qualidade, de forma a impulsionar, estabilizar e solidificar um conjunto de boas-práticas, a partir de recursos humanos e materiais contextualizados e sustentáveis. [...] (Recomendações da Conferência Nacional de Educação Artística 2007: s/p).

Entre Maio de 2006 e Janeiro de 2007, teve lugar o Debate Nacional sobre Educação, promovido pela Assembleia da República em conjunto com o Governo, sendo a organização da responsabilidade do Conselho Nacional de Educação, que procedeu à elaboração do Relatório Final, publicado em Fevereiro de 2007.

Organizado em torno de um conjunto de debates alargados à sociedade portuguesa, verificamos que a educação aparece associada a uma cidadania activa, empenhada e participativa, desempenhando as artes e a cultura um papel fundamental

nessa relação entre o individual e o colectivo, estando a formação dos indivíduos mais comprometida com a «vitalidade cívica local», mais capacitados em viver juntos:

[...] É importante que as artes façam parte central do currículo porque são instrumentos vitais para a aprendizagem, nomeadamente para veicularem os direitos humanos e formar cidadãos responsáveis e intervenientes nos sistemas democráticos. As artes contribuem para o desenvolvimento das capacidades de reflexão crítica, imaginação e criatividade. Novos paradigmas devem ser considerados na educação, de forma a transmitir a cultura através da linguagem humanista das artes baseada nos princípios de cooperação e não da competição. O conhecimento básico dos indivíduos nas sociedades pós-industriais deve incluir inteligências flexíveis, competências criativas, verbais e não verbais, pensamento crítico, imaginação, compreensão intercultural e aceitação da diversidade cultural. [...] (Conselho Nacional de Educação 2007: 38)

Neste sentido o Relatório Final vem demonstrar que a educação artística é considerada como uma das competências básicas necessárias que todos os jovens deveriam alcançar, considerada essencial ao desenvolvimento de competências de cidadania, sendo indispensável a sua inclusão no currículo de formação considerada prioritária até aos onze anos de idade.

As recomendações relativamente ao ensino básico referem que o ensino da música deve ser ministrado entre os seis e os nove anos, em regime de monodocência coadjuvada por um especialista, enquanto as outras áreas artísticas devem ser ministradas por um professor generalista com especialização por área, num número não superior a quatro docentes, entre os dez e os onze anos.

Como referimos anteriormente, relativamente ao enquadramento legal da educação estética e ensino artístico, a promoção da Educação Artística é considerada, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), e no que diz respeito aos objectivos do Ensino Básico (Artigo 7º), uma das suas dimensões fundamentais, colocando a criatividade e a sensibilidade estética a par de outras aptidões necessárias à formação integral e harmoniosa do indivíduo “formando cidadãos capazes de julgarem com sentido crítico e criativo o meio social em que se integram” (Artigo 2º). Considera também nos seus objectivos específicos que o desenvolvimento e progressivo domínio das expressões artísticas (plástica, dramática e musical) é uma das suas particularidades.

Importa referir que a Constituição da República Portuguesa (1976), revista em 2005, de acordo com o Artigo 73º, no nº 2 e nº 3, considera que compete ao Estado promover a democratização da educação e da cultura e que através do Artigo 74º, no nº 2, compete ao ensino contribuir para a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais e que de acordo com o Artigo 78º, no nº 1, todos têm direito à fruição e criação cultural, estipulando-se no Artigo 74º, no nº 3, alínea d) que o acesso aos graus mais elevados do ensino da criação artística, a par da investigação científica, é um direito de todos os cidadãos.

Por seu lado o Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto, aprova os novos planos curriculares do ensino básico e dos respectivos conteúdos programáticos, prevendo a sua aplicação em regime de experiência pedagógica, organizando-se as várias componentes curriculares nas suas dimensões humanística, artística, científica, tecnológica, física e desportiva, visando a formação integral do educando, sendo considerada no plano curricular do ensino básico a Expressão e Educação Dramática.

Com o Despacho nº 139/ME/90, de 16 de Agosto e publicado a 1 de Setembro, são aprovados os programas do 1º ciclo do ensino básico constituído pelas áreas de Expressão e Educação físico-motora, musical, dramática, plástica, estudo do meio, língua portuguesa e matemática.

Considerando a formação estética e a educação da sensibilidade como uma prioridade da reforma educativa o Decreto-Lei nº344/90, de 2 de Novembro, estabeleceu, na sequência da legislação anterior, as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar, considerando cinco áreas fundamentais: Música; Dança; Teatro; Cinema e audiovisual; Artes plásticas.

No artigo 2º são enunciados os objectivos da educação artística de onde destacamos o estímulo e desenvolvimento às diferentes formas de comunicação e expressão artística, à imaginação criativa funcionando de forma integrada, tendo em vista um desenvolvimento sensorial, motor e afectivo equilibrado, a promoção do conhecimento das diversas linguagens artísticas, a educação da sensibilidade estética e capacidade crítica, o estímulo às práticas individuais e em grupo, o estímulo à criatividade.

Outro aspecto fundamental é aquele que consagra a educação artística genérica em todos os níveis de ensino, como componente da formação geral dos alunos, sendo parte

integrante do currículo do ensino básico, assegurada pelo docente deste nível de ensino com perfil generalista, prevendo-se também a existência do professor especialista nas componentes que tenham condições nas escolas para o seu funcionamento.

Fica também consagrado para além da educação artística genérica outras três modalidades de formação: a educação artística vocacional, a educação artística em modalidades especiais e a educação artística extra-escolar. O mesmo Decreto-Lei contempla ainda a possibilidade de tratamento específico aos alunos excepcionalmente dotados que possam obter certificados de formação para efeitos de formação.

O Relatório Interministerial para o Ensino Artístico (1996) vem reconhecer a importância pessoal, social e económica do sector artístico e a necessidade em aumentar a oferta de formação para a prática das artes. Para os vários níveis do ensino básico propõe a criação da Oficina das Artes a funcionar de acordo com tempos, espaços e equipamentos apropriados. A existência de uma base de dados cultural, o estabelecimento de parcerias com outras instituições artísticas e a promoção da ligação do meio profissional à escola, são outras medidas sugeridas pelo grupo de trabalho que insiste numa formação adequada de professores e que as escolas do futuro estejam devidamente adaptadas às diversas práticas artísticas.

Por seu lado o Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico (1998) considera que as políticas educativas devem dirigir-se no sentido da valorização das pessoas, na redução das desigualdades sociais e no progresso humano, colocando a educação básica no centro das suas prioridades. Para desenvolver este nível de ensino é necessário criar as melhores condições materiais e pedagógicas, com uma intervenção mais aprofundada em vários domínios, nomeadamente no que diz respeito à formação artística, fazendo parte dos seus objectivos “desenvolver a educação artística e a experimentação científica nas escolas, estimulando o desenvolvimento de projectos específicos e a articulação com recursos locais adequados” (Ibidem: 15), a par de outras áreas de intervenção como são o desenvolvimento da escola a «tempo inteiro», a promoção da melhoria das aprendizagens na língua portuguesa e matemática, a produção de materiais pedagógicos de qualidade, a mobilização dos parceiros locais, o apoio e divulgação das «boas práticas», a constituição de redes e associações de escolas e o desenvolvimento de parcerias com as instituições do ensino superior. O reforço da oferta de educação artística

para todas as crianças e jovens é também considerado neste documento como uma das medidas de política educativa orientadas para a promoção da igualdade de oportunidades.

O Parecer nº 3/98 do Conselho Nacional de Educação (1998) vem centrar as suas preocupações quanto às problemáticas da educação na realidade da pessoa, na motivação para a realização pessoal e social, considerando a educação estética como dimensão fundamental da educação considerando que a “distanciação crescente entre o paradigma do ensino e a realidade cultural desafia os sistemas educativos a encontrar formas de actuação que contribuam para o equilíbrio psicossocial dos alunos e para o desenvolvimento das suas potencialidades individuais, como ponto de partida para a socialização” (Ibidem: s/p).

Chama também a atenção para a necessidade de personalização da educação, da formação e do ensino como contraponto a uma sociedade cada vez mais globalizada, onde um ensino massificado, numa sociedade tecnológica, encontra cada vez mais dificuldades em promover a individualidade considerando que a “(...) percepção estética induz à apreensão do conhecimento pela via da sensibilidade, determina a apetência pela fruição das artes e do próprio saber, criando as condições propícias à expressão das emoções, dos sentimentos e das ideias” (Ibidem: s/p).

Destaca também que a crescente importância concedida à criatividade exige maior acção educativa no desenvolvimento do sentido estético e do conhecimento prático das linguagens artísticas no sistema de ensino remetendo para este a responsabilidade pela “(...) aprendizagem de valores e referências de identificação, identidades de pertença, nomeadamente através do contacto com o património artístico e cultural e com as artes contemporâneas” (Ibidem: s/p).

O reconhecimento da importância da educação estética na formação humanista da pessoa e dos cidadãos como factor de progresso social e político, vem chamar a atenção para o papel do ensino artístico nos seguintes aspectos:

1- O ensino artístico é estruturante na medida que conduz os estudantes à expressão de si próprios, estabelecendo a relação interioridade/exterioridade que define o humano;

2- O ensino artístico coloca os alunos perante a realidade das artes como realizações gratificantes indispensáveis à vida, à cultura e ao equilíbrio humano, revelando-lhes, também, a possibilidade de se exprimirem através das suas linguagens;

As artes são importantes em si mesmas como expressão do conhecimento e da criatividade humana;

3- O ensino artístico apresenta, também, vantagens e consequências positivas não apenas na acção educativa mas no próprio processo de aproximação e resposta às aprendizagens;

4- Ao promover a actividade estética e criativa, o ensino artístico desenvolve potencialidades cognitivas transversais que são indispensáveis à interiorização dos saberes e favoráveis à harmonização de todas as dimensões e faculdades da pessoa.

Um dos aspectos referidos e ao qual a comissão atribui um papel fundamental, relaciona-se com a formação de professores, sobretudo com os docentes do 1º ciclo do ensino básico, considerando que os “(...) docentes generalistas devem ter uma cuidada formação estética, assim como aqueles que orientam o ensino de diferentes áreas do ensino artístico, porque, para além da formação pedagógica, devem dispor de conhecimentos técnicos específicos e de referências estéticas estimuladas através de actividades criativas” (Ibidem: s/p).

O Relatório do grupo de contacto entre os Ministérios da Cultura e da Educação (2000) «A educação artística e a promoção das artes na perspectiva das políticas públicas» (Despacho conjunto nº154/98, de 30 de Janeiro de 1998, corrigido pelo despacho conjunto nº889/98, de 17 de Outubro de 1998), vem reforçar o determinado na Lei de Bases do Sistema Educativo “no sentido de que as artes constituam uma dimensão necessária da educação básica de todos” (Ibidem: 17) e destaca o papel da formação de professores pois a docência, principalmente no que se refere ao 1º ciclo do ensino básico, deve reunir as competências necessárias para poder integrar, no contexto de monodocência, a iniciação artística na formação básica geral.

O grupo adverte também que “importa combater eventuais tendências a uma subvalorização de facto, a uma concepção das *expressões* como valências *menores* face ao *ler, escrever e contar*” (Ibidem: 22), devendo ficar consagrado um tempo lectivo para a prática dessas actividades.

Para além de defender que a formação em educação artística do professor generalista deve ser mais aprofundada e contínua, o grupo de trabalho considera que a figura do professor coadjuvante, especialista numa determinada área artística, a funcionar

como clube ou oficina em complemento curricular, numa área específica ou num cruzamento de áreas, com frequência facultativa por parte dos alunos, seria uma opção de integração e desenvolvimento das artes no 1º ciclo do ensino básico.

A existência de uma cooperação entre professores de escolas ou ciclos diferentes, com competências específicas nas áreas artísticas, bem como a cooperação entre professores e profissionais das artes, é considerada determinante para a valorização da educação artística no ensino básico.

Com o Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro, são estabelecidos os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos, as Expressões Artísticas fazem parte das áreas curriculares disciplinares, passando a criação das áreas não disciplinares de formação cívica, estudo acompanhado e área de projecto, a abrir também possibilidades de exploração da componente artística sobretudo nesta última, como actividades de enriquecimento do currículo, de acordo com o projecto educativo das escolas.

O Relatório do grupo de contacto entre os Ministérios da Cultura e da Educação (2004), Despacho conjunto nº1062/03, de 27 de Novembro de 2003, vem, na sequência dos documentos anteriores, contribuir com um conjunto de recomendações no sentido de promover a integração das artes nas escolas do ensino básico que passa, nomeadamente, pela regulamentação da figura do professor coadjuvante, especialista numa área artística, fazendo parte de um agrupamento de escolas, ou a uma escola de ensino artístico especializado ou um artista com projectos de intervenção pedagógica. O grupo de trabalho entende que relativamente à abordagem das linguagens artísticas as práticas de experimentação, interpretação e criação, sairiam valorizadas no contexto educativo.

Outro aspecto considerado relevante é a promoção das actividades de enriquecimento curricular de âmbito artístico e cultural, através de programas específicos que promovam a sua generalização e qualificação, estabelecendo parcerias e a construção de redes com parceiros sociais, culturais, artísticos e económicos. Para que isso se verifique, é necessário que as escolas elaborem os planos educativos e os planos anuais de actividades como instrumentos estratégicos de desenvolvimento, considerando a dimensão cultural do currículo como meio privilegiado na relação com a comunidade envolvente.

Também a oferta cultural dos organismos do Ministério da Cultura, através do património cultural e da criação artística contemporânea, desempenham um papel fundamental na educação artística e cultural, devendo fazer parte integrante dos programas educativos permitindo uma “(...) vivência cada vez mais generalizada das actividades pelas comunidades educativas, resultados progressivamente mais compensadores na aprendizagem e fruição da Cultura, enquanto componente transversal a todas as áreas de aprendizagem e essencial à formação do indivíduo e à criação de identidades de pertença” (Ibidem: 19).

Outro aspecto focado pelo relatório diz respeito à formação de professores, chamando a atenção para os perfis de desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto), verificando-se que se encontra valorizada a dimensão cultural do perfil profissional, cabendo ao professor a responsabilidade em “desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos” (Ibidem: 34).

Se a participação de um professor coadjuvante especialista nas áreas artísticas é considerada uma mais-valia para a educação artística, o grupo de trabalho considera também que os artistas devem ter uma presença nas escolas, ou como elementos indispensáveis à concretização de conteúdos curriculares, ou como elementos ilustrativos dos currículos e exemplificativos de práticas adjuvantes da aprendizagem, ou ainda como coadjuvantes do professor no exercício da transmissão de saberes, presença que “(...) não deve ser aferida em função de formas de arte mas em função do papel que os mesmos podem ter nas aprendizagens específicas de uma disciplina, ou mais gerais, considerado o projecto educativo da escola e o meio em que se insere” (Ibidem: 40).

1.2. Expressão e educação dramática no 1º ciclo do ensino básico

De acordo com o documento orientador das práticas artísticas no ensino básico Competências Essenciais (2001), a arte é um elemento fundamental no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural, influenciando a forma de aprender e comunicar,

contribuindo para o desenvolvimento integral do indivíduo com a aquisição de novos saberes, estimulando a relação com outras culturas, como espaço de liberdade e vivência lúdica, sendo uma oportunidade para cada um desenvolver a sua personalidade de forma crítica e autónoma.

O mesmo documento refere que aluno deve ter oportunidade de vivenciar aprendizagens diversificadas e interdisciplinares incluindo práticas de investigação em artes, através da realização, produção e realização de projectos, e da assistência a espectáculos, exposições e outros eventos artísticos, explorando diferentes formas e técnicas de criação, usando as linguagens das disciplinas artísticas de acordo com quatro eixos fundamentais:

- Apropriação das linguagens elementares das artes;
- Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação;
- Desenvolvimento da criatividade;
- Compreensão das artes no contexto.

A expressão dramática e o teatro são uma das grandes áreas da educação artística, a par das expressões físico-motora, dança, musical e plástica, ministradas de forma integrada no 1º ciclo, e mais aprofundadamente no 2º ciclo, mas exclusivamente para as duas últimas expressões.

As actividades dramáticas desenvolvem competências criativas, estéticas, físicas, técnicas, relacionais, culturais e cognitivas. Como expressão globalizante é considerada uma área privilegiada na educação artística, aliando a aquisição e compreensão de novas aprendizagens com o prazer de aprender, podendo servir como elo de ligação privilegiado entre a escola e a comunidade, promovendo uma presença mais activa da família na vida escolar, destacando-se ainda a importância do carácter lúdico da actividade no processo de crescimento e no aperfeiçoamento do espírito cooperativo, gerador da reflexão sobre valores e atitudes, assim como no desenvolvimento das competências gerais, a serem apreendidas ao longo da educação básica.

Por outro lado, procura promover no aluno hábitos e oportunidades de questionar a realidade a partir de improvisações e através da utilização da linguagem corporal e vocal, da utilização dos meios técnicos da luz, som e imagem, da construção de cenários e

adereços, da exploração da dicção da palavra, do desenvolvimento da espontaneidade, da criatividade dramática individual e em grupo. Assim, são estabelecidas as seguintes competências específicas da expressão dramática e do teatro para o 1.º ciclo:

Relacionar-se e comunicar com os outros;

- Explorar diferentes formas e atitudes corporais;
- Explorar maneiras pessoais de desenvolver o movimento;
- Explorar diferentes tipos de emissão sonora;
- Aliar gestos e movimentos ao som;
- Reconhecer e reproduzir sonoridades;
- Explorar, individual e colectivamente, diferentes níveis e direcções no espaço;
- Utilizar, recriar e adaptar o espaço circundante;
- Orientar-se no espaço através de referências visuais, auditivas e tácteis;
- Utilizar e transformar o objecto, através da imaginação;
- Explorar o uso de máscaras, fantoches e marionetas;
- Mimar atitudes, gestos e acções;
- Realizar improvisações e dramatizações a partir de histórias ou situações simples;
- Participar na criação oral de histórias;
- Observar, escutar e apreciar o desempenho dos outros.

O documento revela-se ambicioso quanto a um conjunto de competências que exigem do professor do 1º ciclo um nível de preparação adequado às várias dimensões da realização das actividades dramáticas

O programa de Expressão e Educação Dramática do 1º ciclo do Ensino Básico, vem evidenciar de acordo com os seus princípios orientadores, que as actividades de exploração são experiências extremamente enriquecedoras para as crianças, que a vivência

de diferentes papéis permite um melhor conhecimento de si e dos outros e que os jogos dramáticos permitem desenvolver progressivamente as possibilidades expressivas do corpo, alertando que se deve evitar a realização de actividades que exijam a memorização de textos, a excessiva repetição de ensaios e as expressões estereotipadas.

A linguagem dramática neste nível de ensino deve ter por base o desenvolvimento de actividades lúdicas que enriqueçam a expressão/comunicação das crianças, dividindo-se o programa em dois blocos, o primeiro dedicado aos jogos de exploração (corpo, voz, espaço, objectos) e o segundo constituído por jogos dramáticos (linguagem verbal, não-verbal e gestual).

O programa é omissivo relativamente às condições para a prática das actividades dramáticas, nomeadamente no que diz respeito à utilização de espaços adequados para estas actividades e às competências que os alunos devem adquirir ao longo deste ciclo de formação, assim como orientações mais detalhadas relativamente à realização de actividades entre a escola e a comunidade, notando-se a falta de um guia pedagógico que oriente os professores para uma abordagem disciplinar mais consistente, que evite um conjunto de práticas que se encontram vulgarizadas neste nível de ensino e que não correspondem ao espírito dos documentos orientadores.

1.3. Contexto particular da ESE - IP de Bragança

A Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Bragança (ESE-IPB), iniciou em 1986 a formação inicial de Professores do 1º ciclo do Ensino Básico, a par da formação de Educadores de Infância. O Decreto-Lei n.º 344 / 89, de 11 de Outubro, Artigo 3º, estabeleceu os seguintes princípios gerais que passamos a transcrever:

- A formação inicial é de nível superior, devendo contemplar componentes de formação pessoal, social e cultural, de preparação científica na especialidade e de formação pedagógico-didáctica;

- A formação contínua deve, na sequência da preparação inicial, promover o desenvolvimento profissional permanente dos educadores e professores, designadamente numa perspectiva de auto-aprendizagem;

- A formação deve garantir a integração tanto de aspectos científicos e pedagógicos como das componentes teórica e prática e promover a aprendizagem das diferentes funções adequadas às exigências da carreira docente;

- A formação deve ser flexível, permitindo a mobilidade dos docentes;

- A formação deve assentar em práticas metodológicas afins das que os educadores e professores vierem a utilizar no exercício da função docente;

- A formação deve favorecer práticas de análise crítica, investigação e inovação pedagógica, assim como o envolvimento construtivo com o meio.

O Curso de Licenciatura de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da ESE-IP, teve nos anos lectivos de 2000 a 2004 a duração de quatro anos, de acordo com o Artigo 31º, da Lei 115/97, de 19 de Setembro, que determinava que a qualificação profissional para o exercício da docência no ensino básico, pré-escolar e secundário, fosse adquirida através de curso superior que conferia o grau de licenciatura.

Foi criado pela Portaria nº 413-E/98, de 17 de Julho, alterada pela Portaria nº 680-C/98, de 31 de Agosto, da Lei 54/90, de 5 de Setembro, relativamente ao estatuto e autonomia dos estabelecimentos de ensino superior politécnico e do Decreto-Lei nº 316/83, de 2 de Julho, Capítulo III, que estipula que os cursos superiores bem como os ramos ou áreas de especialização são criados por portaria do Ministro da Educação sob proposta do conselho científico do estabelecimento de ensino.

A organização e plano de estudos foram publicados pela Portaria nº 257/99, de 9 de Abril e o seu funcionamento teve início em Outubro de 1998.

O curso, seguindo as linhas orientadoras do projecto da ESEB que preconizavam um ensino de qualidade, promovendo a mudança, a inovação e a regionalização na formação de professores, visava

[...] formar um profissional qualificado, capaz de mobilizar e fazer uso de saberes no seu quotidiano, capaz de pensar, discutir, argumentar e questionar as práticas educativas, capaz de gerar não só o saber mas o saber fazer, o saber ser e saber estar na profissão e, acima de tudo, saber tornar-se um profissional autónomo que aposte a todo momento na formação permanente (...) um profissional capaz de actuar crítica, responsável e comprometidamente na escolarização básica. [...] (Baptista 2003: 8)

De acordo com o mesmo autor, a estruturação do Curso obedeceu aos princípios de orientação para as grandes finalidades da educação em geral e do 1º Ciclo do Ensino Básico, em particular que conciliava a formação cultural geral, social e ética, os conhecimentos fundamentais, os processos didáticos e tutoriais específicos, destinados a uma formação de carácter experiencial e reflexiva, com o domínio das tecnologias de informação e comunicação e as metodologias de investigação.

Segundo Baptista (2003), ao perfil profissional deviam estar associadas competências de análise da comunidade educativa, de adequação do currículo aos alunos, ao território educativo e à comunidade, de utilização de métodos e técnicas de ensino-aprendizagem adequados a cada situação educativa, de despistagem de dificuldades dos alunos, de interacção com as famílias. Faziam também parte desse perfil as competências de análise crítica da sua acção educativa, de intervenção na escola como espaço de interacção social dos alunos, de utilização das tecnologias da informação e da comunicação, de problematização da sua própria formação, de utilização de métodos e técnicas de investigação, de viver e organizar-se humanamente num quadro de valores inerentes à democracia participativa, de respeito pela diferença, de orientação do processo escolar e educacional, implicando nesse processo as famílias dos alunos.

Para a aquisição das competências atrás enunciadas, o curso estruturou-se na base das seguintes componentes de formação, inicialmente assim definidas:

- Formação em Ciências de Especialidade e Didácticas Específicas, com 1 450 horas, o equivalente a 51,93% do total da carga horária total;
- Prática Pedagógica, com 660 horas, o equivalente a 24,30% da carga horária total;
- Componente de Formação Pedagógica e Didáctica Geral, com 420 horas, o equivalente a 15,46% da carga horária total;
- Componente de Formação Social e Cultural, com 225 horas, o equivalente a 8,28% da carga horária total.

O programa da disciplina de Teoria e Prática da Expressão Dramática fez parte do leque de actividades lectivas da responsabilidade do Departamento de Expressão

Dramática e Teatro, de acordo com a organização interna da escola distribuída por unidades, tendo a seu cargo áreas disciplinares.

Este programa (em anexo) procurou desenvolver, como veremos mais adiante, conhecimentos teórico-práticos no âmbito da linguagem dramática, de acordo com os modelos de formação referidos no quadro teórico e que abordaram em termos gerais as práticas dramáticas de expressão-acção, dramatização e teatralização, concluindo com a realização de um exercício de representação dirigido a um público infantil.

A leccionação da disciplina implicou a existência de espaços que reunissem as condições adequadas para a realização de actividades dramáticas, nomeadamente, apetrechados com os meios técnicos necessários para o efeito. Esta situação verifica-se actualmente e é constituída por:

- 1 Sala principal de actividades com uma área de 87 m²;
- 1 Estúdio com equipamento de luz e som;
- 2 Balneários;
- 1 Armazém;
- 1 Sala de entrada.

As instalações possuem ainda as seguintes características:

- A sala de actividades tem cinco metros de pé alto, pavimento em madeira, teia metálica adaptada para a instalação de projectores, espelho panorâmico, aquecimento central, tecto acústico e andaime móvel;
- O estúdio tem acesso à sala principal, está apetrechado com equipamento profissional de luz e som, para além de outros meios técnicos de utilização mais acessível;
- O armazém tem ligação directa ao exterior do edifício.

A sala principal reúne um conjunto de condições favoráveis para as práticas dramáticas, tornando o espaço acolhedor, o que associado à utilização de vestuário confortável para o exercício do corpo e de calçado maleável para uso exclusivo neste equipamento, favorece as condições para a exploração do movimento, o aumento da concentração e implicação dos participantes nas actividades.

Os alunos foram sensibilizados para o facto de estas circunstâncias não se verificarem com a regularidade que seria desejável no parque escolar, pelo que a opção por uma utilização de materiais simples e de fácil manuseamento procurou atenuar essas diferenças tentando encontrar respostas para as limitações que se verificam no contexto profissional, tornando possível a realização destas actividades.

CAPÍTULO II - QUADRO TEÓRICO

2.1. Evolução histórica recente da expressão dramática e do ensino artístico em Portugal

O percurso da expressão dramática como actividade artística integrada no sistema de ensino, de acordo com Nóvoa (1986), foi significativamente influenciado pelo processo sociopolítico que dominou o século passado.

No início desse período, esta actividade era considerada como auto-educação, consistindo na representação de pequenas peças de teatro realizadas pelas crianças nas escolas. A par da educação estética, da participação na assistência a espectáculos, e como meio de aprendizagem, utilizavam as actividades dramáticas como facilitadoras da aquisição de conhecimentos.

A difusão da expressão dramática nas escolas primárias do início do século, como refere Nóvoa (1986), foi desencadeada pelo movimento da «Educação Nova» que encontrou nas escolas normais um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas pedagógicas activas e inovadoras. Com o aparecimento do «Estado Novo», em 1926, foram excluídas todas as práticas artísticas das actividades escolares, verificando-se o seu ressurgimento com a instauração do regime democrático, em 1974.

Ainda de acordo com Nóvoa (1986), existiam nessa altura dois movimentos implicados no desenvolvimento da expressão dramática no nosso país: o primeiro deles, associado à educação pela arte e desencadeado a partir dos anos cinquenta com a criação da Associação Internacional de Educação pela Arte, defendia uma abordagem pluridisciplinar das diferentes formas de expressão artística. O segundo, formado pelo grupo de professores de «Movimento e Drama» do Magistério Primário, defendia a integração da expressão dramática na escola, tendo em vista a valorização da actividade ludo-expressiva da criança.

A responsabilidade pela elaboração dos programas experimentais de actividades dramáticas para o ensino primário, como refere Nóvoa (1986), foi entregue a este último grupo que coordenou também a organização dos Encontros Internacionais de Expressão Dramática, acontecimentos que desencadearam um intercâmbio de conhecimentos entre especialistas de várias nacionalidades. Caracterizava-se por atribuir à prática um grande valor pedagógico.

A experiência pedagógica do Conservatório Nacional de Lisboa, a partir de 1971, com a criação das escolas de formação artística (Dança, Teatro, Cinema, Formação de Professores de Educação pela Arte), na qual Madalena Perdigão, contando com a colaboração de vários artistas nacionais e estrangeiros, desempenhou um papel fundamental, influenciou também decisivamente o Movimento da Expressão Dramática em Portugal, de acordo com Fragateiro (1989a).

Com refere o mesmo autor, os Encontros Internacionais de Expressão Dramática na Educação foram considerados uma referência para o Movimento Internacional da Expressão Dramática e do Teatro na Educação, tendo tido um impacto significativo no nosso país.

O primeiro, realizado em Lisboa, em 1981, teve a sua origem na necessidade de sistematizar as experiências e práticas artísticas, nacionais e estrangeiras, como ponto de partida para a sua integração no sistema educativo.

O segundo, realizado na mesma cidade, em 1983, para além da análise das práticas específicas do teatro na educação, perspectivou a criação de um ensino artístico integrado no sistema educativo. A formação de professores especialistas neste domínio foi também uma das preocupações deste encontro, em consequência do aparecimento de vários projectos específicos de intervenção no domínio da actividade dramática.

O terceiro encontro, realizado também em Lisboa, em 1986, deu continuidade à sistematização das experiências. De acordo com Fragateiro (1989b), promoveu a definição dos objectivos psico-pedagógicos específicos da expressão dramática e procedeu à elaboração de projectos de intervenção nos vários níveis de ensino. A criação de um Centro Internacional de Expressão Dramática foi também um dos desafios lançados pelo conjunto de especialistas nacionais e estrangeiros.

O quarto encontro teve lugar no Porto, em 1989, tendo reunido perto de duzentos e cinquenta professores de vários países e produziu um conjunto de recomendações, tendo em conta a realidade portuguesa. Passamos a citar:

- Institucionalização da expressão dramática e do teatro na educação, alargados aos vários níveis de ensino e cumprindo o prescrito na Lei de Bases do Sistema Educativo;

- Inclusão da expressão dramática nos currículos de formação inicial de professores e educadores;

- Inclusão da expressão dramática nos projectos de formação contínua dos professores do ensino não-superior, como um elemento fundamental no processo de transformação de atitudes e de comportamentos, indispensáveis à concretização da Reforma do Sistema de Ensino;

- Criação dos Diplomas de Estudos Superiores Especializados, dirigidos aos professores do 1º ciclo do ensino básico e aos educadores de infância em serviço, como resposta às necessidades do Sistema Educativo.

A nível internacional a comissão teceu um conjunto de recomendações das quais sublinhamos:

- Organização de um fundo internacional de documentação e de um sistema de informação permanente;

- Redacção de uma carta internacional definindo as orientações fundamentais para o desenvolvimento da Expressão Dramática e do Teatro na Educação;

- Elaboração de um protocolo à escala europeia definindo os códigos da formação de formadores.

Este último evento, surgido na sequência da integração das artes na educação através da publicação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo, correspondia aos anseios da comunidade educativa familiarizada com a educação artística, sobretudo nas instituições de formação de professores, que considerava esta área como determinante para a formação pessoal e profissional dos futuros formadores, entendida numa perspectiva de aperfeiçoamento contínuo, actualizada e em sintonia com o trabalho desenvolvido noutras instituições estrangeiras.

Nos anos 90 as actividades artísticas e culturais nas escolas tiveram um desenvolvimento muito intenso, na sequência do movimento desencadeado com a criação do projecto da «Escola Cultural», em 1987, encontrando na «Área Escola» o apoio necessário para a concretização de projectos que poderiam desenvolver-se ao abrigo de parcerias com instituições culturais exteriores ao sistema de ensino.

Foi também a partir desta data que um conjunto de professores de expressão dramática, essencialmente ligados à formação de professores e exercendo a sua actividade em instituições do ensino superior, pôde aprofundar conhecimentos neste domínio, na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Montréal, sob a orientação de Gisèle Barret, o que veio a contribuir para a valorização da formação de formadores nesta área artística

2.2. Modelos de intervenção das práticas dramáticas na educação

As actividades dramáticas fazem hoje parte integrante do sistema educativo de vários países, incluindo o nosso, influenciadas em grande parte pelos estudos desenvolvidos em França e no Canadá, com particular ênfase no Quebec, sendo vulgar a utilização das designações de «expressão dramática», «jogo dramático», «arte dramática» ou «teatro» nos países de língua francesa enquanto nos países anglo-saxónicos os termos «drama», «developmental drama», «creative drama» ou «creative dramatics» fazem parte da designação mais generalizada de «educational drama» identificando-se todas elas com a pedagogia do jogo e a aprendizagem pela acção, como refere Barret (1984a).

As actividades dramáticas são então uma expressão pela acção, caracterizada pela relação com o vivido, variando entre a pessoa e a personagem, entre a realidade e a sua fabulação, como “uma actividade de ficção, um «como se» que coloca em jogo a pessoa e a sua percepção do real” (Saint-Jacques 1986a: 7).

As práticas dramáticas adoptam um conjunto de designações de acordo com as suas influências e que podem ser visualizadas com clareza no quadro proposto por Barret (1986a: 89):

Conceitos básicos de actividades dramáticas

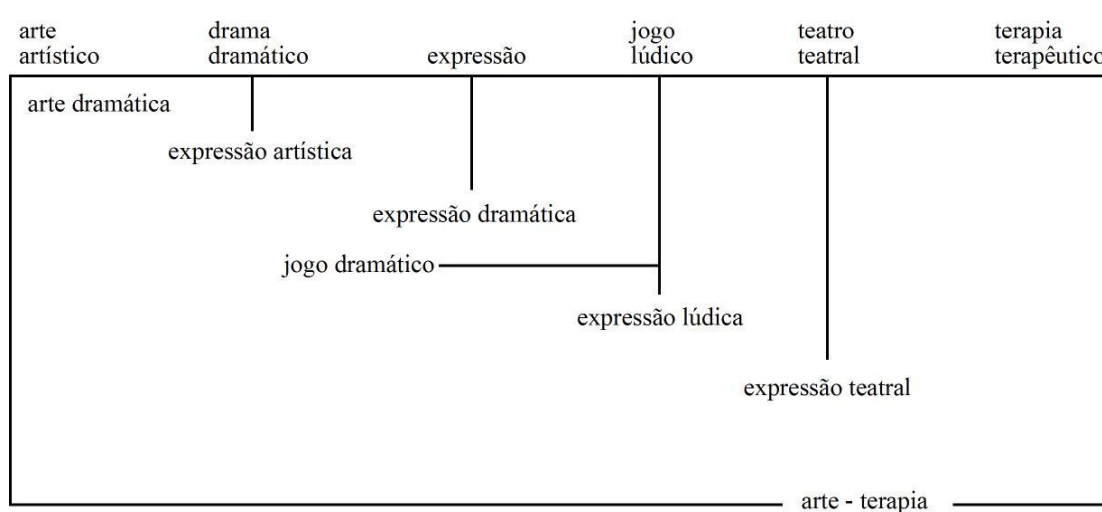


Figura 1

A arte e a terapia ocupam os extremos, oscilando a expressão dramática entre um e outro, conforme as acentuações quer para o termo dramático, relacionado com o teatral, quer para a expressão, relacionada com as formas, as técnicas e as práticas de expressão.

Maréchal (1989) considera que relativamente ao campo específico da formação de professores, se deve promover o contacto com diferentes modelos de práticas dramáticas, tendo em consideração as especificidades de cada uma e de acordo com os seus objectivos. Propõe deste modo três grandes modelos de práticas: a «expressão-acção» (mise en action), a «dramatização» e a «teatralização».

Modelos de práticas dramáticas

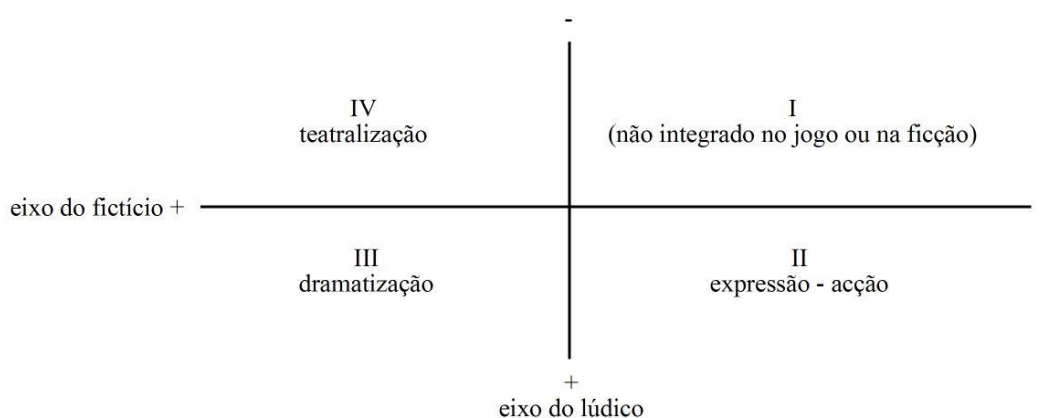


Figura 2

O eixo do fictício está relacionado com o exercício da aptidão criativa que se manifesta num produto de uma actividade dramática, onde predomina a relação entre fábula e personagem, enquanto o eixo do lúdico se refere à atitude criativa da pessoa e da sua implicação na experiência, de acordo com Saint-Jacques (1986a).

A «expressão-acção» é constituída por um grupo de práticas que acentuam a

[...] implicação do participante (individual e colectiva), desenvolve-se numa atmosfera lúdica/expressiva integrando o participante no jogo enquanto «sujeito» e coloca a «pessoa» em evidência neste tipo de formação. O objectivo central é o de favorecer a implicação da «pessoa» enquanto «sujeito», do jogador como «ser presente» no mundo, acentuando-se nestas práticas a relação com a corporalidade. [...] (Maréchal 1989: 83)

Destacam-se neste modelo, de acordo com o autor, as noções de confiança, de competência, de empatia e de experiência entre professor e alunos, com uma presença directa na acção, que se desenrola em ateliê, seguida de um tempo de retroacção. As práticas associadas a este modelo foram desenvolvidas sobretudo por especialistas como Barret e Grotowski.

A «dramatização» é um modelo que se refere às actividades dramáticas onde “a intenção central baseia-se na utilização da palavra (...) nas práticas de improvisação baseadas na invenção de uma ficção ou ainda num discurso inscrito sobre o plano do social” (Maréchal 1989: 84). As práticas, individuais ou colectivas, desenvolvem uma “interacção entre o jogo, a escuta, o olhar (...). A acentuação é assim colocada na criação de um objecto que pode tomar a forma de um projecto espontâneo, imediato, ou de um discurso desenvolvido no interior do grupo” (Ibidem: 84), como teremos oportunidade de verificar no trabalho desenvolvido por Boal, Ryngaert e Monod.

As práticas relativas à «teatralização» desenvolvem-se

[...] na dinâmica ficção/concretização (realização) e apresentam-se em função de diferentes contextos de representação. O quadro de formação é aqui definido em função de condições materiais de produção, de escolhas de encenação e da relação dos mecanismos entre representação e difusão (...) A acentuação está colocada na constituição de um espectáculo, embora este possa ser apresentado ou sob a forma de demonstração (exercício pedagógico) ou como acontecimento artístico autónomo. [...] (Maréchal 1989: 85)

Sendo as práticas, a este nível, numerosas entre encenadores e formadores, o autor acrescenta que devem criar-se condições para que os participantes possam experimentar os vários modelos conhecendo diversas perspectivas de abordagem das actividades dramáticas.

Encontrando também na diversidade e complementaridade dos diferentes modelos de práticas dramáticas a resposta mais adequada em termos de formação, Monod (1984a) propôs a sua integração no sistema de ensino de acordo com as seguintes modalidades:

- Enquanto modalidade de expressão/comunicação, num grupo de aprendizagem;
- Enquanto área artística autónoma ou agrupada com outras áreas artísticas;
- Enquanto parceiro do sistema educativo, exterior aos estabelecimentos de ensino, através da acção cultural e da abertura da escola ao meio.

Entre a primeira modalidade e a última encontramos particularidades que as diferenciam nomeadamente em relação à visibilidade destas actividades no interior ou no exterior da comunidade escolar.

Salientando a importância do desenvolvimento das relações entre a escola e o meio onde se inserem, Nóvoa (1989) referiu que as modalidades de intervenção das práticas dramáticas formam um conjunto que se completa entre si, criando um espaço privilegiado entre o universo escolar e a comunidade, sendo o teatro um elemento fundamental para esta aproximação.

Segundo o mesmo autor, apesar de existir uma separação entre uma pedagogia da expressão artística e uma intervenção artística criadora, ambas se completam na acção educativa e são fundamentais, destacando “a importância educativa da expressão dramática na sala de aula, enquanto abordagem adequada a uma pedagogia da situação e do processo, enquanto instrumento pedagógico *strictu senso*” (Nóvoa 1989: 13) e a “importância cultural do teatro na escola, enquanto actividade coerente com a vida organizacional da escola, enquanto instrumento pedagógico *lacto senso*” (Ibidem: 13).

A questão sensível na abordagem à integração das actividades dramáticas na educação está relacionada com a perspectiva que diferentes práticas têm do processo ou do produto. Barret (1979) considera o processo como uma opção dinâmica, caracterizada

principalmente pelo movimento e pela energia, enquanto o produto é um resultado, uma consequência, um final que fixa o que o precede e onde se situa o que lhe deu origem.

Ryngaert (1985) defende, referindo-se ao jogo dramático, que as funções de jogador e espectador escapam à distinção tradicional de representação, sugerindo que no quadro da formação estas funções sejam ocupadas por todos os participantes, insistindo na reflexão sobre a capacidade de jogo como forma de considerar as complexas relações existentes entre processo e produto.

Uma das possibilidades será a de encontrar formas de apresentação que variem segundo as propostas dos grupos considerando “a abertura a um público como uma possibilidade, não como alvo a atingir a qualquer preço, nomeadamente em detrimento dos indivíduos” (Ryngaert 1985: 14).

A questão coloca-se sobretudo na relação com o olhar exterior, como refere Barret (1979), quando ao examinar os mesmos sinais lhes dá um significado único que os transforma em obra de arte com consequências para aqueles que se exprimem, negando a sua expressão em favor da produção de uma obra.

Por esse motivo, a mesma autora defende uma prática na qual todos os elementos do grupo joguem simultaneamente em actividade, não divididos entre observadores e observados.

Investigações realizadas a este propósito mostram que

[...] logo que a pessoa em actividade dramática reage à situação com o sentimento de ser julgada por outra, com o medo de ser, ou julgando-se ridícula, ela afasta-se do seu centro interno de avaliação. Ela não está mais em contacto com o sentimento de ser uma actualização das suas potencialidades. Ela está submetida ao olhar do outro. [...] (Saint-Jacques 1986: 15)

A autora conclui que em relação à questão do impacto do olhar do outro, a expressão dramática, segundo o modelo desenvolvido por Barret (1976), é a intervenção mais apropriada para a aprendizagem da linguagem dramática, o que é favorecido pela atitude não directiva do professor, através de uma pedagogia do indirecto e do colectivo, o que cria condições para a emergência de uma atitude lúdica no participante.

É necessário precisar que isto não significa que o olhar esteja completamente ausente em expressão dramática. O que não é privilegiado é o olhar do espectador, o olhar objectivo, examinador, que julga e avalia, segundo Barret (1986b).

Parece-nos, com base na experiência tida ao longo dos anos, quer como professor, quer como participante em diferentes práticas dramáticas, que esta questão pode e deve ser gerida no interior do grupo de formação.

A relação com o olhar exterior depende de vários factores, entre eles, o nível de formação, o tempo de formação, a natureza do grupo de trabalho, a implicação dos participantes. Em qualquer das situações a sua abordagem deve ser progressiva e diversificada nas propostas de trabalho.

2.3. Expressão dramática como modelo de «expressão-acção»

Para se entender as actividades dramáticas baseadas nas práticas de «expressão-acção» é necessário situá-las no tempo e no espaço, sobretudo no espaço geográfico que nos conduz ao Quebec, no Canadá, onde, sobretudo sob a influência das teorias personalistas ou humanistas da psicologia americana, se chamava a atenção para “o pouco espaço deixado à subjectividade, a liberdade e o sujeito na educação” (Bertrand 2001: 41).

As décadas de 70 e 80 foram marcadas pelas correntes não directivas que evoluíram para uma concepção interactiva da formação, onde o trabalho em equipa tinha essencialmente como finalidade o desenvolvimento individual. De acordo com Bertrand (2001), um conjunto de documentos de onde se destacam «L`activité éducative» e «Opération départ», ambos publicados em 1971, são determinantes na altura, considerando que a

[...] educação deve incidir nos profundos recursos do ser mais do que na aquisição de um saber cultural e técnico, posto que o desenvolvimento da personalidade importa mais que a aquisição de um conteúdo (...) o ensino deve favorecer, nas crianças e nos estudantes, o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da expressão espontânea, da autonomia pessoal, da faculdade de auto-avaliação e do julgamento. [...] (Bertrand 2001: 56)

A influência de Rogers (1985) nesta fase é determinante, baseada no seu trabalho e na sua experiência como psicoterapeuta, dedicado à evolução da personalidade e do

comportamento no sentido de um desenvolvimento da pessoa, o que veio a influenciar a sua concepção de educação não directiva, centrada na pessoa.

O autor descobriu que a transformação pessoal era facilitada quando o psicoterapeuta exprimia abertamente os sentimentos e as atitudes (congruência), acompanhada por uma atitude calorosa, positiva e receptiva (consideração positiva incondicional) e ainda pela compreensão, pela sensibilidade aos sentimentos e às reacções pessoais que os pacientes experimentam (empatia).

[...] Quanto mais o paciente captar o terapeuta como uma pessoa verdadeira ou autêntica, capaz de empatia, tendo em relação a si um respeito incondicional, tanto mais ele se afastará do modo de funcionamento estático, fixo, insensível e impessoal, e se encaminhará no sentido de um funcionamento marcado por uma experiência fluida, em mudança e plenamente receptiva, dos sentimentos pessoais diferenciados. A consequência deste movimento é que se dá uma evolução da personalidade e do comportamento no sentido da saúde e da maturidade psíquicas e das relações mais realistas com o eu, os outros e o mundo circundante. [...] (Rogers 1985: 68)

A concepção rogeriana da terapia e da relação de ajuda teria posteriormente um grande impacto na educação considerando a aprendizagem experiencial, em que existe um clima propício à resolução de problemas e em que o professor desempenha essencialmente o papel de facilitador na aquisição de conhecimentos, actuando com autenticidade, aceitação e compreensão, ao mesmo tempo que estabelece uma relação de confiança com os alunos, como condição necessária para que ocorram aprendizagens significativas.

Rogers (1984), baseando-se na investigação de Aspy, mostra que existe uma correlação evidente entre as condições de facilitação do professor e os resultados escolares dos alunos. Os alunos de professores que apresentam condições de facilitação em alto grau têm tendência a tirar um proveito máximo do que aprendem.

Também o «aprender fazendo» veio influenciar significativamente este modelo de prática dramática, onde a qualidade da experiência na sua relação com o meio é considerado, segundo Dewey (1971), um factor fundamental na aprendizagem. Os princípios de continuidade da experiência (continuum experiencial) e interacção (condições internas e externas que caracterizam a situação) são os princípios que determinam o valor educativo da experiência onde a “mais importante atitude a ser formada é a do desejo de continuar a aprender” (Dewey 1971: 42).

Como refere Gambôa (2004), para Dewey, a educação é considerada como crescimento porque estando o sujeito em acção e em interacção com o meio, a actividade educativa é uma manifestação da própria vida, que se prolonga ao longo de toda a existência.

Criada e desenvolvida por Barret (1976), na Universidade de Montréal, a expressão dramática como tendência que se enquadra no modelo de «expressão-acção», reflectiu as influências descritas anteriormente, tendo contribuído decisivamente para a sua integração no sistema educativo do Quebec, através da elaboração dos programas para os níveis de ensino elementar, básico e secundário, ao mesmo tempo que alargou a sua acção intervindo directamente na formação de professores a nível superior, destinada a assegurar as qualificações necessárias à aplicação dos referidos programas.

Esta actividade dramática caracteriza-se por definir os seus objectivos em termos de desenvolvimento do indivíduo, desenvolvimento de si mesmo, desenvolvimento da relação com o outro/outros, desenvolvimento da relação com o que o rodeia, da relação com o mundo, situando a pessoa no «aqui e agora» e considerando a expressão como um motor da aprendizagem.

Integra-se numa concepção expressiva das artes por oposição a uma concepção técnica e puramente artística, de acordo com Barret (1986a), que estabelece uma acentuação dirigida para o processo e não para o produto, como já tivemos oportunidade de constatar anteriormente, traduzindo-se numa pedagogia centrada nos aspectos qualitativos da situação pedagógica.

O indivíduo age com independência, o que lhe permite a integração e adopção de atitudes que se caracterizam pela neutralidade como “garantia da coexistência dos extremos, dos opostos” (Barret 1979: 185). Encontramos também referências à neutralidade em expressão dramática com o emprego do termo «estrutura neutra» de acordo com Maréchal (1980). Segundo o autor, é uma actividade de reconhecimento que activa uma tomada de consciência individual e colectiva em certos momentos da evolução de um grupo “tendo um discurso baseado no vivido socio-pedagógico imediato.” (Maréchal 1980: 4)

O aspecto lúdico reveste-se também de grande importância estando o exercício desta actividade estreitamente ligada à noção de prazer, influenciando a aprendizagem que

se caracteriza por uma espécie de sentimento de abertura e descontração, como situação propícia à realização de “auto-aprendizagens específicas na situação de aprendizagem colectiva, onde todos os caminhos convergem e divergem, incluindo o itinerário do professor” (Barret 1982: 2).

As concepções de teatro e expressão dramática, neste modelo, são dificilmente conciliáveis, visto que no teatro o actor joga um papel e num ateliê de expressão dramática a pessoa «joga a sua vida». Segundo Lefebvre (1982), a arte dramática está relacionada com as aprendizagens extrínsecas que consistem na aquisição de aptidões expressivas e teatrais, tendo em vista uma representação (importância dos signos), enquanto a expressão dramática tem por finalidade aprendizagens intrínsecas que consistem no desenvolvimento de aptidões expressivas e comunicacionais que conduzem à auto-realização (importância de sentido).

Na mesma linha vão as afirmações de Lachance (1982), pondo em evidência na prática de expressão dramática o uso do corpo enquanto via de recepção e de transmissão, sem uma preocupação final, enquanto o teatro se serve do corpo para servir a interpretação e chegar ao público.

No entanto pode pôr-se em questão esta fronteira e questionar se a expressão dramática não pode fazer uma ligação com a arte dramática e se esta não deve estar integrada na outra. Maréchal (1982) defende que não se deve fazer uma selecção, nem estabelecer uma hierarquia entre elas, pois “a expressão dramática permanece a intuição pedagógica essencial; o teatro, um ponto de vista crítico importante” (Maréchal 1982: 54).

O dicionário Grand Robert (1985) passou a partir desta data a reconhecer a expressão dramática como “meio de desenvolvimento ou de enriquecimento pelo teatro e, por extensão, pela actividade (drama) lúdica num processo de aprendizagem colectiva” (Grand Robert 1985: 321), seguindo-se uma definição de Barret:

[...] Como a sua etimologia indica, a expressão dramática é uma pedagogia da acção. Considerando o homem como sujeito e objecto da sua própria investigação, ela responde aos dois pólos mais importantes da sua existência: a expressão de si e a comunicação com o outro. Neste sentido, ela coloca o vivido como valor primordial da condição humana. Pedagogia viva e «em movimento», ela ocupa um lugar específico substituindo o saber e o saber fazer pelo saber ser. Assim o aluno «aprende-se» e faz com os outros, a aprendizagem da vida. [...] (Grand Robert 1985: 321-32)

2.4. Expressão dramática e pedagogia da situação

A pedagogia da situação, de acordo com o modelo proposto por Barret (1986d), baseia-se na exploração de cinco grandes variáveis da situação pedagógica, como o espaço/tempo, o pedagogo, o grupo, o vivido e o mundo exterior, entendidas de acordo com as circunstâncias e segundo a apreciação subjectiva dos intervenientes, como espaço de «vida» na escola, reconciliando a actividade programada com o imprevisto, com todas as implicações que possibilita em termos de aprendizagens fundamentais na formação do indivíduo.

[...] Esta pedagogia seria uma pedagogia da situação, quer dizer uma pedagogia do vivido, explorando cada momento do aqui-e-agora na sua diversidade aleatória (...) sem medo da divergência, da diferença, espontaneamente, simplesmente, não numa relação de força permanente, mas numa coexistência dinâmica, em que a confrontação permite tanto o questionamento como o aprofundamento. [...] (Barret 1986d: 4)

Encontramos afinidades entre a pedagogia da situação e o grupo em auto aprendizagem de Abraham (1987) com professores no activo. O seu trabalho procura responder às solicitações de docentes que exercem uma profissão sujeita a grandes pressões psicológicas, recorrendo a um método destinado a ajudar o professor como ser humano, a fortalecer o seu interior, para que se transforme num sujeito activo, criador de um grupo que favoreça o desenvolvimento completo de si mesmo com todos os outros, podendo ser definido “(...) como método de reconversão, um método grupal centrado sobre o grupo, baseado entre uma comunicação livre entre o si-mesmo e o trans-si-mesmo, entre os diferentes níveis de cada um” (Abraham 1987: 116).

O trabalho desenvolvido baseia-se na discussão livre de temas sem uma ordem pré-estabelecida mas que “(...) se relacionam por um esquema de associações livres com emoções despertadas pela situação na qual se encontram os membros do grupo no aqui e agora” (Abraham 1987: 120). O trabalho do grupo está desprovido de qualquer estrutura social e psicológica, deve construir-se a partir de uma espécie de espaço vazio, com a ajuda de um mediador que promova a autonomia do grupo e desencadeie “(...) processos de tomada de decisões, de espontaneidade e de comunicação criadora” (Ibidem: 123).

O mesmo autor organiza a experiência de acordo com um clima permissivo, em que existe uma fluidez da situação e uma autoexperimentação, criando um clima favorável

à participação na experiência, livre de ameaças e de juízos de valor, em que “(...) o crescimento do si-mesmo real pode efectuar-se sobre o terreno seguro da pertença ao grupo (...) baseado nos fenómenos de cooperação, de intimidade e de autenticidade” (Abraham 1987: 122).

A «discussão livre flutuante», que Abraham (1987) atribui a Foulkes (1969), assim como o respeito pelos silêncios do grupo permite que cada participante se possa expressar espontaneamente em qualquer altura fazendo emergir “(...) o grupo latente ou oculto, onde os desejos e movimentos do fantasma colectivo se tornam cada vez mais claros e conscientes” (Abraham 1987: 124).

De acordo com o mesmo autor, a autoexperimentação reside na criação de condições, nomeadamente a prática de experiências imediatas, nas quais o professor pode viver o momento presente como participante ou como observador. Deve experimentar-se no grupo a cooperação para lá da competência, a livre conduta para lá da autoridade repressiva, a abertura a si-mesmo para lá da máscara convencional. Abraham (1987) destaca no seu trabalho que “quando a experiência vivida pelo grupo é positiva, notamos que a estrutura cognitiva e os ideais cognitivos se cristalizam com facilidade, num arranque de procura intelectual e de acção educativa, em harmonia com as novas relações com respeito por si mesmo e pelos outros” (Abraham 1987: 126).

Quéré (2000) afirma que a atenção colocada na singularidade da acção está ligada a um ponto de vista particular que consiste em considerar “uma acção particular, encarada na sua unidade, como um acontecimento” (Quéré 2000: 147). No desenrolar de uma acção acontecem situações imprevisíveis que produzem alterações que podem dificultar ou favorecer o desenvolvimento da acção, criando oportunidades de exploração aos seus intervenientes, sendo “(...) esta exploração sempre «uma situação individual indivisível e induplicável» (cit. Dewey), uma situação dotada de uma qualidade única” (Ibidem: 161).

Ferry (1987) considera que é o sujeito da formação que está no centro da abordagem situacional, considerada como aquela que “desenvolve uma problemática da formação fundada na relação do sujeito com as situações (educativas) nas quais está inserido, incluindo a situação da sua própria formação” (Ferry 1987: 77). Baseada numa prática experiencial, ela inclui a relação com o vivido individual e colectivo, não separando a formação pessoal da profissional “(...) em situações nas quais a capacidade de sentir, de

compreender e de agir do professor se defronta com as exigências do papel e das realidades do campo educativo” (Ibidem: 77).

Ferry (1987) acrescenta que se verifica nesta abordagem uma intensidade das interações entre os participantes, reforçada pelo exercício de observação e análise, sendo a prática de actividades dramáticas pelas suas características, um recurso utilizado com regularidade.

[...] O desafio é que experiências vividas sem objectivo de aquisições imediatas, de qualquer ordem que elas sejam, suscitem a disponibilidade ao imprevisto, desenvolvam a capacidade de mobilizar a sua energia para afrontar as situações, explorar, empreender, levar a bem, e façam emergir novos desejos. [...] (Ferry 1987: 80)

Como refere Ducros (1984) é necessário permitir aos professores viver a situação pedagógica como uma aventura existencial que dê lugar, para além das ideias, à expressão das sensações, dos sentimentos e das emoções, advogando uma formação de professores centrada no desenvolvimento pessoal que, “(...) sem ignorar a importância dos conhecimentos que permitem ensinar esta ou aquela disciplina, privilegia o ser sobre o saber” (Ducros 1984: 144).

Lesne (1977) destaca também a importância deste tipo de formação caracterizado pela força da criatividade libertada no processo dinâmico que utiliza os saberes do grupo, em que as pessoas com motivação e dinamismo “(...) tendo vivido novas formas de relação num grupo, vão tentar encontrar um novo modo de equilíbrio pessoal em situação real” (Lesne 1977: 114).

2.5. Quadro metodológico das actividades dramáticas

O ensino de actividades dramáticas de acordo com a pedagogia da situação e as orientações metodológicas do quadro didáctico proposto por Barret e Maréchal (1985), desempenharam um papel determinante no movimento internacional de integração das actividades dramáticas na formação, nos vários níveis de ensino, associando o saber, o saber fazer e o saber ser nos programas de formação de professores, de acordo com uma concepção fundamentalmente humanista, considerando que nesta área em particular, o «sujeito» é também «objecto» de aprendizagem.

Deste modo, os mesmos autores elaboraram um conjunto de considerações relativamente à prática de actividades dramáticas em contexto de formação e que são os seguintes:

- Uma postura experimental relativamente à formação tendo como ponto de partida a realidade do ateliê;

- Acentuação da dimensão psicopedagógica relacional onde emerge um discurso virado para o grupo, acentuando a expressão como dimensão essencial nos vários processos de criação;

- Articulação entre o individual e o colectivo.

As práticas dramáticas em contexto de formação relacionam-se em maior ou menor grau com os conceitos de acção, globalidade, criatividade, vivido, colectivo, aqui e agora, lúdico, situação, «em movimento», processo, subjectividade, neutralidade e polissemia.

Barret e Maréchal (1985) consideram que a prática pedagógica destas actividades deve ter por base um conjunto de princípios que se relacionam com o indirecto, o colectivo e o não-directivo. O indirecto permite fazer uma aprendizagem descontraída e agradável através da exploração lúdica das actividades em que as propostas indirectas, de acordo com Barret (1986), têm por finalidade criar progressivamente um sistema de «ajudas» à expressão/comunicação pelo meio da manipulação de objectos, da formulação das propostas de exercícios, do recurso aos suportes sonoros e visuais e onde a relação com o imprevisto, característica de um trabalho desta natureza, reforça a motivação, a espontaneidade, a criatividade e a autonomia dos participantes verificando-se que “(...) os futuros professores tendo vivido estas formas de aprendizagem estão menos inquietos, com menos sentimentos de culpa, menos reticentes em utilizar o jogo nas suas práticas com crianças” (Barret e Maréchal 1985: 26).

Por outro lado, o colectivo desenvolvido numa interacção progressiva com o individual, pretende que todos os participantes se expressem simultaneamente, não se destacando ninguém em particular. Desenvolve nos professores a capacidade de escuta e o respeito pelas diferenças, evitando-se a selecção, a competição e “(...) explorando os denominadores comuns que asseguram a existência e o desenvolvimento de um grupo sem impedir as etapas individuais” (Barret e Maréchal 1985: 26).

Quanto ao não-directivo, de acordo com Barret (1986), é um estilo de animação influenciado pela psicologia, não tendo nesta actividade específica uma finalidade terapêutica, exige, no entanto, da parte do animador um grau elevado de implicação e disponibilidade nas relações com o grupo que anima. As propostas de trabalho caracterizam-se pela sua versatilidade, as sugestões de actividades são colocadas como propostas abertas geradoras de uma atitude dinâmica, o que vai influenciar o grau de autonomia dos intervenientes e responde às “necessidades da situação humana e pedagógica, aos imperativos institucionais e às exigências não programáveis dos indivíduos e dos grupos” (Barret e Maréchal 1985: 26).

A opção por diferentes estruturas de grupo que se alternam progressivamente tem por finalidade reforçar o colectivo, promovendo a comunicação entre todos os elementos do grupo, ao mesmo tempo que promove a experiência de participação de acordo com várias possibilidades de organização do colectivo.

O quadro didáctico (Figura 3) proposto por Barret e Maréchal (1985), ou «bússula didáctica» de acordo com a sua interpretação por Rolla (2004), permite observar duas grandes orientações: uma prática orientada para a expressão dramática, para a expressão comunicação, para o sujeito, para uma “(...) arte/ciência do vivido” (Barret e Maréchal 1985: 31) e outra dirigida para a arte dramática, para a componente artística, para a criação-interpretação, para a produção de um objecto artístico.

A prática de actividades dramáticas estrutura-se de acordo com o quadro didáctico proposto, e tendo em conta o seu funcionamento em ateliê, com a sua progressão e o seu conteúdo, caracterizando-se pelo funcionamento em dupla-estrutura.

A estrutura de progressão desenvolve-se em quatro etapas interligadas entre si, do princípio ao final dos ateliês: o arranque, de acordo com a interpretação de Rolla (2004) da expressão francesa de «mise en train»; o relaxamento; a expressão/comunicação e a retroacção.

O arranque cria um espaço de passagem entre o espaço exterior e o espaço interior do ateliê. Baseia-se na realização de actividades que acentuam com alguma predominância o trabalho do corpo, fazendo apelo à eliminação de tensões, ao aquecimento muscular sem esforço físico exagerado. A duração é relativa e em função dos elementos que compõem o grupo, fazendo apelo ao uso de suportes sonoros ou suportes visuais como motivação.

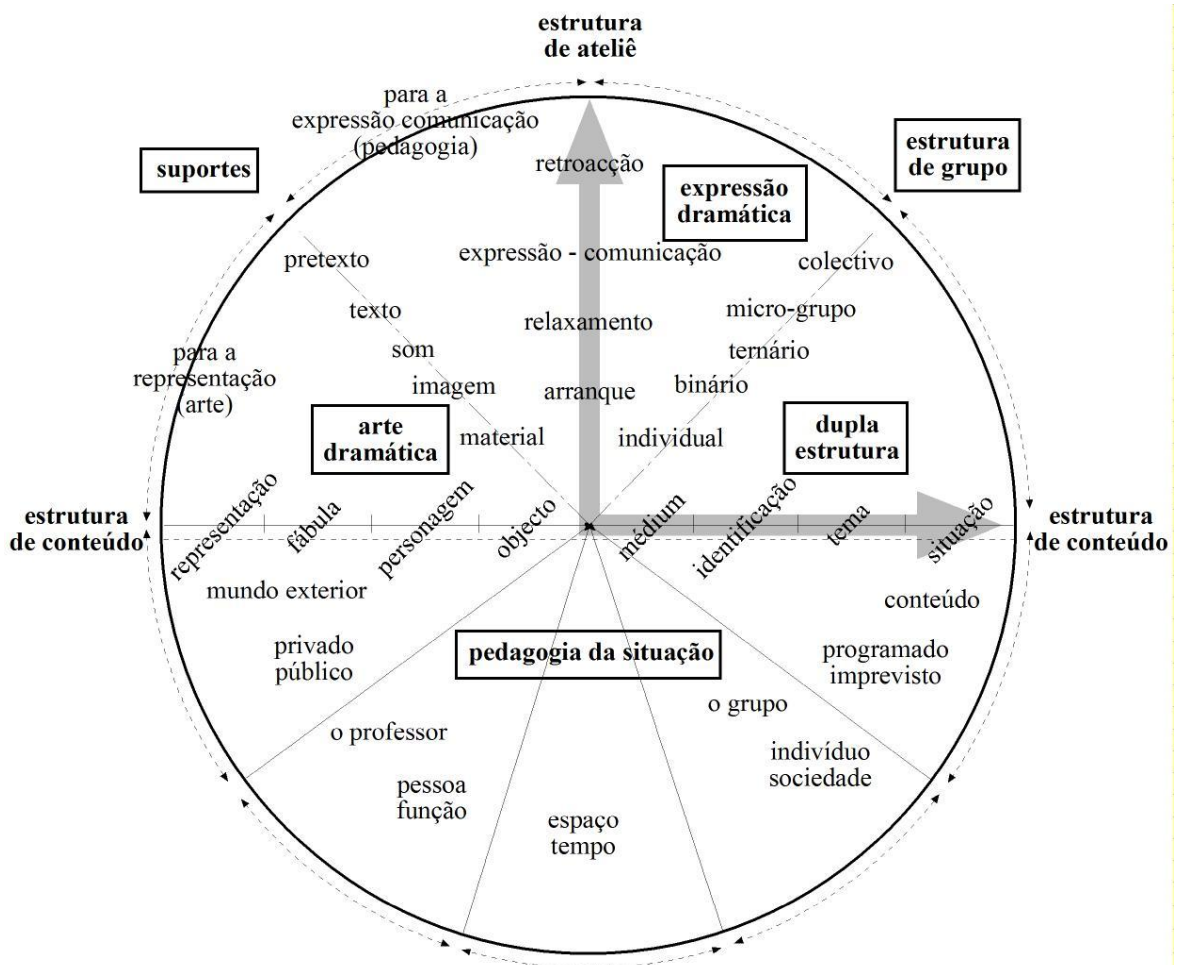


Figura 3

A retroacção, na sequência daquilo que dissemos anteriormente, é uma ocasião na qual se estabelecem relações entre os participantes ou entre os participantes e os animadores, segundo Maréchal (1981). Representa, segundo o mesmo autor, uma tomada de consciência da acção, uma apropriação pelos participantes da sua expressão comunicação e que se traduz numa participação em que existe uma troca verbal entre elementos do grupo sobre o conteúdo da experiência.

A retroacção pode também ser escrita, produzindo uma reacção em diferido, geralmente entre dois ateliês, prolongando a reflexão de cada um sobre as actividades e criando também um espaço que vai de encontro aos participantes que experimentam algumas dificuldades na verbalização e exposição pública das suas ideias.

A estrutura de conteúdo baseia-se essencialmente sobre quatro possibilidades de exploração: o médium; a identificação; o tema e a situação.

O médium, segundo Marchand (1979), é um objecto que tem por finalidade equilibrar o indivíduo na sua relação com o espaço, servindo de suporte para a expressão do seu corpo, ao mesmo tempo que lhe transmite uma certa segurança criando uma indução para os movimentos, o que favorece a comunicação e as relações interpessoais.

Para que seja eficaz, o médium deve ter um conjunto de características: simples, facilitando a sua transformação, neutro, tendo o mínimo valor simbólico e atraente, proporcionando uma manipulação agradável. De acordo com o mesmo autor, os médiuns imaginários sugerindo imagens mentais, podem também ser utilizados alternando a sua utilização com objectos.

A identificação é um dos exemplos de propostas de expressão utilizando o indirecto e desenvolve-se fazendo recurso à projecção ou à imitação, sendo esta última a forma mais simples de identificação mas também aquela que pode tornar-se num inconveniente para a expressão do indivíduo, visto recorrer-se facilmente aos estereótipos, como refere Barret (1986).

Os temas oferecem largas hipóteses de exploração que podem variar, ainda segundo o mesmo autor, entre a matéria inanimada e animada, a actividade humana e o conceito.

A situação é a última etapa da progressão e concretiza-se sem o recurso a acessórios, suportes ou pretextos, como prova limite em que os participantes reagem uns com os outros encontrando formas de comunicação sem recurso a qualquer mediação, como refere Barret (1986c).

Entrar na sala, no círculo, no grupo, movimentar-se ou ficar imóvel são actos espontâneos ou funcionais que são também formas de intervenção, segundo Barret (1986c). A «qualidade» da intervenção está directamente ligada com o tipo de propostas que o professor faz, sendo o termo proposta já elucidativo da relação pedagógica que é exercida em expressão dramática, qualificada como disciplina que tem subjacentes princípios de ordem deontológica, como refere Lapuyade (1985), desenvolvendo uma atitude ética de respeito pelo outro, não o utilizando no interior de uma relação de força, e mantendo uma equidistância em relação aos poderes institucionais.

2.6. Jogo dramático como modelo de «dramatização»

O jogo dramático é uma prática colectiva, com afinidades à actividade teatral e utilizada como prática pedagógica no domínio da educação. Trabalha-se sobretudo ao nível da improvisação, sendo excluída a presença de espectadores exteriores ao grupo de participantes.

Em França, as referências ao jogo dramático chegam-nos sobretudo de Chanceler (1936) e mais recentemente, sobretudo na década de 80, ao trabalho desenvolvido a nível universitário pelo grupo «Jeux Dramatiques et Pédagogie», sob a responsabilidade de Richard Monod e Jean Pierre Ryngaert, tendo desenvolvido investigação neste domínio no Instituto de Estudos Teatrais da Universidade da Sorbonne Nouvelle, em Paris III, alternando a formação com a produção de documentos.

O jogo dramático inspira-se nas técnicas teatrais, principalmente no que se refere à acção dramática, e na terapia em especial do psicodrama, através do trabalho desenvolvido por Moreno, datando de 1910 as primeiras experiências, quando começou a trabalhar com crianças, em improvisação, nos jardins de Viena de Áustria, criando as sementes para a psicoterapia de grupo.

O psicodrama propunha uma nova abordagem terapêutica como alternativa aos instrumentos utilizados por Freud, ou seja, «o paciente, o divã e o médico» no pressuposto de que o indivíduo, mais do que se expressar pela palavra, se deveria reabilitar pela acção. “A passagem do divã para um espaço livre pluridimensional teve um significado prático e teórico considerável. O grupo não utiliza mais, só material abstracto, mas um espaço concreto no qual as interacções entre os membros podem jogar livremente” (Moreno 1987: 15).

Em 1921, cria então o teatro da improvisação ou teatro da espontaneidade, passando este último termo a ser outro dos conceitos essenciais no psicodrama, considerado como “uma resposta adaptada a uma situação nova, ou uma resposta original a uma situação antiga” (Moreno 1987: 45), considerando o autor que sendo a espontaneidade um dos aspectos menos desenvolvidos no ser humano, frequentemente desencorajada pelos mecanismos sociais, deveria estar integrada no ensino como disciplina de aprendizagem.

Falando da experiência da criança que faz a sua entrada no mundo, ainda antes que o seu organismo possa fazer as necessidades mais urgentes, Moreno (1987) demonstra a essência da espontaneidade; reagir ao mundo desconhecido, inventando e improvisando independentemente dos factores hereditários e sociais. No entanto um dos factores decisivos para que estejam reunidas as condições para que o indivíduo se possa expressar espontaneamente está na preparação através da designada «mise en train».

Este momento que é vulgar encontrar na prática de actividades dramáticas, recorre a exercícios físicos de aquecimento corporal e relaxamento e têm como função “levar o indivíduo a pôr em marcha todo o seu organismo, que vai passar pela generalização muscular de uma «mise en train» total, a um acto espontâneo respondendo completamente à situação nova” (Moreno 1987: 96).

Um dos aspectos determinantes para que se desenvolva a espontaneidade, é o funcionamento em espaço aberto à novidade, onde o jogo revela a imprevisibilidade dos acontecimentos, numa relação com o efeito de surpresa.

O conceito de «papel» é outro dos elementos centrais no trabalho de Moreno (1987) sendo definido como a representação simbólica, percebida tanto pelo indivíduo como pelos outros, da “maneira de ser e de agir que o indivíduo assume no momento preciso em que reage a uma dada situação, na qual outras pessoas ou objectos estão empenhados” (Moreno 1987: 81). Caracterizando o «papel» como tendo um aspecto privado, pessoal, individual, e um aspecto social, de grupo, de colectivo, o autor considera que esta maneira de ser provém de experiências passadas e de modelos culturais da sociedade, em que o indivíduo vive “caracterizado por um certo número de papéis que determinam a sua conduta e que cada cultura é caracterizada por um certo número de papéis que impõe com mais ou menos sucesso aos seus membros” (Ibidem: 88).

No entanto, a pressão social que se exerce sobre os indivíduos, impede que a sua maneira de ser se revele ao mundo. Os «papéis em conserva», transmitidos de geração em geração, com os modelos rígidos de comportamento, confrontam-se com um mundo em plena evolução. O contexto social encerra o indivíduo num determinado papel, amputando-lhe as possibilidades expressivas, o que provoca uma fonte de tensões e ansiedade.

O psicodrama, por intermédio da improvisação dramática, leva o indivíduo a escolher diferentes papéis que traz consigo mesmo e dos quais ignorava a existência. De

acordo com as características do próprio jogo, ao jogar de improviso com os outros participantes, os indivíduos são obrigados a reagir com papéis adaptados à situação, revelando desta forma as suas capacidades criativas dado que se abre uma porta para os papéis imaginários.

Partindo também, como já tínhamos visto, da origem grega da palavra «drama» significando «acção», o psicodrama pode ser definido como “o método que dá pela acção a autenticidade à alma (...). A catarse que provoca é por isso uma catarse de acção” (Moreno 1987: 158) e tem por finalidade tornar a experiência como uma “produção total de vida (...) que ajuda o paciente a alargar constantemente o controlo e domínio de si e do mundo, pelo acontecimento vivido” (Ibidem: 179).

Para isso elabora a «cena» ou espaço cénico como uma das primeiras ferramentas destinada a proporcionar aos pacientes um espaço vital multidimensional, que permita várias possibilidades de movimento, considerando-o como um espaço de “alargamento da vida, para além da vida real” (Moreno 1987: 159).

Outro aspecto importante no seu trabalho é a criação do «protagonista», que com o recurso à improvisação, cria condições para que o indivíduo possa agir, como forma de se pôr à prova e de explorar as suas facetas, o que favorece as tomadas de consciência. Para isso, o indivíduo deve representar-se a si mesmo com implicação, exteriorizando o vivido, não enquanto actor, mas agindo livremente com “liberdade de expressão, quer dizer a espontaneidade” (Moreno 1987: 159).

Esta predisposição para se exprimir requer a utilização de meios que favoreçam a implicação do indivíduo, como o relaxamento, a «mise en train», que funcionam como uma espécie de aquecimento físico e psicológico, criando um clima favorável ao desenrolar da acção. Esta decorre sob a orientação do monitor, com as funções de animador, de terapeuta e de analista e conta com a colaboração dos Eu-auxiliares, quer como assistentes do terapeuta na análise da situação, quer como intervenientes na acção, representando pessoas reais ou simbólicas relacionadas com o meio do paciente. O público pode estar presente, servindo como uma ajuda ao paciente ao mesmo tempo que funciona como caixa de ressonância à opinião pública.

Outro aspecto que caracteriza o psicodrama é a noção de catarse, «efeito purificador ou clarificador», que Aristóteles identificava referindo-se ao público e que

nesta experiência, Moreno (1987) designa como «catarse de integração» do papel principal do protagonista, que se revela através da representação. Os problemas do paciente são revividos em grupo, verificando-se também uma catarse de acção que resulta das acções espontâneas de um ou mais elementos do grupo.

[...] Por uma transmutação em cena, por uma personificação num Eu-terapêutico, os seus problemas são revividos pelo grupo em cada sessão sob a forma de psicodrama. Os episódios mais significativos e mais dramáticos aparecem aos participantes depois de uma boa representação, como qualquer coisa de familiar e de íntimo, como o seu próprio Eu. O psicodrama mostra-lhes a sua própria pessoa, o seu Eu, como num espelho. [...] (Moreno 1987: 162)

O psicodrama emerge assim das potencialidades educativas do jogo como um dos factores essenciais para o exercício da espontaneidade e da criatividade, dando origem inicialmente ao teatro de improvisação e mais tarde ao teatro terapêutico, constituindo uma evolução da «psicoterapia do divã psicanalítico» para “uma cena pluridimensional, criando o espaço da liberdade pela eclosão da espontaneidade, a liberdade para o corpo e o contacto corporal, a liberdade de movimento, de acção e de jogo em comum” (Moreno 1987: 164).

Tendo como ponto de partida o teatro de improvisação, o psicodrama baseia-se em quatro regras essenciais:

- Tudo o que se passa durante as sessões, acontecimentos, acções, diálogos, é considerado como o fio condutor da continuação e análise do tratamento;
- A produção do drama espontâneo como criação imediata está orientada para o presente e não para o passado;
- A regra da associação livre é substituída pela acção livre que contém também a associação de palavras;
- A actividade desenrola-se num espaço a três dimensões.

Moreno (1987) enumera ainda dois princípios fundamentais que caracterizam o psicodrama e que estão também intimamente ligados à prática de expressão dramática:

- O princípio do aqui e agora, *hic e nunc*;
- O princípio da produção e não de análise, como critério essencial.

Do ponto de vista metodológico, destacam-se um conjunto de práticas com características específicas, recorrendo aos seguintes métodos:

- Representação de si mesmo – o paciente representa-se a si mesmo ou personagens que lhe são próximos;

- Realização de si mesmo – o protagonista joga a sua própria vida com a ajuda de um auxiliar terapêutico;

- Solilóquio em monólogo – monólogo do protagonista fora de cena exprimindo livremente os seus pensamentos;

- Solilóquio terapêutico – expressão de pensamentos e de sentimentos escondidos por diálogos e acções paralelas às cenas e ao pensamento da acção principal;

- Método do duplo – o paciente partilha a cena com outro interveniente, Eu-auxiliar, que o ajuda a tomar consciência de si mesmo;

- Psicodrama e alucinação – o paciente encarna concretamente as suas próprias alucinações;

- Duplos múltiplos – o paciente partilha a cena com outros intervenientes, Eu-auxiliares, que o ajudam a tomar consciência por partes da sua personalidade total;

- Espelho – o paciente, incapaz de se representar a si mesmo, é substituído em cena por outro interveniente, Eu-auxiliar, que o representa a si mesmo;

- Inversão de papéis – o paciente representa outros papéis por troca com outros intervenientes;

- Projecção no futuro – o paciente mostra como se vê no futuro;

- Representação do sonho – em vez de contar o sonho o paciente representa-o;

- Realização simbólica – os protagonistas transformam os processos simbólicos em acção;

- Mundo auxiliar – o universo inteiro do paciente é reconstruído em cena à sua volta com o auxílio de outros intervenientes, Eu-auxiliares;

- Consulta à distância – o paciente é representado, na sua ausência, por um interveniente, Eu-auxiliar, que se encontra em contacto directo consigo;
- «Mise en train» – preparação do corpo para acções espontâneas;
- Improvisação espontânea – o protagonista representa papéis com os quais não se identifica;
- Comunidade terapêutica – comunidade onde os diferendos entre indivíduos são tratados de acordo com as regras terapêuticas.

Como refere Moreno (1987) a espontaneidade e a realização de si pertencem a uma categoria de conceitos que não podem ser completamente compreendidos desde que não tenham passado pelo processo de concretização, sendo “essencial para todo o conceito existencial (...) tornar-se um «ser lá» e um «agir lá». A realização de si vai mais para além do conhecimento de si” (Moreno 1987: 191). E acrescenta que as “criações no encontro «aqui e agora» são únicas e imediatas. As experiências vividas (...) não exigem provas de avaliação científica particulares. Elas possuem, para aqueles que estão envolvidos, a maior credibilidade interior e o maior valor existencial” (Ibidem: 201) não se excluindo, como refere o autor, tanto a avaliação existencial como a avaliação científica.

Winnicott (1975) considera que o jogo facilita o crescimento e a saúde, favorecendo o estabelecimento de relações de grupo, como forma de comunicação consigo mesmo e com os outros, referindo-se à experiência do recém-nascido que progressivamente vai estabelecendo uma relação com a sua mãe, criando um «terreno de jogo», como “um espaço potencial que se situa entre a mãe e o bebé ou que os une um ao outro” (Winnicott 1975: 67).

O autor salienta a importância do jogo considerando-o uma terapia em si mesmo “uma experiência criativa, uma experiência que se situa no «continuum» espaço-tempo, uma forma fundamental de vida” (Winnicott 1975: 71), considerando que é jogando que quer a criança como o adulto são livres de se mostrar criativos e é somente sendo criativo que o indivíduo se descobre a si próprio e se torna possível a comunicação.

De acordo com Winnicott (1975) é preciso dar oportunidade às pulsões criativas, motrizes e sensoriais de se manifestarem através da experiência, visto que elas fazem parte da trama do jogo e “é na base do jogo que se edifica toda a existência experiencial do

homem (...) numa área intermédia que se situa entre a realidade interior do indivíduo e a realidade partilhada do mundo que é exterior” (Winnicott 1975: 90), como espaço potencial que dá origem à vida criativa e à experiência cultural.

Huizinga (1951) considera que tanto a criança como o animal jogam pelo prazer de jogar e pela liberdade que decorre dessa actividade, sendo considerado pelo homem como um espaço de lazer sem uma necessidade absoluta em se realizar, excepto quando o jogo se torna função de cultura, aparecendo associado às noções de obrigação, de tarefa e de dever.

O mesmo autor refere que tanto a tragédia como a comédia têm uma origem lúdica e que só o teatro mantém pela sua propriedade permanente de acção a sua relação com o jogo, considerando que este, estando na origem das manifestações culturais, é “indispensável ao indivíduo, como função biológica, e indispensável à comunidade (...) como função de cultura” (Huizinga 1951: 28).

De acordo com referido autor o jogo pode ser definido como

[...] uma acção ou uma actividade voluntária, executada em certos limites fixados de tempo e de lugar, seguindo uma regra livremente consentida mas completamente imperiosa, provida de um fim em si, acompanhada dum sentimento de tensão e de alegria, e duma consciência de «ser de outro modo» que a «vida corrente». [...] (Huizinga 1951: 57-58)

Caillois (1990) define o jogo como uma actividade «livre», uma vez que se o jogador a ela fosse obrigado, o jogo perderia de imediato a sua natureza de diversão atraente e alegre; «delimitada», dado que está circunscrita a limites de espaço e de tempo rigorosa e previamente estabelecidos; «incerta», já que o seu desenrolar não pode ser determinado nem o resultado obtido previamente, e já que é obrigatoriamente deixada à iniciativa do jogador uma certa liberdade na necessidade de inventar; «improdutiva», porque não gera nem bens, nem riqueza, nem elementos novos de espécie alguma e salvo alteração de propriedade no interior do círculo dos jogadores, conduz a uma situação idêntica à do início da partida; «regulamentada», porque se sujeita a convenções que suspendem as leis normais e que instauram momentaneamente uma legislação nova, a única que conta; «fictícia», porque está acompanhada de uma consciência específica de uma realidade outra ou de franca irreabilidade em relação à vida normal.

O mesmo autor propõe uma classificação de jogos com as seguintes categorias: «Agôn», grupo de jogos que aparecem sob a forma de competição, como um combate em que a igualdade de oportunidades é criada artificialmente para que os adversários se defrontem em condições ideais, susceptíveis de dar valor preciso e incontestável ao triunfo do vencedor; «Alea», para os jogos baseados numa decisão que não depende do jogador, como os jogos de dados por exemplo, onde o factor sorte é determinante em detrimento do trabalho, da paciência, da habilidade e da qualificação do jogador; «Mimicry», manifestações que têm como característica comum o facto do sujeito jogar a crer ou a fazer crer a si próprio ou a fazer crer aos outros que é outra pessoa encarnando um personagem e adoptando o seu comportamento; «Ilinx», jogos que assentam na busca da vertigem, interferindo na percepção da realidade, provocando o espasmo, o transe ou a tontura no jogador.

De acordo com a caracterização de Caillois (1990) os jogos dramáticos e a representação teatral são manifestações que estão incluídas no Mimicry, que “(...) designa o mimetismo, nomeadamente dos insectos, com o propósito de sublinhar a natureza fundamental e radical, quase orgânica, do impulso que as suscita” (Caillois 1990: 40), acrescentando que “o inexplicável mimetismo dos insectos fornece de súbito uma extraordinária réplica ao prazer que o homem tem de se disfarçar, de se travestir, de pôr uma máscara, fazer um personagem” (Caillois 1990: 40).

Cada uma destas categorias varia ainda entre aquilo que Caillois (1990) distingue como uma liberdade primeira que existe no âmago do jogo, uma necessidade de repouso, distração e fantasia, que o autor designa por «paidia». Na outra extremidade, o «ludus», designa a dificuldade gratuita, as regras, a intenção civilizadora, os valores morais e intelectuais da cultura, resultando da sua associação com a «mimicry», no que diz respeito por exemplo à representação teatral, uma união essencial que a transforma “numa arte de milhentas convenções, de sofisticadas técnicas, de subtis e complexos recursos” mostrando-se o jogo “no auge da sua fecundidade cultural” (Caillois 1990: 51-52).

De acordo com Piaget (1978) o jogo é no início uma simples função de assimilação funcional ou reprodutora, como utilização das coisas por uma actividade que tem em si mesma a sua finalidade, confundindo-se com o conjunto das condutas sensório motoras, como prazer funcional, que vai evoluindo com a socialização da criança

adoptando regras ou adaptando cada vez mais a imaginação aos dados da realidade sob a forma de construções espontâneas imitando o real.

Segundo o mesmo autor, o jogo evolui com o exercício de actividades pelo prazer de dominá-las e delas extrair um sentimento de eficácia ou de poder, sendo essa evolução faseada, constituindo a primeira delas a adaptações puramente reflexas da satisfação dos instintos essenciais.

Na segunda fase regista-se uma duplicação das condutas de adaptação, enquanto na terceira fase o processo mantém-se inalterado, revelando-se uma maior nitidez entre o jogo e a assimilação intelectual, e uma intencionalidade crescente com a manipulação de objectos, como refere o mesmo autor.

Piaget (1978) acrescenta que na quarta fase assinala-se o aparecimento da aplicação de esquemas conhecidos às novas situações, prolongando-se as manifestações lúdicas anteriores pelo prazer de agir sem esforço de adaptação, tendo em vista atingir uma determinada finalidade, enquanto na quinta fase existe uma transição entre as condutas da fase anterior e a simbologia lúdica da fase seis, diferenciando-se das repetições anteriores para se constituir em jogos com maior diversidade de combinações que progridem no sentido do simbolismo.

O mesmo autor considera que ainda não intervém “(...) nessas condutas, a consciência de «fazer de conta», pois a criança limita-se a reproduzir fielmente os esquemas em questão, sem aplicá-los simbolicamente a novos objectos; mas, na falta de representações simbólicas, já aí podemos apontar um esboço de símbolo em acção” (Piaget 1978: 124).

Na sexta fase, o símbolo lúdico desliga-se do ritual, desenvolvendo-se no sentido da representação sob a forma de esquemas simbólicos, em que se conseguem distinguir pela primeira vez a ficção ou o sentimento do «como se», característicos do símbolo lúdico em contraste com os simples jogos motores, verificando-se na manipulação dos objectos uma diferenciação progressiva entre o significante e o significado, como refere o mesmo autor.

Piaget (1978) propõe uma classificação dos jogos infantis segundo três grandes categorias: o exercício, o símbolo e a regra. Relativamente à primeira, é aquela que aparece inicialmente colocando em acção um conjunto variado de condutas, sem outra finalidade

que não seja o próprio prazer do funcionamento; a segunda, refere-se ao jogo simbólico, enquanto a terceira está relacionada com os jogos de regras o que supõe relações sociais com outros indivíduos.

Os jogos simbólicos têm uma correspondência directa com os jogos dramáticos, estimulam o movimento e os actos complexos, verificando-se que

[...] as suas funções afastam-se cada vez mais do simples exercício: a compensação, a realização dos desejos, a liquidação dos conflitos etc., somam-se incessantemente ao simples prazer de se sujeitar à realidade (...) quando verdadeiras representações são organizadas em comum com os grandes, como nas cenas que representam a vida escolar, um casamento ou o que se quiser, grandes aperfeiçoamentos do simbolismo ganham vida, em relação aos símbolos rudimentares e globais com que os mais pequenos se contentam. Mas é então que o símbolo lúdico se transforma, pouco a pouco, em representação adaptada, exactamente como quando as montagens informes dos pequenos se convertem em sábias construções de madeira, pedras ou de modelagem, a cargo das crianças maiores. Os símbolos colectivos promovidos à categoria de «papéis» num jogo de comédia etc., constituem apenas um caso particular, portanto, daqueles jogos de criação que promanam em parte do jogo simbólico mas que se desenvolvem na direcção da actividade construtiva ou do trabalho, propriamente dito. [...] (Piaget 1978: 147)

O sentimento do «como se» prolonga-se em imaginação, referindo-se o mesmo autor aos trabalhos de K. Groos e K. Konrad, como «faculdade de presumir como reais simples representações» tratando-se quer no jogo quer na arte de uma «ilusão voluntária consciente».

[...] a imaginação representa o objectivo lúdico como verdadeiro, enquanto que o prazer de ser causa nos relembra que somos nós mesmos que criamos a ilusão. É nisso que o jogo se faz acompanhar de um sentimento de liberdade e anuncia a arte, desabrochar desta criação espontânea. [...] (Piaget 1978: 194)

2.7. Práticas de jogo dramático

O jogo dramático, enquanto prática pedagógica inserida no sistema educativo, afasta-se do teatro enquanto prática artística. Esta é uma linha relativamente consensual entre os praticantes desta actividade dramática. Leenhardt (1974) especifica que o jogo

dramático não é teatro. Este parte de um todo que conduz à representação, o que traduz uma acção dramática, que evolui através de situações que serão vividas pelos personagens.

O teatro não é mais que a parte verbal duma comunicação mais alargada. O texto prévio, assim como a representação constituem uma barreira para a criança. O julgamento crítico aplicado ao trabalho do pequeno actor deverá ser efectuado pelas próprias crianças e não por quem quer que seja do exterior.

Apoiando-se na improvisação de situações propostas à criança, como uma exploração de temas, ela terá ocasião de “expressir uma sensibilidade pessoal, adquirindo os meios desta expressão através duma disciplina do corpo, da voz, da emoção, por uma disciplina social também, enfim, de lhe dar acesso, por uma percepção vivida, à linguagem teatral.” (Leenhardt 1974: 23).

A diferença entre teatro e jogo dramático reside no facto de no ateliê de jogo dramático, como nos diz Monod (1988), todos os participantes são simultaneamente ou em alternância ou potencialmente “jogadores ou fora-de-jogo, passivos ou activos, observadores ou observados, que até ao final de um processo de propostas, de improvisação continuada, que podem ter referências fixas e jogar com a sua memória colectiva, mas que se submete dificilmente à fabricação de um espectáculo como produto ” (Monod (1988: 27).

Considerada como prática fundamental do teatro/educação podemos defini-la como:

[...] uma actividade proposta por um adulto – portanto mais ligada ao quotidiano – através da qual o «como se» é elaborado com a finalidade de estabelecer uma comunicação, não só entre os elementos do grupo, mas também entre estes e os observadores. Na medida em que o jogo dramático comporta regras próprias manipuladas pelos jogadores, que exige a presença do espectador e que implica a consciência do jogo como linguagem empregue para permitir uma comunicação efectiva, ele constitui uma prática precisa, entre o fazer de conta e a finalização do espectáculo teatral. [...] (Tavares 1985: 181)

Saint-Jacques (1998) considera que existe nas acções dramáticas (materiais cénicos) desta natureza um «processo de produção em improvisação» em que se estabelece uma relação entre jogadores (produção) e observadores (recepção) tendo por finalidade a

criação de um produto em sentido fictício que se relaciona com uma fábula e um personagem (sistemas significantes).

O jogo dramático desenvolve-se geralmente sob a forma de ateliê, juntando no mesmo espaço o grupo de participantes e o animador, em local adequado que permita com relativa facilidade fazer sucessivas adaptações que vão de encontro à mobilidade dos intervenientes.

[...] De um lado há a referência ao jogo: tudo entra em jogo, o espaço, os objectos, os corpos, as vozes, o que está lá, o que se trouxe de propósito; as pessoas jogam em conjunto, no aqui-e-agora. Do outro há a referência ao teatro: as pessoas jogam umas à frente das outras e umas para as outras «representam» acções ou coisas fictícias, que não estão lá. [...] (Monod 1986: 25)

Esta actividade é um espaço de exploração e descoberta, que faz apelo à criatividade, sendo necessário um acordo entre os participantes quanto aos objectivos e à sua forma de realização. O mesmo autor, considera a educação estética como prioridade na indução do jogo dramático, ao utilizar a obra de arte como proposta de lançamento da acção para a criação, também, de uma obra de arte.

Regra geral existe uma sequência de trabalho, com refere Monod (1984), que tem como ponto de partida uma movimentação colectiva, onde cada participante se desloca reagindo com o corpo no espaço em inter-relação sensorial e afectiva ou jogando e produzindo condutas pouco habituais.

De seguida, passa-se aos indutores de jogo, introduzidos pelo animador e pelos participantes e que incluem temas, textos, das relações com o local, da situação, das personagens, das imagens, dos objectos, etc.

Escolhe-se um indutor ou um conjunto de indutores e passa-se à constituição de sub-grupos. As escolhas podem fazer-se por votação, por escolha aleatória, ou por negociação.

Os vários grupos estabelecem um programa ou uma estrutura de improvisação, seguindo-se a apresentação do trabalho de cada grupo.

Segue-se um período de críticas e de sugestões dos espectadores (eles também jogadores), com a possibilidade de voltar a jogar novamente, tendo em conta as indicações recebidas.

Algumas regras podem enquadrar a improvisação com acentuações na voz, no não-verbal, no espaço, na narração, géneros ou estilos.

Podem também ser utilizadas determinadas técnicas, com o decorrer dos trabalhos, usando a maquilhagem, as máscaras, o mimo, a iluminação.

Quanto aos objectivos, eles devem ultrapassar a simples aprendizagem do jogo, podendo situar-se na dinâmica de grupo, na análise institucional ou na abordagem de objectos de estudo como a imprensa, a publicidade, a mitologia, o mundo animal, como exemplo.

Os objectivos de trabalho devem ser sempre negociados com o grupo a par de um clima de confiança e escuta mútua, para que um trabalho neste domínio possa evoluir, segundo Ryngaert (1985), sendo necessário proceder a uma boa organização do tempo, seja de cada ateliê, seja do conjunto de todas as sessões de trabalho, para que ele seja eficaz.

As possibilidades de estruturar uma improvisação são múltiplas. Ryngaert (1985) faz algumas propostas de trabalho neste sentido. Assim uma das possibilidades consiste em trabalhar sobre tentativas de improvisação e confrontar essas tentativas. Não se trata de chegar a uma improvisação mas a um processo de produção de tentativas o que representa uma experiência para o jogador à escuta do seu próprio funcionamento.

A improvisação que resulta da confrontação com um objecto exterior (situação, espaço, texto, música), com ou sem acentuação de estereótipos, estabelece uma relação com a realidade, produzindo no grupo abundante matéria para reflexão.

A aprendizagem faz-se pelo sujeito na confrontação com novos dados, que lhe são desconhecidos, variando entre zonas mais ou menos familiares. A confrontação com os objectos artísticos, dá ao interveniente em situação de jogo dramático acesso a uma variedade de possibilidades, das quais nem sempre se tem consciência, como refere Ryngaert (1985). O aspecto fundamental é a capacidade de jogo dos participantes, não tomando como prioridade o resultado em si, mas o movimento de construção do jogo, ele

mesmo, através do qual o indivíduo experimenta a sua criatividade, a capacidade de observação, a tomada de consciência, a capacidade de reagir a novas situações.

Ryngaert (1987) revela também a importância das indicações, regras ou recomendações, que o animador vai dando ao longo do jogo. As indicações podem ser abertas ou fechadas o que permite obter várias respostas, todas consideradas boas ou aceitáveis, mesmo se só uma aparece. A «boa resposta» não é pedida, sugere-se pelo contrário, o aparecimento de várias soluções para o desenrolar do jogo.

O professor deve conhecer uma quantidade apreciável de propostas de jogo, reinventando-as frequentemente, expondo-as de forma clara ao grupo. “A forma como as propostas são formuladas e chegam ao grupo fazem parte da capacidade de jogo do formador” (Ryngaert 1985: 148).

A utilização de indicações precisas ou imprecisas pode favorecer a abertura do jogo, produzindo efeitos de surpresa, quer para os jogadores quer para o animador, seguindo um caminho imprevisível.

A formulação das indicações pela parte do animador é também um aspecto fundamental, como nos diz Ryngaert (1987), na forma como estão previstas para desencadear o jogo, o que inclui a preocupação com a verbalização das mesmas de acordo com os objectivos das actividades, o momento em que são propostas e a evolução do grupo de trabalho.

A criação de condições que facilitem o empenhamento no jogo, como espaço de criação e de pesquisa, são consideradas como indispensáveis ao acto criador, pois é necessário que o indivíduo “encontre a energia para romper com aquilo que já sabe fazer e se empenhe nos caminhos que ainda lhe são desconhecidos” (Ryngaert 1985: 137).

De acordo com o mesmo autor, o jogador numa situação de jogo é estimulado para a prática de riscos, que o fazem oscilar entre o desejo de se ultrapassar a si mesmo ou de agir em zonas já exploradas, como reacção às situações insólitas com as quais se encontra confrontado.

A capacidade de jogo é definida pela aptidão do indivíduo “a assumir totalmente a sua presença real a cada instante da representação, sem a memória aparente do que se

passou antes, e sem antecipação visível do que se produzirá no instante seguinte” (Ryngaert 1985: 29).

O mesmo autor, considera que a presença é fundamental para o jogador e está intimamente ligada com a sua capacidade de concentração, tendo em vista a criação da disponibilidade sensorial e motora necessária para se entrar em «acção». O estímulo à capacidade de observação e sentido de escuta entre os participantes, assim como a relação com o espaço, são também factores essenciais que podem influenciar a qualidade do jogo.

2.8. Teatro do oprimido

As correntes pedagógicas associadas ao jogo dramático foram também influenciadas pelo Teatro do Oprimido que tem como referência o trabalho desenvolvido, a partir de 1956, por Augusto Boal no Teatro Arena de São Paulo, no Brasil, tendo sido posteriormente desenvolvido noutros países da América Latina como teatro de intervenção ou teatro popular, em resposta à sucessiva implantação de regimes políticos ditatoriais.

Para Boal (1977) o Teatro do Oprimido é necessariamente político, porque políticas são todas as actividades do homem. O seu trabalho baseia-se na criação de condições para que o homem, descobrindo o actor que existe em si, se prepare para agir e transformar, utilizando a linguagem teatral como forma de lutar contra a opressão, considerando que o espectador

[...] não delega poderes ao personagem para que actue nem para que pense em seu lugar: ao contrário, ele mesmo assume um papel «protagónico», transforma a acção dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projectos modificadores (...) preparando-se para a acção real. [...] (Boal 1977:126)

Partindo da origem do teatro, Boal (1977) refere o exemplo dos Gregos para demonstrar como o teatro se transformou num instrumento ao serviço das classes dominantes. O povo divide-se entre actores e espectadores, negando-se a estes últimos a capacidade de agir ao mesmo tempo que se verifica uma separação entre os próprios actores, divididos entre os protagonistas e o coro, como representação da aristocracia reinante.

No sistema trágico de Aristóteles, segundo Boal (1977), a empatia é a relação emocional que se estabelece entre personagens e espectadores, colocando estes na dependência dos outros, e onde se encontram duas emoções: a piedade e o terror. A primeira aproxima-nos de um personagem que sofre um destino não merecido e a segunda refere-se ao facto de um personagem sofrer as consequências de possuir uma fraqueza que nós também temos. O que é importante, como afirma o mesmo autor, é que, com empatia, o espectador assume uma atitude passiva delegando a sua capacidade de acção.

Reagindo à passividade do espectador Boal (1978) propõe-se, através do teatro do oprimido, proceder à sua transformação em protagonista da acção dramática, criador e transformador, não reflectindo exclusivamente o passado mas, pelo contrário, preparando o futuro.

Na sua passagem por Portugal, tivemos a oportunidade de conhecer de perto o seu trabalho, tendo sido seu aluno na Escola Superior de Teatro do Conservatório Nacional de Lisboa, no ano lectivo de 1977/1978. Homem de formação humanista, pedagogo da actividade dramática, reunia um conjunto de qualidades que deixaram uma marca profunda na nossa formação pessoal e profissional. Ainda hoje o seu trabalho é considerado uma referência fundamental para a área da Expressão Dramática e do Teatro.

Tendo por base a prática de um conjunto de actividades expressivas, em que os exercícios corporais têm um papel fundamental, desenvolve-se um trabalho de alteração das rotinas musculares que precede a exploração de determinadas práticas dramáticas, para estimular nos participantes uma atitude actuante e interventiva.

O «teatro estátua», praticado com regularidade por Boal na Escola Superior de Teatro de Lisboa, consistia na produção de imagens fixas pelos participantes de acordo com os temas propostos pelo orientador ou pelo grupo de participantes.

Um dos exemplos consistia em mostrar visualmente o pensamento colectivo sobre um dado tema. Cada participante era convidado a produzir uma imagem individual sobre o tema escolhido apresentando-se um de cada vez. Quem assistia, estando em desacordo com a imagem produzida, poderia propor uma nova imagem. O grupo podia intervir, modificando ou completando as imagens produzidas, chegando-se por fim à «imagem real» que seria aquela que o grupo concordaria ser a representação do tema.

A segunda fase consistia na construção de uma «imagem ideal» que correspondia à imagem que se desejava construir para ultrapassar os problemas revelados.

Na terceira fase voltava-se de novo à «imagem real», cada elemento do grupo podia fazer novas modificações, propondo visualmente uma realidade desejada.

A quarta fase funcionava depois de todos terem manifestado a sua opinião. Na sequência da construção pelo grupo de participantes do conjunto de imagens fixas reproduzindo a «imagem real», é então proposto a realização de um movimento lento que conduza a uma imagem fixa que é a «imagem ideal».

O contacto com outras técnicas características do teatro do oprimido era também desenvolvido. O «teatro invisível» tinha como ponto de partida a escolha e representação de temas que pudessem interessar espectadores ocasionais de uma determinada situação, que para além de assistir, tinham a possibilidade de intervir na mesma, não tendo conhecimento que estavam a participar numa actividade teatral.

O «teatro fórum», como refere Boal (1978), é uma proposta de jogo artístico e intelectual entre artistas e espectadores, na qual as soluções propostas pelo protagonista têm um erro político ou social, apresentando-se a primeira parte do espectáculo como um teatro convencional.

Na segunda parte a peça é apresentada de novo, o público é informado que qualquer espectador pode substituir o protagonista, bastando para isso, que se aproxime do local da representação e faça sinal de paragem. Os actores suspendem a representação, o protagonista é substituído pelo espectador e a cena continua. O actor substituído não se afasta, estimulando o espectador ou corrigindo a sua acção.

Qualquer elemento da audiência que não esteja de acordo com a nova representação pode intervir, substituindo o novo protagonista ou, progressivamente, qualquer outro actor segundo as regras estabelecidas.

Um dos actores deve exercer as funções de jogo explicando as regras, corrigindo erros e mantendo o ritmo de representação.

Com a representação terminada, deve partir-se para um modelo de acção futura que deverá ser representada pelos espectadores.

Outras técnicas fazem parte do teatro do oprimido, como o «teatro jornal» e o «teatro legislativo», conhecidas por nós mas da qual não tivemos uma prática efectiva. De um modo geral têm um discurso ideológico como ponto de partida, sendo atribuído ao grupo de participantes a tarefa de encontrar as soluções possíveis para os problemas, soluções que permitam « transformar o mundo».

[...] Vendo o mundo além das aparências, vemos opressores e oprimidos em todas as sociedades, etnias, géneros, classes e castas, vemos o mundo injusto e cruel. Temos a obrigação de inventar outro mundo porque sabemos que outro mundo é possível. Mas cabe a nós construí-lo com as nossas mãos entrando em cena, no palco e na vida. (...) Actores somos todos nós, e cidadão não é aquele que vive em sociedade: é aquele que a transforma! [...] (Boal 2009: s/p).

2.9. Teatro infantil como modelo de «teatralização»

A «teatralização» como modalidade de actividade dramática está intimamente relacionada com a concepção de um produto artístico, geralmente com uma opção estética associada, concebida por actores, amadores ou profissionais, e dirigidas a um determinado público-alvo.

No campo da formação de professores quando falamos nesta modalidade dramática, estamos a falar do teatro de criação dirigido a crianças e interpretado por actores adultos, com um conteúdo artístico sensível aos problemas da psicologia infantil, de acordo com Deldime (1976), que destaca duas concepções evidentes neste domínio: uma que pretende explorar o universo maravilhoso e poético da infância e outra mais preocupada em transmitir elementos para a compreensão do mundo.

Segundo Deldime (1976) o teatro para crianças distingue-se quanto à sua natureza da seguinte forma:

- O teatro didáctico, caracterizado pela sua finalidade de informação e difusão de conhecimentos, visa instruir os espectadores sensibilizando-os para os problemas dos dias de hoje, baseando a sua intervenção numa cuidada preparação da interpretação, da cenografia e do ritmo da representação fazendo sobressair a forma sobre o conteúdo;

- O teatro moralizador, caracterizado pela sua preocupação em preparar as crianças para a vida em sociedade, de acordo com a moral vigente, confrontando-as com os problemas que os esperam na vida adulta;

- O teatro político, pretende desmistificar os heróis clássicos da literatura infantil apresentando personagens da vida real e provocar uma reacção à opressão do mundo actual, tendo em vista a sua transformação, agindo de forma realista e concreta relativamente às realidades sociais, em detrimento da imaginação abstracta e do maravilhoso;

- O teatro poético pretende sensibilizar para beleza, a delicadeza e a harmonia, considerando o teatro como uma arte e um modo de expressão, com uma elaboração cuidada da estética dramática, para transmitir uma mensagem calorosa e feliz que toque a sensibilidade infantil;

- O teatro lúdico procura apresentar espectáculos tendo o jogo como componente essencial, constituindo um momento de distração e de apelo à imaginação das crianças, ao seu sentido ético e estético, utilizando a música como reforço da expressão dos intérpretes, actuando geralmente com personagens integrados no público, como incentivo à participação dos espectadores.

Como refere o autor, existe uma

[...] oposição inegável entre um certo teatro «reaccionário» de recuperação moralizadora e um outro denunciador da verdade admitida pela cultura «burguesa». Antinomia ainda entre o realismo do didactismo e a poesia do maravilhoso e da imaginação. Fronteiras comuns porém entre a poética, o lúdico e o educativo, entre o moralizador e o relaxante, entre o instrutivo e o divertido. [...] (Deldime 1976: 19)

De acordo com o mesmo autor, a transmissão de um determinado conteúdo de acordo com os objectivos da mensagem a transmitir, vai reflectir-se na escolha de uma linguagem teatral, que segundo o mesmo autor, recorre aos seguintes processos de criação:

- O teatro de adaptação procura conjugar a escolha de uma história e a sua transposição teatral o que exige uma definição das linhas gerais da acção teatral, o cuidado posto no ritmo e na forma do espectáculo, na sua composição plástica, no tratamento dos personagens;

- O teatro de criação destina-se a um público infantil e é geralmente o resultado de um trabalho colectivo que se vai adaptando e aperfeiçoando com o decorrer das sessões, partindo de uma ideia mobilizadora ou tema central. Constrói-se um guião baseado na improvisação e na criatividade dos actores, que fazem posteriormente a ligação entre os vários elementos;

- O teatro de animação tem por base um trabalho aprofundado entre uma equipa de actores e um grupo crianças partindo destas as ideias para a criação e realização de um produto artístico, que resulta num processo global de animação teatral em que elas são os protagonistas;

- O teatro de improvisação faz um apelo directo à imaginação e participação das crianças durante as representações a partir de temas sugeridos pelos actores.

Para além das opções relativamente à linguagem teatral, importa ter em conta, de acordo com Deldime (1976), as condições de realização dos espectáculos, evitando-se os públicos numerosos e privilegiando-se as cenas em forma de «esfera», com a assistência distribuída à volta do palco, dado que o afastamento da cena influi na relação de empatia das crianças com os personagens.

Importa também ter em conta, segundo o mesmo autor, que as crianças preferem as representações que concentram a sua atenção em vez de despoletarem a sua excitação; que as intrigas complicadas dispersam a sua capacidade de assimilação; que a multiplicação das sequências influencia negativamente a compreensão geral; que o simbolismo dos personagens e a linguagem metafórica são frequentemente mal percebidos e que os efeitos secundários distraem muitas vezes a atenção dos aspectos essenciais.

Por outro lado, Deldime (1976) chama a atenção para determinados aspectos que influenciam positivamente as crianças no decorrer das representações, sabendo que:

- As cenas que mais as impressionam caracterizam-se pela sua carga afectiva;
- A punição dos personagens negativos provoca uma libertação catártica;
- As intervenções mágicas possibilitam a evasão;
- Existe uma identificação com os personagens positivos;
- Os mecanismos de projecção nos fenómenos do espectáculo são importantes;

- Existe uma grande sensibilidade para as atitudes sociais positivas.

Outros aspectos, de acordo com o mesmo autor, reforçam a percepção das crianças relativamente às representações, como a figura do animador ou do contador de histórias, que dialogando com elas durante os espectáculos, lhes permite conhecer melhor os elementos da linguagem teatral, assim como, aqueles que beneficiam de uma preparação anterior, verbal e colectiva, assimilam melhor as mensagens destas práticas dramáticas.

A iniciação das crianças nestas actividades, como qualquer outra acção educativa, deve fazer-se de forma contínua e assimilada, dado que

[...] o problema fundamental do teatro para a infância consiste em poder traduzir em linguagem dramática a atmosfera de um texto, de um cenário, mesmo até de uma sinopse e de ter a prova (...) de ter sido compreendido pelas crianças-espectadores. [...]
(Deldime 1976: 70)

Beauchamp (1991) defende que os programas de formação de professores devem contemplar uma prática teatral activa, com a participação directa dos alunos na produção de espectáculos, como um projecto artístico colectivo distribuído por várias tarefas, como actor, dramaturgo, encenador, funções técnicas na composição plástica e sonora do espectáculo.

Os seus estudos envolvendo professores e alunos do ensino secundário do Quebec, em 1989/1990, inscritos em cursos opcionais de arte dramática, mostraram que o desenvolvimento pessoal é o aspecto essencial desta formação, proporcionando o reforço da auto-confiança e do prazer na apresentação pública, apoiado na expressão das emoções, na exploração de múltiplas facetas da personalidade e na compreensão dos seus próprios comportamentos.

Por outro lado, existe um fortalecimento do colectivo unido em torno de um projecto, em que o teatro, exigindo uma escuta e respeito permanente pelo outro, serve de elemento unificador do próprio grupo. “É a colaboração que funda o êxito que todos desejam. Numa cena, todos dependem de cada um, e cada um depende de todos. Não existe jogo, nem improvisação sem escuta. Não existe jogo sem o olhar para o outro” (Beauchamp 1991: 41).

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

3.1. Problemática

A escola não está imune aos problemas que atravessam a sociedade no momento actual, colocando a comunidade educativa e principalmente o professor, numa situação particularmente difícil, que o obriga a responder a inúmeras situações que se afastam da sua actividade fundamental, ou seja, promover o ensino/aprendizagem, formar indivíduos com elevado grau de conhecimentos, cidadãos atentos, participativos e com sentido crítico, que respondam aos desafios do mundo contemporâneo.

As questões que se colocam a uma sociedade multicultural decorrente do aumento dos movimentos migratórios, o desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação, a alteração profunda do mercado de trabalho com o acréscimo da precarização do emprego, a desagregação da família como motor da educação de base com a consequente desvirtuação dos valores que reforçam a cidadania e o bem comum, fragilizam a escola como pilar fundamental da formação do indivíduo, obrigando o professor a uma intervenção multifacetada de acordo com esta nova realidade.

Perrenoud (2001) considera que os professores, como todos aqueles que se envolvem numa «missão impossível»,

[...] têm de lidar com a urgência e a incerteza: educar e instruir os que não gostam da escola, que não a frequentam de bom grado, que nela não encontram sentido e que não devem à socialização familiar nem às atitudes, nem à relação com o saber, nem o capital linguístico e cultural que predispõe os alunos a entrar no jogo escolar e a serem bem-sucedidos nele. [...] (Perrenoud 2001: 15).

As profissões que trabalham com pessoas, como refere o mesmo autor, lidam com uma percentagem importante de fracassos que decorrem dos “(...) limites da influência de um sujeito sobre um outro sujeito” (Perrenoud 2001: 176), o que exige por parte do professor competências flexíveis, polivalentes e abertas que o ajudem a compreender os modos de pensar e de agir do outro, articulando a análise e a acção, a razão e os valores, as finalidades e os constrangimentos da situação.

Mas para além das competências, a questão central, segundo o mesmo autor, continua a residir na pessoa do professor:

[...] É com o seu espírito, mas também os sentimentos, o corpo, as entranhas, as palavras e os gestos que tenta dar sentido aos acontecimentos e influenciá-los. Fazer face à complexidade e à relação exige, pois, muito mais que representações e esquemas. Para fazer frente ao fracasso, à incerteza, ao conflito, à diferença cultural, à angústia, ao aborrecimento, ao stress, é preciso coragem, lucidez, perseverança, generosidade, descentração, serenidade, força e mil e uma outras qualidades psicológicas e virtudes morais. A formação de professores é, portanto, necessariamente uma formação global da pessoa. [...] (Perrenoud 1993: 180)

Também Nóvoa (1992) afirma que a formação se constrói “(...) através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (Nóvoa (1992: 25).

Se consultarmos as recomendações do Conselho da Europa (1987), verificamos que a aquisição de aptidões humanas e sociais, como a comunicação, a capacidade de adaptação, a criatividade, a confiança em si e a empatia, são competências fundamentais a desenvolver na formação inicial de professores e que se revelam ainda, nos dias de hoje, de uma grande actualidade.

Constatou-se na fase inicial das experiências de formação em ED dos cursos de professores do Ensino Básico, 1º Ciclo, um certo distanciamento dos alunos relativamente à prática de actividades dramáticas, que se deve em grande parte, ao facto de durante um longo período de tempo, esta área artística não fazer parte dos currículos de formação, funcionando de forma pontual nas opções disponibilizadas pelas escolas, relativamente à oficina de teatro. A maior parte das experiências relatadas pelos alunos, situam-se ainda no 1º ciclo da sua formação básica e são frequentemente associadas às representações teatrais, realizadas em épocas festivas e abertas à comunidade.

Algumas experiências referenciadas aparecem identificadas com outras áreas de formação no ensino básico e secundário, sendo ministradas muitas vezes por um professor não especialista, frequentemente associadas à Língua portuguesa, em que a actividade dramática foi mais utilizada como instrumento de ilustração de textos do programa, do que propriamente com uma intervenção mais aprofundada no domínio da linguagem dramática. Outras práticas referem-se a acções exteriores ao sistema de ensino, geralmente realizadas no seio de grupos de jovens integrados nas actividades de instituições religiosas, algumas

delas iniciadas em grupos de animação infanto/juvenil, frequentemente associados ao escutismo, ou em associações socio-culturais.

Verifica-se deste modo que o conhecimento anterior está circunscrito a um conjunto de actividades esporádicas, ao sabor de iniciativas pessoais ou de projectos de escola, realizados sem o nível de conhecimentos adequados à orientação das actividades dramáticas, o que se traduz frequentemente na aplicação de critérios de deficiente qualidade na realização das actividades, provocando uma visão parcelar ou mesmo deformada desta área artística, com consequências negativas na formação dos intervenientes que actuam sem estar na posse das referências adequadas.

Por outro lado, a inserção profissional dos novos professores não está isenta de dificuldades, visto que frequentemente integrados num ambiente mais conservador, têm tendência a adoptar práticas menos inovadoras do que aquelas que estão previstas no programa do 1º ciclo do ensino básico, dando prioridade às actividades teatrais, realizadas geralmente em momentos festivos em detrimento de uma abordagem regular e experimental específica da educação artística.

O mesmo programa destaca a importância do desenvolvimento da expressão/comunicação das crianças através da exploração lúdica e progressiva do corpo, da voz, do espaço e dos objectos, da vivência de diferentes papéis nos jogos dramáticos como abordagem das linguagens verbal, não-verbal e gestual, evitando actividades que exijam a memorização de textos, a excessiva repetição de ensaios e as expressões estereotipadas.

A formação realizada procurou corresponder às limitações verificadas desenvolvendo nos alunos conhecimentos teórico e práticos dotados da solidez necessária para responder aos desafios da prática profissional, evitando-se a percepção dos conhecimentos a adquirir como vindos do exterior mas antes criados e construídos por todos os intervenientes, como competências técnicas, artísticas e pessoais, necessários aos futuros professores.

Do mesmo modo, o processo a desenvolver ao longo de um ano lectivo com cada um dos grupos envolvidos, tentou ultrapassar a dificuldade sentida inicialmente com a falta de destreza corporal evidenciada pela maior parte dos alunos, fruto da reduzida formação

neste domínio, e mesmo aquela que tiveram oportunidade de experienciar ser na maior parte dos casos uma visão limitada das diferentes dimensões da actividade dramática.

O início de um trabalho mais vasto, passou necessariamente pela recuperação de uma forma de estar da qual os alunos tiveram uma sensibilização limitada ou mesmo inexistente, relativamente à correcção da postura corporal, da eliminação de tensões que tornam o corpo mais descontraído e flexível, da exploração da gestualidade e do olhar, da qualidade da emissão vocal, que se traduz na valorização da presença individual como afirmação de uma identidade, tão necessária na comunicação com os outros e que se verifica na forma como somos apreendidos por eles.

Tornar possível as práticas dramáticas aos não-actores, como refere Boal (1978), com o que isso implica de atenção redobrada e indução por parte do professor, atento a esse momento inicial particularmente sensível, a esse primeiro impacto que determina em grande parte o grau de envolvimento posterior dos intervenientes, constitui um desafio metodológico essencial para que a expressão e a comunicação se desenvolvam gradualmente, permitindo a cada um a exploração e assimilação de novas práticas como experiência enriquecedora.

Estas questões são particularmente relevantes quando se trata da formação de professores, visto que a noção de «presença» é um dos factores que vai influenciar necessariamente a situação pedagógica, e que tem como consequência o desenvolvimento da pessoa e do pedagogo, de acordo com Barret (1996):

[...] A presença de que se fala sem parar mas que não se chega a definir, nem a operacionalizar, será identificável, podemos desenvolvê-la, podemos ensiná-la ou então, podemos colocar em marcha um trabalho de formação do actor ou do pedagogo que teria como consequência uma melhoria no «estar-lá» da pessoa? [...] (Barret 1996: 1)

O desenvolvimento da expressão/comunicação verbal e não verbal, associado à capacidade de envolvimento num colectivo que respeita a individualidade, em que a exploração do próprio corpo se concretiza também no contacto com o corpo do outro, aliado também à necessidade de confrontar-se com um conjunto de valores que situam o «sujeito» perante esta disciplina, a comunidade envolvente e o mundo em geral, como intérprete activo da sua própria formação, tornam esta actividade, no nosso entender, como uma experiência significativa de formação do indivíduo.

As experiências e vivências pessoais são um factor essencial neste domínio, aliando o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber estar juntos, de acordo com o documento da UNESCO (1996), «Educação, um tesouro a descobrir», como dimensões indispensáveis ao exercício da prática profissional, geralmente adverso nos primeiros anos de actividade, visto que as suas escolhas se encontram limitadas às escolas menos solicitadas pelos seus pares e que estão associadas muitas vezes a situações problemáticas.

Deste modo, a formação deve ter em consideração a abordagem de conteúdos acessíveis aos intervenientes, criando uma atmosfera aberta à experiência, sem a qual não se concretiza a capacidade de concentração e implicação nas actividades, evoluindo, de forma dinâmica e progressiva, para componentes mais exigentes da linguagem dramática, o que permite a assimilação consistente de conhecimentos pessoais e profissionais, que correspondem às exigências determinadas para o nível de ensino a que se destinam e que passam pelo desenvolvimento de competências criativas, estéticas, físicas, técnicas, relacionais, culturais e cognitivas.

A orientação do programa estabelecido para esta formação, seguiu em termos gerais, as grandes linhas do quadro teórico que correspondem às práticas dramáticas de «expressão-acção», com uma acentuação particular no desenvolvimento da pessoa. Nas práticas de «dramatização», como actividades que requerem uma implicação da pessoa como jogador nas improvisações, e que acentuam a relação com o olhar exterior. Nas práticas de teatralização, como actividade globalizante da actividade dramática, projecto mais vasto e mais ambicioso de construção de um produto artístico, distribuído por várias componentes (texto, projecto de encenação, trabalho de actor, cenografia, luz e som, produção), com uma vertente estética associada e dirigida preferencialmente a um público infantil, tornando o exercício de representação como um exercício didático-pedagógico, para o nível de ensino a que destina esta formação.

A interiorização de conhecimentos numa área tão diversificada, requer uma participação activa e consciente dos alunos nas actividades, incluindo o próprio professor no processo, o que requer uma prática reflexiva comum, inerente à expressão, criação e produção artística, como experiência singular de formação.

3.2. Metodologia

Um dos aspectos essenciais que caracteriza o nosso trabalho decorre da reflexão que acompanha a acção e que perspectiva a construção de um saber em acção, de acordo com os princípios enunciados por Schön (1996):

[...] Quando alguém reflecte sobre a acção, torna-se investigador num contexto de prática. Ele não depende de categorias que decorrem de uma teoria e de uma técnica pré-estabelecidas mas constrói uma nova teoria do caso particular. A sua investigação não se limita a uma deliberação sobre os meios que dependem de um acordo prévio sobre os fins. Ele não faz qualquer separação entre o fim e os meios, mas define antes estes, de forma interactiva, à medida que estrutura uma situação problemática. Ele não separa a reflexão da acção, não raciocina para tomar uma decisão que faltará mais tarde converter em acção. Dado que a sua experimentação é uma forma de acção, colocá-la em prática está intimamente ligado com a sua investigação. Assim, a reflexão no curso da acção e sobre a acção pode continuar a fazer-se mesmo nas situações de incerteza ou de singularidade, porque esta reflexão não obedece aos constrangimentos das dicotomias da «racionalidade técnica». [...] (Schön 1996: 210).

De acordo com o mesmo autor, uma boa parte da reflexão no curso da acção e sobre a acção circula à volta do efeito de surpresa e que tende, durante esses processos, a concentrar-se de forma interactiva nos resultados da acção, sobre a acção ela mesma e sobre o saber intuitivo implícito na acção.

[...] Se o modelo da ciência aplicada não pode explicar a competência prática nas situações divergentes deve encontrar-se uma epistemologia do agir profissional que esteja implícita no processo artístico e intuitivo e que possa intervir nas situações de incerteza, instabilidade, de singularidade e de conflito de valores. [...] (Schön 1996: 205)

O mesmo autor considera que apesar de se considerar habitualmente que pensamos antes de agir, grande parte do nosso comportamento espontâneo relativamente a aptidões práticas não decorre de um pensamento prévio e, no entanto, demonstramos uma espécie de saber que caracteriza o saber prático, o saber no curso da acção.

Tochon (1996: 266) afirma que “descobrimos que não existe uma racionalidade comum, uma gramática universal dos saberes, mas de maneiras de ver numerosas, igualmente válidas mas particulares aos indivíduos, às culturas locais e aos contextos”. Reagindo à imposição dos saberes teóricos sobre a acção, que limitam as diferenças, o

mesmo autor defende que se deve delegar no actor a construção da sua própria gramática da experiência, considerada tanto como processo que como produto, definindo-a como “uma explicitação dos saberes práticos próprios a um domínio (...) um instrumento de investigação sobre o saber em acção” (Tochon 1996: 267).

Mialaret (1996) considera que se deve colocar o saber prático do educador a três níveis: como resposta imediata aos estímulos interiores e exteriores do meio; como resposta à realidade exterior estruturada em função das aprendizagens anteriores; como, para além de uma resposta adaptada às exigências da situação, a investigação de uma solução para os problemas encontrados na realidade quotidiana. Toda a acção produz um saber vulgarmente designado por experiência que se

[...] adquire de uma forma quase inconsciente e não é espontaneamente comunicada a alguém. O indivíduo é muitas vezes incapaz de dizer como e porquê adquiriu esta ou aquela forma de fazer ou de pensar. Mas ela inscreve-se no comportamento, nos hábitos, na personalidade do indivíduo tornando-se assim uma segunda natureza. [...]
(Mialaret 1996: 166)

O mesmo autor defende que os saberes empírico, teórico e científico não devem estar em oposição porque a “formação de um indivíduo deve jogar nos dois registos da individualidade e da universalidade” (Mialaret 1996: 175). A prática está associada à reflexão, à descoberta e à procura de soluções adequadas para os problemas. Estes, identificados nas suas várias componentes, na sua relação com o contexto, requerem uma atitude crítica permanente ao longo do processo de resolução e exigem que se faça “uma avaliação da pertinência da solução e da eficácia dos resultados” (Ibidem: 180).

Para Barbier (2000) a acção é “considerada como um todo dinâmico integrando por sua vez emoções, afectos, percepções, operações, comunicações, interpretações, e tudo isto não tem significado que não seja nas relações entre os seus componentes” (Barbier 2000: 5).

Segundo Barbier e Galatanu (2000) será necessário considerar que as definições de acção englobam escolhas epistemológicas e teóricas segundo diferentes abordagens: «holística» – tende a subordinar certos componentes da acção a outros, como a realização à concepção, a acção à percepção, a precedência da ciência em relação à intervenção, o primado da teoria sobre a prática; «dinâmica» – todos os componentes susceptíveis de serem distinguidos tendem a modificar-se continuamente; «teoria da acção e teoria da

identidade» – reforço da identificação de uma actividade e da identificação do sujeito implicado nessa actividade; «transversal» - a acção não se limita às acções observáveis; «empírica e situada» – considera cada acção como uma configuração singular e evolutiva de actividades, de significados e de ambientes; «epistemológica construtivista» - considera o processo de produção de conhecimentos sobre as acções como uma acção susceptível de ser analisada com as mesmas ferramentas.

Barbier e Galatanu (2000: 28) destacam ainda o papel da emoção como “experiência psíquica ligada à singularidade de uma acção” que apesar de limitada no tempo, funciona como uma espécie de «mola da acção» das transformações que culminam na “expressão de desejos, de motivações, de gostos, de interesses, de atitudes da parte dos actores interessados na sobrevivência da acção antes, durante e depois do seu desenrolar” (Barbier e Galatanu 2000: 30).

Os mesmos autores referem-se a um conjunto de conceitos, que fazem também parte da terminologia que encontramos na prática de actividades dramáticas em educação, considerando que existem três noções que estão inseridas no «processo»: a noção de «actividade» que designa “(...) o conjunto de processos nos quais se empenha um sujeito, individual ou colectivo, pelo menos num dado campo” (Barbier e Galatanu 2000: 17); a noção de «prática» que “(...) designa de forma precisa a relação existente entre um sujeito humano e uma transformação precisa do seu ambiente físico, social ou mental” (Ibidem: 17), podendo também estar associada igualmente a um processo de transformação que implique um ou vários sujeitos; a noção de «acção» que pode ser definida como o “(...) conjunto de fenómenos que aos olhos de um sujeito, constituem uma unidade significativa das suas actividades” (Barbier e Galatanu 2000: 17-18), tendo como efeito que o sujeito, individual ou colectivo, se considera como causa da sua própria acção, o que conduz ao emprego do termo actor ou sujeito.

A relação entre o conhecimento e a acção está intimamente ligada com o pensamento de Dewey (1974) quando afirma que o “reconhecimento do curso natural do desenvolvimento (...) sempre envolve situações nas quais se aprende fazendo. As artes e as ocupações formam o estágio inicial do currículo, correspondendo a saber como atingir os fins” (Dewey 1974: 364, cit. Schön 2000: 24).

Gambôa (2004) referindo-se também à obra de Dewey, afirma que é “a partir da análise da própria experiência que se compreende e naturalmente se legitima (...) o processo de condução da experiência reflexiva, o modelo de racionalidade que preside à construção lógica do conhecimento, à investigação” (Gambôa 2004: 15).

Como acontece na prática de actividades dramáticas, o conhecimento-na-acção é um processo que nos coloca de forma regular na expectativa relativamente aos acontecimentos espontâneos, situação particular que exige a professor e alunos, a todo o grupo envolvido, respostas imediatas, que conduzem a uma predisposição para reagir ao efeito de surpresa.

Schön (2000) demonstra a importância dos conhecimentos adquiridos através da prática reflexiva sobre a acção e dando o exemplo da formação artística, refere as condições essenciais que devem caracterizar as aprendizagens profissionais: “liberdade para aprender através do fazer, num ambiente de risco relativamente baixo, que inicie os estudantes (...) a ver por si próprios e à sua própria maneira, o que eles mais precisam ver” (Schön 2000: 25). E acrescenta que

[...] a reflexão-na-acção tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do acto de conhecer-na-acção. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de acção, a compreensão dos fenómenos ou a forma de concebermos os problemas. [...] (Schön 2000: 33)

Perrenoud (2002) considera que face aos problemas do mundo actual onde se manifestam a desigualdade, a exclusão, a guerra, os problemas ambientais, o desemprego, cabe à escola uma responsabilidade acrescida da formação do cidadão, que encoraje com firmeza o sistema educativo a situar-se ao lado da cidadania e da comunidade, permitindo a cada um obter os conhecimentos e as competências necessários para fazer face à complexidade do mundo e da sociedade, visando o desenvolvimento de cultura científica, de uma postura reflexiva e de uma ética da discussão. “Empreender e efectivar, regularmente, situações que desenvolvam as competências implica uma ligação com (...) métodos activos, pedagogias novas, metodologias de projecto, trabalho com problemas abertos e situações-problema” (Perrenoud 2002: 101).

Na sequência do que acabamos de expor, consideramos a investigação-acção, como abordagem essencialmente de natureza qualitativa e frequentemente associada à

observação-participante, como a metodologia mais adequada à investigação em actividades dramáticas na formação de professores, considerando o contexto natural, em toda a sua complexidade, como objecto de estudo e atribuindo ao investigador o papel principal no processo.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) recorrendo a uma descrição pormenorizada do contexto, as questões não se colocam em função da operacionalização de variáveis, ou de respostas a questões prévias ou ainda para testar hipóteses privilegiando, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação e recolhendo "normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais" (Bogdan e Biklen 1994: 16).

Um dos aspectos fundamentais que caracteriza a observação-participante é o facto de o investigador poder

[...] compreender o mundo social do interior, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa. Ele é um actor social e o seu espírito pode aceder às perspectivas de outros seres humanos, ao viver as «mesmas» situações e os «mesmos» problemas que eles. Assim, a participação, ou seja, a interacção observador-observado está ao serviço da observação; ela tem por objectivo recolher os dados (sobre acções, opiniões ou perspectivas) aos quais um observador exterior não teria acesso. [...] (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin 2005: 155).

Nesse sentido vão também as considerações de Pourtois e Desmet (1988), cit. por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005), quando afirmam que a observação-participante permite ao investigador uma inserção na vida dos intervenientes no estudo que "transcende o aspecto descritivo da abordagem (objectiva) para tentar descobrir o sentido, a dinâmica e os processos dos actos e dos acontecimentos" (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin 2005: 156). Frequentemente associada a esta técnica de investigação qualitativa está a recolha de dados do tipo de «descrição narrativa», através das notas de trabalho de campo, e de dados de «compreensão» como resultado da interpretação subjectiva do investigador.

Não recolhendo dados com o objectivo de confirmar hipóteses, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) o investigador qualitativo considera que não tem os conhecimentos suficientes para reconhecer as questões importantes antes de realizar a investigação e que só à medida que se processa a recolha de dados, se começa a construir

um quadro teórico baseado, com o decorrer do tempo, numa relação de proximidade com os sujeitos e na consideração das experiências segundo o ponto de vista do informador.

A abordagem qualitativa pode tornar a prática educativa mais eficaz, devido ao contacto directo entre os intervenientes (professores e alunos) e no campo da formação de professores pode desenvolver nestes uma consciencialização mais atenta do meio escolar. Como referem Bogdan e Biklen (1994: 285) “incorporar a perspectiva qualitativa não significa mais do que tornar-se autoconsciente, pensar activamente e agir (...) quer dizer que começará a ter menos certezas sobre si próprio e a ver-se mais como um objecto de estudo.”

Trata-se de um processo mais profundo que implica o desenvolvimento da pessoa e dos seus próprios valores, pois estes influenciam as atitudes que adoptamos perante os outros intervenientes no meio escolar, o que, no caso particular da formação de professores, pode contribuir para uma visão mais alargada sobre os contextos em que futuramente se venham a inserir.

[...] A abordagem qualitativa, aplicada pedagogicamente, não constitui nem uma técnica terapêutica nem uma técnica de relações humanas. É, sim, um método de investigação que procura descrever e analisar experiências complexas. Partilha semelhanças com os métodos de relações humanas, na medida em que como parte do processo de recolha dos dados, devemos escutar correctamente, colocar questões pertinentes e observar detalhes. [...] (Bogdan e Biklen 1994: 291)

Referindo-se à investigação qualitativa Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005) referem que relativamente ao paradigma interpretativo, o objecto geral da investigação é o «mundo humano» como criador de sentido, em que a investigação qualitativa interpretativa tem como “objectivo a compreensão do significado ou da interpretação dada pelos próprios sujeitos inquiridos, com frequência implicitamente, aos acontecimentos que lhe dizem respeito e aos «comportamentos» que manifestam (que são definidos em termos de «acções»)” (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin 2005: 175).

Segundo a perspectiva de Erickson (1986), cit. por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005), a análise é formulada em termos de acção e não de comportamento, o que pressupõe que, “face ao objecto acção-significado («meaning-in-action»), o investigador postula uma variabilidade das relações entre as formas de comportamento e os significados

que os actores lhes atribuem através das suas interacções sociais” (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin 2005: 39).

Deste modo, Erickson (1986), cit. por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005), identifica os principais campos de interesse e necessidades, pertinentes em relação à investigação interpretativa no campo da educação:

- A natureza da sala de aula como um meio social e culturalmente organizado para a aprendizagem;

- A natureza do ensino como um, mas somente um, aspecto do meio da aprendizagem;

- A natureza (e o conteúdo) das «perspectivas-significados» do docente e do discente como componentes intrínsecos do processo educativo.

As problemáticas formuladas a partir destes centros de interesse permitiriam produzir conhecimentos passíveis de preencher as necessidades de:

- Distanciamento relativamente àquilo que é familiar, explicitando o que está implícito e transformando em problemática os lugares-comuns;

- Compreensão de situações particulares por meio de uma documentação baseada em pormenores concretos da prática;

- Consideração dos significados que os acontecimentos adquirem para as pessoas de um dado meio;

- Compreensão de modo comparativo relativamente aos diferentes níveis de uma mesma organização social (de ensino/ de aprendizagem);

- Compreensão de uma organização local para além das suas condições particulares de existência em comparação com outras entidades similares.

A investigação-acção é uma investigação aplicada, que através da implicação activa do investigador e da recolha sistemática de dados, tem como objectivo promover mudanças sociais, o que permite segundo Bogdan e Biklen (1994), identificar pessoas e instituições, facultar informação e compreensão dos factos, aumentar a consciência que as pessoas têm dos problemas e o empenho na sua resolução, agregar as pessoas activamente

face a questões particulares, num processo que contribui para a auto-confiança dos intervenientes.

Silva (1996) destaca o papel que a integração da investigação-acção tem no contexto escolar, por ser uma investigação realizada por professores sobre as suas práticas, dando importância aos saberes práticos, constituindo o “fundamento da elaboração de uma teoria da prática educativa” (Silva 1996: 80).

De acordo com Esteves (1989: 269), é relativamente comum relacionar a investigação-acção com a observação-participante, aparecendo identificadas como técnicas qualitativas “particularmente favoráveis à captação da subjectividade” e relacionadas com o estudo de fenómenos sociais que implicam um contacto prolongado com o campo de investigação.

Esteves (1989) faz a distinção entre duas modalidades de investigação-acção, designando uma primeira como investigação-para-a-acção, “desencadeada por alguém que tem necessidade de informação/conhecimento de uma situação/problema a fim de agir sobre ela e dar-lhe solução” (Esteves 1989: 266), o que implica uma separação entre o processo de investigação e a acção a desenvolver sobre o objecto de pesquisa, excluindo o investigador ou equipa de investigação do acompanhamento de todo o processo. Uma outra modalidade designada por investigação-na/pela-acção caracteriza-se, quanto aos seus objectivos, por uma produção de conhecimentos sobre a realidade (investigação), a introdução de transformações numa determinada situação, com o propósito de dar solução a problemas como tais identificados (inovação) e o desenvolvimento de um processo de aprendizagem social envolvendo todos os participantes (formação de competências).

Gómez, Flores e Jiménez (1996) destacam o papel preponderante da acção no método de investigação-acção, destacando “o papel activo que assumem os sujeitos que participam na investigação, a qual toma como início os problemas surgidos da prática educativa, reflectindo sobre eles, rompendo com a dicotomia separadora teoria/prática” (Gómez, Flores e Jiménez 1996: 52), em que se estabelece uma aproximação entre o investigador e os sujeitos da investigação, recorrendo a metodologias flexíveis, orientadas para os valores, o que requer a implicação dos intervenientes num processo democrático, em que a tomada de decisões se realiza de forma conjunta no seio da comunidade.

De acordo com Gómez, Flores e Jiménez (1996) é necessário fazer a distinção entre diferentes métodos da investigação-acção. Se a investigação-acção do professor serve o indivíduo, a investigação-acção participativa dirige-se para a comunidade, enquanto a investigação-acção cooperativa contempla o grupo. A investigação-acção do professor caracteriza-se segundo estes autores por:

- Analisar as acções humanas e as situações sociais experimentadas pelos professores;
- Aprofundar a compreensão/diagnóstico dos seus problemas adoptando uma postura exploratória face a qualquer definição inicial da sua própria situação;
- Suspender temporariamente a acção empreendida para mudar a situação até compreender aprofundadamente o problema prático em questão;
- Ao explicar «o que aconteceu», elabora-se um guião sobre o acontecimento em questão relacionando-o com um contexto de contingências interdependentes;
- Interpretar as ocorrências a partir do ponto de vista daqueles que actuam e interagem na situação problema;
- Descrever e explicar os acontecimentos com a mesma linguagem dos intervenientes;
- Promover um diálogo aberto e a livre informação entre os intervenientes implicados na situação problema.

A investigação-acção cooperativa alarga o âmbito da sua intervenção, incluindo vários investigadores com formação diferente no processo de investigação, o que acontece quando duas ou mais instituições decidem envolver-se e trabalhar conjuntamente os processos de investigação que se “relacionam com a prática profissional destes últimos, vinculando os processos de investigação com os processos de inovação e com o desenvolvimento e formação profissional” (Bartolomé 1984: 386, cit. Gómez, Flores e Jiménez 1996: 54).

O que ressalta nesta metodologia de investigação é a sua natureza cooperativa, tendente à resolução de problemas que afectam os intervenientes, relacionados sobretudo

com os professores aplicando uma estratégia de investigação e desenvolvimento de natureza profissional.

A investigação-acção participativa, por seu lado, implica todos os intervenientes no processo de investigação, age no sentido da resolução de um problema que afecta uma comunidade (geralmente marginalizada), mobilizando-a para a procura de soluções que tenham em vista a melhoria das suas condições de vida utilizando uma metodologia que combina participação/investigação e onde se acentua “o compromisso político de uma posição crítica emancipadora” (Gómez, Flores e Jiménez 1996: 56).

As modalidades de investigação-acção referidas, para além dos aspectos que as diferenciam, têm também outros em que se completam e todas se conjugam, de acordo com estes autores, para se apreender a realidade e o conhecimento sobre a mesma, quer individualmente, quer colectivamente, o que requer a participação dos implicados na criação de conhecimento (experencial e subjectivo), criados a partir da reflexão sobre a acção de pessoas e comunidades, na busca de soluções para os problemas que os afectam.

Silva (1996) considera que existem três grandes problemáticas que atravessam as diferentes perspectivas da investigação-acção do ponto de vista político, epistemológico e metodológico:

- Que decorre da intenção de mudança social ligada à investigação, e que se refere ao papel do conhecimento nas decisões sobre a acção e na orientação da mudança, e à forma como se articulam as contribuições e interesses dos diferentes participantes no processo;

- Que se refere à possibilidade de reunir acção e investigação, de produzir conhecimentos a partir de uma realidade em mudança e às formas de relação entre teoria e prática;

- Que é consequência das anteriores, e que pretende averiguar quais os processos mais adequados a uma determinada abordagem de produção de saber.

De acordo com o mesmo autor, dada a intenção de mudança de uma realidade, a investigação-acção “tem de se adaptar ao contexto, aos problemas existentes, à acção que se vai desenrolando, interacção que confere características particulares a cada processo” (Ibidem: 19).

Como refere Silva (1996), referindo-se aos trabalhos de Lewin, existem três componentes fundamentais da investigação-acção que se relacionam entre si, articulando experiência, investigação e produção de mudança no seio de um grupo, passando pelas várias fases de um processo em espiral que inclui a planificação, a acção e a recolha de informação sobre os resultados da acção de acordo com os seguintes passos:

- Análise de ideias para atingir um determinado objectivo;
- Elaboração do plano de conjunto e decisão relativamente à primeira etapa da acção;
- Execução do primeiro passo do plano de conjunto seguido da recolha de informações;
- Avaliação da acção, relação entre resultados obtidos e expectativas iniciais;
- Planificação da etapa seguinte integrando as possíveis alterações ao plano inicial de conjunto;
- Avaliação da segunda etapa da acção e planificação da terceira etapa;
- Avaliação da terceira etapa e de todo o processo em conjunto.

Gardner (1995) refere que “a aprendizagem artística deve organizar-se em torno de projectos significativos, executados num período de tempo significativo, que proporcionem uma ampla oportunidade de «feedback», discussão e reflexão” (Ibidem: 124) porque, sendo áreas profundamente pessoais, será necessário criar espaço para a exploração dos sentimentos e da reflexão pessoal.

A opção pela metodologia de investigação-acção permite-nos conhecer mais de perto a questão, estando directamente implicado na acção, sendo a partir desta que se podem desenvolver novos conhecimentos baseados em situações-problema, que nos permitem avançar ao encontro de metodologias mais adequadas à formação de professores em actividades dramáticas, de acordo com a partilha subjectiva de saberes experimentados pelos intervenientes.

Neste sentido, para além da descrição da experiência, optámos por dar um espaço alargado aos textos escritos pelos alunos, recolhendo um testemunho vivo da sua participação nas actividades, o que nos permite entender melhor o impacto deste tipo de

formação nos seus destinatários, e desencadear paralelamente junto destes uma perspectiva reflexiva relativamente às práticas artísticas integradas no sistema de ensino.

Importa no entanto ter em consideração que a escrita sobre as práticas dramáticas tem particularidades que são muitas vezes de difícil entendimento para aqueles que não participaram directamente nas actividades. A este respeito, Maréchal (1982a: 28) refere que “(...) a escrita é necessariamente conjuntural (efémera, excessiva e incompleta por vezes). Neste sentido, ela torna-se um traço ligado directamente a um desenvolvimento, a um acontecimento, a uma situação” e define-se “como ponto de referência, como tomada de posição ou ainda como ponto de relançamento da prática. O que varia de um escrito a outro, não é o grau de implicação, mas o ângulo sobre o qual esta implicação está formulada, proposta, sugerida” (Maréchal 1982a: 28).

O mesmo autor refere que não existe um modelo de escrita, assim como não existe um modelo de comportamento específico para a prática de expressão dramática. Os textos realizados pelos participantes exprimem uma perspectiva divergente da experiência, variando do comentário subjectivo à análise mais sistemática, como forma de transmitir as suas opiniões, consideradas como elemento essencial na prática de actividades dramáticas, o que se verificou no presente estudo.

Este último desenrolou-se segundo várias etapas de investigação, tendo acompanhado o trabalho desenvolvido na disciplina de Teoria e Prática da Expressão Dramática, nos anos lectivos de 2001/2002 e de 2002/2003, leccionada no 3º ano do Curso de Formação de Professores do Ensino Básico, 1º Ciclo, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Bragança.

No 4º e último ano do curso, coincidindo também com o término do estágio curricular, foi solicitado aos mesmos alunos que se pronunciassem relativamente ao impacto que a disciplina tinha tido na sua formação pessoal e profissional, tendo as questões formuladas para o efeito sido entregues no final dos anos lectivos de 2002/2003 e 2003/2004, respectivamente, depois de concluído o mesmo.

Faz parte também deste estudo um pedido idêntico, formulado anteriormente aos alunos que terminaram o curso no ano lectivo de 2001/2002 e que anteriormente tinham também frequentado a referida disciplina.

São descritas as actividades desenvolvidas nos anos lectivos 2001/2002 e de 2002/2003, acompanhadas de sínteses dos textos escritos pelos alunos nos vários momentos do percurso de formação, como retroacção das actividades em que participaram, procurando desenvolver nos participantes uma atitude reflexiva perante a experiência, constituindo os dados essenciais na realização do presente trabalho.

CAPÍTULO IV - EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM 2001/2002

4.1. Actividades desenvolvidas ao longo do ano lectivo

A prática de ED requer por parte do professor uma formação específica quanto a aspectos essenciais desta actividade, porque é necessário transmitir segurança aos participantes, frequentemente pouco familiarizados com esta área, ao mesmo tempo que se estimula o desenvolvimento da progressão da acção, o que requer um conjunto de qualidades como “a disponibilidade, o sentido de acolhimento e de escuta, o tacto, a sensibilidade, a presença junto das pessoas nas situações” (Barret 1986c: 17).

Fazer uma leitura dos acontecimentos que permita responder de forma segura e imediata, exige por parte do professor um grau elevado de implicação nas actividades que tocam de perto o problema da indução e do comportamento pedagógico em ED e no qual Barret (1986c) reconhece três funções essenciais: a animação, a observação e a participação.

A animação designa a função de ensinar, de transmitir e de educar. A observação consiste na apreciação do efeito/impacto do ensino, no saber captar o que se passa para poder dar continuidade à acção. A participação é uma forma de aproximação, de colaboração, de cooperação, de partilha da experiência enquanto membro do grupo que anima.

Deste modo, as orientações são formuladas como propostas, o que indicia uma grande dose de abertura na sua execução, completadas por um intervenção pedagógica em que se sugere mais do que se impõe, através do reforço positivo da acção dos participantes, num frequente ajustamento entre os conteúdos de formação, a natureza do grupo em causa, o contexto e os incidentes de percurso, tendo em vista a sua integração no processo de desenvolvimento da linguagem dramática.

A opção metodológica que orientou o nosso trabalho, consistiu na exploração progressiva das grandes linhas do quadro didáctico de acordo com Barret e Maréchal (1985), privilegiando uma abordagem diversificada, de acordo com as práticas mais vocacionadas para o desenvolvimento da expressividade, enquanto processo e da criatividade, enquanto produto, o que permite reunir na formação de professores as competências essenciais que conjugam neste domínio o saber, o saber fazer e o saber ser.

Deste modo, estabelecemos uma progressão das actividades que procurou evoluir de uma linha mais experimentalista da expressão/comunicação, para um desenvolvimento posterior da criação, conferindo aos alunos as bases para a realização de projectos autónomos de teatralização, mais exigente em termos de meios para a sua concretização.

Enquanto a primeira fase da formação pretendeu explorar a dimensão lúdica da expressão espontânea como forma de integração na linguagem dramática, com o recurso frequente à improvisação, como forma de habilitar progressivamente os alunos para a relação com o olhar exterior, a segunda parte correspondeu à concepção, desenvolvimento e apresentação de um projecto de actividades dramáticas que envolvesse um público exterior.

A organização das aulas correspondeu ao funcionamento, em dupla estrutura como tivemos oportunidade de verificar no quadro didáctico de Barret e Maréchal (1985), evoluindo em termos de progressão de uma fase inicial intermédia entre o espaço exterior e o interior da sala de aula, que designamos por «arranque», adaptação da designação francesa de «mise en train», como fase inicial das actividades, de natureza física ou não, com a finalidade em criar uma forma de estar descontraída, concentrada e implicada na acção.

Os exercícios realizados fazem apelo a uma actividade física de fraca intensidade, onde se privilegia a componente lúdica de integração dos elementos do grupo no colectivo, como preparação para a realização da expressão/comunicação. As actividades terminam com uma retroacção verbal, aberta a todos os intervenientes, funcionando como balanço da experiência em termos do vivido e da análise didáctica.

Quanto ao conteúdo, as aulas estão organizadas por núcleos temáticos em que a neutralidade é a característica essencial, não dirigindo, numa perspectiva divergente, a expressão num sentido em particular, mas antes através da exploração de recursos rudimentares, como os objectos simples e de uso corrente, estimulando cada participante a encontrar o seu próprio sentido.

Os exercícios são propostos de forma sequencial, criando uma identidade própria para cada uma das sequências que se desenvolve em função da complexidade da acção, partindo regularmente do mais simples para o mais exigente do ponto de vista expressivo,

criando uma unidade que serve de orientação para os alunos e que facilita a sua integração nas actividades.

Em termos de organização e funcionamento do grupo, o trabalho foi orientado no sentido de reforçar o colectivo, criando interações diversificadas entre os seus elementos, como forma de dinamização das relações interpessoais, mais abertas à mudança na prática das actividades.

4.1.1. Identidade e lugar

As primeiras aulas, entre a 1ª e a 3ª, correspondem a um momento singular da vida académica, muito centrado na gestão de expectativas com tudo o que é novo e diferente; outras matérias, novos professores e alunos, o conhecimento de outros espaços, estando grande parte dessa curiosidade dirigida para as pessoas, sobretudo entre docentes e discentes.

O primeiro encontro permite alimentar ou desfazer o interesse por determinada área, tendo como factor importante a relação pedagógica, que não se deve descurar, mesmo tratando-se de um espaço de transição entre o lazer e o trabalho, um espaço difuso entre a energia e o adormecimento, o que leva a que essa mudança no início do ano lectivo, regularmente com poucos alunos, seja feita de forma faseada.

A relação que se estabelece, abordando temas que se encadeiam naturalmente de acordo com a identidade e o lugar de cada um, é inspirada na pedagogia da situação e baseia-se nesse primeiro contacto numa tentativa de personalização das relações entre os elementos do grupo, incluindo o professor, explorando as diferentes variáveis do mundo interior, mundo exterior, o grupo, o aluno e o professor, ambos pessoa e função, permitindo um leque alargado de possibilidades de intervenção/comunicação entre todos os elementos presentes, com a abordagem de diversos temas:

- Relação com a área da expressão dramática e o teatro, as experiências anteriores, os aspectos positivos e negativos, afinidade/afastamento com esta área artística;
- Identidade e relação com a naturalidade;
- As deslocações para Bragança;

- As particularidades dos lugares, da sua cultura;
- A relação com a cidade;
- A escolha do curso, da escola, da cidade.

Estes e outros temas fazem parte do espaço de diálogo permanente que acompanhará todos os envolvidos ao longo da actividade lectiva, partindo de uma regra básica de respeito pela palavra de cada um, o que permitirá desenvolver a escuta e o sentido crítico perante as diferentes opiniões, a capacidade de concentração e o apelo à intervenção pública, neste caso, exercida no seio do próprio grupo.

Estes aspectos constituem um factor fundamental de coesão do grupo, criando um ambiente favorável à aquisição de conhecimentos específicos das actividades dramáticas, o que exige uma presença regular dos intervenientes nas sessões de trabalho, que se distingue de outros métodos de transmissão de saberes baseados essencialmente no estudo livresco.

A identidade e o lugar formam deste modo uma unidade que contempla as três primeiras aulas, tendo o trabalho prático sido iniciado apenas na terceira sessão, altura em que o número de alunos se aproximou das 40 presenças.

As actividades propostas nesta sessão e subsequentes seguiram a linha orientadora que encontramos no quadro didáctico de Barret (1986) e que compreendem um período inicial caracterizado por um movimento colectivo de integração no novo espaço pedagógico, com características específicas que se distanciam do funcionamento no exterior e que fazem apelo à capacidade de concentração e implicação dos intervenientes.

Os movimentos propostos são em regra acessíveis a todos os participantes, desenrolam-se de forma a proporcionar um aquecimento muscular que favorece a descontração e a destreza corporal, facultada pela natureza lúdica dos exercícios e pela forma como o professor dirige as actividades.

Orientando as actividades integrado no próprio grupo, alternando a exemplificação com a correcção dos exercícios e utilizando uma linguagem clara, pausada e dinâmica, o professor induz para além da parte mecânica da acção, uma determinada forma de estar que associa o relaxamento, a concentração e a implicação dos intervenientes como condições necessárias à prática de actividades dramáticas.

O processo desenvolvido prepara progressivamente os participantes para a realização de actividades mais complexas, associando a expressão e a comunicação a formas diversificadas de exposição perante os outros, no seio do próprio grupo.

O recurso a uma grande variedade de exercícios, efectuados de forma continuada e sem grandes paragens, mantendo uma relação coerente entre si, constitui o que vulgarmente designamos por sequências. Estas, praticadas de forma criteriosa, favorecem a criação de um ambiente propício à eliminação das tensões trazidas do exterior e agem eficazmente no aperfeiçoamento da capacidade de concentração dos intervenientes. Depois de concluída a parte prática tem lugar a retroacção sobre as actividades realizadas.

Nos exercícios propostos na 3ª sessão destaca-se o «bater de palmas» como elemento aglutinador, que se desenvolve ao longo de toda a sequência de actividades, partindo de uma posição inicial do grupo disposto em círculo, em que o professor orienta os exercícios, para uma progressiva participação individual no colectivo, distribuída por pares ou inserida posteriormente em pequenos grupos.

Enquanto os grupos de pares tinham como exigência a criação de um jogo de palmas, os grupos de quatro elementos tinham que completar o jogo com um movimento do corpo mais elaborado, o que se traduziu na criação de uma actividade mais exigente, associando o corpo, o movimento e o bater de palmas.

Estas propostas funcionaram com um tempo muito limitado de preparação, o que implica da parte dos participantes uma resposta imediata às sugestões de actividades, encontrando soluções para essas limitações como resolução de problemas práticos dos quais não têm um conhecimento anterior, exceptuando, neste caso, as memórias dos jogos de infância, muitos deles como prática diária nos recreios das escolas e frequentemente associados a lenga-lengas, como alguns alunos referiram.

A sequência de exercícios teve o seguinte encadeamento:

- Dispostos em círculo cada aluno bate uma palma sempre que chega a sua vez;
- Realização do exercício imprimindo maior rapidez a cada nova «roda de palmas»;
- Realização do mesmo exercício com o corpo deslocado sucessivamente para a frente, batendo a palma e dando um passo à frente, ou para trás, batendo a palma atrás do

corpo, em baixo, batendo a palma junto ao chão e em cima, batendo a palma sobre a cabeça e dando um pequeno salto;

- Cada participante propõe um batimento de palmas realizando ao mesmo tempo um movimento sendo a sua proposta repetida de seguida por todos os outros;

- Cada participante escolhe outro parceiro do outro lado da «roda», juntam-se de frente um para o outro, cabendo a um deles a invenção de um ritmo de palmas;

- O ritmo de palmas é repetido de seguida pelo outro elemento do grupo;

- Os participantes trocam de posições sendo desta vez o 2.º elemento a criar o movimento;

- Os dois participantes criam conjuntamente um jogo de palmas;

- Cada dupla de participantes junta-se a outra dupla criando conjuntamente um ritmo de palmas;

- Cada criação colectiva é depois apresentada aos outros elementos da turma;

- Segue-se a retroacção sobre o trabalho realizado tendo-se falado do movimento, da coordenação motora, a concentração, a criatividade, a descontração.

Foi pedido aos alunos que entregassem na aula seguinte capas em cartolina de tamanho A4 que serviriam para incluir os textos escritos por eles sobre as aulas.

4.1.2. Corpo escultura

Entre a 4ª e a 6ª aula, o corpo escultura ou teatro-imagem foi o tema explorado da actividade dramática, como forma de expressão do indivíduo «oprimido», como diria Augusto Boal, ao desenvolver um conjunto de técnicas que permitem a manifestação de uma opinião crítica relativamente a uma determinada realidade, tendo em vista uma tomada de consciência e de mudança da mesma, para uma situação considerada ideal.

Este processo tem início com a identificação de um problema apresentado sob a forma de uma imagem, seguido da construção de uma imagem ideal que representa a

solução do problema e da criação de uma acção que faz a transição entre a imagem real e a imagem ideal.

A abordagem progressiva da exposição pessoal, intercalando mobilidade e imobilidade, não requer um conhecimento prévio aprofundado, permite uma intervenção acessível a cada participante, reconhecendo a sua participação como saber autónomo subjectivo, como uma hipótese de leitura aberta de uma determinada situação.

Esta actividade fazendo a ponte com outras áreas de expressão artística, como a fotografia, a escultura, a pintura, como pretexto para a exploração de um momento, do antes e do depois, introduz elementos de referência que conduzem a uma tomada de consciência como passo preliminar à emergência de uma acção.

A questão da identidade e do lugar transitou do primeiro bloco temático e desenvolve-se também nesta fase através de outras formas de exploração da comunicação, concebidas por iniciativa dos participantes, em que se mostra a sua própria imagem ou assumindo o papel de escultor que constrói a sua obra, ou ainda como representação de uma ideia utilizando o corpo dos outros elementos do grupo.

As imagens produzidas evoluem geralmente para composições colectivas, alternando a observação da representação com a colocação de novos elementos que completam a representação com novos dados, que aumentam a expectativa relativamente ao produto final.

Esta primeira sessão teve uma parte inicial em que os participantes voluntários fizeram propostas de criação de imagens envolvendo toda a turma, como forma de exploração do espaço da sala de aula, seguindo-se a alteração da composição com a possibilidade de cada interveniente poder alterar a sua própria posição ou lugar no espaço da sala.

A forma como se desencadeou essa distribuição, de acordo com a iniciativa de cada um dos participantes, despertou as observações da maior parte dos envolvidos, estimulados pelas alterações produzidas relativamente às propostas anteriores, exploração da actividade que foi funcionando em crescendo relativamente aos lugares e às posições escolhidas por cada um para se colocar.

Esta sessão (4ª) foi realizada de acordo com a seguinte sequência de exercícios descritos de forma sintética:

- Pede-se a colaboração de um dos alunos como voluntário sendo-lhe proposta a tarefa de alterar a composição espacial da turma disposta na sala em anfiteatro;

- Seguem-se observações relativamente à composição produzida;

- Pede-se novamente a colaboração de outro aluno como voluntário, sendo-lhe proposta a tarefa de alterar a composição espacial da turma, disposta agora por todo o espaço da sala;

- De seguida outro voluntário continua o trabalho anterior alterando a composição espacial dos elementos da turma por todo o espaço da sala;

- Cada participante escolhe o lugar e a posição que lhe convém no espaço da sala;

- Formam-se dois grupos de participantes dispostos de frente um para o outro, enquanto um deles se vira de costas para o outro grupo, este constrói uma imagem fixa de conjunto (uma escultura);

- O primeiro grupo volta novamente à posição inicial colocando-se de frente para os colegas, observando a «escultura», voltando de seguida a ficar de costas para o outro grupo;

- O grupo «escultura» altera a sua composição produzindo outra imagem que é observada de novo pelo outro grupo;

- De seguida cada um dos elementos do grupo de observadores tenta reconstituir a primeira «escultura» pegando no corpo dos colegas para corrigir as posições que considera necessário alterar;

- Os elementos do grupo «escultura» escolhem um elemento do outro grupo e na qualidade de «escultores» criam uma imagem fixa com o corpo dos colegas;

- Todos os «escultores» se afastam em seguida do seu trabalho, fazendo uma observação colectiva das diversas criações e a sua distribuição no espaço;

- Os «escultores» alteram a composição espacial das «esculturas» tornando-a esteticamente mais agradável, seguindo-se a retroacção sobre o trabalho realizado;

- A finalizar esta sequência as «esculturas» alteram progressivamente, em cinco tempos, a posição em que se encontravam para uma última criada colectivamente de forma espontânea;

- Segue-se a retroacção sobre o trabalho realizado tendo-se falado do movimento, da acção, do toque no corpo, das formas de exploração da criatividade.

A 5ª sessão tem como ponto de partida um exercício explorado anteriormente como a «roda de palmas», desta vez com um desenvolvimento diferente ao sugerir a realização de movimentos individuais e colectivos com o grupo posteriormente subdividido por pares.

O trabalho é orientado progressivamente para o movimento gerido autonomamente por cada dupla de participantes que gere essa actividade, atribuindo papéis diferentes a cada um, como ser orientador ou ser orientado nos exercícios de forma alternada, fazendo com que cada elemento passe pela experiência de cada uma das funções.

A organização do grupo, formada por pares que se juntam de forma aleatória, visa também progressivamente reforçar as relações de confiança no seio da turma solidificando a noção de colectivo na actividade dramática.

O trabalho final nesta sessão retoma a exploração da temática corpo escultura como pretexto para os participantes se manifestarem sobre as actividades realizadas.

Esta sessão (5ª) foi realizada de acordo com a seguinte sequência de exercícios descritos de forma sintética:

A aula iniciou-se dando lugar à apresentação de duas alunas que se encontram na escola ao abrigo do Programa Erasmus.

Realização de exercícios práticos:

- Os alunos formaram um círculo no centro da sala, a actividade iniciou-se com «uma roda de palmas», exercício já conhecido pelos alunos em que se faz um bater de palmas sucessivamente por cada um dos elementos do grupo.

- O mesmo exercício sendo o movimento executado progressivamente com maior rapidez;

- O mesmo exercício dando maior ou menor sonoridade ao bater de palmas;
- O mesmo exercício acompanhando o bater de palmas com um movimento;
- Cada participante escolhe um parceiro que se encontra do outro lado do círculo e realiza um movimento acompanhado do bater de palmas que é reproduzido posteriormente pelo colega;
- Os participantes trocam de posições sendo desta vez o segundo elemento a criar o movimento;
- Segue-se a orientação do movimento do parceiro pela sala como se, para além de o dirigir, tivesse que ensinar o outro a fazê-lo;
- Os participantes trocam de posições sendo desta vez o segundo elemento a orientar o movimento;
- De seguida, um dos elementos do par realiza um movimento, enquanto o parceiro procura integrar-se nele e vice-versa;
- Depois de terminada esta sequência de actividades houve um espaço para troca de impressões sobre o trabalho realizado tendo o professor referido alguns aspectos que caracterizam a organização dos ateliês nesta área;
- Na sequência desta intervenção, o professor pediu a colaboração de um voluntário para construir uma escultura composta por elementos da turma escolhidos por ele, tendo por tema o trabalho realizado;
- Seguiram-se outras esculturas produzidas por alunos diferentes;
- Segue-se a retroacção sobre o trabalho realizado, tendo-se falado da importância do movimento corporal, do cuidado que todos devemos ter com uma postura correcta e a sua relação com a capacidade respiratória, tendo o tema sido alargado com a intervenção de um aluno relativamente à prática de ioga, da sua importância para controlar a respiração e o nervosismo.

A 6ª sessão deu continuação a esta unidade temática com a exploração do movimento executado por pares de alunos seguindo uma progressão em que se parte da imagem fixa para o movimento de acordo com a seguinte sequência:

- Início da sessão tendo o professor dialogado com os alunos sobre o tema desenvolvido nas sessões anteriores;
- Realização de trabalho prático colectivo com movimento orientado pelo professor;
- Divisão aleatória do grupo por pares de alunos que retomam a construção de imagens fixas, sendo um dos elementos o «escultor» que compõe progressivamente o seu trabalho com o corpo do colega;
- Alternância de posições passando o «escultor» a «escultura» e vice-versa;
- Retorno à posição inicial dos pares passando desta vez o «escultor» a «professor de dança» que vai por tentativas ensinar o outro elemento do par a movimentar-se no espaço;
- Alternância de posições passando o «professor de dança» a ser ensinado desta vez e vice-versa;
- Evolução desta sequência e desta organização por pares, funcionando de forma alternada, com a audição de um suporte musical indutor do movimento a realizar;
- Aperfeiçoamento dos movimentos executados com a realização de uma pequena coreografia desenvolvida em simultâneo pelos dois elementos de cada par;
- Finalização das actividades de movimento com a realização de uma retroacção sobre o trabalho desenvolvido.

4.1.3. Objectos como suporte da expressão e comunicação

Um dos aspectos que se destaca nos primeiros contactos com os alunos relaciona-se com a evidência de uma educação corporal pouco desenvolvida que se manifesta na utilização incorrecta da postura do corpo, na gestualidade tensa e limitada, numa forma de andar pouco flexível como se estivessem numa «armadura», utilizando as palavras de João Mota.

A primeira parte deste conjunto de sessões, pretendeu, para além de uma sensibilização para o tema, o início de um trabalho mais vasto sobre a correcção da postura

corporal e da eliminação de tensões que tornem o corpo mais descontraído e flexível, na exploração da gestualidade e do olhar, na qualidade da emissão vocal, na posição correcta para se sentar, que se traduz na valorização da presença física enquanto relacionamento conosco próprios e na relação com os outros, influenciando a forma como somos apreendidos por eles.

Os exercícios diversificados sobre o andar com indicações sucessivas de correcção do mesmo, vão cimentando a consciencialização do problema, com o decorrer das sessões é possível observar que esta é uma questão pertinente para os alunos e que existe uma preocupação generalizada com a sua alteração.

Outra das componentes que se inicia neste conjunto de sessões está relacionada com a utilização dos objectos como suporte da comunicação e que funcionam como mediadores da expressão, facilitando o equilíbrio e a segurança dos intervenientes na sua relação com os outros e com o espaço.

A utilização do «paraquedas» como objecto de manipulação e interacção colectiva teve a particularidade de juntar todos os elementos da turma, na tarefa comum de o movimentar em vários sentidos, o que requer uma acção atenta e concertada entre todos, sendo também utilizado como elemento de uma composição de imagens formada por vários elementos do grupo, na sequência do trabalho desenvolvido nas últimas sessões.

Esta sessão (7ª) foi realizada de acordo com a seguinte sequência de exercícios descritos de forma sintética:

- Pede-se aos alunos que caminhem livremente pela sala de aula, estabelecendo-se a regra de pararem sempre que ouvem um sinal sonoro, ficando em posição imóvel;
- Desenvolvimento do exercício anterior, com a chamada de atenção para, ao andar, cada participante tentar observar os detalhes do espaço por onde passa;
- Desenvolvimento do exercício anterior, com alteração sucessiva do ritmo e da direcção da marcha;
- Desenvolvimento do exercício anterior com a preocupação em corrigir progressivamente a postura corporal, imprimindo firmeza no andar e o olhar em frente;

- Desenvolvimento do exercício anterior com cada participante tentando caminhar como se estivesse a patinar;

- Desenvolvimento do exercício anterior, caminhar e dançando, ao som de diferentes suportes musicais;

- Finalização desta sequência de actividades com a realização de um exercício de relaxamento, em que, deitados no chão e de olhos fechados, os participantes vão progressivamente sentindo «o peso do corpo» de acordo com as indicações do professor;

- Desenvolvimento do exercício anterior em que os participantes vão progressivamente «acordando» e estirando o corpo;

- De seguida os alunos levantam-se, colocam-se em círculo e manipulam, todos ao mesmo tempo, um objecto flexível (paraquedas) em movimentos ascendentes e descendentes;

- Desenvolvimento do exercício anterior, fazendo rodar uma bola à volta do objecto numa direcção e depois noutra, tentando por último fazer passar a bola por uma abertura situada no centro do mesmo;

- Colocação do «paraquedas» aberto no centro da sala com os participantes colocados à volta, tendo-se seguido uma construção colectiva de imagens fixas como ponto de partida para uma leitura dessa representação por parte dos alunos;

- Segue-se a retroacção sobre o trabalho realizado tendo-se dialogado em conjunto sobre as vivências da aula sobretudo das propriedades do objecto manipulado por todos na parte final.

A sessão seguinte (8ª) teve também a música como elemento de suporte às actividades procurando criar um ritmo, um ambiente inspirado nas sonoridades o que influencia a forma de agir. Neste caso o exercício já é conhecido dos participantes, trata-se de realizar diferentes percursos na sala de formas diferentes aos quais se junta a música como um dado que orienta a actividade para uma resposta mais atenta, concentrada e também mais inspiradora.

Na segunda parte da sessão propõem-se exercícios de improvisação, neste caso a partir de dois indutores: a palavra e a relação com os objectos. Os exercícios de

improvisação enquadram-se nas actividades dramáticas como modalidade de dramatização ou jogo dramático, termo pela qual são conhecidos sobretudo nos países de língua francesa.

A acção é desenvolvida, em termos gerais, por um grupo de participantes, que com base num determinado tema ou proposta de exploração, executa uma representação perante os outros elementos do grupo, fazendo-o de acordo com um tempo limitado de preparação, o que obriga os intervenientes a improvisar, dando uma resposta adequada a uma situação que não estava prevista.

A prática desta actividade tem já um grau superior de exigência relativamente às propostas anteriores, que como vimos anteriormente, são baseadas na exploração da imagem fixa como elemento de comunicação, tendo nesta fase uma orientação já mais dirigida para a representação de acções perante um público que é familiar, que faz parte do mesmo contexto de formação e que tem também uma característica particular que é o facto de estar constituído por grupos que farão também a sua representação perante os outros.

A metodologia utilizada tem geralmente os seguintes passos:

- Escolha de um indutor de jogo: tema, texto, situação, personagens, objectos, etc;
- Constituição de sub-grupos;
- Os grupos estabelecem uma estrutura de improvisação;
- Apresentação do trabalho de cada grupo.

Foram realizadas duas actividades de improvisação. Enquanto na primeira o grupo escolhia um «segredo» que fazia parte da sequência de exercícios anteriores, nas representações seguintes as improvisações foram realizadas com base numa composição de objectos (banco de jardim e mala de viagem).

A capacidade de improvisação ou de jogo nas actividades dramáticas é uma questão central, visto que obriga os intervenientes a uma prática de resolução de problemas, que se traduz na necessidade de trabalhar em grupo e na emergência de dar uma resposta a uma determinada questão, resposta essa minimamente estruturada para que possa ser apresentada a outros, sabendo que será necessário improvisar perante o espontâneo exposto ao olhar dos outros participantes.

A exercitação desta capacidade de reacção, que no contexto dramático pode envolver situações que seguem uma sequência lógica, mas também outras que consideramos pouco prováveis ou absurdas, mantém sempre a abertura do jogo, representa uma experiência inovadora e enriquece os participantes com uma melhoria da capacidade de reacção às situações mais diversas e imprevistas.

Os objectos escolhidos, como a mala de viagem e o banco de jardim, têm a vantagem de, sobretudo no caso deste último, produzir uma ficção relativamente à noção de espaço, determinando se o mesmo é interior ou exterior, ou coexistindo os dois espaços, como se articula a relação entre eles respeitando os seus limites.

A associação destes objectos como indutores de jogo, teve uma adesão imediata por parte dos alunos, visto que esses objectos remetem para uma realidade comum à maior parte deles, que viaja regularmente entre a escola e o seu lugar de origem, dando a conhecer um conjunto de vivências associadas a essa realidade e que foi partilhado por todo o grupo.

Esta sessão (8ª) foi realizada de acordo com a seguinte sequência de exercícios descritos de forma sintética:

O trabalho desenvolvido na aula anterior foi referido para sensibilizar os alunos para a relação com o espaço, neste caso o espaço interior da sala de aula, pretexto para falar também da relação com o espaço exterior, com o lugar, com a cidade, tendo os alunos falado sobre as localidades de onde são naturais, como se deslocam para Bragança, onde residem nesta cidade.

Realização de exercícios práticos:

- Pede-se aos alunos que caminhem livremente pela sala de aula ao som de um suporte musical, estabelecendo-se a regra de sempre que a música pára cada um dos participantes pára também, ficando imóvel;

- Cada participante reinicia a marcha sempre que o suporte musical volta a ouvir-se;

- Cada participante adapta o ritmo da marcha ao ritmo do suporte musical;

- Cada participante executa um ritmo de marcha de acordo com as indicações do professor;
- Cada participante caminha em seguida de «marcha atrás» sem tocar nos colegas;
- Cada participante caminha de «marcha atrás», mas sempre que toca num colega tem de continuar a caminhada mantendo também o ponto de contacto;
- Este exercício desenvolve-se até ser dado um sinal de paragem ficando todos os elementos do grupo numa posição imóvel;
- Cada elemento do grupo escolhe um parceiro com o olhar;
- De seguida um dos elementos do par realiza um movimento sendo seguido pelo olhar do outro;
- A continuação do exercício anterior dá lugar à troca de tarefas entre os elementos de cada par;
- Na actividade seguinte, um dos elementos realiza um movimento sendo seguido pelo olhar do outro, movimentando-se este posteriormente de acordo com a situação sugerida pelo primeiro;
- A actividade continua dando lugar à troca de funções entre os elementos de cada grupo;
- Um dos elementos do par fecha os olhos, todos os outros participantes contam um segredo a cada um dos elementos que se encontra de olhos fechados;
- A continuação do exercício anterior dá lugar à troca de tarefas entre os elementos de olhos fechados e os «contadores de segredos»;
- Cada dupla junta-se a outra dupla formando um grupo que tem por tarefa fazer uma improvisação que reproduz o segredo escolhido perante a turma, destacando-se uma das improvisações que reproduziu o segredo “Do mar a Guimarães, «arreguila» o olho para não dormires no comboio”;
- Os alunos foram convidados a criar imagens fixas tendo como indutor a composição de objectos formada por um banco de jardim e uma mala de viagem;

- Seguiram-se improvisações que identificaram “a despedida de um casal de namorados”, “o passageiro que adormece perdendo o autocarro”, “os namorados distraídos ficam sem a mala”;

- Segue-se a retroacção sobre o trabalho realizado tendo-se falado dos segredos, das improvisações, da indução dos objectos.

Se na sequência anterior a exploração dos objectos remete para uma actualização de vivências dos participantes centradas na sua relação com o quotidiano, a sessão seguinte (9ª) parte do princípio que objecto, mesmo vulgarizado no dia-a-dia, pode ter uma abordagem específica como elemento neutro na situação pedagógica, afastando-se da sua função real, para existir como um elemento de composição artística, associando a exploração plástica e dramática.

A cadeira como objecto está presente desde o início da actividade, fazendo parte num primeiro momento, como «arranque», de um trabalho corporal que explora as suas qualidades como objecto fixo e móvel, sendo posteriormente utilizada como elemento escultórico com a realização de «esculturas de cadeiras», num processo contínuo de construção/desmontagem como ponto de partida para a criação de novas composições, de resultado imprevisível e que determinam sempre novas hipóteses de exploração seguinte.

O processo de construção incorpora de seguida elementos do grupo em posição fixa, fazendo uma transição entre a fase anterior designada pelo corpo-escultura, para uma associação entre o corpo como imagem e os objectos como pontos de partida para a expressão/comunicação dos intervenientes:

- Realização de exercícios práticos com base na manipulação de objectos, neste caso uma cadeira;

- Cada participante tenta sentar-se na cadeira procurando fazê-lo de forma diferente;

- Cada participante desloca-se pela sala transportando a cadeira de forma diferente sempre que muda de percurso;

- Cada participante junta-se a outro, deslocam-se pela sala transportando duas cadeiras de forma diferente, sempre que mudam de percurso;

- Desenvolvimento do exercício anterior desta vez com quatro participantes em conjunto;

- Com os alunos sentados no anfiteatro da sala, inicia-se um exercício em que cada um pode colocar uma cadeira no espaço livre da sala na posição que entender;

- Construção de uma composição de objectos formada por cadeiras;

- Construção sucessiva de novas composições de cadeiras seguidas de comentários pelos alunos;

- Construção sucessiva de novas composições de cadeiras e participantes, colocados pelos colegas em posição imóvel, formando uma imagem fixa, seguidas de comentários pelos alunos;

- Segue-se a retroacção sobre o trabalho realizado, tendo-se falado nos objectos como indutores da produção de ideias e acções na actividade dramática, tendo sido salientado as diferenças e complementaridades existentes entre a exploração dos objectos realizada nesta aula e na anterior.

A familiaridade com a exploração de objectos passa a ser uma constante deste trabalho, recuperando regularmente elementos de actividades anteriores, que permitem, como verificámos antes, estabelecer relações entre as várias sessões de trabalho formando um todo coerente, o que facilita a compreensão e assimilação de componentes essenciais desta área de forma integrada e progressiva, melhorando as capacidades expressivas dos participantes, que adoptam ao longo das sessões uma postura cada vez mais descontraída no que diz respeito, por exemplo, à exposição perante os outros.

Depois de uma primeira parte inicial de movimento foi proposto nesta sessão (10^a) a realização de improvisações em grupo, de número não superior a quatro elementos, que tiveram por base a exploração de uma situação da qual fizessem parte alguns objectos já conhecidos por eles, como o banco de jardim e a mala de viagem, articulados com outros como a tábua de engomar e algumas peças de roupa, abrindo o jogo para outras possibilidades de exploração.

A introdução destes objectos levou os alunos a um conjunto de improvisações que implicaram a relação entre espaço interior e exterior, a escolha de objectos principais e acessórios, a criação de personagens e a sua adequação ao contexto, a relação entre o

espaço de jogo e o espaço de interacção com o público, formado pelos outros elementos do grupo, a gestão do tempo de preparação e o tempo de apresentação.

Relativamente às apresentações, foi interessante verificar como determinados objectos ganham protagonismo em determinadas situações, o que se verificou neste caso relativamente à tábua de engomar, com a realização de improvisações que fizeram sobretudo uma leitura crítica das relações entre sexos.

Esta sessão foi realizada de acordo com a seguinte sequência de exercícios descritos de forma sintética:

- Realização na primeira parte de um exercício de movimento, de acordo com um dispositivo espacial composto por dois círculos formados pelos elementos do grupo, rodando um deles à volta do outro, o que permite estabelecer diferentes interacções entre os intervenientes;

- Realização de improvisações por grupos formados por quatro elementos, criando e desenvolvendo situações em que estivessem presentes os objectos referidos anteriormente.

- Segue-se a retroacção sobre o trabalho realizado, tendo-se falado sobre a qualidade das apresentações apesar dos improvisos e do interesse que a manipulação de objectos tem nesta área.

A sessão seguinte procurou sensibilizar os alunos para a polivalência do fio de lã como objecto, explorando as suas características como suporte de movimento, manipulado por grupos pares, em que um dos elementos segue a acção do outro, fazendo o objecto a ligação entre eles.

Esta actividade segue uma sequência que evolui ao longo da sessão, diversificando as propostas de manipulação produzidas e seguidas pelos participantes como exploração inicial, seguindo-se a interpretação de imagens, primeiramente, como desenho efectuado no chão com os fios de lã e a segunda com a construção de uma «teia gigante» na sala, ambas envolvendo todos os alunos.

Esta actividade evidenciou uma grande polivalência do objecto, quer em termos de apoio ao movimento, quer como material de expressão e exploração artística do espaço, em termos plásticos e dramáticos, o que associado à audição de música se tornou numa

acção inspiradora e atraente em realizar, tendo provocado um certo efeito de surpresa pelo resultado obtido nomeadamente com a construção da teia.

Este efeito de surpresa e relação com o imprevisto, em que os próprios intervenientes não se limitam a ser meros espectadores mas antes protagonistas da acção, tem um impacto positivo na dinâmica de grupo, fortalecendo as relações entre os seus elementos e destes com o professor, o que reforça a progressiva integração dos alunos no processo de conhecimento da linguagem dramática.

Esta sessão (11ª) foi realizada de acordo com a seguinte sequência de exercícios descritos de forma sintética:

- Início da actividade com a manipulação de um objecto como indutor do movimento;

- Cada participante escolhe um parceiro que se encontre num lugar próximo, distribuem-se pelo espaço colocando-se a uma certa distância entre si, com o fio esticado, um deles inicia um movimento que é reproduzido pelo outro elemento do par;

- Seguem-se propostas de exercício onde se alterna a orientação do movimento trocando as mãos que seguram o fio;

- Continuação do exercício anterior com os dois elementos de cada grupo a segurar dois fios esticados, fazendo-se a orientação e reprodução do movimento alternadamente;

- Variações do exercício alternando os movimentos em simetria por outros realizados por oposição;

- Realização do exercício anterior cruzando todos os fios num ponto comum no centro da sala, sendo produzidos desta forma movimentos de acordo com essa situação;

- Colocação no chão dos fios esticados com todos os elementos do grupo dispostos em círculo;

- Elaboração de uma pequena composição com as pontas dos fios que cada elemento segurava, pretexto para uma leitura da imagem produzida, tendo os alunos referido que a composição lembrava a união, uma aranha, uma bola de praia, um guarda-chuva;

- Construção de uma grande «teia de aranha» por todos os elementos da turma, cada um com o seu novelo de lã, distribuída por todo o espaço da sala de aula, ao som de um suporte musical;

- Segue-se a retroacção sobre o trabalho realizado, tendo-se falado da composição realizada por toda a turma tendo os alunos referido que o trabalho representava encruzilhadas da vida, destruição, marionetas, abandono, interacção, liberdade de expressão.

4.1.4. Primeiro balanço

“Podemos provocar uma relação com as coisas que de certa forma de outra maneira não há”. Esta frase proferida por uma das alunas foi a forma encontrada para identificar a natureza do trabalho desenvolvido até esse momento e surge na sequência de um primeiro balanço das actividades realizadas nesta área.

O processo desenvolvido nesta primeira etapa com a diversidade de actividades realizadas está bem presente na memória dos participantes sobressaindo os trabalhos de improvisação que envolveram a exploração de objectos, sobretudo o exercício em que estavam presentes quatro deles. Um dos aspectos que sobressaiu nesse trabalho, como vimos, foi a relação particular com a tábua de engomar, o que desencadeou como resultado das representações dos vários grupos um conjunto de observações críticas sobre o universo masculino e feminino muito associado ao desempenho das tarefas domésticas.

Se bem que todos afirmassem que não existem trabalhos que pertencem em exclusivo a um sexo em particular, o grupo acabaria por reconhecer que os trabalhos domésticos são predominantemente executados pelas mulheres e que isso corresponde a uma sobrecarga de funções para as mesmas.

Algumas alunas referiram que o facto de terem de cozinhar as refeições ao fim da tarde as impedia de entregar atempadamente as reflexões individuais sobre as aulas. O diálogo generalizou-se sobre quem tinha de fazer regularmente refeições, o que fazia, de modo simples ou mais elaborado, o que cozinham os rapazes da turma, se havia uma cozinha feminina e outra masculina, como são geridas as tarefas domésticas.

Os alunos manifestaram interesse nas questões que se levantaram tendo participado activamente na discussão sobretudo no que se referiu aos preconceitos relacionados com o que são tarefas femininas ou tarefas masculinas.

Esta 12ª sessão permitiu observar o que a frase daquela aluna dava a entender; que as actividades dramáticas podem desencadear questões que habitualmente não se discutem, mas que continuam pendentes como zonas de conflito adormecido, e que através da dramatização, como criação de uma ficção, é possível fazer emergir os pensamentos «oprimidos» de que falava Boal na sua prática.

O professor chamou a atenção dos alunos para o percurso efectuado até esse momento, a progressão do trabalho realizado, a relação de cada um consigo próprio, a relação com os outros, a relação com o que nos rodeia, a relação com a criatividade, a relação com o comportamento pedagógico do professor, dando exemplos dos vários momentos desse percurso.

Esta reflexão teve continuação na sessão seguinte (13ª) com a clarificação das finalidades da prática de actividades dramáticas em contexto de formação de professores, procurando identificar as várias etapas do processo desenvolvido.

Sendo necessário reanimar as actividades corporais como uma característica essencial deste trabalho, foram desenvolvidos de seguida os seguintes exercícios:

- Pedes-se aos alunos que caminhem livremente pela sala de aula estabelecendo-se a regra de que logo que ouvem um som, o som do bater de palmas, cada um dos participantes pára, ficando imóvel;

- Desenvolvimento do exercício anterior com a chamada de atenção para, ao andar, cada participante tenta corrigir a postura corporal, imprimir firmeza no andar, o olhar em frente, o movimento dos braços como factor de equilíbrio da marcha;

- Desenvolvimento do exercício anterior, com alteração sucessiva do ritmo e da direcção da marcha;

- Desenvolvimento do exercício anterior com a chamada de atenção para, se andar de forma silenciosa, de forma barulhenta, em «câmara lenta», em ritmo rápido, ficando imóvel na parte final;

- Continuação dos exercícios práticos com rotações dos ombros, do tronco, da cintura, dos joelhos;

- De seguida os participantes teriam que enrolar lentamente o corpo, de forma a ficar «completamente fechado» seguindo-se o processo inverso de abertura até ficar «completamente aberto»;

- Desenvolvimento do exercício anterior com a identificação de cada participante com uma flor, com o processo de crescimento de uma flor;

- Seguiu-se o exercício de lançamento de uma bola imaginária pela sala, tomando balanço para o fazer, com variações de ritmo, como proposta seguinte;

- De seguida os participantes escolhem um parceiro para jogar, um dos elementos lança uma bola imaginária para o outro tendo este que se integrar nesse jogo;

- Desenvolvimento do exercício anterior fazendo a inversão de papéis, tendo cada um a responsabilidade de, ao iniciar um exercício, fazer sempre uma nova proposta de jogo;

- Divisão da turma em dois grupos para realização de um jogo de voleibol sem bola sendo um dos alunos o árbitro;

- Retorno ao jogo anterior de pares com novas propostas de jogo;

- Organização da turma por grupos de oito elementos formando um círculo, um dos participantes coloca-se no centro do círculo, fecha os olhos, inclina-se progressivamente com o corpo direito, sendo amparado pelos colegas que voltam a colocá-lo na posição inicial;

- Continuação do exercício anterior alternando todos os elementos do grupo pelo centro do círculo;

- Depois de terminado o exercício anterior os participantes formam duas filas, de frente uma para a outra, cada um dos alunos dá as mãos ao colega que se encontra à sua frente, um de cada vez deita-se de olhos fechados na «cama» formada pelas mãos dos colegas, que executam movimentos suaves e ondulantes até o colocar lentamente no chão;

- Segue-se a retroacção sobre o trabalho realizado tendo-se falado sobretudo no exercício anterior com base nas exclamações dos alunos («espectacular», «parecia que estávamos a voar», «sentimo-nos bem», «perdemos a noção do tempo e do espaço»), da importância do relaxamento como forma de resposta às tensões do dia-a-dia, tornando a forma de estar mais descontraída e disponível, o que se reflecte também na qualidade da emissão vocal, aspectos que dizem respeito à pessoa mas também à função de professor e que interessam particularmente este grupo.

4.1.5. Prática desenvolvida e modelos de formação em actividades dramáticas

Entre a 14ª e 17ª sessão, na sequência do trabalho realizado desde o início do ano e da reflexão que os acompanhou, procurámos sensibilizar os alunos para a componente teórica relacionando-a com as acções desenvolvidas e com os modelos de formação em actividades dramáticas, permitindo identificar as experiências que correspondem às práticas de expressão dramática, de dramatização e de teatralização, de acordo com o quadro teórico que referimos anteriormente.

Face a uma deficiente formação neste domínio considerámos que uma primeira abordagem prática seria necessária para se obter um conhecimento teórico mais aprofundado, clarificando os aspectos metodológicos essenciais, em termos de progressão e em termos de conteúdo, como elementos necessários à relação com a experiência individual e colectiva no processo de desenvolvimento da linguagem dramática.

A natureza dessa intervenção permitiu cimentar conhecimentos anteriores e relançar o interesse pelas práticas seguintes, tendo em vista a realização de um projecto de actividade mais complexa a realizar na parte final do ano lectivo, o que exigia um conjunto de conhecimentos experienciais assimilados até esse momento.

Foi neste contexto que se inseriu o trabalho seguinte relativamente ao corpo emissor sonoro, incidindo particularmente na qualidade da emissão vocal, como exercício específico da prática dramática e que está directamente relacionado com o desempenho da actividade docente, questão para a qual os alunos já vinham a ser sensibilizados regularmente com a necessidade em corrigir a postura corporal.

4.1.6. Corpo emissor sonoro

Como referimos anteriormente, os alunos têm um conhecimento limitado sobre práticas dramáticas, verificando-se nesta primeira fase da experiência uma dificuldade expressa em se exprimirem utilizando o corpo e a voz o que implica uma iniciação faseada, numa actividade que já deveria estar, neste nível de ensino, num patamar mais elevado.

O processo seguido relativamente à valorização da emissão vocal, compreendeu numa primeira fase (18ª sessão) a leitura de vários textos, quer pelos alunos quer pelo professor, partindo deste a iniciativa com a leitura do conto «A Bela Melusine», tendo esse facto despertado um momento de reflexão e análise por parte do grupo, relativamente ao conteúdo do texto e à forma como tinha sido proferido.

Os participantes destacaram nessa audição, em termos de conteúdo, que a confiança, as influências de terceiros e a curiosidade tinham interferido negativamente numa relação amorosa, enquanto relativamente à qualidade técnica da emissão vocal chamaram a atenção para sonoridade da voz, para o volume e o tom da mesma, para a identificação dos personagens e ainda para a importância das pausas no ritmo da leitura que, sendo particularmente cuidada, criava uma expectativa relativamente ao desfecho da história.

Se esta apreciação crítica se revelava particularmente objectiva, o que de certa forma nos surpreendeu, o facto é que mesmo tendo a noção daquilo que está mais ou menos conseguido do ponto de vista da comunicação, quando se passa para a prática, neste caso por parte dos elementos do grupo, são notórias essas limitações.

Esta primeira fase, consistiu essencialmente na leitura de textos escolhidos pelos alunos, como base de trabalho ao qual se foi juntando progressivamente um conjunto de indicações técnicas, tais como a correcção da postura corporal e da forma de sentar, a articulação e projecção da voz, a relação entre a leitura, o olhar e o gesto, a leitura neutra e expressiva, a leitura individual e colectiva, com ou sem movimento no espaço.

Durante algumas sessões, estas noções foram tratadas de forma intensa, ao qual se associaram outras áreas de exploração, como o trabalho sobre a respiração, com particular atenção à respiração abdominal, aos exercícios de descontração e concentração, como actividades práticas associadas à qualidade da emissão vocal.

Os participantes demonstraram ao longo deste trabalho uma preocupação crescente com a prática destas actividades, dado que as mesmas contribuíam positivamente para a sua valorização pessoal e profissional o que está intimamente relacionado com a qualidade do desempenho da actividade docente.

Este trabalho desenvolveu-se na sessão seguinte (19ª) tendo como habitualmente uma fase inicial de integração individual e colectiva, com a prática de exercícios de movimento favorável à descontração e concentração, e que tiveram a seguinte sequência:

- Construção de um dispositivo que envolveu toda a turma de reprodução de movimentos em «espelho» onde existe apenas um único emissor. Este produz movimentos lentos que são reproduzidos em simultâneo por outros dois elementos do grupo, que por sua vez reproduzem o movimento para outros quatro, e assim sucessivamente, criando-se um movimento colectivo tendo por base uma imagem diferida de um único emissor, exceptuando os primeiros dois elementos;

- Desenvolvimento do exercício anterior com a alternância dos emissores a um sinal do professor, mantendo-se o exercício colectivo sem paragens, dado que os participantes conhecem antecipadamente a ordem pela qual tomam o lugar de emissor;

- Pedem-se aos alunos que caminhem livremente pela sala de aula estabelecendo-se a regra de que logo que ouvem um sinal cada um dos participantes pára, ficando imóvel;

- Desenvolvimento do exercício anterior com a correcção da postura corporal, imprimindo firmeza no andar, dirigindo o olhar em frente e movimentando os braços de acordo com as necessidades de equilíbrio da marcha;

- Desenvolvimento do exercício anterior com a particularidade de cada participante tentar seguir discretamente o andar de um colega;

- Desenvolvimento do exercício anterior em que cada elemento do grupo reproduz o andar de alguém, criando uma certa expectativa relativamente a «quem faz o andar de quem»;

- Terminados os exercícios de movimento, o professor chamou a atenção para a postura a adoptar quando nos sentamos e quais as consequências que resultam ao fazê-lo de forma incorrecta (tensões musculares, problemas na coluna vertebral, respiração insuficiente), chamando a atenção para os benefícios que uma postura corporal correcta

(costas junto ao encosto da cadeira, pernas afastadas, tronco direito) têm na qualidade da emissão vocal, procedendo-se de seguida ao seguinte conjunto de exercícios:

- Leitura de textos escolhidos pelos alunos com acentuação na articulação da palavra, no volume, no tom da voz e na respiração (chamou-se a atenção para o facto de muitos professores terem a tendência para falar excessivamente alto o que provoca um aumento do «ruído» na sala de aula, dado que os alunos têm também propensão a manifestar-se com o mesmo volume de voz);

- Desenvolvimento do exercício anterior dirigindo a atenção para a colocação da voz, seguida de tentativas de pronúncia mais clara das vogais, e boa articulação das consoantes, respeitando a acentuação e dividindo auditivamente o texto, com a ajuda dos silêncios ou das inflexões, assim como sincronizando o texto com a intenção comunicacional desejada, recorrendo a exercícios vocais e a canções;

- Seguiu-se a leitura articulada de textos por alguns alunos (segurando o texto numa das mãos e movimentando a outra de acordo com a leitura, como exercício de expressão verbal e não verbal);

- Na retroacção sobre o trabalho realizado foi salientado pelos alunos que esta área lhes desperta grande interesse.

A 20ª sessão deu continuidade em termos idênticos à sessão anterior tentando reforçar os conhecimentos adquiridos e orientar os intervenientes para a realização de actividades que cada um individualmente deve ter como prática regular para a melhoria da qualidade da sua emissão sonora.

A 22ª sessão deu continuidade ao tema das sessões anteriores e teve a seguinte sequência de exercícios:

- Leitura de textos escolhidos pelos alunos com acentuação na articulação da palavra, no volume, no tom da voz, e na respiração;

- Desenvolvimento do exercício anterior adequando a leitura a diferentes posições no espaço (de pé ou sentado, de pé permanecendo no mesmo espaço ou caminhando);

- Continuação do exercício anterior adequando a leitura a diferentes posições no espaço e distância relativamente aos ouvintes, segurando o texto numa das mãos e

movimentando a outra de acordo com a leitura, como exercício de expressão verbal e não verbal);

- Continuação do exercício anterior com maior acentuação na expressão corporal da leitura;

- Leitura de textos por grupos de alunos com preparação e apresentação desse trabalho ao resto da turma;

- Leitura de textos pelos alunos individualmente de acordo com as observações do professor;

- Segue-se a retroacção sobre o trabalho realizado tendo-se falado sobre a importância da voz e do corpo na sua relação com o espaço.

4.1.7. Máscara neutra

A actividade realizada nesta sessão (21^a) procurou explorar as características cénicas da utilização de uma máscara com características específicas, com a caracterização dos participantes vestidos de negro e a utilização de uma iluminação apropriada. Estes elementos serviram como indutores de um exercício de improvisação realizado por todos os participantes, subdivididos por pares ou em grupos de quatro elementos, actividade que despertou grande interesse nos intervenientes, dada a intensidade dramática das várias apresentações.

As máscaras neutras caracterizadas pela sua cor branca, de tamanho idêntico ao da face adulta, reproduzindo o género feminino ou masculino e com uma total ausência de expressão, são manipuladas pelos participantes ocultando todos os sinais de identificação exterior, como o cabelo por exemplo, explorando as potencialidades expressivas da actividade, acentuadas pelo contraste entre os elementos em presença, de acordo com um conjunto de regras proposto pelo professor.

A primeira parte deste trabalho desenvolve-se explorando os movimentos lentos do corpo e a distensão muscular como preparação para a actividade de improvisação, mais exigente do ponto de expressivo, dada a necessidade de controlar a respiração com o emprego da máscara.

A iluminação está dirigida para o espaço de improvisação, actuando também como indutor da componente dramática do exercício que teve a seguinte sequência:

- Os elementos do grupo dispõem-se em círculo com as máscaras na cabeça e escutam as explicações do professor sobre a forma como decorrerá o exercício;
- A máscara é colocada na cabeça estando esta dirigida para baixo e com o corpo de joelhos;
- A atenção dirige-se essencialmente para a máscara embora todos os movimentos do corpo estejam em acção de forma lenta e fluida;
- Todos os elementos do grupo colocam a máscara e desenvolvem uma pequena improvisação;
- De seguida a improvisação é realizada por pares de participantes sendo o seu trabalho observado pelo resto do grupo;
- Seguem-se outras formas de improvisação envolvendo pequenos grupos (2+2) de forma alternada e mantendo sempre um ritmo de apresentação idêntico aos anteriores;
- A actividade termina com a retroacção, tendo os alunos destacado a intensidade dramática das improvisações e a componente estética dos trabalhos.

4.1.8. Hora do conto

A actividade realizada nesta sessão (23^a) deu início a um trabalho que se iria desenvolver no 2º semestre como tema principal nesta área e que se baseia na representação de um conto infantil dirigido a um grupo de crianças.

Nesta fase inicial o professor expôs algumas actividades desenvolvidas anteriormente pelo Centro Lúdico Infantil, da ESE-IPB, que envolveram alunos e professores em projectos de animação relacionados com o tema a «hora do conto», como forma de sensibilização para a acção a realizar até ao final do ano lectivo.

Foram feitas também referências às modalidades de organização dessa actividade relativamente à organização do espaço, à composição do personagem «contador de histórias» e à natureza do público infantil como espectador activo.

Das actividades desenvolvidas nesta sessão fizeram também parte um conjunto de exercícios de integração individual e colectiva, com a prática de movimentos favoráveis à descontração e concentração, e que tiveram a seguinte sequência:

- O grupo disposto em círculo faz sob a orientação do professor exercícios de aquecimento físico na sequência de idêntico trabalho realizado em aulas anteriores;

- A pedido do professor a orientação dos exercícios foi entregue aos alunos que alternadamente foram assumindo essa função;

- Distribuídos por pares, os participantes tentam movimentar-se ao som de um suporte musical, assumindo cada um deles alternadamente a função de orientador do movimento do outro procurando explorar as possibilidades expressivas do corpo encontrando na dança o seu fio condutor;

A finalizar, retomou-se o trabalho desenvolvido anteriormente de leitura de textos pelos alunos, de acordo com as suas escolhas, tendo o professor dado orientações individualizadas a cada um dos intervenientes relativamente à forma mais adequada de o fazer quanto à qualidade da emissão vocal e ao movimento corporal que a acompanha;

- Seguiu-se a retroacção tendo-se falado do despertar de emoções que o texto pode desencadear na sequência da leitura efectuada por parte de uma das alunas.

4.1.9. Teatro de sombras

O teatro de sombras foi a actividade que preencheu 24^a sessão com a instalação de um dispositivo constituído pela instalação de um ecrã de cor branca, com 6mx4m, e um projector de acetatos como emissor luminoso.

Nesta actividade a designação de teatro de sombras afasta-se da sua forma mais divulgada, associada à manipulação de bonecos articulados, colocados entre o foco de luz e o ecrã, provocando uma imagem animada sem que o manipulador seja visualizado.

Neste caso, a produção de sombras é desenvolvida inicialmente explorando a expressividade do corpo de forma experimental, mediante um conjunto de propostas de exercício que se vão aperfeiçoando tendo em vista a realização de improvisações, organizadas em pequenos grupos.

Numa primeira fase são elucidadas as virtualidades do dispositivo, salientando as especificidades do projector de acetatos, o que permite através da colocação de papel celofane de várias cores, a possibilidade de criação de ambientes ou de cenários, que servem de fundo à actuação das sombras.

O mesmo dispositivo pode funcionar também com a projecção de pequenos objectos colocados directamente no projector ou por sombras produzidas no mesmo, com as mãos por exemplo, o que amplifica as formas de interacção entre sombras executadas junto ao ecrã e aquelas que são emitidas pelo projector.

Desta forma, os intervenientes tiveram à sua disposição um conjunto de materiais que permitiram explorar uma grande diversidade de escolhas de exploração, de acordo com as opções estéticas de cada grupo.

Esta sessão teve a seguinte sequência de exercícios:

- Montagem do dispositivo adequado à projecção de sombras de corpo inteiro;
- Exploração do mesmo, de forma individual segundo várias sugestões de exploração;
- Desenvolvimento da proposta anterior em que os alunos improvisam uma pequena acção atrás do ecrã;
- Continuação do exercício anterior mas executado por pares de participantes;
- Explicação do professor relativamente à construção de cenários directamente no projector;
- Realização de improvisações individuais pelos alunos tendo por base os cenários propostos;
- De seguida, os participantes distribuídos por pequenos grupos apresentam dramatizações criadas a partir de cenários construídos por eles.
- As actividades terminam com a realização de uma retroacção onde foi realçado o interesse dos trabalhos apresentados, as potencialidades criativas do dispositivo e as possibilidades de aperfeiçoamento que o mesmo pode ter com a projecção de imagem em movimento ou com a exploração da sonorização.

4.1.10. Fazer a festa

Esta unidade temática decorreu entre a 25^a e a 28^a sessão e foi explorada de acordo com uma perspectiva crítica relativamente a uma prática de actividades dramáticas muito enraizada no 1º ciclo do ensino básico, mais vocacionada para a componente artística, como manifestação pontual da escola na sua relação com a comunidade e associada a momentos festivos, em detrimento de uma experiência ludo-expressiva que deveria estar distribuída regularmente ao longo do ano lectivo em diferentes modalidades.

Entende-se que a escola promova a realização de actividades que são momentos altos da vida escolar, que implicam todos os intervenientes no seu conjunto numa tarefa comum, o que exige um grande esforço de preparação, distribuída por ensaios, confecção de cenários, adereços e guarda-roupa, e meios audiovisuais.

No entanto, é relativamente comum verificar-se que as crianças memorizam textos que não estão adequados à sua idade, secundarizando a componente expressiva, o que se manifesta no pouco à vontade que os alunos evidenciam nas representações.

As crianças têm necessidade de pôr em prática actividades que desenvolvam a expressão, a comunicação e a exploração do momento, com meios mais rudimentares, como factor de coesão e equilíbrio do grupo tão necessário a uma prática educativa cada vez mais exposta a conflitos.

As actividades dramáticas distribuídas ao longo do ano permitem também preparar os alunos para tarefas mais exigentes, relacionadas por exemplo com as práticas de teatralização, embora, do nosso ponto de vista, este tipo de acções requerem algum cuidado na sua concepção, nomeadamente não fazer exigências aos alunos quando eles não têm preparação para o fazer.

Esta temática foi desenvolvida, para sensibilizar os participantes relativamente a estas questões, com a realização de uma actividade dramática associada a um momento festivo, como forma de experimentação do conjunto de trabalhos necessários à sua produção, com especial destaque para a simplicidade de meios a utilizar, tendo em vista a sua aplicação em contexto profissional.

A partir destes pressupostos, os alunos prepararam um pequeno espectáculo procurando reproduzir as questões tratadas anteriormente, tendo em vista a sua apresentação como exercício, dirigido a um público infantil de acordo com o seguinte:

- Preparação de actividades de curta duração englobando várias componentes artísticas;
- Utilização de um reduzido número de meios;
- Elaboração criteriosa do guião;
- Articulação cuidada entre as apresentações;
- Coordenação da preparação e apresentação da actividade a cargo dos próprios alunos.

Depois de efectuado o trabalho, os alunos manifestaram satisfação pelo trabalho desenvolvido, considerando que se tinha associado a experiência como momento de aprendizagem e de diversão.

4.1.11. Teatro e literatura infantil

Esta unidade temática constituiu uma primeira abordagem das actividades efectuadas no 2º semestre do ano lectivo e foi organizada por fases, tendo como objectivo a teatralização de um conto infantil dirigido a crianças do ensino básico.

Na 29ª e 30ª sessão, os alunos procederam à consulta de livros pertencentes à biblioteca do Centro Lúdico Infantil, da ESE-IPB, com a finalidade de contactarem de perto com a diversidade de obras dirigidas ao público infanto-juvenil e procederem à escolha daquelas que considerassem mais adequadas para este trabalho.

Na 31ª e 32ª sessão, os alunos deram a conhecer as suas escolhas, tendo sido constituídos os grupos de trabalho para o efeito.

4.1.12. Das artes plásticas à expressão dramática

Esta unidade temática decorreu entre a 33ª e a 36ª sessão e teve na exploração das artes plásticas o indutor para a realização de actividades dramáticas.

Na 33ª sessão tivemos como indutor um conjunto de reproduções de quadros de pintura abstracta, com dimensões diferentes uns dos outros, tendo este material constituído o fio condutor que desencadeou o processo.

Nesta sessão, desenvolveram-se inicialmente um conjunto de exercícios de integração individual e colectiva, com a prática de movimentos de descontração e concentração, de acordo com a seguinte sequência:

- Os participantes caminham livremente pela sala e a um sinal dado pelo professor, param a marcha e começam a conversar com um colega que esteja próximo;
- Repetição do exercício anterior tentando desta vez ao parar estabelecer uma conversa com outro colega;
- Os participantes caminham de novo livremente pela sala e a um sinal, param e trocam de lugar com outro colega, com quem «trocaram o olhar»;
- Repetição do exercício anterior;
- Os participantes caminham de novo livremente e a um sinal do professor, pegam num quadro e colocam-no num local da sua escolha, no espaço da sala;
- Repetição do exercício anterior, com a possibilidade de cada participante mudar novamente um quadro de lugar, à sua escolha;
- De seguida todos se sentam e observam do mesmo lugar os quadros dispostos pela sala;
- Cada um individualmente, pode levantar-se e mudar a posição de um quadro;
- Todos se levantam e procedem como se estivessem a visitar uma exposição de pintura;
- Todos os participantes se subdividem em pequenos grupos;

- Cada grupo escolhe um quadro, sem dar a entender a sua escolha;
- De seguida cada grupo prepara e faz uma improvisação, sem a utilização da palavra que tente identificar, sem mencionar, a escolha feita pelo grupo;
- Seguiu-se a retroacção, tendo os alunos considerado a sequência com muito interesse, visto que os exercícios tinham estimulado o seu interesse pelas obras expostas e ficaram surpreendidos pelo facto de as improvisações, na sua maioria, terem dado a entender com alguma facilidade o quadro escolhido.

Na 34ª sessão, o trabalho desenvolvido teve por base a exploração da máscara de papel, como elemento comum a duas áreas expressivas, conjugando actividade plástica e dramática, sendo utilizado para o efeito papel de cenário aplicado com fita-cola (de pintor).

A parte prática teve início com um conjunto de exercícios de movimento individual e aos pares, escolhidos aleatoriamente, seguindo-se as actividades que envolviam a manipulação dos materiais de acordo com a seguinte sequência:

- Os materiais são colocados no centro da sala tendo o professor explicado a forma como se desenrolaria o exercício;
- Tendo a música como som de fundo, os participantes distribuídos por pares, escolhem qual dos elementos iniciará a construção de uma máscara de corpo inteiro aplicada no corpo do parceiro;
- O elemento escolhido rasga tiras de papel e aplica-as com a ajuda da fita-cola, ao mesmo tempo que explora a plasticidade do material, dando-lhe formas enrugadas e expressivas;
- O exercício é executado de acordo com uma regra que impõe a sua curta duração;
- Depois de concluído o primeiro trabalho, alternam-se as posições com o elemento já caracterizado, construindo a máscara do outro;
- Os pares de mascarados apresentam a sua máscara ao grupo, desfilando pela sala de forma organizada;

- Seguiu-se a retroacção, tendo os alunos considerado a sequência com muito interesse, no seguimento da sessão anterior, dado que os exercícios tinham feito um grande apelo à criatividade, desenvolvida num curto espaço de tempo, conjugando duas formas expressivas inspiradas num suporte musical.

Na 35ª e 36ª sessão, os alunos participaram na visita à exposição temática interactiva «Da galeria à poesia», como espaço de experimentação e de vivência ludo-expressiva, concebido como ponto de partida para a exploração comum da componente estética e literária.

Esta iniciativa inseria-se num projecto de colaboração desenvolvido entre o Centro Artístico Infantil da Fundação Calouste Gulbenkian e a Escola Superior de Educação, tendo em vista o desenvolvimento de formas de observação e compreensão da arte, utilizando meios expressivos de aprendizagem, através da criação e produção artística.

4.1.13. Teatralização de um conto infantil

A actividade realizada na 29ª e 30ª sessão com as consultas efectuadas na biblioteca do Centro Lúdico Infantil desta escola, bem como a constituição de grupos de trabalho na 31ª e na 32ª sessão, precederam os trabalhos iniciados nesta unidade temática, tendo a 37ª e 38ª sessão sido destinada a uma primeira apreciação dos projectos de teatralização dos vários grupos, acompanhadas das propostas de adaptação do texto original e das suas implicações em termos de trabalho seguinte.

Entre a 39ª e a 48ª sessão teve lugar a preparação e apresentação dos trabalhos elaborados pelos alunos, realizados de forma autónoma segundo as orientações do professor, de acordo com vários aspectos como veremos de seguida.

Com uma natureza específica relativamente às práticas anteriores, os projectos de teatralização teriam um processo de construção faseado ao longo de dois meses e meio, culminando com uma apresentação final destinada ao público infantil de entre as escolas que aderissem a esta actividade, nomeadamente aquelas com as quais os alunos já tinham alguma relação, devido às actividades de estágio.

Convencionou-se que as aulas tratariam das questões gerais, enquanto se sugeria que o trabalho de cada grupo não fosse divulgado antes da sua apresentação, de forma a

criar também na turma uma certa expectativa relativamente aos vários projectos, destinados a serem presenciados por todos os intervenientes.

Os trabalhos foram acompanhados pelo professor relativamente às modalidades de adaptação e concepção da actividade no seu conjunto, o que implicou a resolução de problemas relacionados com a distribuição de personagens em função do número de elementos de cada grupo e dos seus gostos pessoais, tendo sido tratadas as possibilidades de animação do espectáculo vocacionado para um público particular.

Nas sessões de conjunto, eram abordadas questões gerais e outras que surgiam no seio de cada grupo, incidindo essencialmente sobre aspectos da linguagem dramática, o que incluía o trabalho do personagem, da voz, do olhar, do corpo, da gestualidade, das interacções com o público, do ritmo e duração da representação, da componente lúdica e dos efeitos-surpresa no espectáculo, que pudessem estimular a capacidade de concentração e implicação do público no desenrolar da acção.

Por outro lado, tiveram lugar as orientações relativamente ao espaço cénico e à colocação do público de acordo com diferentes opções estéticas, o que remetia também para a natureza dos cenários a construir, o papel dos adereços, dos objectos e do guarda-roupa, tendo em vista, de uma forma geral, a sensibilização para uma certa economia de meios mais adaptados à realidade da grande maioria das escolas.

Outra das vertentes foi o trabalho desenvolvido com a luz e o som, levando os alunos a familiarizar-se com os meios técnicos existentes na sala e a desenvolverem o trabalho de montagem adaptado aos seus projectos, explorando as sonoridades e os jogos de luz e sombra, na criação de ambientes que envolvessem o público na actividade.

Estabeleceu-se com antecedência uma calendarização para a realização dos ensaios e das representações, incluindo duas por cada sessão, o que permitia também antecipadamente convidar os grupos de crianças das escolas, para assistir aos trabalhos e poderem solicitar apoio para as suas deslocações.

Cada grupo tinha também a possibilidade de marcar ensaios na sala, de forma autónoma ou sugerindo a presença do professor para os acompanhar, dando orientações adaptadas a cada uma das propostas de trabalho.

Esta colaboração foi particularmente frutuosa, pois chegava o momento de testar as ideias trabalhadas pelos vários grupos de trabalho, de constatar a sua exequibilidade, e de proceder ao aperfeiçoamento dos respectivos projectos.

Entre a 49ª e a 55ª sessão tiveram lugar as apresentações dos trabalhos efectuados pelos alunos.

4.2. Experiência de formação observada pelos alunos

Uma das componentes da formação realizada com esta turma de alunos, durante o 1º semestre de aulas, consistiu na realização regular de reflexões escritas, sob a forma de fichas de trabalho, relativamente às actividades realizadas. Este prolongamento do trabalho prático estimulou a capacidade reflexiva dos intervenientes, focando aspectos específicos das suas experiências, com a particularidade de poderem também funcionar como oportunidade de exploração do suporte texto, de acordo com os seus interesses e sensibilidades. Deste modo, foram feitas as seguintes propostas de orientação para a expressão escrita:

- Responder às seguintes questões: o que é a expressão dramática; quais as vivências anteriores nesta área; quais as perspectivas relativamente à disciplina - Ficha nº 1 (F1);
- Reflectir sobre as primeiras aulas práticas - Ficha nº 2 (F2);
- Reflectir sobre a aula (5ª sessão), sua organização, sequência e coerência - Ficha nº 3 (F3);
- Elaboração de propostas de exercícios práticos - Ficha nº 4 (F4);
- Reflectir sobre as imagens (corporais) produzidas no final da aula (7ª sessão) - Ficha nº 5 (F5);
- Reflectir sobre a aula (8ª sessão) tendo como referência a exploração de objectos - Ficha nº 6 (F6);
- Reflectir sobre um momento da aula (10ª sessão) - Ficha nº 7 (F7);

- Reflectir sobre a aula (11ª sessão) tendo como referência a exploração de um objecto em particular - Ficha nº 8 (F8);

- Reflectir sobre o trabalho realizado desde o início do ano lectivo (13ª sessão) - Ficha nº 9 (F9);

- A aula (33ª sessão) e a exploração da linguagem plástica e dramática - Ficha nº 10 (F10);

As reflexões dos alunos não se limitaram às questões propostas inicialmente. Exploraram sobretudo questões transversais que correspondem, para além das suas vivências, às expectativas criadas relativamente ao futuro profissional, às questões pedagógicas, ao papel do professor, o que vai mais para além do âmbito da própria disciplina. Considerámos que a

Ficha nº 4 (F4), que se refere à elaboração de propostas de exercícios práticos, não teria interesse para este estudo, não se encontrando incluída neste trabalho mas fazendo parte do mesmo em anexo.

Tentámos recolher os testemunhos dos alunos, citando directamente os textos ou sintetizando ideias dos mesmos, transcritos com um código de referência que identifica o número do anexo (A) que inclui os textos dos alunos, o número da ficha (F) de trabalho, o número da página referente à citação ou a síntese de ideia que se encontra identificada com a designação (SI), tendo sido agrupado o conjunto das respostas em seis grandes temas:

- Questões didácticas;
- Desenvolvimento pessoal;
- Formação profissional;
- Comportamento pedagógico do professor;
- Componente lúdica da expressão dramática;
- Atitude reflexiva.

4.2.1. Questões didáticas

A prática de actividades dramáticas, nomeadamente da expressão dramática, de forma regular e sistemática, é desconhecida pela maior parte dos alunos que se surpreendem nos primeiros contactos com a natureza da formação nesta área.

A criação de uma «atmosfera», expressão utilizada por um dos alunos, que tem por base a relação com um espaço amplo para a prática do movimento, associado à exploração do som e da luz em condições tecnicamente elaboradas, bem como outras duas características não menos importantes como o piso em madeira e o tecto acústico, são condições que optimizam a prática destas actividades e que estes alunos tiveram ao seu dispor durante o período de formação, influenciando positivamente a qualidade da expressão e comunicação dos intervenientes.

Muitas destas condições não se verificam em contexto profissional, o que pode contribuir para uma perda da capacidade de mobilização para a sua prática, no entanto, conhecendo essas limitações, procurámos orientar esta formação sem utilizar recursos exagerados, que contribuísse para atenuar o desfasamento entre a experiência enquanto alunos e aquela que terão posteriormente como formadores.

As aulas caracterizam-se pelo dinamismo e diversidade das actividades propostas, tendo em vista a criação de condições que favoreçam uma evolução progressiva da expressão e comunicação dos participantes, tornando acessível a linguagem dramática, com exercícios práticos que favoreçam essa integração, em termos individuais e colectivos, com uma linguagem clara por parte do professor, estimulando o «agir» espontâneo e a capacidade de improvisação dos intervenientes, que se vão apercebendo com o decorrer da formação, como ela está organizada.

Transcrevem-se em seguida sínteses dos textos dos alunos que se aproximam desta temática:

- “(...) através da comunicação que temos nesta aula, talvez pela atmosfera que se cria, quase todos nos sentimos à vontade.” (A7-F9: 324);

- “Em relação aos exercícios dados nas aulas, gostei de todos, especialmente naqueles em que éramos nós os protagonistas, os criadores e inventores dos nossos próprios exercícios.” (A7-F2: 336);

- “As nossas aulas de expressão dramática continuam a dar asas à nossa imaginação. Através da maioria dos exercícios nós imaginamos e criamos várias situações, desde simples movimentos até pequenas representações.” (A7-F7: 348);

- “(...) estamos sempre com curiosidade de saber qual será o próximo exercício ou actividade que será proposto pelo professor.” (A7-F9: 357);

- “Ao ser uma disciplina que não está condicionada por questões espaciais (...) favorecendo deste modo a mobilidade e os contactos físicos, visuais, possibilita estreitar as relações afectivas e comunicacionais.” (A7-F2: 385);

- “Também fui sensibilizada para a importância de um silêncio e de uma música.” (A7-F9: 392);

- “(...) tive a noção da importância que certos detalhes jogam para conseguir uma comunicação com sucesso.” (A7-F9: 392);

- “Em termos didácticos, acho que a aula esteve muito bem organizada, teve uma sequência lógica (...) apercebi-me que a turma toda colaborou e todos nós estivemos empenhados na sua realização.” (A7-F3: 436);

- “(...) desenvolve a nossa capacidade de organizar o espaço e a faculdade de observar, registando diferenças, semelhanças, expressões, emoções.” (A7-F2: 385);

- “Eu gostei muito da aula, pois, foi criativa e mais uma vez deu-se ênfase ao trabalho colectivo.” (A7-F4: 595);

- “(...) o professor procurou chamar-nos a atenção para a importância de trabalhar em grupo, cooperar, e organizar.” (A7-F9: 603);

- “Todas as actividades propostas pelo professor foram um teste à nossa capacidade de movimentação e de exploração do nosso corpo.” (A7-F9: 603);

- [...] O professor já nos habituou a aulas em que a nossa improvisação é essencial e para isso é preciso desenvolver um à vontade com os restantes elementos da turma, de forma a nos tornarmos mais libertos, mais confiantes e menos tímidos. Contribui assim

para um progressivo enriquecimento das relações de comunicação no interior do grupo.

[...] (A7-F7: 637);

- “(...) aulas dinâmicas e motivadoras, existe um excelente clima de aprendizagem de interactividade que nos proporciona a possibilidade de expressarmos as nossas opiniões.” (A7-F3: 648);

- “É curioso que nesta disciplina a turma consegue trabalhar em grupo, sem discussão, e não deixando os conflitos pessoais interferirem no trabalho.” (A7-F9: 668);

- “(...) através de gestos, acções, movimentos estáticos, lentos, rápidos ou ritmados de muita actividade, onde houve contacto, força, expressão corporal, postura, resultou uma integração progressiva (...).” (A7-F9: 300);

- [...] Essa partilha grupal, transmite à vontade, alegria, dedicação, autenticidade e originalidade em cada atitude de cada um e as qualidades parecem vir rapidamente à tona, sobressaindo-se como que dons. Penso que o propósito essencial da disciplina era esse mesmo, o de experimentarem, através de diferentes meios, desenvolver o nosso imaginário e expressar a nossa sensibilidade (todos os sentidos e sentimentos) instantânea e espontaneamente. [...] (A7-F9: 301);

- “Assim, via-se os fios entrelaçarem/cruzarem, unirem-se entre si, mesmo de forma desordenada e confusa que fizeram da aula uma fonte de criatividade, cor, alegria, movimento e muita cumplicidade. Adorei...” (A7-F8: 305);

- “No meu ponto de vista as aulas de ED têm seguido uma evolução crescente, quer a nível dos jogos, quer a nível da relação connosco próprios e com os outros.” (A7-F9: 314)

- “A parte que mais gosto é a parte final em que se fala da aula e cada um diz o que achou e o que sentiu.” (A7-F9: 324);

- “(...) nesta área é-nos dada uma grande liberdade: quer de movimento, quer de expressão.” (A7-F9: 330);

- [...] foi-nos colocado no centro da sala, um banco de jardim e uma mala de viagem. A partir do momento em que vi estes elementos a serem colocados, pensei de imediato, na ida tão desejada para casa, que afinal estava naquele momento mais próxima que nunca, pois era a nossa última aula, antes de regressarmos à nossa terra natal.

Porém e ao mesmo tempo que fui invadida pela ânsia e felicidade de voltar a casa, ao olhar para aqueles objectos, senti também simultaneamente uma certa tristeza e desânimo, porque me lembrei também do regresso, dos momentos de despedida, em que tenho de sair da minha terra para voltar para Bragança e do quanto isso me custa.

Assim, e à medida que estes sentimentos antagónicos iam invadindo a minha mente, eu permanecia imóvel e atenta às várias representações que os meus colegas iam fazendo com estes dois simples objectos, os quais de uma forma ou de outra, marcam de forma decisiva as nossas vidas, pelo menos durante estes quatro anos de curso.

Na verdade, as representações referiram-se a momentos vivenciados por todos nós enquanto esperamos impacientemente o autocarro. Estes são momentos de tristeza, de angústia, até mesmo de aborrecimento, quando estamos furiosos com esta nossa rotina de ir e de voltar (...) impressionante como é que dois simples objectos foram capazes de despertar uma série de emoções e sentimentos... Foi simplesmente fantástico! [...] (A7-F6: 546-547);

- [...] as actividades desenvolvidas assumiram, sem dúvida, cariz pedagógico e, como tal, penso que as aulas, embora sejam dadas de uma forma muito divertida e agradável, por detrás de tudo isto existe todo um encadeamento de conteúdos e objectivos a atingir, que no meu ponto de vista, têm sido abordados de uma forma sequencial e lógica. [...] (A7-F9: 550);

- [...] à medida que as aulas vão passando, a relação entre a turma e, por conseguinte, entre a turma e o professor, tem vindo a tornar-se cada vez mais aberta e «harmoniosa» (...) se um aluno se sente à vontade com o professor, isso reflectir-se-á sobre a sua própria maneira de estar na sala e, por sua vez, no seu à vontade e disposição para contribuir com as suas opiniões. [...] (A7-F9: 550);

- “(...) a prática da ED permite que os alunos se expressem e se entendam com os demais, tomando decisões em conjunto, respeitando e entrando no campo das ideias dos outros, criando uma boa relação de grupo.” (A7-F9: 592);

- [...] A aula de hoje, implicou o movimento e o toque nos outros, o que não é nada fácil, até porque para nossa defesa pessoal, a maior parte das vezes tentamos manter a distância, de forma a que nenhum «estranho» entre no nosso «mundinho». Talvez este seja um dos motivos da nossa sociedade ser tão fria e distante. Eu senti esta dificuldade, mas progressivamente fui quebrando a casquinha de ovo. [...] (A7-F3: 610);

- [...] em todas as representações, quer individuais ou colectivas, transferimos para aquele banco e aquela mala, os momentos vividos por nós próprios semana a semana, já que estamos «deslocados da nossa terrinha». Na verdade não utilizámos a criatividade

mas a memória. Contudo é importante reflectir sobre o modo, ou que sentimentos expusemos naquelas representações. Expusemos as nossas vivências desde a despedida do namorado, à perda do autocarro, passando pela espera do mesmo, até às perturbações por parte de outrem. Todas as representações não foram mais longe do que a estação dos autocarros, e afinal há tantas outras situações onde encontramos um banco de jardim e uma mala. [...] (A7-F6: 613);

- [...] Curioso e interessante é o facto de nas aulas de ED não haver grupos definidos, em todas as aulas se formam grupos aleatoriamente, o que faz com que, muitas vezes tenhamos de interagir com pessoas que não conhecemos bem, e que não fazem parte normalmente do grupo de pessoas com quem mais nos relacionamos. [...] (A7-F7: 666);

- “(...) os aspectos comunicacionais, a capacidade de concentração, a postura, estão cada vez melhor, e entendemos mais facilmente o que os outros nos querem transmitir.” (A7-F3: 648);

- “(...) fiquei admirada como é que um simples banco de jardim e uma mala de viagem, puderam causar tanto interesse nas pessoas.” (A7-F6: 343);

4.2.2. Desenvolvimento pessoal

Um dos aspectos que determina uma certa apreensão junto dos participantes é o facto de com regularidade terem que se expor perante os outros, o que interfere no «medo de ser observado» ou no «medo de falhar perante o público», como é referido nos textos transcritos pelos alunos.

Esta é uma questão que se procura ultrapassar com algum cuidado de modo a não ferir a sensibilidade de cada um, através da realização de um conjunto de actividades que introduzem progressivamente essa exposição de forma acessível, baseada numa movimentação contínua e dinâmica dos participantes e na diversificação das interacções entre todos os elementos do grupo, como reforço do colectivo, incluindo o próprio professor.

A evolução da destreza corporal ao longo das sessões, bem como a correcção e firmeza da postura do corpo, a educação do olhar para formas mais construtivas da apreciação do que se «vê», assim como o reforço da disponibilidade para participar em novas situações, vem alterar uma forma de estar muito susceptível e condicionada pela

opinião dos outros para um reforço da segurança em que se manifesta a expressão individual.

A confrontação com situações inesperadas que fazem um apelo constante à capacidade de imaginação, tendo regularmente por base a exploração do movimento e a manipulação de objectos, estimula a capacidade criadora dos participantes e contribui significativamente para o desenvolvimento da expressão e da comunicação individual e colectiva.

Não se trata só de agir, mas de saber agir e de saber ser quando se age. A formação pessoal está muito para além da mera aquisição de técnicas facilmente adaptáveis à realidade escolar, ela deve promover junto dos futuros formadores um questionamento constante sobre as práticas dramáticas, consciencialização necessária à sua intervenção neste domínio de forma reflectida e adaptada à realidade em que exerce a acção.

Transcrevem-se em seguida sínteses dos textos dos alunos que se aproximam desta temática:

- “(...) este tipo de exercícios é muito importante para que nós nos sintamos capazes de com um número reduzido de instrumentos, fazermos coisas muito engraçadas e originais e também para nos despirmos da timidez e do medo de falhar perante o público.” (A7-F7: 348);

- “(...) cada colega do círculo interior estava frente a outro do círculo exterior. Este exercício fez com que eu me relacionasse com colegas que eu não tenho muito à vontade. Acho que descobri qualidades nos colegas e em mim próprio.” (A7-F7: 605);

- “(...) foi igualmente positivo para toda a turma o poder conhecer os «dotes» de cada um (...).” (A7-F9: 607);

- “Estas aulas proporcionaram-me a possibilidade de me conhecer um pouco melhor, melhorar a minha postura e atitude perante outras pessoas.” (A7-F9: 678);

- “Perante isto, interiorizada e integrada na disciplina, senti uma maior aproximação, capacidade de relação, de comunicação com os outros (professor e elementos da turma ou do grupo) e, assim, maiores possibilidades expressivas (atitudes, ritmos e formas corporais).” (A7-F9: 300-301);

- “Pessoalmente já sentia a importância da postura do nosso corpo, o qual influencia os outros, o modo como nos movimentamos e como estamos num espaço.” (A7-F9: 314);

- “O facto de estarmos constantemente em acto de criação, faz-nos desenvolver a capacidade de raciocínio, estamos permanentemente a tentar criar, inovar e inventar algo (...) Esta postura alarga-nos horizontes para qualquer actividade (...).” (A7-F9: 314);

- “As aulas são uma contínua descoberta das nossas possibilidades, dos outros e até das possibilidades das outras coisas, como é o caso dos suportes do movimento (os objectos, a música...).” (A7-F9: 315);

- [...] gostava de referir até que ponto estas aulas interferiram na minha pessoa. Começo por dizer que é nas aulas que me sinto melhor, entendendo isto como um à vontade. Consigo exprimir os meus sentimentos, deixando de lado aquela pessoa fria que eu sou. Aqui eu parei para pensar e cheguei à conclusão que por vezes o facto de eu não me dar bem com certas pessoas é devido à falta de diálogo. Este diálogo é muito importante, e não se deve deixar de lado. Eu era uma pessoa que não expunha as minhas ideias perante a turma e através destas aulas ultrapassei esta fobia.

Em suma, direi que as aulas de ED mudaram totalmente a minha visão de ver as coisas, pois, aprendi a comunicar com os outros e tento entender a realidade com outros olhos que não via antes. [...] (A7-F9: 321);

- [...] As aulas de ED ajudam-nos a conhecermo-nos, e a conhecer os outros, pois através delas podemos dar livre curso às nossas ideias e de um certo modo descobrir o mundo em que vivemos (...) estimulamos a nossa imaginação, pois por várias vezes tivemos de fazer exercícios de forma imediata que quase não tínhamos tempo para pensar. [...] (A7-F9: 324);

- [...] Estas aulas, ajudam também a desenvolver a nossa personalidade, assim como uma melhor adaptação ao meio que nos envolve, onde projectamos a nossa emoção e sensibilidade. É no desenvolvimento sucessivo destas aulas que expressamos livremente as nossas ideias, imaginação e capacidade criativa. [...] (A7-F9: 340);

- “A ED é uma forma de comunicação muito interessante, porque estimula a nossa imaginação e liberta as nossas emoções. Os condicionamentos negativos são postos de lado, tais como, a timidez, o medo de ser observado, etc...” (A7-F9: 341);

- [...] somos incentivados a expressar livremente os nossos desejos e tensões interiores. Também é criada uma boa relação colectiva com os nossos colegas, engrandecendo ao

mesmo tempo a nossa personalidade. Considero que é uma disciplina importante para a nossa formação. [...] (A7-F9: 341);

- “(...) consegui sentir-me completamente livre e mais segura dos meus movimentos.” (A7-F3: 344);

- [...] Outro aspecto em que eu verifiquei uma certa evolução de aula para aula, foi em relação ao medo e a vergonha que inicialmente sentia e que fazia com que não me sentisse tão à vontade.

Ao longo das aulas esse medo e essa vergonha foram desaparecendo e fui-me libertando mais, o que me fez sentir melhor e despertar ainda mais o meu interesse por esta área. [...] (A7-F9: 352);

- “(...) passei a confiar mais nas minhas capacidades e na minha criatividade.” (A7-F9: 352);

- [...] Antes de ser chamada directamente pelo professor, tinha vontade de fazer esta actividade voluntariamente mas estava camuflada pelo medo da exposição corporal que exigia. No entanto, quando a executei, senti um grande «alívio» e contentamento por ter conseguido, demonstrando a toda a turma um movimento que pertencia a um momento da aula que me agradou bastante. [...] (A7-F5: 367);

- “(...) permitiu-me uma aproximação a alguns colegas da turma com os quais não tinha uma relação muito próxima (...).” (A7-F8: 376);

- [...] Na minha opinião, é de grande relevância este tipo de actividades, na medida em que apela para a criatividade, para o despertar da nossa imaginação, podendo também ajudar-nos a libertarmo-nos de tudo o que possa «prender» os nossos movimentos e expressão e a estar mais à vontade perante os outros. [...] (A7-F7: 400);

- [...] parece que esquecemos, por um momento que estão a olhar para nós e conseguimos expressar-nos e dar o que temos. É uma forma de comunicação e expressão que nos possibilita um conhecimento do nosso ser e também um descobrir do que vai nos outros. [...] (A7-F7: 400);

- “(...) pudemos descobrir o que vai em nós para além do que já conhecemos e o que poderemos ser e fazer, se nos libertarmos de preconceitos e deixarmos-nos levar pela imaginação e descontração.” (A7-F9: 402);

- [...] Nestes momentos eu pensei em todo o nosso trabalho e em todas as actividades realizadas e nunca a turma conseguiu ficar tão junta, tão unida. Nunca, pelo menos que

eu me tenha apercebido, houve forma de trabalho que exercitasse a cooperação entre todos os elementos da turma.

O facto de, tanto eu, como todos os meus colegas termos tido a possibilidade de, por momentos, trabalhar com os restantes elementos da turma foi mesmo extraordinário. [...] (A7-F7: 412);

- “(...) as aulas têm muito ritmo, são criativas e isto desenvolve-nos bastante.” (A7-F2: 435);

- “Desde sempre achei que tinha muito pouca capacidade de concentração e de ouvir os outros e neste momento, penso que estas aulas me ajudaram muito a controlar as minhas emoções e a desenvolver a minha capacidade de «escutar os outros».” (A7-F9: 466);

- [...] No início, era uma pessoa mais retraída e fechada; com o decorrer das aulas tenho vindo a notar que me sinto cada vez mais à vontade...No entanto, tenho consciência que ainda não estou completamente «solta» da timidez e dos meus receios, mas tenho esperanças que até ao final do ano, tudo se supere! [...] (A7-F9: 550);

- “(...) desenvolveu em nós atitudes, pensamentos e maneiras de agir (...). Levou-me a ter mais capacidade de concentração, de reflexão e até mesmo de imaginação.” (A7-F9: 563);

- “Percebi que é importante estar preparado para me adaptar a novas situações, pois na maior parte das vezes prepara-se uma aula e no concreto acabamos por fugir àquilo que tínhamos programado, pois a turma encaminhou-se num outro sentido.” (A7-F9: 607);

- “Estas aulas poderão servir-nos de muito porque desenvolvem aspectos como o à vontade perante os outros, o improvisado, a imaginação, a criatividade...” (A7-F9: 525);

- [...] As actividades da aula possibilitaram um maior domínio sobre o nosso corpo quando procuramos dar expressividade, explorando a dimensão gestual. Através de um gesto apercebemo-nos da situação em si.

Estas actividades permitiram-nos um desenvolvimento pessoal e colectivo, em situações expressivas utilizando o corpo, o espaço e objectos. [...] (A7-F6: 652);

- [...] Falando, propriamente, nas actividades realizadas durante estas aulas: forneceram dados decisivos de como devemos conhecer e interagir com os outros e à criação de um espírito de grupo mais sólido, mais unido. Promoveram momentos de solidariedade, de amizade, de tolerância, de descontração, de alegria e é claro que todos estes momentos

de partilha são fundamentais para o enriquecimento da experiência pessoal e de grupo.

[...] (A7-F9: 653-654);

- “(...) pude constatar que colegas que por vezes nos parecem um pouco introvertidos em situação de representação transformam-se (...) é importante na medida em que, nos ajuda a enfrentar o público, e estar em situação de comunicação com os outros.” (A7-F6: 664-665);

- “O facto de termos que imaginar uma situação que envolvesse esses dois objectos e representá-la para a turma fez-nos desenvolver a nossa criatividade, a nossa coragem e, até mesmo a nossa capacidade de iniciativa.” (A7-F6: 411);

4.2.3. Formação profissional

À medida que a formação evolui, estabelecem-se paralelamente relações com o contexto profissional, decorrentes de uma observação da prática pedagógica que faz emergir questões que estão intimamente ligadas com o perfil do formador e com a natureza da sua intervenção num ambiente que se pretende propício ao ensino-aprendizagem.

Desde logo, um questionamento sobre o que significa uma «boa aula» e em que medida é que esta expectativa natural, para quem pretende qualificar o ensino pode determinar um conjunto de preocupações, que se relacionam com a capacidade em desenvolver uma boa relação com os seus alunos e um espírito de grupo motivador de aprendizagens, que favoreçam o conhecimento, o sentido de responsabilidade, de autonomia, de inclusão, tão necessárias ao exercício da cidadania.

A prática da expressão e educação dramática desenvolvida de forma sistemática, pode contribuir para o desenvolvimento de uma participação activa criadora, reforçando os laços de solidariedade e de amizade entre os seus intervenientes, desencadeando através das suas acções uma melhoria da vida do grupo, da escola e da relação com a comunidade.

Vejamos a este propósito algumas observações dos alunos:

- [...] tornou-se possível o equilíbrio em nós próprios e entre todos. Esse equilíbrio adquiriu ritmo nos movimentos dos nossos corpos, o que deu às aulas, um «gostinho» a diversão, tornando as aulas mais aliciantes e atraentes.

Mas gostava de falar de três condições, mais especificamente que se interligaram harmoniosamente entre si nestas aulas e que, curiosamente, me deixaram mais sensível a pensar e são elas: o contacto, o ritmo e a diversão.

(...) nós como futuros professores (...) somos confrontados com conteúdos programáticos, em geral, muito teóricos que nos torna mais apáticos e focalizados para a ociosidade.

Por isso é que penso ser vital em todos os anos de estudo, alguma disciplina ou disciplinas que nos façam agir, expressar fisicamente as nossas emoções e sensações, para assim nos tornarmos melhores professores, transmitindo às aulas ritmo, acção e diversão.

Este ritmo de que falo, sem dúvida, transmite a tal acção e, por consequência, contacto, função vital para a estimulação de uma relação afectiva. [...] (A7-F2: 310);

- “Acho, portanto, uma cadeira de importante relevo para a nossa formação como futuros professores, pois sentimos cada vez mais falta de uma boa aula, devido à desvalorização do ensino e, por consequência, da educação.” (A7-F1: 312);

- “(...) para uma boa aula é necessário o interesse do professor e do aluno, por isso há necessidade de cativar o aluno com diversas actividades, torná-lo num ser com responsabilidades e capacidades.” (A7-F1: 313);

- [...] Sendo nós, professores do 1ºciclo, necessitamos deste género de experiências, para que um dia possamos mostrar aos nossos futuros alunos como observar e interpretarem o que vêem, seja ele um quadro, uma fotografia, uma figura, uma imagem, um objecto, ou uma paisagem viva da natureza. Gostei muito da aula (...). [...] (A7-F10: 334);

- [...] ajudarme-á a compreender melhor os meus alunos e a desenvolver a minha criatividade e originalidade. Inventar e criar formas, métodos, de ensinar «coisas» que por vezes são complicadas, de uma forma simpática, simples e divertida e através de uma pequena brincadeira. [...] (A7-F2: 336);

- [...] Posso concluir que estas aulas são muito importantes para nós, como futuros professores, para termos algumas ideias como proporcionar o desenvolvimento da criatividade dos nossos alunos e para conseguir que estes tenham uma relação com os outros de união, de cumplicidade e que todos lutem por um conjunto de ideias, pois se o grupo funciona tudo funciona melhor. [...] (A7-F9: 347);

- “O fomento de um clima de afectividade e de liberdade é extremamente importante para as crianças, para desta forma conseguir uma melhor aprendizagem.” (A7-F2: 385);

- “(...) permite-nos ter uma melhor preparação ao nível do drama, para posteriormente, podermos transmitir aos nossos alunos este tipo de expressão e poder ajudá-los, também através da ED, a desenvolver as suas capacidades (...).” (A7-F1: 395);

- “(...) poderemos preparar-nos para a nossa futura profissão, desempenhando o nosso papel, de modo mais eficiente. Isto porque, penso que o contacto entre professor/aluno, é extremamente importante no processo de ensino.” (A7-F2: 396);

- [...] as aulas de ED são de grande importância, no sentido em que nos permite libertar e também desenvolver a nossa criatividade. Isto, de modo a que possamos também inculcar estes aspectos nos nossos alunos, como também promover a sua autonomia e descontração perante os outros. [...] (A7-F2: 396);

- “(...) poderemos promover no aluno também estas capacidades para que este também tenha uma participação activa e mais agradável no processo de ensino.” (A7-F3: 398);

- “Toda a criatividade existente nas nossas actividades é algo de maravilhoso, pois prepara-nos para trabalhar com as crianças que são uma grande «fonte» de ideias criativas e que certamente, vão estar sempre à espera de mais nas nossas aulas.” (A7-F9: 415);

- [...] A disciplina de ED tem sido interessante e terá bastante importância na nossa futura carreira profissional, na medida em que nos tem permitido desenvolver principalmente a educação corporal, assim como o gesto e a visão, oferecendo-nos assim a possibilidade de interpretar o mundo, de exprimir o pensamento e criar. Além deste aspecto, a exploração de situações imaginárias que temos vivido dá-nos oportunidade de nos conhecermos melhor e de entendermos melhor os outros (...). [...] (A7-F9: 424);

- “(...) vai ser muito importante para a minha profissão como futura professora (...) para ensinar determinada matéria, posso recorrer a estratégias que estimulem os alunos a aprender melhor.” (A7-F1: 433);

- “(...) penso que esta disciplina me vai ajudar a preparar a perder o nervosismo e o medo de desempenhar o papel de professora (...) vai ajudar a desinibir, permitindo-me estar mais à vontade para exercer a minha profissão.” (A7-F1: 434);

- [...] a nossa tarefa de professores vai ser facilitada, na medida em que vamos, de certo modo, poder inculcar no aluno a liberdade de expressão e comunicação, que é de extrema importância para um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente e agradável e para uma melhor relação professor-aluno. [...] (A7-F7: 401);

- [...] Fiquei a perceber que esta cadeira põe-nos mais à vontade em relação aos nossos colegas e mesmo na relação professor-aluno. Com tudo isto aprendemos que é essencial para nós, futuros professores do 1º ciclo saber relacionarmo-nos com os nossos meninos e como é importante eles sentirem-se à vontade com os colegas e com o professor. É importante ter uma relação aberta e sem medos para eles poderem ter sucesso na escola. [...] (A7-F2: 554);

- [...] Tudo aquilo que consegui assimilar nestas aulas penso que pode futuramente ser transmitido às crianças, quando no exercício da minha profissão, e o melhor de tudo é que são actividades que as crianças podem realizar com prazer e gosto pois foi exactamente assim que eu as realizei. [...] (A7-F2: 568);

- [...] Como futuros professores temos de estar preparados para contarmos com algumas improvisações. Além disso é também importante desenvolver com os nossos alunos actividades que envolvam o imprevisto e a criatividade. Assim colocando-os em situações de acção é possível valorizar alunos por exemplo com pouca capacidade de aprendizagem. [...] (A7-F7: 605);

- “Penso que estas aulas estão a dar-me um grande contributo como futuro profissional e como animador de grupos de jovens.” (A7-F7: 605);

- [...] o grande objectivo da expressão dramática no currículo dos professores do 1º ciclo, é o de sensibilizar os futuros professores para esta área. Despertar interesse e gosto por esta expressão, compreender a sua importância quer na postura do professor perante a turma, quer como conteúdo a desenvolver com as crianças. [...] (A7-F1: 608);

- “(...) comecei a ter uma percepção completamente diferente de certas realidades, sem dúvida, percebi também a grande contribuição que esta disciplina tem para a minha formação como futura professora.” (A7-F9: 653);

- “Em termos didáticos esta aula poderá preparar-nos para desenvolver nas nossas crianças a expressividade do corpo, e através de exercícios lúdicos enriquecerem a capacidade de expressão e comunicação.” (A7-F3: 659);

4.2.4. Comportamento pedagógico do professor

O professor de expressão dramática tem um papel preponderante no desenrolar das actividades como animador, observador e participante, ocupando um lugar particular no seio do grupo. Esta orientação exercida a partir do interior do grupo, permite-lhe observar de perto o impacto da sua acção junto dos participantes, colhendo os elementos necessários à orientação das actividades, ao mesmo tempo que pode redireccionar «in loco» as propostas iniciais, de acordo com o grau de implicação dos intervenientes.

A implementação de um clima favorável à aprendizagem, que passa pela capacidade de indução de uma forma de estar descontraída e ao mesmo tempo com concentração, uma observação apurada que lhe permite intervir regularmente para facilitar o envolvimento na acção e uma capacidade de diálogo que possibilite a construção de um saber comum, são características essenciais de uma intervenção adequada ao conhecimento da linguagem dramática.

Estando na posse dos elementos essenciais da comunicação dramática que envolvem a voz, a gestualidade e o olhar, é natural que essa forma de se exprimir crie um impacto positivo junto dos participantes, ao mesmo tempo que lhes permite perceber a importância desta área para a melhoria da sua própria forma de comunicar e de agir, não só do ponto de vista técnico, mas essencialmente da capacidade de tomada de decisões em função muitas vezes dos elementos imprevisíveis da situação.

As observações dos alunos a este respeito permitem constatar o seguinte:

- “Acho interessante a maneira do docente dar as aulas, ele começa a aula por uma breve conversa connosco e só depois é que parte para a prática.” (A7-F9: 320);

- [...] (o professor) tem o dom de «impor» a calma e facilitar a liberdade de expressão de cada um. Apesar de nos conceder autonomia, também nos diz até onde podemos ir, não são regras rígidas mas pontos a ter em atenção no desenvolver das aulas, tais como: respeito, atenção, silêncio, calma, concentração, sinceridade, fazer análise posterior etc... Faz-nos entender que estes aspectos são a garantia, considero por isso, que o

docente tem uma actuação preponderante e é bastante motivador, criando um bom ambiente na aula, dinâmico e divertido. [...] (A7-F9: 341);

- “Para um bom desenvolvimento do jogo, é necessário um monitor que neste caso foi o professor da disciplina, cuja função é estimular, sugerir, observar e prever.” (A7-F2: 362);

- [...] O professor é um facilitador do processo de ensino aprendizagem, criando um ambiente de espontaneidade, liberdade e confiança, possibilitando aos alunos a descoberta autónoma das nossas capacidades. Por vezes criou, ambientes sugestivos de libertação e optimismo. [...] (A7-F9: 391);

- “(...) o professor tem ajudado, em muito, nas actividades de ED, no sentido de nos «conduzir» a uma maior abertura e recepção a tudo o que nos possa descontraír, libertar e expressarmo-nos e relacionarmo-nos melhor com os outros.” (A7-F9: 403);

- [...] O professor, não fazendo distinção entre os alunos (...) e variando constantemente na forma de trabalhar os diversos exercícios, tentando também abordar vários temas que nos dizem respeito, tem vindo a desenvolver uma pedagogia que nunca experimentei mas que me agrada. A atitude do professor é diferente do que estou habituada talvez pelo facto de esta ser também uma disciplina diferente. [...] (A7-F9: 415);

- [...] penso que o professor tem facilitado o nosso desempenho na medida em que nos coloca à vontade, dialoga connosco o que contribui para que desempenhemos de uma forma mais eficaz a nossa função, ao realizar os exercícios e sentir estes mesmos com maior intensidade. [...] (A7-F9: 424);

- [...] Relativamente à atitude pedagógica do professor, considero ser um facilitador de todas as actividades realizadas, pois tem um espírito de abertura, uma grande flexibilidade e imaginação o que origina que a turma se sinta cada vez mais predisposta para a realização das actividades. [...] (A7-F9: 591);

- [...] Outro aspecto que ajuda bastante nas nossas aulas é o facto de o professor dar as coordenadas principais e deixar o resto ao critério da nossa imaginação. Ele dá-nos a liberdade necessária, e deixa-nos á vontade, fazendo até críticas construtivas o que só nos vem estimular. [...] (A7-F9: 602);

- “A calma e tranquilidade transmitidas pelo professor ajudaram-me a relaxar e a controlar o nervosismo face a situações que se tornaram mais complicadas, como por exemplo na dramatização que fizemos.” (A7-F9: 678);

- “De aula para aula vamos progredindo, há uma progressão tanto a nível do professor como a nível da turma. Esta progressão deve-se sobretudo à maneira como o docente dá as aulas, permitindo-nos dia após dia ter uma percepção do que é a expressão dramática.” (A7-F9: 321);

- “Foram aulas muito animadas em que se fez notar a colaboração e vontade dos alunos em participar nos diferentes exercícios. Nota-se já uma certa empatia entre os alunos, o professor e a própria disciplina.” (A7-F2: 529);

4.2.5. Componente lúdica da expressão dramática

O jogo é uma componente essencial da actividade dramática sintetizada na expressão conhecida do «faz de conta» e que implica fazer para se conhecer.

Este desdobramento noutra ser ou noutra coisa é o ingrediente essencial da actividade lúdica e traz associadas as noções de diferente, de dinâmico, de criativo e divertido, como referem os alunos, e que está intimamente ligado ao prazer que decorre da prática em si da actividade.

O movimento exprime uma grande liberdade de acção, é vivido com grande intensidade e produz uma sensação de bem-estar, característica de uma outra realidade, menos contida, mais aberta à descoberta e à comunicação com os outros.

Os textos dos alunos vão também nesse sentido:

- “(...) as aulas de expressão dramática são diferentes daquilo a que normalmente estou habituada. Talvez por isso as considere tão divertidas e interessantes.” (A7-F10: 328);

- “(o professor) Torna as aulas muito dinâmicas e criativas, pois estamos sempre a trabalhar.” (A7-F9: 320);

- “Estes exercícios também estimulam a criatividade, a concentração e a memória, estimulam a aprendizagem de uma forma lúdica e aliciante.” (A7-F2: 385);

- “Foi uma sensação estranha! Adorei a aula por isso mesmo, porque sem entender nada de Arte consegui juntamente com as minhas companheiras de grupo transmitir a nossa escolha.

De modo geral, achei que naquele momento todos nós éramos uns entendidos de arte.” (A7-F10: 393);

- “(...) nunca me tinha deparado com a sensação de sentir uma pintura e de o fazer sentir aos outros, sem ser através das palavras.” (A7-F8: 464);

- “O tempo e o espaço nesta aula são secundários já que estamos num sítio em que as coisas são feitas com gosto, logo o tempo deixa de existir.” (A7-F9: 602);

- “Ao estar a fazer este exercício, e a criar aquelas esculturas, surgiu em mim uma vontade de expressar alguns sentimentos, ou seja, ao mesmo tempo que criava aquelas esculturas estava a libertar algumas tensões vividas.” (A7-F8: 318);

- “Todas as peças tiveram como base a vida em família e os problemas que a caracterizam.

A apresentação das peças foi marcada por um clima de brincadeira entre todos os colegas, ficando assim todos os elementos da turma mais à vontade.” (A7-F7: 382);

- “Para esta aula cada aluno levou um novelo de lã (...) é incrível o que se pode fazer com um simples novelo de lã.” (A7-F8: 383);

- [...] achei interessante o facto de tentarmos «produzir» algo que não é, por assim dizer, visível e é apenas sentido, como por exemplo, o vento. Por isso mesmo é algo que se torna difícil de interpretar, mas não é impossível, daí o facto de me ter chamado muito a atenção e o ter considerado de grande relevância para uma melhor expressão pessoal e criatividade na interpretação. [...] (A7-F2: 396);

- [...] O que achei bastante interessante, foi o facto de que, a partir de simplesmente três objectos, termos conseguido todos nós fazer uma encenação (...) situação bastante engraçada, não só para quem fez, como também para quem estava a assistir, proporcionando um ambiente bastante divertido e de boa disposição e descontração. [...] (A7-F7: 400);

- [...] as actividades realizadas nas aulas, promoviam em nós uma liberdade de podermos realizar «brincadeiras» (que considero sérias) que em outras circunstâncias não nos era permitido ou não seria o mais indicado. Por isto mesmo, proporciona uma

boa disposição e quando damos por nós, estamos a expressar-nos sem qualquer embaraço ou algo que possa, de certo modo, nos distrair. [...] (A7-F9: 402);

- “Ninguém esperaria de certo, que com um novelo de lã o espaço da aula de drama se transformasse numa gigantesca «teia de teias». Cada um construindo a sua teia, não esperava que estava a construir algo de grandioso e belo.” (A7-F8: 480);

- “(...) criatividade, imaginação e sempre com muita acção.” (A7-F8: 319);

- “(...) grande liberdade; quer de movimento, quer de expressão (...) pode atribuir as sensações de bem estar interior e de desconstracção, que caracterizam o nosso espírito quando saímos desta aula.” (A7-F9: 330);

- [...] todas as actividades realizadas nesta disciplina têm um carácter lúdico e talvez por isso se sinta tanto prazer e gosto ao realizá-las. Apesar de serem encaradas como «brincadeiras» são muito importantes, uma vez que visam um enriquecimento das nossas capacidades de expressão, relação e comunicação com os outros. [...] (A7-F9: 331);

- “É através do jogo de ED que nos experimentamos a nós próprios, a nossa imaginação, sonhos, fantasias e colocamos à prova as nossas capacidades de transformação ou de nos imaginarmos noutra situação.” (A7-F9: 340);

- “Os jogos são tão abstractos, e vividos com tanta intensidade, que é criado um mundo de ilusão, onde nos fundimos intimamente com o ambiente criado pela nossa imaginação, identificando-nos completamente com a personagem que representamos.” (A7-F9: 341);

- “(...) a área de ED ajuda-nos a adquirir diversas aptidões como por exemplo, dominar o corpo, desenvolver o espírito de grupo, a criatividade, a imaginação, adquirir o domínio da comunicação, desenvolver uma relação lúdica com a realidade (...).” (A7-F9: 352);

- “Para mim, a imaginação é estimulante, pois oferece-nos a capacidade de recriar, inventar, criar diversas situações, realizar, bem lá no fundo, diversos sonhos.” (A7-F6: 652);

- “A utilização e a transformação imaginária de um objecto são estímulos à capacidade de recriar ou inventar personagens e de desenvolver situações.” (A7-F6: 575);

4.2.6. Atitude reflexiva

Os momentos de prática reflexiva estão presentes com regularidade ao longo do período de formação, quer através do diálogo que se estabelece no final de cada sessão de trabalho, quer através das reflexões escritas realizadas já com um certo distanciamento da acção. Umhas e outras têm a sua pertinência, constituem um momento de partilha sobre a vivência das actividades, de troca de ideias, de questionamento sobre as práticas em si e da sua integração no meio escolar e onde afloram também outras questões como os problemas de comunicação que fazem parte do próprio grupo.

Estes momentos são particularmente importantes porque possibilitam a intervenção de cada um, dando oportunidade de se manifestar de acordo com uma perspectiva divergente da experiência, o que constitui uma das características essenciais desta área artística, onde o reforço do colectivo vai a par do espaço para a individualidade, visto que o indivíduo é ao mesmo tempo sujeito e objecto da aprendizagem.

O respeito pela expressão individual é um valor primordial que vai progressivamente ganhando solidez através da criação de uma espécie de código de conduta, que faz emergir outros valores como o respeito pelos outros e das suas ideias, a tolerância, a solidariedade, a autonomia, a liberdade de expressão, e que reúnem no seu conjunto as condições necessárias para que cada interveniente evolua no sentido do desenvolvimento da sua expressão e comunicação.

A atitude reflexiva produz um conhecimento significativo sobre a linguagem dramática, construído com a participação de todos os intervenientes e resultante do confronto com uma abordagem pedagógica específica, o que interfere naturalmente com as concepções adquiridas sobre ensinar e aprender, fazendo evoluir a noção de educação para outros patamares.

Os textos dos alunos estão também em relação com o que acabamos de referir:

- “Apesar de sentirmos inteira liberdade, temos a constante preocupação de respeitar os outros e as suas ideias.” (A7-F9: 340);

- “Isto leva-nos a reflectir que apesar de cada pessoa ter um «mundo» muito próprio, temos pontos, objectivos em comum e que aprendemos sempre algo de novo com cada um.” (A7-F8: 370);

- “Apercebemo-nos de coisas aparentemente simples, que podem estar imbuídas de grande valor dependendo da atenção, da capacidade de observação e da conotação atribuída por cada sujeito.” (A7-F9: 392);

- “Penso que isto foi uma forma do professor tentar demonstrar que devemos ser mais autónomos, apelar para uma ruptura do que é habitual para darmos mais de nós em tudo o que fazemos.” (A7-F3: 397);

- [...] Estas aulas requerem muito mais a nossa participação e a nossa criatividade mas em contrapartida dão-nos uma maior liberdade (quer de expressão, quer de movimento) e talvez seja isso que faz com que quando saímos sintamos sempre uma enorme sensação de bem estar interior. [...] (A7-F8: 578);

- “No fim da aula cheguei à conclusão que a utilização destes objectos depende e varia de pessoa para pessoa. Estes temas levam ao debate, para um pode representar uma coisa e para outro representa outra coisa.” (A7-F7: 598);

- “Penso que foram muito positivas estas primeiras aulas, pois deram-me uma visão diferente do ensino (...).” (A7-F9: 607);

- [...] Ao longo das aulas de ED, tenho constatado algo, que para mim é quase milagroso. Quando os alunos entram pela porta da sala de aula de ED, deixam para trás as rivalidades, as brigas, os problemas que têm com os outros colegas e trabalham em conjunto, harmoniosamente. Trabalham com gosto e prazer, isso ajuda na relação com os colegas e com o professor (...) pois o principal objectivo é ensinar os alunos a trabalharem em conjunto e todos juntos podem criar muitas coisas interessantes, bonitas e com algo de profundo a comunicar. [...] (A7-F9: 642);

- “(...) penso que o objectivo do professor na realização destas actividades lúdicas foi conseguido: o de enriquecer a capacidade do aluno se expressar e comunicar sem tabus.” (A7-F9: 300);

- [...] A aula (...) pode ser dividida em 2 tipos de olhar. O olhar para os outros e o olhar para as coisas, de uma certa forma o nosso olhar em geral pode sofrer esta divisão.

Inicialmente «trabalhamos» o nosso olhar para os outros, onde podemos experimentar diferentes olhares; o simples olhar que só vê e um olhar mais profundo que tinha uma mensagem, transmitia sentimentos: simpatia, indiferença ou amizade.

O mesmo se passa quando olhamos para as coisas, podemos simplesmente vê-las ou então, comunicar com elas. Tanto os olhos dos outros que nos rodeiam como as coisas que nos rodeiam transmitem-nos mensagens, os nossos olhos são uma forma de comunicar.

Quando olhámos para os quadros, tínhamos que pesquisar a mensagem que eles nos transmitiam para podermos escolher um. Mas, não era só eu que escolhia, era o grupo e apesar de colegas mais ou menos com as mesmas características, cada um de nós é um, com as suas perspectivas das cores, das formas, do mundo, então foi necessária a partilha da mensagem observada.

Mais do que partilha teve de haver uma selecção em conjunto, aqui, além de se partilhar também se argumentou, como que tentando influenciar a escolha dos outros, mesmo que inconsciente.

Mas, a escolha pode ter sido manchada pela 2ª parte da tarefa. Era necessário transmitir a mensagem que chegava até nós do quadro aos outros colegas. Naturalmente, esta tarefa veio limitar a escolha anterior. A primeira tarefa deixou de ser, escolher um quadro, e passou a ser a descoberta de mensagens fáceis de transmitir, para depois escolher esse quadro. A ordem das tarefas inverteu-se. Esta inversão não foi propositada, provavelmente até foi inconsciente, quando reparei já não estávamos a falar de preferências mas do que fazer ou do que dizer neste ou naquele quadro, só depois escolhíamos o quadro.

Este tipo de atitude é frequente no nosso dia-a-dia, e por isso, já não sentimos as inversões de ordem que fazemos. A nossa sociedade mais preocupada com os produtos do que com o como fazer, certamente tem parte da culpa. Habitúmo-nos a estar constantemente a ser avaliados, a serem medidas as nossas acções e qualquer falha pode ser utilizada como «prova de acusação». Então, deixamos de ser genuínos, deixamos que os outros façam de nós o que querem e nós fazemos dos outros o que queremos que eles sejam. Invertemos Tudo. [...] (A7-F10: 316-317);

- “Através destes exercícios a nossa mente fica mais aberta, o que nos facilita mais a compreensão do que é a realidade.” (A7-F8: 318);

- “Estas aulas ajudaram-me a perceber melhor a realidade, ou seja, o meio que me rodeia (...) a conhecer melhor a minha turma, a relacionar-me com os colegas que ao longo destes 3 anos, somos da mesma turma e eu nem sabia o nome de alguns.” (A7-F9: 320);

- [...] Em todos os exercícios feitos até agora há várias características que estiveram presentes, tais como, o contacto visual, a acção: é importante haver movimento nas aulas; a criatividade também é importante: o professor ensinou-nos a criar e a trabalhar a nossa imaginação (...) fazendo com que nós tenhamos um sentido diferente das coisas e de levar a vida. [...] (A7-F9: 321);

- “(...) ao ouvirmos a opinião dos outros e depois de lançarmos um segundo olhar (...) somos capazes de encontrar coisas que à primeira vista nos passariam despercebidas ou seriam até impensáveis.” (A7-F10: 328);

- [...] Viram-se rostos que muitas vezes são fechados, por múltiplas razões, abrirem-se e participarem na brincadeira sem qualquer tipo de problemas (...). Se futuros professores não conseguem ter uma relação aberta entre si, como vão depois relacionar-se com os seus alunos? (...). São disciplinas como o drama, que nos ajudam a encarar estes problemas e reflectir sobre os mesmos, à procura de uma solução. [...] (A7-F5: 479);

- [...] Fez-me lembrar as flores, tão belas, mas efémeras. No entanto, enquanto duram mostram-nos como tudo pode ser belo e diferente, se quisermos, ainda que por pouco tempo. Dão-nos a paz de que tantas vezes nos vemos privados. E é com estas visões que nos maravilham, que continuamos a ser Humanos em toda a acepção da palavra. [...] (A7-F8: 480);

- [...] Criámos constantemente novos movimentos e é muito interessante pensar que a cada pessoa que surgia à minha frente, eu tinha um gesto diferente. Uns quase que se incluíam no movimento, dando o seu toque pessoal e inconscientemente influenciavam o meu movimento, outros eram um simples espelho. Os olhos, talvez a parte que mais comunicou neste jogo: colegas que apesar de nos conhecermos há algum tempo evitaram o olhar, olhos nos olhos. A timidez ou a indiferença devem explicar tais comportamentos, se numa aula onde trabalhamos acima de tudo a comunicação é tão difícil o olhar, que relação temos nós com os que nos rodeiam? E com os nossos futuros alunos? Será que também lhes vamos evitar o olhar? Temos muito que aprender, muito mais que pedagogias ou técnicas de ensino: temos que aprender a ser «pessoas», em toda a sua essência, indivíduos sensíveis e prontos a comunicar. [...] (A7-F7: 614);

- [...] Deu-me muito gozo construir a minha própria teia, talvez porque por momentos abstraí-me de tudo o resto, o ambiente era propício, e movimenteí-me da forma que desejava, sem receios dos olhares, e medos dos comentários «aquela tolinha a saltar e correr», no fundo vivemos momentos de completa liberdade de movimentos. Momentos em que nos libertamos e nos tornamos mais nós próprios.

Outra dimensão deste jogo, foi o resultado final: como é possível? Meia dúzia de pessoas que até não têm um talento especial para arte e no final da construção das suas

teias era arte. Todos nós ficamos espantados, era bonito o que tínhamos criado, afinal será que cada um de nós não é um pouco artista? [...] (A7-F8: 615);

- “(...) não são necessários grandes meios para atingirmos o que desejamos, mas sim dar asas à nossa imaginação e comunicar aquilo que pretendemos consoante o que temos.” (A7-F6: 652);

- [...] Nos trabalhos de grupo gerados em pequenos momentos, surgiram peças muito interessantes do dia-a-dia, que tiveram a contribuição de cada um de nós e das diferentes percepções que aqueles objectos despertavam em nós.

É bastante enriquecedor partilhar ideias, opiniões e daí resultar algo «bonito».

Cada vez mais a sociedade nos «obriga» a sermos competitivos, egoístas e penso que o que falta ao ser humano é deixar de ser manipulador e centralizador de tudo e passar a partilhar com os outros, nomeadamente o que é comum a todos: o pensamento. [...] (A7-F7: 369);

- “(...) existem simples coisas que aparentemente me passavam ao lado e no entanto, agora eu sei, que podem ter grande valor, dependendo da capacidade de observação, de atenção e da conotação que cada um lhe atribui.” (A7-F9: 654);

- “Interessante foi o facto de em tão pouco tempo todos os grupos terem imaginado algo engraçado, e que todas essas representações possam gerar a discussão sobre temas problemáticos da sociedade.” (A7-F7: 666);

4.3. Reflexões sobre os trabalhos finais de teatralização de um conto infantil

A realização de uma representação teatral baseada num conto infantil, com apresentação pública a grupos de crianças, implicava a realização de um conjunto de tarefas necessárias à produção de um espectáculo em todas as suas dimensões. Escolher um texto como ponto de partida, adaptá-lo à linguagem dramática, fazer opções estéticas adequadas ao público em causa, distribuir os personagens, organizar o guarda-roupa, os adereços, os cenários, a luz e o som, ensaiar, produzir o evento, exigiu dos vários grupos, formados para o efeito, uma dedicação particular e uma capacidade de trabalho em equipa que respondesse a todas essas exigências.

O projecto foi desenvolvido ao longo de todo o 2º semestre e correspondeu a uma alteração profunda da formação seguida no semestre anterior, tendo nessa altura cada um dos alunos uma autonomia suplementar, visto que, distribuídas as responsabilidades, cada um estava agora concentrado naquilo que lhe competia, sobretudo na construção dos materiais necessários à realização da actividade.

A realização dos ensaios foi um dos aspectos que teve que sofrer adaptações dado que os mesmos não poderiam ocorrer todos ao mesmo tempo na sala de ED. Desse modo cada grupo encontrou outras possibilidades de reunião que tivessem as condições necessárias para se ter concentração, passando os ensaios a decorrer na sala de aulas em horário compatível, já depois de relativamente assimilado pelos elementos do grupo e contando com o apoio do professor, de acordo com um calendário acordado com todos os grupos.

Tentámos recolher testemunhos que clarificassem o processo desenvolvido com todas as suas implicações, citando directamente os textos, transcritos com um código de referência que identifica o número do anexo (A) que inclui os textos dos alunos e o número da página referente à citação o que permite constatar o grau de implicação neste trabalho:

- [...] fizemos algumas adaptações, nomeadamente no que diz respeito ao número de personagens, visto que na história original o seu número era superior ao número de elementos do grupo. Outra alteração feita no texto foi alongarmos a história, visto que o professor nos tinha proposto uma duração da sua apresentação, e o texto original era demasiado curto, daí a necessidade da sua adaptação a nosso gosto. [...] (A4: 81);
- “Com a redacção final do texto, partimos para a distribuição de papéis pelos elementos do grupo. Esta distribuição baseou-se na preferência por cada elemento de «encarnar» numa respectiva personagem.” (A4: 81);
- [...] O salão nobre de um castelo foi a base de trabalho para elaborarmos o nosso cenário. Assim, começamos por arranjar a mesa do banquete que seria fundamental para o decorrer da acção. De seguida, passamos para os adereços da própria mesa, elaborando aranhas com lã para ornamentar a toalha, na qual colocamos um castiçal com velas vermelhas, garrafas de bebidas e um bolo em forma de aranha confeccionado pelos elementos do grupo. Desenhamos e pintamos uma lareira e recolhemos materiais que com ela estão relacionados: lenha, tijolos, pote de ferro, colher de pau e uma lâmpada a simular o lume. [...] (A4: 81- 82);

- [...] Em relação à caracterização das personagens, surgiu-nos a ideia de criar um ambiente cómico através da utilização de tecidos coloridos para a confecção dos vestidos e da toalha de mesa, contrariamente à cor que predomina neste tema (...). Como efeitos técnicos utilizamos um acetato com a imagem de um castelo para situar a acção. Recorremos a sons, luzes e fumo apropriados ao contexto da história. [...] (A4: 82);

- [...] Desde a escolha do texto até à data da apresentação da peça, realizamos três ensaios com a orientação do professor, sugerindo pequenas alterações no texto e nas posições das personagens em palco. No entanto, sempre que o grupo se reunia, efectuámos ensaios de forma espontânea, surgindo sempre novas ideias para os diálogos bem como para a decoração do cenário. Estes ensaios eram sempre animados, mas inicialmente como não tínhamos todos os adereços sentíamos falta de algo que não sabíamos explicar, parecia que a peça não tinha vida, aliado ao medo de no dia da apresentação nos esquecermos do texto, até que finalmente começamos a ensaiar com a nossa caracterização e com o cenário, o que nos deu mais confiança para representar os papéis assumidos. [...] (A4: 82);

- [...] Depois de tudo preparado, aguardamos no «camarim» que o professor fizesse a recepção ao público. Depois de se instalarem e de todos estarem em silêncio, apercebemo-nos que finalmente chegara a hora.

Por trás do pano, olhávamos umas para as outras, muito inquietas, receosas e expectantes pelo momento.

A peça foi-se desenrolando normalmente com alguns percalços, mas conseguimos improvisar ultrapassando todos os nossos medos. [...] (A4: 83);

- [...] Estabelecemos um pequeno diálogo com as crianças presentes para que estas tivessem oportunidade de se inserirem no local da acção e reflectir sobre a mensagem da história que tinha ficado interiorizada. Constatamos que elas gostaram da apresentação sugerindo que fosse repetida (...). Sentimos que a realização deste trabalho foi gratificante, pois cumprimos os nossos objectivos, mas ficamos com a sensação que tudo se tinha passado muito rápido. Verificamos que alguns dos nossos receios não tinham fundamento e que o nosso investimento iria ficar por aqui (...). Em suma, este trabalho foi enriquecedor porque permitiu um auto-conhecimento e a descoberta de potenciais que até aqui não tinham sido revelados. [...] (A4: 83);

- [...] efectuámos modificações nos textos originais, procurando adequar ao número de elementos do grupo e ao tipo de trabalho que se pretendia realizar. Após esta etapa, atribuímos os papéis e as respectivas personagens. Esta distribuição foi executada de acordo com o retrato físico e psicológico de cada um dos elementos do grupo. Um dos instrumentos fundamentais para a concretização deste trabalho foi a escolha do guarda-

roupa e dos acessórios que auxiliava a assimilar o perfil psicológico das personagens (...). [...] (A4: 85);

- [...] Com a dramatização, pretendíamos que as crianças se envolvessem na história, que dessem largas à sua imaginação e, quem sabe, até identificar-se com alguma das personagens.

Quando escolhemos o texto, não nos apercebemos que iria ser difícil dramatizá-lo. Essa dificuldade surgiu com os primeiros ensaios, uma vez que o texto não continha diálogos, era pouco extenso e o número de personagens era elevado. Todos estes factores contribuíram para a dificuldade da sua dramatização. Assim, optamos por contar o conto criando um ambiente fantástico, em que a avozinha é o narrador da história.

O objectivo de optarmos por esta dramatização era salientar a importância do livro e da leitura e também o papel afectivo da família.

Esta mensagem estava implícita no facto das crianças não estarem com atenção ao que a avozinha estava a contar, no início da história, e aos poucos foram prestando atenção até ficarem completamente envolvidos na história e finalmente adormecerem.

Ao longo do tempo, os ensaios serviram para nos apercebermos do processo mais adequado à representação.

Nos primeiros ensaios realizados, sem a presença do professor, tivemos algumas dificuldades no manuseamento do texto, dado que a alteração, sugerida pelo professor (extensão do texto com algumas interrupções) facilitou a compreensão da essência do texto.

Face a esta situação, no segundo e último ensaio, fizemos alterações ao modo como íamos apresentar o texto, utilizando pequenas e curtas interrupções. Neste ensaio ficou também definido como seria exposto o cenário, as luzes utilizadas o que, de certa forma, nos deu mais ânimo e incentivo para a representação da peça.

Na noite anterior à representação da peça, sentimos uma certa pressão em encontrar o tom e o ritmo adequados ao tipo de espectadores a que a peça se destinava.

No dia da apresentação da peça, depois de termos montado o cenário, apercebemo-nos que não tínhamos a noção de como nos colocarmos no início da peça.

Uma vez apresentada a peça, ficamos contentes, porque os alunos não só gostaram mas participaram no diálogo que nós promovemos.

Deste diálogo retirámos algumas expressões caricatas como: «sonhos azuis», «sonhos amarelos», e o sonho de uma criança em que lhe caíam os dentes.

Após a saída dos alunos (...) e em conversa com os nossos colegas, verificamos que o nosso trabalho foi reconhecido, visto que estes fizeram comentários muito positivos.

Foi bastante divertido o improviso na representação da peça. Por exemplo, o nome do marido da avó, tanto nos ensaios como na peça, nunca foi o mesmo.

Tivemos muito prazer em dramatizar esta peça, que embora tenha sido um pouco diferente das outras, levou-nos a compreender as dificuldades que uma dramatização implica. [...] (A4: 93-94);

- [...] Não conseguíamos ter a noção do espaço, não conseguíamos encarnar a personagem nem falar com uma certa entoação, bem como fazer determinados movimentos a gestos específicos.

Nos ensaios que se seguiram, as coisas foram melhorando progressivamente, até ao ponto de conseguirmos representar com uma certa espontaneidade, não obstante, a existência de determinados momentos específicos da peça, em que o riso era marca constante e inevitável.

O cenário foi outro aspecto que nos preocupou muito desde o início, pois achávamos que para ficar um espaço atractivo e bonito, teria que ser recheado de várias coisas. No entanto, à medida que fomos ensaiando, verificamos que pequenos símbolos e até a própria imaginação, transmitem mais do que um cenário exageradamente preenchido, com cartazes, desenhos, enfim.

Os adereços das personagens foi talvez a parte que mais nos entusiasmou desde o início. No entanto, quando nos vestimos com os mesmos, sentimo-nos um pouco ridículas e o riso era incontrolável.

Assim, ao fim de alguns ensaios, chegou o último ensaio geral.

Neste já ensaiamos com o cenário tal qual iria estar no «grande dia». O nervosismo aumentava à medida que o ensaio ia decorrendo e, contrariamente às nossas expectativas este foi o que correu pior, o que nos deixou muito assustadas para o dia seguinte.

Eis chegado o grande dia!

Os nervos teimavam em controlar todo o nosso ser. No entanto, tínhamos consciência, de que era algo que tinha de ser feito e, como tal, respiramos fundo e entramos em palco.

De início, estávamos todas muito nervosas, no entanto, à medida que o tempo foi decorrendo e a acção ia aumentando, esquecemos tudo o resto e tentamos dar o nosso melhor.

O momento final da peça foi muito gratificante, pois foi uma sensação simplesmente fantástica, olharmos para o público e vermos reflectidos nos seus rostos uma expressão de entusiasmo, de satisfação... foi como se tivesse saído um «grande peso das nossas costas».

Assim, todo o nervosismo e receios sentidos antes, davam agora lugar à alegria e a uma satisfação imensa.

Foi, de facto, uma boa experiência, que sem dúvida, nos marcará para sempre... [...] (A4: 98-99-100).

- [...] Num leque variado que a literatura infantil nos oferece tivemos de optar por um conto. Desta forma, entrámos em contacto com a literatura infantil e penetrámos no mundo da criança. Proporciona um imenso prazer trabalhar este tipo de texto tanto pela sua mensagem como pelo mundo do fantástico em que a imaginação pode tudo o que me envolve e contagia. Através deste trabalho pude concluir que é um universo muito rico e que pode ser um óptimo ponto de partida para uma diversidade de actividades. É necessário seleccionar um texto que corresponda às nossas expectativas e que desse prazer trabalhar. Finalmente, após vários momentos de dúvidas e indecisões, estava escolhido o texto (...) uma obra com uma forte vertente humorística. Para completar surgiu-nos a ideia de realizar uma breve introdução ao conto propriamente dito quando deparámos com um excerto de uma obra do mesmo autor que nos chamou a atenção pela beleza e mensagem do mesmo. Surge a necessidade de adaptar o texto e adequá-lo ao tipo de trabalho que pretendíamos realizar e ao número de elementos que iria participar. A partir daqui este passaria a ser o nosso principal instrumento de trabalho. Procede-se à distribuição dos papéis.

Durante os ensaios verifica-se uma contínua adaptação do texto. Num processo contínuo de aperfeiçoamento, em que se procura fazer sempre melhor, em que contamos com a preciosa colaboração do professor.

Frequentemente, quando assistimos a uma representação de uma peça não nos apercebemos do labor que está por detrás da mesma. Pormenores que por vezes que decorrem em breves instantes exigem muito trabalho. É necessário pensar no cenário, na iluminação, no som, no guarda-roupa e caracterização das personagens e na sua marcação. É de salientar que foi preciso efectuar uma sessão de fotografias que foi muito divertida de realizar. Através desta actividade percebemos o empenho e a dedicação que este género de trabalho exige e as inúmeras sensações que o mesmo pode despertar. Já que durante este percurso passei por momentos de indecisão, de frustração, de cansaço, de nervosismo, de excitação, de alegria e de satisfação. É um extravasar de emoções! Até ao último ensaio surgem detalhes para aperfeiçoar e erros que se cometem sistematicamente, que parecem não ter esperança de se resolver. Até ao último

minuto surgem dúvidas «será que vai correr bem»; «será que me vou esquecer do texto e das marcações?». Finalmente é o dia da representação, um dia que eu caracterizaria como um dia de nervosismo e de excitação e de expectativa. Fim da representação, uma sensação de satisfação e de realização perpassou a minha alma.

Sem sombra dúvida, esta actividade deu-me a conhecer um pouco melhor este mundo da arte dramática, que implica trabalho mas produz prazer. No teatro da vida em que todos somos actores do nosso próprio papel em que parece impossível desempenhar um papel diferente daquele que desempenhamos todos os dias está enganado. Todos temos possibilidade de ser «outra pessoa» e assimilar o perfil dessa personagem. Contudo, todos temos capacidade de representar e levar a cabo este tipo de actividade. Posso também concluir que as crianças gostam muito de histórias e de assistir a este tipo de trabalho como eu pude verificar ao longo das aulas através dos seus comentários e das suas caras de felicidade e entusiasmo. [...] (A5: 125-126);

- [...] Para mim, este trabalho foi, simultaneamente, desgastante e apaixonante, proporcionando-me, acima de tudo um enorme prazer.

Se tivesse que caracterizar todo o processo, desde a escolha do texto, passando pelos ensaios e pela escolha da caracterização das personagens, chegando, por último, ao momento da apresentação da peça, a nível pessoal mas, também de grupo, diria que foi um processo de dedicação e, sobretudo, de grande aprendizagem! [...] (A5: 154);

- [...] Chegava agora o momento de entrar em palco... este foi, sem dúvida, o momento mais crítico! O coração parecia que ia «saltar fora» de tão rapidamente que batia.

O silêncio do público, as luzes que se acenderam e a música que interrompeu de imediato todo esse silêncio, ditavam o grande momento: era chegada a hora de entrar em palco! Queria dar um passo para atravessar o cortinado e parecia que tinha alguém a puxar-me para trás, de tal modo que não conseguia mover-me! Contudo, respirei fundo e entrei!

Após os primeiros segundos, todo o medo desapareceu, e senti-me invadida por uma tal confiança que esqueci tudo em volta, e simplesmente representei o meu papel (...).

Senti que tudo passou tão rápido que quando me apercebi, já estávamos nós sentadas junto ao público a ser aplaudidas!

De todos os momentos que marcaram a peça, o que mais gostei de fazer, foi a parte em que entrei, «de levezinho», pela janela e andei a passear pelo espaço ao som da música... É curioso, porque durante todo o tempo que antecedeu este dia, esta era a parte que menos gostava de fazer, porque não conseguia fazer as coisas como o professor

recomendava, o que me fazia ficar irritada e sobretudo, triste por não conseguir fazer como devia ser!

Ora, talvez o que se costuma dizer de que «aquilo que mais custa a conquistar é o que dá mais prazer alcançar» é, se calhar bem verdade, pois, depois de «1001 vezes» a repetir a mesma cena, sem conseguir desempenhá-la com sucesso... consegui representá-la com um certo à vontade e sobretudo satisfação!

Assim e, após a realização de tal trabalho, poderei dizer que foi sem dúvida, uma experiência que me marcou para sempre!

E, o mais surpreendente foi que, passei a adorar estar em palco... algo que até à data me fazia arrepiar! (...) penso que todas as apresentações tiveram o seu valor e, uma coisa que não posso deixar de referir é o facto, destes trabalhos terem servido para descobrirmos nos nossos colegas capacidades que desconhecíamos completamente! [...] (A5: 162-163).

4.4. Pré-teste

No início desta formação, procurámos conhecer de perto o nível de conhecimentos que os alunos tinham nesta área antes de a começar. Por um lado, tentámos conhecer o grau de familiaridade com a designação «expressão dramática», por outro, qual o nível de conhecimentos práticos ou vivências anteriores neste domínio e ainda quais as suas perspectivas relativamente à frequência da disciplina.

As respostas a cada questão foram agrupadas por unidades temáticas sendo possível referenciá-las de acordo com o código de referência que identifica o número do anexo (A) que inclui os textos dos alunos, a número da ficha (F) de trabalho, o número da questão (Q) formulada, o número da página referente à citação ou a síntese de ideia que se encontra identificada com a designação (SI), tendo sido agrupado o conjunto das respostas da seguinte forma:

4.4.1. Definição de expressão dramática

A ED está associada à expressão e comunicação pelo gesto e pela palavra (A7-F1-Q1):

- Comunicação ou expressão pelo gesto ou palavra, uma criação (SI);

- Expressar através do corpo, através de movimentos de uma forma muito simples (SI);

- Expressão é um acto ou efeito de exprimir uma ideia ou sentimentos, através de gestos e palavras, relativo a drama, teatro (SI);

- Expressão e comunicação através de gestos e palavras, tem a ver com drama, peça teatral (SI);

- Fazer uso da linguagem verbal ou não (teatro, bailado), utilizando o movimento corporal e as expressões faciais, apela aos sentimentos e emoções e à forma de os exprimir (SI);

- Expressão de observações e sentimentos usando a mímica e a palavra, forma de conhecimento das capacidades expressivas do corpo através de actividades de exploração do corpo, da voz, do espaço e dos objectos (SI);

- Resulta da necessidade de expressão e comunicação através do gesto e da palavra, relaciona-se com o movimento do corpo para exprimir sentimentos, emoções, ideias (SI);

- É um modo de comunicar, utilizando directa ou indirectamente a linguagem verbal através dos movimentos do corpo (SI).

A ED está associada à arte (A7-F1-Q1):

- “(...) arte de expressar o que vai na alma, transportar para a dança, o teatro, e para tudo o que está relacionado com a arte” (A7-F1-Q1: 384);

- Forma de arte onde nos podemos expressar oralmente/corporalmente gostos e opiniões (SI).

A ED está associada à criatividade e imaginação (A7-F1-Q1):

- Muito útil para a profissão futura, aprender a comunicar de formas diferentes, exprimir a criatividade, imaginação sem preconceito de falhar, ter liberdade para expor as ideias, facilita o trabalho com crianças utilizando o lúdico (SI);

- “(...) ensinar brincando com elas (crianças).” (A7-F1-Q1: 322);

- Aprender a comunicar de outra forma utilizando os movimentos corporais, a coordenação, a reacção a estímulos, a concentração e a criatividade (SI).

A ED está associada ao colectivo (A7-F1-Q1):

- Trabalhar toda a turma num só grupo, tem a ver com drama, peça ou composição teatral, representação animada de acontecimentos (SI).

A ED está associada a uma melhoria da comunicação (A7-F1-Q1):

- Comunicar melhor através dos gestos, olhares e sentimentos implicados nessas acções (SI).

A ED está associada à descontração e desinibição perante um público (A7-F1-Q1):

- Aprender a desinibir perante um público (SI);

- “(...) conseguimos libertar o eu que está dentro de nós quebrando o medo, a timidez e até mesmo a vergonha” (A7-F1-Q1: 354);

- Contribui para captar a atenção e o interesse do aluno para a área em questão (SI);

- Disciplina em que se aprende a realizar exercícios de descontração e ter novas ideias para pequenas peças de teatro para fazer com os futuros alunos (SI).

A ED está associada à descoberta e libertação (A7-F1-Q1):

- Modo de se poder exprimir e libertar, através do drama (SI);

- Descoberta do movimento do corpo, libertação e preparação do corpo para realizar jogos e dramatizações (SI);

- Área que permite a libertação do «eu», com o desempenho de papéis (drama) que exprimem «o nosso ser» como expressão do «nosso corpo» (SI).

A ED está associada ao teatro (A7-F1-Q1):

- Serve para representar algum assunto ou tema, dramatizar ou representar peças de teatro, leva ao entretenimento e tem também a função de passar ideias e valores (SI);

- Representar, imitar coisas ou situações (SI);

- Relaciona-se com representação, sem saber em concreto no que isso ajudará ao exercício da função de professor (SI).

A ED está associada à actividade lúdica (A7-F1-Q1):

- Métodos e técnicas que envolvem o jogo para ensinar as crianças a terem noções de coordenação, ritmo e capacidade de reacção, exteriorização de sentimentos, gostos, emoções (SI);

- Expressão que inclui actividades lúdicas de exploração do corpo, da voz, do espaço e dos objectos e que visam o enriquecimento das capacidades de expressão, relação e comunicação com os outros (SI);

- Estar preparado como futuro professor para cativar os alunos através de brincadeiras, jogos e outras ideias, forma de criar um elo mais forte entre professor e alunos (SI);

- Forma de comunicação lúdica e criativa entre emissor e receptor permitindo uma melhor compreensão da mensagem (SI).

4.4.2. Vivências anteriores nesta área

As vivências anteriores nesta área são limitadas (A7-F1-Q2):

- As vivências são raras ou mesmo nulas (SI);

- É o primeiro contacto com esta actividade (SI);

- É uma total novidade (SI);

- Apesar de não ter experiência ou vocação nesta área gostaria de experimentar (SI);

- Sem qualquer vivência nesta área (SI).

As vivências anteriores nesta área foram realizadas no 1º ciclo, em épocas festivas (A7-F1-Q2):

- Actividades realizadas enquanto aluno do 1º ciclo do ensino básico, numa festa de fim de ano (SI);

- Vivências quase nulas, participação em peças de teatro (fábulas e contos célebres para crianças) na escola primária e no 2º ciclo do ensino básico em épocas comemorativas (Natal, Carnaval, Páscoa, dia do pai e da mãe) (SI);

- Poucas vivências realizadas na escola primária com a representação de contos tradicionais (SI);

- Pequenas dramatizações realizadas no 1º ciclo em festas anuais, principalmente no Natal (SI);

- Poucas vivências limitando-se à participação em peças de teatro no 1º ciclo (SI);

- Poucas vivências, participação em pequenas representações no 1º ciclo e em colónias de férias (SI);

- Participação em pequenas representações no 1º ciclo no Natal e Páscoa (SI);

As vivências anteriores nesta área estão associadas à participação em peças de teatro realizadas no 1º e 2º ciclo (A7-F1-Q2):

- Raras experiências tendo participado em algumas peças de teatro no 1º e 2º ciclo (SI);

- Participação em pequenas peças escolares (SI);

- Participação em pequenas peças escolares das quais se foi apenas espectador (SI);

- Participação muito breve em pequenas representações na escola e no grupo de jovens (SI);

- Poucas vivências, participação numa peça de teatro de fantoches, experiência positiva apesar do nervosismo associado à situação (SI);

- Representação de várias peças no 1º e 2º ciclo, tendo uma das peças constituído uma experiência significativa, representava um menino pobre que nunca soube o que era o Natal (SI);

- Poucas vivências, participação em pequenas representações na escola e no grupo de jovens (SI).

As vivências anteriores nesta área estão associadas à participação numa peça de teatro amador (A7-F1-Q2):

- Participação numa peça de teatro amador (SI);

- Participação numa peça de teatro organizada no seio de um grupo de jovens, gosto em participar na experiência apesar do nervosismo de estar perante uma plateia, sobretudo do convívio, da união e do espírito de entre ajuda (SI).

As vivências anteriores nesta área estão associadas à participação em peças de teatro realizadas no 7º, 8º e 9º anos de escolaridade (A7-F1-Q2):

- Participação numa peça de teatro no 8º ano, tendo já assistido a peças de teatro e dança (SI);

- Participação no 9º ano numa pequena peça de teatro sobre a prevenção e protecção da natureza utilizando somente os gestos, ao som da música, experiência positiva visto que para comunicar com alguém não são precisas só as palavras (SI);

As vivências anteriores nesta área estão associadas a algumas apresentações de trabalhos através da representação teatral no ensino secundário (A7-F1-Q2):

- Frequência no ensino secundário da disciplina de expressão corporal considerando ter sido uma experiência positiva (SI);

- Participação em peças de teatro de fantoches no ensino secundário, área escola, experiências positivas mas de carácter amador e pouco técnico (SI);

- Participação em pequenas peças de teatro em Português, Francês e Inglês no secundário, sendo alguns textos inventados pelos alunos (SI);

- Poucas vivências, algumas apresentações de trabalhos através da representação teatral no ensino secundário (SI);

- Várias participações no ensino secundário e também no 7ºano (SI).

As vivências anteriores nesta área aconteceram na frequência do 2ºano do curso actual (A7-F1-Q2):

- A única vivência registou-se com uma peça representada no 2º ano do curso realizada com muito nervosismo (SI);

- Poucas vivências anteriores limitadas a uma breve participação numa dramatização realizada no 2º ano do curso (SI).

A figura 4 reproduz de forma sintética a questão colocada aos alunos sobre as experiências anteriores nesta área.

- Aprender a comunicar de outra forma utilizando os movimentos corporais, a coordenação, a reacção a estímulos, a concentração e a criatividade, olhar o mundo que nos rodeia de forma diferente (SI);

- Aprender exercícios que ajudem a relaxar (SI);

- “Descobrir coisas que não sabemos que somos capazes de fazer” (A7-F1-Q3: 616).

A disciplina de ED está associada à formação de professores, às estratégias activas de ensino que cativam os alunos e os levam a aprender melhor (A7-F1-Q3):

- Ajuda a desenvolver a criatividade, a coordenação e o ritmo, a capacidade de acção, a capacidade de reacção, melhor preparação ao nível do drama para transmitir futuramente aos alunos e poder ajudá-los a desenvolver as suas capacidades criativas (SI);

- Importante na formação de professores, actividades que apelam ao interesse do professor e do aluno, cativar os alunos com diversas actividades (SI);

- Aprender métodos e técnicas para futuramente utilizar com crianças, ajudar a criança a libertar-se de si e a pôr em prática as suas capacidades conquistando auto confiança. Espera-se que a formação ajude a desinibir perdendo a vergonha de representar (SI);

- Unir a turma, diminuir o nervosismo na representação e apresentação de trabalhos, contribuir para a futura profissão utilizando jogos com os alunos (SI);

- Libertar da rotina das outras disciplinas; trabalhar com as criança com formas de expressão que são importantes nessa fase; forma de expressão que obriga a trabalhar a linguagem corporal (SI);

- Aprender exercícios de descontração para realizar com crianças do 1º ciclo, realizar peças de teatro e outras actividades educativas e lúdicas (SI);

- Importante para a profissão como futuros professores do 1º ciclo, recorrendo a estratégias para os alunos aprenderem melhor, aprender a fazer dramatizações para fazer nas festividades escolares, ocupar de maneira livre e criativa o tempo livre das crianças, ajudar a perder o nervosismo e o medo de desempenhar o papel de professor, ajudar a desinibir para estar mais à vontade no exercício da futura profissão (SI);

- É bastante positivo trabalhar-se com os alunos e pôr-se no papel deles, ajuda o futuro professor a envolver-se mais facilmente com os alunos utilizando várias formas de expressão (SI);

- Importante para o futuro como professores do 1º ciclo, para melhorar a forma de expressar e comunicar, aprendendo estratégias e técnicas que envolvem actividades lúdicas, permitindo futuramente desenvolver um bom ambiente de trabalho na sala de aula (SI);

- Explorar os movimentos, para ter maior facilidade em improvisar jogos e dramatizações na futura vida profissional, importantes para cativar a atenção das crianças, importante para as motivar principalmente quando se trata de temas que não despertam tanto interesse (SI);

- Contribui para enriquecer a formação como futuros professores, desenvolvendo a expressão corporal na relação com o espaço e os objectos, conhecimento de estratégias activas de ensino reveladoras da espontaneidade e a criatividade de cada um, permitindo conhecer melhor a personalidade dos alunos; ajuda a desinibir e a expressar livremente (SI);

- Espera-se que a disciplina seja divertida e conhecer quais as capacidades neste campo, que ajude a superar a vergonha e desenvolver a capacidade de expressão para ter um maior à vontade perante o público (alunos) (SI);

- Importante para a formação como futuros professores para poder ministrar esta área no 1º ciclo, para enriquecimento das experiências das crianças e das suas possibilidades expressivas, disciplina diferente das outras mais teóricas, mais baseada na prática (SI);

- Conhecimento de actividades para desenvolver com os futuros alunos que ajude a aperfeiçoar a forma de comunicar (SI);

- Aprender a comunicar com poucos recursos, disciplina que funciona como um «escape», aquisição de conhecimentos úteis para o futuro como professores (SI);

- Possibilidade de vir a desempenhar vários papéis dando azo à imaginação, libertando-se de medos e receios, enfrentando o público e possibilitando um maior à vontade na representação; disciplina importante no 1º ciclo para incentivar os alunos na

«arte de representar»; possibilidade de desenvolver actividades, peças de teatro infantil, que preparem para a prática profissional (SI);

- Possibilidade de perder o medo e a vergonha de representar; aprender a lidar com as crianças transmitindo-lhes outros conhecimentos para além das disciplinas consideradas mais importantes; ensinar a trabalhar em grupo e a estar em sintonia; importante para que as crianças se sintam confortáveis na escola e aprendam a perder os medos, a vergonha, a comunicar, reflectir e descontraír, a desenvolver a capacidade criativa da criança; considera-se interessante o facto de se vir a trabalhar em grupo na realização de uma peça infantil a apresentar em público (SI);

- Considera-se importante a existência desta disciplina no currículo: é com o corpo que as crianças exploram, aprendem e reagem ao meio envolvente. As práticas expressivas contribuem para a expressão da personalidade, estruturação do pensamento e a formação do carácter (SI);

- Sensibilizar os futuros professores para esta área, despertar o interesse e o gosto por esta expressão, compreender a sua importância na postura do professor perante a turma e como conteúdo a desenvolver com as crianças (SI);

- Desenvolver a criatividade, aprender para desenvolver esse conhecimento com as crianças (SI);

- Aprender técnicas que permitam tornar as aulas mais divertidas e captar a atenção dos alunos desenvolvendo a criatividade, ritmo, capacidade de reacção, coordenação e acção (SI).

A disciplina de ED está associada ao desenvolvimento da comunicação entre os elementos da turma (A7-F1-Q3):

- Confrontar-se com situações diferentes das vividas até hoje, maior comunicação entre os elementos da turma, utilizar a palavra e o gesto para comunicar sentimentos e maneiras de pensar (SI);

- [...] Espero que esta seja uma disciplina, que ao contrário de todas as outras, me permita conhecer melhor os meus colegas, me permita ser eu mesma, sem ter que estar constantemente preocupada com aquela postura rígida que somos «obrigados» a ter em qualquer outra sala de aula. [...] (A7-F1-Q3: 377).

A disciplina de ED está associada à libertação do medo e da vergonha, à desinibição e ao reforço da auto-estima (A7-F1-Q3):

- “(...) ter um pouco mais de auto-estima e tratar mais da alma, do espírito e não se cingir ao corpo e aos bens materiais” (A7-F1-Q3: 384);

- Contribuirá para o aumento da auto confiança, o à vontade perante um público, adquirir conhecimentos pessoais e profissionais (SI).

4.5. Auto-avaliação

A auto-avaliação representa o culminar da experiência depois de realizada uma das actividades mais exigentes da linguagem dramática, com o envolvimento de um conjunto de meios que a tornam uma experiência significativa em termos de formação, com a necessidade em assumir a autonomia com sentido de responsabilidade e perceber o lugar do teatro na educação, como actividade artística e cultural com características específicas singulares que a distinguem das outras áreas.

Por outro lado é o momento de reflectir sobre todo o processo desenvolvido ao longo de um ano de trabalho, composto por duas partes distintas, cada uma com a sua natureza específica mas ambas necessárias à compreensão das práticas dramáticas no seu conjunto, quer do ponto de vista teórico quer experimental, e se avalia o impacto da disciplina na formação pessoal e profissional junto dos alunos envolvidos.

Procurámos sintetizar os testemunhos escritos pelos alunos, entregues depois de terminadas as actividades lectivas, como resposta às questões formuladas para o efeito, citando directamente os textos ou sintetizando ideias dos mesmos, transcritos com um código de referência que identifica o número do anexo (A) que inclui os textos dos alunos, o número da questão (Q) colocada inicialmente, número da página referente à citação ou a síntese de ideia que se encontra identificada com a designação (SI), tendo sido formuladas relativamente à auto-avaliação as seguintes questões:

1. Que memórias guarda desta formação?
2. Quais os aspectos que mais o/a sensibilizaram?
3. Que consciência tem do que fez?

4. Acha que esta disciplina contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal (físico, intelectual, afectivo, moral/ético, expressivo/estético)? Descreva a evolução sentida, desde o início das aulas até ao momento actual, citando exemplos.

5. Que aprendizagens realizadas gostaria de destacar?

6. Que sugestões faz relativamente a esta disciplina?

De acordo com as respostas procurámos agrupar e sintetizar as ideias principais, por unidades temáticas comuns às várias questões, na tentativa de identificar os aspectos que se destacaram na avaliação efectuada pelos alunos e que foram as seguintes:

- Expor-se perante os outros;
- Dinamismo das actividades;
- Desenvolvimento pessoal;
- Trabalho colectivo;
- Formação profissional;
- Representação teatral;
- Comportamento pedagógico do professor;
- Atitude reflexiva;
- Atitude colaborativa;
- Sugerir para melhorar.

4.5.1. Expor-se perante os outros

Expor-se perante os outros é uma questão que atravessa todo o processo de formação causando uma certa apreensão por parte dos intervenientes, amplificada sobretudo nas primeiras aulas com o receio de parecer ridículo e temendo os comentários dos colegas, o que requer nesta área uma atenção particular com a criação de condições que criem progressivamente nos participantes o à vontade indispensável para superar essa limitação.

As actividades devem favorecer essa integração, com modalidades que permitam a cada um encontrar a segurança necessária em cada uma das etapas que evolui para formas mais complexas quando se materializa com a exposição diante de um público exterior.

Quando optámos por propor a realização de uma teatralização como trabalho final e que a mesma se dirigisse a um público infantil, tinha por finalidade esse desafio de se abrir ao exterior, precisamente ao olhar daqueles que serão os destinatários da sua acção, em contexto profissional.

Em síntese, as respostas dos alunos possibilitaram observar o seguinte:

- Receio e nervosismo de expor-se perante os colegas, apreensão relativamente aos comentários dos outros elementos do grupo nas actividades realizadas com objectos (banco de jardim, mala de viagem) (A6-Q1-SI);

- As actividades realizadas permitiram sentir-se mais à vontade diante dos outros (A6-Q1-SI);

- As actividades realizadas permitiram superar o problema da exposição em relação aos outros (A6-Q2-SI);

- “Com a realização deste exercício, e outros do género, fui-me sentindo cada vez mais à vontade e a não ficar nervosa perante os meus colegas (...) também aprendi a conviver com os outros.” (A6-Q2: 165);

- “Esta formação ajudou-me acima de tudo a conseguir superar o problema da exposição em relação aos outros, uma vez que me sentia bastante inibida, ao ponto de por vezes pensar se iria ou não conseguir expor-me para um grupo de crianças.” (A6-Q2: 173);

- Possibilidade de libertar-se de medos e vergonha (A6-Q4-SI);

- Formação muito importante em termos pessoais, permitiu ultrapassar a vergonha (A6-Q4-SI);

- As actividades desenvolvidas eliminaram o receio de se expor perante os outros elementos da turma (A6-Q4-SI);

- “No início das aulas sentia-me inibida, envergonhada, com receio. Com o continuar do tempo, fui-me soltando e libertando de medos e vergonha.” (A6-Q4: 177);

- “(...) perdi o medo e a vergonha que muitas vezes sentia quando tinha que me expor em público.” (A6-Q4: 200).

4.5.2. Dinamismo das actividades

As actividades a propor devem ser suficientemente atractivas e acessíveis para que todos adiram com relativa facilidade às propostas de trabalho. Quando falamos de dinamismo está implícita uma estruturação dos conteúdos que tenham uma aplicação prática diversificada, coerente e com um número apreciável de exercícios que mantenham os participantes atentos, concentrados e implicados numa acção em que se torna indispensável uma intervenção activa do professor.

Em síntese, as respostas dos alunos possibilitaram observar o seguinte:

- Descobrir que é possível fazer trabalhos com materiais simples (A6-Q1-SI);
- Períodos agradáveis de descontração, riso e diversão que marcaram pela positiva (A6-Q1-SI);
- Experiências ricas e diversificadas (A6-Q1-SI)
- Dinâmicas, diversificadas, enriquecedoras e diferentes (características das aulas) (A6-Q1-SI);
- A sensação de liberdade (A6-Q1-SI);
- A sala de aula é diferente dando uma certa sensação de liberdade (A6-Q1-SI);
- “(...) cativa pelo facto de ser diferente de todas as outras, e ao mesmo tempo os objectivos levados a cabo por esta disciplina eram entusiasmantes e desafiadores.” (A6-Q1: 169);
- [...] As aulas foram uma contínua descoberta, das nossas possibilidades, dos outros e das coisas. Desenvolvemos acima de tudo a comunicação, tendo como instrumento o nosso corpo. O simples facto de «estarmos», é comunicar, podemos não ter intenção mas certamente que transmitimos algo aos outros. [...] (A6-Q1: 279);

- Jogos diversificados como estímulo à capacidade de imaginação (A6-Q2-SI);
- Aulas completamente diferentes das outras, mais dinâmicas, divertidas e imaginativas (A6-Q2-SI);
- A tranquilidade que havia nas aulas principalmente no início do 1º semestre foi positiva (A6-Q2-SI);
- A utilização de materiais simples e a música foram importantes nas actividades (A6-Q2-SI);
- “(...) à medida que as aulas passavam, apercebi-me da importância de todo o trabalho efectuado nas aulas anteriores.” (A6-Q2: 240);
- “(...) alguns exercícios eram acompanhados ao som da música. Para mim, a música acalmava, libertava e com ela identificava os gestos que ia fazendo (...).” (A6-Q2: 243);
- A alegria e o dinamismo implementados nas aulas favoreceram um ambiente positivo entre os colegas (A6-Q4-SI);
- As actividades favoreceram uma maior descontração, as aulas eram dinâmicas e com ritmo, trabalhava-se o corpo com maior movimentação (A6-Q4-SI);
- A importância do trabalho com objectos (A6-Q4-SI);
- O contributo para o desenvolvimento intelectual com a transmissão de conhecimentos de forma agradável (A6-Q4-SI);
- “Promoveram momentos de solidariedade (as actividades realizadas), amizade, tolerância, criação, descontração, divertimento, alegria e todos estes momentos são enriquecedores e fundamentais para a formação de experiência pessoal e de grupo.” (A6-Q4: 183);
- Destacar os exercícios corporais e aqueles que se relacionam com dar «asas à imaginação» (A6-Q5-SI);
- Destaque para as improvisações com os objectos (A6-Q5-SI);

- Trabalhar com coisas simples (Carnaval), a utilidade da dramatização para trabalhar com crianças (A6-Q5-SI).

4.5.3. Desenvolvimento pessoal

Quando a experiência se afasta do relativamente seguro e conhecido é natural que cada um se veja confrontado com a necessidade de reagir a novas situações com respostas adequadas a outras exigências.

Ao verificar que se pode «melhorar» este ou aquele aspecto que corresponde a uma descoberta, a uma melhoria de desempenho, à resolução de um problema, à promoção de princípios e valores, quando cada um conhece uma evolução significativa na sua forma de estar, de fazer e de ser, que caracteriza uma forma de «crescer», então estamos a falar do desenvolvimento da pessoa e é precisamente essa dimensão humanista que ocupa um lugar fundamental na expressão dramática.

Em síntese, as respostas dos alunos possibilitaram observar o seguinte:

- Possibilidade em experimentar vários sentimentos ao longo do desenvolvimento dos exercícios (A6-Q1-SI);
- Fazer exercícios de descontração onde todos os problemas pareciam desaparecer (A6-Q1-SI);
- Ficar com uma percepção diferente de certas realidades (A6-Q1-SI);
- Memórias das primeiras aulas em que se desenvolviam potencialidades desconhecidas, conhecer o corpo e um enorme espírito de grupo (A6-Q1-SI);
- [...] A metodologia utilizada permitiu que cada um de nós se sentisse mais descontraído, mais à vontade trabalhando aspectos muito importantes do ponto de vista pessoal, tais como, a sensibilidade, a harmonia, a criatividade, o equilíbrio, organização, coordenação, o gosto estético, todas estas características se vão reflectir na nossa personalidade e nas nossas acções. [...] (A6-Q1: 260);
- Libertação durante as actividades de sentimentos que perturbam (A6-Q2-SI);
- Desenvolvimento da capacidade em abstrair-se completamente da realidade (A6-Q2-SI);

- Empenho em fazer o seu melhor, fazer um bom trabalho (A6-Q2-SI);
 - Conhecer de forma mais profunda o próprio corpo (A6-Q2-SI);
 - Através de exercícios simples experimentar diferentes sensações: do medo à melhoria do bem-estar e auto-estima (A6-Q2-SI);
 - Estímulo da capacidade em coordenar a comunicação verbal com a expressão corporal – educação verbal (A6-Q2-SI);
 - “A capacidade de improvisação, equilíbrio, noção de espaço e respeito pelos outros, era cada vez mais desenvolvida, sempre que realizávamos uma nova sessão.” (A6-Q2: 170);
 - “Foi no decorrer destas aulas que o meu espírito de fantasias, o meu carácter, a minha voz, os meus sentimentos pessoais, a minha imaginação e medos foram exteriorizados.” (A6-Q2: 170);
 - [...] Todos os exercícios que fizemos, nomeadamente, em relação aos aspectos físicos, em que nos movimentávamos, gesticulávamos, tínhamos contacto com outros corpos, ajudaram-me muito nos gestos e expressões, que considero essenciais na representação ou ED, bem como em toda a nossa realidade de vida. [...] (A6-Q2: 243);
 - [...] Em tudo o que fazíamos havia um duplo sentido, se à primeira vista me parecia algo sem nexos, sem senso, após uma reflexão verificava que estava enganada. Era-nos dada uma grande liberdade de acção, de expressão e aprendi ainda a respeitar esta liberdade nos outros. Todos os movimentos, todos os gestos, todas as expressões exigiam concentração, seriedade e acima de tudo serenidade, o que transmitia uma enorme sensação de bem-estar interior.
- Quando o professor proporcionava meios e motivações (descontracção, alegria, clima de liberdade) que permitissem remover a situação inibitória inicial, é como se abrisse uma válvula de escape para a saída de tudo aquilo que se acumulava no mais íntimo do nosso ser, era a exteriorização de toda uma vida interior. [...] (A6-Q2: 274);
- Sentir-se bem diante dos colegas (A6-Q3-SI);
 - Perceber a importância da coordenação dos movimentos do corpo (A6-Q3-SI);
 - Ter a consciência de aprender a expressar melhores sensações e sentimentos (A6-Q3-SI);

- “Houve sem dúvida uma evolução, «marcada» por um acumular de experiências, desenvolvimento de criatividade, imaginação e um maior à vontade com os outros.” (A6-Q3: 243);

- [...] Tenho consciência que tudo o que realizei nas aulas foi significativo, esforcei-me por «responder» à criatividade que era exigida pelas actividades propostas, o que por vezes era difícil. No entanto penso que as actividades foram bem conseguidas por mim, tal como por todos nós. E posso dizer que por tudo o que ganhei, valeu a pena!

Para mim, tudo o que realizei ao longo das aulas foi de grande importância, na medida em que me possibilitou um conhecimento do meu próprio ser e um descobrir do que vai nos outros.

Toda a boa disposição e descontração que esta disciplina me proporcionou fez-me esquecer um pouco o «mundo» que existe para além deste que «construímos» nestas aulas, em que podemos livremente ser nós e muito mais.

Para além disso, tenho consciência de que, relativamente ao meu futuro profissional, esta disciplina ajudou-me, não só na medida em que, de certo modo, me preparou para a comunicação com os alunos e, contribuirá para uma relação harmoniosa com estes, como também, poderei inculcar e ajudar os alunos a libertarem-se, a despertar a criatividade e a «livrarem-se» de qualquer preconceito que os possa inibir ou dificultar a expressão. Enfim, tentar transmitir aos alunos tudo o que me foi transmitido e proporcionado ao longo das aulas, que considero essencial para uma boa relação com os outros. [...] (A6-Q3: 244);

- “(...) em termos pessoais, fiquei a conhecer/valorizar certos aspectos que durante o dia-a-dia passam despercebidos.” (A6-Q3: 261);

- Contribuição para o bom desempenho corporal com exercícios de descontração (A6-Q4-SI);

- Possibilidade de comunicar através da fala e do próprio corpo (A6-Q4-SI);

- Oportunidade de crescer interiormente aumentando a auto-estima (A6-Q4-SI);

- A disciplina contribui para ajudar a libertar (A6-Q4-SI);

- Conhecer melhor as suas capacidades, dar asas à imaginação e criatividade (A6-Q4-SI);

- Contactar com a diversificação de formas de expressão e comunicação, mostrar o seu trabalho (A6-Q4-SI);

- Evolução sentida relativamente ao à vontade, à libertação da imaginação e às formas de comunicação (A6-Q4-SI);

- “Esta disciplina fez-me crescer interiormente, aumentando a minha auto-estima.” (A6-Q4: 177);

- “Esta é uma área de desenvolvimento da criatividade e da imaginação, pois não estamos condicionados por regras, acabando por transmitir aquilo que desejamos.” (A6-Q4: 182);

- “(...) nunca pensei ver-me a fazer algumas coisas que fiz. Logo tenho consciência que evoluí em termos pessoais e hoje seria mais fácil realizar algumas coisas que outrora não consegui. Aprendi a jogar com a imaginação e a descontraír-me (...).” (A6-Q4: 183-184)

- [...] (o trabalho realizado) contribuiu para eu acreditar mais em mim e naquilo que sou capaz de fazer bem como para me consciencializar de todos os aspectos que é necessário trabalhar para se desenvolverem algumas capacidades como a de representar e ainda todos aqueles que temos de ter em conta quando dramatizamos ou preparamos a dramatização de uma história como será provável que aconteça de futuro com os nossos alunos. [...] (A6-Q4: 196);

- “Senti que à medida que o tempo ia passando, ia ganhando confiança em mim própria, ganhando autonomia, ia-me desinibindo, era capaz de me descontraír e de enfrentar diversas situações com muito mais facilidade.” (A6-Q4: 258);

- [...] A descontração e o à vontade ligados aos vários exercícios em que trabalhamos o ritmo, os movimentos corporais, as expressões faciais, fez com que estivesse progressivamente mais confiante em mim, me expressasse melhor, quer através da linguagem verbal, quer através da linguagem não verbal. [...] (A6-Q4: 262);

- [...] Em termos de desenvolvimento expressivo/estético, verifiquei que houve um progresso bastante acentuado ao nível da minha expressividade (...) em muito contribuíram as aulas em que trabalhamos textos, cada um de nós lia e o professor fazia correções ao nível da entoação, das paragens e articulação mais adequadas, este trabalho foi muito importante pois a forma e expressividade com que falamos ou lemos traduz por vezes uma informação maior do que o próprio conteúdo. [...] (A6-Q4: 263);

- “Esta disciplina fez-me reflectir sobre uma série de aspectos tais como a vantagem que tenho em facilmente me exprimir e as dimensões/consequências que isso acarreta.” (A6-Q4: 284);

- “(...) aprendi a fazer sobressair algumas potencialidades do meu corpo, a sentir o domínio deste e a expressar a sensibilidade que existe dentro de mim. Assim sendo conheci-me a mim própria e senti uma melhor compreensão dos outros.” (A6-Q5: 183);

- [...] O desenvolvimento da orientação espacial é muito importante, tivemos a possibilidade de realizar exercícios de relaxação, ideais para diminuir o nervosismo. Provar a capacidade de que todos podem dançar, improvisar (intervém com o corpo e com a palavra, com a timidez e a sensibilidade, com as nossas recordações e com os sonhos de todas as crianças e todos nós). Podemos dizer que os nossos gestos não são desajeitados e de que todos nós somos capazes de exercer determinadas tarefas. [...] (A6-Q5: 198);

- [...] posso dizer que valeu a pena esta experiência, pois sinto uma maior facilidade em exprimir-me através do corpo, tomei conhecimento de exercícios que nos proporcionam uma maior descontração e à vontade. O aspecto que eu acho mais importante foi o aprender a comunicar com um público e também a encará-lo. [...] (A6-Q5: 209);

- [...] por vezes temos tendência para ser demasiado egocentristas e aceitar a nossa opinião e as nossas preferências como verdades irrefutáveis. Para alterar este facto muito contribuíram as nossas sessões. Aprendi a expressar-me melhor a escutar-me melhor e a escutar os meus colegas, o que me possibilitou um maior conhecimento de mim mesma e dos outros. [...] (A6-Q5: 275).

4.5.4. Trabalho colectivo

O processo de aperfeiçoamento da expressão e comunicação desenvolve-se na relação que se estabelece entre todos os elementos do grupo, estabelecendo um paralelo entre a progressão individual e colectiva.

Uma das componentes que faculta esta evolução, passa pelo estímulo às interacções entre todos os elementos do grupo como alternativa a um tipo de relação cristalizada num núcleo reduzido e privilegiado de relações, que impedem a disponibilidade necessária para se estabelecerem novas relações exteriores a essa dimensão restrita do relacionamento.

A organização de actividades que concorrem no sentido de uma valorização de todo o colectivo vão também contribuir para um aumento da segurança e à vontade relacionadas com questões sensíveis, como tivemos já oportunidade de verificar, relativamente à capacidade em expor-se perante os outros.

Por outro lado, é necessário cada vez mais estimular o espírito colaborativo que promova o trabalho em equipa, a elaboração de projectos comuns que envolvam várias sensibilidades, a capacidade de intervir e ouvir os outros, de aceitação das diferenças como possibilidade de se enriquecer com elas, criando melhores condições para intervir na realidade educativa com práticas que estabelecem outros horizontes para as relações interpessoais, ultrapassando o exagerado individualismo competitivo.

Em síntese, as respostas dos alunos possibilitaram observar o seguinte:

- As actividades realizadas possibilitaram formas de aprender a conviver e a trabalhar com os outros (A6-Q1-SI);

- O trabalho desenvolvido permitiu uma maior aproximação entre colegas com os quais não se tinha confiança (A6-Q1-SI);

- As aulas cativaram para a sua realização criando um clima de interacção de cada um consigo próprio e com os outros (A6-Q1-SI);

- Verificou-se o contributo de todos para aquele espírito de grupo, comunicação, partilha e criação de laços de solidariedade (A6-Q1-SI);

- Disciplina em que era dada grande liberdade, todos podiam comentar a aula e partilhar opiniões entre colegas ou com o professor (A6-Q1-SI);

- [...] Estas aulas eram estimulantes e com ambiente propício a aprender. Verificava-se um estreitar de relações e a criação de laços de solidariedade. A interacção entre todos os elementos e o que cada elemento pode oferecer aos outros, ou seja o desenvolvimento de um espírito de convivência, afectividade e tolerância que são valores por vezes tão esquecidos na nossa sociedade e tão necessários para a mesma. [...] (A6-Q1: 211);

- Descobrir qualidades nos outros (A6-Q2-SI);

- A expressão dramática pôs todos em igualdade a partilhar o que cada um tem (A6-Q2-SI);

- Aprender a relacionar-se consigo próprio para depois se relacionar e conhecer os outros, trabalhando individualmente, em grupos pequenos ou com a turma toda em conjunto (A6-Q2-SI);

- [...] Ao longo das sessões os jogos eram muito diversificados e entusiasmantes, partíamos da capacidade de pensamento e imaginação, para actuarmos com inteira liberdade num mundo que íamos descobrindo (...) tomando decisões em conjunto, respeitando e entrando no campo das ideias dos outros, criando uma relação colectiva. [...] (A6-Q2: 170);

- [...] Ao longo das aulas foi-se criando um ambiente de confiança, à vontade e companheirismo em que tudo era visto como melhor de cada um. Por outro lado todos os aspectos das aulas eram comentados por todos o que contribuiu para nos conhecermos melhor, conhecer a opinião dos outros sobre o nosso trabalho e desenvolver o espírito crítico de cada um de nós. [...] (A6-Q2: 196);

- “Nestas aulas a turma trabalhou como um todo e não como grupos isolados.” (A6-Q2: 255);

- Foi possível contribuir para baixar o individualismo (A6-Q3-SI);

- Possibilidade da turma em se conhecer melhor (A6-Q4-SI);

- Revelou-se a importância de trabalhar em equipa, de trabalhar a relação entre os elementos da turma (A6-Q4-SI);

- O respeito pelos outros, aprender a respeitar as capacidades dos outros, a possibilidade de poder libertar a criatividade (A6-Q4-SI);

- As aulas forneceram dados para o conhecimento dos outros e como interagir com eles; (A6-Q4-SI);

- As aulas contribuíram para o reforço da relação entre os elementos da turma (A6-Q4-SI);

- [...] a disciplina contribuiu para que a turma se conhecesse melhor, pois as actividades implicavam que todos os elementos trabalhassem em grupo, daí que as pessoas ganhavam entre si laços mais fortes e ao mesmo tempo deixavam de se sentir tão tímidas, agindo sem receio. [...] (A6-Q4: 174);

- “(...) deu-me autoconfiança, maior à vontade com os outros, para um reflectir e pensar nos mínimos pormenores da vida e em tudo o que vai em nós e nos outros (...) a descoberta dos outros e o trabalho de equipa que estimulou a afectividade e não só.” (A6-Q4: 245);

- “(...) senti que nas aulas de Drama havia um grande respeito por cada pessoa, não era somente o professor que respeitava os alunos e vice-versa, mas também os alunos que se respeitavam entre si (...).” (A6-Q4: 262);

- “(...) para além de melhor nos relacionarmos e compreendermos, houve um maior respeito e preocupação entre todos (...).” (A6-Q4: 284).

4.5.5. Formação profissional

Embora afastada da realidade imediata da participação directa nas actividades, a formação profissional permanece como referência constante no trabalho desenvolvido, relacionando a experiência pessoal com as modalidades de aplicação, que se prevê poderem vir a ser empregues futuramente no exercício da actividade docente, o que permite distinguir, nesse sentido, a pertinência dos conhecimentos adquiridos.

Desenvolve-se também ao longo do processo de formação um conjunto de qualidades relacionais, de melhoria da capacidade de se expressar e comunicar, contribuindo para isso uma faculdade superior em se descontrair, estando mais à vontade com o próprio corpo que se torna mais desenvolvido, mais expressivo, com uma capacidade superior de utilização dos recursos vocais, mais ágil a responder a situações imprevistas e por vezes inoportunas, o que constitui um leque de conhecimentos que poderão ter uma aplicação prática no exercício da actividade docente, melhorando significativamente as qualificações necessárias para o efeito.

Em síntese, as respostas dos alunos possibilitaram observar o seguinte:

- Os exercícios ajudam a lidar com o corpo, como colocar a voz, a encarar o público, a dar asas à imaginação, coisas que a profissão exige (A6-Q1-SI);

- Memórias positivas, contacto próximo com os colegas e inter-ajuda contribuindo para um melhor desempenho no futuro profissional (A6-Q1-SI);

- Prática benéfica para a futura profissão como docente, para o crescimento interior como animador de grupos de jovens (A6-Q1-SI);

- [...] Como futuros professores, mostrou-nos como a partir de pequenas dramatizações podemos trabalhar os movimentos corporais, expressividade, língua portuguesa, podemos também partir delas para tratarmos os mais diversos assuntos. Pormos as crianças a fazer uma representação livre, pode demonstrar-nos muito da sua personalidade, se estas representações forem feitas em grupo pode também contribuir para desenvolver a socialização, a inter-ajuda e o companheirismo entre os colegas de turma. [...] (A6-Q2: 261);

- [...] outra questão que também me chamou à atenção, foi o facto de que nem sempre é necessário ter grandes cenários grandes caracterizações para se fazer um bom trabalho e se fazer passar a mensagem. Penso que, utilizarmos as dramatizações para transmitirmos ou abordarmos uma ou várias questões, é uma forma diferente e no meu ponto de vista pode ter resultados muito eficazes, principalmente quando os receptores desta mensagem são as crianças (...). [...] (A6-Q2: 261);

- As actividades permitiram aprender muito em tudo o que se fez e que são úteis para a vida futura profissional e pessoal (A6-Q3-SI);

- Aprendizagem de exercícios que podem ser trabalhados com as crianças (A6-Q4-SI);

- “Para um futuro professor que irá lidar diariamente com crianças, é imprescindível passar por experiências como estas.” (A6-Q4: 172);

- [...] a disciplina de ED contribui para o meu desenvolvimento pessoal, nomeadamente a expressividade, utilizando o corpo, a voz o espaço e os objectos e para um melhor desempenho na minha futura profissão em termos de postura e comunicação com os alunos e a comunidade em si. [...] (A6-Q4: 245);

- [...] Ao nível intelectual fez-me reflectir sobre uma série de aspectos, o primeiro dos quais, foi o facto desta disciplina ter contribuído para o nosso desenvolvimento pessoal, fazendo-nos também compreender de como ela é importante para o nosso futuro como educadores, pois através das várias actividades que podemos fazer nesta área de ED com as crianças, estamos a contribuir para o desenvolvimento integral destas, tendo em vista o domínio psicomotor, afectivo e cognitivo, de uma forma equilibrada e harmoniosa. [...] (A6-Q4: 262);

- Sentir-se com mais capacidades para representar ou preparar algo do género com crianças (A6-Q5-SI);

- Despertar o lado criativo, aprender e ensinar com maior eficácia através da vertente lúdica (A6-Q5-SI);

- “(...) o trabalho realizado despertou em mim o lado criativo, certificando-me ainda mais, que podemos aprender e ensinar com mais eficácia, se realizarmos a aprendizagem através da vertente lúdica.” (A6-Q5: 173);

- “(...) tornar-se outra vez «criança» (...) uma forma muito eficaz de compreender e ajudar os meninos nas diversas dificuldades que lhes vão surgindo.” (A6-Q5: 174).

4.5.6. Representação teatral

A actividade de representação teatral, organizada nos moldes que já tivemos oportunidade de referenciar, tem aqui um lugar privilegiado não só pela experiência em si como também pela proximidade que esta actividade teve ao completar-se esta reflexão.

Em síntese, as respostas dos alunos possibilitaram observar o seguinte:

- Memórias positivas das últimas aulas (o teatro como produto do que até aí tinham vindo a fazer, variedade das representações e revelações por parte de alguns colegas) (A6-Q1-SI);

- “(...) dei por mim a reconhecer características e dotes fantásticos até antes nunca vistos, tanto minhas, como dos meus colegas.” (A6-Q1: 282);

- Surpresa com alguns elementos da turma que se mostravam muito diferentes daquilo que o grupo estava habituado (A6-Q2-SI);

- As representações foram uma espécie de complemento do 1º semestre (A6-Q2-SI);

- “Adorei estar a ver os meus colegas a representar, conhecendo-os melhor e ficando surpreendida com alguma atitudes e comportamentos.” (A6-Q2: 166);

- Pensar que não se conseguiria representar a peça de teatro final provocou alguma tensão já ultrapassada (A6-Q2-SI);

- “Um dos aspectos que mais me sensibilizou foi sem dúvida a representação dramática, pois para além do prazer que me proporcionou, foi um aspecto que considero relevante, pois um professor do 1º ciclo deve ser criativo (...).” (A6-Q2: 173);

- [...] Este momento (representação do teatro final) ajudou-me a reflectir sobre as minhas capacidades e a ter conhecimento de como uma pessoa se sente no palco. Eu pensava que nunca conseguiria actuar e foi totalmente diferente, pois, no momento os nervos e as tensões passaram e empenhei-me em dar o meu melhor e fazer um bom trabalho. [...] (A6-Q2: 179);

- [...] em cada instante construíamos um aspecto ou do cenário, ou do guarda-roupa ou da personalidade de um personagem. Este trabalho deu-me um gozo particular pois foi absolutamente diferente dos restantes; a nossa liberdade de realização do trabalho permitia-nos criar de acordo com os nossos gostos e preferências tentando assim encontrar o melhor modo de fazer experimentando constantemente. [...] (A6-Q2: 195);

- [...] Um texto ganha uma força diferente tendo em conta as características de cada indivíduo. Esta realidade é mais marcante na dramatização (representação do teatro final) cada grupo imbuía as suas características no mesmo, o que originou uma diversidade de representações. Apesar de muitas vezes conhecermos o texto original este trazia sempre algo de novo. Já não era o texto daquele autor/a, nem a história que muitas vezes tínhamos lido na infância mas sim o fruto de um trabalho de grupo. Deste modo, cada elemento contribuiu de uma forma diferente para o enriquecimento dos outros. [...] (A6-Q2: 211);

- [...] Das aulas, além dos múltiplos e variados exercícios, que poderemos desenvolver com os nossos futuros alunos, guardamos algumas ideias de como fazer teatro. Ainda que poucas, estas noções técnicas, têm uma enorme importância, pois abriram a porta para futuras aprendizagens, despertaram o interesse e o gosto. Funcionaram, como desinibidores daquelas «vontades» que temos guardadas dentro de nós. Provavelmente muitos de nós ficamos com vontade de ter mais formação, na área, e no futuro quem sabe desenvolver qualquer trabalho que integre o teatro e a educação. [...] (A6-Q2: 280).

- “(...) o aspecto expressivo e estético esteve sempre presente nas aulas e no teatro, em que as expressões que fazíamos com o corpo e o modo como nos apresentamos em palco e ao longo das aulas e, tudo o que fizemos demonstrou grande expressividade estética.” (A6-Q4: 245);

- [...] houve desenvolvimento da minha pessoa, porque senti uma enorme evolução desde que as aulas começaram até que acabaram e onde eu senti mais esta evolução, foi

na dramatização do conto infantil, porque me consegui abstrair totalmente do público e representar o meu papel da melhor forma possível. [...] (A6-Q4: 258);

- “(...) sem o trabalho que desenvolvemos no primeiro semestre, teria sido muito mais difícil realizar o trabalho proposto para o segundo semestre – peça de teatro.” (A6-Q4: 262);

- [...] fez-me também reflectir sobre os aspectos que estão implícitos a uma dramatização, por vezes as peças de teatro a que assistimos, sob um olhar mais atento dizem-nos muito mais do que aquilo que à primeira vista aparentam dizer, elas podem tratar de forma indirecta uma série de questões actuais e problemáticas. Perante o comportamento de uma personagem podemos ver implícito e retractado todo um sistema de valores característicos de determinada sociedade. [...] (A6-Q4: 262);

- [...] Os aspectos estéticos foram também trabalhados nesta disciplina, aliados à subjectividade, recorremos a eles muitas vezes no trabalho desenvolvido no primeiro semestre, que passou por traduzir imagens por movimentos corporais, fazer e comentar esculturas, coordenar de forma estética movimentos e ritmos.

Na apresentação das várias peças de teatro assistimos também a várias expressões estéticas, cada grupo concretizou o seu trabalho recorrendo a estratégias diferentes, isso foi muito vantajoso pois pudemos ver várias formas interessantes de por em prática um trabalho. [...] (A6-Q4: 263);

- Destaque da representação final no conjunto das actividades (A6-Q5-SI);

- Evolução contínua e articulada, sobretudo a dramatização, o que surpreendeu com o talento de alguns colegas (A6-Q5-SI);

- Os trabalhos em grupo e a qualidade das representações tiveram muito interesse (A6-Q5-SI);

- [...] Esta representação foi uma aprendizagem que gostaria de destacar, pois apesar de não ser a primeira vez que representei, foi a primeira vez que vivi a experiência de ter que me preocupar em escolher uma peça, em saber escolher e preparar um cenário, em representar uma peça tão grande, em que tinha de falar bastante, e a representar mais que uma personagem. Após a realização deste trabalho, sinto-me com mais capacidades e mais responsável para voltar a representar, ou a preparar algo do género para as crianças. [...] (A6-Q5: 167);

- [...] Ao longo da disciplina, houve um trabalho contínuo e articulado, que foi concluído com a realização de uma pequena dramatização. Para mim foi uma

experiência que jamais vou esquecer, pois fiquei surpreendida comigo própria e mesmo com o trabalho de alguns dos meus colegas. Na minha opinião, todas as sessões anteriores foram a preparação de maneira crescente para o trabalho final, onde tudo aquilo que havíamos aprendido antes foi articulado e posto em prática. [...] (A6-Q5: 171);

- [...] Gostaria de destacar o trabalho final realizado em grupo – a dramatização. Este foi um trabalho que exigiu muito esforço e empenho. Na medida em que foi necessário escolher o texto, adaptá-lo, realizar ensaios, tratar dos acessórios/vestuário e cenário. Talvez tenha exigido um esforço maior devido à época do ano, época em que tínhamos que entregar e apresentar trabalhos e ainda fazer frequências. Penso que foi uma experiência bastante positiva e enriquecedora. Na qual nos podemos aperceber que o trabalho em equipa acompanhado do esforço de cada um dos elementos é o suficiente para que possamos criar algo que muitas vezes achamos não ser capazes. Para o desenvolvimento de todo este processo foram imprescindíveis as aulas que tivemos ao longo do ano, que nos permitiram aperfeiçoar determinados aspectos.

Depois de apresentarmos o trabalho, houve em todo o grupo um sentimento generalizado de satisfação por reconhecer que afinal todo o trabalho e tempo dedicado foram recompensados pela atenção e pelos sorrisos expressos nos rostos das pessoas que estavam a assistir. [...] (A6-Q5: 206);

- “Sinto-me preparada para entrar noutra peça de teatro, assim como me daria muito prazer tornar a representar a mesma peça, juntamente com as minhas colegas, para os meninos, ajudá-los a rir, a sonhar.” (A6-Q5: 251);

- “(...) a expressividade corporal, facial, verbal, a inter-ajuda, o trabalho de equipa, todas estas aprendizagens estiveram na base de desenvolvimento da peça de teatro, e todas reunidas contribuíram para o sucesso do nosso trabalho.” (A6-Q5: 263);

- [...] A principal aprendizagem, que não posso deixar de referir, é o facto de ter aprendido a superar o medo de enfrentar o público, que sempre me «assustou» desde criança, bem como o facto de ter aprendido a representar, o que me deu bastante prazer, e me fez sentir melhor comigo mesma... Na verdade, o facto de ter conseguido fazer algo que sempre pensei que fosse incapaz, deu um certo ênfase na minha auto-estima e até mesmo uma maior auto confiança. [...] (A6-Q5: 266);

- [...] O facto de dramatizar uma história foi simplesmente fascinante. A princípio senti-me um pouco apreensiva, pois não possuía nenhum tipo de experiência nesta área e tinha medo de falhar. Foram meses de árduo esmero, desde a memorização do texto, à construção do guarda-roupa e dos cenários. Mas, após a apresentação, senti-me muito

satisfeita e recompensada pelo trabalho que tinha desenvolvido. O medo e o receio inicial transformou-se em prazer, contentamento e vontade de repetir. Não gostei unicamente da dramatização do meu grupo mas sim, de todos os trabalhos dos meus colegas. E mais uma vez penso que este tipo de actividades nos veio ajudar a conhecer melhor. Tive oportunidade de descobrir em grande parte dos meus colegas talentos escondidos e potencialidades a aproveitar. [...] (A6-Q5: 276).

4.5.7. Comportamento pedagógico do professor

É na observação de práticas pedagógicas diferenciadas que se vai também construindo um perfil de desempenho que se ambiciona pôr em prática no futuro, tentando encontrar uma dimensão do exercício da actividade docente onde se equilibram as relações entre a pessoa e a função.

O professor de expressão dramática tem um lugar específico no desenvolvimento da sua actividade que exige uma abertura e uma capacidade de resposta permanente para uma prática multifacetada. Procurámos ao longo do nosso trabalho chamar a atenção dos alunos para esta particularidade.

Em síntese, as respostas dos alunos possibilitaram observar o seguinte:

- A forma como o professor leccionava as aulas, as estratégias que envolviam a música, os gestos, favorecia a socialização entre colegas (A6-Q2-SI);
- O papel do professor permitiu que todos se pudessem manifestar, sem medos (A6-Q2-SI);
- Importância da forma como as aulas eram dadas, havia uma sequência lógica nos exercícios propostos (A6-Q2-SI);
- As aulas eram estimulantes, relaxantes e com um ambiente propício para aprender (A6-Q2-SI);
- “(...) todos tinham direito à palavra para se expressar, o professor deixava-nos à vontade para comunicarmos as nossas opiniões/sugestões, ou seja, todos tiveram a palavra para se expressar, ninguém ficou à margem.” (A6-Q2: 198);

- “(...) as aulas não eram meramente expositivas, os alunos eram solicitados sempre a intervir, existindo sempre uma interacção professor/aluno e aluno/aluno.” (A6-Q2: 255);

- [...] No aspecto moral e ético, quero evidenciar o papel do professor que ao longo das aulas nos ajudou, em muito, nas actividades, no sentido de nos «conduzir» a uma maior abertura e desconstracção. O professor sempre nos ouviu com atenção, teve respeito por cada um e, entre nós todos o respeito também se fazia sentir. Para além disso, esforçou-se por dar a palavra a cada um e a possibilidade de nos exprimirmos. [...] (A6-Q4: 245);

- “(...) com esta disciplina cheguei à conclusão que o professor deve ser um facilitador do processo de ensino aprendizagem, criando ambiente de liberdade e confiança, e possibilitando aos alunos a descoberta autónoma das suas capacidades.” (A6-Q5: 182);

4.5.8. Atitude reflexiva

A prática reflexiva faz parte integrante deste modelo de formação, através de um diálogo permanente sobre a acção, oral e escrito, o que permite construir um saber sobre a prática que se aperfeiçoa constantemente.

Em síntese, as respostas dos alunos possibilitaram observar o seguinte:

- As reflexões escritas tiveram uma grande importância na consciencialização do trabalho desenvolvido (A6-Q2-SI);

- As reflexões realizadas no final das aulas foram muito importantes (A6-Q2-SI);

- [...] aprendi a reflectir sobre outros (aspectos) como a visão do mundo. Penso que esta disciplina tentou afastar-nos da rotina do dia-a-dia e que nos incentivou a observar o mundo mais profundamente. A reflectir sobre simples assuntos e que normalmente não paramos para pensar neles, como por exemplo: a nossa maneira de ser, de agir, de comunicar; a forma como os outros olham para o que os rodeia, a forma como estes se movimentam...ou seja, ofereceu-nos a possibilidade de interpretar o mundo, de exprimir o pensamento e de criar. Este foi um dos aspectos que me sensibilizou porque nos alertou de forma a agir e pensar de maneira diferente do que fazíamos até aqui. [...] (A6-Q2: 204);

- [...] Referindo-me, agora, aos aspectos psicológicos, que fui desenvolvendo durante as aulas, estes foram importantes tal como os gestos e expressões, na medida em que me ajudaram a libertar de receios, embaraços e qualquer entrave à expressividade e, «encaminharam-me» à reflexão e meditação. Levaram-me, ainda, à evasão do pensamento, pela qual passava o descobrir das minhas capacidades, vontades, ambições, receios e uma necessidade de abertura para com o mundo. De destacar, nestes exercícios, os que me provocaram relaxamento. Isto porque para mim, o relaxamento profundo oferece uma perspectiva diferente para os nossos pensamentos e percepções. Só assim, poderá surgir como que uma nova mente, com um sentido de leveza que ecoa por todas as minhas actividades, como um riso, algo bom, a recordar, incluindo nisto as aulas, das quais guardo memórias interditas ao esquecimento. [...] (A6-Q2: 244);

- “Este aspecto de podermos partir de representações para falarmos de assuntos actuais e até polémicos, foi realmente um dos aspectos que me sensibilizou bastante.” (A6-Q2: 261);

- [...] A nossa vida é um constante movimento, corremos de casa para Bragança, da outra casa para a escola, para o café, para a aula, para todo o lugar sem parar. Fazemos este e aquele trabalho, estudamos isto ou aquilo, sem nunca parar um minuto para pensar se a aula foi produtiva; se aprendemos algo de novo; qual o interesse do que estudamos? As reflexões após a aula de drama deram-me a oportunidade de pensar e dissertar sobre alguns aspectos que antes não tinha tempo. [...] (A6-Q3: 280);

- [...] O toque e o olhar foram dois temas que me deram gozo reflectir. Quem sempre viveu numa cidade grande tem alguma dificuldade em olhar e tocar os outros que o rodeiam. Não me refiro aos nossos amigos ou familiares, mas sim aos que vivem perto e longe de nós e que passam. No decorrer das aulas tivemos alguns momentos em que obrigatoriamente tínhamos que tocar ou olhar para os nossos colegas. Era incrível, a timidez ou a indiferença eram muitas vezes superiores. Apetece-me repetir palavras que escrevi numa das reflexões pedidas pelo professor. «...se numa aula onde trabalhamos acima de tudo a comunicação é tão difícil o olhar, que relação temos nós com os que nos rodeiam? E com os nossos futuros alunos? Será que também lhes vamos evitar o olhar? Temos muito que aprender, muito mais que pedagogias ou técnicas de ensino temos que aprender a ser «pessoas», em toda a sua essência, indivíduos sensíveis e prontos a comunicar». [...] (A6-Q3: 281);

- (Desenvolvimento intelectual) os momentos de reflexão (A6-Q4-SI);

- Aprender a conhecer as potencialidades do corpo e a expressar a sensibilidade, compreender melhor os outros (A6-Q5-SI);

- Reflectir sobre a profissão docente (desenvolvimento intelectual), as técnicas a utilizar com as crianças, não são só necessárias as palavras para nos entendermos com os outros, para comunicar com eles (A6-Q4-SI);

- As reflexões finais nas aulas são muito importantes (desenvolvimento expressivo) (A6-Q4-SI);

- “A nível intelectual contribuiu em grande parte para o meu desenvolvimento, esta disciplina fez-me reflectir sobre a profissão docente (...).” (A6-Q4: 180);

- [...] esta disciplina fez-me entender a importância da reflexão, pois serve de consciencialização dos nossos actos. Teremos, assim, que ensinar os nossos alunos a reflectir não só sobre matérias e conteúdos, mas também sobre todo o tipo de aprendizagens, que também podem ser adquiridas no recreio ou em casa. Um determinado acto, pode ter consequências múltiplas, que podem ser positivas ou negativas cabe-nos a nós evitar as negativas, por isso temos que ponderar cada gesto que fazemos. É neste sentido, que considero, que a ED contribui para o desenvolvimento pessoal, ético ou moral. [...] (A6-Q4: 240);

- [...] Em todas as aulas éramos chamados não só a realizar as actividades como a reflectir sobre elas motivando assim, a nossa autocrítica e a um constante questionamento.

O professor incentivou sempre o diálogo, teve o cuidado de ouvir sempre a nossa opinião, não só sobre as actividades realizadas, mas também, sobre assuntos que eram pertinentes ou que surgiam. Isto permitiu o desenvolvimento da nossa capacidade de saber ouvir e de reflexão. [...] (A6-Q4: 255);

- [...] Para além deste grande contributo, para a minha formação profissional, as aulas de ED contribuíram para o meu desenvolvimento como pessoa, na medida, em que me fizeram reflectir e desenvolver o sentido afectivo, expressivo e estético da vida. As reflexões foram o ponto de partida para este desenvolvimento. Quando o professor nos pedia para reflectir sobre a aula, ou sobre algo que tivéssemos feito, ainda embebidos no entusiasmo e espírito vivido, nessa aula, passávamos à segunda fase do nosso trabalho - A Reflexão. Muitos dos exercícios e tarefas feitas ficavam incompletas se não reflectíssemos sobre eles. O facto de termos de apresentar um texto, fazia-nos pensar, relembrar e associar as emoções e sentimentos ao trabalho desenvolvido. [...] (A6-Q4: 280).

4.5.9. Atitude colaborativa

A atitude colaborativa desenvolve-se através de um apelo contínuo ao trabalho em equipa, que leva a uma motivação acrescida em participar, ultrapassar obstáculos, fazê-lo com esforço e dedicação, com assiduidade, colaborando de forma activa, dando o seu melhor, como referem os textos dos alunos.

São estas qualidades que fazem evoluir positivamente o conhecimento, o processo e os sucessivos produtos que constituem a linguagem dramática.

Em síntese, as respostas dos alunos possibilitaram observar o seguinte:

- Dar o seu melhor, ultrapassar obstáculos, sentir-se feliz e realizada «conseguir ultrapassar tudo isto» (A6-Q3-SI);
- Poderia ter-se feito muito mais, o que se fez foi com esforço e dedicação (A6-Q3-SI);
- Participar com interesse e empenho nos trabalhos (A6-Q3-SI);
- Inserir-se num grupo, dinamizar o teatro com dedicação (A6-Q3-SI);
- Participar e colaborar de forma activa nas aulas (A6-Q3-SI);
- [...] Na minha opinião, e quando reflecto sobre o meu trabalho desenvolvido nesta disciplina, chego à conclusão que dei o meu melhor. E que tive de me esforçar muito em certas situações para ultrapassar determinados obstáculos (ler em voz alta, enfrentar o público, ter uma postura adequada) que para mim eram um «bicho-de-sete-cabeças». Mas, sinto-me feliz e realizada por saber que dei o meu melhor, conseguindo assim ultrapassar em grande parte tudo isto. Para que isso acontecesse, tentava-me concentrar ao máximo nos exercícios, fazendo-os com calma abstraindo-me do mundo que me rodeava e sem dúvida dando o meu melhor. Nada mais tenho a dizer a não ser que adorei (...). [...] (A6-Q3: 172).

4.5.10. Sugerir para melhorar

Este espaço aberto às sugestões individuais sugere medidas para melhorar a qualidade da formação que em alguns aspectos são passíveis de ser integradas no projecto actual.

Em síntese, as respostas dos alunos possibilitaram observar o seguinte:

- Disciplina a incluir noutros anos lectivos (A6-Q6-SI);
- O espaço da sala de aula deveria ter dimensões superiores (A6-Q6-SI);
- A turma deveria estar dividida em dois grupos para se movimentarem com maior liberdade (A6-Q6-SI);
- As representações deveriam realizar-se no 1º semestre, dada a sobrecarga de trabalho na parte final do ano lectivo (A6-Q6-SI);
- Prolongamento da disciplina por mais um ano (A6-Q6-SI);
- Os trabalhos de representação final deveriam ser presenciados por mais público, fazer uma «semana de expressão dramática» (A6-Q6-SI);
- A disciplina deveria ser ministrada nos dois primeiros anos do curso porque no terceiro já há intervenções na prática pedagógica e os conhecimentos adquiridos nesta área são interessantes para pôr em prática no 1º ciclo (A6-Q6-SI);
- As dramatizações deveriam ser apresentadas a mais crianças (A6-Q6-SI);
- Deveria haver mais ensaios para as representações finais (A6-Q6-SI);
- As três áreas artísticas deveriam ser trabalhadas em conjunto (A6-Q6-SI);
- [...] termos as disciplinas de expressões ao mesmo tempo, assim poderíamos aproveitar as aprendizagens de umas, e utilizá-las noutras, por exemplo tinha sido muito mais fácil na realização da peça de teatro se já tivéssemos tido a expressão plástica, nomeadamente na realização dos cenários. [...] (A6-Q6: 264);
- [...] as três expressões: dramática, plástica e musical, deveriam ser desenvolvidas e trabalhadas em simultâneo de uma forma integrada. Desta forma, poderíamos fortalecer

os nossos trabalhos e conhecimentos. A essência destas áreas é a mesma, «o gosto pelo belo». [...] (A6-Q6: 281).

CAPÍTULO V - EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM 2002/2003

5.1. Experiência de formação em 2002/2003

No ano lectivo de 2002/2003, procurámos seguir as unidades temáticas desenvolvidas no ano anterior, com as adaptações necessárias às particularidades de um grupo com outros intervenientes, com outra identidade, com outra dinâmica, disponibilidade e envolvimento, respondendo aos acontecimentos decorrentes de cada situação, o que implica um ajustamento contínuo das actividades a realizar.

Pretendia-se, como se verificou na experiência do ano transacto, desenvolver um conhecimento progressivo da linguagem dramática, de forma faseada, tendo como finalidade essencial o domínio da expressão e comunicação, com modalidades de trabalho apropriadas, para fazer essa intervenção gradualmente para formas mais complexas, como se verificou na parte final do ano lectivo anterior.

Optámos deste modo por não recorrer a uma descrição exaustiva de todas as sessões, referenciadas por temas, mas antes, referindo exclusivamente aquelas que estiveram na base da realização dos textos escritos pelos alunos no 1º semestre, discriminadas pelas fichas (F) numeradas de 1 a 8 e que tiveram por base a vivência das aulas práticas nº 2 (F1), nº 3 (F2), nº 4 (F3), nº 6 (F4), nº 10 (F5), nº 14 (F6), nº 15 (F7) e nº 26 (F8), enquanto o 2º semestre foi dedicado à preparação e realização da teatralização de um conto infantil dirigido ao público escolar e sobre o qual os alunos tiveram oportunidade de se pronunciar nas reflexões finais sobre a disciplina.

5.1.1. Sessão nº 2 (F1)

Esta sessão deu continuidade ao tema da identidade, iniciado na aula anterior como forma de integração dos alunos que passaram a integrar as actividades pela primeira vez.

As actividades práticas foram iniciadas com um exercício colectivo, com os alunos dispostos de forma circular, executando cada elemento do grupo, sempre que chegava a sua vez, um «bater de palmas» como exercício de movimento e sonoridade que se desenvolveu progressivamente formando uma sequência com diversas variantes da proposta inicial.

O trabalho individual desenvolvido no início desta actividade deu lugar em seguida, aos exercícios colectivos, com uma organização dos participantes distribuídos por pares, para construção de um «jogo de palmas», dando origem posteriormente a grupos de quatro elementos que tinham como tarefa desenvolver o jogo anterior, com um movimento do corpo mais elaborado, que foi apresentado aos outros participantes.

Estas propostas foram executadas tendo um tempo muito limitado de preparação, o que implicava da parte dos participantes uma resposta imediata à realização das actividades, encontrando soluções ajustadas a essas limitações, procurando reagir a novas solicitações que neste caso, fizeram emergir as memórias dos jogos de infância, muitos deles associados a canções e lengalengas.

A sequência de exercícios teve o seguinte encadeamento:

- Com os alunos dispostos em círculo, cada um deles bate uma palma sempre que chega a sua vez;
- Realização do exercício anterior imprimindo maior rapidez na sua execução;
- Realização do mesmo exercício, associando um movimento com o corpo, renovado e repetido por todos a cada nova «roda de palmas»;
- Cada participante propõe um batimento de palmas, realizando ao mesmo tempo um movimento, sendo a sua proposta repetida de seguida por todos os outros;
- Cada participante escolhe outro parceiro do outro lado da «roda», juntam-se de frente um para o outro, cabendo a um deles a invenção de um ritmo de palmas;
- O ritmo de palmas é repetido de seguida pelo outro elemento do grupo;
- Os participantes trocam de posições sendo desta vez o 2.º elemento a criar o movimento;
- Os dois participantes criam conjuntamente um jogo de palmas;
- Cada dupla de participantes junta-se a outra dupla criando conjuntamente um ritmo de palmas;
- Cada criação colectiva é depois apresentada aos outros elementos da turma.

De seguida procedeu-se à manipulação colectiva de um objecto em tecido flexível, com forma circular (paraquedas), como meio de interacção entre todos os elementos do grupo, na realização de uma tarefa comum com uma movimentação regular em sentido ascendente e descendente, o que requeria uma acção concertada entre todos. Seguiu-se uma exploração com o mesmo objecto associado a um outro (bola) fazendo-o circular em vários sentidos, actividade que finalizou com a elaboração colectiva de uma composição envolvendo os mesmos objectos e que enquadrou o tema da leitura de imagens como reflexão final sobre esta sequência de exercícios.

As actividades foram retomadas da seguinte forma:

- Os elementos do grupo são aleatoriamente distribuídos por pares numa tarefa alternada entre eles, em que cada um conduz o movimento do outro;
- O mesmo exercício é realizado tendo como base um suporte musical;
- Cada um deles orienta alternadamente o outro, desempenhando a função de «professor de dança», procurando explorar a relação do movimento com a música;
- Os pares juntam-se formando grupos de quatro elementos que elaboram em conjunto uma pequena coreografia;
- Os grupos de quatro elementos juntam-se formando grupos de oito que elaboram em conjunto uma pequena coreografia que é apresentada aos restantes intervenientes;
- Realização de uma retroacção sobre o conjunto de actividades realizadas nesta sessão.

5.1.2. Sessão nº 3 (F2)

Esta sessão teve início com um primeiro momento em que todos os elementos do grupo se movimentaram de acordo com a seguinte sequência de exercícios:

- Os participantes caminham livremente no espaço ficando imóveis sempre que ouvem o som de um «bater de palmas»;
- Desenvolvimento do exercício anterior, com alteração sucessiva do ritmo e da direcção da marcha;

- Desenvolvimento do exercício anterior, com a chamada de atenção para, ao andar, se corrigir progressivamente a postura corporal;
- Continuação da actividade anterior imprimindo firmeza no andar e o olhar em frente;
- Divisão do grupo em pares escolhidos aleatoriamente, tendo um dos elementos a função de conduzir o outro pela sala de olhos fechados, exercício que tem continuação com a alternância de posições.

Na fase seguinte partiu-se para a exploração do «corpo escultura» ou «teatro-imagem», inspirado no «teatro do oprimido» de Augusto Boal, intercalando mobilidade e imobilidade como forma de expressão, em que cada um dos elementos do par assume alternadamente as funções de escultor, que constrói a sua obra como representação de uma ideia, moldando nesse sentido o corpo do outro elemento do par.

As esculturas produzidas foram o pretexto para se formarem de seguida composições colectivas, alternando a observação das mesmas pelos escultores com novas propostas de interligação entre elas, procurando construir uma unidade a partir das diferentes propostas individuais.

A parte final da aula consistiu na exploração de dois objectos, um banco de jardim e uma mala de viagem, que serviram com indutores para a realização de improvisações individuais, sendo posteriormente executadas por dois elementos de cada vez.

A participação nos exercícios foi voluntária tendo-se seguido a retroacção sobre as actividades desenvolvidas nesta sessão.

5.1.3. Sessão nº 4 (F3)

As actividades desenvolvidas nesta sessão tiveram um momento inicial de movimento, trabalhado de forma idêntica na aula anterior, em que se propunha a realização de várias formas de andar de acordo com os seguintes exercícios:

- Os participantes caminham livremente no espaço ficando imóveis sempre que ouvem o som de um «bater de palmas»;

- Desenvolvimento do exercício anterior, com alteração sucessiva do ritmo e da direcção da marcha;

- Desenvolvimento do exercício anterior, com a chamada de atenção para, ao andar, se corrigir progressivamente a postura corporal;

- Aperfeiçoamento do exercício anterior imprimindo firmeza no andar, o olhar em frente e um movimento mais pronunciado dos braços como apoio ao equilíbrio do corpo.

A este conjunto de propostas seguiram-se outras duas em que, a um sinal de paragem, cada elemento tentaria fazer uma «troca de olhares» com outros elementos do grupo.

Esta sequência de exercícios teve continuação com a formação de pares escolhidos por «troca de olhares» que se juntaram, tendo retomado o trabalho iniciado na sessão anterior sobre o «corpo escultura» ou «teatro-imagem», onde cada um dos elementos assume alternadamente as funções de escultor moldando o corpo do outro elemento do par.

A todas as esculturas produzidas os escultores foram dizendo «segredos» que constituíram o pretexto para cada grupo, formado pela junção de dois pares, fazerem uma dramatização tendo por tema um dos «segredos» escolhidos para o efeito.

Dando continuidade à sessão anterior teve lugar também nesta aula a exploração dos objectos banco de jardim e mala de viagem, como ponto de partida para a realização de dramatizações produzidas por grupos, cada um deles com um tempo de preparação de sensivelmente quinze minutos. As actividades de expressão espontânea que envolveram estes objectos na sessão anterior funcionaram como uma espécie de «aquecimento emocional» para esta nova proposta de exploração, pois algumas ideias produzidas na aula anterior foram nesta sessão concretizadas.

Depois de apresentados os vários trabalhos teve lugar a retroacção sobre o conjunto das actividades desenvolvidas, com especial destaque para este último exercício, tanto mais que havia uma identificação generalizada dos intervenientes com aqueles objectos.

5.1.4. Sessão nº 6 (F4)

O contacto com a dramatização como prática dramática, teve nesta sessão outro desenvolvimento relacionado principalmente com o tempo de preparação desse exercício.

Anteriormente, estas propostas consistiram em actividades de improvisação sem preparação, seguindo-se outras em que as condições de preparação estavam minimamente salvaguardadas.

Nesta última proposta o tempo de preparação foi de dois dias, precisamente o período que mediou entre a aula anterior e esta última, tendo como proposta de trabalho uma composição de objectos realizada pelo professor, que incluía um banco de jardim, uns sapatos de palhaço e um conjunto de guarda-chuvas abertos, pertencentes aos alunos.

Essa composição teve também a particularidade de estar iluminada com a luz de três projectores, que lhe dava um realce particular, e que deu sequência à utilização regular do suporte luminotécnico nos trabalhos efectuados a partir desse momento.

As dramatizações apresentadas reflectiram a importância desse espaço de preparação, o que associado à regra estabelecida de cada grupo não dar entretanto a conhecer o seu trabalho, aumentou significativamente as expectativas relativamente às actividades previstas para esta sessão e que decorreram de forma satisfatória para todos os intervenientes.

5.1.5. Sessão nº 10 (F5)

Esta sessão teve início com a realização de exercícios de aquecimento muscular tendo como base a rotação progressiva das articulações das várias partes do corpo, seguido por exercícios desenvolvidos pelos alunos, agrupados em pares, em que cada um procurava seguir o movimento proposto pelo outro, como se fosse um «espelho», posições que foram alternando entre eles, sendo o movimento realizado ao som de um suporte musical.

Seguiram-se propostas de actividades que tiveram como ponto de partida a escrita individual de provérbios tradicionais, e de outros criados naquele momento, como base do

trabalho de improvisação posterior, realizado por grupos de quatro elementos, reproduzindo por mímica os provérbios escolhidos.

O trabalho sobre o corpo emissor sonoro teve início também nesta sessão, como forma de aperfeiçoamento da emissão vocal de todos os intervenientes e que compreendeu, numa primeira fase de sensibilização, a leitura pelo professor do conto «A Bela Melusine», facto esse que deu lugar à análise por parte do grupo do conteúdo do texto e a forma como tinha sido proferido.

Do ponto de vista técnico, a leitura realizada pelo professor procurava chamar a atenção para a importância da qualidade da emissão vocal, quer em termos pessoais, quer no exercício da actividade profissional, procurando sensibilizar os alunos para aspectos como a sonoridade da voz, para o tom e volume da mesma, para a importância das pausas no ritmo da leitura, conhecimentos essencialmente práticos que foram desenvolvidos a partir desse momento.

Esta primeira abordagem compreendeu outros aspectos que estão relacionados com a qualidade da emissão vocal, geralmente desconhecidos ou pouco praticados pelos alunos, como a correcção da forma de sentar, a articulação e projecção da voz, a expressividade na leitura e a sua relação com a parte gestual, exercícios acompanhados pelo desenvolvimento da respiração, da descontração e da concentração.

5.1.6. Sessão nº 14 (F6)

O trabalho sobre o corpo emissor sonoro, desenvolveu-se entre a 10ª e a 14ª sessão, nos aspectos já referidos anteriormente, estimulando a sua prática como instrumento de comunicação da linguagem dramática, tendo em vista a realização de trabalhos neste domínio que requerem uma preparação mais cuidada da voz.

A actividade desenvolvida por grupos de alunos nesta sessão, tinha sido proposta na aula anterior e consistia em «contar uma história» em que todos os elementos participassem nessa apresentação. Cada grupo procurou dar uma forma a essa actividade em sintonia com a natureza do texto, ao mesmo tempo que era necessário encontrar uma articulação entre todos os elementos que contribuísse para alimentar o interesse pela história.

Deste modo cada grupo recorreu aos meios que considerou mais adaptados ao seu trabalho e que envolveram a utilização de objectos, alguns existentes na sala e outros trazidos para o efeito, a que se juntou também o trabalho de caracterização e o recurso à utilização da luz e do som.

Esta actividade pretendeu igualmente aproximar os alunos da literatura para a infância e da sua exploração na área da expressão dramática e do teatro, trabalho esse que se desenvolveria com outra intensidade no 2º semestre, com a teatralização de um conto infantil.

5.1.7. Sessão nº 15 (F7)

Esta sessão compreendeu numa primeira fase a elaboração pelos participantes de uma instalação composta por objectos existentes na sala (arca em madeira, bola, cabide, cadeirão, corda, garrafa de água, mala de viagem, molduras, peças de roupa, peruca, sapatos, tábua de engomar, vassoura) e que foi realizada de acordo com a seguinte sequência:

- Colocação dos objectos junto a uma das paredes da sala;
- Cada participante por sua iniciativa e respeitando a sua vez podia colocar um objecto no centro da sala;
- A colocação de um novo objecto era seguida por uma pausa para observar a nova composição;
- Depois de colocados todos os objectos, cada participante podia intervir de novo na sua vez, alterando a posição de um objecto;
- O exercício desenvolveu-se até ao momento em que o grupo considerou que a composição estava concluída;

Na segunda fase desta actividade cada participante podia colocar outro elemento do grupo na composição de objectos, ficando imóvel, de acordo com a seguinte sequência:

- Cada participante pode colocar outro elemento do grupo na composição de objectos;

- O número de elementos colocados na composição não deve exceder os três elementos;

- É atribuído um número a cada um dos elementos colocados na composição;

- Sempre que é mencionado o número de um dos elementos, este inicia uma improvisação acompanhada pelos outros dois, tentando integrar-se na acção desenvolvida pelo primeiro;

- Cada participante é responsável alternadamente pelo início da acção;

- A actividade desenvolve-se com a substituição dos elementos em jogo por outros participantes;

- No final segue-se uma retroacção sobre o conjunto dos trabalhos realizados.

A composição de objectos estimula a produção de ideias que vão ganhando forma à medida que se juntam novos elementos, construindo um cenário que serve de base às improvisações, sendo o número de objectos em jogo suficientemente amplo para que cada jogador encontre um fio condutor para a sua acção.

O estímulo à capacidade de improvisação é uma constante deste trabalho, que se desenvolve aleatoriamente sem que cada um dos intervenientes conheça antecipadamente o resultado final, exercitando cada um dos intervenientes a encontrar respostas para as situações imprevisíveis.

5.1.8. Sessão n° 26 (F8)

Esta sessão procurou explorar as características do fio de lã como suporte de movimento, sensibilizando os alunos para a polivalência deste objecto segundo propostas diversificadas de manipulação.

Esta actividade pôs em evidência as características deste material como indutor da expressão plástica e dramática, associado à música como elemento inspirador, tornando-se particularmente eficaz no desencadeamento da acção, provocando resultados inesperados, obtidos sobretudo a partir da construção de uma teia utilizando todo o espaço da sala de aula.

Esta sessão foi realizada de acordo com a seguinte sequência de exercícios, descritos de forma sintética:

- Início da actividade com a manipulação do objecto (fio de lã) como indutor do movimento;
- Cada participante escolhe aleatoriamente um parceiro manipulando um fio esticado entre eles, com sensivelmente três metros de comprimento;
- Com o fio esticado, um deles inicia um movimento que é reproduzido pelo outro elemento do par;
- Seguem-se propostas de exercício alternando a mão que orienta o movimento;
- Continuação do exercício anterior com os dois elementos de cada grupo a segurar dois fios esticados ao mesmo tempo orientando e reproduzindo o movimento alternadamente;
- Variações do exercício anterior alternando movimentos em simetria por outros em oposição;
- Realização do exercício anterior cruzando todos os fios num ponto comum no centro da sala produzindo movimentos de acordo com esse enquadramento;
- Colocação no chão dos fios esticados com todos os elementos do grupo dispostos em círculo;
- Elaboração de uma pequena composição com as pontas dos fios pertencentes a cada um dos elementos do grupo;
- O resultado obtido é pretexto para uma leitura da imagem;
- Construção de uma «teia gigante» por todos os elementos da turma, cada um com o seu novelo de lã, distribuída por todo o espaço da sala de aula, ao som de um suporte musical;
- Segue-se a retroacção sobre o trabalho realizado.

5.2. Experiência observada pelos alunos

Uma das componentes da formação realizada com esta turma de alunos, como acontecera no ano transacto durante o 1º semestre de aulas, consistiu na realização regular de reflexões tendo por base as actividades realizadas, escritas sob a forma de fichas de trabalho, o que funcionou como estímulo à capacidade reflexiva dos intervenientes.

Deste modo, como foi descrito anteriormente, os alunos realizaram no primeiro semestre oito textos escritos, designados por fichas de trabalho numerados de 1 a 8, enquanto o segundo semestre foi dedicado ao projecto de teatralização de um conto infantil dirigido ao público escolar e sobre o qual os alunos tiveram oportunidade de se pronunciar nas reflexões finais sobre a disciplina.

As reflexões produzidas pelos alunos, ao contrário do que se tinha verificado no ano anterior, tiveram como base as sessões em que eles participaram, sem necessidade de responder a questões específicas propostas pelo professor, o que lhes deu uma maior liberdade de acção para se exprimirem pela escrita sobre a vivência das aulas, explorando temas que emergiram da sua experiência que procurámos sintetizar e agrupar de acordo com os seguintes temas:

- Vivência das actividades;
- Desenvolvimento pessoal;
- Atitude reflexiva;
- Componente lúdica da expressão dramática;
- Formação profissional;
- Trabalho colectivo,
- Questões didácticas.

Apresentamos seguidamente uma síntese dos seus testemunhos, citando directamente os textos ou condensando ideias dos mesmos, transcritos com um código de referência que identifica o número do anexo (A) que inclui os textos dos alunos, a número da ficha (F) de trabalho e o número da página referente à citação.

5.2.1. Vivência das actividades

As práticas dramáticas, pela sua natureza ludo-expressiva, têm uma possibilidade pouco comum de surpreender os participantes nas suas actividades, com propostas de exploração dos sentidos que estimulam o indivíduo a desenvolver capacidades que lhe eram desconhecidas ou que não tinham oportunidade de se manifestar até ao momento com tanta veemência.

Verifica-se que as actividades provocam um certo entusiasmo nos participantes, derivado sobretudo do sentimento de descoberta que acompanha as suas acções, espírito esse que se reflecte positivamente no ambiente geral do grupo, motivando os seus elementos para se exprimirem de forma descontraída e implicada nos exercícios.

As reflexões exprimem a vivência pessoal dos acontecimentos, muitos deles inesperados, como experiência mobilizadora para se desenvolver também o próprio processo de escrita, revelador da intensidade que os vários momentos do processo desencadearam nos intervenientes.

Em síntese, as reflexões dos alunos possibilitaram constatar o seguinte:

- [...] entrámos na sala e de súbito um simples olhar se «debruça» sobre todo aquele espaço maravilhoso e revelador, cheio de mistérios e curiosidades. Era a nossa sala de Expressão Dramática, que por sua vez se apresentava bastante propícia ao nosso desempenho.

Todo aquele espaço fazia com que toda a turma estivesse em permanente contacto, tornando tudo mais harmonioso e possibilitando uma maior troca de expressões entre toda a turma.

Desde o seu início que a aula demonstrou ser bastante enriquecedora, pois à medida que o tempo ia passando eu me sentia cada vez melhor em estar ali sentindo-me mais à vontade comigo própria. Era como se todo o nervosismo que antes sentia se tivesse «soltado», sentia-me bem comigo mesmo, fazendo tudo sem medo de errar, mesmo estando rodeado de pessoas, tudo o que fazia parecia cada vez mais simples. [...] (A10-F1: 942);

- “Quando cheguei à aula estava um tanto quanto de pé atrás, uma vez que não sabia o que me «esperava». Mas com o passar do tempo fui ficando mais calma e curiosa.” (A10-F1: 1023);

- [...] Esperei com grande ansiedade a hora da aula. Era uma área nova, nunca antes por mim trabalhada; as expectativas eram muitas, embora não sabendo muito bem o que ali se iria passar.

A aula começou e desenrolaram-se uma série de exercícios, quase sempre realizados em conjunto e envolvendo também a participação do professor, o que logo de início me deixou muito motivada para estas aulas. [...] (A10-F1: 1048);

- [...] A parte da aula em que formámos pares e cada elemento, alternadamente, teria que conduzir o colega que estava de olhos fechados foi algo que despertou em mim algum interesse. Passo a explicar! Sob o meu ponto de vista esta actividade tinha vários aspectos muito positivos.

O primeiro que quero focar é o facto de termos que fechar os olhos e permanecendo assim sermos conduzidos pela nossa colega. Aos olhos de uma pessoa que esteja apenas a observar pode parecer uma actividade bastante simples mas esta implica vários pontos. Pois ao fecharmos os olhos abstraímos-nos de tudo o que nos rodeia e depositamos toda a nossa confiança na pessoa que nos guia.

Ultrapassada a fase da confiança entram em acção outras não menos importantes. O apelo à imaginação é uma delas, pois conforme somos levados não temos a percepção do espaço, o que nos faz imaginar o percurso que estaríamos a desenhar.

Um último apontamento vai para o facto de conjugarmos todos estes factores (confiança na colega, capacidade de imaginação) com a música de fundo que tocava aquando da altura do exercício. Ao mesmo tempo que inconscientemente pensamos e tentamos situar-nos na sala, quando nos abstraímos disto e há uma concentração na música o efeito pode ser muito relaxante. Parecemos leves como penas e tudo em nós fica muito mais calmo.

Como já havia referido na ficha anterior, as actividades de relaxamento cativam-me bastante porque são muito úteis no nosso dia-a-dia enquanto alunos ou falando numa perspectiva mais futurista como professores. Daí o meu interesse talvez exacerbado acerca de exercícios de relaxamento até poderá ser exagerado mas é a maneira como eu penso. E só eu sei o quanto eles me ajudam a ficar bem. [...] (A10-F2: 988-989);

- [...] Tínhamos apenas um banco e uma mala de viagem, e era-nos pedido que jogássemos. «Mas como?» - pensava eu! Foi então que o professor pôs a imaginação à prova: pediu para que a partir dali inventássemos histórias e as representássemos. Fiquei ainda mais apavorada, pensei que todos teríamos de o fazer e não sabia como me desenrascar. Felizmente o professor disse que representaria apenas quem quisesse. Alguns minutos mais tarde, a primeira colega a representar «subiu ao palco» e aí

começou o espectáculo. Seguiram-se apenas mais duas colegas, todo o resto ficou apenas a ver, sentado na plateia.

Acho que foi sem dúvida um momento único, não só para elas, que representaram para toda a turma, mas também para todos nós, uma vez que ficámos um pouco «maravilhados» com todo aquele ambiente... [...] (A10-F2: 1049);

- [...] Adorei moldar a minha colega ao meu gosto como se ela fosse verdadeiramente uma estátua. A parte em que tivemos que dizer um segredo a todas as estátuas foi engraçado. Era como se estivéssemos a falar sozinhos, a contar um segredo a uma estátua, a um objecto que não tem vida. O que eu quero dizer com esta expressão é que na realidade as estátuas não têm vida, não falam, não ouvem e não se mexem. Demos asas à nossa imaginação. [...] (A10-F2: 1060);

- [...] o que mais me cativou foi o facto de termos que andar de olhos fechados, ao som da música e sendo guiadas por um colega. Deu-nos assim a impressão que perdemos a noção do espaço e do tempo e ao mesmo tempo a segurança de termos alguém ao nosso lado que nos protegia. [...] (A10-F2: 1100);

- [...] o tema da aula que mais gostei foi sem dúvida o moldar o colega, o transformar algo vivo, móvel e pensante numa estátua fria, sem vida. Este exercício obriga-nos sem dúvida a puxar pela imaginação, a fazer algo que apenas surgiu na nossa cabeça. O facto de conseguir criar algo de belo e interessante, de ver que o nosso colega se transformou numa obra de arte é um grande estímulo a nós mesmos que momentos antes não sabíamos o que fazer.

É também muito importante para quem molda e para quem é moldado um contacto tão íntimo, embora todos sejamos colegas há um par de anos, raramente nos tocámos com tanto carinho e concentração. Desta forma também as relações de amizade e intimidade entre colegas se acentuam. [...] (A10-F2: 1103);

- [...] O corpo do nosso colega era como um pedaço de barro que podíamos moldar ao nosso gosto. O aspecto predominante era o toque porque era importante tocar e sentir os limites do corpo.

(...) Este tipo de exercícios é importante porque por vezes temos medo de tocar/sentir os outros e um gesto pode significar muito. [...] (A10-F2: 1131);

- “(...) voltei a ficar surpreendido pela forma como, quer eu próprio, quer os meus colegas nos desinibimos, nos soltámos, pela forma como deixámos a vergonha fora de portas (...).” (A10-F2: 1160);

- [...] A peça tratava-se de um assalto, junto à paragem dos autocarros. Nesta tentámos criticar a sociedade, mais propriamente o agente de autoridade. O meu colega vestiu muito bem a pele de agente, sem papel nem guião improvisou um discurso activo, crítico e cómico. Estivemos todos bem, além de eu ainda me sentir pouco à vontade. No início senti-me muito nervosa e nada me vinha à cabeça. Depois quando entrei esqueci-me de mim própria e encarnei a personagem.

No geral toda a turma representou muito bem, demonstrando grande capacidade organização, concentração e criatividade. [...] (A10-F3: 962);

- “Foi muito interessante verificar a atenção com que cada um esperava ansiosamente o trabalho do outro e se entusiasmava com as suas representações.” (A10-F3: 1015);

- [...] tudo aquilo foi inventado dum momento para o outro, naquele mesmo instante. Não se escreveu nada no papel. Enquanto representávamos as palavras pareciam que saíam sozinhas da nossa boca, não foram memorizadas, eram inventadas na hora como se estivéssemos realmente a viver tudo aquilo que se estava a passar. [...] (A10-F3: 1061);

- [...] As situações apresentadas apesar de terem o factor humor relacionavam-se com assuntos reais, que de alguma maneira todos já vivenciámos ou conhecemos alguém que as viveu. Foi de certa maneira uma forma de caricaturar situações que quando são reais não têm nada de divertido. [...] (A10-F3: 1132);

- [...] Sem sombra de dúvida que a segunda hora da última aula foi deveras surpreendente, admirável, diferente de tudo o que fiz no decorrer da minha vida estudantil.

Penso que quer eu próprio quer a turma, nos empenhámos de tal modo na construção e consequente dramatização daquela pequena peça, que mais parecíamos actores/encenadores à séria. Sendo eu uma pessoa bastante tímida, (embora não pareça!), ainda hoje não sei como fui capaz de participar naquela dramatização sem problema algum, sem receio. Até parece que me esqueci que era tímido!?

A princípio, quando o professor pediu para que cada grupo criasse uma pequena peça onde deveriam entrar aqueles dois objectos (mala e banco de jardim), fiz um sorriso irónico de quem não acreditava que fosse possível fazer algo minimamente interessante, porém, acabei por ser surpreendido pela forma como cada grupo fez uso da criatividade e pela forma séria como colocou a dramatização da sua peça em palco. [...] (A10-F3: 1161);

- [...] Na aula anterior vim para casa frustrada comigo mesma, porque não consegui vencer os meus medos e complexos para representar sozinha, na parte final da aula. Mas nesta aula consegui pôr isso tudo de lado e lá fui eu. Apesar de estar um pouco nervosa adorei fazer o papel duma pessoa «baldas, tolinha da cabeça». Uma pessoa egoísta que queria o banco público só para ela e que aproveitou a mala para servir de almofada. [...] (A10-F3: 1174);

- [...] O que posso dizer é que todo aquele espectáculo foi excelente, maravilhoso, criativo... quase parecíamos uns verdadeiros actores e com uma enorme experiência no ramo.

(...) este exercício é excelente, porque quando estamos a representar muitas das vezes temos de improvisar, não nos podemos rir mesmo que a cena nos faça rir, temos de moldar o nosso tom de voz dependendo da cena, entre muitas outras coisas; o exercício é magnífico, maravilhoso, e bastante importante. [...] (A10-F3: 1196);

- [...] A aula de ED da passada quinta-feira, foi muito divertida. Tínhamos levado como trabalho de casa a preparação duma pequena peça cujo cenário teria de incluir guarda-chuvas, estes estavam colocados no centro da sala e todos próximos uns dos outros, uns sapatos de palhaço e um banco de jardim.

Nunca imaginei que num cenário deste género, os meus colegas fossem capazes de fazer peças variadíssimas e de boa qualidade. Quando começaram a apresentar, fiquei estupefacta com o trabalho realizado pelos meus colegas. Eu pessoalmente nunca pensei que eles se desinibissem e se entregassem ao seu papel com muito profissionalismo e à vontade. [...] (A10-F4: 1000);

- [...] Minutos antes da hora da apresentação do trabalho, os nervos eram visíveis; no entanto, quando «subi ao palco» tudo passou e a apresentação correu pelo melhor; a sensação de estar ali a representar para os meus colegas foi fantástica.

No meu ponto de vista foi uma experiência muito gratificante para todo o grupo, não só como equipa mas também individualmente; em relação a mim posso afirmá-lo com toda a certeza.

Gostei muito de representar e acho que cada vez irei gostar ainda mais. Sinto que perdi muito da timidez que tinha e noto que estou agora muito mais à vontade comigo mesma e também com os meus colegas. [...] (A10-F4: 1053);

- [...] tínhamos que representar algo mais complexo do que nas aulas anteriores. Enquanto nas outras representávamos algo que era preparado em «10 minutos de intervalo», este trabalho era algo que tinha sido preparado em casa com mais cuidado. E de facto, saíram trabalhos espectaculares, nos quais foi possível notar muito trabalho,

muita criatividade e, acima de tudo, muito empenho de todos. Gostei de todas as representações e achei interessante algumas dessas representações eram acompanhadas pela leitura dum texto e alguns desses textos apresentavam alguns dos problemas e das vaidades actuais em que vive a nossa sociedade. [...] (A10-F4: 1120);

- [...] Estávamos todos à espera de mostrar aos nossos colegas a pequena peça de teatro que criámos tendo como base o cenário um monte de guarda-chuvas abertos, um banco e dois sapatos estranhíssimos.

Visto tratar-se da «nossa grande estreia perante a turma como grandes actores e atrizes», estávamos um pouco nervosos. Talvez por isso, o professor começou a aula com uns simples exercícios de relaxamento, que permitiram «deitar cá para fora» todas as tensões e todo o nervosismo, ficando apenas aquele nervosismo «miudinho» e uma espécie de «formigueiro» na barriga.

É claro, que a maior parte da aula e a que mais me empolgou, veio depois, quando começámos a assistir às representações das diferentes peças criadas pelos diferentes grupos. O que mais me espantou e surpreendeu nesta parte, foi o facto de em pouco tempo, se terem criado variadíssimas e distintas situações tendo apenas como base aquele cenário. Foi possível ver, nestas pequenas encenações, desde histórias de amor, passando pelo circo até às representações de um mundo imaginário.

O grau de concentração e seriedade aquando das representações também foi visível. Acho que todos se esforçaram minimamente para fazer um bom trabalho dado o tempo e condições que tínhamos. Está aqui a prova, que para fazer coisas engraçadas não são precisos grandes recursos nem materiais muito elaborados. Com uns simples guarda-chuvas e um par de sapatos criaram-se coisas imaginárias, que todas as crianças certamente adorariam ver. A partir do nada mas dando asas à imaginação, tudo faz sentido, fazem-se coisas inesperadas mas acima de tudo interessantes e motivadoras para as crianças e não só.

No desenrolar das apresentações, deu para perceber que as peças foram previamente ensaiadas, pois tudo parecia estar coordenado da melhor forma. É claro que também se deram alguns momentos de improvisação. Aqui também se notou que todos nós estávamos mais à vontade e mais desinibidos. Acima de tudo, deu para ver que todos estavam a gostar do que estavam a fazer. Parece que se esqueciam de tudo e todos e entravam de forma intensa nas personagens que estavam a vestir. [...] (A10-F4: 1254-1255).

- [...] Quando entrámos para a sala de aula, era visível o nervosismo que todos nós manifestávamos.

Estava tudo numa azáfama completa, uns a correr para um lado, outros para o outro, outros a dizer ao professor como havia de dispor a iluminação, e outros a ler por última vez o texto que ia representar.

Tudo isto, porque íamos representar uma historinha infantil e escolhida a nosso gosto. Por um lado, estávamos nervosos pois nunca mais começávamos a representar, mas por outro lado, ninguém queria ser o primeiro.

Entretanto, depois de muitos preparativos, o primeiro grupo começou a sua representação. Era visível o seu nervosismo, mas com o decorrer da representação, este foi posto de lado. É sempre difícil representar qualquer coisa que seja, pois estamos diante de uma plateia que nos olha afincadamente, sempre à espera dum possível erro para criticar. Mas neste caso é diferente, pois a plateia são os nossos colegas, que nos ajudam sempre, quer através das suas gargalhadas, como pelas suas críticas construtivas. [...] (A10-F6: 926);

- [...] Por momentos senti-me uma espectadora, ou uma actriz de um teatro de verdade. Toda a gente vivia aquelas emoções pois se a história era «triste», todos ficavam tristes no momento mas se era engraçada toda a gente ria e no fim, cada representação acabava com uma enorme salva de palmas. [...] (A10-F6: 1029);

- [...] Depois de ler a história seleccionada com a máxima atenção, surgiram várias ideias daquilo que podíamos representar a partir de tal história.

Foi engraçado verificar que a seguir a uma ideia, ocorria de imediato outra ideia. E as ideias iam sendo modeladas e aperfeiçoadas pelas ideias de todos os membros do grupo e no fim tínhamos uma história simples e engraçada. [...] (A10-F6: 1169).

- [...] Na minha opinião depois da primeira peça colocada, parecia que estávamos a construir um espaço rodeado de magia, de sonho, do insólito, do maravilhoso, algo que não se sabe o resultado...

Todo esse enredo era muito intensificado com as luzes, e com a mistura de tons, e também com o tipo de objectos utilizados, todos estes eram velhos, antigos que nos remetia para a meninice, para os contos que nos eram contados e que também lemos, para as casas das nossas avós... [...] (A10-F7: 1243).

5.2.2. Desenvolvimento pessoal

A expectativa inicial relativamente à prática de expressão dramática está muito identificada com o teatro como componente artística relacionada com a representação, com

a construção de um produto, com a necessidade em expor-se perante os outros, o que causa alguma apreensão junto dos participantes que desconhecem outras práticas neste domínio.

À medida que vão ganhando confiança com actividades que estimulam as capacidades individuais de expressão e comunicação, utilizando a componente lúdica, os participantes vão explorando outras dimensões na relação consigo próprio, com os outros e com o que o rodeia, valorizando a experiência e reconhecendo que a mesma contribui para o seu desenvolvimento pessoal.

As sínteses de textos elaborados pelos alunos que se transcrevem em seguida permitem constatar esse facto:

- [...] A parte da dança foi talvez a mais importante da aula, pois não estava só em jogo saber dançar ao ritmo da música mas sim mover o corpo nas mais diferentes posições possíveis, pelo facto de nós querermos fazer determinadas coisas tornando assim o corpo mais elástico e mais maleável. [...] (A10-F1: 964);

- [...] Inicialmente, antes da realização do exercício existia uma certa tensão, dúvidas «vou ou não vou», no entanto fiquei cheia de coragem e procedi à sua realização, tendo-se tornado extremamente gratificante.

Este exercício foi fundamental, pois permitiu-me demonstrar toda a minha criatividade, perder um pouco o medo e a timidez da representação individual, ganhar confiança em mim, sobretudo pelo facto dos meus colegas terem criticado positivamente a minha actuação, no fundo permitiu ter vontade de realizar novamente este tipo de actividades. [...] (A10-F2: 1037);

- [...] Quando vi aquele banco de jardim e aquela mala muito antiga, que hoje em dia já não existe igual, pus-me a pensar para que seriam aqueles dois objectos tão só no meio da sala (...) será para se fazer uma pequena peça de teatro em grupo?!... e foi aí que todo o mistério foi desvendado, depois de muitos palpites de ideias, era uma pequena dramatização mas individual.

De imediato pensei, que vou fazer? Veio-me a ideia da espera impaciente do autocarro, visto eu passar por ela todas as semanas.

E foi então que me lembrei do meu 1º ano em Bragança. Essa espera era interminável quando era o regresso a casa à sexta-feira. Lembrei-me que ia 2 horas antes para a central de camionagem só para não perder o autocarro e ser a 1ª para ter lugar, e então, quando chegava, tirava o bilhete e sentava-me num banco, tipo aquele, punha o meu saco de lado e lá ficava eu à espera.

Então o professor perguntou quem queria ir lá fazer, eu tinha muita vontade mas aquele nervoso miudinho e todos aqueles olhares me indignaram e foi então que «saltou» uma amiga minha e fez a cena do autocarro (que a meu ver, uma cena muito bem produzida para aquele pequeno tempo).

Depois foi outro e que fez uma cena também bonita.

Aquele bichinho não parava de saltar dentro de mim, foi então que de uma forma inesperada eu saltei para lá e fiz o que me veio à cabeça, uma cena cómica do roubo da mala. Esta foi uma parte muito interessante para mim porque eu estava ali sozinha só com um banco e uma mala e do outro lado muita gente à espera de algo meu.

Foi também uma das 1^{as} vezes que fiz algo sozinha em frente à turma e alvo da minha imaginação.

Isto ajudou-me a crescer interiormente e também na minha postura de tímida. Através desta experiência tiro inúmeras sugestões para o meu futuro profissional e também para a minha vida futura visto ser uma ideia fantástica para se fazer com os miúdos porque está em jogo muita criatividade e participação.

Este bocadinho fez-me ficar muito feliz e com algo dentro de mim que me diz que também sou capaz e despertou uma veia que eu tinha vergonha por ser tímida e que pensava que não era grande coisa, e incutiu-me a ideia que devo continuar porque esta disciplina me faz feliz, mesmo eu estando triste e por vezes com problemas.

Em suma, aquele bocadinho foi fruto da minha imaginação e que afinal todos gostaram e eu adorei muito fazer e espero que no futuro eu possa vir a participar mais vezes e espero que o meu bichinho não pare de saltar e que por causa de uma vergonha maluca me feche na minha criatividade. Porque tudo na vida tem um princípio, e que a partir deste momento tudo o que me for pedido ou sugerido eu o faça com muito entusiasmo. [...] (A10-F2: 1235-1236-1237);

- [...] Adorei, fiquei perplexa com o que conseguimos fazer em tão pouco tempo!!! Foi uma experiência fantástica e muito enriquecedora.

As ideias surgiam no grupo como que por magia, pois a pressão era tal que todos tentavam dar o seu melhor. Um dava uma ideia, logo alguém acrescentava um pormenor, e outro, até termos algo que nos agradou a todos. Passámos à fase seguinte que foi sem dúvida uma das mais divertidas, que foi depois da distribuição das personagens pelos elementos do grupo, a tentativa que cada um fez de caracterizar o melhor possível a personagem que iria encarnar, foi sem dúvida fenomenal, surgiram vozes incríveis, gestos esquisitos, risos histéricos que davam asas à nossa imaginação. E por último, a maravilhosa exibição de todos os grupos da turma, a ansiedade de saber

que estes iriam representar, o talento que muitos demonstraram e que eu nunca imaginei que tivessem e como não poderia deixar de ser, o convívio (o ambiente) que se criou na sala.

Esta aula foi algo que veio revolucionar a minha mente e o meu interior (mexer com o meu comodismo)! Pois finalmente encontrei um espaço onde podemos utilizar a criatividade e imaginação e o nosso sentido de humor. Onde podemos representar, imitar e inclusive sermos nós próprios!!! [...] (A10-F3: 982-983);

- “Pela primeira vez fiquei surpreendida comigo mesma, pois quando entrei em acção, para fazer a minha deixa esqueci-me totalmente das pessoas que me rodeavam, de maneira que me tornei espontânea, natural, senti que encarnei de verdade o papel que me foi imposto.” (A10-F3: 1002-1003);

- “(...) nunca tinha representado, neste momento, após ter experimentado a sensação sinto que é algo extremamente agradável que implica uma grande capacidade de concentração, confiança em mim e nos meus colegas e uma grande capacidade criativa.” (A10-F3: 1038);

- [...] foi um momento de grande descontração, possibilitando-nos experiências únicas não só como «actores», mas também como «espectadores». Acho que situações destas devem ser exploradas ao máximo nas aulas, uma vez que são de grande utilidade para os alunos, permitindo-lhes não só conhecer melhor os seus colegas mas também a si mesmos, deixando um pouco de lado a vergonha e a timidez. [...] (A10-F3: 1051);

- [...] É visível no rosto de cada colega, o nervosismo e a ansiedade para fazerem a sua peça. Claro que nuns é mais notória que noutros, mas todos mostram interesse e empenho naquilo que fazem. É com este tipo de actividades que nós, e eu falo por mim, vamos perdendo a vergonha de estar em frente à turma, e dar asas à nossa imaginação e criatividade. [...] (A10-F4: 952);

- “Foi curioso olhar para trás, ver e rever os outros trabalhos e constatar que as coisas estão mais elaboradas, mais completas. Sendo assim foi um trabalho que exigiu mais de nós e fez-nos sentir mais responsáveis.” (A10-F4: 968-969);

- [...] Juntámo-nos no bar da escola para conversarmos sobre a peça de drama. O nosso estado de espírito não era muito animador, mas alguém do grupo tinha uma ideia que pouco a pouco com o contributo de todos foi-se desenhando algo, o que parecia complicado tornou-se realidade tínhamos uma história completa com princípio, meio e fim.

Depois, passámos à escolha dos personagens e respectivas falas, coisa que não foi difícil, uns davam uma ideia e alguém completava, no entanto ficou sempre a ideia que teríamos que improvisar.

Foi muito engraçado como em pouco tempo e com muito entusiasmo e empenhamento, tudo resultou pelo melhor e o grupo funcionou bem.

Adorei tudo neste trabalho, desde o processo de criação à representação, a última, foi mais fácil e divertido do que tinha previsto devido essencialmente à minha timidez e receio de falhar também.

Foi igualmente divertido assistir ao trabalho realizado pelos meus colegas, ver como com os mesmos objectos as histórias foram tão diferentes umas das outras.

O empenho de todos era notório, pode-se mesmo falar de profissionalismo.

Do ponto de vista pessoal foi muito importante para a perda da timidez em palco e o aumento da auto-estima, podendo mesmo referir que depois de fazer uma reflexão achar que existiu uma evolução e consequente melhoria. [...] (A10-F4: 1075);

- [...] fiquei surpreendida com a forma como cada um se revelou e até com a minha própria revelação. Antes de chegar à nossa vez vários foram os pensamentos que me ocorreram: «não vou ser capaz»; «vou deixar ficar mal os meus colegas»; «vou-me embora». Mas no fim senti-me feliz pela minha «actuação» e arrependida pelos pensamentos negativos que me ocorreram anteriormente. Afinal, por detrás da nossa timidez estão escondidas grandes surpresas. [...] (A10-F4: 1144);

- [...] O momento que mais me marcou ao longo de toda a aula foi, aqueles breves minutos em que eu estava sentada a observar as dramatizações realizadas pelos meus colegas. Para mim, aqueles pequenos momentos tornaram-se fascinantes, porque me transmitiram imensa força, coragem e estímulo em ir realizar a minha dramatização. Visto eu sentir um enorme aperto no peito cada vez que se aproximava a hora de eu ir representar com o meu grupo.

Após a minha dramatização em grupo, eu percebi que afinal, não vale a pena estar ansioso antes da hora, visto que no momento (H) surgiu-me uma força que estava escondida no meu Ego, e sem dar por nada já estava envolvida na dramatização e passado alguns minutos tinha terminado. [...] (A10-F4: 1177);

- [...] Praticamente todos os grupos tiveram a preocupação de formar o cenário da sua história, ou com desenhos, ou cartazes, ou pinturas, ou pelo vestuário das personagens etc... No entanto as representações não saíram como o desejado, pois houve muito nervosismo pelo meio que nos levou a esquecer das personagens que nós tínhamos de representar e até objectos essenciais para o desenrolar da história, o que levou a umas

grandes gargalhadas do público. Isto foi o caso do meu grupo. Mesmo assim, acho que foi uma aula muito positiva pois ao longo das aulas tem-se verificado que muitos colegas têm jeito para isto. Mas, acho que todos nós ainda temos muito que aprender pois a disposição no palco ainda é muito confusa e muitas personagens viram costas ao público, não deixando ver as suas expressões faciais e corporais que se tornam importantes para a compreensão de algumas histórias, de resto penso que vamos no bom caminho. [...] (A10-F6: 958-959);

- “Todo este processo foi importante mesmo para o meu crescimento pessoal na medida em que aumentou a minha auto-estima. Pois para mim era muito difícil realizar qualquer que fosse a tarefa que tivesse de enfrentar uma plateia.” (A10-F6: 1076);

- “(...) mais uma vez esta aula trouxe-me proveito, visto ser, uma aula em que o principal objectivo é responder a situações imprevistas. Muitas vezes quando temos uma vida tão mecanizada e rotineira (casa/escola), temos dificuldade em responder a este tipo de situações que estão sempre a aparecer. Espero continuar, cada vez melhor, a responder a este tipo de situações.” (A10-F6: 1084);

- “(...) à medida que as aulas vão passando, ao longo do semestre, vamos fazendo coisas diferentes e criando novas expectativas.

Em todas as aulas fazemos coisas novas, novas ideias, interesses, descobertas, curiosidades, etc. Enfim várias actividades com as quais estamos sempre a aprender.” (A10-F7: 946);

5.2.3. Atitude reflexiva

As actividades de retroacção realizadas no final das aulas têm regularmente um prolongamento através das reflexões escritas, que permitem com algum distanciamento observar as práticas realizadas pelos próprios participantes, como forma de conhecimento que vai progressivamente emergindo da experiência de cada um, sendo por esse meio assimilado com maior intensidade.

Para além do questionamento sobre as práticas em si e da sua integração no meio escolar, estes momentos possibilitam a intervenção individual, como manifestação de uma perspectiva divergente sobre a experiência, que vai permitindo a integração de cada um

neste domínio tendo em consideração a sua opinião pessoal numa perspectiva construtiva do saber.

A experiência e a reflexão subsequente fazem emergir outros valores, como o respeito pelos outros e pelas suas ideias, a liberdade de expressão, a solidariedade, a tolerância, a autonomia, contribuindo, para além do desenvolvimento da sua expressão e comunicação, como uma mais-valia para a sua formação como cidadãos.

Os textos dos alunos estão também em relação com o que acabamos de referir:

- “Interessante, inovador e bem sucedido o facto de no fim da aula sentarmo-nos todos no chão em colchões e ficarmos de frente uns para os outros a ver e a conversar sobre o que gostamos ou não gostamos da aula e do que tínhamos realizado.” (A10-F1: 965);

- [...] Nesta aula foi realizado um vasto conjunto de exercícios (individuais, grupais, de orientação, de cooperação...), que se revelaram extremamente interessantes, devido a diversos factores, nomeadamente:

1. Permitiram-me esquecer por vezes que estava a ser observada nas diferentes actividades a realizar;
2. Permitiram promover o espírito de grupo (cooperação);
3. Ajudam a tornarmo-nos seres mais auto-confiantes, elevando os índices da nossa criatividade;
4. Procedi à sua realização sem ter a sensação de estar a cair no ridículo;
5. Ajudaram-me a relaxar a e a esquecer, por momentos, o exterior e todos os problemas, angústias;
6. Criaram momentos de grande êxtase, alegria, diversão. [...] (A10-F1: 1035);

- [...] descobri que no nosso dia-a-dia temos necessidade de parar para falar de coisas que são importantes na nossa vida, mas como actualmente o quotidiano é vivido sempre a correr ninguém tem tempo para parar e ouvir o que alguém tem para dizer. Por isso, as pessoas guardam para si mesmas aquilo que lhes perturba ou lhes dá felicidade, remetendo-se ao silêncio. Descobri tudo isso quando fiz de estátua e guardei os segredos que os vários escultores me disseram. [...] (A10-F2: 1194);

- [...] Posso por isso dizer que esta aula, já com um grau de responsabilidade mais elevado se pautou em 3 pontos que na minha opinião foram fundamentais e conseguidos:

- Capacidade de resposta dada pelos alunos num curto período de tempo face ao tema proposto pelo professor;

- Resposta dada por parte destes onde a entrega e dedicação quase tocou a perfeição;

- Mistura de satisfação e surpresa por parte dos alunos por terem desempenhado o seu papel de forma dedicada e responsável.

Posso por isso concluir que esta aula ajudou e muito a libertar os alunos e ao mesmo tempo a perder aquele medo que por vezes mora dentro de nós não nos deixando à vontade quando temos que enfrentar os outros. [...] (A10-F3: 1112);

- [...] Mas o que será representar? É fácil? O que é preciso para o fazer? São perguntas que certamente surgem a variadíssimas pessoas e que muitas delas não terão o maravilhoso privilégio de representar. Representar não é difícil, mas tem muitas coisas para se descobrir. Para representar não necessitamos de ser forçados a nada, basta ter um espírito aberto, compreensivo, alegre, criativo e ao mesmo tempo saber que não estamos a representar em frente a um espelho. Ou seja, representar implica estar atento ao público a que se está a dirigir.

(...) podemos dizer que representar é uma enorme caixinha de surpresas, que quando as pessoas entram dificilmente têm vontade de sair. [...] (A10-F3: 1195);

- [...] Passei sem dúvida momentos fascinantes, nestas duas horas em que me pude transportar para os diferentes cenários criados pelos meus colegas e viver os personagens deles!

É realmente inacreditável esta aptidão intrínseca ao ser humano, de se adaptar e moldar a situações diferentes e por vezes completamente opostas, sem deixar de as viver com a mesma intensidade e veracidade, é um mistério que me seduz e me transcende.

E o condão, a magia que o nosso grupo e os grupos dos meus colegas usaram para a partir de um amontoado de guarda-chuvas, um banco e um par de sapatos criarem histórias completamente inesperadas, mas que tinham na realidade a mesma origem (o mesmo cenário) é magnífica esta experiência e muito enriquecedora, pois através das suas representações, poderemos reflectir e verificar que sobre uma única imagem, cada pessoa tem uma percepção completamente diferente. [...] (A10-F4: 980);

- “É muito gratificante e penso que não só para mim, termos a possibilidade de através de uma cadeira que aparentemente seria mais lúdica e prática, acedermos à nossa

auto-reflexão e consciencialização de que cada ser é único e irrepitível (...).” (A10-F4: 981);

- [...] Como sempre a imaginação foi um aspecto muito importante para a realização deste trabalho. Mas, houve outro aspecto para além do uso da imaginação que me tocou bastante: a moralidade que cada história continha no final. Moralidade esta que se perde entre a confusão e o stress da vida que se vive nos nossos dias. São muitas vezes estas pequenas histórias que nos «abrem os olhos» e nos fazem repensar naquilo que fizemos bem e naquilo que fizemos mal. Uma das histórias que eu gostei mais e que é uma cópia da realidade, foi a do sem-abrigo. [...] (A10-F4: 1062);

- [...] Foi bom ver que a turma se acostuma cada vez mais à exigência da disciplina, o à vontade com que cada um representa é representativo disso mesmo.

Quanto a mim, Drama é a arte de imitar algo ou alguma coisa, de deixarmos de ser nós próprios, joga aqui a capacidade de adaptação. E é esta capacidade que a turma está a conseguir progressivamente.

Foi também muito bom ver a quantidade de coisas distintas trazidas a palco, e dos espaços onde as cenas decorriam. Num momento estávamos num castelo cheio de monstros, no outro já estávamos num banco de jardim. [...] (A10-F6: 1109);

- “Em conclusão, o exercício serviu não só para a elaboração de um cenário, como também, para o desenvolvimento do espírito crítico.” (A10-F8: 957);

- [...] as actividades que a partir de aí se fizeram foram bastante diferentes do que alguma vez fiz. Foi uma das aulas que mais me diverti.

Cada um levava lã de uma cor diferente e penso que foi isso que tornou as actividades mais interessantes. Quando colocámos todos os fios e formou um círculo fizeram-se várias leituras daquela imagem, desde estrelas ao sol, ao arco-íris, a tendas de circo, e até uma «planta rádio-concêntrica de Valpaços» entre muitas outras pois cada um de nós tinha uma opinião diferente. Mas a que achei mais marcante foi quando alguém disse que a ponta de cada fio e cada cor representava um país, e o ponto onde se cruzavam todos os fios constituía a união de todos na luta pela PAZ, ou seja, a união de todos na luta por uma causa comum (...). [...] (A10-F8: 976);

- [...] Posteriormente usámos fios de lã, criando situações engraçadíssimas, uma das mais interessantes foi o cruzamento desses fios formando uma espécie de «estrela», à volta da qual todos os elementos da turma, incluindo o professor se sentaram. Foi sem dúvida o momento mais importante da aula, na qual cada um de nós teve um momento de reflexão e oportunidade de dizer o que pensava acerca da imagem que viam (para mim a «estrela») apelando à nossa imaginação, criatividade e à própria personalidade e

forma de estar na vida. Obtiveram-se inúmeras representações desta imagem, cada uma mais interessante que a outra. O que comprova, que cada pessoa é única e irrepetível. [...] (A10-F8: 978);

- [...] A parte inicial, quanto a mim, foi essencialmente de descontração, durante a execução dos exercícios apontados pelo professor, consegui abstrair-me de todas as preocupações que rondavam a minha mente e afastar-me dos pensamentos negativos que teimam em permanecer dentro de mim.

Foi uma aula caracterizada pelo bom humor da turma em geral, ou seja, todos se esforçavam por realizar da melhor maneira os exercícios, mas ao mesmo tempo, a diversão tomava conta de todos nós.

Relativamente à parte final da aula, gostei particularmente do último exercício. O facto de estarmos todos sentados no chão a observar o resultado da junção das linhas, fez-me lembrar a tenda dum circo devido às diversas cores que caracterizam aquela imagem. Porém, pensando um pouco mais acerca do que via, levou-me a analisar tudo de outra maneira.

Desta forma, aquela imagem reflectia um pouco a vida de cada um de nós. As pessoas que ali se encontravam vinham de diversos pontos do país e estavam unidas pelo mesmo objectivo (adquirir o curso). Tal como os fios que formavam aquela bela imagem, todos diferentes mas unidos entre si, também nós com percursos de vida diferentes nos encontramos ligados por um objectivo, mas essencialmente por um sentimento muito nobre e bonito que é a amizade.

Houve ainda um último exercício que realizámos em conjunto. Este consistia no cruzamento das linhas a um certo nível. Com isto pretendia-se analisar o resultado final. A meu ver, o que se formou foi uma espécie de tecto enfeitado para uma festa, festa significa alegria. A alegria é o nosso bem mais precioso, daí resulta a necessidade de busca constante desse bem.

Se a felicidade provém do bem-estar da pessoa, a amizade vai ter um peso significativo para tal. O cenário que via à minha frente dava-me a entender como é bom estarmos vivos, a lutar por algo que queremos alcançar e ao mesmo tempo rodeados de amigos em quem depositamos a nossa confiança. [...] (A10-F8: 984-985);

- “(...) de tudo o que fizemos a última parte, no meu entender foi das mais interessantes, na medida em que apela à nossa criatividade, diria mesmo que nos ajuda a ver em pequenas «coisas» outras com maior sentido e complexidade (...)” (A10-F8: 1008);

- [...] Alguns poderiam achar estranho se entrassem na sala e vissem três dezenas de estudantes sentados no chão a conversar sobre meia dúzia de fios cruzados, mas tudo isto faz muito sentido quando somos nós a fazê-lo.

Cada dia que passa parece que temos uma maior dificuldade em falar, em estar juntos que estão todos os dias connosco, de partilhar, de ouvir, de sentir, de estar em comunhão com os outros e perceber que algo nos une e sempre unirá.

Hoje somos alunos, amanhã professores e seremos capazes de fazer com que os nossos alunos falem para o grupo, que partilhem ideias, que oiçam o que ele, eu, tu, tens para contar?

Pois é, por vezes sinto falta da fogueira que sustentava as conversas nos acampamentos dos escuteiros, em que havia sempre algo que queríamos dizer, em que o silêncio da noite fazia acalmar a nossa euforia e escutávamos o que alguém tinha para contar... Sinto falta da fogueira lá de casa que prolongava os serões quando a avó falava das desfolhadas, das cegadas, da fome e do sofrimento e todos escutávamos, e todos queríamos saber mais...

Eram momentos de partilha e de escuta, de dar e receber atenção, mas em vez de um novelo de fios de lã unidos num ponto, tínhamos a fogueira e também ela unia a nossa partilha.

Faz-nos falta falar, ouvir e sobretudo estar e ser em comunhão com os outros, unidos por um colorido fio de lã. [...] (A10-F8: 1017);

- [...] parecia uma teia de aranha, no entanto olhar para ela tocava o meu coração, pois esta não era uma teia qualquer, mas a teia que me recordava a amizade, a cooperação e aliciava a minha imaginação. Todo aquele trabalho era resultado da nossa imaginação, mas sobretudo era um trabalho de grupo, no qual todos participámos, dando um pouco de nós. Todos aqueles fios de lã interligados lembram-me um percurso de toda uma vida, umas vezes direito e outras vezes embaralhado, quando nos debatemos com as dificuldades da vida. [...] (A10-F8: 1042);

5.2.4. Componente lúdica da expressão dramática

As actividades dramáticas trazem consigo a componente ludo-expressiva que permite fazer «como se», como forma de perceber a realidade, de a interpretar e de a exprimir recorrendo a uma linguagem específica que se manifesta pela acção, o que implica fazer para se conhecer.

O jogo de improvisação em que se exprime um personagem, por exemplo, é uma particularidade da linguagem dramática, considerando o mesmo como ingrediente indispensável para a participação nas actividades, estimulando a acção tornando-a descontraída, divertida, criativa e suficientemente mobilizadora para que os participantes se sintam envolvidos na sua realização.

Os textos produzidos pelos alunos vão também nesse sentido:

- “Eu gostei particularmente desta parte por possuir uma componente lúdica, foi bastante divertido ver a «rivalidade» que se criou entre a turma para ver quem conseguia enfiar a bola, quando o objectivo do jogo era trabalho de equipa.” (A10-F1: 974);

- [...] Depois juntámo-nos em grupos de 2, 4 e finalmente 8 fazendo uma espécie de coreografia com a música suave de fundo. Foi a parte mais engraçada porque correu mesmo muito mal, mas serviu para desinibir.

Eu gostei imenso da aula, em primeiro porque num espaço totalmente diferente com música e uma série de objectos que parecem saídos dum palco de teatro e depois porque fizemos exercícios que nos permitiram libertar o corpo uma vez que nem sempre podemos ser tão expansivos como desejamos porque estamos sujeitos a uma sociedade que nos restringe e não nos permite ser totalmente livres e felizes. [...] (A10-F1: 975);

- “Procedemos à realização de exercícios, como a dança clássica que muitas vezes pensamos que é só para quem pratica desde pequenino, e que confesso até não nos ter saído mal de todo.” (A10-F1: 986);

- “Gostei de todos os exercícios «libertei-me» tornei-me espontânea, dando a sensação de leveza e liberdade como um pássaro que voa sem destino nem percurso e com toda a sua subtilidade.” (A10-F1: 1006);

- [...] As aulas de Expressão Dramática vêm, sem dúvida, dotar-nos de importantes recursos sobretudo no que diz respeito à postura e ao à vontade com que devemos encarar as aulas que futuramente iremos leccionar.

O facto de representar é por si só um sinónimo de abertura e prazer. Considerando como abertura o facto de podermos fazer algo diferente sem que estejamos preocupados com aquilo que os outros acham ou deixam de achar, em que damos liberdades ao nosso corpo que num outro local seriam ridículas. Desde modo sentimos prazer em nós mesmos e naquilo que fazemos.

A 1ª aula de qualquer disciplina tem sempre grande importância na medida em que esta funciona como um género de referência. A primeira de ED baseou-se, e quanto a mim muito bem, numa aproximação entre alunos e professor como também surgiu uma aproximação entre os alunos e o próprio corpo.

(...) A aula não serviu no entanto e apenas como exercício ou estímulo aos movimentos, serviu sobretudo para desenvolver a arte de saber estar e não sentir vergonha.

Quanto a minha a vergonha foi algo que não se criou, devido sobretudo a um processo que se desenrolou sem que os alunos notassem. Em princípio trabalhamos todos juntos fazendo exercícios só de seguida dançámos dois a dois, depois dançámos aos pares e só depois apresentámos um trabalho de grupo perante o resto da turma. Este processo foi muito importante para o à vontade dos alunos. Não tenho a mínima dúvida que se o primeiro exercício fosse representar por grupos as coisas não sairiam tão bem como saíram. [...] (A10-F1: 1101/1102);

- [...] No princípio tudo foi difícil, ninguém queria ter a responsabilidade de representar, de improvisar... Mas os voluntários portaram-se à altura. Só foi pena este momento ter sido tão curto, uma vez que se a aula tivesse demorado mais, mais situações engraçadas teriam sido criadas. [...] (A10-F2: 1034);

5.2.5. Formação profissional

Existe uma relação entre as práticas desenvolvidas nesta área e o contexto profissional que vai evoluindo ao longo do tempo, decorrentes das reflexões produzidas na sequência das aulas, e de uma observação da prática pedagógica que vai encontrando nesta actividade potencialidades para a sua integração no meio escolar.

A prática de actividades dramáticas, desenvolvida com regularidade na escola, pode contribuir significativamente para uma melhoria da expressão e comunicação dos alunos e do professor, criando formas de participação activa nas aulas e desenvolvimento da criatividade, o que reforça as interacções entre os elementos do grupo, com a escola e com a comunidade.

Vejamos a este propósito sínteses de alguns textos produzidos pelos alunos:

- [...] Com este pedido de improviso o professor tentou preparar-nos para a nossa futura profissão de professores em que muitas vezes é necessário recorrer ao improviso, pois por muitas planificações que se façam para uma aula, por vezes acontecem coisas imprevisíveis, logo terá que se improvisar. [...] (A10-F1: 987);

- [...] Penso que esta disciplina é importante para o nosso futuro, na medida em que podemos empregar conteúdos e ensinarmos de forma divertida e de fácil assimilação. Ajuda na integração e interação com os outros.

Ajuda a tornarmo-nos pessoas autónomas, com o espírito aberto às inovações e as influências do meio, assim como nos ajuda a desenvolver o espírito auto-crítico (...). [...] (A10-F1: 1006-1007);

- [...] Quando a aula começou estava um tanto ou quanto apreensivo. Confesso mesmo que houve momentos em que pensei que tal disciplina seria ridícula, disparatada, completamente fora de contexto em relação ao currículo do nosso curso. À medida que os minutos iam passando e fazíamos mais e mais exercícios fui-me apercebendo que afinal estava de todo errado. Não serei sensacionalista ao ponto de afirmar que não é mais importante que esta ou aquela ou a outra disciplina, digamos somente que desempenha um papel importante na nossa formação enquanto futuros professores (...).

Se vamos estar em frente a uma turma a leccionar é evidente que teremos de aprender a estar perante essa turma descontraídos, sem medos nem receios, teremos de aprender a soltar a vergonha, a desinibirmo-nos, teremos de aprender a não termos complexos de ser observados... entre outros. [...] (A10-F1: 1159);

- [...] Definitivamente não foi o tipo de aula «tradicional» em que os alunos, sentados nas suas cadeiras, escutam a transmissão de conhecimentos feita pelo professor, o que não quer dizer que neste tipo de aulas não haja transmissão de conhecimentos, muito pelo contrário, os conhecimentos são apenas transmitidos de outra forma.

O que mais me impressionou nesta aula, foi o facto de todos os exercícios serem feitos colectivamente e o professor ter participado na maior parte deles. (...) este tipo de aula vai-nos ser muito útil na medida em que nos vai ajudar a tornarmo-nos mais desinibidos, vai-nos ensinar a estar em público e como lidar com determinadas situações do nosso dia-a-dia como futuros professores. Estas aulas, vão permitir ainda que façamos coisas que até agora achávamos ridículas, mas que podem ter resultados proveitosos. [...] (A10-F1: 1249-1250);

- [...] Do meu ponto de vista, julgo ser fundamental, para a nossa futura profissão este tipo de actividades, uma vez que nos permite «enfrentar» uma plateia de crianças com um nível elevado de confiança nas nossas capacidades, tendo a certeza de que podemos motivar o interesse das crianças pela nossa aula. [...] (A10-F2: 1037);

- [...] Poderemos até de certa forma comparar-nos a um escultor que cria e molda a sua obra de arte.

Pese embora, sejamos nós a criar a obra, neste caso ajudar os nossos alunos a crescerem e a tornarem-se cidadãos autónomos e independentes, devemos também identificar-nos neles como se de uma parte de nós se tratasse, como o exercício da aula em que os escultores passam a integrar a sua obra, criando um resultado ainda mais perfeito e belo. [...] (A10-F2: 1092);

- [...] Antes de mais, devo dizer que nunca apreciei muito a dramatização. Mas com este exercício apercebi-me que através do corpo, da voz (ou ainda da linguagem gestual), de um espaço e de apenas dois objectos conseguimos imaginar e desenvolver situações. (...) E como futura professora penso que os jogos dramáticos são importantes para as crianças, pois permitem que os alunos desenvolvam progressivamente as possibilidades expressivas do corpo. [...] (A10-F2: 1142);

- [...] Cada aula de ED é para mim uma novidade. São actividades diversas, as quais serão muito úteis para o meu futuro como professora, já que terei que trabalhar com crianças e desenvolver a sua capacidade de imaginação.

Cada vez gosto mais destas aulas e surpreende-me o gosto com que os alunos realizam as actividades propostas. [...] (A10-F7: 1047);

- [...] Achei que ao longo da aula foi havendo uma evolução, uma progressão, pois no início foi proposto que cada um de nós fosse colocando um objecto; depois foi solicitado que alguém enquadrasse outra pessoa nesse cenário; após sugeriu-se que alguém se integrasse nesse cenário criado, e de seguida essas pessoas que estavam inseridas no cenário, teriam que representar algo.

No decorrer da aula, esta progressão foi evidente e acho que resultou muito bem. Eu estive sempre à espera do que iria acontecer e no que aquilo iria dar, após cada objecto colocado, poderia ser criada uma nova situação.

É engraçado constatar que apenas com um cenário se conseguem criar tão diferentes e interessantes situações, e que o que pode ser óbvio para uns, para outros é completamente impensável e vice-versa.

Acho que esta aula foi deveras importante para o meu futuro profissional, pois fez-me compreender que não é necessário um cenário grande ou muito bonito para retratar uma situação, basta somente ter imaginação e olhar à nossa volta e «pegar» nos objectos mais simples e a partir daí dar asas à imaginação. [...] (A10-F7: 1170);

- [...] é muito importante este tipo de actividades, onde aprendemos a manipular os materiais, de forma a lhes dar cor e beleza, para mais tarde, veicularmos estas aprendizagens para espervitar a criatividade da criança. No fundo, é este também o

objectivo do professor de drama, espreitar a nossa criatividade para nós espreitarmos a actividade na criança. [...] (A10-F8: 1246);

5.2.6. Trabalho colectivo

A prática de actividades dramáticas vai estimulando progressivamente as relações interpessoais no seio do grupo, à medida que se aperfeiçoa a expressão e a comunicação, desenvolvendo-se com os trabalhos de dramatização e evoluindo para formas mais exigentes do trabalho em equipa quando chega às actividades de teatralização.

Torna-se por isso necessário estimular o espírito colaborativo com a realização de projectos em comum, que compreendam a realização de várias tarefas em que é necessário encontrar consensos, exercitando a capacidade de intervir e de ouvir os outros intervenientes no processo, como condição necessária para criar e produzir trabalhos neste domínio.

Em síntese, as respostas dos alunos possibilitaram observar o seguinte:

- [...] Nesta primeira aula de ED aprendi inúmeras coisas importantes para viver muito melhor na sociedade e aprendi a dar muito mais valor a determinadas coisas, como por exemplo, aprendi a dar mais valor ao trabalho de grupo, a dar mais valor ao trabalho realizado pelos meus colegas, a ter mais espírito de equipa, entre outras coisas, também elas importantes. Ah, e aprendi que a vida não é só vivida a correr, há pequenas coisas que têm que ser desfrutadas ao máximo. [...] (A10-F1: 1192);

- [...] A primeira aula de ED foi para mim de grande proveito e bastante interessante, com ela pude aperceber-me como é difícil deixar libertar o corpo para movimentos que requerem um maior desprendimento e deixarmo-nos levar pela música e pelos pensamentos como foi os exercícios em que utilizámos música mais calma e relaxante. Também aprendemos como é trabalhar em grupo, que é bastante importante, pois se todos coordenarmos os nossos interesses e esforços para o mesmo fim, consegue-se atingir o fim a que nós nos propusemos (...). [...] (A10-F1: 1215);

- [...] O tema que mais gostei da aula foi a representação. Sinto que desta vez fizemos mesmo drama.

O facto de em poucos minutos ter que criar uma situação para ser representada, tendo apenas como adereço uma mala e um banco de jardim, foi um estímulo muito grande à nossa criatividade.

Em princípio tive algum receio de representar, de enfrentar um público, mas depois de começar tudo correu lindamente. É claro que existiram pormenores que podem ser melhorados mas para uma primeira vez acho que foi bom.

Quero ainda referir que na representação não surgiu algo que já é costume aparecer em todas as outras disciplinas, algo corrosivo e desintegrador que se chama competição. É maravilhoso ver a turma unida de novo, todos aplaudindo todos, encarando o trabalho de cada grupo como um trabalho de turma. Desta forma também o facto de representar está de algum modo relacionado com o melhorar de relações entre colegas. [...] (A10-F3: 1104);

- [...] Logo que o professor lançou a proposta, as nossas mentes começaram logo a funcionar, e confesso para mim o resultado foi espectacular. Fiquei surpreendida com a imaginação e a criatividade que todos tivemos num curto espaço de tempo, para pensar em coisas tão engraçadas. [...] (A10-F3: 1119);

- [...] Partindo da primeira aula de drama para esta última aula dá para verificar evolução tanto em complexidade como na qualidade dos diferentes trabalhos realizados.

Por vezes deparava-me com a questão do «serei capaz de fazer isto?» ou ainda «isto não será um pouco ridículo?», mas agora tudo é mais fácil e o normal deixa de ter interesse e faço tudo descontraidamente.

Acho que todos nos temos portado muito bem, mesmo aqueles que tinham mais dificuldade em se exporem a um «público», o fazem agora de forma calma e concentrada.

É importante o facto de tentarmos fazer as coisas com perfeição e gosto. Quando se gosta do que se faz tudo sai melhor e o produto final é sempre algo belo e extraordinário.

Outro aspecto que gostava de salientar é que desde que começámos a ter aulas de ED, sinto que a turma se tornou muito mais unida e as pessoas conseguem «chegar» mais facilmente umas às outras.

É realmente importante que por vezes os outros nos façam ver que juntos tiramos muito mais partido da vida do que isolando-nos no nosso mundo de egoísmo e indiferença. [...] (A10-F4: 1012-1013);

- [...] Tenho notado que a turma está mais unida, eu, por exemplo, tenho conversado e trabalhado com pessoas que nos anos anteriores eram completamente estranhas. E nestas novas amizades estou a ser surpreendida por pessoas muito especiais. A desenvoltura destas aulas está unir a turma e a terminar com os grupos formados o que é muito bom. [...] (A10-F5: 1133);

- [...] A aula de hoje consistiu na apresentação dos pequenos contos e escolhidos pelos grupos. O início da aula foi uma grande confusão com os grupos a ultimar os preparativos. Notava-se ainda um grande nervosismo por parte de todos, incluindo eu. O nervosismo era tanto que foi necessário a intervenção do professor para acalmar os ânimos.

Por fim, iniciámos a apresentação dos trabalhos que mais uma vez surpreenderam-me pela originalidade, desenvoltura dos meus colegas e pela forma como cada grupo ultrapassou as dificuldades que iam surgindo.

Notei ainda que cada grupo teve o trabalho em procurar história menos conhecidas porque a ideia era surpreender e não houve nenhuma história que se repetisse. O número de acessórios também foi grande o que serviu para fundamentar ideias e para nos ajudar a entrar dentro das personagens, mesmo que estes acessórios fossem apenas uma peça de roupa ou uns bigodes de gato. [...] (A10-F6: 972);

5.2.7. Questões didáticas

A participação nas actividades, para além da vivência das mesmas, vai familiarizando os intervenientes com um «saber fazer» próprio desta área, que se vai clarificando à medida que se desenvolvem as actividades e se conhece mais detalhadamente a metodologia subjacente a esse processo.

Para se desenvolver a expressão e a comunicação é preciso preparar o grupo e cada um individualmente através da realização de actividades que estimulem a descontração, a concentração e a implicação nos exercícios, criando um clima favorável para o efeito que difere da forma de estar habitual.

Transcrevem-se em seguida sínteses dos textos dos alunos que se aproximam desta temática:

- “A forma como se lê uma história é muito importante para a sua interpretação. Um bom contador de histórias tem de despertar curiosidade, suspense e mantê-las até ao fim.” (A10-F5: 960);

- “A história foi contada com uma boa dicção, as palavras foram bem articuladas, foi respeitada a pontuação e ao mesmo tempo que ia contando a história ia-se exprimindo

com as mãos, o que de facto ajuda-nos de certa maneira a entendê-la melhor.” (A10-F5: 966);

- [...] Este conto assemelha-se em minha opinião a muitos outros contos existentes no «mundo da fantasia». Em todos eles existe uma linda jovem pela qual um «belo príncipe» se apaixonou; casam; têm muitos filhinhos; vivem felizes para sempre...

(...) O conto luxemburguês que atrás mencionei é um conto lindo. A entoação que o professor lhe deu quando o leu fez com que este se tornasse ainda mais belo.

A linguagem utilizada é uma linguagem simples, mas cheia de «cor», ou seja, dá-nos uma sensação de paz, tranquilidade e harmonia. Diria até que é uma história, inserida bem no mundo da fantasia.

Foi escrita para os mais novos, mas os contos infantis também fazem as delícias dos mais velhos... [...] (A10-F5: 994-995);

- [...] É muito bom sabermos que somos capazes de fazer de uma simples história que, à partida não chamaria muito a nossa atenção, uma divertida e fantástica dramatização através das diferentes formas que encontramos para a contar. Na verdade nem todas as histórias têm de ser introduzidas pela fórmula encantatória «era uma vez...» mas temos que convir que esta expressão nos remete logo para um mundo fantástico do maravilhoso. E assim foi, a nossa história começava “era uma vez uma bonequinha preta... [...] (A10-F6: 1016);

- [...] Mais uma vez fiquei muito impressionada com as peças que foram apresentadas pelos meus colegas. Foram peças muito diversificadas, para vários gostos e feitios, havia histórias emocionantes, divertidas, etc.

Todos tiveram a preocupação de escolher histórias invulgares, desconhecidas e ricas em valores.

(...) Achei que, em algumas peças não deveriam ter levado guião, era mais engraçado se não se lembrassem, improvisavam, penso que assim se tornavam mais naturais parecendo mais reais as apresentações. [...] (A10-F6: 1031);

- [...] Sem dúvida nenhuma que uma história encenada é muito mais motivadora para as crianças do que uma simples leitura. No entanto, a encenação também pode funcionar como um factor de distração, a criança pode estar atenta apenas ao que se representa, e pode acabar por nem «ouvir» a história como deveria. Por sua vez, a leitura por si só pode também ser distractiva, quando feita de forma maçuda e monótona. Devemos sempre tentar com que a leitura seja o mais motivadora possível, possibilitando-nos ganhar a atenção dos alunos.

Na minha opinião não devemos optar apenas por um dos métodos, e sempre que possível devemos conciliá-los, não deixando de lado nem um nem outro, uma vez que ambos são muito importantes. [...] (A10-F6: 1056-1057);

- [...] A forma como o professor desencadeou a aula, de forma a que no final alguns de nós estivessem a representar sem darem por isso, foi bastante curiosa. Começou com uma simples manipulação de objectos, passando pela integração de um de nós no cenário formado, fazendo sempre uma análise às possíveis situações que ali poderiam estar representadas, o que permitiu dar asas à nossa imaginação. [...] (A10-F7: 913);

- [...] A improvisação e a construção aleatória, digamos assim, do cenário, foi aquilo que muito resumidamente fizemos nesta aula. Em primeiro lugar, o professor pediu a colaboração de dois dos nossos colegas para colocar na sala, um vasto conjunto de variados objectos.

A princípio ficámos todos um pouco curiosos sobre a utilidade de tantos e tão variados objectos, mas depois de uma breve introdução por parte do professor, percebemos que com a colaboração de todos, se iria colocar os objectos num espaço determinado na sala, de modo que eles num todo construíssem algo com sentido, um cenário onde cada objecto fizesse sentido em relação aos outros: onde a variedade construísse a unidade. Construámos um cenário e cada um concertiza imaginou uma situação que poderia ocorrer nesse cenário e assim sendo, alguns colegas, incluindo eu, expusemos ante a turma a nossa ideia. Ideias essas que se revelaram bastante díspares, umas em relação às outras. [...] (A10-F7: 940);

- [...] Sentados esperávamos que a aula começasse. Alguns dirigiram-se à despensa o que nos aumentou ainda mais a curiosidade. Olhávamos uns para os outros e ríamos.

Houve quem adiantasse a hipótese de uma arrumação «vamos arrumar a despensa».

Os objectos que anteriormente se encontravam na despensa passaram a ocupar um outro espaço, a sala de aula.

Reencontramos alguns objectos já nossos conhecidos, como a mala de viagem e outros completamente «novos» ao nosso olhar, a tábua de passar, o cadeirão, e muitos tecidos entre outros.

O professor começou por pedir que pegássemos num objecto (à nossa escolha) e o deslocássemos para onde quiséssemos. Assim foi, cada um de nós agarrou no objecto que queria e colocou-o onde melhor se encaixava.

Pouco a pouco fomos criando «quadros» espectaculares, muito subjectivos de interpretação. Cada um de nós foi imaginando cenários diferentes, alguns colegas fizeram parte integrante do cenário.

Vestiram a pele de verdadeiros actores e representaram muito bem a situação. Criaram diálogos espectaculares e muito divertidos.

Foi uma aula bastante agradável e surpreendente.

Fez-nos ver como objectos tão simples e utilizados no nosso dia-a-dia podem ser tão importantes na encenação duma peça.

É uma maneira bastante útil e interessante de aprender a representar, uma vez que é a brincar que melhor se aprende. [...] (A10-F7: 992-993);

- “É fundamental referir a importância da iluminação, uma vez que esta permite criar um clima propício para realizar estas actividades, cria um ambiente acolhedor.” (A10-F7: 1041);

- “Quando nos exercícios utilizamos certos materiais, o resultado é sempre menos previsível, e é essa expectativa do que irá resultar do trabalho em grupo, é que faz com que as aulas se tornem mais produtivas.” (A10-F8: 932);

5.3. Pré-teste

Tivemos oportunidade de auscultar os alunos no início das aulas, relativamente à sua experiência anterior quanto à prática de actividades dramáticas, tendo-se verificado, na mesma linha da experiência anterior de formação, um conhecimento limitado desta área para a maioria dos participantes, pontualmente localizado nas práticas escolares do Ensino Básico ou Secundário, ou ainda em actividades realizadas no exterior da escola e inseridas geralmente em grupos associados ao escutismo.

As informações prestadas podem ser consultadas na Figura 5 tendo ficado um registo desses dados que podem ser consultados no Anexo 8 (A8).

5.4. A auto-avaliação

Terminadas as actividades lectivas, procedeu-se à avaliação do trabalho realizado ao longo do ano lectivo, tendo em conta o processo de experimentação desenvolvido com as várias práticas dramáticas, naturalmente influenciado pela memória recente da última acção, mais exigente do ponto de vista dos meios técnicos e artísticos envolvidos, com a particularidade de se ter estabelecido uma ponte com a comunidade educativa.

É também a altura para reanimar a memória com a diversidade de actividades realizadas, cada uma com a sua natureza específica e a sua função, como um trajecto que se desenvolveu progressivamente formando um todo coerente que possibilitou uma compreensão das práticas dramáticas no seu conjunto, em termos teóricos e experimentais, o que possibilita fazer uma avaliação de todo esse processo.

Procurámos sintetizar os testemunhos escritos pelos alunos, entregues depois de terminadas as actividades lectivas, citando directamente os textos ou sintetizando ideias dos mesmos, transcritos com um código de referência que identifica o número do anexo (A) que inclui os textos dos alunos, o número da questão (Q) colocada, o número da página referente à citação ou a síntese de ideia que se encontra identificada com a designação (SI), tendo sido formuladas relativamente à auto-avaliação as seguintes questões:

1. Que memórias guarda desta formação?
2. Quais os aspectos que mais o/a sensibilizaram?
3. Que consciência tem do que fez?
4. Acha que esta disciplina contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal (físico, intelectual, afectivo, moral/ético, expressivo/estético)? Descreva a evolução sentida, desde o início das aulas até ao momento actual, citando exemplos.
5. Que aprendizagens realizadas gostaria de destacar?
6. Que sugestões faz relativamente a esta disciplina?

De acordo com as respostas procurámos agrupá-las por unidades temáticas comuns às várias questões na tentativa de identificar os aspectos que se destacaram na avaliação efectuada pelos alunos e que foram as seguintes:

- Expor-se perante os outros;
- Dinamismo das actividades;
- Desenvolvimento pessoal;
- Trabalho colectivo;
- Formação profissional;
- Representação teatral;
- Atitude reflexiva;
- Sugerir para melhorar.

5.4.1. Expor-se perante os outros

Tema que é referido regularmente pelos alunos principalmente na fase inicial da formação, relativamente ao receio em expor-se perante os outros colegas, evidenciando nos primeiros momentos uma falta de à vontade com a disciplina, como consequência de vivências anteriores pouco desenvolvidas ou mesmo inexistentes na linguagem dramática, o que implica uma atenção particular para esta questão sendo necessário ultrapassar progressivamente essa limitação.

O processo desenvolvido foi englobando formas de exposição faseada, reforçadas na parte inicial com exercícios que implicavam uma interacção directa entre os vários elementos do grupo, tendo evoluído posteriormente para as actividades de dramatização realizadas com um público familiar, como preparação para a representação na fase final da formação.

Em síntese, as respostas dos alunos possibilitaram observar o seguinte:

- “(...) perdi um dos grandes medos: enfrentar um público (...).” (A8-Q2: 715);
- Capacidade de enfrentar o público com naturalidade, sem vergonha, sem receios (A8-Q2-SI);

- “(...) ao longo do tempo, fui crescendo e aprendendo a expor-me pouco a pouco, como quem aprende algo pela primeira vez.” (A8-Q2: 792);

- As improvisações exigiam, criatividade, imaginação, capacidade de improvisação e a presença em público (era preciso perder o medo e o pânico de estar em público (A8-Q3-SI);

- As pequenas actuações permitiram perder a timidez, soltar as emoções e os sentimentos que eram exigidos às personagens (A8-Q3-SI);

- “(...) a minha evolução foi progredindo, pois quando se deu início a esta disciplina, era para mim muito difícil deixar libertar o corpo para movimentos que requerem um maior desprendimento. (...)” (A8-Q3: 777);

- Esta área contribuiu para o desenvolvimento da capacidade de expressão de sentimentos e emoções, do aumento da auto-estima na relação com a exposição perante um público (A8-Q4-SI);

- “(...) tinha receio de falhar, de não conseguir improvisar, etc., no entanto, com a multiplicação das experiências nesse campo, foi-se tornado mais fácil, permitindo em cada uma aperfeiçoar e diminuir os nervos que nos impediam de fazer melhor.” (A8-Q4: 682);

- “Esta disciplina permitiu que eu me «soltasse» mais, que ficasse mais à vontade perante outras pessoas.” (A8-Q4: 700);

- “(...) esse nervosismo foi deixado para trás, e agora apenas me concentrava naquilo que estava a fazer, independentemente de estar ou não alguém presente.” (A8-Q4: 700);

- “(...) custava-me um pouco falar, dramatizar, ou seja, expressar aquilo que me ia na alma. Mas, aos poucos o «medo» de me libertar foi desaparecendo e hoje sou mais «livre» do que era.” (A8-Q4: 729);

- [...] No início das aulas era um pouco retraída porque pensava que se me oferecesse para fazer alguns exercícios na aula os meus colegas me achariam ridícula, mas com o evoluir das aulas a minha maneira de pensar mudou muito (...) comecei a participar cada vez mais, e cada vez mais me sentia à vontade (...). [...] (A8-Q5: 696).

5.4.2. Dinamismo das actividades

As actividades propostas foram diversificadas e realizadas com um número significativo de exercícios que mantinham os participantes em acção, de forma concentrada e implicada, mediante a participação em sequências de movimento atractivas e acessíveis para que todos se integrassem com relativa facilidade nesse trabalho.

A adopção de um ritmo intenso de propostas de exercício, cria um clima colectivo de predisposição para a acção, evitando pausas desnecessárias que podem interferir na concentração e implicação dos participantes, como metodologia favorável ao domínio da actividade dramática.

Em síntese, as respostas dos alunos possibilitaram observar o seguinte:

- As aulas tinham momentos de descontração, de criatividade/imaginação, de convívio e conhecimento mútuo, de diversão e aprendizagem (A8-Q1-SI);
- As aulas eram divertidas, interessantes e descontraídas (A8-Q1-SI);
- As actividades realizadas eram diversificadas, transmitiam calma e serenidade (A8-Q1-SI);
- Os exercícios contribuíam para andar numa posição correcta, de relação com o espaço, de colocação da voz e articulação das palavras (A8-Q1-SI);
- “(...) as actividades inebriantes que por momentos faziam com que esquecêssemos o real e nos libertássemos (...) a utilização e a transformação imaginária de objectos, que estimulam a capacidade de recriar ou inventar personagens e de desenvolver situações.” (A8-Q2: 709);
- “(...) as aulas de ED são, sem dúvida, uma terapia para o espírito, de ânimo e boa disposição e uma forma saudável de nos libertarmos do stress do dia-a-dia (...)” (A8-Q4: 746);
- Os exercícios permitem desenvolver um maior à vontade com o corpo (A8-Q5-SI);

-“(...) (os exercícios) fazem bem ao corpo, assim como à alma (...).” (A8-Q5: 686);

- “Acima de tudo um enorme gozo na prática das aulas, porque tudo é diferente, é um mundo mágico.” (A8-Q5: 689);

- A colocação da voz, a articulação das palavras, as diferentes formas de ler um texto (A8-Q5-SI).

5.4.3. Desenvolvimento pessoal

As actividades a realizar implicam o indivíduo na sua globalidade, desenvolvendo os seus recursos expressivos, a interacção com os outros, explorando outros limites da sua acção para o qual não está sensibilizado, por falta de oportunidades para concretizar esse conhecimento.

Quando no processo de conhecimento da linguagem dramática se desenvolvem potencialidades desconhecidas, se exercita a criatividade, se adquire uma maior autoconfiança, se explora a liberdade de acção, a autonomia e o sentido de responsabilidade e a relação com os outros, podemos falar de descobertas significativas que qualificam a experiência e desenvolvem a pessoa.

Em síntese, as respostas dos alunos possibilitaram observar o seguinte:

- “ (...) a sensação de libertação e de maior confiança em nós próprios.” (A8-Q1: 685);

- [...] Em tudo o que fazíamos existia um duplo sentido. Se à primeira vista me parecia algo sem coerência, após uma reflexão verificava que estava enganado. Era-nos dada uma grande liberdade de acção, de expressão, que apelavam à nossa criatividade, e daí, por vezes, as coisas parecerem não fazer sentido. Todos os movimentos, todos os gestos, todas as expressões exigiam concentração, seriedade e acima de tudo serenidade, o que transmitia uma enorme sensação de bem-estar interior. [...] (A8-Q1: 714);

- [...] Guardarei para sempre os momentos em que me diverti, em que me ri e até mesmo aqueles momentos em que as lágrimas resolveram fazer uma visita aos meus olhos. Aqueles momentos em que os nervos teimavam em permanecer connosco, mas que a dada altura a força era mais forte e derrubava-os dando-me uma maior satisfação no final de cada trabalho e uma maior energia para seguir em frente. [...] (A8-Q1: 770).

- “(...) os exercícios realizados, por estes terem um carácter de formação não só profissional como de formação cívica e pessoal. Trata-se muitas vezes de nos conhecermos melhor e de nos descobrirmos e surpreendermos a nós próprios.” (A8-Q2: 679);

- “Ler com alma e corpo.” (A8-Q2: 685);

- “Tudo me sensibilizou, na medida em que me abriu os olhos para a necessidade e a importância da expressão corporal, do teatro, de pequenos improvisos, etc.” (A8-Q2: 689);

- Ficar mais receptivo a coisas novas (A8-Q2-SI);

- “Todos os aspectos me sensibilizaram imenso, e por esse motivo, não consigo especificar um em especial, pois cada um à sua maneira me tocou profundamente.” (A8-Q2: 724);

- “Compreendi que esta disciplina tem muita força, tem a capacidade de fazer rir e de fazer chorar, que basta uma música, a chama de uma vela para «mexer» com a alma das pessoas.” (A8-Q2: 783);

- “(...) tenho consciência que cresci como pessoa que vive em sociedade (...) conseguimos viver mais harmoniosamente connosco e com os outros.” (A8-Q3: 685);

- “Sinto e tenho plena consciência que esta disciplina levou a um crescimento interior, não só meu mas também de toda a turma.” (A8-Q3: 689);

- Ter a consciência de executar um bom trabalho e de ter uma prestação positiva (A8-Q3-SI);

- Encarar as actividades como um desafio, ter a vontade e a capacidade de ultrapassar as dificuldades (A8-Q3-SI)

- “(...) fui gradualmente adquirindo um à vontade comigo, com o meu corpo, com as minhas palavras e actos.” (A8-Q3: 702);

- “Foi notória a progressão dos alunos ao nível da capacidade de expressão, do «à vontade» em palco, da facilidade em fazer coisas novas.” (A8-Q3: 718);

- “(...) procurei dar sempre o meu melhor, valorizando a criatividade e encontrando em mim inúmeras coisas que desconhecia e que nunca pensei ser capaz de fazer.” (A8-Q3: 771); 3

- “(...) cresci bastante com esta disciplina. Acho que aprendi a gostar mais de mim e dos outros.” (A8-Q3: 774);

- “(...) (esta área contribui para) a formação de cidadãos que sabem estar e aproveitar as suas reais capacidades na resolução de problemas do quotidiano.” (A8-Q4: 681);

- “Desde o início do ano até ao momento actual fui assistindo a uma evolução que foi acontecendo em mim mesma. Desde tornar-me mais desinibida e confiante até mudar a minha postura, a forma como caminhamos, comunicamos...” (A8-Q4: 692);

- “(...) fez com que nos tornássemos mais expressivos fazendo com que a comunicação entre nós colegas e no estágio melhorasse muito.” (A8-Q4: 696);

- “(...) fui progressivamente ganhando um à vontade para me expressar sem receios, desenvolvendo a minha criatividade e sensibilidade artística (...)” (A8-Q4: 725);

- “Hoje sinto-me mais confiante e capaz de «enfrentar» os outros e aceitá-los, apesar das suas diferenças.” (A8-Q4: 774);

- “A disciplina contribui para o nosso desenvolvimento a todos os níveis, tornou-nos pessoas mais soltas, mais desinibidas, com uma consciência estética das coisas diferente, fez-nos compreender a beleza de um gesto, de um som, de uma palavra (...)” (A8-Q4: 783);

- “(...) senti uma evolução significativa. O que foi tratado nas aulas foi gratificante, lúdico e de grande profissionalismo. Aprendi coisas muito importantes que me ajudaram e me irão ajudar ao longo da minha carreira profissional.” (A8-Q4: 793).

- A importância da colocação da voz e da articulação das palavras na melhoria da comunicação oral (A8-Q5-SI)

- “Aprendi assim, a ser uma pessoa um bocadito mais calma, pensar nas coisas igualmente com calma (...)” (A8-Q5: 686);

- O jogo dramático promove a comunicação com os outros, permite improvisar, interfere com o corpo, com a palavra, com a timidez (A8-Q5-SI);

- “(...) apreendermos a reequilibrarmos o nosso corpo, a adquirir um maior controlo emocional e também um conhecimento da nossa personalidade.” (A8-Q5: 710);

- “(...) aprendi a demonstrar os meus sentimentos e opiniões através das expressões faciais e corporais, a dar utilidade às coisas que nós julgamos insignificantes, a respeitar as opiniões dos outros, a valorizar as amizades, as pessoas e a vida.” (A8-Q5: 794);

5.4.4. Trabalho colectivo

Uma das finalidades da formação em actividades dramáticas relaciona-se com o desenvolvimento do colectivo, no seio do qual se desenvolvem um conjunto de interacções que reforçam a comunicação entre os seus membros, formando uma comunidade de aprendizagem mútua, em que se respeita a identidade dos outros, fazendo coexistir as diferenças como factor de enriquecimento de todos os intervenientes.

Como vimos anteriormente, é necessário estabelecer relações de confiança que desencadeiem o à vontade necessário para cada um individualmente se poder exprimir sem limitações, que permitam observar e ser observado como experiência positiva e gratificante, que fortaleçam o espírito de grupo necessário para a realização de actividades que requerem um maior investimento pessoal.

Em síntese, as respostas dos alunos possibilitaram observar o seguinte:

- “Foi muito estimulante ver os trabalhos dos meus colegas e ver a forma como evoluíram ao longo do tempo (...) muitos surpreenderam-me.” (A8-Q1: 691);

- A disciplina promoveu um maior convívio entre os elementos da turma (A8-Q1-SI);

- Ter a oportunidade de trabalhar em grupo, com grupos sempre diferentes do que era habitual noutras disciplinas (A8-Q2-SI);

- O estabelecimento de diversos tipos de comunicação contribuiu para uma maior interacção entre os alunos e favoreceu a transmissão de conhecimentos (A8-Q2-SI);

- “(...) o excelente espírito de companheirismo e entreaajuda que se revelaram nos colegas de turma, coisa que era impensável acontecer noutras disciplinas, onde normalmente se luta simplesmente pelas notas, passando completamente ao lado a palavra amizade.” (A8-Q2: 721);

- “Um dos aspectos que mais me sensibilizou foi a criatividade que a turma mostrou, criatividade esta que muitos de nós desconhecíamos, mas que na realidade morava no fundo do ser de cada um de nós.” (A8-Q2: 771);

- “(...) tive a oportunidade de conviver com pessoas da minha turma que nunca tinha convivido (...) de me aperceber que à minha volta há um sem número de pessoas bonitas que eu nunca tinha «visto».” (A8-Q4: 686);

- “(...) acima de tudo aprendemos a ouvir a opinião dos outros, a trabalhar em grupo e a respeitar os nossos colegas.” (A8-Q5: 703);

5.4.5 Formação profissional

O horizonte profissional está presente ao longo do processo de formação, estabelecendo-se regularmente essa correspondência, pois considera-se que o trabalho efectuado nesta disciplina é passível de poder estimular as crianças no processo de ensino-aprendizagem, funcionando como disciplina ou método de aprendizagem.

Por outro lado, adquirem-se capacidades de comunicação que melhoram as competências profissionais, com a receptividade que isso acarreta por parte dos alunos, em termos da qualidade do exercício da actividade docente, mais próxima dos seus destinatários, expectativa que é demonstrada com a necessidade posta em evidência em se ter uma boa relação com as crianças.

Em síntese, as respostas dos alunos possibilitaram observar o seguinte:

- “Depois de termos trabalhado alguns aspectos nas aulas (...) senti-me muito mais à vontade ao ser observada por crianças que reparam em todas as nossas falhas.” (A8-Q2: 756);

- “Penso que esta disciplina contribuiu e muito, para a nossa formação como futuros professores e, acima de tudo, para nos tornarmos seres humanos competentes e capazes de viver em sociedade.” (A8-Q2: 774);

- Desenvolvimento da capacidade de comunicação, corporal e verbal, o que permite realizar as funções de futuro professor com maior facilidade (A8-Q3-SI);

- As actividades desenvolvidas ajudaram a adquirir conhecimentos úteis para a futura profissão de professor (A8-Q3-SI);

- “(...) fomos tomando consciência da forma como devemos falar, andar, estar sentado (entre outras coisas), uma vez que na nossa futura profissão é importante saber comportar-se e ensinar a comportar-se.” (A8-Q3: 739);

- “Tenho consciência que todas as actividades que realizamos nas aulas, irão contribuir para um melhor desempenho como professora assim como na maneira de ver a vida, olhando para ela de uma forma diferente.” (A8-Q3: 780).

- [...] eu era muito inibida, com muita vergonha, e só via esta disciplina como mais uma no currículo, mais uma que tinha de trabalhar para atingir uma boa nota, mas no decorrer do ano, todo este pensamento foi levado, tal como a água de um rio (...) esta é uma disciplina diferente, por que me proporcionou trabalhos diferentes, deu-me uma enorme bagagem para continuar como futura docente. [...] (A8-Q4: 689);

- “(...) através das várias actividades que realizamos, ajudou a tornarmo-nos mais responsáveis e conscientes, tendo vista o nosso futuro como docentes do 1º ciclo do Ensino Básico.” (A8-Q4: 722);

- “A simplicidade permite a flutuação do imaginário, fazendo com que o público alvo, ou seja as crianças, possam entrar facilmente no fascinante mundo do sonho e do imaginário.” (A8-Q5: 783);

- A disciplina tem tudo para favorecer a formação integral dos futuros professores (A8-Q5-SI).

5.4.6. Representação teatral

O trabalho de teatralização realizado no final do ano lectivo, dirigido às crianças das escolas, envolveu um conjunto de tarefas multifacetadas a realizar pelos alunos, sendo necessário produzir uma actividade que despertasse o interesse dos mais pequenos, encontrando no texto o ponto de partida para uma adaptação à linguagem dramática que proporcionasse, em contexto de formação, um contacto com a prática teatral.

A actividade realizada foi ao mesmo tempo exigente e gratificante, pois criaram-se grandes expectativas com a sua realização, nomeadamente com o facto de ser apresentada directamente às crianças e paralelamente ao facto de se ter acordado que não se daria a conhecer o trabalho de grupo antes da representação, o que criou uma motivação adicional nesta acção, que culminaria todo o processo de formação.

Em síntese, as respostas dos alunos possibilitaram observar o seguinte:

- “Sem dar menos importância a todo o trabalho restante realizado ao longo do ano, a verdade é que, o trabalho final foi aquele que me deu mais «gozo» fazer e o que mais me sensibilizou.” (A8-Q2: 691);

- “Penso que existem muitos talentos escondidos na nossa turma, fiquei admirada com a diversidade de peças apresentadas e com a seriedade e a responsabilidade com que os meus colegas encaram os trabalhos.” (A8-Q2: 795).

- “Muitas vezes bastam pequenos pormenores para tornar algo realmente especial e com sentido para quem representa e para quem assiste.” (A8-Q4: 682);

- “(...) (construção colectiva) em que cada um de nós dava um pequeno contributo no processo de criação, dando origem a algo único e especial.” (A8-Q5: 682);

- A experiência dos trabalhos finais de teatralização de um conto infantil superou as expectativas dos intervenientes (A8-Q5-SI);

- “Foi no momento em que «subimos» ao palco que nos apercebemos da dimensão que este teatro teve na nossa formação. Foi o momento em que colocamos em prática tudo aquilo que nos foi transmitido (...)” (A8-Q5: 775).

5.4.7. Atitude reflexiva

O conjunto de acções em que todos estiveram envolvidos possibilitou um diálogo permanente que ajudou a reflectir sobre vários aspectos da formação, em termos pessoais e profissionais, prática que se instalou desde o início das actividades, encontrando nas várias modalidades em que se concretizou, a construção de um saber sobre a experiência que enriqueceu todos os intervenientes.

Em síntese, as respostas dos alunos possibilitaram observar o seguinte:

- “(...) todos os trabalhos realizados nas inúmeras aulas, tornou-me numa pessoa mais crescida, levou-me a reflectir muito, tornou-me atenta, porque cada pedacinho da aula transmitia uma sabedoria, e uma estratégia que futuramente poderei vir a utilizar.” (A8-Q1: 689);

- “(...) aprender a observar e a dar valor a coisas e objectos simples da vida, que por vezes têm uma carga muito mais significativa do que, a que poderíamos imaginar (...)” (A8-Q1: 724);

- “Foi engraçado porque numa destas aulas reflecti sobre isto, sobre o facto de nesta disciplina estarmos mais próximos uns dos outros.” (A8-Q2: 699);

- “(...) as mensagens que foram sendo transmitidas ao longo do ano na apresentação dos trabalhos.” (A8-Q2: 733);

- [...] Esta cadeira fez criar em nós a capacidade de darmos forma, expressão, valor e vida a tudo aquilo que nos rodeia, até mesmo àquelas coisas que nos pareciam insignificantes, a capacidade de tornarmos as coisas úteis, aplicando-lhes a nossa criatividade, estética e saberes. [...] (A8-Q4: 714).

5.4.8. Sugerir para melhorar

Este espaço aberto às sugestões individuais sugere medidas para melhorar a qualidade da formação que em alguns aspectos são passíveis de ser integradas no projecto actual.

Em síntese, as respostas dos alunos possibilitaram observar o seguinte:

- Realização das aulas com um número mais reduzido de alunos (A8-Q6-SI);
- Antecipar a preparação dos trabalhos finais (A8-Q6-SI);
- A disciplina deveria começar no primeiro ano do curso e continuar nos dois anos seguintes (A8-Q6-SI);
- Realização de mais dramatizações ao longo do ano (A8-Q6-SI);
- A disciplina deveria ser leccionada ao longo do curso (A8-Q6-SI);
- “(...) que esta (disciplina) seja mais valorizada, pois para mim, esta é tão relevante quanto as outras disciplinas e no entanto, não lhe é reconhecida essa importância.” (A8-Q6: 726);
- Ter mais tempo para realizar as peças de teatro, possibilidade de organizar as apresentações finais num espectáculo comum (A8-Q6-SI);
- A criação de uma companhia de teatro e a representação novamente das peças finais noutros espaços da cidade (A8-Q6-SI).

**CAPÍTULO VI - RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO E PRÁTICA
PROFISSIONAL**

6.1. Formação em expressão dramática e estágio curricular em 2001/2002

A formação em Teoria e Prática da Expressão Dramática foi ministrada no 3º ano do curso, enquanto o estágio curricular se desenvolveu no ano seguinte. Desse modo, considerámos pertinente conhecer a influência que a formação ministrada teria relativamente à prática profissional, quanto às modalidades de integração das actividades dramáticas no estágio e por outro lado, compreender se a partir desta nova realidade a disciplina estaria adequada às exigências pedagógicas da futura profissão.

Tentámos fazer uma primeira auscultação junto dos alunos que terminaram o curso e o respectivo estágio no ano lectivo de 2001/2002 e que tinham frequentado a disciplina no ano anterior. A entrega das respostas foi sugerida e não condicionada a qualquer tipo de obrigatoriedade, tendo coincidido com o momento das avaliações finais do curso, o que se reflectiu, quanto a nós, na pouca adesão que este pedido teve tendo-se verificado a entrega de apenas 6 questionários num total de 42.

Apesar do número de respostas entregues ser pouco representativa do total de alunos que tinha frequentado a disciplina, verifica-se no entanto, que as mesmas revelaram ter interesse pelo assunto, as suas reflexões forneceram elementos importantes para o nosso trabalho e por esse motivo foram consideradas no nosso estudo apesar das limitações evidenciadas.

De acordo com o processo seguido, como referimos anteriormente, foi sugerido aos alunos no final do ano lectivo 2001/2002 a resposta a um conjunto de questões que foram as seguintes:

1. Que memórias guarda dessa formação?
2. Quais os aspectos que mais o/a sensibilizaram?
3. Que consciência tem das actividades em que participou?
4. Que influência teve no seu desenvolvimento pessoal (físico, intelectual, afectivo, moral/ético, expressivo/estético)?
5. Que repercussões teve nos estágios?
6. Como aplicou os conhecimentos (o quê, como)?

7. Que sugestões faz relativamente a esta disciplina?

Tentámos organizar e expor os testemunhos dos alunos, citando directamente os textos ou sintetizando ideias dos mesmos, transcritos com um código de referência que identifica o número do anexo (A) que inclui os textos dos alunos, o número da questão (Q) colocada, o número da página referente à citação ou a síntese de ideia que se encontra identificada com a designação (SI), tendo sido agrupado o conjunto das respostas em quatro temas que se descrevem da seguinte forma:

- Aspectos significativos da formação;
- Relação entre formação e desenvolvimento pessoal;
- Relação entre formação e desenvolvimento profissional;
- Sugerir para melhorar.

6.1.1. Aspectos significativos da formação

Os alunos mencionaram que a disciplina favorecia a descontração dos alunos, era activa motivando para a realização das actividades e que as aulas foram muito produtivas e enriquecedoras servindo para melhorar a comunicação com as crianças, referindo que a experiência da representação teatral serviu para aumentar a auto-estima, mencionando também a importância das reflexões no final das sessões.

Em síntese, as respostas dos alunos possibilitaram observar o seguinte:

- A disciplina ajudava a descontrair e a libertar (A1-Q1-SI);
- As aulas eram descontraídas, as encenações trabalhosas mas divertidas (A1-Q1-SI);
- Memórias bonitas das aulas, muito produtivas enquanto pessoa e futura professora (A1-Q1-SI);
- “Eram aulas calmas, em que pertenciam a um mundo muito próprio e, todo o stress das restantes disciplinas era «descarregado» e dava lugar a uma nova recarga de energias novas e positivas em que reinava o respeito e a alegria.” (A1-Q1: 8);

- A disciplina ajudou em termos de relaxamento e descontração (A1-Q1-SI);
- Disciplina que enriqueceu o currículo (A1-Q1-SI);
- Disciplina diferente, activa, motivadora e muito enriquecedora (A1-Q1-SI);
- O professor contribuiu para o bem-estar e adesão às actividades (A1-Q1-SI);
- “Foi uma disciplina que me ajudou bastante a todos os níveis, principalmente ao nível do relaxamento, da descontração. Antes de ter esta cadeira era incapaz de fazer «coisas» que hoje consigo fazer sem medo, nem receio.” (A1-Q1: 2);
- Aprofundar conhecimentos em ED para melhor comunicar com as crianças (A1-Q2-SI);
- Compreensão e paciência dos colegas e do professor, o constante respeito mútuo, o feedback» depois das actuações e ensaios, a ajuda a conhecer-se melhor a si e aos outros, os seus gestos e as suas expressões (A1-Q2-SI);
- As actividades foram bastante lúdicas e enriquecedoras (A1-Q2-SI);
- A postura, o modo de falar, de se expressar e movimentar do professor, a forma como eram propostas as actividades, a sensibilização para novas actividades, maneiras de ser e de estar (A1-Q2-SI);
- “A forma como o professor dirigia a aula, a forma como conversava e tratava dos assuntos com os alunos. A sua maneira frontal e sensível de conversar e chamar à atenção.” (A1-Q2: 2);
- “O facto de, no final, ter representado a peça de teatro para crianças e para a turma fez com que aumentasse a minha auto-estima e constatasse que o esforço foi valorizado pelo público mais novo que fará parte das nossas vidas e do nosso quotidiano profissional.” (A1-Q2: 8);
- “A disciplina tratava de aspectos que nunca tinham sido referenciados noutras disciplinas como a voz e o corpo.” (A1-Q2: 12).
- As actividades realizadas favoreceram a presença perante um público adulto e infantil (A1-Q3-SI);

- Participação em actividades bastante produtivas, como forma de desinibição e descontração, a importância em «se soltar» (A1-Q3-SI);
- Representar para crianças foi uma boa experiência (A1-Q3-SI);
- Ter a consciência de ter dado o melhor nas actividades em que se participou (A1-Q3-SI);
- Evolução com o decorrer das aulas de uma prestação pouco espontânea para uma atitude menos retraída, relação positiva com a peça de teatro apresentada a crianças (A1-Q3-SI);
- “Gostei imenso de todas as actividades, mas principalmente da peça de teatro que realizei juntamente com o meu grupo de trabalho, porque nunca o tinha feito e tinha a sensação de que não era capaz de o fazer, principalmente com o público a assistir.” (A1-Q3: 2);
- [...] Todas as actividades, desde as de relaxamento, às de dança com música clássica, aos teatros pequenos e à mímica com máscaras, eram actividades por si só motivadoras, que tinham uma magia que nos envolvia sem darmos conta...Adorei todas as actividades e como tal tenho plena consciência de que participei de forma positiva para que as aulas corressem da melhor forma (...). [...] (A1-Q3: 9).

6.1.2. Relação entre formação e desenvolvimento pessoal

Os alunos referiram que as actividades realizadas durante a formação contribuíram para o desenvolvimento pessoal, afectivo e expressivo, para favorecer a desinibição, melhorar a capacidade de observação, para cimentar valores e que a valorização da expressividade teve um reflexo positivo na relação com as crianças.

Em síntese, as respostas dos alunos possibilitaram observar o seguinte:

- Desenvolvimento pessoal sobretudo nos aspectos afectivo e expressivo (A1-Q4-SI);
- Estar mais desinibido, mais solto, mais à vontade e descontraído (A1-Q4-SI);

- Influência positiva no desenvolvimento da personalidade, favoreceu a desinibição perante os colegas, mudou a forma de pensar relativamente à expressão corporal, aprender a conhecer novas pessoas na turma (A1-Q4-SI);

- Contribuiu muito para o desenvolvimento pessoal em termos de descontração, de ser capaz de fazer, de com um pouco de esforço conseguir atingir os objectivos (A1-Q4-SI);

- Balanço positivo da influência da disciplina na vida pessoal (A1-Q4-SI);

- “Influenciou de certa forma a minha personalidade. Tornou-me mais culta (...).”
(A1-Q4: 4);

- [...] Esta é talvez a questão que mais tenho para escrever, pois esta disciplina teve muita influência na minha personalidade, de forma positiva.

Ajudou-me a conhecer melhor, os meus pontos fortes, os meus pontos fracos e os pontos a ser melhorados. Ajudou-me a desinibir, ajudou-me a superar melhor os olhares dos outros em mim, deu-me coragem para fazer melhor mas com um sorriso nos lábios, e não corada de vergonha. A nível intelectual, recordo os exercícios de relaxamento e a música clássica, que fizeram com que optasse por eles em alturas de stress. A nível físico, fez com que conhecesse melhor o corpo e como tal conseguisse movimentar-me melhor, mais descontraída, menos tensa, mais direita e segura. A nível afectivo, o convívio com a turma tornou-se melhor, nessas aulas não existiam as típicas rivalidades e pelo contrário ajudávamo-nos uns aos outros dando apoio moral e força para conseguir atingir os objectivos. Ainda a este nível, o facto de convivermos todos deu origem a que os conhecidos «grupos» deixassem de existir e interagíssemos uns com os outros sem olhar a quem. A nível expressivo influenciou no que diz respeito às aulas (estágio), a ter em conta o tom de voz, o silêncio, as expressões faciais, os gestos, enfim, múltiplos aspectos que contam tanto como a própria linguagem e que por si só dizem muito, estando calados por natureza. Aprendi a respeitar o silêncio e a conhecer os gestos, aprendi uma nova linguagem, a linguagem corporal, muito úteis para prender a atenção e quebrar a monotonia enquanto pessoas na sociedade e depois como professores com as crianças.

A nível estético fez-me observar melhor os objectos, as pessoas, as personagens, a natureza, os sons, os ruídos, os passos, as sequências... para que em futuras dramatizações me servissem de inspiração e de pano de fundo.

Por fim, a nível moral/ético, continuou a minha formação de valores e cimentou valores como a amizade, o respeito mútuo, a verdade, a alegria, o dar e o receber. Tornou-me

mais aberta a novas culturas, e principalmente à mudança, de usos e costumes. [...] (A1-Q4: 10).

6.1.3. Relação entre formação e desenvolvimento profissional

Os alunos consideram que a formação contribuiu para melhorar a capacidade de descontração perante uma turma e de adaptação a novas situações, que as técnicas adquiridas são regularmente aplicadas no estágio, observando-se que as crianças manifestam interesse na prática dessas actividades que desenvolvem as suas capacidades expressivas.

Em síntese, as respostas dos alunos possibilitaram observar o seguinte:

- Estar mais à vontade perante uma turma é devido a esta disciplina (A1-Q5-SI);
- Realização de dramatizações com as crianças, incluindo os próprios estagiários, para a aprendizagem de alguns conteúdos (A1-Q5-SI);
- As técnicas aprendidas durante as aulas são regularmente aplicadas no estágio (A1-Q5-SI);
- Contribuiu para o à vontade perante a turma e para o desenvolvimento de actividades dramáticas para e com os alunos, conhecimento de materiais, metodologias/actividades, a adaptar-se mais rápida e eficazmente a novas situações (A1-Q5-SI);
- A ED foi praticada regularmente, as crianças gostam destas actividades, permite que elas desenvolvam as suas capacidades expressivas utilizando o corpo, a voz, o espaço e os objectos (A1-Q5-SI);
- “Muitas. Ajudou-me bastante a ver certos assuntos de uma outra forma, pelo menos a entender o stress das crianças e a tentar ajudá-las em relação à descontração.” (A1-Q5: 3);
- [...] Ajudou-me a «enfrentar» melhor uma multidão de olhares, ajudou-me a ser mais desinibida e desenrascada, ajudou-me a captar a atenção das crianças e ajudou-me a controlar a postura corporal.

Tentei sempre aliar a ED com outras áreas (Língua Portuguesa e Estudo do Meio) não a nível dos célebres «teatrinhos», mas também ao nível do conhecer o seu corpo, dos gestos, a valorização do silêncio, a entoação da voz na leitura dos textos.

Acho que por si só, no dia-a-dia a ED está lá sempre presente e esta disciplina desmistificou a ideia que eu tinha, que era a de ser apenas e só teatro. [...] (A1-Q5: 11).

- As actividades dramáticas (dramatizações, expressão corporal ao som de música clássica, teatro de fantoches e sombras) são regularmente aplicadas no estágio (A1-Q6-SI);
- A ED faz parte das motivações para iniciar as aulas ou no final de aulas agitadas (relaxamento), utilização de diferentes tons de voz e gestos para a aula não se tornar cansativa e os alunos perderem a atenção (A1-Q6-SI);
- Apresentação de peças de teatro aos alunos, com cenários, materiais adequados e caracterização dos personagens (A1-Q6-SI);
- As actividades de ED são bem aceites pelos alunos e pelos professores (A1-Q6-SI);
- A ED desenvolve a capacidade de relação e comunicação com os outros (A1-Q6-SI).

6.1.4. Sugerir para melhorar

Os alunos consideraram que as actividades dramáticas devem continuar a ser apresentadas a crianças, devem também ter uma maior divulgação junto da comunidade escolar e que as condições para a sua realização devem melhorar.

Em síntese, as respostas dos alunos possibilitaram observar o seguinte:

- “Penso que está bem programada, devem continuar a ser realizadas dramatizações para as crianças «pois divertem-se elas, mas nós também».” (A1-Q7: 13);
- Apresentação de mais trabalhos às crianças e à comunidade educativa no contexto da ESE (A1-Q7-SI);
- Os futuros alunos devem empenhar-se ao máximo nesta disciplina, pensar em fazer mais peças de teatro não só para crianças mas também para adultos (A1-Q7-SI);

- Devia ter melhores condições para ser exercida (A1-Q7-SI);
- Maior divulgação dos trabalhos dos alunos à comunidade escolar, alguns alunos revelam ter talentos que são desconhecidos (A1-Q7-SI);
- “Que continue a ser diferente das outras, isto é, um lugar onde aprendemos mas de uma forma mais interessante.” (A1-Q7: 12).

6.2. Formação em expressão dramática e o estágio curricular em 2002/2003

De acordo com o processo desenvolvido anteriormente, procurámos conhecer a influência que a formação ministrada teria relativamente à prática profissional, realizada pelos alunos no ano lectivo de 2002/2003, quanto às modalidades de integração das actividades dramáticas no estágio curricular e por outro lado, compreender se a disciplina estaria adequada às exigências pedagógicas da futura profissão.

A resposta às questões colocadas foi sugerida e não condicionada a qualquer tipo de obrigatoriedade, procurámos simplificar o inquérito colocando apenas três questões e mantendo a entrega livre, tendo-se verificado novamente a entrega de um reduzido número de questionários, apenas 7 num total de 42, situação que a exemplo do que acontecera no ano transacto, se deveu à coincidência com o momento das avaliações finais do curso, o que se reflectiu, quanto a nós, na pouca adesão que este pedido teve.

Apesar do número de respostas entregues ser pouco representativa do total de alunos que tinha frequentado a disciplina, verificámos que as mesmas tinham interesse para o nosso trabalho, tendo sido consideradas no nosso estudo apesar das limitações expostas.

Os testemunhos dos alunos relativamente às questões colocadas estão expostos, citando directamente os textos ou sintetizando ideias dos mesmos, transcritos com um código de referência que identifica o número do anexo (A) que inclui os textos dos alunos, o número da questão (Q) colocada, o número da página referente à citação ou a síntese de ideia que se encontra identificada com a designação (SI), tendo as questões, colocadas relativamente à relação entre a formação realizada na disciplina de Teoria e Prática da Expressão Dramática e o estágio curricular, sido as seguintes:

1. Que repercussões teve no estágio?
2. Como aplicou os conhecimentos (o quê, como)?
3. Como avalia as actividades desenvolvidas?

6.2.1. Repercussões entre formação e estágio curricular

As respostas a esta questão permitem constatar que se verificou uma relação positiva entre a disciplina de ED e o desempenho no estágio curricular com a realização de actividades que despertaram o interesse das crianças.

Em síntese, as respostas dos alunos foram as seguintes:

- Não houve oportunidade para utilizar a formação adquirida na disciplina de ED visto que a relevância desta disciplina no 1º ciclo talvez não seja a mais adequada (A2-Q1-SI);

- Nas aulas de ED foram adquiridas e trabalhadas noções que foram muito proveitosas para o estágio (A2-Q1-SI);

- Relação positiva entre a disciplina de ED e o desempenho no estágio nomeadamente em termos da realização de actividades inovadoras para aquela turma de alunos e para a professora responsável (A2-Q1-SI);

- A disciplina de ED foi muito útil para o estágio nomeadamente na preocupação com a leitura de histórias às crianças de forma pausada, com entoação e voz serena, verificando-se que os alunos mostravam muito interesse e atenção nestas actividades ao mesmo tempo desenvolviam o gosto pela leitura (A2-Q1-SI);

- A disciplina de ED reflectiu-se na acção educativa durante o estágio (A2-Q1-SI);

- Durante a frequência da disciplina os alunos tornaram-se pessoas mais sensíveis (A2-Q1-SI);

- “(...) mais sensíveis a um olhar, a um gesto como um gesto de uma criança.” (A2-Q1: 16);

- O comportamento pedagógico do professor (calmo, compreensivo, «bom ouvinte», postura de constante renovação perante as dificuldades sentidas pelos alunos, reflexivo levando os alunos a sê-lo também) influenciou o comportamento pedagógico no estágio (A2-Q1-SI);

- As aulas ministradas no estágio tiveram inúmeros teatros e representações, na sequência do dinamismo da disciplina de ED, tornando o ensino mais significativo (A2-Q1-SI);

- A disciplina de ED influenciou também a postura perante os alunos, mais versátil, mais rígida ou mais suave, o que determina nos alunos no estágio também formas de reagir e agir (A2-Q1-SI);

- A disciplina de ED influenciou a realização deste tipo de actividades no estágio (A2-Q1-SI);

- [...] Um professor deve estar preparado para um mundo em transformação, um saber em evolução, e toda a formação adquirida no curso e, especialmente, nesta disciplina ampliaram e desenvolvem os conhecimentos para uma forte qualificação a todos os níveis.

Esta disciplina ajudou-me, sem dúvida, a desempenhar melhor papel como estagiária e como futura professora. Assim, acho que alargou os meus horizontes quanto à realidade educativa, isto porque, devido à evolução falada atrás e da educação tradicional dirigida a um só fim, que está desvanecendo e com esta disciplina percebi que se deve colmatar essa ideia de comunicador ou informador de conteúdos. Como falava, a evolução impõe novas estratégias para leccionar e mais, impõe, ainda, uma forma de incentivar, motivar ou cativar os alunos. [...] (A2-Q1: 16).

6.2.2. A aplicação prática dos conhecimentos adquiridos

As respostas a esta questão revelam que os conhecimentos adquiridos foram aplicados exceptuando casos pontuais em que essa possibilidade não se verificou independentemente do interesse dos estagiários.

Em síntese, as respostas dos alunos foram as seguintes:

- Os conhecimentos adquiridos não foram aplicados, responsabilidade essa que pertenceu à professora cooperante (A2-Q2-SI);

- Foram realizadas no estágio actividades tendo por base os conhecimentos adquiridos nas aulas de ED relativamente a actividades, exercícios e jogos (A2-Q2-SI);
- Foram realizadas no estágio actividades tendo como suporte a manipulação de objectos (A2-Q2-SI);
- Aplicação dos conhecimentos adquiridos na disciplina através das representações, jogos de movimento e relaxamento (A2-Q2-SI);
- As representações estiveram associadas às disciplinas de Estudo do Meio e com a Língua Portuguesa, com a teatralização de contos e de outros textos, representações conjuntas dos estagiários e dos alunos e cuidado especial com os cenários (A2-Q2-SI);
- Realização de actividades de ED com base em exercícios anteriormente praticados nas aulas, como os jogos de movimentos executados por pares, exercícios de mímica e de movimento com ritmos diferentes (A2-Q2-SI);
- Realização de actividades de dramatização de contos trabalhados nas aulas, uma das representações foi considerada como continuação do projecto de turma (A2-Q2-SI).

6.2.3. Avaliação das actividades desenvolvidas

As actividades desenvolvidas tiveram resultados positivos na motivação, expressividade e sociabilização das crianças, estimulando para outras aprendizagens, enquanto uma das questões refere que o tema da avaliação deveria ter sido abordado durante a frequência da disciplina.

Em síntese, as respostas dos alunos foram as seguintes:

- Teria sido pertinente abordar a questão da avaliação desta área durante as aulas de ED (A2-Q3-SI);
- As aulas de ED foram uma «ajuda preciosa» para o futuro profissional quer em termos de motivação dos alunos quer porque através dessas actividades vão surgindo outras que são uma ajuda em termos pedagógicos (A2-Q3-SI);
- Constatação de que as pequenas representações das crianças trazem benefícios para as crianças e para os adultos (A2-Q3-SI);

- Em termos de formação pessoal as actividades desenvolvidas nas aulas de ED foram bastante motivantes, originais, flexíveis e abertas às sugestões dos alunos o que teve reflexos no desempenho no estágio (A2-Q3-SI);

- Este tipo de actividades motiva e estimula as crianças para as outras aprendizagens, desenvolve a expressividade, permite a sociabilização na medida em que favorece a desinibição e torna-as mais criativas (A2-Q3-SI);

- “Sinto que de alguma forma me preocupo mais com a minha própria expressividade quer seja verbal ou não (...) penso ter sido de grande importância todas as aprendizagens que realizei e sensibilidades que despertei. Pois, estas possibilitar-me-ão novas aprendizagens.” (A2-Q3: 19).

6.3. Formação em expressão dramática e estágio curricular em 2003/2004

Na sequência das intervenções realizadas anteriormente, considerámos pertinente conhecer também a relação entre a formação ministrada e a prática profissional, junto dos alunos que terminaram o curso e o respectivo estágio curricular no ano lectivo de 2003/2004 e que tinham frequentado a disciplina de Teoria e Prática da Expressão Dramática no ano anterior. Pretendeu-se neste ano lectivo que a entrega das respostas às questões colocadas fosse mais ampla e significativa que nos anos anteriores, tendo esse processo sido desenvolvido em colaboração com os supervisores da prática pedagógica, verificando-se que o inquérito foi preenchido por todos os alunos (43).

Os testemunhos obtidos relativamente às questões colocadas estão expostos, citando directamente os textos ou sintetizando ideias dos mesmos, transcritos com um código de referência que identifica o número do anexo (A) que inclui os textos dos alunos, o número da questão (Q) colocada, o número da página referente à citação ou a síntese de ideia que se encontra identificada com a designação (SI), questões essas que foram as seguintes:

1. Como aplicou no estágio os conhecimentos adquiridos (o quê, como, quando, equipamentos/materiais)?

2. Qual a receptividade dos alunos e do professor/a cooperante relativamente à realização de actividades de Expressão Dramática?

3. Como avalia as actividades que desenvolveu no estágio?

4. Como avalia a formação adquirida nesta disciplina relativamente ao seu desenvolvimento pessoal e profissional?

6.3.1. Aplicação prática dos conhecimentos adquiridos

As respostas a esta questão permitem observar que os conhecimentos adquiridos possibilitaram que as actividades dramáticas fossem aplicadas no estágio nas diferentes modalidades de expressão, dramatização e teatralização, sendo também utilizadas como indução para outras acções, ou numa relação de interdisciplinaridade com outras áreas, ou ainda como forma de relaxamento para os momentos mais agitados.

Em síntese, as respostas dos alunos foram as seguintes:

- Realização de dramatizações com a utilização de adereços necessários para o efeito (A3-Q1-SI);

- Os conhecimentos adquiridos serviram como indução para o início das aulas (A3-Q1-SI);

- Realização de actividades com o recurso à utilização de materiais como o papel de cenário, e diapositivos (A3-Q1-SI);

- Recurso aos exercícios de relaxamento quando os alunos se mostravam inquietos (A3-Q1-SI);

- Realização de dramatizações através de histórias, relacionadas com a abordagem de grafismos e casos de leitura (A3-Q1-SI);

- Interdisciplinaridade com outras áreas utilizando o teatro de sombras, fantoches, improvisação de cenas do quotidiano (A3-Q1-SI);

- Realização de exercícios vocais, dança, exercícios rítmicos, tendo como suporte a música (A3-Q1-SI);

- A ED esteve presente em quase todas as aulas e também nas épocas festivas (A3-Q1-SI);

- Inovação da prática educativa utilizando os mais variados recursos para que os alunos se sentissem motivados na realização do trabalho, de acordo com os temas tratados, o que passava também pela realização de peças de teatro (A3-Q1-SI);

- “Tentei fazer com que houvesse interdisciplinaridade entre áreas e sempre que possível aplicar metodologias activas em que o aluno participasse na acção.” (A3-Q1: 38);

- Escolha de actividades e materiais atractivos para os alunos, de forma a que eles “(...) também pudessem ajudar na construção da acção e, conseqüentemente, na construção do seu conhecimento.” (A3-Q1: 38);

- Aplicação dos conhecimentos adquiridos com o intuito de proporcionar aulas motivadoras aos alunos, procurando estratégias diversificadas que lhes dessem oportunidade de terem um papel mais activo na construção do seu conhecimento (A3-Q1-SI);

- Utilização dos conhecimentos adquiridos na disciplina de ED nomeadamente na realização de peças de teatro com outros colegas de estágio (A3-Q1-SI);

- Realização de dramatizações com o emprego de sombras e de fantoches, de acordo com os conhecimentos adquiridos na disciplina de ED, bastante proveitosos e importantes (A3-Q1-SI);

- Exploração intensiva dos conhecimentos adquiridos na disciplina de ED durante o estágio com a utilização de fantoches, representações e mímica, recorrendo por vezes aos materiais do quotidiano (A3-Q1-SI);

- Aplicação dos conhecimentos adquiridos com a realização de peças de teatro realizadas pelos estagiários ou com a participação das crianças em actividades relacionadas com a dança e o teatro, nomeadamente com o recurso à utilização de fantoches (A3-Q1-SI);

- Utilização de técnicas e diferentes formas de expressão aprendidas na disciplina de ED, realização de peças de teatro de fantoches com a utilização de registos vocais de acordo com os diferentes personagens (A3-Q1-SI);

- “A cadeira de ED foi fundamental no meu percurso, na medida em que me ajudou a nível da postura, de melhorar o à vontade, de aprender a colocar de forma correcta

a voz, ou seja, ajudou a melhorar aspectos muito relevantes e fundamentais para um professor.” (A3-Q1: 48);

- Valorização no estágio das dramatizações como motivação, actividades que os alunos gostavam de realizar, construção de peças de teatro com fantoches com o recurso a materiais usados (A3-Q1-SI);

- “Os conhecimentos adquiridos foram muito significativos na medida em que permitiram melhorar e aperfeiçoar a minha prática educativa.” (A3-Q1: 52);

- Utilização de actividades diversificadas sendo os materiais produzidos pelo próprio (A3-Q1-SI);

- O estágio exigiu criatividade e inovação, nas escolas tradicionais por vezes as expressões ficam esquecidas, cabendo aos estagiários mudar um pouco a situação (A3-Q1-SI);

- Os alunos gostam destas actividades “(...) têm a possibilidade de «fazer de conta» e o mundo da fantasia fascina-os.” (A3-Q1: 56);

- Através da expressão dramática as crianças revelam aspectos da sua personalidade que noutras áreas seria impossível fazê-lo (A3-Q1);

- Representação de peças de teatro pelas estagiárias para alunos do 4º ano e trabalho corporal mais desenvolvido com as crianças do 1º ano associado a outras matérias (A3-Q1-SI);

- Prática desenvolvida com base nos conhecimentos adquiridos na disciplina de ED, nomeadamente, exercícios de relaxamento, jogos e brincadeiras divertidas e técnicas de representação, trabalho muito do agrado dos alunos (A3-Q1-SI);

- Preocupação pessoal com a postura, a maneira de falar e de andar dentro da sala de aula (A3-Q1-SI).

6.3.2. Receptividade dos alunos e professores cooperantes relativamente à realização de actividades de expressão dramática

Verifica-se que existe na sua maioria boa receptividade das professoras cooperantes e dos alunos à integração das práticas dramáticas nas actividades lectivas.

Em síntese, as respostas dos alunos foram as seguintes:

- As actividades de ED foram positivas para o decorrer do estágio (A3-Q2-SI);
- Os alunos gostam deste tipo de actividades e as professoras cooperantes sugeriam que as mesmas fossem realizadas incentivando muitas vezes a sua repetição (A3-Q2-SI);
- Boa receptividade por parte dos alunos e da professora cooperante, sendo uma área muito «requisitada» pela Língua Portuguesa (A3-Q2-SI);
- Grande interesse por parte dos alunos relativamente a estas actividades muitas vezes surpreendidos pelo facto das estagiárias estarem vestidas de forma diferente interpretando vários papéis, sendo uma prática encarada pela professora cooperante como produtiva e motivadora (A3-Q2-SI);
- Boa receptividade a estas actividades por parte da professora cooperante e dos alunos, sempre muito atentos e entusiasmados, sobretudo quando participavam no teatro (A3-Q2-SI);
- A construção de conhecimentos de forma lúdica e motivadora reflecte-se na boa receptividade que estas actividades têm por parte dos alunos e da professora cooperante (A3-Q2-SI);
- Os alunos participam nestas actividades com entusiasmo e empenho, verificando-se por parte da professora cooperante o apoio necessário para a realização das mesmas (A3-Q2-SI);
- Todas as actividades realizadas tiveram uma óptima receptividade por parte dos alunos e da professora cooperante (A3-Q2-SI);

- “A receptividade tanto dos alunos como da professora cooperante foi positiva. Muitas dessas representações foram tão bem recebidas que pediam para que repetíssemos.” (A3-Q2: 47);

- Os alunos são muito receptivos á prática de expressão dramática mostrando grande entusiasmo e dedicação na realização destas actividades (A3-Q2-SI);

- Relativamente às professoras cooperantes umas estão mais receptivas do que outras à realização destas actividades, enquanto as primeiras valorizam essas práticas as outras consideram-nas “(...) um tempo gasto desnecessário (...)” (A3-Q2: 51);

- Muitas cooperantes não dão muito valor às actividades de expressão dramática, valorizam essas práticas quando são as estagiárias a fazer as representações em detrimento das actividades em que os alunos participam. “Dizem que este tipo de actividades se devem realizar no final da aula e só se houver tempo.” (A3-Q2: 52);

- Os alunos gostam deste tipo de actividades e principalmente de participar nelas, constituindo uma óptima motivação para qualquer aula, além de os iniciar na cultura torna-os mais criativos e activos na sua formação (A3-Q2-SI);

- Receptividade muito boa por parte dos alunos e por parte da professora cooperante. “Porque a «brincar» conseguimos introduzir e transmitir novos conhecimentos.” (A3-Q2: 63);

- “A representação é sem dúvida uma motivação excepcional nas escolas do 1º ciclo.” (A3-Q2: 67);

- Os alunos adoram este tipo de actividades, a sugestão para a sua realização parte dos estagiários, enquanto que os professores valorizam mais as áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio (A3-Q2-SI);

- A realização de pequenas peças de teatro de fantoches funcionava como uma excelente motivação para os alunos, despertando neles o gosto em dramatizar também (A3-Q2-SI).

6.3.3. Avaliação das actividades desenvolvidas no estágio

A avaliação das actividades desenvolvidas no estágio é considerada globalmente positiva, revelam boa aceitação e participação activa por parte dos alunos e, nalguns casos, favoreceram a integração de alunos com maiores dificuldades.

Em síntese, as respostas dos alunos foram as seguintes:

- A utilização de actividades diversificadas serviu para motivar os alunos (A3-Q3-SI);
- Avaliação positiva das actividades (A3-Q3-SI);
- As actividades correram bem devido à sua facilidade de concretização e boa aceitação por parte dos alunos (A3-Q3-SI);
- As actividades desenvolvidas foram bastante lúdicas e enriquecedoras, motivando e interessando os alunos a terem uma participação activa no processo de ensino-aprendizagem (A3-Q3-SI);
- As actividades desenvolvidas foram muito gratificantes, muito importantes para a vida profissional futura (A3-Q3-SI);
- As actividades desenvolvidas foram estimulantes e construtivas para a aprendizagem dos alunos (A3-Q3-SI);
- Ter a consciência de que apesar de se ter dado o melhor e ter atingido os objectivos ainda terá muito para aprender ao longo da carreira profissional (A3-Q3-SI);
- O estágio foi uma etapa em que se desenvolveram actividades criativas, dinâmicas, significativas e inovadoras, não tendo sido possível, por vezes, «dar o seu melhor» (A3-Q3-SI);
- As actividades realizadas com as crianças foram muito gratificantes na medida em que se conseguiu desenvolver algumas das suas capacidades apesar de terem existido certos entraves na sua execução por falta de condições ou materiais (A3-Q3-SI);
- A avaliação do trabalho desenvolvido é positiva, visto que nestas actividades podem desenvolver-se vários conteúdos e competências (A3-Q3-SI);

- “As actividades desenvolvidas no estágio foram muito diversificadas, motivantes, inovadoras, divertidas, lúdicas, e por isso penso que foram actividades boas e interessantes.” (A3-Q3: 47);

- As actividades desenvolvidas despertaram a curiosidade nas crianças e o gosto pela expressão dramática (A3-Q3-SI);

- As actividades realizadas foram muito criativas, dinâmicas, socializadoras e lúdicas, o que demonstra que se tem um elevado conjunto de competências nesta área (A3-Q3-SI);

- “(...) foi através deste tipo de actividades que alguns alunos que praticamente não falavam «tímidos» se soltavam e mostravam um pouco de si mesmos.” (A3-Q3: 53);

- As actividades são muito boas, ajudam a leccionar outras matérias, os alunos estão mais atentos e interessados desta forma (A3-Q3).

6.3.4. Relação entre formação adquirida e desenvolvimento pessoal e profissional

A formação adquirida foi considerada importante na medida em que permitiu o desenvolvimento da expressão e comunicação, eliminando o receio de se expor perante os outros, e aperfeiçoando as competências necessárias ao exercício de uma actividade docente mais activa.

Em síntese, as respostas dos alunos foram as seguintes:

- A formação adquirida (novos conceitos) foi importante para a vida futura como professor (A3-Q4-SI);

- A formação adquirida foi muito proveitosa e útil no estágio e será útil ao longo do percurso profissional (A3-Q4-SI);

- “(...) considero que esta disciplina é muito importante para o desenvolvimento de competências necessárias a um docente, nomeadamente a facilidade de expressão e comunicação perante uma sala cheia de alunos.” (A3-Q4: 32);

- Esta disciplina foi essencial para a preparação do estágio e contribuiu de forma positiva para a preparação como professora (maior capacidade de comunicação) (A3-Q4-SI);

- Permitiu ultrapassar o medo da representação sentindo-se mais à vontade para “criar situações engraçadas com as crianças” (A3-Q4: 35);

- Proporcionou a aquisição da maior parte das competências que foram aplicadas no estágio (A3-Q4-SI);

- Bastante pertinente contribuindo para o saber como agir, como fazer «certos teatros» e a escolher os materiais (A3-Q4-SI);

- Contribuiu muito para o crescimento enquanto pessoa e estagiário, sentindo um maior à vontade perante os outros, adquirindo ideias e tirando partido de objectos que se julgava não terem grande utilidade (A3-Q4-SI);

- Desenvolvimento de capacidades desconhecidas, maior libertação do espírito e à vontade em frente a uma plateia (A3-Q4-SI);

- “A formação adquirida nesta disciplina, permitiu-me crescer profissional e pessoalmente, na medida em que consegui ficar mais segura e confiante quando estou à frente de uma turma ou mesmo aquando da representação dos trabalhos.” (A3-Q4: 45);

- A disciplina fez com que o estágio se tornasse «mais natural» (A3-Q4-SI);

- “A formação adquirida nesta cadeira permitiu-me um grande desenvolvimento pessoal e profissional. Aprendi muito, e isso fez-me crescer como pessoa (ser humano) e como futura professora.” (A3-Q4: 47);

- É imprescindível para todos aqueles que pretendem seguir a profissão docente, fundamental no desenvolvimento pessoal e, principalmente, profissional (A3-Q4-SI);

- Muito importante para o desenvolvimento pessoal e profissional, permitindo ultrapassar alguns receios como expor-se perante uma turma, sendo também significativo a realização de actividades que cativam a atenção das crianças (A3-Q4-SI);

- A formação adquirida foi uma mais-valia para o estágio em termos pessoais e profissionais, ajudando a controlar aspectos importantes como a colocação da voz e a postura do corpo (A3-Q4-SI);

- “Aprendi imenso e o que aprendi ajudou-me a tornar-me numa pessoa mais segura, confiante nas minhas capacidades e isso reflectiu-se nas minhas práticas.” (A3-Q4: 52);

- “Alargou novos horizontes novas estratégias e deu-nos um maior à vontade relativamente a enfrentar o público (...) o que nos ajudou na prática.” (A3-Q4: 53);

- “Foi importante enquanto pessoa porque gostava imenso da tranquilidade que as actividades me transmitiam e passar isso para as crianças foi interessante e enriquecedor.” (A3-Q4: 56);

- As actividades dramáticas ajudaram a iniciar e a desenvolver as práticas pedagógicas tornando-as mais activas, criativas e construtivas (A3-Q4-SI);

- A disciplina de ED favoreceu a desinibição perante um público, primeiro com os colegas de turma e depois com as crianças na escola (A3-Q4-SI);

- Fundamental para os professores do 1º ciclo, permite encontrar formas interessantes de cativar e motivar os alunos (A3-Q4);

- Permitiu adquirir competências profissionais e um maior conhecimento em termos pessoais “(...) daquilo que era realmente capaz nesta área.” (A3-Q4: 65);

- “O trabalhar os movimentos, as expressões, a postura... criou em mim uma capacidade essencial para que conseguisse enfrentar uma turma.” (A3-Q4: 67);

- A formação adquirida ajuda em termos pessoais a descobrir potencialidades escondidas e em termos profissionais favorece a criação de novas ideias e actividades mais motivadoras (A3-Q4-SI).

CAPÍTULO VII - AVALIAÇÃO

7.1. Avaliação da experiência de formação em 2001/2002

A avaliação da experiência de formação em 2001/2002, tem por base as observações dos alunos através da realização regular de reflexões escritas, sob a forma de fichas de trabalho, relativamente às actividades realizadas no 1º semestre, ou as reflexões sobre os trabalhos de teatralização de um conto infantil e ainda as auto-avaliações realizadas no final do ano lectivo, actividades que estimularam a capacidade reflexiva dos intervenientes de acordo com os aspectos específicos das suas práticas.

Deste modo, encontra-se dividida em duas partes, e justifica-se na medida em que podemos considerar duas fases distintas no trabalho realizado ao longo do ano lectivo.

A primeira, coincidindo com o primeiro semestre, mais centrada na actividade experimental de relação espontânea com a acção, tem por base o processo desenvolvido na primeira parte da formação.

A segunda, coincide com o segundo semestre e envolveu essencialmente o processo de criação/produção de um exercício de representação pública. Tem por base o produto final, inserido no conjunto de práticas dramáticas envolvidas ao longo de todo o processo de formação e corresponde a uma visão de conjunto de todo o trabalho desenvolvido.

7.1.1. Avaliação do processo desenvolvido na primeira parte da experiência de formação

As vivências anteriores ao processo de formação neste domínio são relativamente limitadas, a grande parte dos alunos não teve um contacto regular com as actividades dramáticas e quinze deles não tiveram qualquer tipo de experiência. Na sua maioria, localizam-se no 1º ciclo do ensino básico e quando é referido algum contacto com a disciplina, está relacionado principalmente com as épocas festivas, ou ainda nos ciclos seguintes do ensino básico, regularmente associadas à exploração e apresentação de conteúdos noutras disciplinas, restando também algumas referências ao ensino secundário também como complemento de outras áreas de formação, enquanto outros alunos referem-

se a práticas exteriores ao sistema de ensino realizadas nos escuteiros ou grupos de jovens, tendo apenas um dos alunos referido que assistia a peças de teatro com regularidade.

Como vimos anteriormente, as reflexões dos alunos não se limitaram às questões sugeridas inicialmente e exploraram sobretudo questões transversais que procurámos agrupar relativamente às questões didácticas, ao desenvolvimento pessoal, à formação profissional, ao comportamento pedagógico do professor, à componente lúdica da expressão dramática e à atitude reflexiva.

Quanto às questões didácticas, os alunos referem-se à criação de um ambiente propício à aprendizagem, revelando que se sentem à vontade na prática das actividades, muitas vezes como protagonistas, criadores e inventores dos próprios exercícios, o que permite dar «asas» à imaginação, estreitando as relações afectivas e a comunicação entre os elementos do grupo, ao mesmo tempo que se alimentam expectativas relativamente às actividades seguintes.

As aulas são dinâmicas, têm uma sequência lógica e estão bem organizadas, o que se reflecte no empenho demonstrado pelos intervenientes nas actividades dando-se ênfase ao trabalho colectivo, à cooperação entre todos tomando decisões em conjunto, ao enriquecimento das relações de comunicação e à possibilidade de cada um poder expressar as suas opiniões.

É ainda referenciado que existe uma evolução crescente na interacção entre os elementos do grupo, na capacidade de concentração, na facilidade em entender o que os outros querem transmitir, de acordo com um encadeamento de conteúdos e objectivos a atingir, desenvolvidos de forma sequencial e lógica.

O desenvolvimento pessoal é referenciado como uma das componentes mais influenciada por este tipo de práticas, que actua no sentido de ultrapassar os condicionamentos negativos relacionados com a timidez e o medo de ser observado, o receio de falhar perante o público, estendendo-se à descoberta das qualidades pessoais, a uma melhoria da capacidade em estabelecer relações com os outros e a uma mudança de atitude perante as outras pessoas.

É revelado também que o facto de se ser constantemente solicitado para tentar criar, inovar e inventar algo, alarga os horizontes para qualquer actividade, muitas vezes fazendo exercícios de forma imediata, o que estimula a imaginação, a criatividade, a

faculdade em se adaptar a novas situações, o que exige destreza no agir e capacidade de reflexão.

Grande parte das expectativas criadas com esta disciplina estão intimamente relacionadas com a sua extensão ao contexto profissional, muito polarizado em torno da aquisição de recursos que valorizem o processo de ensino-aprendizagem, sendo revelador desta preocupação com a prática pedagógica, uma expressão muito utilizada pelos intervenientes quando relacionam a ED com necessidade em «cativar» os (seus) alunos.

Esta apreensão relativamente à prática, no sentido de vir a desenvolver uma boa relação com os seus alunos e um clima favorável às aprendizagens, emerge durante a experiência em actividades dramáticas, quando os intervenientes contactam com uma variedade de recursos e de estratégias, com um modelo pedagógico, que pode vir futuramente a valorizar a sua prática lectiva.

Nesse sentido é referido pelos participantes a importância em ter disciplinas que os façam agir e desenvolver processos criativos, num clima caloroso e de liberdade, que os prepare para a futura profissão desempenhando um papel mais eficiente, estimulando a participação activa dos seus alunos no processo de ensino-aprendizagem.

A criatividade existente nas aulas, a possibilidade de interpretar o mundo, exprimir o pensamento e criar, é considerada como sendo uma boa preparação para trabalhar com as crianças introduzindo estratégias que estimulam os alunos a aprender melhor.

O facto de a disciplina ajudar a fazer perder o nervosismo e o medo em desempenhar o papel de professor, ajudando a desinibir e a estar mais à vontade, é considerado também como um aspecto positivo para o exercício da profissão, considerando igualmente que a prática lectiva de actividades que envolvam o improviso e a criatividade colocam as crianças em situações de acção, associadas ao prazer, o que permite também a valorização de alunos com poucas capacidades de aprendizagem.

O professor, estando inserido no grupo e contactando directamente com o desenrolar da acção, é considerado como um facilitador do processo de ensino aprendizagem, o que favorece a emergência do comportamento espontâneo, estimula a confiança e possibilita aos alunos a descoberta das suas capacidades, não fazendo distinção

entre eles, o que acaba por desencadear uma certa empatia entre os alunos, o professor e a própria disciplina.

Algumas das características referidas pelos alunos são a capacidade de diálogo do professor, a forma como incentiva a intervenção de cada um, tanto na parte prática como na exposição de ideias ou sugestões, facilitando a autonomia e a liberdade de expressão, num ambiente de serenidade propício à realização das actividades.

Uma das componentes essenciais das actividades realizadas, reside na utilização do indirecto, o que se traduz no recurso a um instrumento da linguagem dramática para fazer passar uma mensagem, que de outro modo não encontraria espaço para se concretizar. Esta possibilidade confere-lhe uma conotação lúdica, associada à noção de prazer que decorre da prática da actividade em si, vulgarmente reconhecida através da expressão «fazer de conta» ou «fazer como se» característico da construção de uma ficção.

Os textos dos alunos exprimem a relação com essa natureza dinâmica e criativa das actividades que estimulam uma aprendizagem de forma lúdica e aliciante, que faculta uma expressão sem receios, baseada na liberdade de movimentos, o que desencadeia sensações de bem-estar interior e de descontração.

As actividades realizadas apesar de serem encaradas como «brincadeiras», visam um enriquecimento das capacidades de expressão e comunicação dos intervenientes, da faculdade de se experimentarem no exercício da relação com o sonho e a fantasia, colocando à prova a capacidade de transformação ou de se imaginar noutra situação, o que lhes permite desenvolver uma relação lúdica com a realidade.

A prática reflexiva fazendo parte integrante do processo de formação, distribuída pela participação oral no final de cada sessão de trabalho ou através das reflexões escritas, estimula todos os intervenientes a participar activamente na experiência de formação construindo um saber sobre a sua prática particular.

As intervenções dos alunos referem que apesar de sentirem inteira liberdade, têm uma preocupação constante em respeitar os outros e as suas ideias, que se aprende sempre algo de novo com cada um, acrescentando que a experiência permitiu criar uma visão diferente do ensino como espaço onde se pode trabalhar em conjunto, criando coisas interessantes, bonitas e com algo de profundo a comunicar.

Trata-se de enriquecer a capacidade de expressão e comunicação com uma mente aberta à compreensão da realidade, capaz de encontrar coisas que à primeira vista passariam despercebidas, dando asas à imaginação para comunicar o que se pretende, consoante o que se tem, e que se aprenda (para além de pedagogias ou técnicas de ensino) a ser, acima de tudo, «pessoa».

7.1.2. Avaliação conjunta da experiência de formação

No final do ano lectivo, as auto-avaliações realizadas pelos alunos permitem constatar que alguns aspectos foram considerados decisivos na sua formação. É certo que dada a proximidade relativamente à apresentação dos últimos trabalhos de teatralização dirigido a um público infantil, essa experiência possa sobressair naturalmente em termos de visibilidade, comparada com as outras actividades realizadas ao longo do ano lectivo.

Se a questão relativa à exposição perante os outros atravessa todo o processo de formação, foi com a realização do exercício público de representação que ela adquiriu uma dimensão superior, amplificada pelo facto de essa apresentação se concretizar perante uma assistência exterior, com o qual têm alguma familiaridade, mas que suscita sempre alguma apreensão quanto à receptividade do seu trabalho pelos mais pequenos e pelos professores que os acompanham.

Encontramos uma constante nas respostas dos alunos, que relaciona o expor-se perante os outros com o nervosismo e o receio dos comentários alheios. Alguns referem-se mesmo à necessidade de se libertarem do medo e da vergonha, que vão sendo progressivamente ultrapassados à medida que melhoram as relações interpessoais no interior do grupo, o que proporciona nos participantes um aumento significativo da segurança e da auto-estima.

No conjunto da intervenção realizada ao longo do ano, tivemos o cuidado de propor actividades suficientemente atractivas e acessíveis para que todos pudessem aderir com relativa facilidade às propostas de trabalho. Quando falamos de dinamismo, está implícita uma estruturação dos conteúdos que tenha uma aplicação prática diversificada, coerente e com um número apreciável de exercícios que mantenha os participantes atentos, concentrados e implicados numa acção que requer uma intervenção activa do professor.

Os alunos referem-se às suas experiências como sendo enriquecedoras, cativantes pelo facto de serem diferentes de todas as outras, propiciadoras de uma contínua descoberta das suas possibilidades e da sua relação com os outros, o que desencadeia a sensação de liberdade, de solidariedade, de amizade e tolerância.

A possibilidade de dar azo à imaginação com o recurso à utilização de materiais simples torna o trabalho divertido e ao mesmo tempo tranquilo, como é referido pelos intervenientes, que relacionam a auscultação de música nas aulas com essa forma de estar libertadora, e ao mesmo tempo indutora de uma forma de expressão descontraída, que favorece um ambiente positivo entre elementos do grupo

Um dos aspectos que sobressai e que atravessa com o mesmo grau de importância os dois momentos de avaliação, é a implicação que tanto na primeira parte do trabalho desenvolvido no 1º semestre como neste segundo momento, as actividades realizadas têm no desenvolvimento pessoal dos intervenientes. Como vimos anteriormente a experiência afasta-se de um tipo de formação convencional e promove nos participantes a valorização da capacidade de se exprimir e comunicar através da acção o que, pela sua natureza, implica não só fazer mas também reagir a novas situações por vezes inesperadas.

As respostas dos alunos referem que nesta disciplina se desenvolvem potencialidades desconhecidas para eles, através de um maior conhecimento do corpo, com novas exigências como a colocação da voz, como encarar o público, como desenvolver a imaginação, o que aliado ao respeito pelos outros e a um enorme espírito de grupo são aspectos que a profissão exige.

Outros observam que na realização dos exercícios se experimentam vários sentimentos como a sensibilidade, a harmonia, a criatividade, o equilíbrio e a noção de espaço, a capacidade de organização e coordenação, o gosto estético, características que se vão reflectir na personalidade de cada um e nas suas acções.

A capacidade em improvisar e em representar permite passar do receio inicial em enfrentar o olhar exterior, para uma melhoria da auto-estima, ganhando confiança e autonomia, o que é acompanhado também pela aptidão em se desinibir e concentrar, desencadeando igualmente uma evolução em termos pessoais que habilita os intervenientes a reagir com mais facilidade às mais diversas situações.

Ao reconhecimento do desenvolvimento pessoal junta-se a constatação da importância do trabalho em comum, estabelecendo-se uma relação entre a progressão individual e colectiva, visto que ao trabalhar com os outros aprende-se a estabelecer relações de confiança, a tomar decisões em conjunto, descobrindo qualidades nos outros, num clima de interacção, afectividade e tolerância entre todos os participantes.

Acresce que as várias etapas do processo eram comentadas por todos, o que contribuiu para um melhor conhecimento da opinião e sentido crítico dos intervenientes, aspectos que eram reforçados pelo respeito da palavra de cada um, não somente da parte do professor, mas também dos alunos entre si.

A formação profissional permaneceu uma referência constante no trabalho desenvolvido, relacionando a experiência pessoal com as possibilidades de intervenção no exercício futuro da actividade docente, considerando-se que o conhecimento das actividades dramáticas e a sua integração em contexto educativo pode ter resultados eficazes no trabalho com crianças, sendo esta experiência considerada imprescindível para um futuro professor no contacto diário com os mais pequenos, promovendo o desenvolvimento integral destes despertando o lado criativo e a vertente lúdica, a par do domínio psicomotor, afectivo e cognitivo, de uma forma equilibrada e harmoniosa.

A representação teatral organizada na perspectiva que já tivemos oportunidade de referenciar, foi considerada uma experiência significativa para os alunos, que observaram nesse trabalho um complemento do primeiro semestre, tendo a experiência despertado muito interesse não só em termos pessoais, dada a necessidade em ser-se protagonista no palco e nos bastidores, mas também, ao presenciar os trabalhos dos outros, aperceber-se das potencialidades individuais e colectivas que até esse momento não se tinham revelado.

Este aspecto é essencial na relação entre elementos do mesmo grupo, visto que a forma como se percebe os outros se altera profundamente quando se produzem outras formas de comunicação, tornando possível «ver o outro» numa outra perspectiva.

Por outro lado a criação é aqui o elemento fundamental, com tudo o que possibilita em termos de motivação e risco, desenvolvendo-se a partir de uma liberdade acrescida para a realização de uma actividade que permite a manifestação de gostos e preferências, experimentando constantemente para encontrar uma forma de fazer.

Podemos falar de um acréscimo de competências pessoais quando alguns alunos referem que sentiram uma enorme evolução ao longo desta formação, sobretudo com a capacidade evidenciada nesta última fase em se abstrair totalmente do público, de representar de forma concentrada e com um sentimento generalizado de satisfação, sendo considerada por todos aqueles que participaram na sua apresentação uma actividade exigente.

As condições em que se realizou a experiência, nomeadamente no plano pedagógico, são determinantes para o êxito da mesma, o que requer por parte do professor a capacidade de ler os acontecimentos, a capacidade de responder de forma sugestiva à imprevisibilidade das circunstâncias, em que decorre muitas vezes o processo de formação.

Os alunos consideraram que a forma estimulante e descontraída como as aulas eram orientadas, criava um ambiente propício para aprender com a descoberta das capacidades individuais e com as opiniões e sugestões geradas no seio do grupo.

A emergência de uma atitude colaborativa entre os participantes, a que não é alheio o comportamento pedagógico do professor, resulta de um estímulo constante à realização das actividades, ao trabalho em equipa, o que conduziu a uma predisposição acrescida em cada um para participar, ultrapassar obstáculos, fazê-lo com esforço e dedicação, com assiduidade, colaborando de forma activa, dando o seu melhor, como referiram os alunos.

Finalmente, a experiência desencadeou nos participantes uma prática reflexiva que faz parte integrante deste modelo de formação, através de um feedback permanente sobre a acção, oral e escrito, o que possibilita uma consciencialização sobre o trabalho desenvolvido, ao mesmo tempo que se constrói um saber sobre uma prática singular, devidamente enquadrada nas questões que atravessam o mundo contemporâneo.

É referido pelos alunos que a formação desenvolvida possibilitou uma reflexão mais profunda sobre o que significa agir e comunicar, pensar de maneira diferente, a forma como olhamos o que nos rodeia, como o interpretamos, partindo das dramatizações para chegar a temas actuais e polémicos, que muitas vezes não encontram espaço para serem tratados, mas que devem fazer parte da consciencialização daqueles que pretendem vir a exercer a profissão docente.

Pensamos, na sequência do que temos vindo a expor, que a formação desenvolvida com este grupo de alunos permitiu desenvolver um conhecimento aprofundado sobre as actividades dramáticas, numa perspectiva activa e reflectida, reunindo as condições necessárias para que a intervenção em contexto profissional se possa concretizar em benefício do ensino-aprendizagem dos seus principais destinatários, as crianças.

7.2. Avaliação da experiência de formação em 2002/2003

A avaliação da experiência de formação em 2002/2003 está organizada segundo a metodologia que definimos neste sentido para o ano anterior e que se baseia nas observações dos alunos, através da realização regular de reflexões escritas, sob a forma de fichas de trabalho relativamente às actividades realizadas no 1º semestre, ou as auto-avaliações realizadas no final do ano lectivo, actividades que desencadearam a capacidade reflexiva dos intervenientes de acordo com as suas práticas.

Deste modo, como verificámos relativamente ao ano transacto, a avaliação encontra-se dividida em duas partes distintas.

A primeira, coincidindo com o primeiro semestre, mais centrada na actividade experimental de relação espontânea com a acção, tem por base o processo desenvolvido na primeira parte da formação.

Enquanto a segunda que coincide com o segundo semestre, envolveu essencialmente o processo de criação/produção de um exercício de representação pública. Tem por base o produto final inserido no conjunto de práticas dramáticas envolvidas ao longo de todo o processo de formação e corresponde a uma visão de conjunto de todo o trabalho desenvolvido.

7.2.1. Avaliação do processo desenvolvido na primeira parte da experiência de formação

De acordo com o que referimos anteriormente, procurámos seguir neste ano lectivo as unidades temáticas desenvolvidas no ano anterior, de acordo com as adaptações

necessárias às particularidades de um novo grupo de alunos. E como foi possível verificar, uma das componentes de formação consistiu na realização regular de reflexões escritas sob a forma de fichas de trabalho, tendo por base as actividades realizadas no primeiro semestre, enquanto no segundo período, dedicado ao projecto de teatralização dirigido ao público escolar, os alunos tiveram oportunidade de se pronunciar nas reflexões finais sobre a disciplina.

O desenvolvimento da expressão e da comunicação através da linguagem dramática, permitiu uma vivência significativa das actividades, marcada pela descoberta de capacidades individuais e colectivas, desconhecidas ou pouco aprofundadas pela maioria dos intervenientes.

O espaço foi considerado como um elemento preponderante na melhoria das relações entre todos os participantes, facilitando a mobilidade e o contacto entre eles, tornando essa relação mais harmoniosa, como referiu uma das alunas, o que influenciado naturalmente pela audição regular de música clássica e por actividades de relaxamento, foi introduzindo progressivamente uma serenidade generalizada ao longo da experiência.

Outro aspecto significativo relaciona-se com a imprevisibilidade de grande parte das actividades, quer da sua ocorrência no tempo, quer do seu resultado, o que produz uma forma de estar aberta a novas situações geradora da disponibilidade necessária para responder ao espontâneo e à relação com o imaginário.

O ficar «maravilhado» com todo aquele ambiente, o «sentir» os limites do corpo, o «surpreender-se», o «entusiasmar-se» com as representações, as palavras que pareciam que «saíam sozinhas da boca», o espaço rodeado de «magia», de «sonho», do «insólito», do «maravilhoso», de algo que não se sabe o resultado, são considerações utilizadas pelos intervenientes que qualificam a experiência em termos de vivências, decorrentes de uma actividade lúdica como elemento essencial da linguagem dramática.

As possibilidades dadas pelo «faz-de-conta» estimula a abertura do jogo, o que exercita constantemente a imaginação na sua relação com o espontâneo e a expressão imediata, e provoca nos seus participantes uma sensação de liberdade, de prazer de jogar, que decorre da prática dessa actividade.

À medida que a experiência avançou no tempo, foi-se alicerçando um conjunto de conhecimentos que favoreceram o desenvolvimento pessoal dos participantes, motivados

por um apelo permanente à criatividade, à superação das limitações individuais relacionadas com o expor-se perante os outros, agindo e reagindo pela acção e pela palavra, o que contribuiu para um aumento da auto-estima, do sentido de responsabilidade, tornando a experiência na sua diversidade enriquecedora para todos os intervenientes.

Os momentos de reflexão foram uma prática constante ao longo do período de formação, através da retroacção realizada no final de cada aula e dos textos escritos pelos alunos, possibilitando a oportunidade de se manifestarem opiniões e sugestões de enriquecimento das actividades, de acordo com a perspectiva dos intervenientes sobre a experiência.

Os textos dos alunos referem a importância desse espaço de partilha das ideias, como um dos aspectos que estimulou a sua integração e percepção das actividades, assim como o desenvolvimento do espírito crítico que identifica problemas actuais na sociedade, onde «ninguém tem tempo para parar e ouvir o que alguém tem para dizer», nas palavras de um dos participantes, o que conduz a uma consciencialização mais vasta do papel que as actividades dramáticas podem ter na escola dos dias de hoje.

O contexto profissional acompanha permanentemente o grupo de formação, toda e qualquer experiência pessoal e colectiva acaba por ser portadora de uma possibilidade de integração, de adaptação ao contexto escolar, que prolonga o alcance e o interesse das actividades para esse patamar do exercício da profissão docente.

Muitas vezes é no desenvolvimento da acção que se encontram respostas para as expectativas dos futuros professores, relativamente à capacidade em desenvolver uma boa relação com os seus alunos e um espírito de grupo mobilizador para desenvolvimento do ensino-aprendizagem, que pode e deve explorar conteúdos agradáveis e de fácil assimilação, abertos à inovação e às características do meio, o que favorece a integração entre todos os elementos da turma.

O desenvolvimento do colectivo vem contribuir para uma melhoria do espírito de equipa, como referem os alunos, da valorização da capacidade de comunicação que se estimula na relação com os outros, referindo também que improvisar ou representar perante os colegas favorece as relações entre eles, tirando partido do trabalho em conjunto de todos para todos.

A prática de actividades dramáticas deve ser activa e dinâmica, pois só assim faz sentido ser reconhecida como uma expressão pela acção, que evolui progressivamente ao longo do período de formação, numa interacção permanente entre a experiência pessoal e o saber fazer profissional.

Contar uma história, despertar a curiosidade e mantê-la até ao fim, como é referido por um dos alunos, é um processo que requer um conhecimento prático e didáctico que relaciona o corpo, a voz, o olhar e o gesto, o tempo e o espaço, de forma harmoniosa, e que requer um domínio desenvolvido dos elementos em jogo.

Fazer dessa mesma história uma proposta de teatralização implica outro tipo de conhecimentos que se desenvolvem a partir da prática referida anteriormente, prolongada com um saber artístico e técnico mais elaborado, e que encontrou nos contos para a infância o elemento de ligação entre a primeira e a segunda parte da experiência de formação.

7.2.2. Avaliação conjunta da experiência de formação

As auto-avaliações realizadas pelos alunos no final do ano lectivo foram naturalmente influenciadas, como vimos anteriormente, pela experiência do projecto de exercício de representação.

A referência ao dinamismo das actividades mantém-se e reforça-se do primeiro para segundo semestre, com uma visão de conjunto sobre as actividades desenvolvidas ao longo do ano lectivo, e essa perspectiva permite relacionar os vários momentos da formação, num percurso que evoluiu constantemente em termos da exigência das propostas de trabalho.

Os alunos referem que as actividades realizadas eram diversificadas, transmitiam calma e serenidade, momentos de descontração, de criatividade/imaginação, de convívio e conhecimento mútuo, de diversão e aprendizagem.

Recordam as primeiras aulas em que era necessário adoptar uma postura corporal correcta, explorar a relação com o espaço, a articulação das palavras e a colocação da voz, e os exercícios que implicavam a utilização e a transformação imaginária de objectos, o

que estimulava a capacidade de recriar ou inventar personagens e de desenvolver situações dramáticas.

As aulas são também consideradas como uma «terapia» para o espírito, de ânimo e boa disposição e uma forma saudável de libertação do stress do dia-a-dia, fruto da satisfação que decorre da prática dessas actividades, porque aliado às particularidades que as diferenciam, considera-se que se está perante um «mundo mágico».

Grande parte das conquistas relaciona-se com a preocupação relativa à exposição perante os outros, à noção do ridículo, ao «pânico» de ter que enfrentar o público, o receio em falhar, de não conseguir improvisar, que foi evoluindo para formas de concentração mais aprofundadas do agir, mais tolerantes da relação com o olhar exterior.

Ultrapassar esse grande obstáculo possibilita a cada um uma sensação de libertação e de confiança em si próprio, que se adquire em consonância com o ambiente de serenidade em que decorrem as actividades, das solicitações que conduzem os participantes a uma descoberta e maior conhecimento de si próprios, surpreendendo-se com as suas respostas em acção.

Passa também a haver uma sensibilização diferente para a importância da expressão do corpo em movimento, para a capacidade de improvisação, para o teatro como projecto de criação, para a criatividade e sensibilidade artística, e constatar que cada um à sua maneira pode desenvolver-se enquanto pessoa, numa relação entre o individual e o colectivo.

Podemos falar também de um contributo para a melhoria do exercício da cidadania, da capacidade do indivíduo em resolver os problemas do quotidiano mobilizado pela competência do agir, tendo adquirido ao longo do período de formação a noção do bem-estar colectivo, da sua importância em termos de princípios e de valores, do respeito pela pessoa numa realidade multicultural.

As referências ao facto de se considerar que o trabalho realizado desencadeou uma evolução significativa, que habilitou cada um para encarar os outros e aceitar as suas diferenças, demonstra que o desenvolvimento pessoal foi uma dimensão em destaque neste tipo de formação, baseada no trabalho colectivo, no espírito de companheirismo e entreajuda, gerador de uma maior interacção entre os elementos do grupo e consequentemente da melhoria do ambiente em que se realiza a aprendizagem.

E para isso, para a construção de um saber peculiar, construído por todos os intervenientes, é necessário promover uma atitude reflexiva que enriqueça o debate sobre o que se faz e o que se pretende vir a concretizar futuramente noutros contextos, em que esta disciplina se pode inserir como catalisador de uma melhoria da relação com o meio escolar e da comunidade que o envolve.

O facto de se constatar que o sentir-se mais à vontade na relação com as crianças deriva do desenvolvimento da capacidade de comunicação verbal e corporal, reforça a relação da disciplina com o horizonte da inserção profissional, e permite encarar a função de professor com maior optimismo, mais seguro das suas competências pedagógicas para o exercício da futura profissão.

O ciclo de trabalho encerrou com a representação teatral, o que foi considerado como um momento alto do processo de formação, resultante de todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano e superando as expectativas dos intervenientes, que consideraram esta actividade exigente devido aos meios necessários para a sua concretização, mas também um desafio aliciante que implicou um maior sentido de responsabilidade para gerir a autonomia que dispunham para o efeito.

Verificou-se também que esta acção foi mais completa em termos do exercício de competências artísticas no contacto com o público, o que evidenciou algumas «revelações» desconhecidas que surpreenderam os restantes elementos do grupo, sensibilizados pela diversidade das peças apresentadas, a seriedade e o sentido de responsabilidade com que foram encarados os trabalhos.

“Foi no momento em que «subimos» ao palco que nos apercebemos da dimensão que este teatro teve na nossa formação. Foi o momento em que colocamos em prática tudo aquilo que nos foi transmitido (...)” (A8: 775).

7.3. Avaliação da relação entre a formação e a prática profissional

Relativamente à relação entre formação em expressão dramática e o estágio curricular realizado no ano lectivo de 2001/2002, foi considerado pelos alunos nas respostas entregues, apesar da formação em ED ter sido realizada no ano anterior, que a disciplina ajudava a descontrair e a libertar, era activa, motivadora e enriquecedora, as

encenações eram trabalhosas mas divertidas e em termos pessoais e profissionais as aulas foram muito produtivas.

Consideraram também que o professor contribuiu para o bem-estar e adesão às actividades, que a disciplina contribuiu para a eliminação de receios com a exposição pública e para melhorar a comunicação com as crianças, tendo a representação constituído um momento particularmente interessante de contacto com o meio escolar

Os alunos acrescentaram que as actividades realizadas durante a formação contribuíram para o seu desenvolvimento pessoal, afectivo e expressivo e para favorecer a desinibição, melhorar a capacidade de observação, para cimentar valores, e que a valorização da expressividade teve um reflexo positivo na relação com as crianças no estágio.

Consideraram também que a formação contribuiu para melhorar a capacidade de desconstracção perante uma turma de crianças e de adaptação a novas situações, que as técnicas adquiridas são regularmente aplicadas no estágio, observando-se que as crianças manifestam interesse na prática dessas actividades e desenvolvem as suas capacidades expressivas.

Relativamente à forma como está organizada a disciplina, sugeriram que as representações teatrais devem continuar a ser apresentadas a crianças, devem também ter uma maior divulgação junto da comunidade escolar e que as condições para a sua realização devem melhorar.

Quanto à relação entre a formação em expressão dramática e o estágio curricular realizado no ano lectivo de 2002/2003, as respostas entregues permitem constatar que se verificou uma relação positiva entre a disciplina de ED e o desempenho no estágio, com a realização de actividades inovadoras que despertaram o interesse das crianças para as actividades dramáticas, tornando o ensino-aprendizagem mais apelativo.

A formação obtida permitiu também influenciar uma postura perante os alunos, mais flexível, mais sensível, alargou horizontes quanto à realidade educativa, tendo constituído também uma preparação para um mundo em transformação, um saber em evolução com novas estratégias para leccionar, incentivar e motivar os alunos.

As actividades realizadas tiveram por base os conhecimentos adquiridos nas aulas de ED relativamente a jogos de movimento e relaxamento, dramatização de contos trabalhados nas aulas, a manipulação de objectos e exercícios de representação que estiveram também associados às disciplinas de Estudo do Meio e Língua Portuguesa.

As actividades desenvolvidas tiveram resultados positivos na motivação, expressividade e sociabilização das crianças, estimulando para outras aprendizagens, sendo considerado também que a frequência da disciplina melhorou a forma de comunicar com as crianças e num caso em particular manifesta-se alguma dificuldade relativamente à questão da avaliação nesta área.

Finalmente, na relação entre a formação em expressão dramática e o estágio curricular, no ano lectivo de 2003/2004, podemos observar, a partir das respostas entregues pelos alunos, que os conhecimentos adquiridos possibilitaram que as actividades dramáticas fossem aplicadas no estágio, nas diferentes modalidades de expressão, dramatização e teatralização, sendo também utilizadas como indução para outras acções, ou numa relação de interdisciplinaridade com outras áreas, ou ainda como forma de relaxamento para os momentos mais agitados.

Verifica-se que existe na sua maioria boa receptividade dos professores cooperantes e dos alunos à integração das práticas dramáticas nas actividades lectivas, considerando-se globalmente positivo o balanço desse trabalho, revelador da sua aceitação e participação activa por parte dos alunos e, nalguns casos, favorecendo a integração de alunos com maiores dificuldades.

A formação adquirida foi considerada importante na medida em que contribuiu muito para o crescimento pessoal, através do desenvolvimento da expressão e da comunicação, eliminando o receio de se expor perante os outros, aperfeiçoando as competências necessárias ao exercício de uma actividade docente mais activa, como contributo para uma melhoria global da qualidade de ensino.

CONCLUSÃO

A realização do presente trabalho, teve por base as experiências efectuadas no âmbito da formação de professores de nível superior em actividades dramáticas, tendo a nossa intervenção sido concretizada no contexto específico da nossa actividade como docente da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Bragança, caracterizando-se por ser uma investigação qualitativa com a finalidade de compreender e interpretar um contexto educativo sustentada na forma como essa realidade foi entendida pelos intervenientes no estudo.

Os procedimentos de análise enquadram-se nos princípios da observação participante “como um método interactivo de recolha de informação que requer uma implicação do observador nos acontecimentos ou fenómenos que está observando” (Gómez, Flores e Jiménez, 1996: 165), desempenhando essa dupla função, sensível, mas compensada pela posição privilegiada de proximidade com os participantes na acção desenvolvida, recolhendo elementos que permitem obter uma visão geral da situação e um esclarecimento da mesma.

Os dados obtidos foram organizados através da informação recebida com a realização regular de textos escritos pelos alunos, sobre as suas práticas, revelando-se através da linguagem uma compreensão das situações e do processo desenvolvido pelos participantes o que “implica uma elaboração conceptual dessa informação e um modo de a expressar que torne possível a sua conservação e comunicação” (Gómez, Flores e Jiménez, 1996: 199).

A avaliação das experiências de formação obedeceu à necessidade em encontrar nas reflexões dos intervenientes um sentido para a compreensão da realidade estudada, e desse modo possibilitar o conhecimento da mesma de uma forma aprofundada “com o fim de extrair significado relevante em relação a um problema de investigação” (Gómez, Flores e Jiménez, 1996: 200).

A análise é concebida como um processo de “tendência intuitivo-artística, sendo cruciais a experiência do investigador e certas qualidades de criatividade, imaginação, engenho, perspicácia ou talento artístico” (Gómez, Flores e Jiménez, 1996: 200). O procedimento analítico realiza-se sem que exista um processo claramente determinado,

cabendo ao investigador a responsabilidade em estabelecer uma metodologia própria à singularidade do seu trabalho.

Neste caso, à tarefa de recolha de dados, segundo critérios temáticos, seguiu-se a redução e síntese dos mesmos, com a conseqüente categorização e codificação, a sua extracção ou apresentação e a verificação de conclusões (Miles e Huberman cit. Gómez, Flores e Jiménez, 1996: 204) como resultados que pretendem explicar, compreender e conhecer o contexto educativo em causa, de acordo com o significado que os intervenientes atribuem às suas práticas.

As experiências de formação observadas, realizaram-se nos anos lectivos de 2001/2002 e 2002/2003, com a auscultação dos alunos relativamente à relação entre a formação obtida e a prática profissional no âmbito do estágio curricular realizado nos anos seguintes em 2002/2003 e 2003/2004 tendo essa informação sido solicitada também aos alunos que concluíram o estágio no ano lectivo de 2001/2002 e que precedeu o início do nosso trabalho.

Um dos aspectos que condicionou a nossa intervenção relacionou-se com o nível de conhecimentos e vivências anteriores às experiências de formação de 2001/2002 e 2002/2003, revelando-se na sua maioria inexistente, com algumas práticas dispersas pelos vários níveis de ensino, situando-se no primeiro ciclo a maioria daquelas que aparecem referenciadas como práticas de índole artística, mas limitadas na componente expressiva, próprias dos momentos altos da vida escolar na sua relação com a comunidade.

Verifica-se que a formação nesta área não teve uma integração faseada e sistemática ao longo do ensino básico e secundário, sendo também limitadas as experiências exteriores à escola, o que tem contribuído, quanto a nós, para um progressivo distanciamento relativamente a esta prática artística, visível também nas lacunas evidenciadas em termos culturais, quando nos dados recolhidos nos anos lectivos em análise, apenas um dos alunos referenciou a assistência a actividades teatrais.

Este afastamento cria também, indirectamente, a ideia generalizada de que as actividades dramáticas fazem parte única e exclusivamente de um universo artístico acessível apenas a uma minoria, constatando-se que existe um conhecimento muito limitado sobre a linguagem dramática e até, como foi relatado por alguns alunos, o facto de

não entenderem a razão pela qual a disciplina de Teoria e Prática da Expressão Dramática fazia parte do seu currículo de formação.

Aliado ao conhecimento insuficiente, verifica-se também que existe uma certa apreensão inicial relativamente à prática de actividades dramáticas, muito condicionada pelo receio demonstrado por grande parte dos alunos em expor-se perante os outros, a que não é alheio o facto de se verificar, que os elementos pertencentes a cada uma das turmas incluídas no estudo, não terem ainda entre si, no terceiro ano de formação, um relacionamento suficientemente harmonizado.

Começar uma formação neste domínio, a partir praticamente do «zero», requer uma atenção redobrada que mobilize os alunos no seu conjunto para formas de fazer, de ser e de estar em conjunto, com as quais não estão familiarizados, desconhecendo a diversidade e a especificidade desta área, associando-a frequentemente e em exclusivo às actividades teatrais.

Deste modo, tornou-se necessário clarificar a natureza desta formação, propondo formas de agir e conhecer o vocabulário da linguagem dramática, de associar conceitos a actividades realizadas, visto que a transmissão de saberes neste domínio não se concretiza sem a componente prática, aliada a uma progressão contínua no grau de complexidade ao longo de todo o ano lectivo e que se encontra associada, na sua forma mais elaborada, à capacidade em expor-se perante um público desconhecido.

Como vimos anteriormente no quadro teórico, a orientação do nosso trabalho tem como pilar metodológico essencial o quadro didáctico de Barret e Maréchal (1985) e os modelos de práticas dramáticas de «expressão-acção» (mise en action), de «dramatização» e de «teatralização», propostos por Maréchal (1989) para os programas de formação, neste caso em particular de professores do 1º ciclo do ensino básico.

A formação desenvolvida procurou identificar os conhecimentos adquiridos com a prática profissional, e nesse sentido teve também em consideração o documento orientador sobre práticas artísticas no ensino básico (Competências Essenciais, 2001) que destaca a importância do carácter lúdico das actividades no processo de crescimento, através da exploração da expressão/comunicação, utilizando a linguagem corporal/vocal, e da importância do espírito cooperativo como gerador da reflexão sobre valores e atitudes, o que é também salientado no programa de Expressão e Educação Dramática do 1º ciclo do

Ensino Básico, ao considerar que as actividades de exploração são experiências extremamente enriquecedoras para as crianças, que a vivência de diferentes papéis permite um melhor conhecimento de si e dos outros, e que os jogos dramáticos permitem desenvolver progressivamente as possibilidades expressivas do corpo.

Assim, e de forma sintética, o trabalho realizado teve início com a exploração de práticas de «expressão-acção», como trabalho colectivo em simultâneo, visando uma implicação individual e colectiva dos intervenientes de forma gradual numa atmosfera ludo-expressiva, seguindo-se as práticas de «dramatização» caracterizadas por actividades de improvisação, baseadas na criação e exploração por grupos de alunos de objectos de expressão/comunicação espontânea, utilizando a palavra, enquanto a «teatralização» se desenvolveu na segunda metade do ano lectivo com a criação e realização de uma representação para um público exterior ao grupo de formação.

As experiências de formação conduziram a um conhecimento aprofundado das práticas dramáticas em termos de formação, até aí desconhecidas para a maior parte dos participantes, relativamente às questões didácticas, à importância da implicação pessoal e colectiva nas actividades, à participação em experiências de natureza ludo-expressiva, ao desenvolvimento da criatividade, o que aliado à relação com as competências profissionais, ensinou a agir mas sobretudo a reagir despertando uma atitude reflexiva perante a participação nas actividades.

O contributo das experiências para o desenvolvimento pessoal é referenciado pelos alunos como uma das componentes essenciais deste tipo de práticas, actuando positivamente no sentido de ultrapassar os receios de se expor perante os outros, de reconhecer aptidões desconhecidas, de melhorar as capacidades em se relacionar com os outros e a actualização em termos de princípios e de valores que emergem do dia-a-dia das actividades lectivas, reanimando questões que uma sociedade competitiva tem tendência a descurar.

A relação com o contexto profissional foi também uma das preocupações que atravessaram as experiências de formação e que permitem perspectivar, embora de forma provisória, a aplicabilidade dos recursos utilizados na prática pedagógica, promovendo nas crianças capacidades que as motivam para uma participação mais activa no processo de ensino-aprendizagem, sendo também de realçar o desenvolvimento de competências para a

actividade docente relacionadas com a melhoria das capacidades de expressão e comunicação, da consolidação da noção de presença perante os alunos, o que permite uma intervenção mais eficaz em termos educativos, sobretudo quando o exercício da profissão se realiza em condições menos favoráveis.

A prática reflexiva foi uma constante do trabalho através da participação oral, da escrita que foi reforçando o processo de formação, de expressão individual e subjectiva de interpretação da acção, permitindo a construção de um saber sobre a prática, realizado nesse contexto particular, criando uma predisposição maior para a observação, análise e desenvolvimento do sentido crítico.

Podemos falar também de um contributo para a melhoria do exercício da cidadania, assim como, da capacidade do indivíduo em resolver os problemas do quotidiano mobilizado pela competência do agir, levando-o a adquirir ao longo do período de formação a noção do bem-estar colectivo, da sua importância em termos de princípios e de valores, do respeito pela pessoa numa realidade multicultural.

Relativamente à experiência tida em contexto profissional no âmbito do estágio curricular, foi referido pelos alunos que a formação obtida concorreu para uma melhoria da capacidade em responder aos desafios de um mundo em transformação, com novas estratégias para leccionar e motivar os alunos, que as actividades desenvolvidas tiveram resultados positivos na expressão e sociabilização das crianças, favorecendo outras aprendizagens, tendo sido aperfeiçoadas as competências necessárias ao exercício de uma actividade docente mais activa, e preocupada com a qualidade de ensino.

Parece-nos também importante destacar a natureza da intervenção do professor de expressão dramática, vocacionado para intervir na acção, ocupando o lugar privilegiado de observador participante, numa relação de proximidade com os participantes, o que faculta a ambos os lados uma dualidade de posições que permite entender melhor as perspectivas de ambos os lados, desenvolvendo uma animação feita de «dentro» em sintonia com a evolução das actividades, reforçando ou relançando as propostas iniciais de actividade.

Esta integração e a relação estabelecida com as variáveis da pedagogia da situação, de acordo com o modelo proposto por Barret (1986d), vêm acentuar a importância da pessoa neste tipo de práticas, explorando os elementos passíveis de relançamento da acção no decurso da mesma por todos os intervenientes, criando um

instrumento suplementar de aprendizagem colectiva. Esta concepção inovadora da situação pedagógica recupera os factores aparentemente negligenciáveis para lhes dar sentido como dimensão formativa inesperada e por isso mesmo apelativa, criando com regularidade de oportunidades de participação e integração de todos os elementos em presença.

Numa animação deste tipo, os alunos tendem a desenvolver relações de empatia entre eles e o professor, o que faculta o envolvimento nas aprendizagens, muitas delas estimuladas pela formulação de hipóteses de explicação dos acontecimentos e de antecipação do desenvolvimento da situação, abrindo possibilidades de exploração das actividades, em que os participantes passam também eles a ter um papel activo no desencadeamento da acção.

Finalmente, consideramos que a formação desenvolvida se enquadra nos «quatro pilares da educação», preconizados pelo Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI - Educação um tesouro a descobrir (UNESCO, 1996), considerando indispensável uma formação que responda aos desafios do nosso tempo, desenvolvendo o *aprender a conhecer* ou o *aprender a aprender*; que estipula que a cultura geral deve ser ampla e aprofundada em áreas específicas, numa perspectiva de conhecimento desenvolvido ao longo da vida; do *aprender a fazer*, que não se esgote somente na qualificação profissional, mas que torne o indivíduo apto a trabalhar em equipa e a responder a numerosas situações; o *aprender a viver juntos*, como forma de compreensão do outro, desenvolvendo a noção de interdependência e respeito pelo pluralismo; e o *aprender a ser*, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal que capacite a pessoa para agir, para estar à altura das situações, cada vez com mais capacidade de autonomia, discernimento e sentido de responsabilidade.

Neste sentido, pensamos que a experiência protagonizada por estes alunos, pode considerar-se uma aprendizagem significativa, na medida em que permitiu consolidar conhecimentos teóricos, utilizou a acção como meio de expressão e comunicação, vocacionada para a resolução de problemas, o que requer capacidade de adaptação na relação com o imprevisto, tendo explorado outras dimensões, tais como, a criação e realização de projectos em comum, utilizando uma linguagem multidisciplinar, tendo despertado uma atitude reflexiva perante a experiência, o que contribuiu para uma melhoria da formação pessoal e profissional dos intervenientes, expectativas que

gostaríamos que tivessem eco no exercício da actividade docente, e que constituíssem uma mais-valia para a melhoria do ensino no nosso país.

BIBLIOGRAFIA

ABRAHAM, Ada (1987): *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona: Editorial Gedisa.

BAPTISTA, Maria Isabel, (coord.) e BERGANO, Sofia (2003): *Relatório de avaliação, do Curso de Professores do Ensino Básico – 1º Ciclo*. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança (ESE-IPB).

BARBIER, Jean-M. (coord.) (2000): *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris: Presses Universitaires de France.

BARBIER, Jean-M. e GALATANU, Olga (2000): “*La singularité des actions: quelque outils d'analyse*”. In: BARBIER, Jean-M. (coord.): *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris: Presses Universitaires de France, 13-51.

BARRET, Gisèle (1973): “*La Communic-action*”. In: *Média* 49-50. Montréal. 42-48.

——— (1975): “Une expérience de rétroaction en expression dramatique”. In: Sonovision, Mai. Paris. 31-34.

——— (1976): *L'expression dramatique, pour une théorie de la pratique*. Montréal: Université de Montréal.

——— (1979): *Réflexions... pour les enseignants de l'expression dramatique*. Montréal: Université de Montréal.

——— (1982): “*L'apprentissage en exdra*”. In: *Expression* 13. Montréal. 1-2.

——— (1984a): “Expression dramatique et pédagogique. Essai Comparatif France - Québec - Canada”. In: *Revue des Sciences de l'Education* vol. X, 3. 541-547.

——— (1984b): “La video en exdra, un support à supporter”. In: *Expression* 18. Montréal. 30-37.

——— (1986a): “*Pour une définition de l'expression dramatique*”. In: *Repères* 7. Montréal: Université de Montréal. 79-105.

——— (1986b): “L’insoutenable légèreté du regard de l’être”. In: *Expression* 24. Montréal. 30-23.

——— (1986c): *Pédagogie de l’expression dramatique*. Montréal: Université de Montréal. 1981, 1983.

——— (1986d): *Essaie sur la pédagogie de la situation en expression dramatique et en éducation*. Outremont (Québec): Recherche en expression, 1989.

——— (1996): “Pour une stratégie de la présence dans la formation des formateurs en théâtre et éducation”. Comunicação apresentada na «Troisième Biennale de l’Education et de la Formation». Paris. 18/21 de Abril. 1-5.

——— (1997): “*L’art en éducation : de l’émotion et de la raison*”. Comunicação apresentada no Encontro «A Arte na Educação». Escola Superior de Educação de Viseu. Março.

BARRET, Gisèle e MARÉCHAL, André (1985): “Place et présence de la personne du professeur dans les programmes de formation des maîtres en expression dramatique au Québec”. In: *Expression* 23. Montréal. 21 – 33.

BEAUCHAMP, Hélène (1991): “Une pratique théâtrale active insérée dans les programmes de formation des enseignants? N’y trouverait-on que des avantages?”. In: DELDIME, Roger (coord.): *Théâtre et formation des enseignants*. Bruxelles: Editions Lansman. 39-49.

BENTO, Avelino (2003): *Teatro e animação. Outros percursos do desenvolvimento sócio-cultural no Alto Alentejo*. Portalegre: Edições Colibri.

BERTRAND, Yves (2001): *Teorias contemporâneas da educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

BOAL, Augusto (1977): *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

——— (1978): *Duzentos e tal exercícios para o actor e não actor*. Lisboa: Cooperativa de Acção Cultural.

——— (2009): *Declaração do Dia Mundial do Teatro*. Instituto Internacional do Teatro. Paris. UNESCO.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994): *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

CAILLOIS, Roger (1990): *Os jogos e os homens*. Lisboa: Edições Cotovia.

CAMPENHOUDT, Luc Van e QUIVY, Raymond (2003): *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Editora Gradiva.

CARDOSO, Carlos (1998): *Pour une formation pluraliste en expression dramatique. Création d'un programme mixte théâtre/éducation*. Tese de doutoramento. Paris. Universidade de Paris III, Sorbonne Nouvelle.

CHANCEREL, Léon (1936): *Jeux dramatiques dans l'éducation*. Paris: Librairie Théâtrale.

CONSEIL de L'EUROPE (1987): *Les nouveaux défis pour les enseignants et leur formation*. Rapport de la Quinzième Session de la Conférence Permanente des Ministres Européens de l'Education (Helsinki, 5-7 Mai, 1987). Strasbourg.

CONSELHO NACIONAL de EDUCAÇÃO (1998): *Educação estética, ensino artístico e a sua relevância na educação e na interiorização dos saberes*. Parecer nº3/98.

CONSELHO NACIONAL de EDUCAÇÃO (2006-2007): *Debate Nacional sobre Educação*. Relatório Final. Assembleia da República.

COURTNEY, Richard (1968): *Jogo. Teatro & Pensamento*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1980.

——— (1980): *The Dramatic Curriculum*. Ontario: University of Western Ontario.

Dewey, John (1907): *Educational Principles*. The Elementary School.

——— (1971): *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

DAMÁSIO, António (2001): *"A Ciência das Emoções e o Teatro"*. Conferência realizada no Fórum *A arte de se aprender*. Teatro Nacional de S. João. Fevereiro.

- DAMÁSIO, António e DAMÁSIO, Hanna (2006): “*Cérebro, Arte e Educação*”. Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre Educação Artística *Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa. UNESCO.
- DASTÉ, Catherine. JENGER, Yvette e VOLUZAN, Josette (1975): *L'enfant, le théâtre, l'école*. Paris: Delachaux et Niestlé, Bordas.
- DELDIME, Roger (1976): *Le théâtre pour enfants*. Bruxelles: Editions A. De Boeck.
- DUCROS, Pierre (1984): “L’enseignement: une dynamique de systèmes”. In: Abraham, Ada (org.) *L’enseignant est une personne*. Paris: ESF. 139-144.
- ESTEVES, António Joaquim (1989): “*A investigação-acção*”. In: SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira (orgs.) *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento. 251-278.
- FERRY, Gilles (1987): *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod.
- FRAGATEIRO, Carlos (1989a): “Traços recentes da história da expressão dramática e do teatro na educação em Portugal”. In: *Percursos 1*. Lisboa. 50-61.
- (1989b): “Dos encontros da expressão dramática, da sua história e perspectivas”. In: Livro de Actas. 1º Encontro Regional de Expressão/Comunicação. Universidade de Aveiro. 41-49.
- GAMBÔA, Rosário (2004): *Educação, ética e democracia. A reconstrução da modernidade em John Dewey*. Porto: Edições ASA.
- GARDNER, Howard (1995): *Inteligências múltiplas. A teoria na prática*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- GÓMEZ, Gregorio. FLORES, Javier. JIMÉNEZ, Eduardo (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- HUIZINGA, Johan (1951): *Homo Ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris: Éditions Galimard, 1938.
- LACHANCE, Hélène (1982): “*Le corps en exdra et en théâtre*”. In: *Expression* 14-15. Montréal. 22-26.

LAPUYADE, Ursula Meyer (1985): *Étude du jeu dramatique, pratique théâtrale, comme démarche de formation*. Thèse de Doctorat. Université de Provence. Aix-Marseille I.

LEENHARDT, Pierre (1973): *A criança e a expressão dramática*. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

LEFEVRE, Janine (1973): “Exdra-Artdram, deux visions de l’apprentissage”. In: *Expression* 14-15. Montréal. 15-20.

LESNE, Marcel (1977): *Travail pédagogique et formation d’adultes*. Vendôme: Presses Universitaires de France.

LESSARD-HÉBERT, Michelle. GOYETTE, Gabriel e BOUTIN, Gérald (2005): *Investigação qualitativa*. Lisboa: Instituto Piaget.

MARCHAND, Camille (1979): “Elements pour une pédagogie du médium”. In: *Expression* 3. Montréal. 25-30.

MARÉCHAL, André (1980): “La structure neutre en expression dramatique”. In: *Expression* 5. Montréal. 3-9.

——— (1981): “Rétroaction en écho ou les images de Carleton”. In: *Expression* 10. Montréal. 15-22.

——— (1982a): “Écrire la pratique ou l’expression dramatique à travers les mots”. In: *Expression* 15. Montréal. 27-37.

——— (1982): “Expression dramatique et théâtre: Rencontre d’Avril”. In: *Expression* 15. Montréal. 53-54.

——— (1989): “L’interaction entre formation et intervention dans les pratiques d’animation et de création en art dramatique”. Rapport présenté au Colloque Franco Québécois Art-Education. Paris.

——— (1986): “Mise en action, dramatisation et théâtralisation”. Comunicação apresentada no «III Encontro Internacional de Expressão Dramática na Educação». Lisboa. Conservatório Nacional de Lisboa.

MARTINS, Amílcar (1998): *Actividades dramáticas nos jardins de infância luso-chineses de Macau*. Macau: Edição da Direcção dos Serviços de Educação e Juventude e Fundação de Macau.

MIALARET, Gaston (1996): “Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d’action en education”: In: BARBIER, Jean-Marie (coord.) *Savoirs théoriques et savoirs d’action*. Paris: Presses Universitaires de France, 161-187.

MINISTÉRIO da CULTURA e MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO (1996): *Relatório interministerial para o ensino artístico*. SANTOS, Maria Brederode (coord.). Lisboa.

MINISTÉRIO da CULTURA e MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO (2000): *A educação artística e a promoção das artes na perspectiva das políticas públicas*. XAVIER, Jorge Barreto (coord.). Relatório do grupo de contacto entre os Ministérios da Cultura e da Educação. Despacho conjunto nº154/98, de 30 de Janeiro de 1998, corrigido pelo despacho conjunto nº889/98, de 17 de Outubro de 1998. Lisboa.

MINISTÉRIO da CULTURA e MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO (2004): *Relatório do grupo de contacto entre os Ministérios da Cultura e da Educação*. Despacho conjunto nº1062/03, de 27 de Novembro de 2003.

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO (1998): *Educação, integração, cidadania*. Documento orientador das políticas para o ensino básico. Lisboa.

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO (2001): *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa.

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO (2007): *Recomendações*. Conferencia Nacional de Educação Artística. Porto.

MONOD, Richard (1984a): *Théâtre-expression dramatique, education-formation*. Recommendations à l’intention du Ministère de L’Education National. Institut d’Études Théâtrales, Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III.

——— (1984b): “Pour la formation. Point de vue sur l’expression dramatique et autres méthodes”. In: *Expression* 19. Montréal. 57-63.

——— (1986): “L’ouverture à la réception”. In: *Uma Aprendizagem na Descoberta*. III Encontro Internacional da Expressão Dramática na Educação. Lisboa. 24-30.

——— (1988): “*Apologie du jeu dramatique*”. In: *Théâtre/Public* Juillet/Octobre. Paris. 27-31.

MORENO, Jacob Levy (1987): *Psychotérapie de groupe et psychodrame*. Paris: Presses Universitaires de France.

NÓVOA, António (1986): “*Para a história da expressão dramática em Portugal*”. In: *Uma Aprendizagem na Descoberta*. III Encontro Internacional da Expressão Dramática na Educação. Lisboa.

——— (1989): “*Uma pedagogia à flor da pele*”. In: *Percursos* 1. Lisboa. 5-16.

——— (coord.) (1992): “*Formação de professores e profissão docente*”. In: *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 13-33.

PAIS, Natália (1987): “Intervenção de expressão criativa no Centro Artístico Infantil”. Comunicação apresentada no I Encontro das Expressões Artísticas na Formação de Professores do Ensino Primário e de Educadores de Infância do Distrito de Portalegre. Escola Superior de Educação de Portalegre.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira (1988): “A formação de professores à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo”. Lisboa: Texto Editora.

PERRENOUD, Philippe (1993): *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

——— (2001): *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed Editora.

——— (2002): *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto : Edições ASA.

PIAGET, Jean (1978): *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar editores S. A.

QUÉRÉ, Louis (2000): “*Singularité et intelligibilité de l'action*”: In: Barbier, Jean-Marie (coord.) *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris: Presses Universitaires de France. 147-169.

ROBINSON, Ken (2006): *Roteiro para a Educação Artística*. Conferência Mundial sobre Educação Artística. Lisboa: UNESCO.

- ROGERS, Carl (1976): *Le développement de la personne*. Paris: Dunod.
- (1984): “Enseignants, qui est-tu? Images, attitudes, noeuds et illusions”. In: ABRAHAM, Ada (org.) *L’enseignant est une personne*. Paris: ESF. 14-20.
- (1985): *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- ROLLA, Jorge (2004): *Gisèle Barret: Expressão dramática ou a expressão do sujeito*. Tese de doutoramento. Universidade de Trás - os - Montes e Alto Douro.
- RYNGAERT, Jean-Pierre (1985): *Jouer. Représenter*. Paris: Cedic.
- (1987): “*Le jeu secret est-il bien gardé?*”. In: *Théâtre-Education: Une aventure de jeu*. Institute d’Études Théâtrales, Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III, 29-37.
- SAINT-JACQUES, Diane (1986a): “Vers une compréhension de l’expression créative en activités dramatiques”. In: *Repères 7*. Montréal: Université de Montréal. 5-31.
- (1986b): “L’impact du regard de l’autre. Une recherche sur les fondements du modèle d’intervention en expression dramatique”. In: *Expression 24*. Montréal. 10-19.
- (1998): “*Mise en action et mise en fiction: le processus de production en improvisation*”. In: *Theatre Research in Canada/Recherches Théâtrales au Canada*. Automne. vol. 19. 2. 125-139.
- SCHÖN, Donald (1996): “A la recherche d’une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu’elle implique pour l’éducation des adultes”. In: BARBIER, Jean-Marie (coord.) *Savoirs théoriques et savoirs d’action*. Paris: Presses Universitaires de France. 201-222.
- (2000): *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira (orgs.) (1989): *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- SILVA, Maria Isabel (1996): *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- STERN, Arno (1974): *A expressão*. Porto : Editora Civilização.
- STRONGMAN, Kenneth (1998): *A psicologia da emoção. Uma perspectiva sobre as teorias da emoção*. Lisboa: CLIMEPSI Editores.

TAVARES, Maria Pupo (1985): *Le jeu. Enjeu d'une formation théâtre et éducation au Brésil*. Thèse de doctorat. Institut d'Etudes Théâtrales. Université de la Sorbonne Nouvelle. Paris III.

TOCHON, François-Victor (1996): "Grammaires de l'expérience et savoirs-objets: le savoir focal dans la construction de nouveaux modèles de formation". In: BARBIER, Jean-Marie (coord.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses Universitaires de France. 249-273.

TOURAINÉ, Alain (1998): *Iguais e diferentes. Poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.

WAY, Brian (1967): *Development through drama*. New York: Humanities Press.

WINNICOT, Donald (1975): *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris: Éditions Gallimard

UNESCO (1996): *Educação um tesouro a descobrir*. Delors, Jacques (coord.) Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO/Edições ASA/Cortez. (edição brasileira, 1997)

UNESCO (2006): *Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Roteiro para a Educação Artística. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO

Legislação

CONSTITUIÇÃO da REPÚBLICA PORTUGUESA (1976, revista em 2005) Artigos 73º, 74º e 78º.

DECRETO-LEI nº 286/89, de 29 de Agosto.

DECRETO-LEI n.º 344 / 89, de 11 de Outubro.

DECRETO-LEI nº344/90, de 2 de Novembro.

DECRETO-LEI nº6/2001, de 18 de Janeiro.

DECRETO-LEI nº 240/2001, de 30 de Agosto.

DECRETO-LEI nº 316/83, de 2 de Julho.

DESPACHO nº 139/ME/90, de 16 de Agosto (publicado a 1 de Setembro).

LEI nº 46/86, de 14 de Outubro

LEI 54/90, de 5 de Setembro.

LEI 115/97, de 19 de Setembro.

PORTARIA nº 413-E/98, de 17 de Julho.

PORTARIA nº 680-C/98, de 31 de Agosto.

PORTARIA nº 257/99, de 9 de Abril