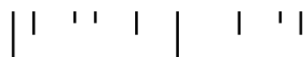


A Comuna na Escola:
projeto de intervenção curricular
de teatro com uma turma
de 4º ano de escolaridade

Sara Cipriano

Projeto de intervenção apresentado à Escola Superior de Educação
de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Educação Artística na
especialização de Teatro na Educação

2021-2022



A Comuna na Escola:
projeto de intervenção curricular
de teatro com uma turma
de 4º ano de escolaridade

Sara Cipriano

Projeto de intervenção apresentado à Escola Superior de Educação
de Lisboa para obtenção do grau de mestre em Educação Artística na
especialização de Teatro na Educação

Orientador: Prof. Dr. Miguel Falcão

2021-2022

| | ' ' | | ' ' |

Agradecimentos

Agradeço a todos os que contribuíram para a concretização deste trabalho, imprescindíveis companheiros que me conduziram pelas estrelas do caminho percorrido:

- ❖ Ao Professor Doutor Miguel Falcão, orientador deste estudo, pelas provocações pertinentes, pela exigência de rigor, por ter acreditado em mim, esperando pacientemente pelas minhas superações na busca de novas constelações.
- ❖ A toda a equipa do Teatro da Comuna, por me ter acolhido, e pela convicta resistência com que defendeu o acesso à Arte e Cultura, investindo na Educação.
- ❖ Ao ator-professor Miguel Sermão, companheiro amigo, que, com sabedoria e generosidade, partilhou comigo a missão de implementar o projeto educativo da Comuna na Escola.
- ❖ À professora titular de turma, pela confiança e perseverança com que nos acompanhou e pela elevada mediação com que nos incluiu na sua turma.
- ❖ Às 22 crianças participantes, iluminadas guias das nossas ações, verdadeiras mestras da Educação Sensível.
- ❖ À minha família, pelo amor e apoio incondicional que me fez avançar.
- ❖ Aos meus amigos por me “desencaminharem” a procurar maravilhosas e inesperadas estrelas cadentes.

Resumo

Este projeto do tipo investigação-ação assenta numa abordagem qualitativa e no paradigma sociocrítico e emancipatório. Pretendeu analisar as práticas de intervenção dos atores-professores coadjuvantes da área curricular de Expressão Dramática/Teatro numa turma de 4º ano de escolaridade, durante o ano letivo 2020/2021, com aulas semanais de uma hora e meia. O desenho metodológico da intervenção aspirou a uma possível compreensão da prática artística-pedagógica dos atores-professores, mobilizados pela Comuna Teatro Pesquisa, integrada em contexto de educação formal e no projeto educativo da turma. Recorremos à recolha dos planos e diários de bordo das sessões, de entrevistas semiestruturadas (uma à entidade artística e outra à professora titular) e de trabalhos realizados pelos alunos, submetidos a processos de análise de conteúdo, para entender o contexto singular deste estudo e as representações dele extraídas.

Na concretização desta ação artístico-pedagógica convergiram recursos comunitários com interesses comuns, organizados para uma ação educativa em que predominou a formação pessoal e social e competências artísticas e culturais. Priorizando os ideais humanistas, as práticas democráticas e a promoção da educação estética e artística, as estratégias de intervenção integraram uma visão pluriparadigmática lúdica-expressiva e formalista-cognitiva da educação artística, prosseguida em prol da educação sensível. As aprendizagens, induzidas através de jogos dramáticos e teatrais, na expressão vocal e corporal, focaram as emoções, a capacidade empática e a cooperação no trabalho coletivo.

Conclui que, nesta intervenção, as crianças evidenciaram o desenvolvimento da confiança em si e nos outros, e da autoexpressão criativa, em simultâneo com conhecimento da linguagem teatral, especificamente, sobre o espaço cénico, a contracena, a construção de personagens e de narrativas dramatúrgicas.

Abstract

This action-research project is based on a qualitative approach and on the sociocritical and emancipatory paradigm. It intended to analyse the intervention practices of supporting actor-teachers in the Dramatic Expression/Theatre curricular area in a 4th grade class, during the 2020/2021 school year, with weekly classes of one and a half hours. The methodological design of the intervention aspired to a possible understanding of the artistic-pedagogical practice of the actor-teachers, mobilized by Comuna Teatro Pesquisa, integrated in the context of formal education and in the group's educational project. We resorted to the collection of session plans and logbooks, semi-structured interviews (one to the artistic entity and another to the head teacher) and work carried out by students, submitted to content analysis processes, to understand the unique context of this study and the representations extracted from it.

In carrying out this artistic-pedagogical action, community resources converged with common interests, organized for an educational action in which personal and social training and artistic and cultural skills predominated. Prioritizing humanist ideals, democratic practices and the promotion of aesthetic and artistic education, the intervention strategies integrated a ludic-expressive and formalist-cognitive pluriparadigm vision of artistic education, pursued in favour of sensitive education. Learning, induced through dramatic and theatrical games, in vocal and body expression, focused on emotions, empathetic capacity and cooperation in collective work.

I concluded that, in this intervention, the children evidenced the development of confidence in themselves and in others, and of creative self-expression, simultaneously with knowledge of theatrical language, specifically, about the scenic space, the acting, the construction of characters and dramaturgical narratives.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	8
2.1. Dois paradigmas sobre o Teatro-Educação	9
2.1.1 Educação Pela Arte.....	11
2.1.2. Educação Artística	13
2.2. Expressão dramática / Teatro no currículo do 1º ciclo	14
2.3. Formação de professores de teatro	21
3. DESENHO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	24
3.1. Caracterização do contexto.....	25
3.1.1. CTP: ações socioculturais e educativas	25
3.1.2. Escola EB1, turma do 4º ano	27
3.2. Problemática	28
3.2.1. Questões orientadoras.....	29
3.2.2. Objetivos	29
3.3. Plano de intervenção	30
3.3.1. Planificação do projeto da Comuna Teatro de Pesquisa.....	30
3.3.2. Planificação da intervenção curricular	30
3.3.3. Planificação das sessões.....	32
3.4. Implementação	33
3.4.1. Dinâmica de grupo	35
3.4.2. Empatia	35
3.4.3. Voz.....	36
3.4.4. Emoções	36
3.4.5. Movimento expressivo.....	37
3.4.6. Texto.....	37
3.4.7. Coro e Corifeu	38
3.4.8. Imaginação e Criatividade	38
3.4.9. Memórias em Monólogo.....	39
3.4.10. Criação Teatral	39
3.4.11. Sessão de Apresentação Pública	40

4. METODOLOGIA.....	41
4.1. Investigação-ação.....	42
4.2. Técnicas de recolha de dados	43
4.2.1. Planos das sessões	44
4.2.2. Diários de bordo.....	45
4.2.3. Documentos: trabalho realizado pelos alunos.....	45
4.2.4. Entrevistas semiestruturadas.....	45
4.3. Técnica de tratamento de dados: Análise de Conteúdo	46
4.4. Ética na investigação	48
5. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS	49
5.1. Apresentação de resultados dos planos das sessões.....	50
5.2. Apresentação de resultados dos Diários de Bordo	52
5.3. Apresentação de resultados dos trabalhos dos alunos	64
5.4. Apresentação de resultados das entrevistas	67
5.4.1. Entrevista à professora titular.....	67
5.4.2. Entrevista às representantes da Comuna	75
6. DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	81
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
7.1. Rotinas Individuais e Rituais Coletivos	96
7.2. Relaxamento, a importância de “Fazer Nada”	97
7.3. Autonomia e Responsabilização: Estruturar para Libertar	97
7.4. Teatro, um lugar Disruptivo, Conflituoso e Transgressivo	98
7.5. Sentir e Saber, sentir-sabendo e saber-sentindo	99
7.6. Perfil do professor de teatro	99
REFERÊNCIAS.....	101
Referências.....	102
ANEXOS	106
ANEXO A: Plano de projeto da Comuna “Teatro na Escola”	107
ANEXO B: Plano de intervenção curricular EB1, 4º ano	111
ANEXO C: Planos de sessões	113

ANEXO D: Diários de Bordo.....	161
ANEXO E: Análise de Conteúdo dos Diários de Bordo	224
ANEXO F: Guiões de Entrevistas.....	311
ANEXO F1: Guião de Entrevista à Professora titular	312
ANEXO F2: Guião de Entrevista às representantes da Comuna.....	314
ANEXO G: Protocolos de Entrevistas.....	316
ANEXO G1: Entrevista à Professora titular.....	317
ANEXO G2: Entrevista às representantes da CTP.....	328
ANEXO H: Análise de conteúdo das entrevistas.....	347
Anexo H1: Análise de conteúdo da entrevista à professora titular	348
Anexo H2: Análise de conteúdo da entrevista às representantes da Comuna.....	358
ANEXO I: Materiais de recurso pedagógico	371
Anexo I1: Caixa das Emoções	372
Anexo I2: Texto “Sentimentos”	373
Anexo I3: Guião de criação de um monólogo “memória da vida na escola”	387
Anexo I4: Guião de criação de “personagens”	389
Anexo I5: Guiões de planos de projeto da apresentação	392
Anexo I6: Guiões de criação de cenas por grupos de cartas do baralho.	394
Anexo I7: Painel de parede com a estrutura da apresentação final.	400
Anexo I8: Estrelas da Empatia.	401
Anexo I9: Painel de avaliação do 1º período: O que fizemos? O que sentimos? O que gostaríamos de vir a fazer?	402
ANEXO J: Fichas de avaliação “projeto teatro na escola”, realizadas pelos alunos.....	404
ANEXO K: Grelha de sistematização das fichas dos alunos.....	412
ANEXO L: Grelha de Análise de Conteúdo das fichas dos alunos	415
ANEXO M: Guião de apresentação final.....	422
ANEXO N: Cartaz da Apresentação final	424

Índice de figuras

Figura 1 Trabalho realizado por aluno P13

66

Índice de Tabelas

Tabela 1:	Síntese do plano anual	33
Tabela 2:	Síntese de AC dos DB: Organização das sessões	53
Tabela 3:	Síntese de AC dos DB: Tipos de atividades	56
Tabela 4:	Síntese de AC dos DB: Estratégias dos professores	60
Tabela 5:	Síntese de AC dos DB: Reflexão global sobre as aulas de teatro	62
Tabela 6:	Síntese de AC de documentos: “aprendizagens dos alunos”	65
Tabela 7:	Síntese de AC da entrevista à PT: caracterização profissional	68
Tabela 8:	Síntese de AC da entrevista à PT: caracterização da comunidade escolar	71
Tabela 9:	Síntese de AC da entrevista à PT: Projeto “Teatro na Escola”	73
Tabela 10:	Síntese de AC da entrevista às responsáveis da CTP: Caracterização da companhia	76
Tabela 11:	Síntese de AC da entrevista às responsáveis da CTP: Projeto “Teatro na Escola”	78

Siglas e Abreviaturas

AC	Análise de Conteúdo
AE	Aprendizagens Essenciais
CML	Câmara Municipal de Lisboa
CTP	Comuna Teatro Pesquisa
DB	Diário de Bordo
DGA	Direção Geral das Artes
DGE	Direção Geral da Educação
EA	Educação Artística
EATE	Educação Artística- Teatro na Educação
ED/T	Expressão Dramática / Teatro
EE	Encarregados de Educação
ESE	Escola Superior de Educação
MEA/TE	Mestrado Educação Artística, especialização Teatro na Educação
PEEA	Programa de Educação Estética e Artística
PT	Professora Titular
SO	Sessão online

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Este projeto de investigação visa completar um ciclo de estudos iniciado em 2015. Decorreram sete anos desde que ingressei na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), no Mestrado de Educação Artística – especialização em Teatro na Educação (MEA/TE).

A minha formação inicial em Teatro – ramo de Atores, na Escola Superior de Teatro e Cinema (ESTC), instituição de ensino artístico que privilegia, nesta via, o treino do ator, habilitou-me, numa vertente prática, para a “arte performativa”. Após iniciada a vida profissional, com as intermitências naturais da profissão, intercalei o trabalho de atriz com o de “dinamizadora de atividades de teatro” em contexto educativo, com bebés, crianças e jovens. Num caminho inconstante, lecionei um leque abrangente de atividades: “Estímulo Sensorial”, “Expressão Dramática”, “Expressões”, “Teatro” ... Integrei, portanto, projetos artísticos e educativos, em contexto formal e informal, desenvolvidos através de práticas mais ou menos relacionadas com a minha formação inicial. Perante esta realidade, a escolha de uma via de especialização pós-profissionalizante fez-me sentido. Embora tivesse completado, na ESTC, três anos do bacharelato em Formação de Atores e um de Teatro-Educação, faltou-me um relatório de estágio final do quinto ano de estudos bietápicos, que nunca fiz, e por isso não era licenciada.

Ingressei no MEA da ESE por via da avaliação de currículo, aprovado pelo Conselho Técnico-Científico, aspeto revelante porque justifica, pressuponho, alguma predisposição para a vertente prática do plano de estudos, e algumas fragilidades ou constrangimentos na componente teórica, científica e pedagógica. Para além da formação e experiência artística, levava vagas impressões de vivências como “professora”, marcas de desafios apaixonantes, mas carregados de desejos irrealistas e um conhecimento restrito acerca do território escolar, onde me senti, frequentemente, mal preparada para uma realidade complexa e implacável, e a contribuir para a representação de “professores ingénuos” ou “técnicos” sem formação ajustada, para dinamizar imprecisas atividades artísticas.

Por esse motivo, na altura de ingresso na ESE, ainda evitava os contextos de educação formal e comoviam-me os contextos de educação informal, que considerava mais inovadores, experimentais, criativos e menos tecnocráticos. Resisti e segui por outros caminhos (inicieei em 2016 um estudo de investigação sobre teatro comunitário,

que abandonei no ano seguinte), desisti e assumi a satisfação de uma pós-graduação, considerando que ficaria apenas com o primeiro ano deste ciclo de estudos completo.

Durante os sete anos passados - principiado com o “dourado” ano da componente curricular, fértil em aprendizagens significativas, repleto de novas e estimulantes amizades - muitos acontecimentos surgiram, que imprimiram mudanças pessoais: renovadas experiências como atriz, tornei-me mãe de um filho nascido em 2017, passámos pela pandemia Covid 19 e ... continuamente dei aulas de teatro a crianças e jovens.

Congruentemente, a investigação de mestrado teria de acontecer na área que está cada vez mais intimamente ligada à minha vida profissional, à minha história pessoal, aos meus sonhos e projetos de futuro. Através desta investigação-ação investi no que a “profissão” tinha, no meu entender, de mais frágil - a formação especializada - com o propósito de solicitar, em mim mesma, um reforço de novas competências, exigidas por um meio que me tem vindo a lançar, constantemente, novos desafios.

Em 2019 integrei o projeto educativo da Comuna Teatro Pesquisa (CTP) para, juntamente com Miguel Sermão, ator residente da companhia, dinamizar sessões de teatro em instituições de ensino. Inserida numa equipa experiente, com um método de cariz informal, extremamente sólido nos propósitos, o meu sentido de “espírito de missão” tornou-se ainda mais intenso e consistente. As condições pareceram-me dignas de registo e estudo, sobretudo quando, no ano seguinte, em 2020, incluímos no projeto uma turma do 4º ano com a qual iríamos estar semanalmente, em sessões de uma hora e meia, durante todo o ano letivo. Esse panorama foi especialmente estimulante para mim, sobretudo porque previ que a participação das crianças de 8/9/10 anos exigiria de nós, atores de teatro, um peculiar carácter interventivo na escola, e se assim fosse, esses “maduros” participantes dariam um retorno útil à validade do estudo. Ainda que expectável, o envolvimento das crianças foi surpreendente, revelando-se ativas, generosas e profundas na participação, o que foi comprovando e reforçando, constantemente, o voto de confiança lançado.

Ainda assim, quando iniciei esta pesquisa, adivinhava uma fortuita viagem pela investigação académica, antecipava, com ligeireza, uma série de situações casuais, alheia ao impacto íntimo que o processo causaria. Ia movida pela conveniência e uma indefinida

noção das implicações de investimento e dedicação que o compromisso exigia. Fui sabendo, no decorrer do processo, que a aposta estava bem enraizada nas minhas ambições, que a decisão era acertada e o percurso arduamente trabalhoso, mas consequente e enriquecedor. Os confrontos com as dificuldades encontradas no âmbito metodológico da investigação reforçaram o desejo de superação e motivaram-me, então, para a complexa tarefa de desconstruir os meus próprios preconceitos. Desde logo senti (e desfrutei) do benefício que a aprendizagem teórica em curso comprovava na dimensão prática. Submeter a “ação” à “investigação” implicou uma atitude metódica, sistematizada, trazendo à consciência uma série de intencionalidades pedagógicas que, para mim, se revelaram como força vital da função educativa que realizava. E, no fundo, era esse o meu objetivo primordial: desenvolver confiança, assertividade e conhecimento no âmbito das práticas artísticas na educação.

Após esta explanação das circunstâncias pessoais do estudo, apresento, de seguida, a estrutura e as componentes deste trabalho escrito.

Depois da Introdução encontra o Enquadramento Teórico subdividido em três partes: (i) Dois paradigmas sobre arte e educação: “Educação Pela Arte” e “Educação Artística” (EA); (ii) Expressão Dramática / Teatro (T/ED) no currículo do 1º ciclo; (iii) Formação de Professores de Teatro. O primeiro subcapítulo procurou definir duas correntes paradigmáticas de abordagem ao Teatro-educação: a Educação Pela Arte e a Educação Artística, que autores como Read (1982) e Barbosa (s.d) integram, respetivamente, nos paradigmas expressivo-psicanalítico e formalista-cognitivo. O segundo subcapítulo foca especificamente a área de Expressão Dramática/Teatro (ED/T) no currículo do 1º ciclo, numa revisão acerca do estatuto desta prática artística no contexto escolar, e suas aplicabilidades. O terceiro subcapítulo visa refletir acerca da pertinência da formação de professores de teatro como resposta às atuais necessidades de criação de novas competências por parte da classe docente e artística.

No terceiro capítulo exponho o Desenho do Projeto de Intervenção, subdividido em 4 partes: (i) Caracterização do Contexto; (ii) Problemática; (iii) Planificação; (iv) Implementação. Na primeira parte identifico a CTP, companhia de teatro que produziu o projeto educativo, e caracterizo o local e os participantes da comunidade escolar que o acolheu: a turma do 4º ano de uma escola pública de Lisboa. No segundo subcapítulo

apresento a problemática, no âmbito da qual foi definida a seguinte questão de partida: Como implementar uma intervenção curricular em teatro, com objetivos artístico-pedagógicos, numa turma do 4.º ano de escolaridade, promovida por uma companhia teatral e dinamizada por atores? No terceiro subcapítulo exponho a Planificação, desdobrando-o em três fases: (i) o Plano da CTP – “Projeto de Teatro na Escola”- de carácter geral, que apresenta de forma genérica e sucinta o carácter lúdico-expressivo da intervenção; (ii) o Plano de Intervenção Curricular para o 4º ano, realizado pelos atores (neste contexto designados por “professores de teatro”), que definiram os temas a desenvolver durante o ano letivo; (iii) o Plano de Sessão que, de forma meticulosa e sistemática, descreveu o plano das 33 sessões implementadas. O quarto e último subcapítulo desta parte, a Implementação, evidencia as condições pragmáticas da intervenção e explana os conteúdos pedagógicos mobilizados: Dinâmica de grupo; Empatia; Voz; Emoções; Movimento Expressivo; Texto; Coro e Corifeu; Imaginação e Criatividade; Memórias em Monólogo; Criação Teatral; Sessão de Apresentação Pública.

O quarto capítulo é dedicado ao Desenho Metodológico da Investigação. Na primeira parte caracterizo a própria tipologia de investigação-ação. Na segunda parte descrevo as técnicas de recolha de dados e identifico os 4 instrumentos utilizados: (i) Planos das Sessões; (ii) Diários de Bordo (DB); (iii) Duas Entrevistas semiestruturadas, uma às responsáveis da CTP e outra à professora titular (PT); (iv) um trabalho realizado pelos alunos. Na terceira parte explico o procedimento de tratamento de dados, a análise de conteúdo (AC), aplicada a todos os dados recolhidos, para criar unidades de sentido que possibilitassem descrever, compreender e refletir sobre os resultados obtidos. Para encerrar esta secção, no quarto subcapítulo incluí os procedimentos éticos mobilizados nesta investigação académica.

O quinto capítulo relata a Apresentação de Resultados, no qual apuro uma simetria de motivações nos parceiros da intervenção, sobretudo na ênfase dada à formação pessoal e social das crianças e às expectativas do seu desenvolvimento cultural e conhecimentos de teatro. Detetei, em consonância, o paralelismo entre os planos de sessão e os DB, que “dialogam” entre si e expõem as questões centrais da atividade do “professor de teatro”: organização das aulas, domínio de conteúdos didáticos transversais e específicos do teatro, definição de estratégias, preparação de recursos pedagógicos, estabelecimento de

relações pedagógicas (no seio do grupo de professores, entre estes e os alunos, e dos alunos entre si), gestão de comportamentos e avaliações de desempenho. O material recolhido é vasto e a investigação tentou acompanhar a respetiva amplitude, com o rigor e a exaustividade possíveis, adaptada ao objetivo do estudo: experimentar uma metodologia de intervenção curricular em teatro na escola.

No sexto capítulo, de Discussão de Resultados, confronto os efeitos da pesquisa salientando as linhas orientadoras da intervenção e os modos de ensino aplicados. A triangulação elaborada confronta a revisão da literatura, os resultados obtidos e os objetivos do estudo, para caracterizar o projeto de intervenção e desenvolver a investigação na dimensão geral e transversal às suas fontes teóricas e práticas. A discussão aponta para a diversidade de métodos, a complementaridade interprofissional, a transversalidade/especificidade do currículo e a multidisciplinaridade da linguagem teatral como os campos de ação que o professor de teatro dominou para dinamizar as aulas de ED/T na turma de 4º ano de escolaridade.

Por fim, nas considerações finais, sétimo e último capítulo deste trabalho, devolvo a palavra à voz singular da investigadora para exprimir uma perspetiva pessoal decorrente deste processo. A investigação-ação traçou claras vias de inscrição desta prática artística-pedagógica com as suas próprias técnicas e meios. O processo implicou uma reformulação das perspetivas de “profissionalização” e “profissionalidade” na área da EA, na valorização da formação contínua especializada e na defesa de práticas artísticas e pedagógicas sustentadas na *praxis*. Concluímos o estudo com a síntese de princípios orientadores da intervenção: Rotinas Individuais e Rituais Coletivos; Relaxamento e a importância de “Fazer Nada”; Autonomia e Responsabilização: Estruturar para Libertar; Teatro, um lugar Disruptivo, Conflituoso e Transgressivo; Sentir e Saber, sentir-sabendo e saber-sentindo; Perfil do professor de teatro.

Testemunhar este processo alimentou a esperança de que, com este estudo singular do tipo investigação-ação, possa também contribuir com um registo que fique disponível a quem, como eu, procure conhecer “outros” modos de intervir, que este trabalho seja alvo de reflexão crítica e assim ser útil, com a modéstia do particular, para a melhoria das metodologias em Teatro na Educação.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

| ' ' | | ' ' |

2.1. Dois paradigmas sobre o Teatro-Educação

No âmbito do Teatro-Educação, sempre existiram diversas concepções e desdobramentos, múltiplas vias de cruzamento, pluriperspectivados pontos de vista de acordo com posições práticas e ideológicas da interceção entre arte e vida. Tentarei expor, aqui, uma relativa generalização para me encaminhar, de seguida, a uma gradual aproximação à especificidade do contexto em que este projeto de investigação-ação aconteceu.

O Homem recorre à Arte para conhecer, comunicar e evoluir. Somos, por natureza, seres repletos de razões - e sentimentos - que nos levam a observar e examinar a existência das “coisas” com espanto e entusiasmo, pela via artística. Concretizamos, em Arte, outros mundos, e daí retirámos algo essencial ao “nosso mundo” e à nossa própria vida.

Como espécie que sobreviveu através da capacidade de se agregar em grupos e assim se proteger e evoluir, a socialização esteve na base da nossa existência, onde a Arte constituiu, também, um meio funcional e fundamental de a perpetuar. O desenvolvimento da espécie humana definiu a criação de comunidades que sistematizaram crenças e hábitos em constante dinâmica de interação, numa arquitetura social intimamente ligada ao contexto político e cultural que a cercou, e cada vez mais submetida a rápidos processos de mudança. Sob diversos modos, também o Teatro comportou amplas dimensões socioculturais, da qual se destaca, aqui, o seu valor na Educação.

Como lugar de criação/recriação do homem no mundo, o espaço teatral ofereceu um lugar privilegiado de “fazer” e “ver” intencional, onde o “ser” é movido pela ânsia de projetar no sublime o seu ímpeto existencial. O Teatro exacerbou os nossos sentidos, numa forma artística que é, por natureza, multissensorial e multidisciplinar.

O Teatro Contemporâneo integrou vários agentes artísticos – atores, coreógrafos, artistas plásticos, músicos, escritores... – num cruzamento de linguagens em que a representação da mensagem ganhou valor. A articulação de diversas formas artísticas proporcionou ao objeto performativo, único e especial, uma abertura ao comunitário, experimental e inovador, acentuando o valor estético e conceptual das criações teatrais.

No universo do Teatro incluímos cada vez mais mundos divergentes e experiências transgressivas. Esta qualidade disruptiva transportou, no seu âmago, diversos conteúdos específicos que a linguagem artística domina para concretizar e produzir os seus bens de valor material e imaterial.

A Pedagogia do Teatro Moderno, fundamental na formação dos atores (e na qual suportamos a nossa prática artística-pedagógica), conceptualizou a estética teatral em correntes que fugiram às convenções de artificialidade mimética e perseguiram uma originalidade e autenticidade nas criações. Vários autores evidenciaram características comuns a “novas” estéticas teatrais, com sistemas disciplinadores que apelaram a um treino físico e mental do ator criativo. Refiro-me, para nomear alguns dos mais importantes, a: Constantin Stanislavski (1863-1938), que enfatizou os aspetos psicológicos do ator imbuído na construção de personagens; Jerzi Grotowski (1933-1999), que proclamou a sacralização do “teatro pobre” elaborado com despojamento de artifícios; Jacques Copeau (1879-1949), ator que rompeu com a artificialidade para interagir diretamente com a audiência; Antonin Artaud (1896-1948), que expôs o teatro cru, onde o ator domina uma linguagem pré-verbal, próxima das sensações intuitivas; Peter Brook (1924-2022), que projetou o espaço vazio como principio fundamental da prática teatral. Da Estética Teatral ressaltaram esquematizações e análises do ato de criação, destacando a orgânica dos seus vários elementos: a fisicalidade do ator, o texto dramático, o espaço cénico e o acústico, a relação com a plateia... – unidades valorizadas e a ter em conta na edificação do produto artístico.

Pedagogos do Teatro Moderno centraram o foco no “corpo do ator como catalisador da poética dramática” e sistematizaram processos de trabalho cuja interioridade combate o superficial, o banal e o *clichético* (Chafirovitch, 2016, p. 176).

O jogo teatral deu especial atenção à improvisação, porque esta imprimia espontaneidade, autenticidade e criatividade na interpretação. O carácter lúdico estimulou um estado de espírito exploratório e uma presença ativa, energética e criativa.

O ator-criativo em formação dispôs de determinados sistemas para fundamentar a sua prática, priorizando aspetos como: a consciência do espaço, a imaginação, a fisicalidade, a respiração, a comunicação verbal e não verbal, o texto e o subtexto, a relação com objetos cénicos, a interação com espectadores - elementos de domínio

técnico da sua função criativa. Crescer, artisticamente, com referências, promoveu uma escolarização capaz de fomentar autonomia, porque abriu caminhos de experimentação e identificação. Segundo defende Meyerhold (1980), para um artista em formação “não é perigoso imitar (...) é útil para os jovens copiar bons modelos: isso dispõem-nos para a independência interior (...). A imitação de um artista de que nos sentimos próximos permite que nos definamos totalmente” (p. 27).

Os códigos da linguagem teatral, passíveis de ser ensinados e desenvolvidos, ao preterir a formação de artistas e priorizar a educação artística, promoveu a sensibilização estética e o desenvolvimento integral dos indivíduos. A disciplina obedeceu a procedimentos metodológicos e disponibilizou “técnicas que ajudam qualquer pessoa a utilizar o teatro como meio válido de comunicação” com fortes potencialidades transformadoras (Boal, 1977, p. 14).

Para enfatizar o carácter pedagógico desta prática artística de acordo com determinada perspetiva, proliferaram modos de concretização do binómio Teatro-Educação. Debruçar-me-ei sobre o paradigma expressivo-psicanalista, à luz dos autores que conceberam a arte-educação com base em perspetivas psicopedagógicas (Santos, 1977; Sousa, 2003) e o paradigma formalista-cognitivo (Koudela, 1998; Barbosa, s.d.) que defende a arte na educação com foco na especificidade das linguagens artísticas, em prol da democratização artística e cultural.

2.1.1 Educação Pela Arte

A corrente do Teatro-Educação em Portugal, de índole expressivo-psicanalítica, teve as suas bases na “Educação pela Arte”, de Herbert Read (1893-1968), que protagonizou uma teoria apologética da interação Homem-Arte influente no desenvolvimento da pessoa, no âmbito individual e social e sobre princípios humanistas, crente na natureza generosa e positiva do ser humano (Read, 1982).

Sob influência desta corrente surgiu a Associação Portuguesa de Educação Pela Arte que reuniu personalidades oriundas de diversas áreas científicas, sociais e humanas, como Almada Negreiros, João dos Santos e Cecília Menano. Juntamente com a atividade do Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian, estas

instituições fomentaram, durante os anos sessenta e setenta, um movimento relevante acionado no meio científico, artístico, cultural e educativo (Leite, 2019).

No movimento de Educação pela Arte, importou o contributo das investigações de Arquimedes da Silva Santos (1921-2019) médico, pedagogo, poeta e co-fundador da Escola Superior de Educação pela Arte do Conservatório Nacional de Lisboa, colaborador no curso de Educação pela Arte da Fundação Calouste Gulbenkian, autor de destacada obra interventiva na mediação da Arte-Educação em Portugal, que teorizou em torno da psicopedagogia das expressões artísticas, onde a espontaneidade, a liberdade e a atividade lúdica sustentavam o desenvolvimento da criatividade (Santos, 1977).

João dos Santos (1913-1987), o pedopsiquiatra também envolvido no movimento de Educação pela Arte, abordou a “arte de educar” como um “*fazer e mostrar-se a fazer*” (p.105), comunitário, num lugar protegido onde a criança pudesse existir, no seio de uma comunidade que disponibilizava cultura e ideologia, em íntimos modelos educativos a seguir. O autor criticou, nos modelos educativos da época, os caracteres abstratos, teóricos e burocráticos, que se cingiam a firmes “normas, regulamentos e receitas”, ao invés de um modelo por si defendido, que fazia do “corpo, com a pessoa autêntica”, naturais agentes de maior valor para a educação. Nas suas conceções considerou importante a criança integrar “conhecimentos que são acessíveis ao seu grau de maturação, de compreensão e de sensibilidade” em que a ação primordial da educação era “permitir, promover e estimular tudo o que possa aumentar a capacidade expressiva do indivíduo para desenvolver a sua capacidade de pensar”, numa aprendizagem que seguisse a “pesquisa voluntária” (Carvalho e Branco, 2000, p.105).

Fundada em teses psicanalíticas, o Movimento de Educação Pela Arte inscreveu uma metodologia holística e globalizante que abordou a arte pela via terapêutica, heurística e sistemática, com bases psicopedagógicas, em prol da felicidade do educando (Sousa, 2003).

Este grupo via a arte libertadora, no sentido defendido por Artaud, como “uma libertação da mente e do espírito dos grilhões da lógica, da razão e dos padrões sociais de comportamento, valorizando a informação ao nível do inconsciente e a importância do mesmo no domínio da criatividade” (Artaud, 2009). Valorizou a subjetividade e as

motivações intrínsecas projetadas na prática artística pedagógica, pela via da livre expressão.

Na década de 80 surgiram experiências pioneiras no âmbito escolar, com atribuição de carga horária e inovação de programas ocupados por e com práticas artísticas. Neste panorama nasceram as disciplinas “Oficina de Expressão Dramática” e “Oficina de Teatro”, implementadas sobre a influência da, então também criada, Associação Portuguesa de Expressão Dramática. Esta associação promoveu encontros internacionais, de onde irrompeu a IDEA (International Drama and Theatre Education Association), ainda hoje apoiada pela UNESCO (Chafirovitch, 2016, p. 219).

2.1.2. Educação Artística

A Educação Artística - Teatro na Educação (EATE) apontou, com entusiasmo, a evolução por um outro caminho: o paradigma formalista-cognitivo. Esta corrente enfatizou o desenvolvimento cultural como eixo central de uma educação democrática com o principal objetivo de “facultar ao indivíduo os meios e os instrumentos para a sua eficaz autoexpressão e, em simultâneo, capacitá-lo para a fruição artística” (Falcão, Leite, Pereira, & Mendes, 2016, p. 3). A tónica na cognição, objetivou que o educando adquirisse capacidades de “desenvolver formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipóteses e decifrar metáforas” através do contacto com a Arte (Barbosa, s.d., p.3).

Decorrente da educação da sensibilidade estética, veiculada por esta corrente, o valor primordial da arte na educação residiu, então, na importância dada ao significado, integrando um processo mental na percepção sensorial (Leontiev, 2000).

Esta conceção de Teatro-Educação, fundada em processos artísticos e pedagógicos, fieis à Educação do Sensível, da ordem dos sentidos físicos como elementos essenciais ao desenvolvimento cognitivo, chocou com um sistema focado na avaliação de resultados, esbarrou numa lógica operacional que somatizou os efeitos de uma educação competitiva, rendida aos princípios de rentabilidade, sob a “primazia da razão”, estimulada e sobrevalorizada para o esforço mecanizado de memorizar e desbobinar informação (Duarte Jr., 2008).

2.2. Expressão dramática / Teatro no currículo do 1º ciclo

A relação entre a escola e o teatro tem vindo a ser controversa, e ainda que proliferem os discursos de abertura a novos contextos educativos, vimos enraizado um sistema adverso à efetiva incorporação da EA na cultura escolar. Para firmar esta ponte, o plano nacional das artes (PNA, 2019), reforçou a importância de provar que em tempos hostis, como os que se viveram com a pandemia Covid 19, “A Cultura não pode ficar suspensa” (Reis, 2020). A representação do valor da EA tem sido uma missão assumida pela Direção Geral da Educação (DGE), que dá passos para traçar caminhos à concretização. Mas o contexto revelou algumas adversidades.

Um dos problemas, evidenciado por Leite (2021), foi o “estatuto que a Educação Artística tem no desenho e no desenvolvimento curricular” (p. 81) visto como entrave à sua efetiva solidificação no sistema de ensino, sintomatizando a hierarquização entre disciplinas, onde as práticas artísticas, episódicas e subsidiárias, assumiram um carácter instrumental, postas ao serviço escolar como um meio de ministrar outras áreas curriculares, diagnosticando uma clara contradição entre o discurso oficial e a realidade.

Vários autores têm defendido uma abordagem específica a cada linguagem artística, fundamental para a compreensão da conceção “Essencialista” da EA. Koudela (1998) defendeu que, na realidade, a “arte tem uma contribuição única a dar para a experiência e cultura humanas, diferenciando-a de outros campos de estudo” (p. 18). A autora estabeleceu os objetivos do TE com foco na especificidade da área, a ser desenvolvida como unidade didática distinta e com particularidades próprias.

De facto, ao analisar o *site* da DGE, detetei um discurso que defende a “valorização da cultura e das artes” na “Organização Curricular”. Para o efeito, a tutela divulgou o Programa de Educação Estética e Artística (PEEA), enfatizando métodos educativos inovadores para as diversas áreas artísticas, entre as quais a Expressão Dramática /Teatro (ED/T), reforçando o estatuto da arte na educação e reafirmando a EA como forma de conhecimento. O PEEA recorre aos termos “Elevar”, “Valorizar”, “Criar” e “Assegurar” para expor as suas finalidades: “elevar a missão da EA e o nível de literacia artística (...) fortalecendo o pensamento autónomo, complexo, multidisciplinar, de forma criativa e crítica”; “valorizar a pedagogia libertadora, criativa, divergente (...) qualificando (...) toda a comunidade. Contribuindo para dinâmicas sociais mais

enriquecedoras”; “criar (...) acreditando que (...) a Arte é um agente de difusão de saberes e a referência de uma comunidade.”; “assegurar que os professores (...) revelam a Arte como um dos pilares da cultura e da sociedade atual” (PEEA, 2017).

Em sintonia, o documento oficial sobre as *Aprendizagens Essenciais* para o 1º ciclo (AE, 2018) descreveu a importância da ED/T na formação dos alunos e organizou essas aprendizagens em três domínios: (i) Apropriação e Reflexão; (ii) Interpretação e Comunicação; (iii) Experimentação e Criação. Dos três domínios da disciplina, o primeiro visa apreender, decodificar e interpretar a linguagem artística através do contacto com universos dramáticos; o segundo apela ao desenvolvimento de competências que advêm do contato com a arte – capacidade de apreciação estética e artística que decorre da “observação, descrição, discriminação, análise, síntese e juízo crítico”; o terceiro foca a prática de exercícios e técnicas específicas para a criação de uma execução própria fundamentada no conhecimento adquirido.

As diretrizes da AE para a área da ED/T apontaram a articulação de múltiplos domínios com conhecimentos a veicular, recomendaram estratégias e definiram descritores observáveis nos alunos, orientando uma prática artística-pedagógica com objetivos evidenciáveis. De forma esquemática, os documentos revelaram um paradigma formalista-cognitivo, evidenciando as aprendizagens do aluno, estabelecendo a aquisição de competências como critério fundamental. Criadas as plataformas, os professores beneficiaram de um modelo incisivo e aprofundado para clarificar intencionalidades pedagógicas das disciplinas artística, assim como definir estratégias e avaliar processos. Mas pergunto-me... que professores seguem estas recomendações?

A oportunidade de “Autonomia e Flexibilidade Curricular” (Decreto-Lei 55/2018), conferiu ao “professor criativo” e dinâmico, a possibilidade de construir o currículo em função do contexto e com métodos educativos concordantes, promoveu condições legais e organizacionais que facilitassem a interprofissionalidade, onde a monodocência coadjuvada é um dos meios de concretização. A coadjuvação em Educação Artística no ensino formal permitiu que professores especialistas fossem integrados nos projetos educativo (Vale & Mouraz, 2014).

Na zona interterritorial da arte-educação coabitada por agentes diferenciados, Barbosa (2010) pressupôs, como condicionante implícita, um conhecimento tácito das

áreas disciplinares de cada um dos intervenientes, para que a interprofissionalidade fosse efetiva e eficaz. A autora apresentou a EA, com uma abordagem triangular - contextualizar, apreciar e fazer (Barbosa, 1995) - para potenciar a arte-educação transmissora de uma expressão pessoal que revela identidade cultural, com destaque no conhecimento das artes como motor de desenvolvimento, porque o objeto artístico ensina por si só: desenvolve “a percepção, a imaginação, a capacidade crítica, a criatividade” para nomear algumas competências em destaque (Barbosa, s.d., p. 3). De acordo com a investigadora, a arte potencia a integração social, porque “supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar” onde pode adquirir um sentido de pertença a um grupo (*idem*).

Contudo, para a concretização do currículo do 1º ciclo, na área da ED/T tem predominado a confusão. Os termos “expressão dramática” [e teatro] foram utilizados “indiscriminadamente, por pessoas do teatro e da educação, sem se deterem numa reflexão sobre os seus possíveis significados em cada um dos contextos” (p15), ignorando a semântica das palavras, o que deu origem a indefinição de fundamentos (Sousa, 2003).

Apresentar o binómio “Expressão Dramática / Teatro” indiferente à dificuldade que essa dupla denominação impôs ao ato de planejar, implementar e avaliar (Falcão, 2014), pareceu ignorar que um e outro apontam para diferentes metodologias, o primeiro relacionado com a Educação pela Arte e o segundo, com a Educação Artística - Teatro na Educação.

Esta investigação curricular numa turma de 4º ano de escolaridade, enquadrou, simultaneamente, a “expressão dramática” e o “teatro”, e estabeleceu possíveis pontos de contacto, numa complementaridade entre o carácter lúdico-expressivo da expressão dramática e os processos de construção de conhecimento formalista-cognitiva defendidos pela EA. Num confronto imbuído de provocações construtivas, dialoguei entre ambos os campos paradigmáticos, para definir os processos específicos desta intervenção que respeitou, sobretudo, princípios “contextualistas” ao formular os seus objetivos com foco nas necessidades dos participantes (Eisner, citado por Koudela, 1998).

Para entender os conceitos definidores do tipo de atividade que fundamentaram a intervenção, encontrei designações várias, entre a já referida “expressão dramática” (Landier & Barret, 1999), o “jogo dramático” (Ryngaert, 1981), que valorizaram a tónica

num processo lúdico-pedagógico, enfatizando a autoexpressão criativa, as ações espontâneas, o divertimento, a satisfação, a alegria e a felicidade da criança. Considerei a expressão dramática, na concepção de Kowalski (2005), como “meio de expressão e comunicação pessoal e de representação das múltiplas interações em que o ser humano está envolvido”, através de uma “representação simbólica e criativa” fazendo revelar “ideias, sentimentos, características pessoais e culturais” (p.10). Para a autora, no ensino básico a formação pessoal tem “maior impacto no futuro cultural de cada um do que as aprendizagens meramente teóricas. Aprende-se a ser criativo, criando; a ser expressivo expressando-se; a fruir, fruindo; a comunicar, comunicando” (p.11), em processos que enfatizam o conhecimento intrínseco, com foco na dimensão emocional da experiência e no bem-estar que esta proporciona, em desfavor dos aspetos técnicos da linguagem teatral. Na sua concepção ressalta a ludicidade, a expressividade e a criatividade como prioridades educativas da Expressão Dramática (Kowalski, 2015).

Na vertente lúdica-expressiva, numa atitude exploratória pessoal, o ponto de vista do observador exterior é desconsiderado. Segundo a investigação (Gauthier, 2000), para Leenhardt e Courtney, na abordagem da atividade junto de crianças, “a presença de espetadores nem sequer é necessária”, sendo a expressão livre através de jogos e improvisações uma atividade de lazer em que o espectador assume um papel nulo. A autora contraria esta concepção e defende uma abordagem focada no teatro.

A importância do “espectador” tem vindo a ser um dos motivos de maior discórdia entre paradigmas lúdico-expressivos e formalistas-cognitivos tendencialmente estéticos. Para a recente investigação em EA que priorizou o teatro na educação, o espectador é elemento essencial à prática teatral, por acender nos atores-praticantes e atores-espectadores o corpo e o espírito, ampliando assim as potencialidades transformadoras, de alcance humano e social (Desgrandes, 2006). Em concordância, para Koudela (1998), o jogo teatral foca a componente estética da prática, baseada na dupla ação do Teatro: a do ator que faz e a do espectador que vê.

As diferentes concepções apontaram para uma diversidade de intenções pedagógicas, não necessariamente coincidentes, mas possíveis de serem mobilizados com finalidades específicas, numa lógica metodológica fundada em múltiplos territórios paradigmáticos. Esta noção da distinção e articulação entre atividades exploratórias da

autoexpressão criativa e uma elaboração artística imbuída de criatividade no próprio domínio da linguagem teatral foi fulcral para a intervenção.

De crucial importância para a compreensão das orientações pedagógicas favoráveis ao desenvolvimento da expressão artística, foi a ressalva deixada por Bahia (2009), que conclui na sua pesquisa:

Dados obtidos permitem elencar algumas práticas de educação artística que inibem o pleno desenvolvimento da expressão artística e outras práticas que têm conseguido potenciar o desenvolvimento de diferentes modos de expressão. O adestramento implacável, o julgamento avaliativo punitivo da produção, a ênfase exclusiva no produto, a comparação, bem como o apelo ao conformismo e à perfeição parecem ser constrangimentos à naturalidade e à espontaneidade da expressão artística. A exposição a obras de arte, o treino da visualização, o apelo à análise minuciosa de imagens e à reflexão crítica, a diversidade de estratégias educacionais, a prática e o treino continuado e orientado por um especialista, o respeito pela individualidade expressiva do educando e a presença de um clima criativo parecem ser elementos facilitadores da compreensão e da expressão artística. (Bahia, 2009, p.146)

Fundamental para a presente intervenção de Teatro no 1º ciclo, sustentada em múltiplas técnicas artísticas e pedagógicas, foram as estratégias centradas no ator, onde o jogo tem dupla intencionalidade, mais direcionado à expressão ou à criação. Numa ampla visão da sua função educativa, valeu incluir divergentes metodologias, pois até o frugal divertimento teve uma finalidade válida no ânimo do praticante (Brandes & Phillips, 1977), porque promoveu a comunicação e a afetividade, estabeleceu um espírito de confiança e empatia, despoletou a expressividade, a criatividade e a imaginação favorável à ED/T.

De acordo com Neto (2020), métodos ativos, que colocam o corpo total em ação, contribuem para o desenvolvimento integral do indivíduo. O autor, assertivo defensor da psicomotricidade como área essencial no desenvolvimento das crianças, criticou os perigos da cultura dominante que estrutura e organiza o tempo escolar em atividades tendencialmente passivas. O autor reforçou o direito (e a urgência) de atender à autonomia e a socialização das crianças, onde o desenvolvimento motor e emocional é prioritário. O reforço de atividade corporal na escola, explicou o investigador, onde “não entra só o cérebro, entra o corpo todo” (p. 124), é benéfico, porque, havendo expressão e

participação, também há questionamento, e a criança assume um intelecto ativo, num corpo livre e atuante.

Métodos ativos, coletivos e cooperantes, que colocam o corpo como mobilizador de conhecimentos e desenvolvimento de competências, faz a pessoa atender, a si própria e aos outros através dos sentidos. Ao imaginar e incorporar papéis “através da expressão verbal e não verbal, sons, linguagens e objetos, e numa variedade de relações entre o real e a fantasia” (Neto, 2020, p. 38) o aluno cria relações cognitivas com sentido.

Numa organização de atividades práticas e coletivas que desafiam os participantes à proximidade afetiva e ao contacto físico, atendendo ao outro pela disposição “cara a cara e olhos nos olhos”, aos gestos em espelho, na deslocação de mãos dadas, em jogos de fuga e perseguição, desenvolvemos domínios da linguagem do corpo que se repercutem em conhecimentos de elevado valor para a Educação Estética e Artística, para a Educação da Sensibilidade e para a Educação Democrática (Duarte Jr., 2008).

Induzimos atividades teatrais que fomentam o “sentimento de grupo” ao propor um problema resolvido na “atuação” artística dos jogadores, reduzindo o medo de se expor no participante que encontrou na esquematização clara das regras uma estrutura segura, sobretudo se esta renúncia à “imposição ou modelos de critério de julgamento” (Koudela, 1988, p.48). O jogo teatral permitiu ainda uma série de variações de regras de combinação numerosas, útil à atividade e estimulantes para o desenvolvimento da criatividade, num entendimento entre o lúdico e o estético, para despertar a percepção e a sensibilidade, e concretizar processos de pensamento enraizados nos sentidos.

Visando a experiência teatral como educativa, Philippe Meirieu (citado por Desgrandes, 2006) concluiu que “crianças habituadas a frequentar salas de teatro (...) e a ouvir histórias, demonstram maior facilidade de conceber um discurso narrativo, de criar histórias, e de organizar e apresentar os acontecimentos da própria vida... quem sabe ouvir uma história sabe contar histórias” (p. 5). Sobre o mesmo princípio, neste projeto de intervenção, experimentar a prática viva e ativa da linguagem teatral tencionou estimular uma visão mais clara de si e da própria vida.

Estar conectado às emoções e sentimentos, através da consciência, ativou um sistema de pensamento que articulou a razão e a sensação, numa ampla consciência de si, propícia à construção de conhecimento. Damásio (2004) explicou que indivíduos

desconectados de si perdem a capacidade de decisão, sobretudo na ponderação das vantagens e desvantagens das suas escolhas e as benéficas e nefastas consequências para si e para os outros, tornando-os menos capacitados, pessoal e socialmente.

Torrado (2002), acerca da Educação Sensível, e num posicionamento crítico ao “ensino árduo e unissensorial da aprendizagem escolar” (p.11), sugeriu o “laboratório dos sentidos” (p.17) como estimulante e facilitador do desenvolvimento da sensibilidade estética. Na sua arquitetura de construção de conhecimento através da elaboração artística, o esforço de imaginar é um dos pilares de maior utilidade.

Proliferaram os estudos sobre cognição e afetividade, que apontaram os benefícios de envolver intelecto e emoção em conceções integrais para um desenvolvimento global saudável. Esta evidência surgiu, também, sinalizada na literatura disponível para o público-geral, com o protagonismo no “cérebro da criança”, entre os quais destacamos os títulos *O cérebro da criança explicado aos pais* (Bilbau, 2016) e *O cérebro da criança, 12 estratégias revolucionárias para treinar o cérebro em desenvolvimento do seu filho* (Siegel & Bryson, 2019). Estes livros objetivaram chamar a atenção dos educadores (professores, pais e outros) para o papel essencial da inteligência emocional na formação da criança.

Figuras de referência oriundas de diversos ramos científicos e sociais assumiram a responsabilidade de afirmar a importância dos sentidos e proclamaram, junto da população, o direito das crianças a um crescimento saudável e global, onde o que é do foro da sensibilidade ganhou reconhecido valor, defendendo contextos pedagógicos propícios ao desenvolvimento do “Ser Sensível”, em processos que fomentem a inteligência emocional (Goleman, 2021).

No contexto da educação formal, vários autores lamentaram que o espaço e o tempo escolar fossem ocupados por iniquidade de práticas desprovidas de sentido, sem imaginação, indiferentes à pluralidade criativa e secas de afetividade (Bárrios & Ribeiro, 2003).

No âmbito da ED/T, a atividade artística pedagógica cristalizada em sistemas rotineiros, sobre a lógica do planeamento demasiado estruturado, fundado num cerebral intelecto desconetado dos sentidos, corre o risco de se tornar obsoleta, sem vida e aborrecida. O Teatro “morto”, diagnosticado por Brook (2011), foi combatido com o

apelo à energia vital e fluída das emoções, animando de instinto uma prática artística criativa e transformadora.

Hélène Gauthier (2000), na sua investigação sobre “fazer teatro” com crianças, facilitou a aproximação ao universo infantil, do qual destaquei, para esta intervenção, técnicas de processos criativos que respeitam a autonomia das crianças. Na descrição das suas experiências ressaltou uma pedagogia centrada na criança, numa perspetiva em que liberdade significa responsabilidade por fazer escolhas concretas no desenvolvimento da prática teatral.

No que concerne ao teatro feito por crianças, existem técnicas de escrita criativa que disponibilizam instrumentos férteis para processos de criação de narrativas revertíveis em cenas e peças de teatro. Estas técnicas fundamentaram a desconstrução de um processo descritivo, como uma “ajuda imprescindível na tentativa de expressar melhor as emoções” revertendo, posteriormente, a produção textual das crianças em jogo cénico totalmente criado por elas (Gil & Cristóvam-Bellmann, 1999, p.24).

2.3. Formação de professores de teatro

O 1º ciclo, ministrado em monodocência, em que o/a professor/a titular gere o currículo, centra nesta figura de referência o ensino de “formas” de “ler” o mundo, incluindo uma literacia alargada ao campo das artes. Muito embora se dissemine um discurso apologético da EA, os seus modos operacionais, como vimos, são ainda parcos, pouco consistentes e desvalorizados. Esta fragilidade foi detetada na formação de base dos professores, que, em relação ao investimento nas áreas artísticas, tem sido volátil, variando consoante a instituição e o interesse do aluno-futuro professor (Almeida & Lopo, 2015).

Temos vindo a assistir a um reforço da mensagem emitida pela UNESCO (2006), de urgência e apelo à formação em EA, transversal a várias áreas profissionais: artística, educativa, autárquica, cultural.

Num estudo de António e Falcão (2015), vimos confirmada a necessidade de formação contínua na área, porque “professores do 1º CEB, que detêm formação regular e aprofundada em teatro, integram mais esta área artística nas suas práticas pedagógicas, revelam um entendimento flexível da gestão do currículo e demonstram mais interesse

em continuarem a atualizar os seus específicos conhecimentos e competências nesta área” (p. 28).

O Programa Educação Estética Artística (PEEA), da Direção-Geral da Educação (DGE), objetivou “acompanhar professores”, “estabelecer parcerias”, “implementar um plano de ações (...) respondendo à necessidade de transformar e reajustar as práticas educativas na escola de hoje” e “realizar ações sequenciadas que valorizam as culturas locais e globais” como boas práticas a seguir.

Relativamente à necessidade de formação no domínio da ED/T, já Landier e Barret (1999) tinham alertado para a importância de se aprender a ser artista-pedagogo com referências sustentadas, porque é “muito difícil e muito demorado construir, só e sem apoio, uma maneira de proceder pessoal, sólida” (p.10). De acordo com os autores, ao dinamizador desta área importam características como “flexibilidade”, “tato”, “sensibilidade” e “inteligência” (p.16), cruciais na relação com as crianças, numa pedagogia da situação, onde a perceção da consciência sensível orienta a dinâmica por vias intuitivas e emocionais (Landier & Barret, 1999).

Com uma posição divergente, tendencialmente orientada para o carácter formal da EA, Kowalski (2005) defendeu a formação especializada como “uma maior consciencialização” das “características das linguagens artísticas” visando a democratização cultural, através da aprendizagem de conteúdos específicos que proporcionem o conhecimento do que é preciso e único da linguagem teatral, enfatizando o valor das “componentes expressivas, comunicativas, criativas, reflexivas, artísticas e estéticas” (p.10).

A formação em EA, na especialização de teatro em contexto formal, aprofunda as características da disciplina e as suas aplicabilidades. Na escola, o processo de ensino-aprendizagem é condicionado pela relação entre professores e alunos, refletida nas dinâmicas, no tipo de comunicações verbais e não verbais e no lugar que estes ocupam na sala (Estrela, 2002). Atividades teatrais, predominantemente práticas, num espaço ocupado, num mesmo plano, por professores e alunos, desafia o conservadorismo, atenua a assimetria de poder e autoridade e ameniza a relação conflitual que caracteriza a imposição unilateral do sistema tradicional e convencional. Análises de situações de aula e tomadas de decisão partilhadas entre alunos e professores, geram “normas de conduta”

que têm em vista o “funcionamento harmonioso do grupo, submetem a vontade particular à vontade geral e criam sentimentos de solidariedade e de pertença. Quando as regras são impostas (...) sem consulta ou negociação com os membros do grupo, elas podem gerar conflito e contestação” (Estrela, 2002, p.57). O professor de teatro, como autor de decisões que imperam no ato educativo, quando, numa atitude democrática, cocria com os alunos regulação em benefício do grupo, provoca impacto na dinâmica da aula, nos comportamentos, assim como na relação com o “saber” a transmitir. No caso específico das práticas teatrais, induzir, no aluno, um envolvimento responsável e uma participação ativa é determinante para a progressão das atividades, que se caracterizam pela implicação pessoal e social, em intensas interações de grupo.

Importa ainda salientar, como benefício da formação especializada, que, numa dimensão sociocultural, e num alerta lançado por Bezelga (2015), a formação em EA impede a ocupação pela arte-educação de cariz comercial movido por interesses económicos, que veem, na área, um nicho apetecível de produto de mercado, alheios à Ética deontológica que rege princípios das práticas artísticas e pedagógicas.

O Plano Nacional das Artes (CEPNA, 2019) para o quinquénio 2019-2024, incentivou a colaboração entre organismos artísticos e educativos, para o desenvolvimento da fruição cultural, através da permanente e consistente integração das artes no ensino. Esse foi um dos objetivos prioritários traçado pelo roteiro da EA (Unesco, 2006), que defendeu a expressão da diversidade e o “direito à educação e à participação cultural” (p. 6).

Lembro, contudo, um princípio fundamental enunciado por Alonso (2004) que realça a descoberta de beleza e paixão como “ponto de partida e caminho da ciência e conhecimento” (p.66). Para concretizar arte-educação na escola, é necessário não só delinear uma problemática como também apaixonar-me pelas questões em causa, sendo esse impulso de envolvimento pessoal, primordial e indispensável para a busca de inovação, qualidade e melhoria das práticas curriculares do teatro, numa lógica contínua de formação ao longo da vida (Alonso, 2004).

3. DESENHO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

| ' ' | ' ' |

3.1. Caracterização do contexto

Esta investigação decorreu da intervenção curricular na área de teatro, numa parceria entre a Comuna Teatro Pesquisa (CTP) e uma Escola de Ensino Básico (EB1) de Lisboa, numa turma de 4º ano de escolaridade, no ano letivo de 2020/2021. Para o enquadramento do contexto, numa primeira parte, caracterizo a CTP, entidade artística com identidade perfilada em ações socioculturais e educativas, e, na segunda parte, caracterizo a escola e a turma que participou no projeto.

3.1.1. CTP: ações socioculturais e educativas

A CTP foi fundada a 1 de maio de 1972. Sediada, desde 1975 no “casarão cor-de-rosa” da Praça de Espanha, em Lisboa, contém três salas de espetáculos e um café-teatro. Para além das frequentes e regulares criações teatrais para o público em geral, apresentou também espetáculos para crianças e jovens, sessões de poesia com “a palavra dos poetas”, concertos, conferências e lançamentos de livros. Pela sua ação de carácter artístico e cultural, foi-lhe atribuído o estatuto de utilidade pública sem fins lucrativos em 1988. Das ações socioculturais produzidas, destaco, na década de 80, a criação da Casa da Criança e do Centro Cultural.

De enorme relevo no panorama artístico e cultural, a CTP tem vindo a produzir cursos de teatro ministrados pelo seu diretor, João Mota, vocacionados para atores e não atores, professores e/ou público geral. O livro editado pela companhia, em celebração dos 25 anos, *Comuna Teatro de Pesquisa: 25 anos – 1972-1997* (Sousa et al., 1998), refere que a companhia foi regida por um princípio de ação comunitária, centrada no teatro, sobretudo na pesquisa do ator, que alargou a sua função artística com a participação em atividades sociais, culturais e educativas.

A CTP apresentou um vasto repertório de criações artísticas, do qual se podem salientar duas correntes marcantes: uma de carácter mais reflexivo, com base em textos dramaturgicos tendencialmente ecléticos, oriundos de diversos géneros literários; outra referente a criações burlescas apresentadas no espaço de café-teatro, com números satíricos, de forte carácter sarcástico e cómico.

Um traço evidentemente marcante, na pesquisa acerca da identidade artística da CTP, foi a relevância dada à crítica social e à visão analítica do mundo. A vertente vanguardista, identificada nas suas criações, esteve alinhada com o carácter disruptivo verificado noutras companhias que surgiram na mesma época. Num estudo de Sebastiana Fadda acerca dos efeitos da censura no teatro português, classificada como “opressiva” e “determinante no atraso cultural da esmagadora maioria da população” (Fadda, 1998, p. 63), a autora contextualizou o enquadramento sociocultural de onde surgiram, na década de 70, coletivos de teatro independente e experimental, transgressivo, em defesa da inovação gerada num período pré e pós-revolucionário, assumindo assim uma posição disruptiva e enveredando por um caminho de vanguarda do teatro moderno em Portugal, enquadramento que esteve na génese da CTP.

Sendo uma companhia “com história”, a CTP adquiriu, para muitos jovens atores, um *status* de referência. Esta “casa” foi lugar de encontro, para fruição de espetáculos e convívio entre pares de várias gerações, apoiou o estudo dos principiantes, debateu novas ideias e práticas experimentais. Desde a sua fundação, vimos frequentemente a CTP incluir jovens atores nas suas criações. Foi o meu caso, atriz recém-formada, integrei o elenco da CTP entre 2006 e 2008, período em que aprofundei os princípios artísticos e métodos de criação de João Mota, o “mestre” de uma ortodoxia intransigente, de carácter firme, ideias claras e exigência rigorosa, que fundamentou uma doutrina disciplinadora de uma mentalidade prática, inspiradora de confiança, perseverança e resiliência.

Em contexto de ensino artístico, João Mota foi professor de Interpretação do curso de Teatro – ramo de Formação de Atores, e coordenador da licenciatura em Teatro e Educação, na ESTC, que frequentei em 2000/2001 e 2004/2005, respetivamente. Num panorama genérico e analítico, com foco na metodologia artístico-pedagógica de João Mota, Vasques (2006) expõe a passagem pelo Centro Internacional de Pesquisa Teatral, dirigido por Peter Brook, com quem viajou acompanhado por atores oriundos de diversas nacionalidades, num confronto cultural e artístico, como experiência determinante para a definição da linha estética do que veio a ser o seu projeto criativo, a CTP.

Precursor do ensino artístico experimental, como docente de teatro do Conservatório Nacional e envolvido no movimento de Educação pela Arte, em cursos de formação de Professores e Educadores pela Arte, João Mota desenvolveu uma pedagogia

disseminada em duas perspetivas: “através da Arte e para a Arte”, num paradigma “globalizante” e integrador de uma “consciencialização estética (...), o outro nome que o pedagogo atribui à consciência de cidadania que visa desenvolver, tanto no ator principiante, como no formador ou na criança” (Vasques, 2006, p.94).

O atual projeto educativo para as escolas, apresentado pela CTP, é coordenado pela equipa de produção que fez a mediação entre entidades governamentais e instituições de ensino, e dois atores, a autora deste estudo e Miguel Sermão. O projeto Teatro na Escola (Anexo A) da CTP, para a comunidade escolar, tem vindo a ser desenvolvido em estabelecimentos de educação pré-escolar e de 1º ciclo.

3.1.2. Escola EB1, turma do 4º ano

A escola foi ampliada e requalificada em 2018, pela Câmara Municipal de Lisboa (CML). Inclui, para além do edifício central, um recreio, uma biblioteca e um ginásio com equipamento renovado. O projeto decorreu com uma turma de 4.º ano de escolaridade, no ano letivo de 2020/2021, com 22 alunos, entre os 8 e os 10 anos, metade do sexo feminino (11 alunas) e outra metade do sexo masculino (11 alunos). Um dos alunos frequentou as aulas em regime de ensino à distância, fez 3 ligações *online* para acompanhar sessões presenciais na escola e participou igualmente nas sessões *online* em fase de confinamento (entre fevereiro e março de 2021). Devido à ausência nas sessões presenciais, a participação esporádica deste aluno não foi considerada para efeitos deste estudo. A maioria da turma percorreu em conjunto o primeiro ciclo, sem alteração da professora titular que a acompanhou desde o 1.º até ao 4.º ano. Todos os alunos se mostraram competentes nos domínios da compreensão e da expressão em língua portuguesa. As crianças manifestaram entusiasmo, curiosidade e dinamismo nas expectativas de participação num projeto de Teatro. A professora titular, principal responsável pela coadjuvação, esteve sempre presente nas sessões, interessada nos conteúdos a desenvolver, envolvida na seleção de estratégias e participante nas atividades, tendo colaborado ativamente nas reuniões, espontâneas ou marcadas, conhecedora dos assuntos gerais e específicos relativos ao projeto. Para a realização das sessões, ocupámos a biblioteca, o ginásio e/ou a sala de aula.

3.2. Problemática

Assistimos ao contínuo debate ideológico acerca do contributo da EA para a educação global e integral, e especificamente sobre o papel do Teatro na escola, em defesa de uma educação democrática e humanista. A política educativa atribui às instituições de ensino a instauração da Educação Artística, incluída no programa curricular (DL 55/2018), estabelecendo práticas artísticas no 1º ciclo. No entanto, o território escolar exprimiou múltiplas dificuldades à concretização das práticas ambicionadas para esta área artística.

A problemática da concretização da EA, especificamente do teatro na escola, envolve toda a sociedade na sonda de encontrar soluções eficazes, estruturais e fecundas, que introduzam as linguagens artísticas na formação dos alunos. Encarar a EA como um luxo ao alcance de uma minoria de alunos que tem a sorte de encontrar um professor cuja atividade lhe seja de feição é um problema que enfraquece toda a estrutura social.

Sensível à luta da EA, desde a sua fundação, a companhia Comuna Teatro Pesquisa (CTP), reconhecida por desenvolver trajetória perfilada em ações de formação que visam o teatro como motor de desenvolvimento social e comunitário, apresentou um projeto de intervenção para a escola, alinhado com uma abordagem generalista, de cariz lúdico-expressiva.

Como uma das duas pessoas responsáveis pela dinamização do projeto numa escola de ensino básico, com uma turma de 4º ano, confrontei-me, então, com a necessidade de adequar os conhecimentos artísticos e pedagógicos de que dispunha ao contexto específico em que fui integrada.

Formulei, então, a questão de partida do seguinte modo: “Como implementar uma intervenção curricular em teatro, com objetivos artístico-pedagógicos, numa turma do 4.º ano de escolaridade, promovida e dinamizada por atores da CTP?”.

3.2.1. Questões orientadoras

Centrada nas metodologias artísticas e pedagógicas, e com vista a concretizar a pergunta de partida, estabeleci as seguintes questões orientadoras:

1. Como integrar uma intervenção de teatro, na modalidade de coadjuvação, na atividade curricular de uma turma do 4.º ano de escolaridade?
2. Que evidências, no desenvolvimento de competências teatrais, se verificam nos participantes?

3.2.2. Objetivos

Fixei, como objetivo geral deste estudo: Definir, planear e avaliar as práticas de coadjuvação na área curricular de Expressão Dramática/Teatro no 4.º ano de escolaridade.

Este objetivo pretendeu investigar a prática pedagógica dos atores na lecionação da área de teatro, assim como refletir acerca da metodologia implementada, compreender o processo desta intervenção, questionar as orientações artístico-pedagógicas e apurar os fundamentos teóricos e práticos numa perspetiva de melhoria das práticas em contexto educativo de profissionais oriundos do contexto artístico.

Foram estabelecidos dois objetivos específicos:

1. Descrever o processo de implementação do projeto, nas suas várias fases de construção, com o fim de identificar práticas viáveis de coadjuvação em Teatro em contexto curricular no 1º CEB;
2. Reconhecer as aprendizagens específicas realizadas pelas crianças no contexto da aula de Teatro.

Com a definição do primeiro objetivo específico, pretendi registar de maneira sistemática e aprofundada toda a intervenção, incluindo as expectativas e motivações dos parceiros da entidade artística e da instituição escolar. Este registo tem em vista analisar a pertinência da coadjuvação e as formas de ação implementadas.

O segundo objetivo específico apontou para a avaliação das aprendizagens veiculadas nas aulas de teatro, do ponto de vista das crianças, com a finalidade de averiguar o valor da experiência educativa no que respeita à concretização dos objetivos previstos. Este objetivo pretendeu ainda refletir as considerações dos alunos sobre a

intervenção, por forma a integrar a perspetiva das crianças acerca das aulas de teatro lecionadas, e integrar esta perceção na investigação-ação.

3.3. Plano de intervenção

A planificação passou por três fases: (i) o plano do projeto de Teatro na Escola, criado pela CTP (Anexo A); (ii) o plano de intervenção curricular adaptado ao contexto (Anexo B); (iii) os planos de 33 sessões (Anexo C).

3.3.1. Planificação do projeto da Comuna Teatro de Pesquisa

O plano, criado pela CTP, desenvolvido pela equipa técnica e artística sob coordenação do diretor João Mota, apresentou, genérica e sucintamente, a intencionalidade da ação: um projeto lúdico e pedagógico “onde a criança experimenta o seu ser inteiro, sem sofrer comparações ou qualificações”; uma intervenção centrada na pessoa, com foco na sua sensibilidade, felicidade e autonomia. Referiu as seguintes temáticas a desenvolver: “O Indivíduo e o Grupo”; “Sensações e Emoções”; “Corpo e Voz”; “Espaço, Linguagem Verbal e Não Verbal”; “Apreciação e Juízo Crítico”; “Sustentabilidade, Ética e Cidadania”. Os objetivos enfatizaram a expressividade e o domínio da formação pessoal e social, num processo que prioriza a comunicação do participante, em dinâmicas relacionais (pessoas, espaço e/ou objetos). Destacou ainda a intenção de estimular para a apreciação de “diferentes linguagens artísticas” e para a sensibilização estética através da atenção dada a todos os sentidos. Por último, este plano apresentou o objetivo de “compreender a importância da ética e da cidadania nas questões ambientais e da sustentabilidade” (Anexo A).

3.3.2. Planificação da intervenção curricular

O projeto “Teatro na Escola”, apresentado pela CTP, foi adaptado ao contexto específico da intervenção, com adequações respeitantes à faixa etária, ao local e ao interesse dos participantes, que resultou no plano de intervenção curricular (Anexo B). Foi desenvolvido pelos atores (neste contexto designados professores de teatro), que dinamizaram as sessões em colaboração com a professora titular (PT). O plano curricular

da intervenção foi útil como material de apoio ao acompanhamento, partilhado entre parceiros para esclarecer acerca da especificidade das atividades propostas.

O plano para a turma do 4.º ano de escolaridade, no ano letivo de 2020/2021, inclui planos trimestrais, correspondentes aos três períodos do ano letivo: Dinâmicas de grupo; Exploração de Técnicas Teatrais; Criações Cénicas.

A Dinâmica de Grupo reuniu propostas de atividades de desenvolvimento das capacidades de organização do coletivo para a prática do teatro. Focou o valor da inclusão e do respeito mútuo, através da aceitação das diferenças e divergências, da perceção dos sentidos, da atenção ativa e da comunicação eficaz, conduzidos pela sensibilidade e expressividade que as atividades promovessem. Tencionou criar um espírito de equipa através de exercícios de quebra-gelo, jogos de socialização e cooperação, privilegiou os exercícios em roda e atividades em grupos, apelou ao carácter cooperativo, numa lógica de união e confiança entre os participantes. Ambicionou estabelecer uma qualidade de presença e interação positiva, essenciais para o bom desempenho das atividades de teatro.

As atividades planeadas para o segundo período, dedicadas à Exploração de Técnicas Teatrais, salientaram o domínio do corpo e da voz, a diferenciação e o valor do indivíduo como ser único e especial integrado num coletivo. Este tema reforçou as atividades de carácter exploratório de técnicas da linguagem artística, numa metodologia ativa de “fazer primeiro e pensar depois” como modo de induzir impulsos espontâneos e naturais. Planeou a aquisição de códigos teatrais: construção de movimentos e sons modelados intencionalmente; interpretação de arquétipos; improvisações e criação de cenas com recurso a diferentes dispositivos de apoio pedagógico, variando as relações atores-espectadores. Recorreu a material de apoio pedagógico: textos, histórias transmitidas oralmente, exercícios de escrita, imagens, vídeos, material expressivo não estruturado, papel de parede, instrumentos musicais. Tencionou estimular a exploração da imaginação e da criatividade, através de conteúdos específicos do teatro.

O terceiro período, centrado nas criações cénicas, planeou concretizar cenas de teatro construídas a partir da metodologia de projeto, invertendo a lógica de “fazer-pensar” para “pensar-fazer”. Esta fase favoreceu as tomadas de decisão em grupo e a responsabilização coletiva da turma, onde o papel do professor foi o de dinamizar um processo criativo democrático e inclusivo. As apresentações foram desenvolvidas ao

longo de todo o ano letivo, em grupos, para a turma, e no terceiro período programámos uma apresentação pública para o fim de projeto, com uma revisitação dos conteúdos sistematizados e transferíveis para a criação de um objeto cénico apresentado pela turma à comunidade escolar.

3.3.3. Planificação das sessões

A planificação das sessões foi realizada à medida que o projeto foi implementado, numa estrutura flexível que se foi adaptando, para construir a ferramenta adequada à uniformização das sessões e a cada uma, idealizada especificamente. Este instrumento permitiu projetar segundo determinadas intenções pedagógicas, registando o conteúdo, o objetivo geral, o tempo e duração das atividades, uma descrição das propostas e dos objetivos específicos e material de recurso. As sessões foram planificadas seguindo uma estrutura, com: (i) Acolhimento e Aquecimento; (ii) Abordagem Temática, Aquisição e Exploração; (iii) Criação e Improvisação; (iv) Conversa final e Conclusão.

(i) Acolhimento e aquecimento: Correspondeu à entrada dos alunos e a organização coletiva do espaço, seguidas de uma breve conversa inicial para sintetizar a sessão anterior e expor o tema da sessão que se seguia. O aquecimento, feito em grupo, tencionou preparar o corpo e a voz, atender à qualidade da presença, e sensibilizar para a disponibilidade física e psicológica propícia à atividade.

(ii) Abordagem temática, Aquisição e Exploração: depois dos aquecimentos, abordámos mais especificamente o conteúdo da sessão, de acordo com o percurso do projeto, as necessidades do grupo e o programa da intervenção. Esta fase focou uma técnica específica ou a aquisição de conhecimentos e métodos de exploração de um conteúdo do plano curricular.

(iii) Criação e Improvisação: a terceira fase respeitou a prática e observação entre participantes que exploraram e/ou desenvolveram um domínio, transferido para o jogo dramático / teatral. O grande grupo dividiu-se em dois ou mais grupos para ocupar o espaço cénico, à vez, e assim alternar as ações “Fazer/Ver”. O plano estabeleceu um dispositivo de apresentação, em grupos, que tendencialmente se tornaram cada vez mais reduzidos, o que permitiu ir transferindo o olhar, gradualmente e cada vez mais incisivamente, sobre o desempenho individual.

(iv) **Conversa Final e Conclusão:** na parte final da sessão, o plano supôs uma conversa em círculo, com partilha de sensações, ideias e avaliação da aula, reservando os últimos 10/15 minutos da atividade para a comunicação entre os participantes. Por fim, o plano destacou um momento de relaxamento e respirações profundas para terminar a sessão tranquilamente, com a saída dos alunos, cada um ao seu ritmo.

3.4. Implementação

A implementação ocorreu com a frequência de uma aula semanal, com a duração de 1h30m, entre novembro de 2020 e junho 2021, à quinta-feira, entre as 14h e as 15h30m. No total, foram realizadas 33 aulas, distribuídas por três períodos, apresentadas em síntese na tabela 1.

Tabela 1

Síntese do plano anual

U. D.	Nº	Conteúdo temático
1º período Dinâmica de Grupo (12 de nov a 17 de dez)	1	Apresentação
	2	Eu e o Outro: Empatia
	3	Eu e o Outro: Respiração
	4	Eu e o Outro: Voz
	5	Eu e o Outro: Voz
	6	Eu e o Outro: Voz e Improvisação
	7	Eu e o outro: Voz e Improvisação
	8	Eu e o outro: Jogos dramáticos
	9	Resumo, Balanço e avaliação do 1º período
2º período Exploração de técnicas teatrais: Corpo/Voz (4 de janeiro a 25 de março)	10	Emoções: construção da Caixa das Emoções
	11	Emoções: Jogo dramático com Caixa das Emoções
	12	Emoções: Jogo dramático com Cartas de Baralho
	13	Linguagem Não Verbal: Movimento Expressivo (online)
	14	Linguagem Não Verbal: Movimento Expressivo (online)
	15	Linguagem Não Verbal: Qualidades do Movimento (online)
	16	Movimento expressivo das emoções (online)
	17	Expressão das emoções - Corpo e voz (online)
	18	Jogo Teatral Coro e Corifeu com texto

	19	Apresentações Movimento expressivo com texto
3º período Criações cénicas (de 8 de abril a 24 de junho)	20	Coro e corifeu - Movimento coletivo/individual
	21	Coro e corifeu - Criação de personagens
	22	Coro e corifeu - Criatividade no jogo teatral
	23	Imaginação na criação teatral
	24	Memória na criação teatral
	25	Planos projetos de sessão de apresentação
	26	Processo criativo - Guião de apresentação
	27	Processo criativo - Construção cénica e personagens
	28	Processo criativo - Ensaios
	29	Processo criativo - Guiões de cenas
	30	Ensaio para apresentação
	31	Ensaio para apresentação
	32	Ensaio geral na comuna
	33	Sessão aberta, apresentação

No 1.º período foram realizadas 2 sessões semanais (terça e quinta-feira), para concretizar as 9 aulas sobre o tema “Eu e o Outro”, nas quais o principal objetivo foi desenvolver a dinâmica de grupo. Na última aula do 1º período fizemos uma avaliação formativa para balanço de experiências e expectativas, com base num painel onde registámos: “o que fizemos?”; “o que sentimos?”; “o que gostaríamos de vir a fazer?” (Anexo I9).

No 2.º período houve uma pausa letiva entre os dias 22 de janeiro e 5 de fevereiro, em virtude da alteração do calendário escolar resultante das medidas de controlo da pandemia Covid 19. Entre 11 de fevereiro e 15 de março introduzimos o ensino à distância com 5 sessões *online*. O 2.º período fez um total de 10 aulas e focou o tema “Exploração de técnicas expressivas: Corpo e Voz” focando as Emoções.

No 3.º período cumprimos um total de 14 aulas, incluindo duas sessões extra, para ensaios da apresentação final. Este último período abordou o processo criativo em teatro e recorreu, por vezes, a material pedagógico elaborado pelos participantes - professores de teatro, PT e alunos- para desenvolver conteúdo teatral, como personagens e narrativas dramaturgicas (Anexo I). É de referir que, na fase de conclusão, a orientação das sessões

30 a 33 ficaram a cargo de Miguel Sermão, uma vez que estive ausente por estar em isolamento de prevenção à transmissão de covid 19.

Apresentamos, de seguida, uma síntese das temáticas da intervenção, refletidas nas áreas de conteúdos pedagógicos, nas competências de formação desenvolvidas e nas estratégias de organização das atividades. Os temas representam aspetos centrais que conduziram a dinamização.

3.4.1. Dinâmica de grupo

A aprendizagem através do trabalho de grupo foi predominante nesta intervenção de teatro (Costa, 2002). O foco na dinâmica do grupo e no perfil de participante adequado à prática teatral, de início, revelou as competências sociais mais relevantes a desenvolver, avaliando o grau de tensão e flexibilidade nos relacionamentos, manifestações de segurança e insegurança nas reações aos jogos, resistências e adaptações aos desafios de colaboração, facilidades e dificuldades em interagir, atitudes de competição e cooperação. Foi evidente que este grupo carecia de um reforço nas interações positivas, empatia e confiança. A dinâmica de grupo teve como principal objetivo: desmistificar preconceitos entre pares; encarar o erro sem medo e como elemento fulcral da aprendizagem; agir com empatia (Anexo D).

3.4.2. Empatia

Estimulámos o desenvolvimento da capacidade empática para induzir uma atitude de abertura e disponibilidade para com o Outro. Tal como se pode verificar na tabela 1, a segunda sessão foi uma aula específica sobre a Empatia. Na primeira fase fizemos uma atividade individual sobre a autoconsciência da personalidade, para de seguida desenvolver uma segunda fase, coletiva, que focou o conhecimento do outro. Tencionámos abordar a Empatia como forma de conhecimento (Goleman, 1995), para exercer um reforço positivo na interação e melhorar qualitativamente a dinâmica entre alunos, um dos objetivos fulcrais desta intervenção (Anexo A e Anexo B).

Considerámos a capacidade empática como prioritária e estimulámos o seu desenvolvimento através de práticas específicas do teatro: jogo de expressão dramática; jogo de contracena; competências do espectador ativo. A Empatia focou,

simultaneamente, o desenvolvimento da inteligência emocional e as capacidades artísticas. Recorremos a estratégias pedagógicas que facilitassem a aplicabilidade deste conteúdo adequado ao universo das crianças, como no caso da atividade Estrela da Empatia (Anexo C, S2 e Anexo I8).

3.4.3. Voz

A voz foi o domínio expressivo específico desenvolvido entre as sessões 3 e 7. Transmitimos técnicas de exploração para desenvolver a articulação, a dicção e a projeção. Abordámos mecanismos de modelação vocal com diferenciação do registo tonal, volume e ritmo. As propostas de atividade incidiram sobre a linguagem verbal e não verbal, genericamente previstas no projeto da companhia (Anexo A). Utilizámos a voz como ferramenta de comunicação expressiva e pesquisámos acerca dos sistemas físicos que acionamos para a usar - musculatura respiratória, diafragma, cordas vocais e articulação da fala. Recorremos a exercícios e jogos exploratórios, assim como a imagens que revelam a anatomia interna do nosso corpo. Nos jogos dramáticos/teatrais em que a voz foi o elemento principal da interação, os participantes acionaram a expressão e escuta, a codificação e decodificação, de forma lúdica e livre, com recurso à “Linguagem Inventada” (Anexo C, S7).

No desenvolvimento da expressão vocal atendemos a aspetos corporais, como a energia, a postura e os movimentos, para relacionar o domínio da fisicalidade na expressão da voz numa dinâmica articulada e integral dos dois componentes expressivos, favorável à aplicabilidade no teatro.

3.4.4. Emoções

As Emoções, conteúdo pedagógico transversal, a partir do qual veiculámos diversas formas de expressão – oral, corporal, dramática, teatral – foram abordadas especificamente sobretudo entre as sessões 8 a 12 (Anexo C). Explorámos o significado de sentimentos e emoções, a partir de literatura para a infância sobre o tema, e selecionada pelos professores de teatro. Com base nesta abordagem expositiva, construímos a “Caixa de Emoções e Sentimentos” (Anexo I1) para, posteriormente, usar como recurso ao jogo

teatral. Aprofundámos a prática de técnicas expressivas, com base no efeito que sentimentos e emoções provocam no corpo e no comportamento, e aplicámos a exploração em atividades de teatro.

3.4.5. Movimento expressivo

Da área da expressão corporal, o movimento expressivo foi o conteúdo pedagógico que selecionámos e adaptámos ao ensino à distância (Anexo C, da S13 à S17).

Definimos as seguintes estratégias: Partilhámos o vídeo Hand Movie (1966), de Yvonne Rainer, a partir da qual reproduzimos, com uma apropriação individual e subjetiva, uma coreografia; Recorremos a um pedaço de tecido como material não estruturado, moldável e adaptado ao movimento do corpo; executámos uma série de exercícios que pretendiam estimular a expressão, como a exteriorização do “que se acumula no mais íntimo do ser” (Sousa, 1979, p.7); explorámos as qualidades do movimento, com base na teoria de Laban e inspirados na movimentação natural de Isadora Duncan, fundados nos ensinamentos adquiridos na Oficina de Corpo lecionada pela professora Madalena Vitorino, no primeiro semestre deste Mestrado em Educação Artística; experimentámos o movimento livre e integral e/ou a expressão específica de segmentos do corpo, para consciencializar o domínio corporal e capacitar para a criatividade, modelada por amplitude, ritmo, fluxo e níveis – conceitos que permitem diferenciar características do desenho do movimento, numa dupla abordagem expressiva e criativa do “corpo poético”, numa perspetiva de “liberdade e não de submissão” (Loupe, 2012, p. 88).

3.4.6. Texto

No segundo período, iniciámos a mobilização de conteúdo textual para a prática teatral. Os textos transpostos para as atividades tiveram diversas origens, géneros e métodos de aplicação: adaptámos o texto de um livro infantil, *Sentimentos* (Jones & Libby, 2016) e invertimos em texto dramático (Anexo I2), com o qual experimentámos usar a palavra articulada com o movimento coreográfico; narrámos uma estória para ser dramatizada, *Martine e os Piratas* (Anexo D, DB23); criámos monólogos a partir da escrita de uma “memória da vida na escola” (Anexo I3), para conhecer uma forma teatral

suportada na intensa relação do ator com o público; criamos personagens com discurso previamente preparado e depois improvisado, a partir de um guião e métodos de escrita criativa (Anexo I4). Esta diversidade metodológica de abordagem ao texto pretendeu transmitir uma perspetiva alargada do que poderia vir a tornar-se conteúdo textual de uma criação cénica.

3.4.7. Coro e Corifeu

Inspirado na estrutura do teatro grego, fizemos o “Coro e Corifeu” – figuras coletiva e individual, com as quais exercitámos o jogo cénico em grupos. Distribuímos, num sistema rotativo, estes dois tipos de papéis e construímos narrativas e cenas que designassem o “Corifeu” como o protagonista com o foco principal da ação e o “Coro” com o grupo a reforçar a mensagem, numa relação de interdependência. Esta técnica permitiu desenvolver atividades com intensa interação grupal, pois ordena um sistema que inclui um grande número de participantes, o que é favorável ao contexto educativo. Este dispositivo favorece a aquisição de conhecimentos de códigos da linguagem teatral e estimula a consciência dos “atores-alunos” em cena, com fortes potencialidades criativas (Henriques & Letria, 2015).

3.4.8. Imaginação e Criatividade

A imaginação foi alvo de atenção específica na sessão 23 (Anexo C, S23), com a finalidade de a conceptualizar e enfatizar no processo criativo. Estimulada através da escuta de uma estória fantástica, que depois foi dramatizada, focámos a dimensão imagética na prática teatral, onde tencionámos transmitir a importância de “pensar por imagens”.

O estímulo à imaginação fez-se, também, transversalmente, através de jogos dramáticos e teatrais, em projetos de criação de personagens, cenas e peça final (Anexo I4, I5, I6). A criatividade foi abordada como técnica que dispõe de estratégias de desenvolvimento, facilitadoras de fluxo (Csikszentmihalyi, 2002), que promovem um número elevado de respostas a um problema lançado (Mendes, 2021).

3.4.9. Memórias em Monólogo

A memória, como construtora de narrativas pessoais, foi mote para a criação de um monólogo (Anexo C, S24). Partimos de um guião formulado pelos professores (Anexo I3), no qual os alunos narraram um acontecimento da sua vivência na escola. A estratégia permitiu a exploração de um género teatral pós-dramático – documental - e resulta num processo que mistura ficção e realidade.

A abordagem ao monólogo pretendeu revelar um registo dramático com impacto, na perceção do aluno, acerca da natureza do teatro, e da consciência do ator-criativo em cena. Ao proceder à ocupação individual do espaço cénico, previmos uma experiência emocional potencialmente intensa, onde a qualidade da presença foi experienciada e analisada pelas crianças. A partir deste exercício, pudemos valorizar os silêncios comunicantes, a expectativa e o suspense, centrados na ação individual e criativa.

3.4.10. Criação Teatral

A metodologia de projeto foi a estratégia que estruturou um sistema de criação faseado em dois momentos – planear e implementar – para as construções cénicas, em foco no terceiro período. Deste modo criámos os já referidos guiões de projeto de apresentação (Anexo I5), de personagens (Anexo I4) e de cenas em pequenos grupos (Anexo I6).

Para a concretização deste objetivo específico, que definimos como a sistematização de processos criativos, baseámo-nos em Gauthier (2000), autora que transmite confiança nas capacidades das crianças para fazer Teatro, e expõe potenciais estratégias de ensino, entre os quais a “criação de guiões” (p. 44). Relacionámos esta prática com os métodos pedagógicos desenvolvidos por João Mota, para suportar e veicular a criatividade das crianças. Para este efeito tivemos ainda o suporte da PT, que colaborou na construção de guiões de escrita criativa, para projetos de criação teatral (Anexo I3, I4 e I5).

3.4.11. Sessão de Apresentação Pública

A sessão pública foi programada para finalizar o projeto, com a apresentação de uma “peça de teatro”. O objeto artístico criado constou de uma seleção e recriação de exercícios desenvolvidos durante o ano letivo, nas aulas de teatro. Nesta criação final estiveram em vista as capacidades de cooperar, a gestão de conflitos, a autonomia e a criatividade na construção e execução de cenas. Como princípio defendido ao longo de todo o ano letivo, também nesta fase final reforçamos a atividade centrada nas crianças. Investimos, como estratégia pedagógica, em disponibilizar e orientar meios que pudessem suportar a aquisição das competências em vista, numa estrutura suficientemente simples, clara e aberta para que cada um pudesse apresentar as suas criações, elaboradas através das atividades propostas. A criação teve como suporte a cocriação de um guião (Anexo) e de um esquema, em painel de parede realizado em aula, para sistematização sintética e gráfica da apresentação (Anexo I7) .

4. METODOLOGIA

| ' ' | | ' ' |

4.1. Investigação-ação

Procedemos no paradigma qualitativo, segundo os princípios da Investigação-ação, num modelo socio-crítico interpretativo, como método aplicado ao contexto educativo para compreender situações dinâmicas decorrentes da ação humana e desenhar projetos de mudança. A metodologia é útil ao desenvolvimento de estratégias facilitadoras de reflexão entre teoria e prática o que potencia a colaboração entre professores, especialmente importante para os profissionais em formação. O processo de investigação-ação surgiu como um "desafio" por aspirar à "melhoria das práticas educativas" da minha parte, como professora-investigadora, que desta forma, persegui o desenvolvimento de competências pedagógicas e consequente valorização profissional (Coutinho et al., 2009, pp. 355-356).

Nesta investigação, caracterizada por colocar em relação direta e aprofundada a população integrante da pesquisa, a "observação participante" foi estratégia fundamental para compreender "fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural" (Bogdan & Biklen, 1994. p16).

De acordo com Santos (2005), a experiência de investigação-ação foi eminentemente "impressionante" (p. 94), "situacional" e "participativa" (p. 98), sobretudo porque respeitou um contexto específico e lidou "com os problemas concretos localizados na situação" (p. 96).

Aplicámos um desenho de Investigação-ação para pesquisar a prática pedagógica em regime de coadjuvação da área curricular de Teatro, implementada por atores, atribuindo, assim, à professora-investigadora, uma dupla função: intervir e investigar a ação, numa dinâmica cíclica e reflexiva.

Esta metodologia exigiu um conhecimento antecipatório do contexto, a reflexão crítica e uma atitude de pesquisa sobre práticas experimentais emergentes, da qual se esperou um contributo para uma transformação e reformulação de novas teorias metodológicas (Coutinho et al, 2009). Destaquei a "predominância da praxis, da participação e da reflexão crítica, e intencionalidade transformadora" (p. 357), em que ambicionei estabelecer a formação de novas teorias estruturantes para as minhas práticas artísticas e pedagógicas de teatro na escola (Coutinho et al, 2009).

A reformulação de uma “profissionalidade”, nos termos propostos por Estrela: “assente num conjunto articulado de saberes, saberes-fazer e atitudes que exigem uma formação” legitimam o domínio de funções docentes e autorizam “uma relativa autonomia do seu desempenho” (Caetano, Rodrigues, & Esteves, 2015. p. 45).

A amostra da população em estudo foi “restrita e de carácter não representativa” (Santos, 2005, pp 99), o que impede que a partir deste estudo se façam generalizações.

A ponto, como principal vantagem desta investigação, o poder analítico que se lhe impôs, possibilitando um mecanismo de avaliação, que, segundo Cohen e Manion, citados por Santos (2005), é benéfico porque refere exemplos de: “métodos de aprendizagem” que buscam inovação; “estratégias” que integram métodos divergentes; “procedimentos de avaliação” contínua; estímulo a “atitudes e valores” renovados; “formação contínua” para desenvolvimento de competências pedagógicas; “treino e controlo de técnicas” experimentais (p. 96).

A modalidade utilizada neste projeto de investigação-ação foi caracteristicamente “prática e interventiva”, em que a investigadora foi a moderadora do processo e procurou o conhecimento “emancipatório”, orientada por um sentido crítico em busca de abrir caminho para a inovação das suas próprias práticas pedagógicas (Coutinho et al., 2009, pp. 364).

4.2. Técnicas de recolha de dados

Enquadradas nas três categorias apresentadas por António Latorre (citado por Coutinho et al., 2009) estabeleci técnicas de recolha de dados que possibilitassem: (i) “observação” de dados referentes à prática pedagógica, com o registo de acontecimentos, comportamentos e atitudes, sendo que a modalidade de “observação participante natural” envolveu um olhar a partir do interior do contexto, implicando uma relação direta e pessoal com os participantes no estudo (Sousa, 2005, p. 113); (ii) “análise de documentos”, que se concretizou na recolha de trabalhos elaborados pelos alunos e que pretendeu analisar a perspetiva das crianças; (iii) “conversação” dirigida à perspetiva dos participantes parceiros, representantes da entidade artística e instituição escolar, através de entrevistas semiestruturadas.

As técnicas de recolha de dados selecionadas permitiram refletir diversos momentos e situações do ato educativo, por forma a ampliar, com pertinência, as possibilidades de análise da investigação e construir um alargado e aprofundado conhecimento da ação, para alcançar o objetivo de compreender o modo de intervenção curricular de teatro na escola implementado.

Reunimos os seguintes instrumentos de recolha de dados: planos de sessão (Anexo C); diários de bordo (Anexo D); um trabalho dos alunos (Anexo J); duas entrevistas semiestruturadas, uma à professora titular (Anexo F1) e outra a responsáveis pelo projeto “Teatro na Escola” da CTP (Anexo F2).

4.2.1. Planos das sessões

Os planos de sessão processaram, de um modo sistemático e intencional, a planificação das atividades para as aulas de teatro. Registámos 33 planos de sessões, entre os quais selecionámos, para efeitos deste estudo, até ao plano de sessão 29, correspondente às sessões participadas pela professora-investigadora (Anexo C). Organizei a preparação das sessões nos seguintes termos: conteúdo temático, objetivos gerais; estratégias e recursos. De seguida sistematizei o plano de atividades definindo: tempo; atividade; objetivo; descrição/indutores; observações.

A elaboração destes planos foi, em si, uma ferramenta de reflexão, implicando tomadas de decisão relacionadas com a intenção e seus fins pedagógicos, prevendo a organização e eficácia das sessões. Este recurso exigiu a preparação rigorosa e sistemática de cada aula, conduziu a prática analítica facilitadora da avaliação das ações, e orientou a espontânea adaptação às normais imprevisibilidades, estimulando a capacidade de improvisação articulada com um plano estruturado, competência essencial e necessária à situação que contempla condicionantes que não se podem prever, indispensável nesta intervenção. A planificação incutiu uma estruturação flexível e evitou um tipo de improvisação que segue “tentativas soltas e inconsequentes” e que poderão ser pouco produtivas para a ação educativa (Sousa, 2005, p 115).

4.2.2. Diários de bordo

O “relato escrito de cada sessão” (Sousa, 2005, p97), formulado em diário de bordo (DB), foi o instrumento de recolha de dados selecionado para descrever, de forma narrativa, o que é que aconteceu e como, no discurso da investigadora. Procedemos, posteriormente, à avaliação da aula, veiculada numa prática reflexiva, contínua e interativa, caracteristicamente empírica, numa perspetiva de adaptabilidade desencadeada pela autoavaliação sistemática: através da problematização da experiência, imaginámos soluções, pusemos em prática as soluções imaginadas, que são ciclicamente avaliadas pela técnica aplicada (Coutinho et al, 2009). O DB recolheu informação essencial ao processo de investigação, imprimindo dados que permitiram visualizar posteriormente os fatos com um olhar analítico distanciado.

4.2.3. Documentos: trabalho realizado pelos alunos

A recolha dos trabalhos realizados pelos alunos (Anexo J), reuniu um conjunto de representações das crianças, tida como informação relevante acerca do processo de ensino-aprendizagem vivenciado. O documento recolhido, gerado numa atividade realizada em sala de aula, foi formulado e dinamizado pela PT. Contém o ponto de vista dos alunos, que exprimiram, através da escrita e do desenho, sentidos da experiência decorrente das aulas de teatro, nos termos predefinidos: Aprendi; Experimentei; Descobri; Criei; Senti; Conquistei; Este Projeto...

Estes dados pretenderam contribuir para a avaliação do projeto de intervenção e para a investigação-ação, por exprimirem, nas palavras das crianças, uma perspetiva significativa das aulas.

4.2.4. Entrevistas semiestruturadas

Realizei dois inquéritos por entrevista semiestruturada (Quivy & Campenhoudt, 2003), ou “semi-dirigida” (Sousa, 2005), orientada por um guião centrado nas questões em estudo. Este instrumento recolheu “informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados”, através de “um contacto directo entre investigador[a] e seus interlocutores”, caracterizado por uma “fraca directividade” da entrevistadora, facilitando a expressão de

percepções com “um grau máximo de autenticidade e profundidade” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 192).

De acordo com Selltiz (citado por Sousa, 2005) a entrevista, na investigação, tem como principais objetivos apurar “factos”, “opiniões”, “sentimentos”, “atitudes”, “decisões”, “motivações”, carregados de um certo grau de subjetividade que emana de uma “relação pessoal entre o entrevistador e o entrevistado, que leva este a um maior envolvimento na conversa e na elaboração de respostas” (p. 247).

Foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas registadas em vídeo e áudio, uma presencial, à coordenação do projeto, da parte da CTP, e outra por videoconferência, à professora titular de turma, que coordena o projeto na escola.

As entrevistas focaram, numa primeira parte, aspetos gerais que caracterizam os entrevistados, dando ênfase à identidade. No desenvolvimento das entrevistas tentei especificar assuntos relacionados com o projeto de intervenção, expondo motivações e expectativas de cada parte.

4.3. Técnica de tratamento de dados: Análise de Conteúdo

Procedi à organização sistemática dos dados em unidades de sentido manipuláveis para descobrir fenómenos importantes que contribuíssem para o esclarecimento da questão de partida: Como implementar uma intervenção curricular em teatro, com objetivos artístico-pedagógicos, numa turma do 4.º ano de escolaridade, promovida e dinamizada por atores da CTP?

Segundo Quivy e Campenhoudt, a análise das informações recolhidas compreende três principais operações: descrever e preparar; relacionar; comparar (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 216). A codificação processada sintetizou o material recolhido, criando um sistema de verificação para apurar unidades de sentido suscetíveis de interpretação e inferências, e daí estabelecer regularidades e padrões, respeitando “um certo grau de profundidade e complexidade” (p. 227).

Apresentei “os instrumentos de avaliação” em formato de grelhas: estabeleci categorias, que fixaram temáticas gerais divididas em subcategorias; defini indicadores que objetivaram as características a avaliar; destaquei unidades de registo, relativas aos dados expressos na recolha realizada (Sousa, 2005, p. 182).

A Análise de conteúdo aplicada aos planos de sessões incidiu sobre o modo de disposição e preparação da dinâmica a seguir nas aulas. Analisei os conteúdos pedagógicos e relacionei-os com a série de atividades propostas, os objetivos, os modos de indução, e o tempo estimado para cada ação. O processo permitiu confrontar os dados extraídos dos planos com os restantes resultados da investigação, para apurar a intenção pedagógica e relacioná-la com a descrição das sessões. A informação, como reflexo de uma sistematização antecipatória, possibilita confrontar o “antes” e “depois” dos atos educativos, contribuindo assim para um diálogo fértil entre teoria e praxis.

A análise de conteúdo dos DB compreendeu as informações expressas a partir da observação direta participante da investigadora e o seu discurso acerca das sessões realizadas, material potencialmente vasto e profundo, porque minuciosamente detalhado, que refletiu as interpretações e representações da ação pedagógica. Para este processo de análise construí um instrumento separando quatro categorias: organização geral das sessões; tipos de atividades; estratégias dos professores; reflexão global sobre as sessões de teatro.

A análise de conteúdo das entrevistas ocorreu através da construção de codificadores – categorias, subcategorias e indicadores – que procederam à caracterização das entrevistadas, do contexto da intervenção e de perspectivas acerca do projeto. Esta operação permitiu relacionar e comparar intenções, expectativas e avaliações de ambas as partes.

Interessou-me, ainda, analisar as palavras das crianças, recolhidas num trabalho expositivo, executado em sala de aula e dinamizado pela PT. Este documento contém material rico em representações dos alunos acerca das aulas de teatro, transmite perceções acerca do processo de ensino, e foi analisado em duas categorias, uma relacionada com a aprendizagem e outra com a avaliação. A primeira categoria, relativa à aprendizagem, está subcategorizada em: (i) conteúdo específico da linguagem e códigos teatrais e (ii) desenvolvimento de competências de formação pessoal e social. A categoria seguinte relacionou a avaliação em dois tipos de experiência de participação: (i) satisfatória e (ii) insatisfatória.

4.4. Ética na investigação

Para esta investigação mobilizei procedimentos éticos, seguindo códigos deontológicos por forma a proteger a identidade das pessoas do estudo. Na investigação próxima de sujeitos, a conduta moral está na base de uma relação de confiança, imprescindível à metodologia que recorreu a perspetivas pessoais para analisar um contexto, sem que se criem danos de nenhuma espécie. (Borgan & Bilken, 1994) Neste caso, assegurei o “consentimento informado” em que todos os participantes estão cientes da natureza do estudo em que estão envolvidos, e a “proteção dos sujeitos” com a confidencialidade dos dados em anonimato dos participantes (p. 75). Esta abordagem foi concretizada na apresentação oral da natureza e objetivos da investigação junto de todos os participantes (adultos e crianças) e, nas entrevistas, com a clarificação dos objetivos e dos procedimentos junto das entrevistadas e, posteriormente, com a sua participação na revisão da transcrição da conversa realizada e na manifestação de concordância com o protocolo da entrevista para investigação (Anexos G1 e G2).

5. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

5.1. Apresentação de resultados dos planos das sessões

Segundo Gauthier (2000), a utilização de um modelo de sessão, nas metodologias do TE, é frequente. Embora adaptável a diferentes métodos e com determinações diversas, a autora resumiu o plano-modelo nos seguintes termos: primeiro, o “início de execução ou jogos-exercícios preparatórios”; depois, a “improvisação”; e, por último, a “avaliação” (p. 27).

À semelhança do referido, nesta intervenção os planos de sessão apresentaram uma estrutura-padrão faseada em três partes: Inicial, Desenvolvimento, Conclusão.

A fase inicial, de 15 a 30 minutos, incluiu a entrada dos alunos, a organização dos espaços, o relaxamento inicial, uma conversa inicial e o aquecimento corporal e vocal; uma segunda parte, de desenvolvimento, de 30 a 60 minutos, foi dedicada à exploração e/ou experimentação de técnicas e códigos da linguagem teatral, prática de jogos, criações cénicas e apresentações; uma parte final, de conclusão, nos restantes 15 a 30 minutos, previu a reflexão, o relaxamento e a saída dos alunos.

Na primeira parte das sessões foi valorizada a organização dos espaços, assim como a disposição inicial da turma conforme a atividade inicial fosse individual ou coletiva, e, sendo coletiva, respeitando a quantidade de elementos de cada grupo. A forma de disposição para início da sessão mais frequentemente prevista nos planos foi o “círculo inicial” com todos os participantes (Anexo C – S1, S2 e S3). Para início da sessão surge também a distribuição pelo espaço onde “cada um escolhe um espaço só para si”, para uma ação individual (Anexo C – S4, S5 e S6). Por vezes o plano estabeleceu entradas na aula com a distribuição imediata dos alunos em grupos, de maneira a organizar vários grupos pelo espaço (Anexo C – S21, S22 e S23).

Foi inserido, a partir do plano da sessão 4, um breve momento de relaxamento inicial, de apenas 3 minutos, projetado pontualmente em 14 das 29 sessões. Esta atividade surgiu como exercício preparatório, com o objetivo de promover a disponibilidade física e mental para as ações seguintes, que exigiram agilidade e flexibilidade na constante mudança de atividades, ora individual ora coletiva. O relaxamento inicial foi excluído dos planos das sessões *online*, assim como de sessões que planearam a entrada diretamente para a conversa inicial e de seguida, para o aquecimento (Anexo C – S13 a S17 e S25 a S29).

Os aquecimentos corporais e vocais foram planeados ora focando primeiro um e depois o outro (Anexo C – S6, S7 e S10), ora integrados num aquecimento global, em dinâmicas que ativam o corpo e a voz ao mesmo tempo (Anexo C – S9). Foi o caso do Jogo da Memória, que associou, progressivamente, movimentos e sons, em diversas sequências com variações de qualidades (rítmica, amplitude, tonalidade...). É evidente que os aquecimentos revelaram, do ponto de vista da planificação, oportunidades de aprendizagem pertinentes para a pedagogia do teatro, inscritos em objetivos de domínio do corpo e da voz (Anexo C – S3 e S4), do movimento expressivo, (Anexo C – S6 e S8) ou do funcionamento do aparelho vocal e da modelação do som da voz (Anexo C – S7).

Verifico que os aquecimentos foram dispensados de alguns planos, como foi o caso da sessão 2, sobre a empatia, que se desenvolveu a interação pessoal numa dinâmica que focou a conversa entre pares. O aquecimento foi dispensado, também, na sessão de execução de planos de projeto de apresentação. Em ambos os casos foram executados exercícios de escrita, dinâmicas de socialização e cooperação e apresentações orais para a turma (Anexo C – S2 e S25).

A fase seguinte dos planos de sessão, de desenvolvimento, incidiu mais especificamente no conteúdo programado, abordado sobretudo através de exercícios de exploração da expressão corporal e vocal e através de jogos dramáticos e teatrais. Detetei simetrias com a prática de Beauchamp, citada por Gauthier (2000), que apresenta, para a fase de desenvolvimento das sessões, atividades de “dramatização” e de “teatralização” (p. 27).

As atividades propostas para esta fase apresentaram uma dupla objetividade: a de desenvolver simultaneamente competências pessoais e sociais a par do domínio da linguagem teatral. O desenvolvimento da capacidade de resolver problemas em grupo esteve diretamente associado ao conhecimento do teatro, e esse paralelismo foi constante em todo o processo de planificação das sessões (Anexo C).

Na programação da fase de conclusão das sessões constaram as reflexões finais, de tempo estipulado entre 10 e 20 minutos, com todos os participantes dispostos numa grande roda, onde vimos reforçadas as capacidades de comunicação, de análise das experiências e do sentido crítico. Esta atividade objetivou desenvolver tanto a capacidade de expor sentimentos e pensamentos pessoais como a de compreender e aceitar múltiplas

opiniões e perspectivas. Pontualmente foram dispensadas as reflexões finais (Anexo C – S9 e S25).

Antes de terminar as sessões, foi previsto, na maior parte dos planos, um breve momento individual de relaxamento, com respirações profundas, onde se pretendeu transferir a atenção para a autorregulação no sentido de restabelecer a tranquilidade e sair o mais bem-disposto possível da sessão de teatro.

5.2. Apresentação de resultados dos Diários de Bordo

Da análise aos DB, resultou uma tabela integral (Anexo E), de onde extraí uma tabela síntese por categoria, como se pode verificar na Tabela 2, relativa à organização geral das sessões.

O local mais utilizado foi o ginásio, que nem sempre necessitou de arrumação, ao contrário da biblioteca, que, das quatro vezes usada, exigiu sempre uma reorganização dos equipamentos para criar um espaço útil. Essa reorganização foi feita pelas crianças como atividade da sessão. A sala de aula foi um recurso exclusivo para apenas uma sessão, visto que a outra referência corresponde a um encontro ocasional decorrente de uma visita da professora de teatro à sala de aula dos alunos (Anexo E).

As sessões incluíram dois professores de teatro, Sara e Miguel, sendo que a presença dos dois professores nas sessões decorreu em 14 das 33 implementadas; as restantes 19 sessões foram dinamizadas por um dos dois professores.

Mais abaixo, na tabela-síntese, acerca da dinamização das sessões, verifico que a análise diferenciou a “participação”, a “orientação” e a “coorientação” do professor de teatro. A dinamização das sessões, fosse por um ou dois professores de teatro, mobilizou o conteúdo pedagógico previamente acordado por ambos, através de uma planificação elaborada em colaboração. A organização da dupla de professores de teatro serviu para criar relações diferenciadas entre professores e alunos, com “visões distintas e complementares” (Anexo D – DB1), enquanto um expunha, o outro exemplificava, enquanto um orientava, o outro observava.

Tabela 2*Síntese de AC dos DB: Organização das sessões*

Categoria	Subcategoria	Indicadores	F/I	F/SC	
Organização geral das sessões	Local da sessão	Biblioteca	4	32	
		Ginásio	19		
		Sessão online	5		
		Sala de aula	2		
		Teatro da Comuna	2		
	Organização dos espaços para a sessão	Arrumar a biblioteca	Arrumar a biblioteca	4	16
			Arrumar o ginásio	11	
			Arrumar a sala de aula	1	
	Participantes	Alunos	Alunos	29	58
			2 Professores de teatro e 1 P.T.	14	
			1 Professora de teatro e 1 P.T.	15	
	Horário	Hora de início das sessões	Hora de início das sessões	29	58
			Hora de fim das sessões	29	
	Conteúdos didáticos	Conteúdos transversais abordados	Conteúdos transversais abordados	4	30
			Conteúdos específicos de Teatro	26	
	Definição de objetivos	Objetivos sobre conteúdos transversais	Objetivos sobre conteúdos transversais	5	30
			Objetivos sobre conteúdos específicos de teatro	25	
	Recursos e materiais pedagógicos	Recursos específicos de teatro: texto, narrativas e dramaturgia	Recursos específicos de teatro: texto, narrativas e dramaturgia	13	35
			Recurso específicos de teatro: música e vídeo	4	
			Recursos específicos de teatro: Papel de cenário	5	
Equipamentos e materiais gerais			13		
Orientação das sessões	Coorientação de dois professores de teatro	Coorientação de dois professores de teatro	11	33	
		Orientação pela Professora Sara	17		
		Orientação pelo Professor Miguel	5		
Participação da P.T.	Presença nas sessões	Presença nas sessões	33	55	
		Tipo de participação	22		

O trabalho monitorizado em equipa foi fundamental para a avaliação contínua da intervenção, porque, como constato, as conversas registadas revelaram ser discussões construtivas para a tomada de decisões relevantes para o rumo das ações, conscientes e unânimes (Anexo D – DB1).

Os DB incidiram em 29 das 33 sessões efetuadas, por ser o número total de sessões participadas pela investigadora. Desse total, 24 corresponderam a aulas presenciais e 5 em modo de ensino à distância - sessões *online* (SO)- com a duração de 45 minutos e a turma dividida em dois grupos de 11 alunos. Dessas sessões repartidas fez-se um registo de DB, reunindo informações de ambos os grupos 1 e 2 (Anexo D – de DB13 a DB17 e Anexo E – DB13/SO a DB17/SO).

Relativamente aos conteúdos mobilizados, destaco, maioritariamente, temas específicos de teatro, com quatro incursões de conteúdos transversais: uma aula genérica de apresentação, uma aula sobre a “Empatia”, uma aula que aborda, de maneira geral, “Emoções” e a primeira sessão online, que contou com a “exploração do google meeting” (Anexo E, DB13).

A especificidade de conteúdos mencionados, relativos ao teatro, inclui: para a área da expressão oral – Respiração, Técnica Vocal, Improvisação e Voz; para a área da expressão corporal – Movimento Expressivo; Qualidades do Movimento; para a área de representação dramática e teatral – Jogo Dramático; Interpretação de Texto; Coro e Corifeu; Criatividade; Imaginação; Memória; Projetos de apresentação; Execução de Guiões e Ensaios.

Relacionando conteúdos e objetivos, verifico o registo de objetivos de carácter transversal para sessões de conteúdo específico do teatro, como é o caso mencionado na sessão de “Emoções e Jogo Teatral” (DB12) com a intenção específica de desenvolver a “dinâmica de grupo”, explorar o “movimento e a atenção” e estimular a “memória e a reação rápida” (Anexo E).

O recurso a materiais pedagógicos foi frequente e de vários géneros: uns de carácter geral (Anexo D – DB10) outros diretamente associadas à prática do teatro. Verifico 13 referências a recursos materiais genéricos e 22 (13 referências a textos, narrativas e dramaturgia, 4 utilizações de música e vídeo e 5 indicações de uso de papel

de cenário) unidades de registo que confirmam a utilização de material específico do teatro.

Ainda acerca da organização geral das sessões saliento o carácter participativo da PT, com a presença constante, ações úteis e integradas nas dinâmicas, o acompanhamento ao desempenho dos alunos, as reuniões e conversas frequentes acerca do processo da intervenção, numa participação que se registou em DB como “excecional”, onde se destacou a “mediação” e o “incentivo à participação”, assim como a ponte de comunicação entre professores de teatro e alunos, quando “sintetiza (...) de forma mais adequada ao entendimento das crianças, o que é importante os alunos perceberem” (Anexo D – DB23).

A segunda categoria, apresentada na tabela 3, determinou o tipo de atividades: Aquecimentos corporal e vocal; Exploração de técnicas e códigos da linguagem teatral; Apresentações performativas; Relaxamentos e conversas.

Na primeira subcategoria do tipo de atividades, analiso os Aquecimentos corporal e vocal e deteto quatro modos diversos de os ativar. Os dois primeiros, relacionados com o corpo, valorizaram a relação com o espaço: o corpo num lugar fixo ou em deslocação pela sala. Apurei que onze vezes foi praticado num lugar fixo num procedimento dirigido pelos professores atendendo a aspetos como descontração corporal, postura neutra e alinhamento do corpo (Anexo E – DB1, DB3, DB4 e DB9), e nove vezes em deslocações pela sala, orientado para a ação livre e autónoma, como estímulo à movimentação com variações de níveis, ritmos, direções e qualidades do movimento, em simultâneo com a atenção sobre o coletivo, na equidistância e equilíbrio de ocupação do espaço pelos alunos (Anexo E – DB10, DB11 e DB18).

O Aquecimento referente exclusivamente à voz, dirigido pelos professores, foi a estratégia proposta oito vezes, identificada em “ver e repetir” exercícios de respiração, vocalizos, articulação e projeção, para desenvolver consciência e domínio da voz através da exploração e da experimentação de modelação tonal em registos graves e agudos e variações de intensidades do volume da voz (Anexo E – DB3, DB4 e DB5).

Tabela 3*Síntese de AC dos DB: Tipos de Atividades*

Categoria	Subcategoria	Indicadores	F/I		
Tipos de atividades	Aquecimentos Corporal e Vocal	Aquecimento corporal dirigido, num lugar fixo	11	41	
		Aquecimento corporal dirigido em deslocação pelo espaço, orientado para a ação livre e autónoma	9		
		Aquecimento vocal dirigido	8		
		Aquecimento integral com jogos de expressão e cooperação	13		
	Exploração de técnicas e códigos da linguagem teatral	Exploração de técnicas e códigos da linguagem teatral	Expressão corporal	4	50
			Expressão vocal	4	
			Jogos de socialização e cooperação	5	
			Jogos dramáticos	9	
			Jogos de improvisação teatral no espaço cénico	8	
			Preparação de guiões e suportes de de cena	5	
			Preparação e construção de personagens	4	
			Ensaios de apresentação em trabalho autónomo	5	
			Ensaios dirigidos	6	
	Apresentações performativas	Apresentações performativas	Improvisação dirigidas	6	18
			Improvisações livres	3	
			Apresentações para a turma, de cenas preparadas	8	
			Apresentações públicas	1	
	Relaxamentos	Relaxamentos	Relaxamento inicial	17	28
			Relaxamento final	11	
	Conversas	Conversas	Conversa inicial	19	49
			Conversa final	27	
			Sessão sem reflexão final	3	

Por último, um aquecimento integral, através de jogos de expressão e cooperação, com a junção do desempenho físico-motor e a expressão oral, como forma de acionar a voz suportada no movimento do corpo (e vice-versa), tendo o gesto e o som articulado como estímulo da expressão corporal e vocal em simultâneo, em atividades de interação grupal, estratégia preferida para o aquecimento (Anexo E – DB6, DB7 e DB8).

A subcategoria seguinte refere a prática de atividades de Exploração de técnicas e códigos da linguagem teatral, indicadas por: Expressão corporal; Expressão vocal; Jogos de socialização e cooperação; Jogos dramáticos; Jogos de improvisação em espaço cénico; Preparação de guiões e suportes de cena; Preparação e construção de personagens; Ensaios de apresentação em trabalho autónomo; Ensaios dirigidos. Os resultados revelam um equilíbrio entre atividades, com destaque para os Jogos dramáticos a par das Improvisações teatrais em espaço cénico.

Constatámos uma simetria nestes dois tipos de atividade – dramática e teatral –, uma vez que uma ação que primeiro se dinamizou no género de jogo dramático se desenvolveu numa fase seguinte para jogo teatral, numa abordagem paralela de expressão e criação. Com efeito, podemos observar os exemplos da “linguagem inventada”, que foi explorada e depois experimentada criativamente (Anexo E e Anexo D – DB7), como também na abordagem ao movimento expressivo com o jogo dramático “o traço”, que se recriou, de seguida, em movimento criativo num jogo de composição coreográfica performática, inspirado em linhas imaginárias traçadas com segmentos do corpo no espaço (Anexo E e Anexo D – DB7).

Na subcategoria seguinte, as apresentações, identificámos 18 atos performativos, com três modos de apresentação para a turma: improvisações dirigidas, improvisações livres e apresentação de cenas preparadas.

Em aula prevaleceu um sistema de “improvisação”, maioritariamente “dirigido” pelos professores, como no caso do “rio dourado”, que se concretiza em passagens dos alunos pelo espaço cénico, em que o professor determina a transformação do “rio” em diferentes locais, como forma de indução à interpretação dramática/teatral (Anexo D – DB8). Na improvisação dirigida pelos professores, a direção foi parte do estímulo do jogo, onde o aluno-ator, motivado pela indução, seleciona e interpreta a sua forma expressiva e criativa, compondo uma “encenação” para o aluno-espectador, que observa

e também interpreta (faz a sua leitura da cena) e pode integrar, complementar e/ou comentar (Anexo D – DB17).

Pontualmente, realizámos a “improvisação livre”, modo assinalado para desenvolver a utilização expressiva da voz e do corpo, sem direção cénica do professor, os alunos selecionaram, na improvisação, os temas e as situações a representar.

O terceiro modo identificado, e o mais frequente, foram as apresentações de cenas previamente preparadas, executadas, por exemplo, no desenvolvimento da criação de movimento expressivo de emoções a partir de um texto (Anexo D – DB16 e DB19) ou na elaboração de cenas criadas com o “Coro e Corifeu” (Anexo D – DB20 e DB21).

Este método de preparar primeiro e apresentar depois foi, também, o procedimento escolhido para a criação de monólogos, desta vez com preparação focando o carácter dramaturgic, com a escrita de uma estória pessoal (Anexo I3) que deu origem ao “monólogo do sapato” (Anexo E – DB24), ou a construção de uma ficha da personagem (Anexo I4) que sustentou a apresentação do jogo de improvisação “o jardim” e o “desfile de personagens” (Anexo E – DB24 e DB27).

Na fase final da intervenção mobilizámos uma série de aulas para a construção da “peça” intitulada “Fora do Baralho, Dentro do Jogo” (Anexo M) apresentada pelo grupo de teatro “Pequenas Estrelas” (nome escolhido pelos alunos), no Teatro da Comuna, no último dia do projeto. Avaliei a apresentação, em notas finais dos DB (Anexo D), com base num registo de vídeo realizado pela equipa da CTP, para esse efeito.

Regressando à tabela-síntese, na subcategoria que expõe os dados relativos a momentos de relaxamento na parte inicial e final das aulas, verifico que os primeiros foram mais intermitentes, os segundos, mais constantes. O relaxamento acalmou o grupo, criando uma regulação propícia, tanto para o início como para o fecho da sessão. Nestes exercícios meditativos, focámos a atenção no “momento presente”, como estratégia de promoção de descontração e tranquilidade. Embora fosse mais sistemático no final das sessões, o relaxamento inicial foi alvo de maior atenção e detalhe, nos DB, porque “quando se consegue um início tranquilo, torna-se mais fácil dinamizar as atividades coletivas com maior concentração (...) [e] é benéfico para a atenção.” (Anexo D – DB3). Acerca do relaxamento final, descrevi que “foi breve” e “os alunos saíram animados e descontraídos” (Anexo D – DB7).

À semelhança do relaxamento, as conversas também se realizaram nas duas partes da sessão, inicial e final, registadas como ocorrências de carácter distinto: a primeira com o principal objetivo de expor o conteúdo da sessão, numa comunicação mais centrada nos professores, com resumo da sessão anterior e partilha da síntese do plano de atividades da sessão que se seguia. As conversas iniciais possibilitaram um breve esclarecimento de conceitos que considerámos importantes mencionar e explicar (Anexo D, DB3). Pontualmente, foi também direcionada para a conversa inicial uma avaliação de conhecimentos de base sobre assuntos a desenvolver, pedindo aos alunos que partilhassem o que sabiam sobre os temas em foco no conteúdo pedagógico. A partir das questões colocadas, foram expressas, voluntariamente, “ideias soltas” como no caso da sessão sobre qualidade do movimento que, no entendimento da criança significava “um movimento perfeito” e “um gesto que exprime algo” (Anexo D – DB15).

Para a conversa final estiveram, mais intensamente, em questão, as perspetivas dos alunos acerca das atividades realizadas e foram estimuladas através de perguntas abertas que os professores colocaram aos alunos. Este ato pedagógico, em que “refletimos e partilhamos pensamentos, expressamos emoções, verbalizamos a nossa experiência, exploramos a associação livre de ideias (...) comunicamos entre a objetividade (porque focamos a experiência prática e fatos evidentes) e a subjetividade (aos olhos de cada um). Aceitamos e respeitamos a pluralidade de sentidos e significados que surgem da experiência comum” (Anexo D - DB6). As reflexões foram constantes, registámos apenas 3 sessões sem reflexão final, dois casos em que a sessão já tinha sido produtiva em relação à reflexão, outra por falta de tempo (Anexo D – DB2, DB10 e DB25).

Na análise das Estratégias dos Professores, apresentada sinteticamente na Tabela 4, identificámos as subcategorias: Dinamização de atividades de teatro pelos docentes; Organização de atividades coletivas: formar grupos; Gestão da disciplina nas aulas.

Referente à dinamização de atividades de teatro pelos docentes, verifico que os conteúdos abordados se desenvolveram em atividades maioritariamente práticas, através de instrução de técnicas e modos de ação, com o incentivo à participação ativa, o reforço na experimentação e na procura de novidades. As aulas basearam-se em atividades que promoveram a ação física e a movimentação pelo espaço, organizadas em trabalho coletivo ou individual.

Tabela 4*Síntese de AC dos DB, Estratégias dos professores*

Categoria	Subcategoria	Indicadores	F/I	F/SC	
Estratégias dos professores	Dinamização de atividades de teatro pelos docentes	Atividades práticas	52	83	
		Atividades expositivas	31		
	Organização de atividades coletivas: formar grupos	A pares	8	25	
		Dividir a turma em dois grupos (de 10 elementos cada)	7		
		Formar grupos de 3 a 6 elementos	10		
	Gestão da disciplina nas aulas	Gestão de conflitos centrada no professor	Gestão de conflitos centrada no professor	6	23
			Resolução de problemas em grupo	13	
			Resolução de problemas individualmente	4	

Foram identificadas 31 referências à dinamização de atividades expositivas, que decorreram através de transmissão oral e/ou com recurso a imagens e livros (Anexo E). As atividades expositivas centradas nos professores pretenderam dar instruções, indicar objetivos e esclarecer conceitos (Anexo E – DB4, DB13/SO, DB15/SO, DB19, DB21, DB23 e DB24). Considerei também como atividade expositiva as interrupções às atividades práticas para "chamadas de atenção" ou apontar desempenhos gerais inadequados em que os professores de teatro expuseram oralmente uma reorganização ou orientação da prática (Anexo E – DB25 e DB12). De modo programado, houve dinamização de atividades expositivas com recurso a um quadro branco onde os professores escreveram palavras de destaque (Anexo E – DB17/SO). Outra atividade expositiva referiu o professor como contador de estórias, para estimular a imaginação e induzir a dramatização (Anexo E – DB23). A exposição de cronogramas para partilhar a planificação das aulas foi outra estratégia expositiva desempenhada pelos professores (Anexo E – DB25). Houve, pontualmente, atividades expositivas centradas nos alunos, realizadas em apresentações orais de trabalhos escritos (Anexo E – DB25).

Acerca das atividades coletivas defino diversos modos de criação de grupos (pequenos, médios e grandes) para organização das atividades, numa intensa interação

grupal, com preferência pelos grupos de 3 a 6 elementos, seguido de atividades a pares e, por último, com a turma dividida em dois grupos de 10 elementos.

A criação de grupos provocou, frequentemente, tensão na gestão das dinâmicas entre os alunos. As crianças, quando induzidas a criar subgrupos na turma, manifestaram agitação, dificuldade e conflitos, que chegaram a ser impeditivos da progressão de atividades propostas (Anexo D – DB12). Foi necessário encontrar soluções alternativas que aliviassem a pressão na execução desta tarefa, com intervenção centrada nos professores. Assim, destaco a sistematização de diferentes modos aleatórios e rotativos de formação de grupos, para aumentar as interações e agilizar a colaboração e cooperação entre todos os colegas da turma. Dominar competências pessoais foi essencial ao bom desempenho dos alunos em atividades de teatro, onde a união e a confiança do grupo é prioritária, tal como descrito nos DB (Anexo D, DB20).

A prática de resolução de problemas em grupo foi outra estratégia preferida para estimular o desenvolvimento das interações positivas, com tomadas de decisões acordadas em debate entre pares, e estipulando um tempo para a reorganização e estabilização da ordem pelo grupo, em interação livre e autónoma (Anexo D, DB19, DB22 e DB23).

Na Tabela 5 apresentamos os dados relativos à categoria “Reflexão global sobre as sessões de teatro”. Este segmento foca a ação pedagógica, nas seguintes subcategorias: Recursos, domínios e estratégias pedagógicas; Avaliações de desempenho dos alunos; Intervenções dos alunos; Autoavaliação da professora investigadora.

Verifico a relevância dada às reflexões globais, num exercício de autoscopia que acompanhou todo o processo e contribuiu para a consciencialização dos recursos mobilizados, avaliação de estratégias dos professores e do desempenho dos alunos. A categoria soma um total de 382 frequência de indicadores, com maior incidência na autoavaliação da professora, sinal claro de que o processo foi estimulante em autoquestionamento e as observações foram registadas com fluidez.

Tabela 5*Síntese de AC dos DB: reflexão global sobre as aulas de teatro*

Categoria	Subcategoria	Indicadores	F/I	F/SC
Reflexão global sobre as sessões de teatro	Recursos, domínios e estratégias pedagógicas	Gestão do tempo	17	101
		Concretização dos objetivos gerais	19	
		Concretização de objetivos específicos	31	
		Preparação de planos das sessões	24	
		Parceria entre os docentes de teatro	10	
	Avaliações de desempenho dos alunos	avaliação positiva pelos professores	49	105
		avaliação negativa pelos professores	56	
	Intervenções dos alunos	Autoavaliação e heteroavaliação pelos alunos	63	85
		Comunicações dos alunos sobre as aulas de teatro	22	
	Autoavaliação da professora investigadora	Gestão de conteúdos específicos de teatro	64	118
		Reflexão acerca do tipo de liderança e perfil de professor de teatro	32	
		Reflexão acerca da relação pedagógica com os alunos	22	

Neste fragmento de análise encontro dilemas inerentes à prática pedagógica: a preocupação em articular o caráter lúdico e didático da ação educativa, numa associação equilibrada de “prazer” e “esforço” nos termos de procurar “equilibrar dois tipos de atividades: o desenvolvimento de técnicas (aprendizagem por instrução) e a expressão livre e criativa (orgânica, autêntica e lúdica). Um e outro tipo (...) desenvolvem-se mutuamente” (Anexo D – DB4).

Deteto sentimentos que essa ambiguidade provocou nos alunos, manifestamente expressos sob a forma de resistência ou adesão às propostas, no desempenho mais ou menos entusiasmado e nas intervenções das reflexões.

No domínio da avaliação da concretização de objetivos específicos evidenciei aprendizagens observadas a partir das produções realizadas pelos alunos, tal como exemplifica logo a primeira entrada em grelha de análise correspondente: “os alunos experimentaram vários registos vocais, projetaram a voz em grupo e individualmente” (Anexo E – DB3) ou, adiante, quando verifiquei que os alunos “interpretaram uma coreografia (...) todos quiseram apresentar (...) houve vários tipos de apresentações (...) aplicámos o que tem vindo a ser desenvolvido” (Anexo E – DB16).

Nas avaliações específicas do desempenho dos alunos, realizadas pelos professores, selecionei o binómio positivo-negativo, como procedimento determinante para avaliar a eficácia das estratégias e a sua pertinência na concretização dos objetivos.

Detetei uma tendência para apontar o que faltava concretizar, sob a forma de avaliações negativas, que denotam uma preocupação em identificar elementos que careciam de um reforço na ação pedagógica. Assim, logo na primeira sessão, identifiquei a adaptação da linguagem dos professores na transmissão das propostas que “não foram imediatamente entendidas” pelos alunos e no esclarecimento das expectativas de comportamento adequado à participação ativa e responsável nas atividades de teatro (Anexo E – DB1).

Foram sinalizados aspetos como: falta de autonomia dos alunos, representada na tentativa de “copiar os colegas” ou “ à espera de receber ajuda” quando as tarefas são individuais; constrangimentos e atitudes retraídas, timidez, falta de espontaneidade, aborrecimento, dificuldade em lidar com o erro e a frustração, falta de disponibilidade para a cooperação, fraco desempenho físico-motor, cansaço e tensão muscular (Anexo E), fenómenos comentados nos DB como possíveis manifestações de resistência e boicote às atividades e encaradas como reações normais adjacentes ao nível de exigência e à adaptação a uma diferente forma de agir que lhes é pedida (Anexo D – DB3). Estas observações foram estímulos à reflexão porque sustentam a procura por estratégias de superação das dificuldades encontradas.

As avaliações transmitem uma crescente melhoria de desempenho, e focam tanto as ações dos professores, como as dos alunos. Ao longo da intervenção registei a gradual identificação de avaliações positivas, porque se foram revelando “algumas novidades, sobretudo na conversa final: houve maior consciência e expressão das emoções sentidas

durante a sessão. Aos poucos as rotinas de grupo instalam-se, estabilizam, e já se nota um tempo de resposta às atividades cada vez mais imediato, sobretudo no entendimento das propostas e na organização do grupo no espaço” (Anexo E, DB7). As avaliações indicam o ganho de confiança que se vai desenvolvendo.

Em relação à gestão do tempo, tanto na duração das aulas, como na duração de cada atividade, foram registadas frequentes ocorrências de incumprimento do plano, assim como dificuldade em obedecer ao horário para o fim da sessão. (DB1, DB9, DB12 e DB13). Identifiquei, como possível causa, a “sobrecarga de atividades planeadas”, um erro a ser corrigido, na melhoria da preparação das sessões, efeito que não se verificou, visto que no final da intervenção ainda se registaram complicações com a gestão do tempo (Anexo D, DB10 e DB28/29).

5.3. Apresentação de resultados dos trabalhos dos alunos

Submeti à análise de conteúdo um trabalho elaborado pelos alunos em sala de aula, dinamizado pela PT (Anexo J), para apurar as representações das crianças acerca da experiência de aprendizagem e avaliação do projeto de intervenção.

Apresento, em anexo, uma tabela com todas as respostas dos alunos (Anexo K), e a tabela integral (Anexo L). Na Tabela 6 exponho a síntese da AC, em que inclui, na categoria de Aprendizagens, as subcategorias: “técnicas do teatro e apropriação de conceitos da linguagem teatral” e “desenvolvimento de competências de formação pessoal e social”. A avaliação define uma subcategoria, “experiência de participação”, com dois indicadores “satisfatória” ou “insatisfatória”.

A principal observação que evidencio é a predominância de indicadores respeitantes ao desenvolvimento de competências de formação pessoal e social, a maioria dos quais referente ao desenvolvimento da inteligência emocional, concretizado nos termos de ganho de “confiança”, “coragem”, “liberdade”, “concentração”, “capacidade” de autocontrolo e superação de constrangimentos como a vergonha a timidez e o medo de se expor (Anexo L).

Tabela 6*Síntese de AC de documento: “aprendizagens dos alunos”*

Categorias	Subcategorias	Indicadores	F/I	F/SC
Aprendizagens	Técnicas do teatro e apropriação de conceitos da linguagem teatral	Modelação da voz	5	47
		Expressão do corpo	10	
		Interpretação e representação	15	
		Escrita de texto dramático	5	
		Criação teatral em espaço cénico	9	
		Espaço acústico e sonoplastia	3	
	Desenvolvimento de competências de formação pessoal e social	Criatividade e Inovação	10	74
		Imaginação	5	
		Inteligência emocional	42	
		Comunicação	5	
		Competências socialização e Interação com os outros	12	
Avaliação	Experiência de participação	Satisfatória	15	24
		Insatisfatória	9	

Constato que a par da aquisição de aprendizagens de carácter transversal, os dados revelam apropriação de técnicas e conceitos da linguagem teatral. Os alunos valorizaram a “interpretação e a representação” decorrente das atividades de teatro como importantes experiências de aprendizagem, porque, ao aprender “as técnicas de representar”, puderam experimentar “ser” ator/atriz, descobrir capacidades artísticas e um novo “gosto” até então não revelado. Das técnicas exploradas prevaleceram as relacionadas com a expressão corporal, sobretudo na exploração da mobilidade/imobilidade, induzida pelo movimento expressivo e a construção de estátuas (Anexo L).

Também importantes para as crianças foram as atividades que proporcionaram a relação com a criação no espaço cénico, porque provocou um desafio de exposição, assimilação de técnicas de improvisação, sistematização de processos criativos e o desenvolvimento de autoconsciência, autonomia e fruição da prática teatral. Importa referir, a este respeito, o caso excepcional do aluno (Anexo K, P13), que, apesar de manifestar um sentimento de sucesso na construção de personagens, revelou maior

dificuldade nas apresentações, por ter “medo de ser o centro das atenções”, e assumiu “não gostar de apresentar coisas ao público”, tal como apresentado na Figura 1 (v. p. 67).

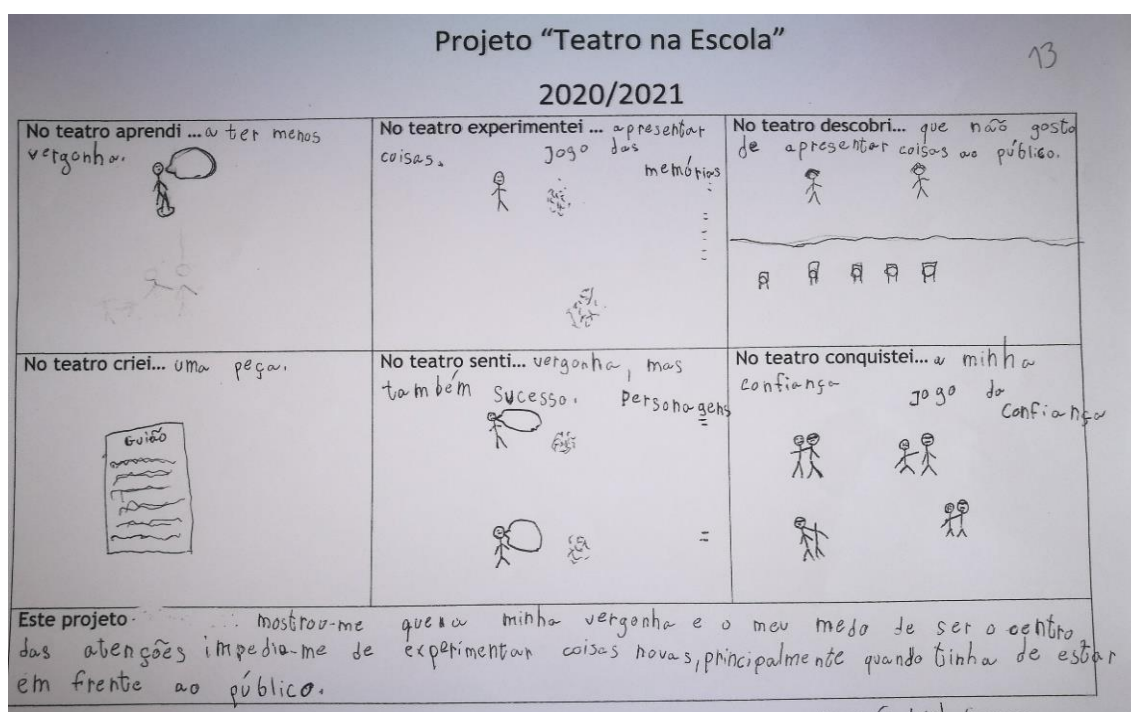
Relacionadas com técnica vocal, os alunos anunciaram a exploração da voz e a consciência respiratória como aquisições relevantes, com a objeção de um aluno que comentou que os exercícios de voz foram excessivos e que, na sua opinião, eram dispensáveis em prol de mais apresentações teatrais e jogos dramáticos (Anexo K, P18).

Considero importante a referência acerca da escrita dramática, ainda que em apenas cinco unidades de registo, concretamente sobre a perceção do valor das ferramentas de construção cénica, como os guiões de projetos, de personagens e de cenas, validando um método capaz de facilitar a autonomia, a criatividade e a imaginação no processo de criação teatral.

Por último, apuro indicadores de satisfação e verifico que houve quinze manifestações explícitas de apreciação geral positiva, com a referência à “importância” do projeto no percurso escolar, com aprendizagens significativas, numa abordagem alternativa ao habitual (Anexo L).

Figura 1

Trabalho realizado por aluno P13



Como desejos não concretizados, os alunos registaram a criação de uma peça escrita por um autor (Anexo L, P2), o desejo de ter mais aulas de teatro e de repetir alguns exercícios (Anexo L, P15).

Na avaliação negativa do projeto, por parte dos alunos, verifico a apreciação de que o projeto foi de curta duração (Anexo L, P14) houve ainda quem manifestasse aborrecimento (Anexo L, P16), pouco investimento nas explorações e o desejo de fazer mais improvisações em jogos de teatro e menos exploração vocal, no caso do aluno que expressou mais prazer nas atividades de ação performativa (que envolviam corporalidade) do que no trabalho dedicado à voz (Anexo L, P18).

Houve a revelação de conteúdos de maior interesse para cada aluno, o que comprova a diversidade dos estímulos criativos em diferentes atividades específicas, facilitando a identificação de preferências, por parte das crianças.

O documento evidencia a experimentação de vários tipos de atividades teatrais, onde, posteriormente, se estimulou a autoavaliação de desempenho, com ativação da percepção dos sentidos e criação de significados relacionados com as experiências. Estas vivências permitiram um conhecimento geral das práticas teatrais ao mesmo tempo que despertaram uma consciência de si, através da autoexpressão criadora. Noto, assim, um amplo “crescimento” do aluno, revelado nos domínios de formação pessoal e social e em conhecimentos acerca do teatro.

5.4. Apresentação de resultados das entrevistas

Apresento as entrevistas em duas partes, a primeira correspondente à entidade escolar, com a entrevista feita à PT, e a segunda relativa à entidade artística, com a entrevista feita às pessoas da CTP.

5.4.1. Entrevista à professora titular

No caso desta entrevista (Anexo G1) a primeira parte da respetiva análise incidiu na caracterização profissional, em três subcategorias: Prática profissional; Formação em EA e hábitos culturais; Princípios pedagógicos (Anexo H).

Na Tabela 7 apresento a síntese da AC referente a estes aspetos.

Tabela 7*Síntese de AC da entrevista à PT: caracterização profissional*

Categorias	Subcategorias	Indicadores	F/I	F/SC
Caracterização profissional	Prática profissional	Percurso profissional e Escolas onde lecionou	15	56
		Características pessoais	16	
		Condições da profissão docente E. B.	9	
		Gestão do programa curricular	10	
		Atividades de teatro lecionadas	6	
	Formação em E.A. e hábitos culturais	Cursos de teatro e Educação artística	11	24
		Assiduidade em ver espetáculos ou frequentar eventos culturais	2	
		Motivações e Aprendizagens nas formações em E.A.	11	
	Princípios pedagógicos	Relação pedagógica que estabelece com os alunos	6	12
		Prioridades na ação pedagógica	6	

No âmbito da prática profissional, o percurso, com 31 anos de experiência, foi sempre realizado no 1º ciclo e mais frequentemente no ensino público, entre as regiões do Alentejo e do distrito de Lisboa.

Como características pessoais, identifiquei o gosto pela experiência diversificada, considerada “aliciante” porque permite conhecer outros locais (Anexo H1). A professora esclareceu que permanecer na mesma escola durante demasiado tempo é algo que evita, ainda que tenha dificuldade em largar um projeto.

Acerca das condições profissionais da carreira docente, a professora explicou que o percurso é “difícil” e atravessa períodos de intensa instabilidade, com “vagas de curta duração”, concursos constantes e a necessidade de acrescentar anos de serviço para que as condições estabilizem.

A professora referiu usufruir de uma maior possibilidade de escolha em relação à colocação, devido aos anos de serviço, podendo com alguma confiança mudar quando o projeto de uma escola não a satisfaz. Como critérios de escolha de escolas a concorrer, o

local, as vagas disponíveis e a organização da escola foram os preferidos para orientar o seu percurso (Anexo G1).

Acerca da gestão do programa curricular, a entrevistada assumiu a defesa dos métodos pedagógicos ativos e transdisciplinares e afirmou defender, junto da comunidade escolar, especialmente entre professores, a promoção da educação artística no 1º ciclo. Esclareceu que, na sua opinião, nos primeiros anos de escolaridade, uma maior diversidade de experiências contribui para a aquisição de competências essenciais ao desenvolvimento, motivo que justificou a inclusão do projeto de teatro no programa curricular.

Na perspetiva da entrevistada, o programa curricular em vigor para o 1º ciclo, “alargado e complexo para a maturidade das crianças”, tem vindo a provocar “pressão” para desenvolver conteúdos de certas disciplinas e pouca disponibilidade para atividades artísticas, fenómeno que foi encarado com alguma preocupação, porque tem levado a pôr de parte outras abordagens e conteúdos que importam integrar. A professora referiu que vai “tentando aliviar o peso”, focou o programa noutras atividades que são, do seu ponto de vista, importantes para o percurso das crianças, como as artes, por forma a ampliar as competências desenvolvidas durante este ciclo de ensino. Na sua prática docente, aborda os conteúdos curriculares com desenvolvimento de atividades expressivas: coloca os alunos a ler, a escrever sobre o que sentem, a escrever poemas, dá-lhes textos que os façam pensar e induz atividades que apelem à criatividade.

Apresentou, assim, a educação artística integrada no currículo com carácter generalista e instrumental de “lecionar conteúdos de outras áreas (...) porque é através do jogo, da parte lúdica, que as crianças aprendem” (Anexo G1).

Numa abordagem aos princípios pedagógicos que norteiam a ação educativa, a professora afirmou agir de um modo “intuitivo”, valorizando a sensibilidade e a afetividade na relação que estabelece com os seus alunos, e na escuta que importa acionar para que as crianças aprendam porque, na sua opinião “só se aprende com quem se gosta”, apesar da exigência que a caracteriza (Anexo G1).

Resultante das formações que foi fazendo na área da educação artística, surgiu uma nova consciência de processos de ensino e de aprendizagem, que concretizou na criação de clubes de teatro, com participação voluntária, numa lógica de educação não

formal. Como meio de formação, os cursos realizados “serviram para [a] despertar” para as práticas artísticas como facilitadoras da concepção do seu ideal profissional, como aquele que proporciona “às crianças um maior número de experiências, para elas poderem fazer, mais tarde, as suas escolhas, em consciência, de acordo com aquilo que vão sentindo (...). O sentir e o dar atenção aquilo que se sente é extremamente importante para o futuro da pessoa em si e da felicidade, que é isso que se pretende” (Anexo G1). Essa pretensão foi concordante com o plano de intervenção da CTP (Anexo B).

Das formações realizadas, falou com entusiasmo, como tendo sido muito positivas e importantes na valorização pessoal e profissional, referindo que um dos contributos foi o “despertar para o teatro, saber ver teatro”.

Enquadrando a Educação Artística no contexto de formação profissional, expressou criticamente como se lhe dá pouca importância, tanto na formação de base, como no percurso profissional e, atualmente, embora se venha sentindo uma pequena evolução, ainda “falta formação aos professores” (Anexo G1). Das ações de formação promovidas pelo Ministério de Educação em que participou, a entrevistada verificou que surgem pontualmente e são pouco participadas, a não ser que sejam impostas pela acumulação de créditos. Na sua opinião as oportunidades de formação em Educação Artística deviam ser mais sistemáticas e suscitar uma maior sensibilização junto da comunidade educativa, na mensagem do valor das artes na escola, por forma a transmitir conhecimentos e desconstruir preconceitos.

Na Tabela 8 sintetizo as referências relacionadas com a contextualização, para compreender a caracterização da comunidade escolar.

Verifico que a docente acompanhou a turma, desde o 1º ano, e que observou serem “miúdos bastante imaturos (...) [dos quais] grande parte entrou para a escola com 5 anos” e manifestavam “muita dificuldade em se relacionar uns com os outros (...) muito centrados em si mesmos (...) [e com] muita dificuldade em entender o outro” (Anexo G1). Com este projeto ambicionou integrar a formação cívica de valores essenciais como a tolerância, a responsabilidade e a autonomia, e revelar capacidades latentes como a regulação emocional, a comunicação eficaz e a consciência de si e dos outros (Anexo H1).

Tabela 8*Síntese de AC da entrevista à PT: caracterização da comunidade escolar*

Categorias	Subcategorias	Indicadores	F/I	F/SC
Contexto	Caracterização do grupo de alunos	Descrição da turma	12	16
		Evolução ao longo do 1º ciclo	4	
	Caracterização dos E.E.	Descrição da participação dos E.E.	5	14
		Relação que estabelece com os EE	9	
	Contexto escolar	Funcionamento entre professores	5	7
		Caracterização do agrupamento	2	

A par da evolução da componente cognitiva, a PT aliou a já referida importância dada à componente afetiva, sendo a consciência dos sentimentos uma das principais ferramentas que a professora pretendeu transmitir aos seus alunos. Exemplificando com casos específicos, a professora falou da aluna extremamente responsável, muito direcionada e formatada para a obtenção de boas notas, mas insegura, com uma interioridade que não sabia como exprimir, que carecia de um “outro lado”, de ser desafiada com atividades que estimulassem o desenvolvimento da inteligência emocional. Na avaliação de casos específicos, expôs ainda a necessidade de alguns alunos de uma orientação próxima e acompanhada, devido à fraca capacidade de autonomia, sobretudo em crianças cuja maturidade para certas propostas tem sido, ainda, pouco estimulada e desenvolvida. Numa exposição da evolução geral da turma ao longo dos quatro anos letivos, a professora expressou, com satisfação e surpresa, que os seus alunos “cresceram imenso (...) como pessoas” (Anexo G1).

Contextualizando o papel da escola na comunidade, sobretudo na relação com as famílias, a professora expressou críticas a uma suposta responsabilização da escola, por parte dos encarregados de educação (EE), por aprendizagens que, na sua opinião, deviam ser transmitidas em casa: “coloca[-se] na escola um peso que ela não pode ter. A escola tem uma função: ensinar! E não pode, de maneira nenhuma, embora isso seja intrínseco, não pode substituir, nunca, os pais” (Anexo G1). Por forma a caracterizar a relação estabelecida com as famílias, a professora afirmou sentir falta de uma maior

consciencialização do papel de cada elemento da comunidade escolar, supondo que um melhor esclarecimento acerca do funcionamento da escola promoveria eficácia na colaboração e no acompanhamento dos EE, essenciais ao sucesso do ensino, e ao bem-estar das crianças na escola. Por essa razão, explicou que o apelo à presença e participação dos EE, de início, criou dificuldades na relação com as famílias, mas que ao longo dos anos foi criando confiança entre pais, alunos e professora. Foi, aliás, como contou, através do diálogo com uma “mãe”, numa ida ao teatro da Comuna, que a professora tomou conhecimento do projeto educativo da CTP para as escolas.

Dentro do contexto escolar foi onde sentiu o maior entrave à concretização do ideal pedagógico da educação artística e posicionou-se com uma postura oposta à que tem encontrado no grupo de professores, onde se tem confrontado com uma atitude de desvalorização do teatro como disciplina da prática educativa e para quem “o teatro é uma brincadeira! [Os atores] Vão lá fazer palhaçadas!”.

Analisando o fenómeno de rejeição das práticas artísticas na escola, a professora apontou o medo da mudança como um dos motivos de resistência à inclusão deste tipo de projetos no programa curricular, na medida em que tem identificado um certo “medo de se expor. De desmontar os bonecos que vamos construindo ao longo da nossa vida” (Anexo G1).

Perante esta realidade, a professora defendeu a integração no 1º ciclo de “outros profissionais que trazem a sua experiência” (Anexo G1) para, em parceria, se articularem certas componentes curriculares, como o caso do teatro. Ao relacionar a função de professora titular e de um professor de teatro, com papéis diferenciados e insubstituíveis, que se distinguem nas horas de prática docente – um professor titular está 5 horas diárias com a turma, um professor de teatro monitoriza um curto período; na postura – mais rígida ou mais flexível; no local das atividades – a sala de aula ou outro espaço. A professora titular fez a apologia de que esta diversidade enriquece a experiência pedagógica.

Em relação às práticas artísticas, a entrevistada disse defender a inclusão de profissionais capazes de, com a ajuda dos professores, articularem os saberes da sua experiência com o programa curricular. Na sua opinião, os atores são bem-vindos à escola, sobretudo por se sentir incapaz para a docência nesta área, tal como explicou:

apesar de ser espectadora, não sabe “ensinar teatro”. Em experiências anteriores ficou com a sensação de que, quando lecionava a disciplina, as crianças não se divertiam e não adquiriam nenhum conhecimento, “havia ali um certo massacre (...) não ficava lá quase nada porque era mais um trabalho” (Anexo G1).

Sobre o projeto de Teatro na Escola, da CTP, exponho, na Tabela 9, uma síntese da AC referente às expectativas, às motivações de participação e às observações e sugestões de melhoramento.

Tabela 9

Síntese de AC da entrevista à PT: projeto “Teatro na Escola”

Categorias	Subcategorias	Indicadores	F/I	F/SC	
Projeto “teatro na escola”	Expectativas e motivos de participação	Desenvolvimento de competências no aluno	7	25	
		Participação e formação como professora titular	12		
		Razões para incluir projeto de teatro no programa curricular	6		
	Observações e sugestões de melhoramento	e de	Evidências do resultado da ação pedagógica do projeto	18	27
			Desejos de realizações futuras	9	

A professora destacou, como principais expectativas, proporcionar um espaço de expressão e bem-estar, para um crescimento global da pessoa integrada na sociedade. Especificou, ainda, a intenção de lhes fazer entender o que é o teatro e que esse ensinamento lhes sirva para o futuro, como um processo de aprendizagem com significado a longo prazo.

Como dinamizadora de atividades de teatro, a professora criticou a prática vulgarmente exercida, por ela própria inclusive, de “pegar num texto, memorizá-lo e debitá-lo” como um método seguro, mas inócuo e inconsequente, utilizado por quem, como ela, “não tem [melhores] ferramentas” (Anexo G1). Percebeu que a aprendizagem do teatro tem outro propósito, e que as técnicas dos atores na concretização das atividades proporcionam um conhecimento de estratégias de dinamização e métodos que respeitam

as crianças. A professora deu, como por exemplo, a implementação do “time-out”, onde tanto alunos como professores aprendem a “respeitar o nosso próprio ritmo” (Anexo G1).

Para além do prazer evocado, a entrevistada destacou ainda aprendizagens relevantes como as estratégias de dinamização e o contacto com “ferramentas” que, acredita, no futuro lhe darão mais capacidade para ela própria “dinamizar projetos”, apesar de referir que vai precisar sempre “das técnicas dos atores” (Anexo G1).

Motivada pelas avaliações que foi fazendo das “necessidades da turma”, onde se viu com “algumas dificuldades” de orientação na “direção que queria seguir” e através do conhecimento que teve do trabalho da CTP nas escolas, decidiu concorrer ao projeto. Com a colaboração da associação de pais, fizeram um projeto para o programa “Fazer Acontecer”, da CML, que mediou a parceria da escola com a companhia de teatro.

Observou, da intervenção em curso, que nem todos os alunos estão num estágio de desenvolvimento que potencia a compreensão e assimilação das experiências proporcionadas, mas que nalguns alunos vê uma enorme transformação, sobretudo na expressão da felicidade, como o caso da aluna que “vibra” com o que faz e que o teatro tem dado um contributo importante para o seu crescimento (Anexo H1).

Enfatizou as sessões de teatro como um lugar onde as crianças sentiram que podiam ser elas próprias e exprimir-se de outras formas. Para melhor explicar o contributo educativo deste projeto, a professora afirmou que a expressão, nas atividades, não surgia como um “desabafo”, mas como uma outra “forma” de se exprimirem e que isso fazia “desbloquear coisas lá dentro”. Considerou que mexeu e transformou, no sentido em que “o sentimento é transformado”. Este processo, ao integrar emoções e sentimentos, alguns considerados negativos e socialmente postos à margem, transpostos para a linguagem artística, dão uma “confiança e autoestima” inesperadas, uma surpresa que leva os alunos “à descoberta deles próprios” (Anexo H1).

Acrescentou ainda que este projeto contribuiu para o desenvolvimento da fruição teatral e de conhecimento cultural, porque estimulou um “despertar para o teatro, para o saber ver teatro”. Contudo, para este tipo de projetos, “não chega um ano (...), deveria ter continuidade” (Anexo H1).

Da observação realizada nas sessões orientadas por dois professores de teatro, a professora percebeu uma distinta abordagem e apontou diferenças de postura na

dinamização, caracterizando o Miguel como “o amigo” e a Sara como a “estrutura”, numa dupla que se complementou.

Em relação a sugestões de melhoramento que os profissionais das artes podem invocar para projetos de educação artística em contexto de educação formal, especialmente para o primeiro ciclo, a professora referiu a importância das qualidades técnicas, com conhecimentos pedagógicos, as condições de trabalho, com acordos favoráveis à satisfação dos profissionais e a assunção de um papel interventivo para o desenvolvimento da EA na escola. Acerca desta função interventiva, a professora expressou ainda o desejo de ver “mais formações ao nível do teatro, para professores”, e que os projetos tivessem maior longevidade, que os seus alunos pudessem continuar a ter acesso a este tipo de atividades no 2.º ciclo.

5.4.2. Entrevista às representantes da Comuna

A entrevista realizada às responsáveis do projeto educativo da CTP, produtora executiva e consultora externa da estrutura artística, encontra-se apresentada, na íntegra, em Anexo (G2), posteriormente analisada em duas partes, uma de carácter geral sobre a entidade artística, outra especificamente sobre o projeto de teatro na escola (Anexo H2).

Na Tabela 10 apresento a síntese da AC, referente à categoria de caracterização da companhia. Para compreender o perfil identitário da companhia, averigui as perspetivas sociais e o carácter ideológico expressos. Foi indicada, pela consultora (E2) a ideia de que a Política Cultural tem sido uma das responsáveis por atender às necessidades de EA, sem a qual, na sua opinião, a Cultura carece de valor (Anexo H2). Teceu críticas a uma fração da classe profissional da cultura que, perante os desafios e investimentos na/da arte-educação, têm apresentado execuções displicentes porque se “transformaram e tornaram nuns faz de conta” (E2, Anexo H2) o que, acrescentou a produtora da CTP, resulta em “muita coisa má por aí” (E1, Anexo H2).

Tabela 10*Síntese de AC da entrevista às responsáveis da CTP: Caracterização da companhia*

Categories	Subcategorias	Indicadores	F/I	F/SC
Caracterização da companhia	Identidade	Perspetiva social e carácter ideológico da entidade artística	15	15
	Ações Educação Artística	Histórico de projetos	4	34
		Espectáculos	6	
		Casa da Criança	16	
		Estratégias de intervenção E.A.	8	
	Intenções pedagógicas dos projetos educativos	Objetivos das ações de formação	18	44
		Ações de formação de público	5	
		Princípios orientadores	21	

De acordo com as entrevistadas, o acesso à cultura e às artes, através de intervenções de teatro na educação, potencia a formação pessoal e social das crianças porque esta possibilita uma melhor perceção do que “existe em cada um de nós e que hoje não é transparente na sociedade” e contrapõe o retrato de uma visão individualista em voga na cultura social atual com o aforismo: “juntos vamos longe, sozinhos não vamos a lado nenhum” (E2, Anexo H2).

Em conceções acerca da sociedade contemporânea, foram apontadas críticas à educação das crianças, hoje mais abandonadas pelos adultos, tanto pelos pais como pelos professores, que “não têm tempo, nem se preocupam” e que essa indisponibilidade contribuiu para um hiato entre a cultura, a arte e a educação, interceções que são “tão importantes na formação das crianças” (E2, Anexo H2).

Por esse motivo, explicaram que a companhia investiu na produção de projetos para as escolas, numa lógica decorrente de um percurso de 50 anos de ações com e para a infância, onde destacaram os espetáculos para crianças, apresentados pela CTP, como é o caso de “Bão Preto” (2003) e de “Quixote” (2018). O “Bão Preto”, ao contrário de

outros espetáculos da CTP, circulou na rua e em escolas, porque, como esclarece a E1: “era fácil de montar”, ao contrário da maioria dos espetáculos criados pela companhia, que são para salas de espetáculos equipadas convencionalmente.

Como forma de justificar a estreita relação com a infância, as entrevistadas relembrou um projeto onde a E2, na altura estudante universitária, foi voluntária, e que foi criado ainda no início da CTP, a “Casa da Criança” – projeto único, singular e experimental, pioneiro na intervenção da educação pela arte. Numa perspetiva de educação não formal e global, que a par de estimular a aquisição de competências de aprendizagem como a escrita e a leitura, desenvolvia competências de formação pessoal e social, num ambiente familiar pensado para oferecer condições básicas e indispensáveis ao bem-estar da população infantil, desde “tomar banho, vestir roupa lavada (...) tomar o pequeno-almoço (...) lavar os dentes”, atendendo ao comportamento social desenvolvido simultaneamente através de rotinas do quotidiano e a dinamização de atividades lúdicas e pedagógicas (Anexo G2).

Desta experiência fundamental, que está na génese da estrutura artística, cujo principal mentor é o seu diretor, João Mota, percebemos a raiz das intenções defendidas nas intervenções de teatro-educação da CTP: assentes num ideal de cidadania, na formação de cidadãos livres e cultos, projeto para o qual a classe artística contribuiu com oferta cultural e pedagógica, com o principal objetivo de formação de públicos participativos que se aproximem e habitem os espaços da arte e da cultura. Está em vista a sustentabilidade das artes numa comunidade que goste e usufrua da arte, em serviços privilegiadamente públicos, no sentido de serem democráticos e acessíveis a todos. Por estes motivos, esclareceram as entrevistadas, a CTP tem investido na concretização de projetos educativos porque “a Arte deve começar nas escolas” com o principal objetivo de “ensinar” os alunos “a entenderem-se a eles próprios” e ao “ambiente”, numa capacitação de autoconhecimento que facilite o relacionamento “com os outros e com todo o ambiente envolvente (...) que lhes permita serem (...) humanos e cívicos (...) sentirem-se parte da sociedade e úteis na sua construção” (E2, Anexo H2).

Salientaram o valor da expressão livre e pessoal e o desenvolvimento da afetividade que dispõe a “criar laços” e a “tolerarmo-nos uns aos outros”, e explicaram que o teatro incentiva a “olhar para o lado de dentro das pessoas” e a desenvolver a

“capacidade de sonhar e de acreditar”, na lógica sócio-afetiva de que pessoas felizes “são mais produtivas (...) mais criativas e menos doentes” (E2, Anexo H2).

Na segunda parte da AC foco a categoria do projeto de intervenção, com três subcategorias - planeamento, criação de parcerias e observações e sugestões- conforme apresentado na Tabela 11.

Tabela 11

Síntese de AC da entrevista às responsáveis da CTP: Projeto Teatro na Escola

Categorias	Subcategorias	Indicadores	F/I	F/SC
Projeto teatro comuna na eb1	Planeamento	Meios	16	35
		Estratégias para o projeto de teatro na escola	11	
		Tomada de decisão logística	8	
	Criação de parcerias	Relação com entidade governativa	6	25
		Relação com instituição de ensino	19	
	Observações acerca da intervenção	Expectativas	3	7
		Avaliação de resultados	4	
	Sugestões de melhoramento	Ideológicos	2	5
		Estruturais	3	

Relativamente aos meios de execução do projeto, estes são acordados em protocolos de parceria entre instituição de ensino e a Câmara Municipal de Lisboa (CML) que apoia financeiramente a intervenção na escola. Sobre o financiamento investido, reforçaram que os projetos se realizam independentemente do apoio local, que é reduzido e inconstante, e que por isso é “injetada” uma parte do apoio da Direção-Geral das Artes (DGA), que tem sido regular e consistente, para a área da EA, assumindo assim a continuidade de projetos educativos, como no caso das sessões de teatro em jardins de infância, implementado pela mesma dupla de atores da CTP. A consultora externa comentou, a esse respeito, que os fins são “desprovidos” de interesses económicos e a

produtora confirmou que, mesmo quando “não há dinheiro ... fazemos na mesma” (E1, Anexo H2).

Acerca do planeamento das ações de formação, as oradoras esclareceram que está implícito nos critérios transmitidos pelo diretor, João Mota: dois formadores capacitados e/ou aprovados pela direção; a aprendizagem decorre em estratégias de dinamização de atividades lúdicas e expressivas, de carácter coletivo e inclusivo, com foco nas emoções e nas relações interpessoais; e um compromisso de carga horária de acordo com a disponibilidade da escola para a intervenção curricular, no sentido de “quanto mais tempo” de expressão dramática e teatro, “melhor” (Anexo G2).

Sobre a criação de parcerias estabelecidas com a CML, as representantes enfatizaram a importância do acompanhamento dos projetos, que já aconteceu de forma presencial, com uma equipa que assistia às sessões, o que, entretanto, deixou de acontecer. Da relação com a entidade de governação local expressaram haver, daquela parte, um maior interesse na intervenção em contexto de educação pré-escolar, apesar de a CTP manifestar interesse em progredir com aulas para o ensino no primeiro e no segundo ciclos¹.

De acordo com as entrevistadas, a ideia de desvalorização e desconhecimento esteve na base de conflitos com as instituições de ensino escolar, identificadas na atitude de professores que “não querem saber nem respeitam” o trabalho dos atores e professores de teatro. Apontaram como principal motivo as – supostamente opostas – direções de orientação pedagógica, considerando que as aulas de teatro exigem uma formação especializada também da parte dos professores titulares de turma, porque, como explicaram, uma criança imaginativa, feliz, a rir, a brincar e a pensar por si própria exige mais dos professores do que uma criança frustrada, calada, raivosa mas quieta, dominada pela ordem autoritária do ensino tradicional e conservador que “debita matéria”,

¹ Esta intervenção é peculiar e exclusiva, foi a única turma de 1º ciclo que integrou o projeto, desde o ano letivo 2019/2020 até ao momento em que se redigiu esta investigação (2022). O público que mais tem usufruído dos projetos de teatro na escola são crianças dos 3 aos 6 anos, sendo o conteúdo adaptado para estas idades.

característico do tipo de ensino que, no seu entender, até hoje prevaleceu nas escolas (E2, Anexo G1)

Neste contexto, revelaram a percepção de que a PT deste projeto tem uma outra maneira de pensar, concordante com as ideias expressas no projeto da CTP, o que permitiu um acordo entre ambas as partes.

O discurso manifestou uma previsão de futuro efêmero para este projeto de intervenção no 1º ciclo, que teve a duração de um ano letivo, e transmitiram que estes projetos vivem constantemente ameaçados pela falta de apoio a vários níveis, numa insuficiência de recursos humanos e estruturais que garantam a continuidade. Por este motivo apelaram a registos que possibilitassem uma avaliação a partir das evidências de resultados, para articular com os relatórios das entidades parceiras.

Indicaram que ficavam maravilhadas com o “deslumbramento” das crianças quando vêm ao teatro, e que isso incentivou o investimento, assim como os relatórios que têm recebido das escolas, por corroborarem uma avaliação geral positiva.

Perante o compromisso de continuar a oferecer atividades de teatro para as escolas como forma de intervenção social, assumido pela CTP, as entrevistadas manifestaram a intenção de investir com inovação e criatividade, porque, como explicaram, acreditam veemente na mudança que este tipo de projetos imprime na melhoria do desenvolvimento sociocultural da população.

Com a ambição de criar uma estrutura mais capaz de empoderar as crianças e de lhes dar um espaço de intervenção mais representativo, a E2 sugeriu, como ideia a desenvolver no futuro, incluir um aluno representante na equipa de formação, para desenhar, juntamente com os artistas, estratégias de abordagem aos conteúdos pedagógicos, com uma visão própria da sua faixa etária, e considerou que seria surpreendente, sobretudo se fosse um aluno considerado “problemático”, acreditando que essa experiência poderia contrariar as baixas expectativas de que, na sua opinião, injustamente, estas crianças são alvo.

6. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

| ' ' | ' ' |

Regressamos à questão de partida – Como implementar uma intervenção curricular em teatro numa turma do 4.º ano de escolaridade, promovida por uma companhia teatral e dinamizada por atores profissionais? – e cruzamos os resultados apresentados para concretizar possíveis elucidações acerca das questões orientadoras: Como integrar uma intervenção em teatro na modalidade de coadjuvação na atividade curricular de uma turma do 4.º ano de escolaridade? Que evidências no desenvolvimento de competências teatrais se verificam nos participantes?

Nesta investigação integrei as orientações oficiais referentes à ED/T (AE, 2018), que indicam aspetos a serem observados, e que foram identificados para avaliação e reflexão. Descrevi um processo de intervenção que se baseou na transmissão de técnicas do ator, na exploração de jogos dramáticos e teatrais e na criação cénica.

Através de um processo de coadjuvação, os professores especialistas partilharam com a docente titular de turma a responsabilidade de abordagem curricular da área de ED/T e, nesse âmbito, o objetivo de proporcionarem o desenvolvimento de competências de literacia artística, refletidas nas AE (2018), em domínios de Apropriação e Reflexão e Interpretação e Comunicação, Experimentação e Criação.

Verifico que as atividades veicularam um contacto com o universo artístico, permitiram apreender, descodificar e interpretar códigos de leitura da linguagem teatral, sobretudo na consciencialização do teatro como arte do coletivo, com foco centrado no “ator-criativo”.

Valorizámos a expressão do corpo e da voz, e os jogos dramático e teatrais, ora para explorar a expressividade, ora para comunicar pelo teatro, dentro de um sistema convencional disposto em duas funções essenciais: daquele que faz e daquele que vê. A intervenção incidiu sobretudo na prática do ator, (mais do que na de espetador), tendo, no entanto, sido natural a articulação das capacidades de observar, em si e no outro, as características da linguagem teatral. O domínio de interpretação e comunicação foi transmitido em processos de instrução de técnicas de exploração da expressividade do corpo e da voz e indução a criações cénicas. Neste procedimento, as observações resultantes das apresentações em jogos dramáticos e teatrais, e sistematizadas nas retrospectivas das conversas finais, foram avaliadas do ponto de vista pessoal de quem faz, e pouco explorada a perceção objetiva de quem vê. Esta opção intencional pretendeu

confrontar a criança com a capacidade de se expor, com critérios de sensibilidade sobre a sua experiência, com o objetivo de priorizar a autoavaliação, particular, contínua e diferenciada.

A avaliação dos professores ao desempenho dos alunos priorizou o valor do Saber-Ser, em atitudes que viabilizam a prática teatral (empático, autêntico, confiante, assertivo, irreverente ...) e da abertura ao risco de “errar” artisticamente, sem medo (Anexo D). Neste caso, o “errante”, como aquele que vagueia ao acaso, improvisa por caminhos incertos porque não fixou o destino, vai fixando percepções que emergem da experimentação. Foi nesse processo sistemático de tentativas e erros que se construiu possíveis noções sobre o teatro. A arte teatral, efêmera, não exercita certezas, questiona e cria, infinitamente, diversas possibilidades de resposta. Mesmo um objeto estanque, como um texto dramático, tem inúmeras leituras, vive e renasce através da pluralidade de interpretações.

Nos parâmetros de criação, focamos sistemas de produção artística, concretizados através de variados processos para agilizar o domínio da criatividade. As estratégias, diversas, pretenderam capacitar o aluno para a autonomia, tornando-o consciente de planos que conceptualizam um projeto, conduzindo-o pelas várias fases da sua concretização. Deste procedimento surgiram histórias, personagens, cenas e uma apresentação final (Anexos I3, I4, I5 e I6).

Na intervenção ativamos experiências pessoais e coletivas que resultaram na aquisição de sistemas próprios de trabalho, o que se concretizou nas consecutivas indicações de avaliação, por parte dos professores, acerca do desempenho dos alunos (Anexo E).

Na entrevista feita à PT, esta constatou que este projeto levou os alunos “à descoberta deles próprios” ao mesmo tempo que os despertou “para o teatro, para saber ver teatro” (Anexo H1).

No que se refere à análise do valor da intervenção no contexto social, foram reunidos recursos comunitários, unindo parceiros disponíveis e com interesses comuns. O desenvolvimento de parcerias entre os sistemas educativos e culturais, como estratégia essencial para uma educação artística eficaz, tal como está proclamado no *Roteiro para a Educação Artística* (2006), aponta dois objetivos principais: um, correspondente à

formação de professores, argumentando que “não há aprendizagem criativa sem ensino criativo” e, outro, na apologia de articulação entre parceiros com “mútua compreensão dos objetivos”, em simultâneo com o respeito pelas competências de cada um (p.11). Considero aplicadas as duas premissas: a primeira, respeitante à formação, tanto por parte dos professores de teatro, como da parte da professora titular, que realizaram formação especializada na área da educação artística; a segunda, referente à concordância entre os parceiros, sobretudo na consensualidade do valor da dimensão socioafetiva como área central na formação das crianças.

Refletindo acerca das estratégias de coadjuvação, a intervenção promoveu a colaboração interprofissional entre atores de teatro, e entre estes e a PT, envolvidos na mobilização de estratégias que mediarão um equilíbrio entre a “formalidade” da ação, devidamente estruturada e fundamentada, e a “informalidade” do projeto artístico-pedagógico. Embora as propostas, em forma de jogo, fossem evitadas de jocosidade, tencionámos não só desfrutar do prazer que daí emerge, como também orientá-lo para o desenvolvimento da formação pessoal e social e conhecimento artístico.

Na colaboração entre professores adotámos uma atitude de abertura ao diálogo, mobilizando encontros conceptuais ambíguos, num fervilhar de tensões dialéticas que suscitaram discussões promotoras de questionamento e reflexão. Privilegiámos, por um lado, o confronto de ideias e a sua defesa, por outro o esforço intencional de equilibrar valências, encontrar mediações, num sistema em que cada professor disponibilizou as suas competências pessoais e profissionais para concretizar o objetivo comum: o desenvolvimento das crianças, das suas capacidades expressivas e dos seus conhecimentos acerca das práticas teatrais. Tender para a diversidade foi característica fundamental da intervenção, implícita na equipa multidisciplinar, na transversalidade/especificidade do currículo e na articulação de metodologias interdisciplinares.

Neste processo foi evidente a divergência de atitudes entre os professores de teatro – Miguel o “amigo” e Sara a “estrutura” (Anexo G1). Os termos são representativos de duas dimensões que, no meu entender, constituíram pilares basilares do ato educativo – afetividade e organização. Se, aparentemente, os professores tenderam mais para uma componente do que para outra, o fenómeno coincide com fatores correspondentes à

situação de cada um: eu, como professora-investigadora, responsável por estruturar e sistematizar a intervenção, assumi uma atitude que conseqüentemente se manifestou na dinamização. No entanto, foi consensual que a intervenção estabelecia estratégias ajustadas a cada momento, flexíveis e impregnadas de disponibilidade para acolher sentimentos, com foco no que as crianças mostravam, simultaneamente, saber e sentir, numa atitude pedagógica “da Situação” (Leitão, 2009).

Rogers (1961) defende que “a primeira implicação no domínio da educação poderia ser a de permitir ao aluno (...) estabelecer um real contacto com os problemas importantes da sua existência” (p. 259) numa relação pedagógica em que o professor “congruente”, age com “autenticidade” e é “capaz de aceitar o aluno tal como é e de compreender os sentimentos que ele manifesta” (p. 260), justificando a capacidade empática como princípio-base na aprendizagem significativa.

A qualidade da relação pedagógica foi identificada como primordial, nas concepções da PT, para quem ouvir os alunos é essencial, e central nas concepções dos professores de teatro, focados na educação da sensibilidade como aspeto fundamental da sua ação. Verificámos a abertura incondicional à liberdade criativa dos alunos, no constante reforço positivo nas investidas de desempenho e na aprovação do valor das suas experimentações artísticas (Anexo E). Estabelecemos dinâmicas concretizadas na direção, indução e orientação das ações, exigindo a cooperação entre os alunos e valorizando a gestão da liderança de grupo mediada pelos professores. Da relação entre alunos e professores evidenciámos a dimensão afetiva como motivadora de um certo tipo de pedagogia centrada na pessoa, na qual percebemos várias atitudes do professor, dependendo da ação em causa. Articulámos a “expressão de afetividade” colocando-nos frente a frente com a criança, jogando com ela, numa relação de proximidade, e acionámos também, em certos momentos, a evidente “transmissão do saber e no distanciamento [necessário] entre mestre e o aluno” (Amado, Freire, Carvalho, & André, 2009, p. 76).

Na dimensão cognitiva, a leitura dos resultados permitiu aferir que a intervenção mobilizou conhecimentos artísticos especificamente centrados nas técnicas de atores de teatro, para estimular simultaneamente o conhecimento da arte em si e a formação pessoal e social, promovendo a educação para a cidadania. A promoção da autoexpressão criadora

implicou uma seleção de conteúdos pertinentes estabelecidos pela CTP (Anexo A), que implicou o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem, numa abordagem ao Ser Global, através da fisicalidade, oralidade e interioridade, colocando respetivamente o corpo, a voz e as perceções como ferramentas vocacionadas para a prática do teatro.

Procurámos mobilizar “motivações intrínsecas” (DB2, Anexo D), no sentido de apropriação pessoal das técnicas disponibilizadas, para que cada um descobrisse como as aplicar “à sua maneira” (Anexo D, DB24). As motivações intrínsecas são promotoras da “experiência ótima” (Csikszentmihalyi, 2002, p. 66), como aquela que se opõem à experiência desorganizada e caótica, que leva à perda de energia e bloqueio, comportamento por vezes observado nos alunos, em certo tipo de atividades, no decorrer da intervenção. As atividades práticas tiveram em vista proporcionar experiências de fluxo, que contribuíssem para o bem-estar e felicidade do indivíduo (Csikszentmihalyi, 2002).

As estratégias de dinamização sistematizaram, também, métodos de instrução de exercícios técnicos da prática artística, como no caso das contagens de inspiração e expiração para processos de consciencialização respiratória, ou da articulação de vocalizos que o aluno ouviu e repetiu, ou ainda de movimentos de aquecimento corporal dirigido pelos professores. Nestes casos implementámos métodos de transmissão instrutiva, concretizada pela mecanização e repetição de técnicas que só por si pouco contribuíram para uma aprendizagem profunda e integral.

Considero que o valor do desenvolvimento “mecânico-tecnista” contribuiu para o desenvolvimento de competências ao serem diretamente integradas no jogo teatral, em domínios específicos relacionados com a prática artística e pedagógica. Os métodos de desenvolvimento técnico condicionam a ação em determinados moldes, o que, temporariamente, pode limitar a criatividade, mas posteriormente justifica o progressivo desenvolvimento de capacidades, quando apreendidas as ferramentas para agir criativamente na prática artística. No processo de ensino-aprendizagem, comprovámos que a imitação, que recorre à “observação e execução” (Santos, 2003, p. 60), foi um procedimento pedagógico adequado por exemplificar um modo prático, que ao ser apre(e)ndido, fundamentou um conhecimento de que a criança dispôs para um desenvolvimento da sua própria prática. Partimos da reprodução de um modelo, para a

criatividade pessoal, através do incentivo à apropriação individual, numa gradual progressão da autonomia na prática artística.

Incidindo sobre a aquisição da linguagem do teatro, a intervenção implicou um exercício constante de consciencialização, amplamente difundido na planificação e nos DB (anexo A, B, C e D), para desenvolver um pensamento que integre a sensibilidade e o conhecimento. A ativação da consciência foi, desta forma, induzida tanto nas atividades práticas, como nas expositivas, como ainda *a posteriori*, de forma distanciada, nas reflexões da fase final das sessões.

Priorizar a tomada de consciência permitiu enveredar pelo “inconformismo” do conhecimento subjetivo das sensações para pensar de modo pessoal, divergente do habitual, atendendo à perceção dos sentidos e inculcando uma lógica correspondente a cada atividade. Relacionar ação prática e reflexiva, foi opção combinada conforme os objetivos da atividade: jogos em que a reação espontânea foi prioritária, agir primeiro e pensar depois, ou em que, inversamente, criámos a partir de ideias que depois concretizámos. A articulação de ação física e mental promoveu autonomia nas práticas artísticas, oferecendo mais possibilidades expressivas ao praticante. Ativar a cognição pela experiência vivida em situações que despertaram o interesse para conhecer o outro, promove o desenvolvimento da cidadania, da criatividade, da inovação, de competências interpessoais e autoaprendizagem personalizada, acessível e inclusiva (Neto, 2020).

Referente às aprendizagens de dimensão social, detetámos como fundamental uma abordagem com bases psicopedagógicas que destaca a “formação do ser”, através da vivência proporcionada pelos jogos dramáticos em dinâmicas de grupo. Verificámos a interatividade entre pares como “indispensável e decisivo para a aquisição das bases essenciais da aprendizagem da vida social”, sobretudo desenvolvido por crianças a partir dos 8 ou 9 anos, quando se encontra ultrapassada uma fase anterior mais egocêntrica e “o grupo [já] consegue começar a desenvolver uma crescente capacidade organizativa interna, de interação e cooperação cada vez mais eficaz” (Sousa, 2003, pp 200-201).

Notámos um esforço, da nossa parte, professores de teatro, para manter coerente a ampla articulação entre o projeto da CTP (Anexo A), o plano curricular da intervenção (Anexo B), as opções metodológicas do processo ensino-aprendizagem (Anexo C) e as evidências de aprendizagem das crianças (Anexos D, J e K).

Considerando as palavras do aluno P13 (Figura 1, p.67), que referiu o “sucesso” na construção da personagem, mas dificuldade nas “apresentações”, ou o caso do aluno P18, que expressou mais prazer nas atividades de ação performativa (que envolviam corporalidade) do que no desenvolvimento da expressão vocal, podemos inferir que houve fruição na prática artística e apropriação de conhecimento teatral. Na prática do teatro implementada, através da diversificação dos estímulos criativos em diferentes atividades específicas, facilitámos a identificação de preferências, por parte das crianças.

Concluimos que a intervenção promoveu conhecimentos de teatro ao mesmo tempo que despertou uma consciência de si, através da autoexpressão criadora. Este amplo “crescimento” é um dos propósitos da educação artística, tal como proclamada nos documentos de orientação oficiais. À luz do que está referido no documento sobre as aprendizagens essenciais para o 1º ciclo (AE, 2018), na área da educação artística, que apela para “uma prática sistemática e contínua, numa perspetiva de complexificação e gradual progressão de etapas, de modo a promover um desenvolvimento consciente e sustentado das capacidades e conhecimentos, individuais e coletivos”, verificámos uma evolução com a progressiva melhoria do desempenho dos alunos (Anexo E).

Um aspeto negativo que considero importante sistematizar – a dificuldade em gerir o tempo – sinaliza a complexidade de planear e decompor as atividades numa planificação congruente entre expectativas e concretizações. A gestão do tempo, por parte dos professores, foi refletida sistematicamente, como devendo ser melhorada com uma seleção menos vasta de atividades (Anexo D). O desejo de uma maior disponibilidade para a exploração mais aprofundada dos conteúdos e das estratégias foi avaliado como experiência insatisfatória pelos alunos (Anexo K). A preparação, com a definição clara e distinta dos conteúdos pedagógicos a mobilizar pode facilitar a articulação, de forma mais orgânica, intencional, dinâmica, dos vários tipos de ações, criando fluidez e um ritmo mais natural na concretização e menos pressão no alcance das expectativas vagas e irrealistas.

Este projeto, pontual, integrado no currículo do 4º ano, sem antecedentes nem perspetivas de progressão para os futuros anos de escolaridade, sofre com a falta de continuidade da gradual progressão de desenvolvimento das aprendizagens artísticas, vista como importante e prioritária. A intermitência deste tipo de projetos foi apontada

com preocupação tanto na entrevista à CTP como na da PT (Anexo H1 e H2), por acreditarem que a inconstância prejudica a concretização de aprendizagens essenciais no que diz respeito ao teatro, ao longo dos vários ciclos de ensino.

As questões levantadas nos DB, de carácter global, contribuíram para clarificar uma posição pessoal, facilitando a idealização do perfil de professora de teatro com o qual me identificasse, numa dinâmica orgânica, autêntica e fundamentada. O problema mais intensamente referido, focou a avaliação da eficácia dos métodos de ensino mobilizados, tendo em conta a intenção pedagógica estabelecida, numa procura de dinamismo e participação ativa e evitando uma atitude passiva que pode levar-nos a “fazer por fazer, porque me estão a pedir, sem vontade e energia” (Anexo D, DB3).

Registei como ameaçador o modelo de ensino “transmissor de conhecimentos” (Sprinthall & Sprinthall, 1997, p.318) centrado no professor, que impede o aluno de pensar por si próprio, num ambiente extremamente organizado e estruturado para a clareza e sistematização das informações, num processo que foca a função cognitiva e a “descoberta dirigida”, e que corre o risco de alimentar “a passividade” nas crianças (Sprinthall & Sprinthall, 1997, p.319). Este modelo, vulgarizado no sistema de ensino, foi alvo de críticas, tanto da parte da PT, que defende que “não pode ser uma relação de «o professor está lá em cima e o aluno está cá em baixo». Não! (...) Temos de descer o máximo que conseguirmos, até eles” (Anexo G1), como da parte das representantes da CTP que refletem, no seu projeto educativo com base na autoexpressão criadora, um objeto que “destrói todo um protótipo de sociedade que foi criada” (Anexo G2).

Da CTP surgiram diretrizes que combatem sistemas centrados na figura do professor autoritário e no controlo rígido do comportamento do aluno, tidos como prejudiciais, porque “querer dar liberdade aos miúdos, mas – (...) «só fazes o que eu quero, só pensas como eu quero! Não te mexas!» (...) – é o pior erro que se pode fazer” (Anexo H2). Assim, todo o contexto induziu à dinamização de métodos ativos, numa pedagogia centrada na criança e na sua capacidade criativa, suportada por técnicas artísticas e pedagógicas, num equilíbrio necessário entre a improvisação livre e a transmissão de “uma gramática do teatro que pode alargar os horizontes da criança inventora” (Rodari, 1993, p. 211).

Para ensinar teatro, dispor de um saber artístico e disseminá-lo pedagogicamente, através de “organizadores prévios”, refletidos na planificação (Anexo A, Anexo C e Anexo D) que ordenou, relacionou e integrou conteúdos transversais e específicos, facilitou a sistematização de métodos de ensino que incluiu, adequadamente, o “modelo transmissor de conhecimentos” (Sprinthall & Sprinthall, 1997, p.319).

O ato de planear, como processo de registo de intenções, objetivos e estratégias, exigiu a elaboração fundamentada de ferramentas de avaliação, como um progressivo mecanismo de controlo e direcção do ato pedagógico. A avaliação continua da intervenção, realizada por observação direta, incluindo todos os participantes, analisada e discutida em dupla de professores, e entre estes e a PT, pareceu-me vantajosa, por otimizar a ação educativa. A resolução de estratégias emergiu da necessidade de proporcionar, aos alunos, informação útil, para que pudessem desenvolver, posteriormente, por si próprios, atividades artísticas sustentadas em conhecimentos adquiridos.

O processo consolidou, também, a conceção de aluno emancipado, numa construção duplamente enraizada na perceção concreta da realidade e na consciencialização do desejo do devir, apontando caminhos de concretização de objetivos educativos através do teatro, em concordância com o documento de orientação “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, de base humanista, que visou “formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (p.5). Este documento refere 10 áreas de competência a desenvolver, das quais destacamos, como especialmente notórias nesta intervenção: “Linguagens e Textos”; “Informação e Comunicação”; “Desenvolvimento Pessoal e Autonomia”; “Relacionamento Interpessoal”; “Raciocínio e Resolução de Problemas”; “Pensamento Crítico e Pensamento Criativo”; “Consciência e Domínio do Corpo”; “Sensibilidade Estética e Artística” – aspetos tidos como fundamentais, fundadores de capacidades e atitudes que estiveram em vista no decurso desta intervenção curricular (Anexo B), indicados dos planos das sessões e avaliados nos DB (Anexo C e D).

O enquadramento teórico e prático da intervenção interligou duas correntes de ação tendencialmente divergentes nos procedimentos metodológicos em EA/TE: o paradigma expressivo-psicanalista e uma posição paradigmática formalista-cognitiva.

Perante esta ambiguidade metodológica, foi conveniente dispor de um vasto manancial de estratégias, de uma equipa multidisciplinar e de conhecimentos transversais e específicos do teatro na educação.

Percebi que o ator-professor de teatro, desafiado a integrar o ensino e a intervir no currículo, acionando, em si mesmo, novas funções que exigem renovadas competências, ao investir numa “profissionalização” sustentada em conhecimentos (Teixeira, 2015), potencia a valorização de uma função expressa pelos entrevistados como incompreendida e desvalorizada, tida como forma de entretenimento. Para justificar uma conceção mais aprofundada das práticas artísticas na escola, explicaram que as crianças, ao expressarem as suas emoções, não estão a ter um desabafo, “expressar não é a criança gritar quando está irritada”, exige um entendimento de elementos do teatro e a canalização da sua expressão para processos criativos transformadores.

Em busca de uma abordagem adaptada à contemporaneidade e centrada na democratização da cultura, experimentámos linhas de ação inovadoras, criadas para este contexto, dependente da circunstância, e mobilizámos metodologias específicas para concretizar objetivos que fomos definindo e estabelecendo como prioritários, enquadrados no objetivo geral da intervenção.

A suposição de que, paradoxal e idealmente, a arte-educação é “um meio”, “uma via”, abrangente e livre, alheia a uma estrutura disciplinar específica, ao mesmo tempo em que corresponde a um fim em si, regulamentada e sistematizada, pode causar discrepâncias concretas. No entanto, no caso da presente investigação-ação, o confronto provocou uma tensão construtiva, por fazer coincidir uma abrangência de práticas válidas, inculcando métodos divergentes, com mobilização de técnicas diferenciadas que corroboraram a concretização dos objetivos.

Concebo que, tanto numa posição mais tendencialmente lúdica-expressiva e generalista, ou, por outro lado, atendendo à conceção formalista-cognitiva que destaca o conhecimento específico da linguagem artística, os universos são complementares, com metodologias potencialmente articuláveis, e que suportam visões de processos desejáveis, porque amplos e pluriperspectivados.

Para esta intervenção desejámos abandonar conceções unilaterais, para nos lançarmos com ímpeto a um “novo contexto”, percorrer caminhos experimentais onde

arriscámos inovar, estabelecendo uma organização que integrou modos divergentes; suportámos uma ambiguidade de sentimentos, desde frustrantes deceções a vitoriosas e bem sucedidas concretizações; canalizámos energia para a criatividade no processo de ensino; mobilizámos competências pessoais para um trabalho de equipa com base na confiança e na partilha de ideias; intentámos debater e defender posições ideológicas que fomentaram as tomadas de decisão, numa atitude de permeabilidade às reflexões do outro.

Nesta multidisciplinaridade da equipa, articulámos conceções, numa postura de consensualidade entre os intervenientes. Tal como enunciaram os DB, surgiram, de parte a parte, propostas inadequadas e rejeitadas, numa exigência de adaptação ao propósito e natureza do projeto, aspirando a que mobilizássemos conhecimentos e sensibilidades ajustadas à concretização de objetivos transversais e específicos do teatro. Toda a conjectura interdependente nos pressionou para abdicarmos de expectativas descontextualizadas, para nos focarmos no projeto, nos princípios fixos e fundamentais, refletidos em planos flexíveis e com espaço para a imprevisibilidade do momento, numa estrutura firme que veiculasse a liberdade criativa dos processos reais que aconteciam. Os procedimentos exigiram uma atitude de aceitação e compreensão, que resultaram numa abertura incondicional e gestão positiva de conflitos (Rogers, 1961).

Ainda que alinhados no princípio de flexibilidade dos planos, percebi que clarificar objetivos, no sentido de orientar propostas abertas, destacando as intenções pedagógicas do ato educativo, evitou “formulações demasiado generalistas e vagas” que dificultariam a concretização das ações, como explicam Landsheere e Landsheere (1976), ao referirem que “o embaraço dos docentes ao serem interrogados, testemunha a sua falta de hábito de explicar os objetivos pretendidos (p. 20).

Deduzo que expor, com clareza, o desenho das metodologias de intervenção, viabilizou a defesa do carácter artístico e pedagógico do teatro, com ecos na renovação do valor das artes na escola. Nas palavras da PT, a intervenção de teatro com esta turma “vai servir como ponto de partida para algo. Porque a vida não é só trabalho. E a arte ajuda-nos a compreender o mundo (...) A fazer relações! (...) eles aprendem de outra forma. E aprendem a respeitar o seu próprio tempo, a respeitar o tempo do outro, a respeitar o seu espaço”. Neste exemplo, é de salientar a distinção que a docente faz entre o conhecimento adquirido pelo “trabalho” e a compreensão que “arte” nos dá do mundo,

como se o desempenho no teatro fosse distinguido pelo facilitismo e mais adequado ao tempo e espaço dos alunos. Reforço que verifiquei, através da investigação, que a intervenção curricular de teatro “trabalhou” o esforço de superação, de experimentação, de sistematização, de pesquisa, de reflexão... Nas palavras da PT, sobressai, sobretudo, o valor da fruição, perspectivada como via de formação de cidadãos que gostem de usufruir desse prazer, e que possam levá-lo para a vida, numa preocupação de desenvolver nos alunos uma cidadania cultural (Anexo H1).

Na avaliação da apresentação final verifiquei o que explica Sousa (1979): a expressão “não é um espetáculo para os olhos e para os ouvidos” dos espectadores (p.8). A intervenção valorizou as capacidades expressivas dos participantes e a formação pessoal e social promovida pela interação do grupo numa cocriação teatral. A apresentação “pública” concorreu para a sistematização dos objetivos propostos, foi vista como um meio para a criança se sentir bem consigo própria, no palco, como lugar do “seu” jogo teatral, confiante, cooperante e autónoma. A apreciação que daqui advém é, também, “espetacular”, aos olhos de quem viu, no teatro feito por crianças, a ausência de intervenções para “abrilhantar” e aperfeiçoar o realce de virtuosismos, mas sim a atenção sensível à autonomia e liberdade criativa dos alunos. Nesse prisma, a intervenção correspondeu, eficientemente, às necessidades de fruição artística, previamente diagnosticadas, centrada nos alunos, e deu-lhes estrutura para que o prazer de fazer acontecesse.

Uma possível projeção de futuro desta ação educativa, seria, após esta abordagem global, possibilitar ao aluno continuar a explorar a linguagem do teatro, aprofundando interesses específicos aqui a florados e apontados pelas crianças (Anexo K).

Deste território interventivo que cruzou Arte e Educação, coabitado por “artistas”, “professores” e “educandos”, elementos que, em si mesmos, são um universo imenso, tencionei destacar a singularidade desta coligação específica, num microcosmo único, respeitando uma característica essencial e fundamental dos projetos de intervenção: a diversidade.

A mistura heterogénea de identidades e experiências, oriundas de áreas profissionais divergentes, reunidas num projeto comum, fomentou a participação permeável à transferência de saberes, numa conceção de uma escola que “exige uma nova

organização e a intervenção de outros profissionais e que só uma equipa educativa multidisciplinar poderá dar resposta” enfrentando com criatividade e inovação, problemáticas do ensino escolar (Teixeira, 2001, pp.49).

Vislumbrei, comovida, os aforismos de Paulo Freire (1975): “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho – os homens se libertam em comunhão” (p.37), mais especificamente “ninguém educa ninguém - ninguém educa a si mesmo - os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo” (p.79). A intervenção de teatro na escola mediou, (idealmente em todos os participantes- professores generalistas, professores especialistas e alunos), o desenvolvimento artístico, educativo e cultural.

Maria José Fazenda (2012), no seu prefácio ao livro “Poética da Dança Contemporânea”, contrapõe tradicionais convenções e conceções lineares ao dinamismo que uma viagem «no espaço e no tempo, entre escolas», promove (Loupe, 2012, p.42). E salienta: “é na profundidade que urge procurar a dimensão invisível dos acontecimentos, lá onde as relações se tecem, onde as práticas se modificam e as variantes individuais nascem, e de onde emergem as novas complexidades” (Fazenda, 2012, p. 9). Foi desse lugar profundo, nuclear e sensível, onde reside a semente da evolução, que tencionei escutar o impulso para as práticas artístico-pedagógicas, para tornar visível o invisível (Brook, 2011) e, em distintas e claras vias de concretização, fazer acontecer Teatro na escola.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' ' | ' ' ' |

Centrei-me em objetivar o “como fazer”, através do planeamento, definição e avaliação das práticas. Decompus o processo para descrever a intervenção e identificar as ações. Pesquisei para reconhecer e avaliar as aprendizagens dos alunos.

Este trabalho tenciona contribuir para a disseminação de práticas, e pretende servir para a discussão crítica, rejeitando ambições de reprodução prática despropositada.

De um ponto de vista pessoal, destaco como principal aprendizagem, a importância de refletir, de consciencializar os propósitos, de perceber as intenções das ações, porque essa reflexão facilita a adaptação ao real - concreto, casual, incerto, imprevisto, dinâmico, inesperado, surpreendente. A investigação fez-me reformular, continuamente, o benefício de integrar conceções teóricas e procurar por soluções concretas, para evoluir na melhoria da estrutura e organização das minhas práticas artísticas-pedagógicas.

Concluo, com esta investigação, que a intervenção curricular em teatro, centrada na experiência corporal, estimulou o espírito crítico dos participantes - alunos e professores - ao despertar a energia vital que se manifesta no corpo físico e mental. No campo das ações artísticas em contexto escolar, considero, como essencial, a dimensão afetiva, crente que o ser sensível fortifica, quanto mais e melhor for “alimentado” através dos sentidos.

Como considerações finais, destaco um conjunto de princípios orientadores da metodologia do teatro-educação, que emergiram da prática artística e pedagógica acionada nesta intervenção:

7.1. Rotinas Individuais e Rituais Coletivos

A dinâmica de atividades, individuais e de grupo, sistematizaram processos de rotina pessoais para integração em rituais coletivos. A ritualização respeitou um gradual e progressivo domínio em diferentes tipos de atividades essenciais na prática de teatro: relaxar, aquecer, conviver, atender, criar, jogar...

Decorrente de uma sacralização do espaço das artes (Brook, 2001) as aulas de teatro promoveram métodos disciplinadores de treino físico e mental apreendido, com entusiasmo, pelas crianças. As atividades que conservaram um carácter “místico” (no sentido em que há mistério e *suspense*) resultaram, eficazmente, em revelações da

expressão criativa dos alunos. Para esse efeito, foi útil evocar uma postura singular em todos os participantes, com foco na atenção e sensibilidade ao que está a acontecer. Valorizámos a cooperação, desviando atitudes de competição e desprezando o desejo de vitória individual em prol de objetivos superados em grupo, o que enfatiza o processo na entreajuda, na empatia e confiança entre participantes (Vopel, 2009).

7.2. Relaxamento, a importância de “Fazer Nada”

Procurar “um lugar só para si e uma posição confortável” para relaxar e renovar a relação intrapessoal melhorou a qualidade da presença e disponibilidade física e mental para a prática artística. Incluir, numa sessão de teatro, breves momentos de silêncio e escuta do “estado interior” contribuiu para uma qualidade da perceção sensitiva e predisposição tranquila. A descontração muscular e a respiração foram, neste caso, processos intencionais de regulação emocional, facilitadores de uma abertura à sensibilidade e disposição atenta ao momento presente.

7.3. Autonomia e Responsabilização: Estruturar para Libertar

A autonomia e responsabilidade são valores educacionais de referência no Perfil Dos Alunos à Saída Da Escolaridade Obrigatória (2017). A liberdade, como ação baseada num comportamento autónomo e responsável, respeita o indivíduo integrado num coletivo. Este sentido de liberdade estimulou a consciencialização, numa perceção ativa, do que é ou não conveniente para o grupo. Conservar integridade pessoal identitária e união com os outros foi uma das potentes valências das atividades de teatro. Evocar a exigência de valores democráticos e atitudes concordantes (comportamentos empáticos, honestidade, respeito pelo outro, gentileza...) estimulou um reforço positivo nas inter-relações de grupo. O aluno livre de exprimir os seus sentimentos e pensamentos, as suas descobertas, dúvidas e ambições, tanto na vertente prática das atividades, como nos momentos de reflexão, desenvolveu confiança em si e nos outros. Este investimento abraçou a diversidade cultural que constitui um dos princípios da Educação Democrática e Humanista.

A criação do “Espaço time out” (Anexo D, DB1) regulou uma periferia de descanso, onde os alunos podiam permanecer “em pausa”, ficar “fora do jogo” e observar.

Integramos o distanciamento, aceitando que o afastamento, de forma adequada, responsabiliza o participante e facilita a sensibilização para uma qualidade de presença ativa e participativa. Organizar o espaço neste sistema permitiu-nos, também, avaliar (des)motivações e detetar problemas que posteriormente puderam ser resolvidos. Atribuir à criança o poder de escolha, num espaço que é dela, em que a liberdade significa responsabilidade, promoveu a autonomia e responsabilização conveniente ao processo de desenvolvimento de uma ética pessoal (Savater, 2018).

Ambicionámos ensinar sem o adestramento sufocante dos indivíduos, pois essa pareceu-nos uma preocupação pertinente. No ensino decorrente desta intervenção ambígua e complementar entre a expressão lúdica e a aprendizagem formal de uma linguagem artística, apelámos ora ao prazer e divertimento, ora ao esforço e tentativa de superação. Percebemos que a estrutura foi libertadora quando engendrou um sistema propício à fluidez da criatividade, onde a autoexpressão foi enquadrada, para ser elaborada em prática artística. Organizar diversas formas de jogo adequadas aos conteúdos, indutoras da expressão criativa, despertou a sensibilidade estética, transmitindo códigos da linguagem artística. O valor educativo residiu na tentativa de elevar a experiência para uma elaboração artística complexa e gratificante.

7.4. Teatro, um lugar Disruptivo, Conflituoso e Transgressivo

Tal como escreve Sarrazac (2016) “Vamos ao Teatro ver o Mundo”, num lugar seguro para observar manifestações da controvérsia humana, transferido do macrocosmo universal para o microcosmo da cena teatral. Na prática artística mobilizamos um processo paradoxal que tem tanto de lúdico e jocoso, como de inquietante e desafiador. A permissividade concedida pelo carácter ficcional da prática teatral consente “um espaço em que podemos ficcionar o que quisermos, pô-lo em cena porque não fazemos mal a ninguém” (Fragateiro, 2007, p24). No entanto, para criar enfrentámos “o vazio” do espaço cénico, num desconfortável confronto em que sentimos as ânsias da tensão criativa, espicaçada para o inconformismo (Rogers, 1961), instigada para a ação física que combate a passividade (Stanislavski, 1997), enfrentada com coragem, energia e dinamismo para nos transformarmos em “atores-criativos” de um teatro vivo (Brook, 2015). Estratégias de aprendizagem de jogo teatral, mobilizadas de um modo simples e

aliciante, desenvolvidas mediante regras claras e rigorosas, permitiram assegurar confortáveis vias de libertação da ação criativa das crianças (Gauthier, 2000). Esta dupla vertente - liberdade e rigor - alimentou o desejo de concretização artística como um desafio estimulante e complexo (Koudela, 1998). O processo revelou uma gradual capacidade de “atuar” teatralmente, à medida que as crianças foram aprendendo certas convenções que possibilitaram libertar a energia criativa, disruptiva e transgressiva.

7.5. Sentir e Saber, sentir-sabendo e saber-sentindo

Atender simultaneamente à dimensão afetiva e cognitiva promoveu uma abordagem holística, globalizante e integral do indivíduo. A percepção dos sentidos, no constante apelo à escuta da sensibilidade e consciencialização dos sentimentos, transversal a vários tipos de atividades, ativou em simultâneo as faculdades de sentir e refletir. Deste modo, o Teatro promoveu a articulação de razão-emoção - a Educação Sensível - e despertou o tónus da Inteligência Emocional, capacitando, para processos educativos transversais a outras disciplinas, assim como contribuindo para a consciencialização Estética. Neste processo, a fruição da linguagem artística foi fundamental. O gosto, o prazer lançado da “grande Lei do coração, a Lei que não seja uma Lei, uma prisão, senão um guia” (Artaud, 2009, p39) iluminando o pensamento, uniu corpo e espírito num Ser que busca a satisfação pela concretização de algo que está para além de si: a criação artística.

7.6. Perfil do professor de teatro

Para os atores, é vulgar a formação se desencadear pela via artística, na experiência formativa ou profissional, muitas das vezes em trajetórias ecléticas singulares, em detrimento da via académica científica. Na prática docente, os “professores de teatro” dominaram os conhecimentos na área artística, o que significou transportar um conhecimento prático e teórico em que prevaleceu o pragmatismo.

Mas para educar, na escola, importa saber clarificar intenções do ato pedagógico, desenvolver programas curriculares e métodos de avaliação (Falcão, 2014).

Na didática do teatro foi fulcral desenvolver, por parte dos professores, a par das competências artísticas, competências pedagógicas que sustentassem conceções

atualizadas e pertinentes das práticas artístico-pedagógicas, porque uma boa preparação para o cargo facilita o contacto com a realidade (Nascimento, 2007). Ambicionei corresponder a uma dupla função: por um lado, à profissionalidade restrita, que tenciona desenvolver eficazmente o aspeto limitado do meu campo de ação - a aula de Teatro - e por outro relacionar a função com toda a comunidade escolar, numa atitude de abertura e disponibilidade para o trabalho interprofissional.

Acerca do perfil do professor de teatro saliento a importância de competências socio-afetivas a evocar na prática docente, tendo em vista modos ativos e dinâmicos de mobilizar conteúdos, das quais destaco, como predominantes: a criatividade nos recursos pedagógicos; a empatia com os alunos; a assertividade no processo de ensino-aprendizagem.

Acredito que o educador artístico, movido pela autenticidade e amor (Branco, 2016), age com espontaneidade e confiança no poder da linguagem do teatro. Estes são os valores mais preciosos que encontrei como farol para as práticas do teatro-educação.

E porque a fruição artística nos transporta para outros mundos, desejei que as viagens programadas fossem impregnadas de novidade, surpresa e descoberta, confiante na lembrança de como o “meu mundo” ficou maior e mais rico ao ter contactado com um prazer que tem tanto de frugal, como de essencial à vida.

REFERÊNCIAS

| ' ' ' | | ' ' |

Referências

- Almeida, S., & Lopo, T. T. (29 de Abril de 2015). *Formação Inicial De Professores do 1º e do 2º Ciclo, Tendências de Organização Curricular*. Obtido de cnedu.pt:
https://www.cnedu.pt/content/iniciativas/seminarios/Teresa_Lopo_Relatorio_FIP_Parte_2_CNE_29_abril_2015.pdf
- Alonso, L. (2004). Inovação Curricular e Desenvolvimento Profissional: Uma Romagem Meta-Reflexiva A Tempos De Formação E Mudança. Em A. Nóvoa (org.), *Curriculo, Situações Educativas e Formação de Professores* (pp. p.65 - 93). Educa.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. J. (Janeiro de 2009). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísyphus/ Revista de Ciências da Educação nº8*, pp. 75-86. Obtido de sisifo.ie.ulisboa.pt:
<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/135/227>
- António, L., & Falcão, M. (Março de 2015). Teatro no 1º ciclo do ensino básico: Que relação entre formação de professores e práticas pedagógicas? *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da ESElx*, pp. 26-36. Obtido de core.ac.uk:
<https://core.ac.uk/download/pdf/47133947.pdf>
- Artaud, A. (2009). *Carta Aberta ... aos Poderes, Manifesto surrealista em defesa da libertação do espírito*. Padrões Culturais Editora.
- Artística, E. d. (s.d.). *educacaoartistica.dge.mec.pt*. Obtido de Programa de Educação Estética e Artística:
<http://educacaoartistica.dge.mec.pt/#Programa>
- Bahia, S. (dez de 2009). Constrangimentos à Expressão Artística. *Invisibilidades, Revista Ibero-Americana De Pesquisa em Educação, Cultura e Artes*, pp. 137 - 148. Obtido de apecv.pt
<https://www.apecv.pt/revista/invisibilidades/00/10.24981.16470508.0.14.pdf>
- Barbosa, A. M. (1995). Arte-Educação Pós-colonialista No Brazil: Aprendizagem Triangular. *Comunicação e Educação*, 59-64. Obtido de revistas.usp.pt
<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36136/38856>
- Barbosa, A. M. (jul. / dez. de 2010). *Da interdisciplinaridade à interterritorialidade*. Obtido de Paidéia:
<file:///C:/Users/sarac/Downloads/1288-Texto%20do%20Artigo-1957-1-10-20121019.pdf>
- Barbosa, A. M. (s.d.). *Porque e como: Arte na Educação*. Obtido de ACADEMIA:
https://www.academia.edu/11011058/Porque_e_como_Arte_na_Educa%C3%A7%C3%A3o
- Bárrios, A. G., & Ribeiro, J. S. (coord.) (2003). *Criatividade Afetividade Modernidade*. CIED.
- Bilbau, Á. (2016). *O Cérebro das Crianças Explicado aos Pais*. Planeta.
- Boal, A. (1977). *200 Exercícios e jogos para o actor e o não actor com ganas de dizer algo através do TEATRO*. Cooperativa de Acção Social.
- Bogdan, R.,C. & Biklen, S., K. (1994). *Investigação Qualitativa Em Educação*. Porto Editora
- Brandes, D., & Phillips, H. (1977). *Manual de jogos Educativos*. Moraes Editores.
- Brook, P. (2011). *O Espaço Vazio*. Orfeu Negro.
- Caetano, A. P., Rodrigues, Â., & Esteves, M. (Orgs.) (2015). *As Ciências Da Educação Na Obra De Maria Teresa Estrela*. Educa Homenagens.

- Carvalho e Branco, M. E. (2000). *Vida, Pensamento e Obra de João Dos Santos*. Livros Horizonte.
- Chafirovitch, C. R. (2016). *Teatro Social, Criação Artística, Acção e Performance na Comunidade*. Esfera do Caos.
- Costa, R. R. (2002). Aprender a cooperar e a trabalhar em grupo. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional, Universidade Católica Editora*, (1), pp. 79 - 98. Obtido de revistas.ucp.pt file:///C:/Users/sarac/Downloads/3201-Artigo-6591-1-10-20191209.pdf
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Acção: Metodologia Preferencial Nas Práticas Educativas*. Psicologia Educação e Cultura, vol. XIII, (nº2), pp. 355-379. Obtido de repositorium.sdum.uminho.pt: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o_Ac%c3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Fluir*. Relógio D'Água.
- Damásio, A. (2004). *O Sentimento de Si, O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Publicações Europa-América.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 129. Obtido de: <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>
- Desgrandes, F. (s.d.). Quando teatro e educação ocupam o mesmo lugar no espaço. Obtido de culturaeducacao.fde.sp.gov.br: <http://culturaeducacao.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420091014164649Quando%20teatro%20e%20educacao%20ocupam%20o%20mesmo%20lugar%20no%20espaço.pdf>
- Duarte Jr., J. F. (2008). *Fundamentos Estéticos da Educação*. Papyrus.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto Editora.
- Fadda, S. (1998). Acção e efeitos da censura no teatro português. Em S. Fadda, *O Teatro Do Absurdo Em Portugal* (pp. 61-74). Edições Cosmos.
- Falcão, M. (2014). Teatro no currículo: avaliar o quê e para quê? *Atas do VI Encontro do CIED - Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafio e Riscos*. Obtido de eselx.ipl.pt: https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2016/atas_vi_encontro_do_cied_3_2014.pdf
- Falcão, M., Leite, T., Pereira, T., & Mendes, A. B. (2016). *Educação Artística na Eselx*. Obtido de repositorio.ipl.pt: https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/12049/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20art%C3%Adstica%20na%20ESELxatas_vii_enc.cied.pdf
- Fazenda, M. J. (2012). A Dança como Visão do Mundo: Da Grande Modernidade à Época Atual. Em L. Louppe, *Poética Da Dança Contemporânea* (pp. 7-15). Orfeu Negro.
- Fragateiro, C. (2007). Animar a ruptura para um mundo de inteligência sensível. Em N. Pacheco, J. Caldas, & M. Terrasêca, *Teatro E Educação, Transgressões Disciplinares* (pp. 23-28). Edições Afrontamento.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Afrontamento.
- Gauthier, H. (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*. Escola Superior de Educação de Coimbra / Livraria Minerva.

- Gil, J., & Cristóvam-Bellmann, I. (1999). *A Construção do Corpo ou Exemplos de Escrita Criativa*. Porto Editora.
- Goleman, D. (2021). *Inteligência Emocional*. Círculo de leitores.
- Henriques, R., & Letria, A. (2015). *Teatro, Ativitário*. Pato Lógico.
- Jones, R., & Libby, W. (2016). *Sentimentos dentro do meu coração e na minha cabeça*. Edicare.
- Koudela, I. D. (1998). *Jogos Teatrais*. Editora Perspectiva.
- Kowalski, I. (2005). *...e a Expressão Dramática*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria. Obtido de [www.ipleiria.pt](https://www.ipleiria.pt/eseecs/wp-content/uploads/sites/15/2020/09/Livro_e_aExpressao_Dramatica.pdf): https://www.ipleiria.pt/eseecs/wp-content/uploads/sites/15/2020/09/Livro_e_aExpressao_Dramatica.pdf
- Landier, J.-C., & Barret, G. (1999). *Expressão Dramática e Teatro*. Edições Asa.
- Leite, P. P. (12 de agosto de 2019). *Educação Pela Arte Em Portugal - Museu Educação Diversidade*. Obtido de <https://globaleducation767229770.wordpress.com/2019/08/12/educacao-pela-arte-em-portugal/>
- Leite, T. S. (2021). Educação Artística no currículo do Ensino Básico. Em M. Falcão, T. S. Leite, & T. M. Pereira (coord.), *Educação Artística 2010-2020 E-BOOK*. Obtido em [eselx.ipl.pt](https://www.eselx.ipl.pt): https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/2021-04/ebook_EA_FINALISSIMO_compressed.pdf
- Leontiev, D. A. (2000). Funções da Arte e educação Estética. Em J. P. Fróis, *Educação Estética e Artística, Abordagens Transdisciplinares* (pp. 127-144). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Louppe, L. (2012). *Poética da Dança Contemporânea*. Orfeu Negro.
- Mendes, A. B. (2021). De que falamos quando falamos de criatividade? Em M. Falcão, T. S. Leite, & P. M. Teresa (org.), *Educação Artística 2010-2020* (pp. 20-24). Obtido em [eselx.ipl.pt](https://www.eselx.ipl.pt): https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/2021-04/ebook_EA_FINALISSIMO_compressed.pdf
- Meyerhold, V. (1980). *O Teatro Teatral*. Arcádia.
- Nascimento, M. J. (2007). *Pensamento e práticas disciplinares de professores*. EDUCA - PROFESSORES.
- Neto, C. (2020). *Libertem As Crianças, a urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- PNA. (junho de 2019). *Estratégia do Plano Nacional Das Artes/ DGE*. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia_do_plano_nacional_das_artes_2019-2024.pdf
- Programa de Educação Estética e Artística da Direcção-Geral da Educação*. (s.d.). Obtido de educacaoartistica.dge.mec.pt: <https://educacaoartistica.dge.mec.pt/#Programa>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual De Investigação Em Ciências Sociais*. gradiva
- Read, H. (1982). *A Educação pela Arte*. Edições 70.
- Reis, R. (18 de dezembro de 2020). *Este ano letivo a cultura não está suspensa*. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/cartaz_pna_este_ano_letivo_a_cultura_ao_esta_suspensa.pdf
- Rodari, G. (1993). *Gramática Da Fantasia - Introdução à Arte de Inventar Histórias*. Caminho.
- Ryngaert, J.-P. (1981). *O Jogo Dramático no Meio Escolar*. Centelha.

- Santos, A. (1977). Psicopedagogia da Expressão Artística. Em A. Santos, *Perspectivas Psicopedagógicas* (pp. 61-78). Livros Horizonte.
- Santos, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.
- Sarrazac, J.-P. (2016). *Vou Ao teatro ver o mundo*. TNSJ e INCM.
- Savater, F. (2018). *Ética Para Um Jovem*. Dom Quixote.
- Siegel, D. J., & Bryson, T. P. (2019). *O Cérebro da criança, 12 estratégias revolucionárias para treinar o cérebro em desenvolvimento do seu filho*. Casa das Letras.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Arte Na Educação - Bases Psicopedagógicas*. 1º volume. Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação Pela Arte E Artes Na Educação - Drama e Dança*. 2º volume. Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, C., Correia, A., Couto, M. & Wellenkamp, M. (coord.) (1998). *Comuna Teatro de Pesquisa: 25 anos – 1972-1997*. Comuna Teatro de Pesquisa.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1997). *Psicologia Educacional*. McGraw-Hill.
- Stanislavski, C. (1997). *Manual do Ator*. Martins Fontes.
- Teixeira, M. (org.) (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. Em A. P. Caetano, Â. Rodrigues, & M. Esteves (orgs) (2015) , *As Ciências da Educação na Obra de Maria Teresa Estrela* (pp. 43-55). EDUCA.
- Torrado, A. (2002). *Da Escola sem Sentido À Escola dos Sentidos*. Caminho.
- UNESCO (2006). *Roteiro para a Educação Artística*. Comissão Nacional da UNESCO. Obtido de: <https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/roteiro2.pdf>
- Vale, A., & Mouraz, A. (2014). Da Monodocência aos Ensaios De Coadjuvação No 1º Ciclo do ensino Básico. *Educação, Sociedade e Cultura*, n° 43, pp. 85-102. Obtido de: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC43_Vale%26Mouraz.pdf
- Vasques, E. (2006). *João Mota, O Pedagogo Teatral - Metodologia e Criação*. Edições Colibri - Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vopel, K. W. (2009). *Cómo Aprender a Trabajar en Equipo*. Editorial CCS.

ANEXOS

|' '' | | ''

ANEXO A: Plano de projeto da Comuna “Teatro na Escola”

PROJETO TEATRO NA ESCOLA

Introdução

Para aprender de forma consciente e responsável, a criança necessita de oportunidades de vivenciar diversas situações, ou seja, trabalhar com diversas linguagens, principalmente no campo das emoções.

Acreditamos que este projeto de teatro na escola seja uma mais valia para ajudar os alunos a obter um conhecimento sólido de si e do outro, criando assim relações saudáveis que proporcionam maior colaboração, mais sentido de grupo e por consequência maior sentido criativo. Além disso, o teatro é um bom instrumento de educação, pois utiliza diversas áreas do conhecimento, desenvolvendo a compreensão da natureza das experiências vividas, criando relação entre fantasia e realidade.

A integração e a consciencialização são partes importantes neste projeto, pois no processo de aprendizagem a socialização e a cidadania assumem uma relevância fundamental ao desenvolvimento do ser individual e coletivo.

Ao ser desenvolvido de forma lúdica pelos alunos, respeita-se o seu interesse e o seu tempo, integrando e incluindo todos numa única peça teatral onde a criança experimenta o seu ser inteiro, sem sofrer comparações ou qualificações.

Deste modo, este projeto será desenvolvido em função das necessidades e problemas dos alunos em articulação com os objetivos definidos nos projetos de turma e Projeto Educativo.

Pretende-se essencialmente sensibilizar e motivar os alunos para a arte aprender a viver feliz e responsável por si, pelo que é seu e pelo que é de todos, fazendo uso de diversas experiências e linguagens.

Temática

O indivíduo e o grupo
Sensações e emoções;
Corpo e voz;
Espaço Linguagem verbal e não verbal;
Apreciação e juízo crítico;

julho 2019

Sustentabilidade, ética e cidadania.

Objetivos

- Desenvolver uma relação de pertença e de autonomia no seio do grupo.
 - Desenvolver a aptidão para interiorizar sensações e emoções experimentadas no contato com o meio, a fim de renovar a relação com o mundo e enriquecer a sua expressão.
 - Tomar consciência do corpo, explorando as suas potencialidades no processo de expressão/comunicação;
 - Tomar consciência do corpo como emissor de som, explorando as suas potencialidades no processo de expressão/comunicação.
 - Tomar consciência do meio (espaço e objeto), explorando as suas potencialidades ao serviço da expressão/comunicação.
 - Tomar consciência das potencialidades da linguagem verbal e não verbal no processo de expressão/comunicação.
 - Apreciar diferentes linguagens artísticas.
 - Compreender a importância da ética e da cidadania nas questões ambientais e da sustentabilidade.
- Prevista apresentação pública no último dia de formação.

Plano de Ação

Atividades	Intervenientes	Calendarização
Reunião inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenadora da Escola; - Professores das duas turmas envolvidas no projeto; - Ator responsável pelas sessões semanais(Miguel Sermão); - Representantes dos Encarregados de Educação. 	setembro
Sessões de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos e professores das turmas; - Ator responsável pelas sessões. 	quinzenalmente ao longo do ano 2020/2021, em sessões de 1h30 por turma, a partir de Janeiro 2020
Momentos de Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos e professores das turmas; - Ator responsável pelas sessões. 	trimestralmente

julho 2019

Apresentação pública	Alunos, pais e encarregados de educação, professores da escola, elementos da direção...	junho - último dia de formação.
----------------------	---	---------------------------------

ANEXO B: Plano de intervenção curricular EB1, 4º ano

Projeto de Teatro, EB1- 4º ano, ano letivo 2020/2021

Orientação: Miguel Sermão e Sara Cipriano

1º período (11 Nov – 18 de Dez) 9 sessões Dinâmica de grupo em Teatro	
Temas: <ul style="list-style-type: none">• Eu e o Outro: Empatia• Emoções• Comunicação Verbal e Não Verbal• Técnica Vocal e Expressão Corporal	Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Desenvolver a valorização pessoal e competências de socialização através da dinâmica de grupo em atividades de teatro.• Criar rituais de organização e execução coletiva em atividades de teatro.
2º Período (4 Jan – 24 Mar) 11 sessões Exploração de Técnicas Teatrais	
Temas: <ul style="list-style-type: none">• Movimento Expressivo• Espaço Cénico• Criação e Interpretação de Personagens• Coro e Corifeu: movimentação em cena	Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Desenvolver consciência de espaço cénico e domínio da linguagem teatral• Adquirir domínio do corpo e da voz para desenvolver capacidades expressivas e comunicativas através do teatro• Conhecer artistas de referência e despertar sensibilidade estética
3º Período (8 Abr – 24 Jun) 10 sessões Criação artística teatral	
Temas: <ul style="list-style-type: none">• Espaço cénico, lugar e tempo de Ação• Projetos de criação• Memorização, repetição e desenvolvimento da criação	Objetivo: <ul style="list-style-type: none">• Aplicar os conhecimentos adquiridos num objeto artístico teatral de criação coletiva• Desenvolver a criatividade, a imaginação e as capacidades expressivas num processo de criação cénica• Criar um objeto artístico e expô-lo• Adquirir autonomia de execução da prática teatral

ANEXO C: Planos de sessões

Sessão: 1 Data: 12 novembro

Tema: Apresentação	Objetivos Gerais: Apresentação dos participantes e projeto	Estratégias: Jogos de dinâmica de grupo
------------------------------	--	---

Plano de atividades

Tempo	ATIVIDADE	OBJECTIVO	DESCRIÇÃO / Indutores	OBS
14h	Acolhimento	Organizar a sala	Arrumar a sala para criar um espaço amplo e vazio.	Verificar a organização do grupo
14h05	Conversa Inicial	Expor caracter das sessões	Dispõem-se em círculo. Formadores apresentam-se e expõem sinteticamente o projeto.	
14h10	Jogo de apresentação: Raio + nome	Apresentar e conhecer os participantes	Em círculo, cada jogador bate uma palma e diz o seu nome, atendendo ao ritmo e som. O jogo progride para o “Raio 1”: lançar a palma, aleatoriamente, a qualquer participante, dizendo o nome. O jogo progride para o “Raio 2”: lançar a palma e dizer o nome do jogador para quem se lança.	Repetir várias vezes os nomes
14h20	Aquecimento de corpo	Preparar o corpo para a atividade	Aquecimento dirigido com movimentos rotativos das articulações.	Observar desempenho dos participantes: condições físicas gerais
14h30	Aquecimento de voz: Respiração	Preparar o aparelho respiratório e fonético para a utilização da voz expressiva	Contagem de 8 tempos para a inspiração e expiração associado a movimentos dos braços e das pernas. Expiração vocalizada com vogal “a”	Observar desempenho: condições vocais
14h45	Dinâmica de grupo: Jogo de apanhada “gato e rato”	Desinibir e divertir através do jogo; movimentar pelo espaço; Interagir em grupo	Os jogadores distribuem-se em pares. Um dos grupos fica com a função de apanhador e o outro de apanhado com o papel de “gato” que corre atrás do “rato”. Todos os pares estão espalhados pela sala são possíveis abrigos para o “rato”, que ao se colocar ao lado de um colega, transforma o colega do lado oposto em “gato”. Este faz o som “miau” e conseqüentemente, o anterior gato transforma-se em rato e foge.	Observar desempenho: Interação e qualidade da dinâmica de grupo
15h	Dinâmicas a pares: “Jogo do sério”; “Jogo do espelho”; “Jogo do guia”	Interagir a pares; Cooperar; Dar atenção ao outro	Participantes distribuem-se dois a dois pelo espaço e seguem orientações de jogo dadas pelos formadores: Jogo do sério: à vez, fazer caretas para tentar fazer rir o colega Jogo do espelho: à vez, imitar movimentos do colega Jogo do guia: à vez, guiar o colega a andar pelo espaço	Observar desempenho: Interação e qualidade da dinâmica de grupo
15h20	Conversa final:	Comentar observações	Em círculo, o formador coloca questões e os participantes falam voluntariamente	
15h30	Fim da sessão	Terminar relaxadamente	3 respirações profundas, relaxamento no chão e sair calmamente	

Sessão: 2 Data: 17 novembro

Tema: Eu e o outro: Empatia	Objetivos Gerais: Desenvolver interação positiva	Estratégia: Jogo: Estrela da empatia
---------------------------------------	--	--

Plano de atividades

Tempo	ATIVIDADE	OBJECTIVO	DESCRIÇÃO / Indutores	Material
14h	Acolhimento	Organizar a sala	Os participantes organizam a sala para criar um espaço amplo e vazio; dispõem-se em círculo.	
14h05m	Conversa inicial	Conhecer tema da sessão	Formador expõe o tema da sessão. Coloca questões sobre o que se sabe: “o que é a empatia?” Conversa sobre a capacidade empática e para que serve.	
14h15	Estrela da empatia (1ª parte)	Reconhecer características pessoais positivas; Identificar qualidades	Curto relaxamento; meditação acerca da nossa personalidade; identificar 5 qualidades; escrever cada uma das qualidades nas 5 pontas da estrela.	1 papel-estrela e 1 caneta por aluno
14h40	Estrela da empatia (2ª parte)	Interagir positivamente com todos os colegas; conversar sobre si; Cooperar na partilha de qualidades	Dinâmica de grupo: participantes interagem para comparar a sua estrela com a dos colegas e quando encontram a mesma qualidade escrevem o nome do colega na sua estrela. Incentiva-se que devem falar com o maior número de colegas.	
15h	Conversa final:	Comentar a atividade; Desenvolver capacidade de comunicar sentimentos e pensamentos com os outros; Reconhecer a importância da Empatia na dinâmica de grupo	Em círculo, o formador coloca questões sobre a atividade: “O que é que fizemos?” “Como se sentiram?” “O que é que foi mais fácil/difícil/?” “O que é que gostaram mais/menos?” “O que é que descobriram?”	
15H30	Fim da sessão	Terminar relaxadamente	3 respirações profundas, relaxamento no chão e sair calmamente, cada um ao seu ritmo	

Sessão: 3 Data: 19 novembro

Tema: Eu e o outro: Respiração	Objetivos Gerais: Explorar processo respiratório em grupo	Estratégias: Exercícios de exploração; visionamento do livro “respiração”
---	---	---

Plano de atividades

Tempo	ATIVIDADE	OBJECTIVO	DESCRIÇÃO / Indutores
14h	Acolhimento	Organizar a sala; Sentar em roda	Entrar na sala, organizar o espaço e dispor em círculo
14h05	Conversa inicial	Conhecer tema da sessão	Formadores expõem o tema da sessão.
14h10	Aquecimento de Corpo/ Voz com “hey-hoh”	Preparar o corpo e a voz para a atividade; Sintonizar movimento e voz individual com o grupo; Desenvolver consciência e domínio corporal	1º Participantes em círculo, de pé, com um pé em frente do outro, balançam os braços para a frente e para trás, descontractam músculos e consciencializam energia e postura 2º-movimentam coordenadamente os braços para a frente com o som “Hey”; movimentam os braços para trás com o som “Hoh” 3º A dinâmica varia, no movimento e voz, em ritmo (rápido/lento), amplitude do movimento (maior/menor) e volume da voz (alto/baixo)
14h20	Exercícios de respiração	Desenvolver consciência respiratória com movimentos do corpo	Contar 8 tempos para a inspiração e 8 tempos para a expiração; movimentar os braços e as pernas; expiração vocalizada
14h30	Visionamento do livro sobre “respiração”	Adquirir conhecimento sobre o aparelho respiratório e vocal; Relacionar respiração com situações concretas do dia a dia	Em círculo, ler partes do livro, ver imagens e falar sobre o processo respiratório, relacionando-o com situações concretas. Ver imagem das cordas vocais e perceber como é o mecanismo de sonorização.
14h50	Jogo de exploração da voz em 2 grupos frente a frente	Desenvolver consciência e domínio da respiração; explorar o som da voz; dar atenção ao outro e cooperar; sintonizar a respiração, a voz e o movimento em grupo; criar som vocal articulado com o movimento	A turma divide-se em dois grupos; Os elementos de cada grupo dispõem-se lado a lado, cada grupo numa extremidade da sala, frente a frente. Avança um elemento de cada lado, com um movimento + som que o grupo imita. Os grupos vão-se aproximando. Quando estiverem cara a cara acaba o jogo e voltam à posição inicial
15h20	Conversa final	Comentar a experiência; desenvolver capacidade de expor sensações e pensamentos	Em círculo, o formador coloca questões: “O que fizemos?”; “Como se sentiram?”; “O que é que descobriram?” Os participantes falam voluntariamente e à vez, mediante coloquem a mão no ar.
15h25	Relaxamento final	Terminar a atividade; relaxar	3 respirações profundas, relaxamento no chão
15h30	Fim da sessão	Sair	Sair calmamente, cada um ao seu ritmo

Sessão: 4 Data: 24 novembro

Tema: Eu e o outro: Voz	Objetivos Gerais: Adquirir técnicas de exploração da voz em coro	Estratégia: Jogo “o raio”
-----------------------------------	--	-------------------------------------

Plano de atividades

Tempo	ATIVIDADE	OBJECTIVO	DESCRIÇÃO / Indutores
14h	Acolhimento	Organizar o espaço	Entrada na sala; arrumar os objetos acessórios dispensáveis e tirar os sapatos
14h02m	Relaxamento inicial	Dispor para início da atividade; relaxar	Escolher um lugar na sala só para si; relaxar em silêncio durante um minuto
14h05m	Conversa inicial	Conhecer o tema da sessão	Formador expõe o tema da sessão e sintetiza o plano de atividades
14h10m	Aquecimento Corpo	Preparar o corpo para a atividade; Desenvolver consciência e domínio do corpo; alinhar a postura corporal; libertar tensões	Aquecimento dirigido com movimentos rotativos das articulações; contração e distensão muscular
14h20	Aquecimento Voz	Preparar a voz para a atividade; Desenvolver consciência e domínio da voz	1º Aquecimento dirigido: Contagem de 4 tempos da inspiração, 2 tempos de pausa, 4 tempos de expiração vocalizada com as vogais “i-é-á-ó-u” com subida e descida de registo tonal. 2º Vocalizos com sons de consoantes e vogais
14h30	Exercícios de técnica vocal	Explorar o aparelho respiratório e fonético da voz expressiva; exercitar a respiração abdominal, a projecção e a articulação da voz; perceber os ressoadores: de peito e de cabeça Aprender a modelar a voz	1º Exercícios de voz com orientação dos formadores: “soltar a voz”, projetar a voz com o movimento de lançamento e imaginar que o som bate na parede; 2º Exercícios de articulação com destrava línguas: “os barcos que partem nos portos...”; “três tristes tigres”; “se o papa papasse papa...” 3º Exercício de ressoadores orientado pelos formadores: colocar a mão no peito e fazer voz grave, sentir a vibração; fazer voz aguda e sentir a vibração na cabeça
15h	Jogos de dinâmica de grupo: “Raio com som e movimento”	Desinibir e divertir; usar a voz criativa e como elemento lúdico interativo; explorar a livre expressão da voz e movimento criativo; cooperar com os colegas; desenvolver a escuta e a atenção	Em roda, quem tem “o raio” cria uma serie de movimentos e sons que o grupo acompanha imitando, quando termina, passa o “raio” a outro jogador que continua com movimentos e sons que o grupo imita, assim sucessivamente até “o raio” ter passado por todos.
15h15	Conversa final	Comentar observações	Em círculo, o formador coloca questões e os participantes falam voluntariamente.
15h20	Relaxamento final	Terminar relaxadamente	3 respirações profundas e relaxamento no chão.
15h30	Fim da sessão	Sair	Sair calmamente, cada um ao seu ritmo.

Sessão: 5 Data: 26 novembro

Tema: Eu e o outro: Voz	Objetivos Gerais: Desenvolver a expressão criativa da voz	Estratégia: Ver vídeo “vocal room” de Meredith Monk Jogo de improvisação “a máquina”
-----------------------------------	---	---

Plano de atividades

Tempo	ATIVIDADE	OBJECTIVO	DESCRIÇÃO / Indutores	Materia l
14h	Acolhimento	Entrar e dispor pelo espaço	Entrar na sala; tirar os sapatos, escolher um lugar e posição confortável.	
14h02	Meditação: “um minuto só para si”	Acalmar; relaxar; lembrar a sessão anterior; consciencializar sensações do corpo; ativar a atenção no momento presente	Meditação guiada pelos professores: pedir para fazer 3 respirações profundas; ativar memória do trabalho desenvolvido na sessão anterior; atender às sensações do corpo; concentrar no momento presente	
14h05	Conversa inicial	Conhecer tema e propostas de atividades da sessão	Dizer aos participantes que se vai continuar a explorar a voz e qual será o processo: primeiro ver um vídeo, depois aquecer o corpo e a voz e jogar com improvisações.	
14h10	Visionamento vídeo da “Meredith Monk”	Conhecer a artista e o seu método de exploração da voz em grupo	Passar vídeo do Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=We3GJUXJh4&ab_channel=CarnegieHall do minuto 6 até aos 9m30s	Comp.; Projeto r
14h15	Aquecimento de corpo	Ativar a energia do corpo; preparar músculos e articulações para a atividade	Aquecimento dirigido pelos formadores: rotação das articulações em 8 tempos num e noutro sentido	
14h25	Aquecimento de voz	Preparar a voz para a atividade	Aquecimento dirigido pelos professores: Fazer vocalizos com consoantes e vogais sons + movimentos; ver/ ouvir - repetir	
14h35	Jogo de improvisação voz e movimento	Divertir e animar; Criar movimentos e sons; escutar sons e observar movimentos; cooperar em sintonia de partitura vocal e corporal	Jogo de improvisação “a máquina”: pedir para turma se dividir em dois grupos; definir espaço cénico; propor que entrem voluntariamente um a um, criem um movimento+som e o repitam como um minimal repetitivo, interligado com os jogadores anteriores; um grupo de cada vez; enquanto um grupo faz, o outro grupo vê e no fim comenta; repete-se o jogo tentando melhorar a dinâmica.	
15h15	Conversa final	Autoavaliar o desempenho; desenvolver sentido crítico; comunicar sentimentos e pensamentos	Em roda, os professores comentam o desempenho, partilham observações gerais, questionam os participantes: “como se sentiram?”; “que dificuldades tiveram?”; “o que é que descobriram?”	
15h25	Relaxamento final	Relaxar	Relaxamento induzido pelos professores, 3 respirações profundas, relaxar em posição confortável	
15h30	Fim	Finalizar a sessão e sair	Sair calmamente, cada um ao seu ritmo.	

Sessão: 6 Data: 3 dezembro

Tema: Eu e o outro: Improvisações	Objetivos Gerais: Explorar corpo e voz em dinâmica de grupo	Estratégia: Jogos de improvisação “a máquina”
--	---	---

Plano de atividades

Tempo	ATIVIDADE	OBJECTIVO	DESCRIÇÃO / Indutores
14h	Acolhimento	Chegar e dispor pelo espaço	Entrar na sala; escolher um lugar e posição confortável
14h	Meditação: “um minuto só para si”	Relaxar; relembrar a sessão anterior; consciencializar sensações do corpo; ativar a atenção no presente	Meditação guiada pelos professores: pedir para fazer 3 respirações profundas; ativar memória do trabalho desenvolvido na sessão anterior; atender às sensações do corpo;
14h05	Conversa inicial	Conhecer tema e propostas de atividades da sessão	Dizer aos participantes que se vai continuar a explorar a voz e qual será o processo: primeiro aquecer o corpo e a voz, desenvolver técnica vocal e jogar com improvisações.
14h05	Aquecimento de corpo	Preparar os músculos e as articulações para a atividade; ativar a energia; libertar tensões; desenvolver consciência do corpo e domínio do movimento	Aquecimento dirigido: Iniciar com postura neutra, pés firmes no chão, à largura das ancas; movimentar por segmentos do corpo, das extremidades para o centro: ponta dos dedos-pulsos-cotovelos-ombros / pés- joelhos- ancas. Variar tonicidade muscular: Contrair-relaxar; Variar amplitude de movimento: Pequeno/ grande
14h15	Aquecimento de Voz	Desenvolver consciência da musculatura respiratória; exercitar a projeção a articulação da voz; conhecer o som da voz e alterar registos tonais; desenvolver a dicção da linguagem oral	Aquecimento dirigido: Respiração controlada: inspiração, pausa, expiração. Soltar a voz: Fazer vocalizos com consoantes e vogais. Integrar sons e movimentos; ver e ouvir - repetir Articulação: destrava línguas
14h25	Jogos Dinâmica de grupo: “hey-hoh”; “a máquina”	Divertir e animar; criar movimentos e sons desenvolver capacidade de escuta; desenvolver a confiança de grupo; explorar a capacidade de se expor, cooperar, dar e receber atenção; explorar domínios de expressão corporal e vocal	1ºJogo “hey hoh”: em roda, de pé, com um pé em frente do outro, balançam os braços para a frente e para trás, descontraem músculos e consciencializam energia e postura; movimentam coordenadamente os braços para a frente com o som “Hey”; movimentam os braços para trás com o som “Hoh”; a dinâmica varia, no movimento e som, em ritmo (rápido/lento), amplitude (maior/menor) e volume da voz (alto/baixo). 2ºJogo “a máquina”: definir espaço cénico; propor que entrem voluntariamente um a um e criem um movimento e som minimal repetitivo. A turma dividida em 2 grupos, faz e observam um grupo de cada vez.

15h15	Conversa final	Avaliar/ Autoavaliar o desempenho; desenvolver sentido crítico; falar de sentimentos e pensamentos	Em roda, os formadores comentam o desempenho, partilham observações gerais, questionam os participantes: “como se sentiram?”; “que dificuldades tiveram?”; “o que é que descobriram?”
15h30	Finalizar a sessão	Relaxar e sair	Relaxamento induzido pelos formadores, 3 respirações profundas, relaxar em posição confortável e sair

Sessão: 7 Data: 10 dezembro

Tema: Eu e o outro: Voz e improvisação	Objetivos Gerais: Explorar a expressão do corpo e da voz	Estratégias e recursos: Jogos de improvisação “linguagem inventada”
--	--	--

Plano de atividades

Tempo	ATIVIDADE	OBJECTIVO	DESCRIÇÃO / Indutores	Obs.
14h	Acolhimento	Chegar e dispor pelo espaço	Entrar na sala; escolher um lugar e posição confortável	
14h02	Meditação: “um minuto só para si”	Relaxar; lembrar a sessão anterior; consciencializar sensações do corpo; ativar a atenção no presente	Meditação guiada pelos professores: 3 respirações profundas; ativar memória do trabalho desenvolvido na sessão anterior; atender às sensações do corpo	
14h05	Roda de conversa inicial	Ativar a dinâmica de grupo; conhecer tema e propostas de atividades da sessão	No centro da sala, formar um círculo. Dizer aos participantes que se vai continuar a explorar a expressão do corpo e da voz e qual será o processo: primeiro aquecer o corpo e a voz; depois fazer jogos de improvisação.	
14h10	Aquecimento de corpo na roda	Preparar os músculos e as articulações para a atividade; ativar a energia; libertar tensões; desenvolver consciência do corpo e domínio do movimento	Aquecimento dirigido na roda: Alinhamento da postura neutra: pés à largura das ancas, costas direitas, braços ao longo do corpo; Rotação das articulações.	Música ambiente: play-list pré-selecionada
14h15	Aquecimento de Voz	Desenvolver consciência da musculatura respiratória; exercitar a projeção e a articulação da voz; conhecer o som da voz- alteração de registos da voz; desenvolver a dicção	Aquecimento dirigido: Respiração controlada: inspiração, pausa, expiração; Soltar a voz: Fazer vocalizos com consoantes e vogais sons e movimentos; ver e ouvir – repetir; Articulação: destrava línguas	
14h25	Jogo de exploração: “linguagem inventada	Divertir e animar; explorar a comunicação não verbal, através de sons vocais; desenvolver capacidade de escuta; explorar a capacidade de se expor, cooperar, dar e receber atenção; exercitar a contracena	Jogo de “linguagem inventada”: a pares, distribuídos pela espaço, criar diálogos com invenção de palavras a partir de sons e movimentos expressivos.	
14h45	Jogo de improvisação: “Linguagem Inventada”	Divertir e animar; explorar a comunicação não verbal através de sons vocais; desenvolver capacidade de escuta; explorar a capacidade de se expor, cooperar, dar e receber atenção; desenvolver confiança de	Definir um espaço cénico e regras de jogo de improvisação: Turma dividida em dois grupos dispostos em cada lado do espaço cénico, entrada em cena voluntariamente, até três elementos no máximo. Diálogo entre atores com linguagem inventada.	

		grupo; assimilar conceitos e convenções do jogo teatral: entrada e saída de cena / contracena	Improvisações livres, com orientação dos professores: atender à presença em cena, tomar consciência de início, meio e fim da cena com gestão de tempo e o que é que acontece em cada improvisação.	
14h15	Conversa final	Avaliar/ Autoavaliar desempenho e assimilação de conceitos; desenvolver sentido crítico; falar de sentimentos e pensamentos	Em roda, os professores comentam o desempenho, partilham observações gerais, questionam os participantes: “como se sentiram?”; “que dificuldades tiveram?”; “o que é que descobriram?” Participantes falam voluntariamente, cada um na sua vez, mediante sinal (mão no ar)	
14h25	Relaxamento final	Relaxar	Relaxamento induzido pelos professores, 3 respirações profundas, relaxar em posição confortável.	
15h30	Finalizar a sessão	Sair	Sair calmamente, cada um ao seu ritmo.	

Sessão: 8 Data: 15 dezembro

Tema: Eu e o outro- Jogos Dramáticos	Objetivos Gerais: Desenvolver a dinâmica de grupo através do jogo dramático	Estratégias e recursos: Jogo de expressão dramática “Rio Dourado”
--	---	---

Plano de atividades

Tempo	ATIVIDADE	OBJECTIVO	DESCRIÇÃO / Indutores	Obs.
14h	Acolhimento	Organizar a sala	Entrar na sala; escolher um lugar e posição confortável	
14h02	Aterrar	Relaxar; lembrar a sessão anterior; ativar a atenção no presente	Um minuto de concentração com meditação guiada: 3 respirações profundas; ativar memória do trabalho desenvolvido na sessão anterior; atender às sensações do corpo	
14h05	Conversa inicial	Conhecer tema e propostas de atividades da sessão	Dizer aos participantes que a sessão é de jogo dramático, e que devem ativar toda a expressão que se tem vindo a desenvolver.	
14h05	Aquecimento corpo	Ativar a energia; preparar os músculos e articulações para a atividade; desenvolver consciência do corpo e do movimento; dominar o corpo em interação de grupo em movimento pelo espaço	Aquecimento dirigido com movimentações pelo espaço: Variar velocidades; focar a direção do movimento e a locomoção em segmentos do corpo: pés/ joelhos / ancas/ braços / peito / cabeça	Música Playlist
14h20	Aquecimento de voz: “cumprimentos em linguagem inventada”	Ativar a utilização da voz expressiva	Andando pelo espaço, ao sinal dos professores, cumprimentam um colega e desenvolvem um diálogo em linguagem inventada, sob orientação de várias indicações; variar parceiros, tom, volume e distâncias	
14h30	Jogo dramático: “Rio Dourado”	Desinibir e divertir através do jogo; movimentar pelo espaço; interagir em grupo; desenvolver a expressão; desenvolver a criatividade; desenvolver a imaginação	Improvisação dirigida pelos professores: A turma divide-se em dois grupos. Define-se um percurso para cada grupo que será o “rio dourado” (espaço cénico) que o grupo irá percorrer (entrada e saída de cena). Os participantes atravessam o “rio” cruzando os dois grupos, sob várias indicações. O “rio dourado” transforma-se variando ambientes: “frio”, “quente”, “agitado”, “calmo”; transforma-se em locais diferentes: “dia de sol/ noite escura”, “Festa de aniversário”, “feira”, “floresta densa”, “jardim zoológico”; transforma-se noutras matérias: “gelatina”, “espuma do banho”, “piscina de bolas”. Esta transformação altera a qualidade do movimento, a expressão da voz e o discurso	

15h	Apresentações de improvisações “rio dourado”	Estimular o sentido crítico; desenvolver capacidades de espectador; desinibir e divertir; interagir em situação de jogo dramático; desenvolver a expressão, a criatividade e a imaginação; consciencializar conceitos teatrais	Os grupos atravessam o “rio dourado” à vez, enquanto o outro grupo observa. Trocam de funções “atores-espectadores”.	
15h20	Conversa final:	Comentar observações	Em círculo, o professor coloca questões e os participantes falam voluntariamente	
15h30	Fim da sessão	Terminar relaxadamente	3 respirações profundas, relaxamento no chão e sair calmamente	

Sessão: 9 Data: 17 dezembro

Tema: Resumo e balanço do 1º P	Objetivos Gerais: Sessão de auto e hetero avaliação	Estratégias e recursos: Jogos dramáticos; Painel de registo
--	---	---

Plano de atividades

Tempo	ATIVIDADE	OBJECTIVO	DESCRIÇÃO / Indutores	Obs:
14h	Acolhimento	Organizar a sala	Os participantes organizam a sala; dispõem-se pelo espaço	
14h03	Aterrar e Relaxar	Relaxar; preparar para início da sessão	Os participantes escolham no espaço, um lugar e uma posição confortável, para ter um minuto só para si. Meditação dirigida: respirações profundas e relaxamento corporal	
14h05	Conversa inicial	Conhecer tema da sessão	O professor expõe o tema da sessão e apresenta proposta de atividade: avaliação da dinâmica de grupo, da expressão do corpo e da voz em jogos dramáticos	
14h10	Aquecimento Corpo e Voz (com movimentação pelo espaço)	Ativar energia; desenvolver domínio corporal e consciência do espaço em interação de grupo; preparar músculos e articulações; ativar a voz expressiva em sintonia com o movimento; despertar a atenção e a concentração para a atividade	1ºJogo de Memória (num+mov+som): criam-se, com propostas do professor e/ou sugestões dos participantes, uma serie de movimentos que se associam a números. Faz-se coreografia variando ritmo e amplitude; altera-se a serie de números para exercitar a memória e tempo de reação. 2ºJogo “estou vivo/a!”: andando pelo espaço, o professor toca no ombro de um participante, que irá, quando quiser, cair no chão como se estivesse morto; quando alguém cai, todos os jogadores devem ficar imóveis e olhar para o “cadáver” até este ressuscitar e dizer: "estou vivo/a!"; recomeça-se até todos serem “mortos” e “ressuscitados”. Exercita-se a atenção, o domínio do corpo e o tempo de reação.	
14h30	Jogo Linguagem Inventada: 3 gestos+3 silabas	Avaliar o domínio da expressão vocal e corporal em dinâmica de grupo	Dinâmica de grupo em círculo: Os participantes constroem uma palavra com três silabas, cada silaba associada a um gesto; à vez, cada participante faz a sua “palavra” e os restantes participantes imitam.	
14h45	Jogo de expressão dramática “Rio dourado”	Avaliar o domínio da expressão dramática em dinâmica de grupo	Passagem individual pelo percurso do “rio dourado”, em duas filas que se cruzam, com deslocações ativando um universo imaginário, sob orientação do professor.	
15h	Painel de balanço do 1º Período	Registrar avaliação do 1º período do projeto, em painel, com as palavras dos participantes	Um papel de cenário no chão com uma tabela dividida em três partes: “o que fizemos?” / “o que sentimos?” / “o que gostaríamos de vir a fazer?”; cada participante responde às perguntas e o professor regista no painel.	Rolo de papel e canetas
15H30	Fim da sessão	Terminar relaxadamente	3 respirações profundas, relaxamento no chão e sair calmamente, cada um ao seu ritmo	

Sessão: 10 Data: 4 janeiro

Tema: Emoções	Objetivos Gerais: Introdução ao tema das emoções	Estratégias e recursos: Explorar material didático sobre tema das emoções. Construir “caixa das emoções”
-------------------------	--	---

Plano de atividades

Tempo	ATIVIDADE	OBJECTIVO	DESCRIÇÃO / Indutores	Obs.
14h.	Acolhimento	Organizar a sala; Dispor em roda; ativar a dinâmica de grupo	Os participantes entram na sala, organizam o espaço e dispõem-se em círculo.	
14h.02	Conversa inicial “Como te sentes?”	Perceber a disposição geral da turma; conhecer tema da sessão	Pedir aos participantes para expor a sua disposição numa escala de 1 a 10, considerando estado geral (animo, energia, motivação, disponibilidade...) perceber como cada um está e nível medio do grupo; formadores expõem o tema da sessão: Emoções	
14h05	Aquecimento de Voz	Relaxar; desenvolver consciência respiratória com movimento do corpo; ativar o aparelho vocal	Relaxamento guiado: Respirações profundas com extensão do corpo; Contar 4 tempos para a inspiração. Pausa de 2 tempos e expirar em 8 tempos; movimentar os braços na inspiração e ao expirar, vocalizar.	
14h10	Aquecimento corpo com movimentação pelo espaço	Ativar energia; desenvolver domínio corporal e consciência do espaço; preparar músculos e articulações; ativar a voz expressiva em sintonia com o movimento; despertar a atenção e a concentração	Andar livremente pelo espaço, mudar de direções e alternar: mobilidade/ Imobilidade; despertar os sentidos na imobilidade: ouvir os sons mais distantes/ próximos possíveis; e na mobilidade variar ritmo de deslocações e amplitude do espaço de movimentação.	
14h20	Jogo expressão corporal: “Associar número e ação”	Desenvolver a consciência e domínio do corpo; estimular a memória coreográfica; desenvolver a criatividade através do movimento expressivo	Com o grupo em deslocação pelo espaço, definir ações associadas a um número, criar uma coreografia com 10 ações; repetir a coreografia variando ritmo e amplitude; alterar a serie de números para exercitar a memória e tempo de reação.	
14h30	Introdução ao tema das emoções: Debate “emoções nas obras de arte”; “4 estações dos livros sobre as emoções”	Introduzir o tema das emoções; estimular a curiosidade acerca do tema; Perceber várias formas de expressão das emoções em diferentes expressões artísticas; debater acerca do papel das emoções na expressão artística; refletir sobre a expressão das emoções em teatro; explorar livremente o material disponível	Ouvir uma canção: “Amar pelos dois” de Salvador Sobral; Ouvir um poema “Autopsicografia” de Fernando Pessoa Ver 4 livros de lustração sobre o Tema das emoções: “monstro das cores”; “emocionário, diz o que sentes”; “sentimentos dentro da minha cabeça e no meu coração”; “o que são os sentimentos?” Dividir a turma em 4 grupos e dispor de 5 minutos para explorarem cada um dos 4 livros.	música e sistema de som; poema; livros
15h	Caixa das Emoções	Criar uma caixa das emoções; identificar emoções	Em grupo, cada participante escreve, num papelinho, duas emoções e coloca-as na caixa das emoções	

15h15	Conversa final	Comentar a experiência de atividade; desenvolver capacidade de comunicar; desenvolver sentido crítico	Em círculo, “tomar a palavra” voluntariamente para falar sobre a experiência de aprendizagem na sessão.	
15h25	Relaxamento final	Terminar a atividade; relaxar	3 respirações profundas e relaxamento no chão.	
15h30	Fim da sessão	Sair	Sair calmamente, cada um ao seu ritmo.	

Sessão: 11 Data: 12 janeiro

Tema: Emoções	Objetivos Gerais: Desenvolver expressividade através da exploração das emoções	Estratégias e recursos: Jogos de expressão dramática sobre as emoções
-------------------------	--	---

Plano de atividades

Tempo	ATIVIDADE	OBJECTIVO	DESCRIÇÃO / Indutores	OBS.
14h	Acolhimento	Organizar o espaço; resolver problemas em grupo; dispor em círculo	Entrada na sala; arrumar os objetos acessórios dispensáveis e tirar os sapatos; sentar em círculo	
14h05	Conversa inicial	Expor o projeto de investigação da formadora; abordar possibilidade de apresentação pública no teatro da comuna; calendarizar sessões; conhecer o tema da sessão e proposta de atividade	1ºDiálogo com o grupo acerca do estudo de investigação; 2ºdecidir dia da semana para as sessões do 2º período, terça ou quinta? 3º debater sobre a apresentação de uma peça no último dia de aulas; 4ºexpor o tema e o plano de atividades da sessão.	
14h15	Aquecimento Corpo / Voz	Preparar o corpo e a voz para a atividade; desenvolver consciência e domínio corporal e vocal; alinhar a postura corporal; libertar tensões, ativar a energia;	Aquecimento dirigido de corpo com movimentos rotativos das articulações; contração e distensão muscular Aquecimento dirigido de voz: vocalizos	Música ambiente
14h25	Jogo “expressão das emoções”	Ativar a capacidade expressiva do corpo e da voz para exprimir emoções; explorar movimentos e sons expressivos	Em círculo, sugerir um movimento e som que expresse: alegria; tristeza; surpresa; medo com o jogo “esparquete das emoções”: escolher aleatoriamente uma palavra, por exemplo “esparquete” e dizê-la expressando várias emoções pré-definidas.	
14h45	Jogo dramático e teatral “representação das emoções”	Divertir e animar através do jogo dramático; desenvolver criatividade e capacidade de improvisação; desenvolver capacidades expressivas; assimilar conceitos teatrais: espaço cénico / consciência de cena	a) Com a turma dividida em dois grupos frente a frente, fora do espaço cénico, coloca-se a caixa das emoções no centro; confrontam-se um elemento de cada grupo, retiram um papel da caixa e improvisam sobre a emoção que está escrita no papel. b) Em grupos de três, cada um tira um papel e representa, em contracena, a emoção que saiu.	
15h15	Conversa final	Comentar observações	Em círculo, o formador coloca questões e os participantes falam voluntariamente	
15:25	Relaxamento final	Terminar as atividades relaxadamente	3 respirações profundas, relaxamento no chão.	
15h30	Fim da sessão		Sair calmamente, cada um ao seu ritmo.	

Sessão: 12 Data: 14 janeiro

Tema: Técnicas de expressão corporal e vocal	Objetivos Gerais: Explorar a expressão corporal e vocal; criar cenas preparadas em pequenos grupos.	Estratégias e recursos: Jogos dramáticos e teatrais
--	---	---

Plano de atividades

Tempo	ATIVIDADE	OBJECTIVO	DESCRIÇÃO / Indutores	Obs.
14h	Acolhimento	Chegar; organizar o espaço; dispor para a aula	Entrar no ginásio; organizar material; preparar para a sessão; escolher um lugar e posição confortável	Música ambiente
14h02	Meditação: “um minuto só para si”	Relaxar; relembrar a sessão anterior; desenvolver consciência do espaço e corpo; adquirir autonomia na regulação emocional; estimular a atenção, concentração, tranquilidade e disponibilidade.	Meditação e relaxamento inicial com consciência corporal e respiratória, dirigida, guiada pelos professores: pedir para fazer 3 respirações profundas; pedir para ativar memória do trabalho desenvolvido na sessão anterior; pedir para atender às sensações do corpo; induzir a procura de um estado físico e psicológico propício à atividade.	Música ambiente
14h05	Conversa inicial	Conhecer tema e propostas de atividade da sessão	Dizer aos participantes que se vai continuar a explorar a expressão do corpo e voz através do jogo dramático; transmitir proposta de atividade: aquecer o corpo e a voz e jogar com improvisações.	
14h10	Aquecimento corpo e voz dirigido “Animais e Natureza”	Ativar e canalizar energia; gerir a economia de esforço; desenvolver a consciência corporal e respiratória; despertar o movimento autêntico livre e relaxado; desenvolver flexibilidade e alongamento das articulações; preparar os músculos; desenvolver a força muscular; consciencializar pontos de equilíbrio/ desequilíbrio em diferentes posturas	Aquecimento dirigido: Movimentos e posturas com recurso a imagens da natureza e do mundo animal, referidas oralmente pelo professor, alternando a: mobilidade/imobilidade; ritmos lentos/ acelerados; intensidades contraídas/ descontraídas. Com respiração sonorizada/ voz a) “Bicho-de-conta rebola na terra”: Abraçar os joelhos e deixar-se cair para trás, regressar à posição sentada. Massajar as costas no chão, com movimentos para frente e para trás, para um lado e para o outro; Expiração sonorizada com vocalizo “a” B) “Medusa no mar”: deitados no chão, movimentar os braços e as pernas, (mobilidade) relaxar completamente. (imobilidade) c) “Borboleta a voar”: sentados no chão, com pernas dobradas e pés	Livro de Yoga para crianças

			<p>juntos, mãos juntas (imobilidade); bater as asas, agitando os joelhos para baixo e para cima, e abrindo os braços (mobilidade)</p> <p>d) "Gato a espreguiçar + cão a farejar": Com os joelhos e as mãos no chão, arquear as costas abrindo o peito e inspirar; fazer o movimento contrário, puxando a cabeça para baixo e o cóccix para cima, expirar com o queixo em direção ao peito. Repetir movimento retirando os joelhos do chão e alongar fazendo pressão com os pés e as mãos no chão. Expiração sonorizada com vocalizo. "a"</p> <p>e) "Raposa exhibe a cauda": com os pés e as mãos no chão, o cóccix para o teto, levantar uma perna, depois a outra.</p> <p>f) "Crocodilo a rastejar na relva": prancha com os pés e as mãos no chão</p>	
14h20	Dinâmicas de equilíbrio 2 a 2	Desenvolver a confiança e a cooperação na relação interpessoal; explorar o movimento, o equilíbrio e domínio corporal em interação	<p>A pares, movimentação 2 a 2</p> <p>a) levantar e baixar em várias posturas: de mãos dadas, de costas, só com 1 pé, explorando os limites do equilíbrio.</p> <p>b) Juntar as costas, entrelaçar os braços; um flete um pouco os joelhos, o outro descontrai e deixa-se cair para trás. Se possível, levanta um pouco os pés do chão.</p>	
14h25	<p>Dinâmicas de grupo em roda:</p> <p>a) Raio com som e movimento</p> <p>b) passar a careta</p> <p>c) esparguete das emoções</p>	Explorar o movimento; explorar os sons da voz; desenvolver a empatia, a atenção e a cooperação; divertir e animar; desenvolver domínio corporal; explorar a expressividade e a criatividade	<p>1º Raio com som e movimento em 2 grupos: formar 2 grandes grupos em roda, para otimizar o espaço e agilizar a dinâmica; pessoa que tem o raio é o motor do movimento e som; o grupo imita os mesmos movimentos e sons de quem detém o raio; a pessoa que tem "o raio" passa aleatoriamente; atender a que "o raio" passe por todos.</p> <p>2º Passar a careta Em círculo, fazer uma expressão que o colega do lado deve imitar, alterar e passar.</p> <p>3º Esparguete das emoções Cada grupo escolhe uma palavra aleatória, como por exemplo "esparguete". Dizer a palavra, à vez, com a expressão de várias</p>	

			emoções (orientados pelo professor): Alegria; Medo; Raiva; Surpresa; Aborrecimento; Sonhador; Apaixonado...	
14h45	Jogo teatral: “baralho de cartas”	Divertir; desenvolver criatividade; desenvolver técnicas de representação e assimilar noções conceituais do teatro: espaço cénico, personagens, cena e contracena; adquirir capacidade de resolução de conflitos; desenvolver interação positiva	Jogo Teatral: Construção de cenas com recurso a um baralho de cartas, recebendo uma carta e uma emoção. a) definição de personagens: Em grupos de 5/6 elementos, distribuir 1 carta que indica a personagem que vai desempenhar. As cartas têm 5 personagens diferentes (Rei- um homem; A Rainha- uma mulher, O Valete- um jovem; o 10- o professor; o Ás- o artista. (nos grupos que tiverem 6 elementos introduz-se o joker- que é um cómico). A cada personagem é associada uma emoção aleatória, retirada da caixa das emoções. b) Exploração de personagens. Depois de distribuídas, faz-se um exercício exploratório de desenvolvimento de personagem para adquirir informação para a sua história. c) o grupo combina um local e um motivo de encontro: d) apresentação da representação numa situação, por exemplo: “festa de aniversário”	
15h15	Conversa final	Autoavaliar o desempenho; desenvolver sentido crítico; desenvolver a comunicação oral de sentimentos e pensamentos; desenvolver relações interpessoais e competências relacionais de escuta, empatia e confiança com o outro	Em roda, os professores comentam o desempenho, partilham observações e questionam os participantes: “como se sentiram?”; “que dificuldades tiveram?”; “o que é que descobriram?”; “O que é que gostaram mais/menos de fazer?”; “Como pensam que podem melhorar?” Os participantes falam voluntariamente, pedindo a palavra colocando o braço no ar.	
15h25	Relaxamento final	Terminar a atividade; relaxar	Relaxamento induzido pelos professores, 3 respirações profundas, relaxar em posição confortável	
15h	Finalizar a sessão	Sair	Sair calmamente, cada um ao seu ritmo	

Sessão: 13 (online - 45 minutos) Data: 11 Fevereiro

Tema: Linguagem não verbal: movimento expressivo	Objetivos Gerais: Desenvolver movimento expressivo	Estratégias e recursos: Visionamento de obras coreográficas e improvisações
--	--	---

Plano de atividades

Tempo	ATIVIDADE	OBJECTIVO	DESCRIÇÃO / Indutores	OBS.
14h/ 15h	Acolhimento	Fazer a ligação online	Iniciar a chamada; esperar que estejamos todos presentes e com as condições adequadas de imagem e som.	
14h05/ 15h05	Conversa inicial	Apresentar a proposta de atividade, adequar as condições de espaço necessárias; conhecer a plataforma; explorar o dispositivo	Apresentar a proposta de atividade de teatro e informar o que vamos precisar: 1-Domínio da plataforma: ligar e desligar o microfone, colocar os écrans em mosaico 2-Espaço em frente ao computador para nos movimentarmos, estar em pé e abrir os braços.	
14h010/ 15h10	Aquecimento corpo: Movimento livre com música	Ativar e canalizar a energia corporal; despertar o movimento expressivo e criativo, autêntico, livre e relaxado; desenvolver a consciência corporal e respiratória; ativar a flexibilidade e alongamento das articulações; preparar os músculos;	Movimento livre com música: a) Postura neutra, espreguiçar, domínio da tônus muscular com distensões e descontrações, respirações para ativar a energia e despertar os sentidos, coordenar respiração com o movimento. b) Explorar a distância/proximidade, perceber os vários planos e enquadramentos do corpo no ecrã, movimento livre e expressivo, consciente do espaço comunicante (ecran). c) Dominar a Mobilidade/Imobilidade	
14h15/ 15h15	Apresentação de vídeo “handmovie”	Conhecer obra artística para expor a matéria em estudo: movimento expressivo	Visionamento do video de Yvonne Rainer “Hand Movie” através da partilha do Youtube:	Prévia preparação
14h20/ 15h20	Improvisação: Movimento expressivo de segmentos do corpo	Desenvolver movimento autêntico, expressivo e criativo; apropriação e reprodução dos movimentos coreográficos visionados;	Explorar movimentos de segmentos do corpo- Mãos e rosto- para a camara. Fruição do movimento criativo através da experimentação	
14h30/ 15h30	Apresentação de vídeo de Pina Baush	Conhecer obra artística para expor a matéria em	Visionamento do vídeo de Pina Baush com coreografia da canção “Leãozinho”, através da partilha do Youtube, a partir do 0,15m	Prévia preparação

		estudo: movimento expressivo		
14h35 15h35	Improvisações: Movimento expressivo	Desenvolver movimento autêntico, expressivo e criativo; apropriação e reprodução dos movimentos coreográficos visionados;	Reprodução e apropriação dos movimentos coreográficos visionados; Fruição do movimento criativo através da experimentação	
14h40 15h40	Conversa final/	Avaliar/ Autoavaliar o desempenho; desenvolver a linguagem e a comunicação	Conversa sobre: “o que fizemos?”; “como se sentiram?”; Participantes são incentivados a falar; cada participante deverá ligar o microfone se pretender comunicar com o grupo; Reforçar a importância de trazerem roupa confortável para as sessões.	
14h45 15h45	Conclusão da sessão	Terminar a sessão	Despedir, terminar a sessão e desligar a vídeo-chamada	

Sessão: 14 (online 45 - minutos) Data: 18 Fevereiro

Tema: Linguagem não verbal: movimento expressivo das emoções	Objetivos Gerais: Adquirir conhecimento teórico-prático acerca do Movimento Expressivo; Explorar Técnicas de Improvisação; Desenvolver a criatividade	Estratégias e recursos: Improvisações de movimento expressivo das emoções com recurso a um adereço.
--	---	---

Plano de atividades

Tempo	ATIVIDADE	OBJECTIVO	DESCRIÇÃO / Indutores	OBS.
14h00/ 15h00	Acolhimento	Fazer a ligação online	Iniciar a chamada; esperar que estejamos todos presentes e com as condições adequadas de imagem e som.	
14h05/ 15h05	Conversa inicial	Apresentar a proposta de atividade; preparar o espaço e o material	Apresentar a proposta de atividade: movimento expressivo das emoções; informar que vamos precisar dum lenço, ou qualquer peça de roupa de tecido leve e maleável	
14h10/ 15h10	Aquecimento corpo e voz: Movimento livre e expressivo	Ativar e canalizar a energia corporal; despertar o movimento expressivo e criativo, autêntico, livre e relaxado; desenvolver a consciência corporal e respiratória; ativar a flexibilidade das articulações e alongamento dos músculos;	Iniciar atividade com aquecimento dirigido e música: a) Postura neutra, espreguiçar, com distensões e descontrações; coordenar respiração com o movimento. b) Explorar o movimento livre e expressivo no espaço comunicante, variar dinâmicas de ritmo e amplitude de movimento, por segmentos do corpo: mãos, braços, ombros, cabeça, tronco, pernas e pés. d) Aquecer a voz (sem música): libertar sons da voz, em vogais com orientação de variações de intensidade e expressividade: Alto / baixo / a rir / a chorar...	Prévia preparação de sistema de som / playlist
14h20/ 15h20	Improvisação: Movimento expressivo das emoções”	Explorar o movimento autêntico, expressivo e criativo, com variação de tonicidade e ritmo.	Jogo de exploração dirigido pelos professores: Exploração da expressão: através do movimento, expressar 4 emoções básicas: Medo; Tristeza; Alegria; Calma, recorrendo à manipulação de um tecido. a) explorar o movimento livre e criativo em relação com o objeto. b) criar movimentos coreográficos sobre as emoções incluindo o objeto. c) fruir através da experimentação, brincar com o tecido para “fazer” a emoção	Objeto de transferência facilitador da expressão
14h30/ 15h30	Apresentações de excertos das improvisações	Memorizar e repetir frases coreográficas; apresentar criações ao grupo	Apresentação de excertos da improvisação: Em pequenos grupos de 5 (expostos em mosaico no ecrã) apresentar o exercício do movimento expressivo das emoções aos colegas; reproduzir os melhores momentos improvisados. Fazer este exercício 2 vezes, com 5 alunos por apresentação.	
14h40/ 15h40	Conversa final	Avaliar/ Autoavaliar a sessão; desenvolver a linguagem e a comunicação	Conversa sobre: “o que fizemos?”; “como se sentiram?”; Participantes são incentivados a falar; cada participante deverá ligar o microfone se pretender comunicar com o grupo.	
14h45/ 15h45	Conclusão da sessão	Terminar a sessão	Despedir, terminar a sessão e desligar a vídeo-chamada	

Sessão: 15 (online 45 - minutos) Data: 25 Fevereiro

Tema: Linguagem não verbal: qualidades do movimento	Objetivos Gerais: Adquirir conhecimento teórico-prático acerca do Movimento Expressivo: qualidades do movimento: ritmo, fluxo e direção	Estratégias e recursos: Exploração de movimento expressivo com recurso ao texto “Sentimentos”
--	---	---

Plano de atividades

Tempo	ATIVIDADE	OBJECTIVO	DESCRIÇÃO / Indutores	OBS.
14h00/ 15h00	Acolhimento	Fazer a ligação online	Iniciar a chamada; esperar que estejamos todos presentes e com as condições adequadas de imagem e som.	
14h05/ 15h05	Conversa inicial	Apresentar a proposta de atividade, adequar as condições de espaço	Verificar se todos têm o espaço disponível e a imagem enquadrada. Apresentar o tema da sessão: qualidades do movimento expressivo, apresentar propostas de atividade: jogos de exploração e improvisação.	
14h10/ 15h10	Aquecimento corpo e voz: Movimento livre e expressivo	Ativar e canalizar a energia corporal; despertar o movimento expressivo e criativo, autêntico, livre e relaxado; desenvolver a consciência corporal e respiratória; ativar a flexibilidade e alongamento das articulações; preparar os músculos; preparar a voz	Iniciar com aquecimento dirigido, com música: a) Postura neutra, espreguiçar com distensões e descontrações, respirações para ativar a energia e despertar os sentidos, coordenar respiração com o movimento. b) Explorar o movimento livre e expressivo, variar dinâmicas de ritmo e amplitude de movimento, por segmentos do corpo: mãos, braços, ombros, cabeça, tronco, pernas e pés. d) Aquecer a voz: libertar sons da voz, em vogais com orientação de variações de intensidade e expressividade: Alto / baixo / a rir / a chorar	Prévia preparação de sistema de som / playlist
14h20/ 15h20	Exercício de aquisição técnica: Qualidades do movimento Peso/ Ritmo/ Fluxo	Explorar o movimento expressivo e criativo, com variação das qualidades; assimilar conceitos da linguagem artística; adquirir técnicas de criação	Exercício dirigido de exploração acerca de Qualidades de movimento: Experimentar mexer o corpo ao som da música seguindo variações de: Peso: Leve / Pesado Ritmo: Lento / Rápido Fluxo: Constante e fluido / explosivo e entrecortado	Com música
14h30/ 15h30	Improvisação: “Movimento expressivo e criativo de um texto”	Explorar as técnicas de expressão do movimento, com um texto; fruir a criação; desenvolver a criatividade	Enquanto é lido um texto, os participantes criam movimento livre e expressivo ao som do texto dito pela professora: “Sentimentos dentro do meu coração e na minha cabeça”; experimentar ultrapassar a mimica ilustrativa, e procurar a expressão simbólica, expressiva e criativa através das técnicas desenvolvidas.	Livro “Sentimentos...”

14h40/ 15h40	Conversa final/	Avaliar/ Autoavaliar o desempenho; desenvolver a linguagem e a comunicação	Conversa sobre: “o que fizemos?”; “como se sentiram?”; “o que facilitou/dificultou na atividade?”; Participantes são incentivados a falar.	
14h45/ 15h45	Conclusão da sessão	Terminar a sessão	Despedir, terminar a sessão e desligar a vídeo-chamada	

Sessão: 16 (online 45 - minutos) Data: 4 Março

Tema: Qualidades de movimento expressivo das emoções de um texto	Objetivos Gerais: Desenvolver movimento expressivo das emoções a partir de um texto	Estratégias e recursos: Exercícios exploratórios de movimento expressivo com recurso ao texto “Sentimentos...”
--	---	--

Plano de atividades

Tempo	ATIVIDADE	OBJECTIVO	DESCRIÇÃO / Indutores	Obs.
14h00/ 15h00	Acolhimento	Fazer a ligação online	Iniciar a chamada; esperar que estejamos todos presentes e com as condições adequadas.	
14h05/ 15h00	Conversa inicial	Apresentar a proposta de atividade, adequar as condições de espaço	Apresentar o tema da sessão- movimento expressivo de um texto- e propostas de atividade: jogos de exploração e improvisação; preparar material – pano/ tecido leve e maleável	Lenço
14h10/ 15h10	Sintetização da matéria da sessão anterior	Compreender e assimilar conceitos	Fazer síntese da aula anterior, para aquisição de conceitos: apresentar, num quadro, conceitos chave e discutir significados: Expressão Corporal; Qualidades de movimento: Peso/Fluxo/Espaço/Ritmo; Movimento expressivo e criativo: conversa informal sobre o conhecimento e a prática.	Quadro magnético
14h15/ 15h15	Aquecimento corpo e voz	Ativar e canalizar a energia corporal; despertar o movimento expressivo e criativo, autêntico, livre e relaxado; desenvolver a consciência corporal e respiratória; preparar os músculos e as articulações; exercitar a voz	Aquecimento de corpo dirigido com música: a) Postura neutra, espreguiçar, com distensões e descontrações, respirações profundas, ativar a energia e despertar os sentidos, coordenar respiração com o movimento. b) Explorar o movimento livre e expressivo, variar dinâmicas de ritmo e amplitude, por segmentos do corpo Aquecimento dirigido de voz: a) libertar sons da voz, com projeção das vogais, variando o volume e expressividade: Alto / baixo / a rir / a chorar; experimentar as variações e modelação da voz em projeção e registo tonal	Prévia preparação de sistema de som / playlist
14h25 / 15h25	Exercício de aquisição técnica: “movimento expressivo das emoções”	Explorar técnicas de expressão corporal; associar qualidades de movimento à expressão das emoções; adquirir domínio da expressão com criatividade e imaginação	Exercício dirigido de exploração do movimento criativo; associar qualidades de movimento à expressão de emoções: Peso, Ritmo e Fluxo. Escolher as qualidades de movimento que melhor caracterizam uma emoção (do texto); experimentar criar com base nessa escolha, associando a qualidade de movimento à expressão da emoção.	Com música
14h35	Improvisação: “Movimento de um texto”	Explorar as técnicas de expressão com um texto; fruir a criação; desenvolver a criatividade	Exercício de improvisação de movimento livre e expressivo ao som de um texto lido: “Sentimentos a minha cabeça e dentro do meu coração”; aplicar a técnica desenvolvida no exercício anterior, em improvisação estruturada e orientada, com recurso a estímulos de texto e música, para a expressão corporal das emoções	
14h40	Conversa final	Avaliar/ Autoavaliar o desempenho; desenvolver a	Conversa sobre: “o que fizemos?”; “como se sentiram?”; “o que facilitou/dificultou na atividade?”; Participantes são incentivados a	

		linguagem e a comunicação	falar; cada participante deverá ligar o microfone para intervir.	
14h45/ 15h45	Finalizar	Terminar a sessão	Concluir, despedir e desligar a vídeo-chamada.	

Sessão: 17 (online 45 minutos; repete-se planificação anterior que não foi cumprida) Data: 11 março

Sessão: 18 Data: 18 março

Tema: Jogo teatral: coro e corifeu, articulado com texto	Objetivos Gerais: Desenvolver a criatividade através do jogo dramático; colaborar na dinâmica de grupo; apresentar propostas de criação teatral.	Estratégias e recursos: Jogos com o coro e o corifeu
--	--	--

Plano de atividades

Tempo	ATIVIDADE	OBJECTIVO	DESCRIÇÃO / Indutores	Obs.
14h00	Acolhimento	Entrar, organizar o espaço e dispor para início da sessão	Entrada na sala; organizar o espaço; arrumar material e tirar os sapatos; sentar em círculo	
14h05	Conversa inicial: Um novo começo	Dialogar acerca do balanço das sessões online; apresentar a proposta de atividade	Conversa em roda sobre as sessões online, descobertas, obstáculos e experiências; questionar o grupo sobre o como foi para eles as sessões de teatro online; professora apresenta proposta de trabalho da sessão	
14h10	Aquecimento de corpo	Ativar a energia do corpo; conectar respiração e movimento; ativar a consciência e domínio da expressão corporal; preparar os músculos e as articulações para a atividade; despertar a consciência do espaço, do movimento individual e coletivo	Exercício de aquecimento dirigido, com movimento livre e expressivo, de segmentos do corpo: a) Exercício de respiração e relaxamento -distribuídos pelo espaço, posição neutra, respirar e espreguiçar, movimentos de expansão e contração sintonizados com a inspiração e expiração b) Exercício de consciência corporal e movimento: mover o corpo por segmentos corporais, atendendo á variação de amplitude, direções, to e ritmo: (dedos + mão + ombro); (cabeça + tronco + anca); (anca + virilha + joelho + pés)	Verificar o domínio corporal
14h15	Exercício de movimento expressivo	Desenvolver a expressão corporal; desenvolver a criatividade e a imaginação	Exercícios dirigidos de movimento criativo: Jogo de imaginação e expressividade corporal: imaginar uma bolinha de energia que viaja por dentro do corpo e o faz mover: brincar com essa imagem da bola que mexe dentro do corpo, mostrar, através do movimento do corpo, onde ela está.	Verificar a criatividade do movimento livre e expressivo
14h20	Improvisação Movimentação pelo espaço	Adquirir consciência do espaço; desenvolver o movimento expressivo e criativo, em grupo	Improvisação livre com deslocação pelo espaço: Em 2 grupos (um vê, outro faz), improvisar o movimento que se faz ao andar pelo espaço, movendo o corpo por segmentos; improvisação com movimentos de várias partes do corpo como “motor” da deslocação: pés; ancas, peito, cabeça.	Reforçar a importância da qualidade da atenção dos espectadores
14h30	Aquecimento de voz	Preparar a musculatura respiratória; ativar o diafragma; despertar a	Aquecimento dirigido de voz: a) Massagem dos músculos da cara, amplitude da abertura da boca, articulação da língua;	

		expressividade da voz; desenvolver consciência e domínio do registo, projeção e articulação	b) Vocalizos com as vogais: A E I O U, variando o volume (alto e baixo), o registo tonal (agudo e grave) e a expressividade (a rir e a chorar...) c) Vocalizos com exagero de articulação e movimento do corpo	
14h40	Preparação de texto 2 a 2	Desenvolver a leitura expressiva; desenvolver a criatividade; cooperar em co-criação	Participantes juntam-se em pares; Distribuição de uma quadra do livro “sentimentos” por participante, que a decora e escolhe um movimento por verso. Depois aprende os movimentos do colega para poderem fazer em grupo as duas quadras.	
14h55	Apresentação com coro e corifeu	Criar movimento expressivo a partir de um texto; apropriar-se e reproduzir movimento proposto pelo colega; desenvolver capacidade de cooperar na criação	Dispositivo de apresentação coletiva do exercício anterior: Corifeu- cada sentimento tem 2 protagonistas que se destacam para propor movimentação e dizer o texto. Coro- O grupo reproduz os movimentos expressivos dos protagonistas que dizem o texto, tentando sintonizar o movimento coletivo do coro com o movimento do corifeu	
15h15	Conversa final, em círculo	Desenvolver a comunicação da linguagem oral; melhorar as relações interpessoais; autoavaliar o desempenho	Numa roda, partilhar experiências, pensamentos e opiniões; Conversa sobre: “o que fizemos?”; “como se sentiram?”; “o que facilitou/dificultou a atividade?”; questionar acerca de aspirações para o fim do projeto.	Abordar plano de trabalho para o projeto final
15h25	Relaxamento final	Terminar a atividade com relaxamento	Relaxamento com 3 respirações profundas em posição confortável.	
15h30	Fim da sessão	Finalizar a sessão.	Sair, cada um ao seu ritmo.	

Sessão: 19 Data: 25 de março

Tema: Movimento expressivo das emoções	Objetivos Gerais: Apresentações de exercício de movimento + texto “sentimentos”. Aula de observação sistemática para a investigação.	Estratégias e recursos: Apresentações de texto “sentimentos”, com criação de movimento expressivo
--	---	---

Plano de atividades

Tempo	ATIVIDADE	OBJECTIVO	DESCRIÇÃO / Indutores	OBS.
14H.	Acolhimento	Entrar, arrumar o ginásio, dispor para a sessão;	Os alunos entram na sala, procuram um lugar no espaço e uma posição confortável.	Música ou silêncio; espaço amplo, arrumado e limpo
14h02	Relaxamento inicial	Acalmar e preparar para a atividade	1 minuto de relaxamento, em silêncio, sentados ou deitados no chão. Respiram profundamente, tomam consciência da situação presente, do seu estado geral e preparam-se para iniciar a sessão.	
14h05	Conversa Inicial	Ativar memória da sessão anterior; conhecer proposta da sessão presente	Sistematização oral do que se fez na sessão anterior e exposição do plano da sessão que se segue.	
14H10	Aquecimento Corpo e voz (dirigido por Prof. Miguel Sermão)	Ativar a energia; desenvolver consciência e domínio corporal; ativar a atenção na dinâmica de cooperação	Exercícios de movimento: rotação de articulações com amplitude; movimento com respiração, movimento com respiração sonorizada (vogais); deslocamentos pelo espaço, juntar em pequenos grupos e separar com variação de energia (impulso ao som da palma).	
14H20	Trabalho autônomo e individual sobre o movimento expressivo com texto	Relembrar o exercício feito na sessão anterior; recuperar os movimentos criados e melhorá-los, apurar a expressão, com criatividade	Repetir o movimento e o texto, 4 movimentos, um para cada linha da quadra.	
14H35	Movimento coletivo das criações individuais	Repetir e praticar a criação, desenvolver capacidade de organização em grupo	Em grande grupo, segmentar cada um dos 4 movimentos e fazê-los em conjunto e em sintonia, por ordem do primeiro ao quarto, cada um faz os movimentos escolhidos.	
14h45	Apresentações	Expor as criações ao grupo; desenvolver a organização coletiva; desenvolver autoconfiança,	Definem-se as regras do jogo: o espaço cénico e o lugar da plateia e o modo de apresentação; pede-se que “atores” e “espectadores” assumam os seus papéis de forma ativa e consciente; em grupos de dois,	Tomada de decisões em grupo

		desenvolver capacidades de improvisação e criatividade	apresentam o texto e o movimento escolhido para o representar.	
15h15	Conversa final:	Refletir sobre as atividades realizadas; comunicar eficazmente; expressar crítica e analiticamente observações e comentários; Tomar decisões em coletivo sobre projetos de apresentação	Em círculo, colocam-se questões e escutam-se respostas.; Tomar a palavra individualmente, colocando o braço no ar para falar.	
15h25	Relaxamento final	Terminar a atividade, relaxadamente	Relaxamento com 3 respirações profundas em posição confortável.	
15h30	Fim da sessão	Finalizar a sessão e sair	Sair, cada um ao seu ritmo.	

Sessão: 20 Data: 8 abril

Tema: Coro e Corifeu	Objetivos Gerais: Apresentar criações de movimento expressivo e interpretação de texto através da técnica de coro e corifeu	Estratégias e recursos: Exercícios de teatro sobre coro e corifeu
--------------------------------	---	---

Plano de atividades

Tempo	ATIVIDADE	OBJECTIVO	DESCRIÇÃO / Indutores	OBS
14h.	Acolhimento	Chegar; organizar o espaço e dispor para início da atividade	Entrar no espaço, descalçar os sapatos, procurar um espaço só para si e uma posição confortável.	Sala ampla, espaço vazio e organizado
14h02	Relaxamento inicial	Acalmar e relaxar; preparar para a atividade	Relaxamento dirigido.	
14h05	Conversa Inicial	Conhecer o plano da sessão	Com o grupo distribuído pelo espaço, sentados, apresentar tema da sessão e proposta de atividade.	
14h10	Aquecimento corpo (dirigido pelo prof Miguel Sermão)	Despertar a consciência corporal, preparar músculos e articulações; ativar a dinâmica de grupo	Grupo dividido em 4 grupos de 5 pessoas, define-se um percurso e faz-se deslocação com instruções variadas de movimento: (ritmo lento e rápido; níveis de deslocação, baixo, medio e alto)	
14h15	Aquecimento de voz (dirigido pelo prof Miguel)	Desenvolver consciência respiratória, preparar o aparelho fonético para a atividade teatral	Associa-se a expressão de palavras, ao movimento; (por exemplo um nome de um animal, ou de uma cidade, ou um som da natureza); enuncia-las sob diversos modos	
14h20	Coro e Corifeu	Adquirir conhecimento de conceitos e técnicas teatrais, desenvolver prática de jogo teatral; desenvolver expressão	Com a turma dividida em 4 grupos de 5 elementos, espalhados pelo espaço, à vez, cada participante faz o papel de corifeu, o protagonista, que o coro irá imitar, seguindo os movimentos em sintonia. Todos experimentam cada uma das duas funções.	Observar o desempenho e orientar a exploração
14h30	Apresentação teatral com o texto, movimento expressivo e a técnica do coro e corifeu	Improvisar com base numa técnica expressiva; assumir um papel e representá-lo; expor-se com confiança; desenvolver a expressividade criativa	Define-se um espaço cénico, a direção da cena e o lugar da plateia. Em 2 grupos, de 10 elementos, cada grupo vê e faz, à vez, ocupa o lugar de cena e apresenta o exercício de Coro e corifeu, com o texto e o movimento, definindo papéis. Repete-se o exercício com diferentes corifeus.	
15h	Conversa final	Desenvolver sentido crítico; desenvolver a expressão oral; expor-se, perante o grupo, com autoconfiança, e segurança; apropriar-se de conceitos da linguagem teatral para desenvolver	Em círculo, os formadores colocam questões aos participantes, que tomam a palavra voluntariamente para responder: “O que é que fizemos?”; “Como é que se sentiram?”; “Como podemos melhorar?”; falar da sessão, de modo pessoal, expressando pensamentos,	

		discurso analítico sobre o trabalho realizado	sensações, dificuldades, descobertas...	
15h25	Relaxamento final	Terminar a atividade relaxadamente	Relaxamento com 3 respirações profundas em posição confortável.	
15h30	Fim da sessão	Relaxar e sair	Sair, cada um ao seu ritmo.	

Sessão: 21 Data: 15 abril 2021

Tema: Criação coro e corifeu	Objetivos Gerais: Desenvolver personagens com base na técnica coro e corifeu	Estratégias e recursos: Exercícios de aquisição, apropriação, exploração e criatividade. Apresentações.
--	--	---

Plano de atividades

Tempo	ATIVIDADE	OBJECTIVO	DESCRIÇÃO / Indutores	OBS.
14H.	Acolhimento	Organizar o espaço e o grupo em pequenos grupos para o início da sessão;	Entrada no ginásio, com numeração dos participantes de 1 a 4, para formar 4 grupos aleatórios. Cada grupo faz um círculo. Sentam-se confortavelmente em roda.	
14h03	Relaxamento inicial	Acalmar e relaxar; preparar para o início da sessão	Respirações profundas em sintonia, com elevação dos braços na inspiração e descida de braços na expiração.	
14h05	Conversa Inicial	Tomar conhecimento do plano da sessão que se segue	Professores informam sobre tema e plano da sessão.	
14h10	Aquecimento Coro e Corifeu	Despertar a atenção para a dinâmica de grupo; ativar a energia corporal; preparar músculos e articulações; fruir da exploração do movimento criativo; desenvolver autonomia	Aquecimento em grupo com base no jogo de coro e corifeu: Distribuídos em 4 grupos, cada grupo elege um corifeu. O coro irá realizar movimentos de aquecimento, imitando o corifeu. Ao sinal sonoro trocam de corifeu e outro participante assume esse papel no grupo.	Música variada
14h15	Coro e corifeu com movimento e voz	Associar a expressão da voz ao movimento	Continuação do exercício anterior, introduzindo o som da voz.	
14h20	Criação de personagens com base na técnica de coro e corifeu.	Desenvolver a criatividade através da experimentação e da tomada de decisões; exploração do espaço em situação cénica e representação de papéis; desenvolver a cooperação, a organização e a autonomia em trabalhos de grupo.	a) Em grupos de 5, cada participante, cria uma situação em que assume o papel de corifeu e o restante grupo suporta a cena criando um coro. b) Estátuas: Criar uma imagem cénica estática.	cada grupo ocupa um espaço de trabalho
14h40	Apresentações	Apresentar/ Ver as criações realizadas	Em 4 apresentações, cada grupo mostra os corifeus e coros criados.	Definição da cena e plateia
15h10	Conversa final	Refletir e comunicar acerca da experiência vivida	Em círculo, conversa induzida por questões dos professores; Esclarecimento de dúvidas dos participantes; Reflexão conjunta acerca da sessão. Tomada da palavra voluntária, comunicação com base na aceitação e compreensão, expressão livre,	Em grande grupo, sentados em círculo

			concentrando-nos na partilha da experiência pessoal, aprofundando o sentido crítico e analítico acerca do trabalho desenvolvido.	
15h25	Relaxamento final	Terminar a atividade com relaxamento	Relaxamento com 3 respirações profundas em posição confortável.	
15h30	Fim da sessão	Finalizar a sessão e sair	Sair, cada um ao seu ritmo.	

Sessão: 22 Data: 22 abril 2021

Tema: Criação coro e corifeu: criatividade no jogo teatral	Objetivos Gerais: Desenvolver a criatividade com jogos de cooperação e confiança de grupo, com base na técnica de coro e corifeu	Estratégias e recursos: Jogos de cooperação e expressão; Exercícios de improvisação e criatividade
---	--	--

Plano de atividades

Tempo	ATIVIDADE	OBJECTIVO	DESCRIÇÃO / Indutores
14H.	Acolhimento	Organizar o espaço e o grupo para o início da sessão;	Entrada no ginásio, com numeração dos participantes de 1 a 4, para formar 5 grupos aleatórios; cada grupo faz um círculo; sentam-se confortavelmente em roda.
14h02	Relaxamento inicial	Acalmar e relaxar; preparar e concentrar para o início da sessão em pequenos grupos	Momento de respiração conjunta e relaxamento; Respirações profundas em sintonia, com elevação dos braços na inspiração e descida de braços na expiração.
14h05	Conversa Inicial	Conhecer proposta de atividade	Professores falam da proposta de atividade e informam que a sessão foca a criatividade no jogo teatral
14H05	Aquecimento corpo e voz em dinâmica de grupo	Despertar a dinâmica de grupo com interação cooperante; ativar a confiança de grupo; ativar a energia corporal; preparar os músculos e articulações para a atividade; fruir da exploração do movimento criativo e expressivo; associar a expressão da voz ao movimento do corpo	Distribuídos em 4 grupos de 5 elementos execução de jogo em que o grupo deve cooperar para superar um desafio, que implique comunicação com expressão corporal e oral: Jogo de andebol humano com canção- treinos e confrontos entre equipas a) Treinos: Cada grupo define uma canção que todos saibam cantar. Essa canção será a “bola” imaginária. O primeiro jogador, que tem “a bola” começa a cantar. O jogo prossegue com os jogadores a passar “a bola”, quem a recebe deve continuar a cantar a canção. b) Confrontos entre equipas: define-se o espaço do campo de jogo. Duas equipas entram em campo e disputam a bola, como num jogo de andebol, através da expressão corporal e vocal.
14h30	Jogo de criatividade: estátuas coro e corifeu.	Desenvolver a criatividade	Em grupos de 4/5 elementos, criar uma serie de hipóteses para um desafio: dentro de um determinado tempo, escolher uma grande quantidade de respostas possíveis, criar o máximo de situações de coro e corifeus, bem definidos, com clareza e distinção de funções, formando uma estátua e dando títulos às obras criadas
14h45	Apresentações	Apresentar as criações realizadas	4 apresentações: cada grupo mostra os corifeus e coros criados. Em grupo, cada participante cria uma situação em que assume o papel de corifeu e o restante grupo suporta a cena criando um coro. Criar uma imagem em estátua e o corifeu anuncia o título da “obra”.
15h15	Conversa final	Refletir e comunicar acerca da experiência vivida;	Em círculo, reflexão conjunta acerca da sessão. Tomada da palavra voluntária, para falar, com base na aceitação e compreensão,

		desenvolver sentido crítico e analítico	expressão livre, concentrando-nos na partilha da experiência pessoal, aprofundando o sentido crítico em auto análise.
15h25	Relaxamento final	Terminar a atividade com relaxamento	Relaxamento com 3 respirações profundas em posição confortável.
15h30	Fim da sessão	Finalizar a sessão e sair	Sair, cada um ao seu ritmo.

Sessão: 23 Data: 29 abril

Tema: Imaginação na criação teatral	Objetivos Gerais: Desenvolver a Imaginação no jogo teatral	Estratégias e recursos: Jogos de cooperação e expressão; Exercício de imaginação com base na escuta de uma história; Apresentação de improvisações.
---	--	---

Plano de atividades

Tempo	ATIVIDADE	OBJECTIVO	DESCRIÇÃO / Indutores	Obs.
14h.	Acolhimento	Organizar o espaço e o grupo para o início da sessão;	Organizar a entrada em 2 grupos: Entrada no ginásio, com distribuição dos participantes em grupo 1 e 2. Ocupação do espaço de forma organizada e equidistante, formar duas rodas.	
14h02	Relaxamento inicial	Acalmar e relaxar; preparar e concentrar para o início da sessão em dois grupos	Respirações profundas em sintonia, com elevação dos braços na inspiração e descida de braços na expiração.	
14h05	Conversa Inicial	Conhecer proposta de atividade	Professores falam da proposta de atividade e informam que a sessão foca a imaginação no jogo teatral	
14H10	Aquecimento corpo e voz em dinâmica de grupo: “Andebol com canções”	Ativar a dinâmica de grupo com interação cooperante, a confiança de grupo, a energia corporal; preparar os músculos e articulações para a atividade; fruir o movimento criativo e expressivo; associar a expressão da voz ao movimento do corpo	Distribuídos em 2 grupos, de 10 elementos cada, jogo de “andebol das canções” aprendido na sessão anterior. a) treinos: cada grupo define uma canção e ensaia b) Confrontos entre equipas: define-se o espaço do campo de jogo. Duas equipas entram em campo e disputam a bola, como num jogo de andebol, através da expressão corporal e vocal.	
14h30	Escutar uma estória: “Martine e os piratas”	Desenvolver imaginação, a capacidade de escuta e a atenção	Um/a professor/a conta uma história. Os participantes escutam com indicação que devem imaginar o ambiente e as personagens.	
14h45	Improvisar personagens e situações da estória.	Explorar a capacidade expressiva, a imaginação e a criatividade	Improvisações dirigidas em dois grandes grupos: cada participante explora personagens e situações da estória, dentro de um espaço cénico e sob orientação dos professores. Entradas e saídas de cena com representação de vários momentos da estória.	Definição da cena e plateia
15h15	Conversa final	Refletir e comunicar acerca da experiência vivida; desenvolver sentido crítico e analítico	Em círculo, reflexão conjunta acerca da sessão. Tomada da palavra organizada à vez. Comunicar com base na aceitação e compreensão, expressão livre, concentrando-nos na partilha da experiência pessoal, aprofundando o sentido crítico e analítico. Quem não quer falar passa a vez ao parceiro do lado, mas toda a gente é chamada a tomar a palavra.	Em grande grupo, sentados em círculo

15h25	Relaxamento final	Terminar a atividade tranquila e relaxadamente	Relaxamento com 3 respirações profundas em posição confortável.	
15h30	Fim da sessão	Finalizar a sessão e sair	Sair, cada um ao seu ritmo.	

Sessão: 24 Data:6 maio

Tema: Memória	Objetivos Gerais: Criar um monólogo a partir de um texto escrito sobre uma memória vivida na escola.	Estratégias e recursos pedagógicos: Jogo teatral previamente preparado com o preenchimento de uma ficha de registo da memória.
-------------------------	--	--

Plano de atividades

Tempo	ATIVIDADE	OBJECTIVO	DESCRIÇÃO / Indutores	OBS.
14H.	Acolhimento	Entrar, organizar o espaço; preparar para início de atividade	Entrar organizadamente no ginásio e preparar para o início da sessão; descalçar e ocupar o espaço, num lugar só para si.	
14h02	Relaxamento inicial	Acalmar e relaxar; preparar e concentrar para início de atividade	Respirações profundas, em posição confortável.	
14h05	Conversa Inicial	Apresentar a proposta de atividade	Exposição da proposta de atividade, o tema- memória- e como se vai desenvolver- trabalho individual e apresentações	
14h10	Aquecimento corpo e voz: Coreografia numérica de som e movimento	Preparar para a sessão, ativar a musculatura e o aparelho vocal; criar união de grupo; despertar a atenção e a dinâmica coordenada, com sintonia entre os participantes.	Aquecimento dirigido com criação coreográfica e repetições da sequência: Juntar movimento + som e associar a um número, de 1 a 7; repetir várias sequências da frase coreográfica, variando o modo rítmico e expressivo	
14h20	Jogo de Apresentação: Improvisação de monólogo: “memória de um acontecimento da vida na escola”	Adquirir conhecimento de técnica e linguagem teatral; desenvolver capacidade expressiva; desenvolver consciência do espaço cénico e construção de cenas	Jogo de teatro sobre o monólogo: A partir de um dispositivo cénico, com definição de espaço e ordem de entrada em cena, estrutura-se o jogo teatral, que foca a apresentação individual, previamente preparada. a) Todos os participantes reveem a ficha previamente distribuída, e preenchida, com o registo de uma memória de um acontecimento vivido na escola; b) formam-se dois grupos, que se colocam nos dois extremos da sala, assumindo alternadamente a função atores / espectadores. c) cada grupo reúne um monte de sapatos no centro do espaço cénico. Tira-se aleatoriamente um sapato do monte, o dono do sapato começa a serie de monólogos, cada participante, no final da sua apresentação retira um sapato para estabelecer uma ordem de entrada em cena. A cena é ocupada individualmente e o ator conta a memória que registou.	Recurso à ficha sobre a memória

15h	Conversa final	Desenvolver a Comunicação verbal sobre a experiência.	Em círculo, colocam-se questões “O que é que descobriram? / Como é que se sentiram?” e a tomada de palavra passa por todos; participantes falam voluntariamente e/ou passam a palavra ao colega do lado.	
15h25	Relaxamento final	Terminar a atividade relaxadamente.	Relaxamento com 3 respirações profundas em posição confortável.	
15h30	Fim da sessão	Finalizar a sessão e sair	Sair, cada um ao seu ritmo.	

Sessão: 25 Data: 13 maio

Tema: Plano projeto de sessão de apresentação	Objetivos Gerais: Criar projetos de apresentação, em 7 grupos de 3 elementos	Estratégias e recursos: Suportes de revisitação do trabalho feito, síntese e exposição; Ficha com plano de estruturação para orientação dos projetos
---	--	--

Plano de atividades

Tempo	ATIVIDADE	OBJECTIVO	DESCRIÇÃO / Indutores	OBS.
14h	Acolhimento	Entrar, sentar e preparar para a sessão	Ginásio preparado para exposição de registos do trabalho efetuado. Entrar e sentar em meia-lua para pequena apresentação dos professores	Papel de parede Pasta com trabalhos
14h05	Conversa Inicial	Conhecer proposta de atividade	Professores apresentam o tema e proposta de atividade.	
14h05	Exposição sintética do percurso e do trabalho ao longo do ano	Reavivar a memória e sistematizar processo de trabalho; consciencializar ponto de situação	Professores fazem um balanço do trabalho desenvolvido, com mostra de registos de trabalhos.	Estrelas da empatia; texto das emoções; Fichas de criações
14h10	Plano de execução	Consciencializar calendário de sessões; decidir coletivamente formato de sessão final	Criação de uma tabela cronológica com o número de sessões até ao fim do projeto e definir uma estratégia de criação da apresentação final.	Distribuir ficha do plano e canetas
14h20	Elaboração de projetos de apresentação	Expressar e sistematizar ideias sobre o que se deseja apresentar	Criar grupos de 3 elementos, para pequenos núcleos de trabalho: debater e preencher um plano de projeto de apresentação	
15h	Apresentar os 7 projetos	Expor o ponto de situação do projeto de apresentação elaborado	Um porta-voz de cada grupo apresenta o projeto, enquanto o professor aponta as propostas no papel de parede	
15h30	Finalizar	Terminar a atividade	Reunir o material realizado, arrumar e sair	

Sessão:26 Data:20 maio

Tema: Guião de apresentação	Objetivos Gerais: Leitura e experimentação do guião de apresentação	Estratégias e recursos: Apresentação do guião realizado pelos professores, a partir dos projetos apresentados na sessão anterior.
---------------------------------------	---	---

Plano de atividades

Tempo	ATIVIDADE	OBJECTIVO	DESCRIÇÃO / Indutores	OBS.
14H.	Acolhimento	Entrar, organizar o espaço; dispor para início da sessão	Entrar no ginásio e sentar em círculo	
14h02	Conversa Inicial	Perceber a proposta de atividade	Professores expõem tema da sessão e proposta de atividade.	
14h05	Expor processo criativo do guião	Compreender o processo criativo para a elaboração do guião de apresentação	Distribuir o guião e explicar como é que ele foi realizado, de modo a incluir todas as ideias dos projetos.	Guião, distribuir pela turma
14h15	Leitura conjunta	Compreender o guião	Leitura pelos alunos, em voz alta, do guião e esclarecimento de dúvidas.	
14h30	Ensaio de experimentação e apropriação da proposta cénica	Experimentação da proposta, execução e repetição das cenas	Com recurso ao guião, criar as cenas; experimentar variações. O professor dirige a cena que é executada, orientando os “atores” para a melhoria estética e expressiva; combinar o modo de apresentação da sessão aberta	Adereços de cena e definição do espaço cénico
15h	Conversa final	Desenvolver sentido crítico, estimular a responsabilização; estimular a autonomia; desenvolver a capacidade de resolução de problemas em equipa	Em círculo, professores questionam os participantes; fazem-se comentários e troca de opiniões acerca do “ensaio”, de acordo com os sentimentos e as perceções vividas durante a sessão; partilhar ideias que contribuam para o melhoramento do projeto.	Avaliação da proposta de guião
15h25	Relaxamento final	Terminar a atividade relaxadamente	Relaxamento com 3 respirações profundas em posição confortável.	
15h30	Fim da sessão	Finalizar a sessão e sair	Sair, cada um ao seu ritmo	

Sessão: 27 Data: 27 maio

Tema: Dramaturgia e criação cênica; ensaio da sessão aberta	Objetivos Gerais: Trabalhar as personagens e as cenas para a apresentação final.	Estratégias e recursos: Definição de espaço cênico Exercícios de construção de personagem.
---	--	---

Plano de atividades

Tempo	ATIVIDADE	OBJECTIVO	DESCRIÇÃO / Indutores	Obs.
14h	Acolhimento	Entrar, organizar o espaço e dispor para o início da sessão	Entrada na sala. Ocupar a “sala de ensaios”. Preparação para o início da sessão, de pé em círculo.	Preparação do material
1402	Conversa Inicial	Perceber a proposta de atividade: ensaio da cena III	Professores expõem proposta de atividade.	
14h05	Aquecimento corpo e voz: “hei-hoh”	Ativar a energia; despertar a consciência vocal e corporal; ativar a musculatura corporal e vocal; ativar a dinâmica de grupo	Em círculo, e em sintonia, faz-se o mesmo movimento com o som da voz. Hey hoh. Começa-se baixo e só se intensifica quando há uma boa união de grupo.	
14h10	Ensaio da cena III Criação de Personagens	Criar personagem com imaginação e criatividade, dando-lhe expressão ampla e metafórica.	Trabalho individual de caracterização de personagens. a) O baralho de cartas disposto no centro do círculo, cada aluno escolhe uma que será sempre a sua, cola-a na camisola. b) Exercício de imaginação para evocar a caracterização da personagem c) improvisação de movimentação e expressão da personagem, (características, comportamento, grandes feitos, a história). d) Desfile+ frase da personagem: breve apresentação	Baralho de cartas previamente preparado com as cartas necessárias, fita cola
14h30	Retrato de família	Criar 4 famílias de personagens a partir dos naipes das cartas	Trabalho de criação de estátuas das famílias de naipes. (4 grupos de 5 elementos) Estátua com o conjunto de naipes de personagens para um retrato de família	
14h40	Improvisação das personagens	Definir os grupos de personagens para construção cênica; analisar dramaturgicamente cada cena	Trabalho de criação cênica com os grupos de personagens: a) Definir cenas; selecionar local da ação e uma história para representar numa cena de 1 a 3 minutos b) Encontro no espaço cênico: 4 Reis / 4 Damas / 4 Valetes / 4 Às / 4 Setes- (5x4) Após cada apresentação, espectadores comentam. Opção de Improvisação livre: entrada em cena voluntária, com a carta colada na camisola para identificar a personagem, quando entra uma carta, todas as outras iguais entram para jogar também... e assim por diante.	

15H	Conversa final	Comentar o ensaio de criação; avaliar o desempenho; desenvolver sentido crítico; estimular autonomia e responsabilização na resolução de problemas em grupo	Em círculo, avaliar a dramaturgia da sessão aberta. Questionar os participantes: “mediante o processo criativo que estamos a fazer, que descobertas interessantes fizeram?”; “Como podemos melhorar?”	
15h25	Relaxamento final	Terminar a sessão com tranquilidade e boa disposição	Respirações profundas e relaxamento.	
15h30	Fim	Finalizar a sessão	Sair, cada um ao seu ritmo.	

Sessão: 28 Data: 1 junho

Tema: Criações para a sessão de apresentação	Objetivos Gerais: Desenvolver a capacidade de criação em grupo e a tomada de decisões em equipa	Estratégias e recursos: Planeamento de sessões, com tabela de objetivos; Debate; Ensaio de experimentação
--	---	---

Plano de atividades

Tempo	ATIVIDADE	OBJECTIVO	DESCRIÇÃO / Indutores	OBS.
14H.	Acolhimento	Entrar, organizar o espaço e dispor para o início da sessão	Entrada na sala. Preparação para o início da sessão, em círculo.	
14h02	Conversa Inicial	Perceber a proposta de atividade	Conversa sobre a sessão, proposta de atividade: ensaio da apresentação	papel de parede com síntese de guião
14h05	Aquecimento: “hei-hoh”	Ativar a energia; despertar a consciência vocal e corporal; ativar a musculatura corporal e vocal; ativar a dinâmica de grupo	Em círculo, e em sintonia, faz-se o mesmo movimento com o som da voz. Hey hoh. Começa-se baixo e só se intensifica quando há uma boa união de grupo.	
14h15	Ensaio da entrada e cena 1 da apresentação da sessão aberta	Experimentar a criação cénica; desenvolver criatividade; estimular a autonomia e a responsabilização no ato criativo	A partir do guião, seguir uma sequência de cenas e experimentar: a) Interpretação do guião b) definição de papéis e movimentos cénicos para a entrada e 1ª cena.	
15h15	Conversa final	Desenvolver sentido crítico; desenvolver a comunicação; capacitar para a resolução de problemas em grupo	Em círculo, passar a palavra para responder a perguntas colocadas pelos formadores, sobre a sessão: “o que é que descobriram?”; “como se sentiram?” Partilhar sensações e pensamentos; comentar criticamente a experiência vivida, a partir da perspetiva pessoal	Mostrar o flyer com informação sobre a sessão aberta, feita pelos formadores
15h25	Relaxamento final	Terminar a atividade; relaxadamente	Respiração profunda e relaxamento.	
15h30	Fim da sessão	Finalizar a sessão e sair	Saída, cada um ao seu ritmo.	

Sessão: 29 Data: 8 junho

Tema: Guiões de cenas	Objetivos Gerais: Criar, em 5 grupos de personagens, um guião de cena de 2 minutos	Estratégias e recursos: A partir de um guião, criar uma cena com princípio, meio e fim
---------------------------------	--	--

Plano de atividades

Tempo	ATIVIDADE	OBJECTIVO	DESCRIÇÃO / Indutores	OBS.
14H.	Acolhimento	Organizar o espaço, dispor para o início da sessão.	Na Sala de aula, criar os 5 grupos de personagens a partir das cartas; juntar os 4 elementos de cada grupo;	
14h05	Criação de guiões	Criar um guião de cena de personagens; preparar material para jogo cénico	Recorrendo a uma ficha de projeto, criar um guião de cena.	Distribuir guiões
14h20	Criação e ensaio das cenas	Criar uma cena; experimentar a encenação; repetir movimento cénico e diálogos; sistematizar e memorizar a narrativa criada	Distribuir os 5 grupos pelo espaço; cada grupo ensaia o que construiu no projeto de cena; experimentar os 3 momentos que estão definidos no guião; articular e combinar as ideias individuais, reunidas no guião, e os modos de jogo cénico com 3 momentos diferentes: princípio, meio e fim; repetir para melhorar e memorizar	
14h45	Apresentações 5x4	Expor criações ao grupo; desenvolver domínio da linguagem teatral; capacitar o “ator” e o “espectador”;	3 minutos de apresentação para cada grupo; mostra de cenas, em 3 momentos: princípio, meio e fim Atribuir responsabilidade analítica aos espectadores que assistem às cenas e colocam questões aos “criadores”.	Definição de espaço cénico e plateia para cada apresentação
15h15	Conversa final	Regular expectativas e emoções em relação à sessão aberta; partilhar pensamentos e sentimentos; desenvolver a comunicação	Em círculo, passar a palavra para comentar a sessão: “o que é que descobriram?”; “como se sentiram?” Orientar e mediar o diálogo sobre sessão aberta: apelar ao modo de apresentação descontraído e lúdico, expressivo, imaginativo, criativo do jogo teatral, como sessão de partilha do trabalho desenvolvido pelos participantes nas sessões de teatro.	
15h25	Relaxamento final	Terminar a atividade relaxadamente.	Respiração profunda e relaxamento.	
15h30	Fim da sessão	Finalizar a sessão e sair	Saída, cada um ao seu ritmo.	

Sessão: 30 e 31 Data: 15 e 17 de junho

Tema: Ensaio	Objetivos Gerais: Definir estrutura de sessão aberta e ensaiar	Estratégias e recursos: Repetir a sequência de cenas pré-definidas no guião
<p>Nota: Não estarei presente, por motivos de saúde. Faço plano de atividades, a dinamização é do professor Miguel Sermão.</p> <p>Recomendação para os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Manter o espírito de trabalho em desenvolvimento, pensar na apresentação com os princípios de sessão aberta, sem pressões desnecessárias, com ânimo e criatividade. Divirtam-se bastante e mantenham-se unidos! Viva o teatro! 		

Plano de atividades

Tempo	ATIVIDADE	OBJECTIVO	DESCRIÇÃO / Indutores	OBS
14H	Cena 1: estátuas vivas	Desenvolver a criação cénica; consciencializar opções cénicas, estéticas e artísticas	Definir a ordem e sinal de entrada de grupos das duplas das emoções; criar um desenho de cena com os alunos. Opções: 1 -Iniciam todos ao mesmo tempo (é confuso, mas pode interessar-lhes experimentar) 2- Começa um grupo de cada vez, ao sinal sonoro do tambor (tocado pelo “músico”) 3- Um narrador anuncia as emoções (a aluna S. estava num grupo com mais dois elementos, pode esse grupo ficar para último e a S. faria esse papel de anunciar as emoções para os grupos expressarem / Ou anunciar depois de se ver a representação das duplas.)	Recorrer à tabela com os grupos e emoção escolhida
	“Cadeiras?”	Decidir o uso de adereços de cena	Decidir se as cadeiras serão usadas no dia de apresentação. Se sim, devem tê-las nas próximas sessões também. Senão, trabalhar a posturas de coro em posições neutras e confortáveis. Perceber se são essenciais, tomar uma decisão e criar jogo cénico de acordo com a escolha.	
	Personagens	Estimular a fruição da prática	Repetir a cena com foco na dimensão lúdica. Formadores valorizam as opções tomadas pelo grupo e reforçam a importância de as executar com gozo. Avaliar a dinâmica de grupo e a criatividade na construção cénica e execução, mais do que o conteúdo das cenas (a narrativa).	
	Conversa de preparação	Informar acerca das condições técnicas da sala de apresentação e tomar decisões cénicas concordantes	Dizer aos participantes que o café teatro da comuna é grande e tem janelas, neste momento é importante que o espaço esteja arejado, de janelas abertas e isso faz com que o blackout não seja possível. Não se vão usar as lanternas.	

Sessão: 32 Data: 22 junho

Tema: Ensaio geral na comuna	Objetivos Gerais: Conhecer a comuna e experimentar o palco do café teatro.	Estratégias e recursos pedagógicos: Ida ao teatro para ensaiar na sala de apresentações.
Nota: Não estarei presente, por motivos de saúde. A dinamização ficará a cargo da professora titular e formador Miguel Sermão		

Plano de atividades

Tempo	ATIVIDADE	OBJECTIVO	DESCRIÇÃO / Indutores	OBSERVAÇÕES
13h45	Saída	Ir á comuna	Apanhar o autocarro da camara que vai buscar os alunos à escola	levar adereços de cena
14h15	Ensaio na comuna	Reconhecer o espaço e ensaiar	Professor faz uma visita guiada à comuna e orienta um ensaio no palco	
15h30	Regresso	Voltar para a escola	Apanhar o autocarro da camara que vai levar os alunos de regresso à escola.	

Sessão 33 data: 24 junho

Tema: Apresentação ao público	Objetivos Gerais: Expor uma sessão, previamente preparada, ao publico	Estratégias e recursos pedagógicos: Ida a sala de espetáculo e apresentação de sessão aberta.
Nota: Não estarei presente. Envio comunicado, para ser lido pelo formador Miguel, para os participantes e famílias, para assinalar final de projeto.		

Tempo	ATIVIDADE	OBJECTIVO	DESCRIÇÃO / Indutores	OBSERVAÇÕES
14h	Saída	Ir ao teatro comuna	Apanhar o autocarro da camara que vai buscar os alunos à escola para os levar para o teatro	levar adereços de cena
15h	Preparação da apresentação	Preparar a sala, organizar adereços; vestir figurinos	Atores ocupam os camarins; preparam o palco com as cadeiras e a plateia para o publico.	
16h	Aquecimento	Preparar o corpo e voz para a apresentação	Formador orienta exercícios de preparação do corpo e voz para a sessão.	
17h	Apresentação	Executar uma sessão aberta ao público	Participantes apresentam a sessão-uma serie de cenas representativas do trabalho desenvolvido ao longo do ano	Sessão aberta às famílias (duas pessoas convidadas por participante)
18h	Lanche e convívio	Celebrar o fim do projeto	No final da apresentação, serve-se um lanche a todos os presentes	

ANEXO D: Diários de Bordo

Mestrado em Educação Artística – especialização em Teatro na Educação

Projeto de Intervenção: Atores da CTP na Eb1

Contexto da intervenção: Coadjuvação teatro na EB1, turma 4º ano

Mestranda/formadora: Sara Cipriano Mesquita

DIÁRIO DE BORDO 1				
Sessão: 1 Apresentação	Data: 12Nov20	Hora: 14H- 15h30m	Local: Eb1 Lisboa	Nº de presenças: 21 crianças, 2 formadores, 1 p.t.

Descrição da sessão 1	Inferências
<p>Sessão de apresentação, maioritariamente orientada pelo Miguel. Decorreu na biblioteca. Estive como observadora e intervim para corrigir posturas (tirar as mãos dos bolsos, não encostar à parede...) e orientar atitudes (Disponibilidade, participação ativa e concentração). Foi uma sessão de apresentação, para nos conhecermos. Foram feitos vários jogos de expressão dramática com foco na dinâmica de grupo:</p> <p>1-Raio + nome (1º o seu próprio nome, depois o nome para quem se envia o raio)</p> <p>2-A bola colorida (?)</p> <p>3-Aquecimento de corpo com rotação de articulações</p> <p>4-respiração: os russos</p> <p>5-O gato e o rato em círculo</p> <p>6-As Caretas</p> <p>7-2 a 2: Espelho/ Observação/ Guia</p> <p>8- Conversa final: Oque é que fizemos? Como é que correu?</p> <p>M. (9 anos) ia iniciar um comentário com a referência a um colega. Redirecionei a intervenção dele para uma perspetiva individual e pedi que falassem da sua própria experiência.</p>	<p>As propostas não foram imediatamente entendidas, foram explicadas várias vezes as regras de cada jogo, como se os alunos não estivessem a perceber o que é que se espera deles.</p> <p>Foi necessário intervir para reforçar a postura do participante: Foi valorizado o perfil adequado ao trabalho de equipa e à cooperação: concentração no que está a acontecer</p> <p>Foi necessário apelar ao foco, atenção e responsabilidade: criou-se o espaço Time out, a usar voluntariamente.</p> <p>Aluno fez uma avaliação do desempenho de outro, quando o que se pretende é uma autoavaliação</p>

Avaliação geral da sessão 1 (objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)
<p>A sessão começou com a organização da sala em silêncio, dinamizado pelo professor Miguel que acompanhou e dirigiu a tarefa. Trabalho de equipa e cooperação excelente. Esta primeira sessão serviu para “medir a pulsação do grupo”, conhecer os participantes e apresentar, de forma genérica, o carácter das sessões de teatro. O tempo da sessão foi ultrapassado em 15 minutos. Saí com a sensação de que se fizeram muitos exercícios pouco aprofundadamente e que é preferível fazer menos exercícios, mas mais aprofundadamente. A aula, tendo 2 formadores, deve ser organizada por forma a equilibrar a orientação, talvez seja conveniente estipular e distribuir tarefas entre mim e o Miguel. Ao terminar a sessão fez-se uma avaliação conjunta da mesma, entre os dois formadores. Esse diálogo parece-me importante e positivo para o projeto, porque se partilham visões distintas e complementares. Exige confiança e cooperação na orientação em conjunto.</p> <p>A minha participação serviu, sobretudo, para exemplificar e observar. Durante a sessão, as minhas intervenções foram “cirúrgicas”, em situações onde me pareceu necessário apelar para uma atitude mais responsável por parte dos alunos (“fazer e ver, são ambos importantes no teatro!”).</p> <p>Para o jogo fluir, o enunciado de exercício deve ser muito claro: o que é e para que serve, aspeto a desenvolver por nós, que nesta sessão me pareceu insuficiente.</p>

Na roda final, após a pergunta de avaliação da sessão, o M. (9 anos) ia iniciar um comentário com a referência a um colega. Redirecionei a intervenção dele para uma perspectiva individual e pedi aos alunos que falassem da sua própria experiência. Por enquanto a conversa irá focar a partilha pessoal de opiniões, sentimentos, ideias, centrados na experiência pessoal.

Nas próximas sessões continuaremos a apelar à participação ativa e responsável na execução dos jogos. Uma boa dinâmica de grupo é condição essencial para a execução de atividades teatrais. Parece-me importante, em termos gerais, mas sobretudo dar-lhes-á mais confiança na prática teatral.

DIÁRIO DE BORDO 2				
Sessão: 2 Empatia	Data: 17 nov. 20	Hora: 14H- 15:30	Local: EB1 Lisboa	Nº de presenças: 21 crianças, 2 formadores, 1 p.t.

Descrição da sessão 2	Inferências
<p>O tema da sessão foi a Empatia. Decorreu na biblioteca.</p> <p>Organizou-se a sala, com o grupo dos participantes, dispuseram-se em círculo para a dinâmica da “estrela da empatia”.</p> <p>Cada participante recebeu uma estrela onde escreveu 5 qualidades/ características positivas que reconhece em si. A professora foi buscar canetas para todos à sala.</p> <p>Todos participaram com empenho e participação ativa. Alguns alunos demoram a cumprir a tarefa, aparentemente ficam à espera de receber ajuda para executar o exercício. Outros pareciam querer copiar um colega.</p> <p>A maioria desempenhou o exercício com calma, facilidade e concentração. Três alunos precisaram de orientação mais próxima, eu, o Miguel e a Professora disponibilizamo-nos para ajudar, aproximando-nos dos que pediam ajuda e, através do diálogo, orientámos para que encontrassem as suas escolhas. Alguns alunos parecem querer entrar em diálogo entre si para se copiarem. Reforçamos que esta tarefa é individual. Esta parte do exercício demorou 10 minutos.</p> <p>Segue-se uma fase mais dinâmica do exercício: Cada participante procura, no grupo, pessoas que tenham pelo menos uma característica igual a si e escreve o nome desse colega na sua estrela. Os participantes interagem e partilham as características que escolheram escrever na sua estrela. Recomendámos que devem falar com o maior número possível de colegas. Com o reforço dos orientadores, a dinâmica envolveu todos os alunos.</p> <p>No fim, escreveu-se “somos todos únicos e especiais! Mas há coisas nas quais somos iguais!”</p> <p>A discussão acerca desta atividade começa com uma abordagem muito concreta, descrevendo a quantidade de pessoas que encontraram com características semelhantes, depois reflete-se acerca do significado e sentimentos despertados.</p> <p>Fez-se, para concluir esta atividade, uma reflexão acerca das sensações, descobertas e ideias despertadas pela atividade.</p> <p>Ouve muito entusiasmo nesta conversa, todos queriam intervir.</p> <p>Por fim, como restavam ainda 20 minutos para o final da sessão, fez-se dois jogos de dinâmica de grupo: o “raio” e o “posso? Vem!”</p> <p>Não se fez roda final, a sessão já tinha tido reflexão aprofundada e não quisemos retomar essa atividade. Respirámos fundo e relaxadamente, arrumámos a biblioteca e saímos.</p>	<p>Professores de teatro não preparam as canetas para a sessão.</p> <p>O facto de estarem em círculo não ajuda á participação individual, a roda favorece o trabalho coletivo</p> <p>Alguns alunos, de início, parecem retraídos, intimidam-se em abordar os colegas</p>

**Avaliação geral da sessão 2
(objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)**

A “estrela da empatia” é uma estratégia para reconhecer a importância da empatia no seio do grupo. Foi executado com prazer e as reflexões foram bastantes profundas. Nas estrelas foram escritas características como: “brincalhão”; “amigo”; “divertido”; “querido”; “simpático” ... e as seguintes frases: “somos todos únicos e especiais! Mas há coisas nas quais somos iguais!” A perceção e valorização da empatia foi um reforço de confiança no grupo. Houve quem dissesse que “aquela estrela vai ser guardada com carinho e que daqui a uns anos vou gostar de reler o nome dos colegas na estrela”

As aulas de teatro revelam a oportunidade de criar memórias positivas, boas interações, afirmar afetos, estreitar laços. Tornámos consciente as mais valias da interação grupal, quando suportadas nas características pessoais de cada um. Apercebemo-nos de como é que o grupo pode ser um lugar de conforto e interação positiva, com menos confronto competitivo e interação agressiva. Como é que se

pode orientar as sessões para uma boa dinâmica de grupo, por forma a que mais qualidades como a empatia sejam reveladas e valorizadas?

DIÁRIO DE BORDO 3				
Sessão: 3 Respiração	Data: 19 Nov 20	Hora: 14h-15h30m	Local: EB1 Lisboa	Nº de presenças: 21 crianças, 2 formadores, 1 p.t.

Descrição da sessão 3	Inferências
<p>A aula decorreu no ginásio. Teve por tema central a respiração. Os alunos entraram e escolheram um “lugar só para si no espaço” onde relaxaram e meditaram sobre o seu estado no momento presente. O grupo acalmou e fez-se silêncio.</p> <p>Na conversa inicial falámos sobre o motivo pela qual, nalguns momentos, não sabemos como responder às propostas e isso nos constrange. Perguntei se estávamos mais ocupados com “ideias” do que em “fazer”? E concluímos que em teatro experimentamos “fazer primeiro” e “pensar depois”. A resposta aos exercícios pode e deve ser espontânea, não havendo a preocupação de estar “certo” ou “errado”. O que é mais válido é participar, cada um à sua maneira. Tentámos desmistificar o “erro” na prática de exploração artística.</p> <p>O aquecimento corporal iniciou com os alunos deitados no chão, com o corpo relaxado e os braços ao longo do corpo. O exercício, orientado, induziu a moverem-se devagar e alternar níveis de movimentação: baixo (no chão), médio (de gatas e cócoras) e alto (em pé).</p> <p>Seguiu-se o aquecimento de voz orientado, com o grupo distribuído pelo espaço, com repetição de vocalizos, exercícios de respiração, articulação e projeção. Houve alguma dificuldade na execução dos exercícios de respiração, na contagem das inspirações e expirações.</p> <p>Em roda vimos o livro sobre a Respiração. Li e mostrei as imagens. Fizemos comentários. Alguns alunos manifestaram surpresa ao verem as imagens das cordas vocais. Fizeram analogias. A Prof Joana juntou-se à sessão. Foi dinamizadora de um projeto de meditação com esta turma, no ano passado. Veio convidada pela p.t. e participou nos exercícios de dinâmica de grupo. Ficaram 4 adultos na sessão, que participaram nas atividades, foi um bom reforço positivo. Foram executadas dinâmicas de grupo com foco na respiração e voz: 2 grupos frente a frente, com lançamento de som, receber e atirar, jogo dinamizado pelo Miguel. No final fizemos conversa e relaxamento.</p>	<p>Participantes parecem não querer errar, desmistificamos o erro para incentivar a experimentação.</p> <p>dificuldades motoras, pouca agilidade, queixam-se de cansaço. Suponho que haja resistência por falta de motivação</p> <p>manifestações de algum desconforto e inibição na execução das improvisações.</p>
Avaliação geral da sessão 3 (objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)	
<p>Foi uma aula produtiva, os alunos experimentaram vários registos vocais, projetaram a voz em grupo e individualmente. O objetivo geral de exploração vocal foi alcançado.</p> <p>Percebi que, quando se consegue um início tranquilo, torna-se mais fácil dinamizar as atividades coletivas com maior concentração. A meditação/ relaxamento inicial foi consequente no desempenho geral da sessão. É benéfico para a atenção. Vamos continuar a induzir esse estado de tranquilidade no início da sessão.</p> <p>Nalguns participantes o desempenho foi tímido, pouco espontâneo. Perceber bem o objetivo de cada atividade pode melhorar o animo dos participantes para o desempenho. O motivo pela qual se faz uma coisa é essencial, para evitar “fazer por fazer, porque me estão a pedir”, sem vontade e energia. Há que ser sensível ao fato de se estar a estimular uma atividade “nova”, que coloca toda a pessoa em ação, numa procura das motivações intrínsecas para a exploração. Parece-me importante perceber o porquê e combater alguma resistência à atividade.</p>	

DIÁRIO DE BORDO 4				
Sessão: 4 Técnica vocal	Data: 24 Nov 20	Hora: 14h- 15h30m	Local: EB1 Lisboa	Nº de presenças: 21 crianças e 3 adultos

Descrição da sessão 4	Inferências
<p>Sessão sob o tema Técnica vocal. Decorreu no ginásio.</p> <p>Começámos com relaxamento, deitados no chão, numa posição confortável, em silêncio, propusemos libertar tensões musculares e fazer respirações profundas. Relembrámos a sessão anterior e pedimos que evocassem a disponibilidade para a sessão que se segue, dedicada à expressão e técnica vocal. Alguns alunos queixam-se de dores e desconforto por estarem no chão, problema que foi resolvido com relaxamento e respiração. O grupo acalmou e descontrauiu, na posição que cada um escolheu como a mais relaxada e confortável para si.</p> <p>Seguimos para o aquecimento de corpo, dirigido, atendendo á postura e alinhamento do corpo fizemos:</p> <p>a) Movimentos circulares com rotação das articulações, pusemos o corpo em movimento, com alongamentos, contração e distensão muscular.</p> <p>b) Posturas de equilíbrio/ desequilíbrio, com o apoio num só pé, para sentir o eixo de equilíbrio e testar limites.</p> <p>c) Andar pelo espaço, para ativar a consciência corporal e o domínio do movimento (mobilidade e imobilidade), despertar a energia corporal atendendo aos sentidos (audição e visão): variar ritmo de deslocação rápido e lento.</p> <p>No aquecimento de voz praticámos exercícios de técnica vocal com:</p> <p>a) Respiração: atender à consciência respiratória com inspiração de 4 tempos, pausa, expiração de 4 tempos com som</p> <p>b) Vocalizos: expirações longas sonorizadas para “soltar a voz”</p> <p>c) Articulação: repetição de destrava línguas</p> <p>A dinâmica de grupo que foi proposta teve como objetivo articular o movimento e o som da voz com o jogo: “O raio”. Em círculo, cada aluno faz um movimento ligado a um som da voz e todo o grupo repete.</p> <p>Na conversa final perguntei: “O que é que fizemos e como é que se sentiram?” Cada participante toma a palavra voluntariamente para expressar ideias sobre a atividade proposta, o que é que se está a desenvolver e como se sentiu. Os alunos repetem os termos que me ouviram dizer durante a sessão e eu peço para eles os definirem por palavras deles. Um deles diz “Concentração é estar atento”, por exemplo. Surgem algumas confusões sobre palavras usadas, que são clarificadas por mim.</p> <p>Surge ainda a ideia, expressa por M. (9 anos) de que as sessões de teatro “parecem uma missa, tudo em silencio, movimentos lentos...” Digo que sim, é um ritual. Explico ainda, a propósito disso, que o teatro clássico está muito ligado a rituais religiosos e que ambos- missas e espetáculos- têm essa característica comum: ambiente de cerimónia. Abordámos o aspeto “sagrado” da prática teatral, e que o ator evoca, intencionalmente, uma maneira de agir que é diferente de um estado quotidiano, porque é expressiva, para passar uma mensagem.</p>	<p>Tensão muscular, resistência em relaxar</p> <p>Revelam estranheza e dificuldade em explicar por palavras o trabalho desenvolvido</p> <p>Manifestam algum aborrecimento na atividade</p>

Avaliação geral da sessão 4
(objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)

Em geral, os alunos exploraram a expressão vocal e os objetivos da sessão foram alcançados com sucesso.

A estratégia de orientação desta sessão foi muito diretiva, dirigida com instruções claras acerca dos movimentos e ações que os alunos deviam repetir, para aquisição de técnica. Este tipo de atividade é menos motivante para os alunos. Mas parece-me importante para apropriação de uma metodologia e essencial para o início do projeto de teatro, porque ativa a consciência e dispõe para a prática. O que me parece mais certo é equilibrar dois tipos de atividades: o desenvolvimento de técnica (menos orgânica) e a expressão livre e criativa (orgânica, autêntica e mais lúdica). Um e outro tipo de atividades desenvolvem-se mutuamente. Embora o primeiro pareça aborrecer os alunos, como os exercícios de respiração, por exemplo, em que os alunos, embora reconhecem que se sentem mais calmos, ou seja, que a respiração é um bom motor de regulação emocional e que é importante dominar a respiração em teatro, por vezes a tomada de consciência respiratória e os exercícios de controlo vocal são executados com pouca motivação. O meu objetivo, como dinamizadora da atividade, é propor formas de exploração que por um lado lhes sejam interessantes (técnicas mais apelativas, talvez?), e por outro, impulsionadoras de expressão artística, com domínio dos códigos da linguagem teatral.

Por agora, o trabalho será tomar consciência do corpo e da voz, desenvolver a expressão corporal e vocal em dinâmicas de grupo com jogos de cooperação.

DIÁRIO DE BORDO 5				
Sessão: 5 Voz e movimento	Data: 26 Nov 20	Hora: 14h- 15h30m	Local: EB1 Lisboa	Nº de presenças: 20 crianças, 1 formadora e 1 P.T.)

Descrição da sessão 5	Inferências
<p>Sessão sobre técnica vocal. Decorreu no ginásio. Não houve dispositivo disponível para visionamento do vídeo.</p> <p>Recebi a turma à porta e pedi que encontrassem, no espaço, um lugar só para si, para relaxar em silêncio e numa posição confortável. Faço a receção dos participantes, um a um, olhando-os de frente, cumprimentando-os e falando-lhes com voz intencionalmente baixa e movimentos calmos, para induzir a passagem do recreio, para dentro da sala de teatro. Fazemos um momento de relaxamento com respirações profundas.</p> <p>No aquecimento de corpo: Da postura de relaxamento, deitados de barriga para cima e as costas no chão e os braços ao longo do corpo, balançamos as pernas com impulso, fazendo o pé deslizar pelo chão e provocando uma torção das costas. Inclínamos o corpo para um dos lados em posição fetal e com a pressão da mão encontrámos a posição de gatas. Indiquei que íamos simular o movimento de aquisição da marcha do bebé:</p> <p>Andámos de gatas, de cócoras e depois em pé, fizeram-se deslocações, pelo espaço, com variações de níveis alto, médio e baixo. Andámos pelo espaço, variando o ritmo de locomoção, atendemos ao domínio do corpo na deslocação em dinâmica de grupo, com mudanças de direção e ocupação do espaço de forma homogénea, ocupar os espaços vazios, sem chocar com os colegas: tentámos equilibrar a equidistância em andamento.</p> <p>O aquecimento de voz, dirigido, com os participantes distribuídos pelo espaço, começou com massagem da musculatura da cara; abertura maxilar e relaxamento com o ditongo (m + 2 vogais): ma-ia-ia-ia; mé-ié-ié. Depois fizemos vocalizos e destrava línguas.</p> <p>A dinâmica de grupo proposta foi um exercício de improvisação: “A máquina de som e movimento”, em que, 1 a 1, os participantes entram no espaço cénico e criam um gesto e um som repetitivo. As entradas, à vez, devem implicar uma articulação entre os participantes.</p> <p>Na conversa final falou-se sobre “o que é que fizemos?” “trabalhamos o corpo e a voz” e “como é que se sentiram?”. “Bem” dizem, sem grandes desenvolvimentos.</p>	
Avaliação geral da sessão 5	
(objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)	
<p>O objetivo da sessão era desenvolver técnica vocal e improvisação de movimento e som.</p> <p>O objetivo foi alcançado, embora a concentração fosse, frequentemente, fraca, pouca atenção e envolvimento nas atividades.</p> <p>O Miguel, que é uma figura de referência importante, faltou. Os miúdos perguntaram por ele e mostraram-se descontentes com a sua ausência.</p>	

DIÁRIO DE BORDO 6				
Sessão: 6 Voz	Data: 3 dez 20	Hora: 14H- 15h30m	Local: Eb1 Lisboa	Nº de presenças: 21 Crianças + 2 p.t. + 1 p-t.

Descrição da sessão 6	Inferências
<p>Esta sessão constou por: um aquecimento de corpo e voz com dinâmicas de grupo “Hey hoh” e “raio dançante”, depois fizemos “máquinas” e por fim uma reflexão final.</p> <p>Ao entrar, começamos por procurar um espaço e uma posição confortável para relaxar e respirar fundo. Meditamos sobre questões: “Como estamos? Como nos vamos dispor para estar juntos e disponíveis para a prática de teatro?”</p> <p>No aquecimento, evocamos a vontade de fazer e acionamos, gradualmente, as capacidades expressivas do corpo e da voz, com jogos de movimento e imitação, orientados por mim, com movimentos sonorizados: ver e repetir.</p> <p>Depois, na dinâmica das “máquinas” abordamos um conteúdo programático específico, exploramos técnicas teatrais, fazemos exercícios e jogos de improvisação. Com isto, criamos cenas de teatro e apresentamo-las, com e dentro do grupo.</p> <p>Na conversa final refletimos e partilhamos pensamentos, expressamos emoções, verbalizamos a nossa experiência, exploramos a associação livre de ideias... comunicamos entre a objetividade (porque focamos a experiência prática e fatos evidentes da atividade coletiva) e a subjetividade (aos olhos de cada um). Aceitamos e respeitamos a pluralidade de sentidos e significados que surgem da experiência comum. Na conversa de hoje pensamos sobre: “o que estamos a trabalhar?”; “Qual é o nosso maior desafio?”; “Como podemos ultrapassá-lo?” E falou-se de dinâmica de grupo, confiança e união no trabalho coletivo.</p>	
Avaliação geral da sessão 6 (objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)	
<p>Fazemos um trabalho coletivo que exige muita responsabilidade individual.</p> <p>No círculo, começamos por ativar um olhar atento e despertamos a qualidade de presença. Ativamos a atenção para dar e receber estímulos em interação de grupo, despertamos os sentidos e a percepção, ocupamos o espaço, preparamo-nos para a dinâmica de grupo.</p> <p>Oriento apelando à criatividade e imaginação, faço a apologia da descoberta, procuro a novidade, provooco a experimentação para procurarem algo novo: Uma cena de teatro!</p> <p>Frequentemente agradeço a participação, a generosidade, o empenho, a disponibilidade. Manifesto a sensação de gratidão pela possibilidade de estarmos juntos e partilhar esta experiência criativa. Aponto os “erros” como nossos aliados, podemos aceitá-los, compreendê-los e aprender com eles. Refiro a máxima: “errar... errar mais... errar melhor!” como premissa do processo, faz parte da aprendizagem. Ali temos a possibilidade de nos reinventarmos.</p> <p>Para fechar a sessão, retornamos à tranquilidade, relaxamos e preparamo-nos para sair, normalizamos o nosso estado físico e mental para o quotidiano. Nesta sessão referimos que devem atender à diferença entre a “oficina de teatro” e a “vida quotidiana”.</p> <p>Questiono-me: qual o caminho a fazer? Para a próxima sessão, que rumo tomar? Quero planear a sessão ideal e procuro visualizar a melhor estratégia para a próxima semana. Percebo claramente que engajar um processo criativo nem sempre é navegar num mar sereno. Surgem algumas dúvidas. Sinto o</p>	

peso da responsabilidade por este grupo que gradualmente vai depositando alguma confiança em mim e no nosso trabalho. Continuar caminho!

DIÁRIO DE BORDO 7

Sessão: 7 Improvisação e voz	Data: 10 Dez 20	Hora: 14h-15h30	Local: EB1 Lisboa	Nº de presenças: 21 crianças, 1 formadora, 1 p.t.
---------------------------------	--------------------	-----------------	----------------------	---

Descrição da sessão 7	Inferências
<p>Assim que entrámos, iniciámos a atividade a andar pelo espaço em várias velocidades. Ativámos a consciência do espaço e fizemos aquecimento de corpo.</p> <p>No aquecimento de voz acionámos articulação, projeção e dicção através do jogo do Raio com som e movimento + imitação do grupo. Este exercício revela inibições, quando o grupo está a imitar os gestos e som, a pessoa que está desconfortável com a atenção passa o raio rapidamente. A maioria do grupo está bastante confortável com este exercício, houve 3 pessoas que passaram logo o raio, assim que o receberam.</p> <p>Na dinâmica da “Linguagem inventada” criámos dois grupos frente a frente. Primeiro fizeram todos ao mesmo tempo, depois um grupo de dois participantes de cada vez, experimentaram comunicar através de uma linguagem inventada. Utilizaram os recursos técnicos desenvolvidos nas sessões anteriores, como vários registos vocais. No desempenho geral, contaminaram-se com as sonoridades e uniformizaram para o mesmo género de língua inventada, com pouca originalidade e criatividade.</p> <p>Na Improvisação de Linguagem Inventada definimos o espaço cénico, que foi ocupado por três participantes de cada vez. A temática mais abordada foi o conflito, a discussão, a guerra, a oposição e a batalha (o tema era livre)</p> <p>Na Roda final, a conversa começou com as questões:</p> <p>a) O que é que estamos a trabalhar?</p> <p>b) Como é que se sentiram?</p> <p>Palavras dos alunos:</p> <p>a) “atenção”; “concentração”; “voz”; “corpo”</p> <p>b) “Livres”; “Vibrantes”; “bem”; “a partir da linguagem inventada, consegui dialogar com os meus colegas”.</p> <p>Na conversa final expressaram-se sentimentos de liberdade, de divertimento, mas também de desconforto como “o estar a discutir á frente dos outros” (L.9 anos). Digo que isso é pouco habitual, na vida quotidiana, e ainda bem, mas que no teatro é vulgar, porque estamos a mostrar “problemas da vida”. E que isso se deve a uma maior confiança entre participantes. Pela primeira vez expressam-se sensações de se ser transportado para outra realidade “um filme cómico” ou “um filme de cowboys”. A imaginação desenvolve-se para criar “outro espaço” habitado pelos atores que interpretam ações dramatizadas.</p> <p>O relaxamento final, direcionado, foi breve e os alunos saíram animados e descontraídos.</p>	<p>Revela quem está e quem não está á vontade com a atenção dos outros. Quem não está, parece não gostar da parte do jogo em que tem o “raio”</p> <p>Os participantes recorrem à imitação do que veem o outro fazer</p> <p>O tema agrada, é cómico e tem um caracter transgressor, o que parece apelativo para eles.</p>
Avaliação geral da sessão 7 (objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)	
<p>Iniciar com uma dinâmica de deslocação pelo espaço foi bom para ativar a energia e intensificar a atenção do grupo. Desta vez revertemos a tendência de se começar com relaxamento, o grupo quando entrou já estava pronto para começar a atividade, e sair dessa rotina pareceu-me favorável à concentração.</p> <p>Esta sessão fez-me refletir acerca do tipo de liderança que assumo, nas atividades, para incentivar a autonomia, a participação ativa e responsável.</p>	

Estamos a trabalhar a dinâmica de grupo, a expressão vocal e a improvisação. Revelaram-se algumas novidades, sobretudo na conversa final: houve maior consciência e expressão das emoções sentidas durante a sessão.

Aos poucos as rotinas de grupo instalam-se, estabilizam, e já se nota um tempo de resposta às atividades cada vez mais imediato, sobretudo no entendimento das propostas e na organização do grupo no espaço.

O conhecimento que se adquire nas sessões de teatro é transferível, e tem uma aplicabilidade benéfica no quotidiano dos alunos, mas as regras não são para transpor! São as nossas regras, nestas sessões de Teatro, servem para criar, descobrir, explorar. As regras são claras, discutidas e acordadas no seio do grupo. Dentro duma estrutura de exploração artística, criam-se as condições para que se revelem situações extraordinárias, fora do quotidiano. A I. (9 anos) diz ter sido desconfortável ter representado uma discussão – na improvisação de linguagem inventada- ao disser um “palavrão” (que passou despercebido a todos) e que se sentiu mal com isso. “fui mal-educada”. É um espaço de teatro, dentro do espaço cénico, as regras bem definidas e acordadas anteriormente são diferentes das regras do quotidiano. Criam-se situações que fazem revelar outras maneiras de ser. Há uma “liberdade” infinita, característica da atividade artística, que é propícia á integração do “mal visto” e “feio”, “irreal”. As improvisações foram orientadas sob regras restritas de espaço cénico, número de atores e movimentação no espaço. O tema era livre. E a temática abordada pela maioria dos participantes foi o conflito e a discussão. Intervim, ao fim de 10 minutos da exploração desse tema, disse que era bem apontado da parte deles, muito pertinente, que o teatro vive do conflito, mas que há outros temas que podem ser explorados, como o Amor... continuaram a improvisar sobre o conflito.

Reflexão autocrítica: As sessões de teatro, como um lugar de experiências, de laboratório, cria as suas regras específicas. Urge refletir sobre a diferença entre as regras (umas estruturadas pelos formadores, outras que se vão estabelecendo pelos participantes) e o conhecimento (conteúdo didático, pedagógico) que se adquire: O conhecimento que aqui adquirimos é transportável e aplicável noutros contextos, mas parece-me necessário afirmar que “estas são as nossas regras” As sessões de teatro são baseadas na permissividade dentro do espaço de liberdade criativa. A liderança é uma liderança de grupo. Importa ter consciência do que estamos a criar com base na responsabilização, confiança, atenção, concentração, exploração e reflexão. Mas suponho (e receio) que esta relação pedagógica que transfere o poder para o grupo não seja “bem vista” pela comunidade escolar, e que caracterizem como pouco assertiva ou fraca, uma ação pedagógica que é intencional e consciente, mas que pode “enfraquecer-me” aos olhos de outros professores mais autoritários.

Foi uma sessão produtiva e bem-sucedida. Viram-se poucos sinais de aborrecimento. Houve muita participação e empenho.

DIÁRIO DE BORDO 8

Sessão: 8 Jogo dramático	Data: 15 Dez 20	Hora: 14h-15h30	Local: EB1 Lisboa	Nº de presenças: 21 crianças, 1 formadora, 1 p.t.
-----------------------------	--------------------	-----------------	----------------------	---

Descrição da sessão 8	Inferências
<p>À chegada, após entrada na sala, os alunos são induzidos a procurar “o seu espaço” na sala ampla e vazia, o ginásio, e colocar-se numa posição confortável, para um momento de relaxamento e respiração profunda.</p> <p>O aquecimento de corpo segue com gradual e lenta movimentação pelo espaço, que vai intensificando e variando em direções e velocidades, intercalando com mobilidade e imobilidade. Na imobilidade tomamos atenção aos sentidos: atendemos aos sons na sala e fora dele, observamos como estamos distribuídos pelo espaço, atendemos à postura imóvel do nosso corpo e à tonicidade dos músculos.</p> <p>O aquecimento de voz fez-se através do jogo da linguagem inventada, numa dinâmica de grupo em que os participantes, ao sinal dos formadores, cumprimentavam um colega, escolhido aleatoriamente (perto ou distante) com diferentes sonoridades da voz.</p> <p>Na improvisação fez-se o jogo dramático “Rio Dourado” em 4 grupos de 5/6 elementos, colocados em cada canto da sala, cruzámos dois “rios” atravessados sob diversos ambientes: “festa de aniversário”; “selva”; “gelo”; “nuvens”; “feira”; “mergulho no oceano”; “atravessar gelatina”; “tapete em chamas” ...</p> <p>Os alunos têm tendência para se imitarem uns aos outros. Se um elemento inicia o movimento no chão, por exemplo, e é uma proposta que agrada, todos os outros vão seguir a proposta e experimentar também.</p> <p>Na reflexão final pensámos acerca de “novidades?”; “descobertas?”; “o que estamos a fazer?”; “como se sentiram? Uma aluna referiu que “ao mexer o corpo sentiu flexibilidade”; outra disse que se sente “atriz” perguntei se sente facilidade em imaginar e expressar o que imagina, disse que “sim”.</p> <p>O relaxamento final foi breve, com três inspirações profundas e saída tranquila.</p>	<p>Esta parte da aula parece entusiasmante para os alunos. Como tem muito movimento, aparentemente agrada-lhes soltar a energia</p> <p>se há uma participação mais “engraçada” o grupo segue a sugestão e imita.</p>
Avaliação geral da sessão 8 (objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)	
<p>Os participantes começam a normalizar a resposta à atividade, entram na rotina estabelecida e reagem mais prontamente às propostas, o que faz com que seja mais imediata a execução de uma dinâmica, por exemplo de relaxamento ou de aquecimento.</p> <p>Também se evidencia uma maior abertura ao carácter dramático e lúdico das atividades, com domínio sobre a capacidade de improvisar no jogo. Em termos gerais, estão “mais soltos”, mas controlados, ou seja, sabem responder adequadamente às propostas e “brincar” na altura certa, em interação de dinâmicas de grupo.</p>	

DIÁRIO DE BORDO 9

Sessão: 9 Balanço do 1º Período	Data: 17 Dez 20	Hora: 14h-15h30	Local: EB1 Lisboa	Nº de presenças: 21 Crianças + p.t. + f.t
---------------------------------------	-----------------	-----------------	----------------------	--

Descrição da sessão 9	Inferências
<p>A sessão decorreu na biblioteca. O ginásio estava ocupado com outra atividade. Na biblioteca a preparação do espaço é mais exigente e fez-se de forma confusa e pouco participada.</p> <p>Fizemos roda inicial para curta conversa e assim, em círculo, seguimos para aquecimento do corpo, com rotação das articulações.</p> <p>O aquecimento de voz continuou, em círculo, jogámos ao “raio” com som da voz e articulação da linguagem inventada com imitação do grupo.</p> <p>Na dinâmica de grupo começámos por andar pelo espaço e jogámos ao “estou vivo”, jogo feito com gozo e empenho, mas que exigiu algumas chamadas de atenção: alguns jogadores estavam a enfatizar o lado dramático do jogo e investiram na representação do “morto” e na narrativa da cerimónia que se segue. Orientei que não era para focar na interpretação de papéis, mas sim no domínio corporal, e que a imobilidade era a ação pretendida assim que sentiam que alguém caía no chão. Disse que o grupo deve aguardar a frase “estou vivo!” para voltar a andar. O desempenho no jogo foi corrigido e introduzimos uma breve celebração de cada vez que alguém dizia “Estou vivo!”. Os alunos querem representar! Insisto na máxima “menos, é mais” Explico que fazer “bem” se relaciona com as regras dos jogos, dentro das regras cada um faz como quiser. Nesta fase do trabalho desenvolve-se a cooperação, por isso é importante atender firmemente a premissas de jogo que exigem uma resposta coletiva.</p> <p>No seguimento deste jogo voltámos à roda para fazer a “orquestra”. Cada participante mimitiza um instrumento de orquestra, com som da voz e gestos. Depois tocamos-lo todos juntos como se fossemos uma orquestra. Um jogador assume o papel de maestro para orientar volume e ritmo da orquestra.</p> <p>Após esta dinâmica fizemos o “Rio Dourado”, jogo que já tínhamos feito, repetimos porque eles já conhecem e gostam, pedem para fazer outra vez. A turma divide-se em dois grupos que atravessam o espaço, cruzando, 1 a 1. À vez, dois jogadores confrontam-se no rio que se transforma em diferentes sítios. Os jogadores dramatizam esse lugar e uma forma de estar, em movimento, atravessando o espaço.</p> <p>Por fim voltámos a fazer um círculo, estendemos um rolo de papel no chão e registei o balanço do 1º período, sobre os indicadores: “o que fizemos?”; “o que sentimos?”; “o que gostaríamos de vir a fazer</p> <p>A sessão terminou com um breve relaxamento. Ultrapassou o tempo em 10 minutos.</p>	<p>A falta de hábito prejudica a tarefa</p> <p>Falta motivação para partilhar uma “lei comum” - regras de jogo. Se estão demasiado autocentros, ficam pouco disponíveis para resolução conjunta do jogo de cooperação</p>

Avaliação geral da sessão 9**(objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)**

<p>A sessão decorreu com muita confusão. Desde a preparação, com a organização do espaço, os participantes estavam dispersos e pouco participativos na tarefa. Essa dispersão fez-se sentir ao longo de todas as atividades, sobretudo quando era necessário ouvir indicações sobre um jogo novo.</p> <p>Os alunos pareciam querer brincar “livremente”, de uma forma “anárquica” e os jogos que estão a ser feitos são sobre o rigor, estão enquadrados numa estrutura simples e básica, mas que abre pouco espaço à ação livre desenquadrada. Esse espalhar das regras de jogo é uma dificuldade para o desempenho das crianças, porque coloca limites, desafia a escuta e a criação integrada no trabalho coletivo. Isso é difícil para eles: o equilíbrio entre a liberdade de criar, soltar a imaginação e a expressão, e os limites incutidos pelas regras do jogo teatral. Estas atividades desenvolvem competências que são difíceis para as crianças: esperar pela sua vez, a presença</p>

focada, a atenção e a escuta ativa, são aspetos das sessões de teatro que exigem uma grande concentração. E, por vezes, criam desmotivação e resistência. Quando o que eles querem é divertir-se! O ideal é quando se descobre uma zona fértil entre o imaginário coletivo do grupo e o espaço criativo revelador da individualidade de cada um.

“A Orquestra” é uma dinâmica de expressão dramática e é um jogo de escuta, insisto neste tipo de atividades para que o grupo desenvolva a criatividade e a expressão em interação com os outros, numa situação de jogo que crie imaginários coletivos.

Sinto dificuldade em gerir o tempo das atividades e tenho tendência em colocar mais atividades na sessão e pouco tempo para a executar. Exerço uma certa pressão, quero fazer um trabalho variado. Isso causa-me ansiedade e retira-me a tranquilidade necessária que melhoraria a minha atenção para com o grupo. O Miguel considera que “posso ser mais sensível ao grupo”. Percebo que para atender aos objetivos pré-estabelecidos é essencial selecionar criteriosamente o que é realmente importante. A máxima que referi hoje na aula, vale para o meu trabalho também: “menos é mais”.

A sessão tem uma hora e meia e parece-me essencial passar por várias fases, mas essa transição pode ser pensada de maneira mais gradual e orgânica, para facilitar a compreensão dos participantes e consecutivamente, o seu desempenho.

DIÁRIO DE BORDO 10				
Sessão: 10 Emoções	Data: 5 Jan	Hora: 14h- 15h30m	Local: EB1 Lisboa	Nº de presenças: 21 crianças, 1 formador e 1 p.t.

Descrição da sessão 10	Inferências
<p>Sessão sob o tema Emoções. Decorreu na biblioteca. Primeiro preparámos o espaço, em silêncio, arrumámos as mesas e as cadeiras para abrir um espaço amplo e livre. Pedi para dizerem como se sentem, com um número de 0 a 10. A maioria responde entre 7 a 10.</p> <p>Começámos a atividade em círculo, com respirações profundas para iniciar a sessão com o grupo em sintonia e tranquilo. O Início da atividade e o relaxamento inicial correu como esperado, foi um bom trabalho, bem organizado e sem barulho.</p> <p>Depois aquecemos com deslocções pelo espaço, mudança de direções, com relaxamento e libertação de tensões musculares, com mobilidade e imobilidade, a andar e parar. Neste momento os alunos ocupam o espaço em movimento livre. O aquecimento de corpo com dinâmica de grupo, movimento autêntico e relaxado para despertar os sentidos e ativar a conexão corpo e mente. Coloquei uma música para induzir ritmo e relaxamento.</p> <p>Fizemos depois um exercício de atenção e expressão corporal: Associar um número a uma ação: 1-mãos no chão; 2-barriga no chão; 3-em pé; 4-braços no ar; 5-caminhar; 6-marcha atrás; 7-equilíbrio; 8-saltar com pés juntos; 9-andar de joelhos dobrados; 10-estátuas; 11-movimento de braços; 12-sapateado. Fizemos o “Jogo da memória” que associa um número a uma ação física. É uma dinâmica de grupo que explora movimento e atenção. Há uma sequência numérica, que se vai dizer aleatoriamente e o grupo responde com a ação. Estimula a memória e a reação rápida. É um exercício de exploração da expressão corporal, com variações de diferentes níveis, ritmos e tonicidades. Foram atentos e bastante cooperativos.</p> <p>Depois destas dinâmicas de aquecimento, com o grupo espalhado pelo espaço, fez-se introdução ao tema “Emoções” com:</p> <p>a) ouvir uma canção b) ver livros de ilustração sobre as emoções c) ouvir um poema.</p> <p>A abordagem ao tema das emoções foi feita através da exposição de materiais selecionados sob o critério da expressão de emoções: a canção “amar pelos dois” do Salvador Sobral; O poema do Fernando Pessoa “Autopsicografia”; os livros infantis “O Monstro Das Cores”, “Sentimentos dentro do meu coração e na minha cabeça”, “O Que são Os Sentimentos?”, “Emocionário, Diz O Que Sentes”.</p> <p>Os alunos pediram para ver os livros. Distribuiu-se a turma em 4 grupos e tiveram entre 3 a 5 minutos com cada um dos livros, para o poderem explorar livremente.</p> <p>Por fim construímos a caixa das emoções com 35 palavras. Folhas brancas cortadas em 4 e uma caneta, cada um se foi lembrando de sentimentos e emoções e escreveu no papel. No final colocámos os papelinhos na caixa das emoções. As palavras da caixa foram: “felicidade”, “orgulho”, “alegria”, “amor”, “medo”, “tristeza”, “nostalgia”, “inveja”, “raiva”, “vergonha”, “amizade”, “coragem”, “autocontrolo”, “timidez”, “euforia”, “desespero”, “autoestima”, harmonia, força, sensível, ansiedade, curiosidade, motivação, autonomia, “aborrecimento”, “atenção”, “dedicação”, “integrado”, “desatento”, “contente”, “estranho”, “nojo”, “cansaço”, “espanto”.</p>	<p>Esta atividade em nada contribuiu para a concretização dos objetivos da sessão que é sobre as emoções</p> <p>a pressão do tempo impediu abordar o pedido da criança com mais calma e atenção</p>

<p>Houve uma criança que pediu para ficar com um dos papéis das emoções que escreveu. Neguei o pedido, os papéis eram para a caixa das emoções. Reforcei o objetivo de se fazer um trabalho coletivo e que não podíamos dispensar aquela contribuição. Acho que fiz mal, podíamos ter feito outro igual e deixar a criança ficar com aquele... agi sem “flexibilidade”! Senti-me exacerbada com muitas atividades, com pouco tempo e pouca disponibilidade para fazer cada tarefa com calma.</p> <p>A 10 minutos do final da sessão o espaço “fora de jogo” foi utilizado por 5 alunos.</p> <p>Não houve conversa final. A sessão terminou com a atividade da “caixa das emoções”</p>	
---	--

Avaliação geral da sessão 10
(objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)

A escuta do estado interior, a procura de um estado de relaxamento, foram estratégias intencionais para se abordar o tema das emoções e sentimentos.

O Aquecimento corporal foi longo e afastou-nos do alcance do objetivo geral da sessão.

Introduzimos o tema das “emoções” com uma abordagem conceptual, com exploração, pesquisa e debate sobre significado de palavras que exprimem emoções e sentimentos.

Esta sessão foi paradigmática de sobrecarga de atividades planeadas. A intenção era desdobrar o entendimento da expressão das emoções em várias expressões artísticas, explorar a relação entre o significado de emoções e sentimentos e a expressão artística. O objetivo teria sido, talvez, mais fácil de alcançar se a sessão tivesse sido planeada e implementada com mais precisão e assertividade, desde o início. Quis apresentar, de forma abrangente, uma espécie de universo expressivo de emoções, com exemplos variados. Foi uma estratégia de abordagem que me parece interessante, mas que exige mais tempo de implementação, as atividades propostas sobrepuseram-se e não fluíram. O tempo foi mal gerido. Creio que a sessão foi mal planeada, nos seguintes aspetos: - o exercício de aquecimento podia estar mais focado no objetivo geral da sessão. Percebi claramente que, quando se planeia uma sessão com base numa temática, esta deve canalizar todas as dinâmicas para o alcance do objetivo. O exercício da memória em nada contribuiu para abordar o tema das Emoções. A estratégia foi seguir a rotina, com ritual de aquecimento do corpo e da voz, mas faltou a conciliação com o tema.

Na última terça parte da sessão fizemos a “caixa das emoções”. A construção desta base de jogo foi feita em coletivo, para desenvolver a participação individual para um objetivo comum. Mas a atividade foi induzida para se desenvolver em quantidade... muitas palavras para a caixa! Fico com a sensação de que foi estéril e superficial em relação ao debate sobre o significado de cada uma das palavras escolhidas. A sessão terminou sem uma conversa final.

Se pensar no objetivo geral da sessão, verifico que o objetivo foi cumprido, satisfatoriamente, mas sinto que não se respeitou alguns princípios que temos vindo a estabelecer, e que são importantes para nós.

Sendo esta temática matéria de reflexão sobre inteligência emocional, regulação e domínio, autoconhecimento e autocontrolo, o objetivo geral da sessão foi criar uma caixa com palavras que expressam estados emocionais como base para jogo dramático. A estratégia foi expor material pedagógico com foco na temática, e daí seguir para a construção da caixa. Mas o tempo despendido no início da sessão contribuiu pouco para o objetivo.

A sessão tem 1h30m, é semanal, e por isso, concluo que as atividades devem ter um foco cada vez mais incisivo no tema, para otimizar a intervenção. O tempo é limitado e deve ser mais bem gerido.

Para a próxima semana poderemos recompensar o investimento desta sessão e iniciar com o jogo dramático – corporalidade, oralidade e improvisação- com recurso ao material construído- caixa das emoções.

O aborrecimento instala-se quando se recorre a exercícios centrados no professor, por via da exposição, imitação e repetição. A experimentação e aquisição de competências é mais prazerosa quando o desafio é lançado de forma lúdica e centrada na ação dos participantes. O jogo parece-me a forma mais eficaz de estimular o desenvolvimento da criatividade e da expressividade. É também uma forma de apelar á totalidade da experiência, porque quando jogamos colocamos o ser inteiramente na ação. O divertimento que advém da interação lúdica é excelente para quebrar o gelo, o que também é vantajoso para desinibir e criar um ambiente propício á exposição inerente à atividade teatral. Muitas

vezes os exercícios começam com o exemplo dos formadores e assim que se entende qual é a proposta, transfere-se a atenção para outro elemento do grupo. Incentiva-se a autonomia e a responsabilização, quando o centro da ação e o foco da atenção passa de participante para participante.

DIÁRIO DE BORDO 11				
Sessão: 11 Emoções	Data: 12 Jan	Hora: 14h- 15h30m	Local: EB1 Lisboa	Nº de presenças: 21 crianças, 2 formadores, 1 p.t.

Descrição da sessão 11	Inferências
<p>Sessão sob o tema Emoções. Decorreu no ginásio.</p> <p>Relaxamento inicial: cada aluno escolheu um local no espaço, uma posição confortável e durante 2 minutos procurou relaxar, através da respiração profunda. Lentamente levantaram-se procuraram a postura neutra, com os braços ao longo do corpo e uma verticalidade alinhada e relaxada.</p> <p>Aquecimento: Andar pelo espaço, mudar de direções, andar e parar. Neste momento os participantes ocupam o espaço em movimento livre. É necessário incentivar que ocupem o espaço na totalidade e que tenham em atenção não andar alinhado com o colega. Os alunos não se separam dos amigos e isso dificulta o desempenho, porque vão a conversar. O aquecimento foi direcionado com improvisação e abordagem ao tema geral da sessão: As Emoções. Exercício de atenção e expressão corporal - contaminar o andar com uma emoção - é individual, alguns alunos começaram a representar situações e foram orientados para que não “representassem”, que mantivessem a emoção mais “em segredo”, para que procurassem a sensação. Trabalhámos a “Alegria”, o “Medo”, “Surpresa”, “Estranheza” e “Euforia”. Entre cada uma das emoções fez-se respirações profundas, para “soltar, libertar” e mudar para outra. Na improvisação orientada em movimentação livre fizeram mudanças de ritmos e imobilidade</p> <p>Jogo dramático: O jogo dramático tinha a seguinte estrutura: a caixa das emoções no centro do espaço cénico, entra um elemento de cada grupo, encontravam-se ao centro, retiravam um papel da caixa e juntos, através da contracena, improvisavam sobre a emoção anunciada no papel. Os primeiros jogadores, depois de retirarem o papel ficaram sem saber o que fazer para expressar a emoção. Percebemos que ficaram perdidos e os formadores tiraram duvidas e orientaram. Foi-lhes indicado várias possibilidades, que usem o diálogo, a linguagem inventada, e movimentos. De início tiveram dificuldade de incorporar a emoção, depois o jogo canalizou-se para o diálogo em contracena, onde procuraram interpretar e exprimir a emoção que lhes tinha saído.</p> <p>Conversa final: Como se sentiram nesta sessão? Houve a expressão de desconforto e vergonha. Indagados acerca da razão desse desconforto, disseram que não se conhecem assim tão bem. Que há colegas com a qual “nunca brincam” e que aqui é a primeira vez que estão em interação. Ainda sobre a exploração do porquê do desconforto, transmitiram a ideia de que desconheciam o significado da emoção a expressar, embora tivessem sido eles a escolher e a escrever as emoções que a caixa continha. A sessão terminou com um curto relaxamento e respirações profundas.</p>	<p>A turma mostra que há relações de amizade fortes entre alunos, que daí se formam pequenos grupos, notam-se preferências e procuram trabalhar com os amigos.</p> <p>Parecem procurar distribuir-se em grupos segundo critérios de identificação e proximidade</p>
Avaliação geral da sessão 11 (objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)	
<p>N relaxamento inicial, alguns alunos, aparentemente, ficam á espera que “a sessão comece” e não tiram partido do momento de relaxe inicial e conexão consigo próprio. Ainda assim parece-me importante esse momento em que não acontece “nada”. Vou continuar a insistir porque acho importante a tomada de consciência de si, o contacto com o nosso estado geral, mas talvez seja mais benéfico incidir num relaxamento mais dirigido, com instruções mais concretas de foco no corpo na respiração.</p>	

No aquecimento ainda é necessário corrigir a postura neutra, há muitos alunos que cruzam os pés e os braços, na imobilidade em pé, não está bem percebido o que é que se pretende com postura neutra. Aqui também me parece necessário reforçar a instrução, ou induzir a postura alinhada, repetindo os exercícios de equilíbrio. Na movimentação livre os alunos respondem muito bem, sabem ocupar o espaço de forma equilibrada.

Para quebrar a tendência de a turma se alinhar em “grupos de amigos”, talvez se possa fazer dois grupos também nesta fase de aquecimento. Dessa forma, o percurso e interação, alternado entre mobilidade e imobilidade, de forma equilibrada, ora um grupo, ora outro, permitirá que se olhem, terão mais espaço e a interação será mais condicionada, mais focada na atividade e no objetivo do jogo. É de considerar propor jogos para o aquecimento mais dinâmicos, do tipo quebra-gelo, mais lúdicos e que exijam interação física. A definir estratégias de jogo que facilitem a participação individual mais responsável, que apelem à imaginação e à execução de uma tarefa realizada com a expressão do corpo e em cooperação de grupo.

Os alunos parecem ter poucas referências e ideias para improvisar. Parecem precisar de uma estrutura mais esquemática e clara para poder “jogar”, e de um conhecimento mais aprofundado acerca do estímulo (neste caso “emoções”) e do seu significado. Também poderá tornar o jogo cénico mais interessante se a cena for aprofundada, estruturada e complexificada, se preparada, se previamente entrarem em acordo em relação a início, meio e fim do que pretendem fazer. Podemos aprender a planejar uma cena e alguns princípios da improvisação.

Também percebi que cometemos um erro em trabalhar mais em quantidade do que em qualidade, ou seja, em vez de nos demormos em perceber o significado de cada emoção que entrou na caixa, quisemos muni-la de uma grande quantidade de emoções, um manancial variado e abrangente. Agora vejo que deveríamos ter explorado mais aprofundadamente o significado de cada uma das emoções que estão na caixa, para que o jogo fosse mais eficaz. Outra vez percebo que frequentemente, neste contexto, “menos é mais”.

O conhecimento do que se pretende alcançar (intencionalidade pedagógica) e a melhor maneira de lá chegar (recursos estratégicos), é uma das chaves do sucesso destas sessões. O grupo tem as suas próprias características, interesses e necessidades. Que estrutura de jogo de improvisação pode facilitar a criação mais imaginativa, o desabrochar da atividade criativa?

Por vezes os alunos manifestam alguma falta de confiança para atividades teatrais. Seria importante haver mais tempo para a prática de dinâmica de grupo, jogos de cooperação, de carácter lúdico. Nota-se, nas improvisações, que muitas vezes são tendencialmente simplistas, com participação “defensiva” (os participantes querem fazer bem, não errar) e pouco exploratória. Sente-se uma certa “desconfiança” na prática deste tipo de atividades criativas e expressivas. Libertar as “tensões” na interação e aceitar a expressão e as ideias de cada um, sem julgamento, será uma mais-valia para o jogo criativo. O jogo teatral depende desse à-vontade na prática.

No jogo dramático não somos coagidos a corresponder ao interesse de quem está a ver. Fazemo-lo para nos divertirmos, para desenvolver a imaginação, pretende ser uma espécie de laboratório do mundo tal como se imagina e vive fechado sobre si próprio, porque é um “jogo de faz de conta”.

Passar apenas por um processo de imitação sem apropriação do carácter criativo, o resultado é pobre e inconsequente. Para que o aluno adquira um domínio autónomo sobre o processo criativo, para que possa tomar opções estéticas conscientes, deve ter tempo para explorar obras de arte, escolhidas criteriosamente para esse fim. Depois, de acordo com os seus interesses e numa estrutura de apoio pedagógico, é benéfico que lhe seja facilitado um percurso de exploração pessoal pela qual o domínio de conteúdos possa ser experimentado significativamente, com sentido.

É através da conversa final que se percebe muito do que foi feito na aula, ali faz-se luz, para mim, acerca de algumas situações que acontecem durante a sessão, como por exemplo, gostos pessoais e opiniões. Esse momento de reflexão, discussão, confronto de perspectivas, opiniões, imaginários... é fundamental para o desenrolar do processo artístico e pedagógico.

DIÁRIO DE BORDO 12				
Sessão: 12 Emoções e Jogo teatral	Data: 21 Jan 21	Hora: 14h- 15h30m	Local: EB1 Lisboa	Nº de presenças: 20 crianças presencialmente + 1 criança online, 1 formador, 1 p.t.

Descrição da sessão 12	Inferências
<p>Sessão sob o tema “Emoções e o jogo teatral”. Decorreu no ginásio. O relaxamento inicial foi feito em movimentação. Começámos por andar pelo espaço, em várias direções, movimentar os braços e respirar fundo. Abrandámos a marcha até parar. Inspirámos e expirámos 3 vezes, levantando e baixando os braços esticados. Deixámos cair a cabeça, depois dobrámos as costas, lentamente até ao chão, onde nos deitámos e relaxámos por um breve momento.</p> <p>O Miguel, que é uma figura de referência importante, faltou. Os miúdos perguntaram por ele e mostraram que sentiam saudades.</p> <p>O Aquecimento inspirou-se em exercícios do livro “o meu primeiro livro de yoga” - fizemos as posturas da Medusa; Borboleta; Gato; Cão. Os alunos seguiram as minhas instruções, para fazer “os animais” e os movimentos. O desempenho, de um modo geral, foi satisfatório, sem grande entusiasmo. Esperava maior recetividade e motivação para estes exercícios. A atenção estava dispersa.</p> <p>Depois do aquecimento fizemos dinâmicas de equilíbrio e confiança a pares: baixar e subir de mãos dadas; com as costas juntas e explorar o equilíbrio 2 a 2, de mãos dadas. Este exercício foi mais entusiasmante para o grupo.</p> <p>A seguir pedi para se distribuírem em dois grandes grupos, frente a frente, o que gerou alguma confusão. Foi necessária a intervenção e chamada de atenção para cumprirmos a tarefa “o mais rapidamente possível, com a maior calma do mundo”.</p> <p>Quando pedi para se dividirem em dois grupos, os participantes, tentando adotar um critério de separação, acabaram por ficar os rapazes de um lado e as raparigas para o outro. Como o número não era igual de um lado e de outro, pedi para resolverem aquele desequilíbrio, não conseguiram resolver. Intervim separando a turma aleatoriamente entre os números 1 e 2 e quando os 2 grupos estavam definidos, tiveram dificuldade em cumprir a instrução, resistiram em quebrar o registo de só quererem estar no grupo de determinadas pessoas. Entendi que havia amigos que não se queriam separar. Fizemos um círculo e conversámos. Essa atitude perturba o nosso desempenho, disse-lhes: Quebra a confiança, causa mau ambiente e não nos deixa livres para a aula de teatro. Falámos e pedi-lhes para que tentassem mudar a atitude, para que tentassem fazer as atividades sobre o princípio da cooperação e que tentassem colaborar com todos os colegas com o mesmo empenho. Para que deixassem instalar uma boa dinâmica de grupo era importante que se disponham a trabalhar com todos os elementos com a mesma abertura e disponibilidade. Ouviram e consentiram em tentar mudar isso. Não voltámos a fazer os grupos, fizemos, em roda, dinâmica de expressão dramática, em grande grupo, primeiro fizemos o “passar a careta”, depois “passar a gargalhada”. A careta foi realizada com facilidade. A gargalhada foi mais difícil.</p> <p>Jogo teatral com cartas. A turma dividiu-se em 4 grupos de 5, foram dadas 5 cartas a cada grupo. Com personagens: um artista (o 10), um jovem (o valete), uma dama (a dama), um homem (o rei) e um professor (o Ás) – fizemos dois tipos de improvisações em grupo: “o reino”, por famílias de naípe e “as personagens” - todos os reis, todos os jovens....</p>	<p>a partir desse dia entraríamos em confinamento. Sentiu-se uma certa tensão geral.</p>

<p>Por fim fizemos roda para conversa final, cada participante escolheu uma palavra para caracterizar a sessão.</p> <p>Para terminar relaxámos com respirações profundas e saímos cada um ao seu ritmo. Ultrapassámos em 10 minutos o tempo da sessão.</p>	
<p>Avaliação geral da sessão 12 (objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)</p>	
<p>Assim que a sessão começou aula deveria ter tido o cuidado de dizer aos alunos que o Miguel não vem e porquê. Não foi o que fiz, aguardei pela conversa final e foi um erro. As faltas do Miguel devem ser tratadas com mais cuidado da minha parte., A atenção à expectativa das crianças é importante para que a confiança entre nós se fortaleça.</p> <p>####</p> <p>No início da sessão, o caminhar pelo espaço é feito com prazer e eficácia! Os alunos sabem ocupar o espaço de forma homogénea, dominam a mobilidade /imobilidade, sabem iniciar a marcha sobre qualquer indicação, motora ou expressiva. Estou bastante satisfeita com o desempenho deste exercício. O aquecimento revelou algumas dificuldades de execução em tarefas simples, em termos gerais: dor nas costas, pouca tonicidade e flexibilidade falta de força, equilíbrio e domínio corporal... A expressão corporal deste grupo, em termos gerais, é fraca. Assim que o tempo melhore, talvez possamos vamos fazer o aquecimento lá fora para nos mexermos com mais espaço, desenvolver a resistência, amplitude, tonicidade e força. O aquecimento deve colocar o corpo ativo, é uma oportunidade de intensificar a consciência corporal, conhecer as capacidades do corpo e desenvolvê-las. É, também, uma oportunidade de reconhecer que podemos ser ativos em gerar energia corporal, caso estejamos “sem vontade”. A vontade também se aquece.</p> <p>O jogo dos equilíbrios feito dois a dois foi um exercício relevante e importante para desenvolver a confiança e cooperação, competências que os alunos mostram interesse em explorar, mas que têm dificuldade em concretizar.</p> <p>Na dinâmica de grupo, organizaram-se segundo o critério de género, rapazes para um lado e raparigas para o outro. Tem sido frequente este critério como um dos preferidos para criar grupos de trabalho, e nós temos tentado quebrar esta norma.</p> <p>Os exercícios de expressão dramática que foram executados com prazer, mas também com algum constrangimento, pois exponha os participantes individualmente. Foi a primeira vez que o fizemos desta forma, e como tal houve algumas dúvidas sobre a proposta (passar uma careta? uma gargalhada?) - Que consistia em receber a proposta do colega, transformar e passar.</p> <p>O Jogo de improvisação e construção de personagens, executado a partir de cartas de jogo, em grupos de 5, correu bem, as propostas foram criativas. Fizemos improvisações por famílias de reino (cada naipe) e por personagens (todos os reis, todas as damas...)</p> <p>Mais uma vez a planificação estava sobrecarregada, incompatível com o tempo de execução eficaz do grupo.</p> <p>A sessão foi atribulada, afetada pela ansiedade geral provocada pela notícia de que se ia entrar, novamente, em confinamento. A informação de que se iam fechar as escolas fez com que estivéssemos todos um pouco tristes. Eu e a professora titular reunimos antes da sessão para debater a possibilidade de incluirmos sessões de teatro no ensino à distância. Definimos que se podiam fazer 2 grupos e que faríamos 45 minutos por semana com cada grupo.</p>	

DIÁRIO DE BORDO 13				
Sessão: 13 (1º grupo) Improvisação; Movimento Expressivo	Data: 11 Fev	Hora: 14h- 15h	Local: Eb1 Sessão online	Nº de presenças: 11 crianças e 2 prof de teatro + prof titular)

Descrição da sessão 13	Inferências
<p>Ao entrar na sessão, houve problemas de ligação. A sessão atrasou 10 minutos. Iniciámos com Conversa sobre sessões online, explorámos o dispositivo e formas de funcionamento. Fiz recomendações de não alterar o fundo do ecrã, manter os microfones desligados (durante os exercícios) e ligá-los um de cada vez, para falar. Testámos o espaço para nos movermos á frente da camara.</p> <p>O Aquecimento dirigido, com música, focou o movimento livre por segmentos do corpo. (música usada: “Bella símamaer” Gling-gló, Bjork)</p> <p>Após o aquecimento debatemos sobre: “O que é improvisar?” Os participantes falaram sobre a ideia que tem do tema. Procurámos várias definições para a prática de improvisar, como a exploração livre sobre um determinado objeto ou ação.</p> <p>Passámos para o visionamento de vídeo Hand movie, de Yvonne Rainer</p> <p>Depois de ver o vídeo, propôs um exercício de Improvisação de movimentos da mão + rosto (música usada “Kata rokkar”, álbum Gling-gló, Bjork,</p> <p>Cortei o visionamento do vídeo da Pina Baush, não houve tempo.</p> <p>Conversa final: O que fizemos? Como se sentem?</p> <p>Falou-se sobre o impacto do confinamento, o isolamento desanima as crianças e sentiu-se esse aborrecimento, a I. (9 anos) explicou isso muito bem, “não estamos juntos e não é a mesma coisa, estamos a atravessar um momento difícil”. As crianças manifestaram tristeza, falaram das saudades em estar na escola.</p> <p>Após as duas sessões reunimos com a professora titular e falámos sobre isso, e sobre as dificuldades do ensino à distância. A professora comenta que a atividade de teatro é boa, nesta fase, e pede, em nome das colegas, que lhe enviemos propostas de atividade para os professores desenvolverem com os alunos neste registo online. Proponho enviar um plano de atividades semelhante ao que estamos a fazer, para ser partilhado com os professores interessados. Ficou assim combinado. Perguntei ainda se a escola podia partilhar com os alunos informações acerca de projetos culturais para o período do confinamento. Divulguei o projeto do TNDMII, que disponibiliza espetáculos online e recomendei o “onde é a guerra”, da Catarina Requeijo.</p>	<p>A sessão denuncia o impacto do confinamento, o isolamento desanima as crianças e sentiu-se esse aborrecimento.</p>
<p>Avaliação geral da sessão 13 (objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)</p>	

A sessão número 13 foi a primeira sessão online.

Foi pensada para explorar a comunicação através do google meeting

Foi a primeira experiência de adaptação às circunstâncias de confinamento. Quisemos propor uma atividade de prática teatral, desenvolvendo a expressividade do corpo perante a camera. O plano foca a temática da linguagem não verbal, a expressão corporal, o movimento criativo e a improvisação.

A sessão teve muitos obstáculos de comunicação, desde a ligação fraca e instável - os vídeos partilhados não chegaram a todos os alunos- a música difundida tinha pouca qualidade... foi dececionante e frustrante. Tinha expectativas mais elevadas acerca do sucesso deste primeiro encontro online, não previ que há muitas condicionantes que limitariam a sessão.

O aquecimento dirigido de corpo voz correu bem. Enquanto fiz, os participantes acompanham, com a liberdade de se apropriarem da proposta e a adaptarem ao que querem (e podem) fazer.

Os melhores momentos foram as expressões de pormenor das mãos e do rosto no jogo de improvisação. Surgiram improvisações interessantes e percebi que os participantes estavam envolvidos no jogo que a camera permite. Fizeram-se descobertas, através do movimento expressivo.

Nesta sessão, cada participante procurou adaptar-se ao espaço que tem. Noto que as condições de participação variam muito- uns alunos estão acompanhados, outros não, o espaço físico que cada participante dispõe, as condições técnicas e o ambiente influencia bastante a sessão. E que isso cria muitas disparidades no desempenho.

Não consegui fazer todo o plano. Não vimos o vídeo da Pina Baush para eles fazerem a sua versão da coreografia. Não tivemos tempo. Percebo que continuo a fazer planificações muito extensas.

Em reunião com o Miguel, foi proposto, como indicação para as próximas sessões, atividades mais curtas e incisivas. A ideia é planear atividades mais dinâmicas, interativas, com “mais movimento” e “menos conversa”. Combinámos simplificar as propostas por forma as sessões virem a ser um momento de descontração, diversão e criatividade lúdica.

Tenho, como trabalho de casa, selecionar dinâmicas a adotar para sessões online:

a) Pesquisas na net para partilhar? b) Construir personagens a partir de um estímulo visual? c) Exercícios dinâmicos, de movimento, mas adaptáveis ao espaço de cada um?

Questões importantes: O que é que nos fará estar presentes e envolvidos na sessão de teatro online? Motivações e interesses, dos participantes? Descobrir novidades e propostas de qualidade para partilhar com as crianças.

DIÁRIO DE BORDO 14				
Sessão: 14 On line Movimento expressivo das emoções	Data: 18 fevereiro	Hora: G 1 : 14h G 2 : 15h	Local: EB1 (sessão online)	Nº de presenças: G1: 11 alunos + prof titular+ formadora G2: 11 alunos + prof. Titular + formadora

Descrição da sessão 14	Inferências
<p>A aula começou com atraso de 20 minutos, devido a dificuldades de ligação. Os links enviados estavam bloqueados para a minha conta por não ser um mail institucional de escola e tivemos de resolver esse problema criando novo link. Pediu-se aos alunos para saírem daquela sessão e entrar noutra e isso gerou alguma confusão e atrasos. Ponderei cancelar e reagendar, mas depois a professora titular resolveu o problema e começámos.</p> <p>Na conversa inicial apresentei a sessão, verificámos condições de imagem e espaço para trabalhar, pedi que tivessem por perto um lenço ou uma peça de roupa leve, e perguntei sobre o que é que eles entediam por movimento expressivo: “é mexermo-nos como quisermos”, “movimentos que exprimem o que se sente”.</p> <p>No início da atividade prática começámos pelo aquecimento de corpo dirigido com música (“lobos, raposas e coiotes” de Maria João e Mário Laginha). Induzi o movimento livre por segmentos corporais. Peço para procurarem a posição neutra e comecem por articular só a ponta dos dedos das mãos, com os braços caídos e o corpo relaxado. Lenta e gradualmente introduzimos o movimento dos pulsos, depois o cotovelo e por fim os ombros. Depois dos braços ativamos o movimento do tronco e pescoço. A seguir passamos para as pernas e pés. Dou as orientações e faço, também, mas reforço que cada um experimente e faça à sua maneira. Fizemos variações de ritmo: rápido e lento.</p> <p>Depois do corpo, aquecemos a voz com um exercício de projeção e modelação do som da voz com as 5 vogais: Alto, baixo, a chorar, a rir. Foi a primeira vez que fizemos este exercício e a adesão foi entusiástica. Na conversa final houve quem comentasse que o exercício é difícil, que não foi capaz de fazer, mas que gostariam de repetir. Respondi que foi a primeira vez que o fazíamos, era natural que houvesse dúvidas, mas que se continuarmos a tentar íamos melhorar.</p> <p>No exercício seguinte propus uma improvisação de movimento expressivo das emoções, com música. Enunciada uma emoção, movemos o corpo de acordo com as sensações que ela provoca e após encontrarmos a sua expressão corporal, introduzimos o lenço para aprofundar a expressão da emoção, transferindo a carga emocional para o tecido (modelando-o), ou criando uma maneira de aplicar a roupa no corpo. Explorámos várias possibilidades do movimento expressivo da: Tristeza; Calma; Medo; Alegria. Com o écran em mosaico, vou vendo o desempenho dos alunos, dou indicações e oriento a exploração. Acompanho o exercício fazendo também, para que possam inspirar-se, mas recomendo que façam “à sua maneira”. Gradualmente, vão adquirindo cada vez mais autonomia na experimentação. Há alunos que não precisam desse apoio, movem-se natural e livremente. Outros que ficam muito dependentes do que eu faço para seguirem o exemplo. Vou alternando entre participar e observar, peço para eles mostrarem, para induzir participação autónoma: “façam lá que eu fico a ver”, mas tem pouca adesão de participação. “vamos fazer juntos, cada um à sua maneira” é mais apelativo.</p>	<p>Falta de experiência e domínio da tecnologia informática da formadora</p> <p>Participantes imitam os meus movimentos</p> <p>Avalio o desempenho pelo movimento da boca, os microfones estão desligados.</p>

<p>Depois deste exercício exploratório fizemos a conversa final com partilha de sensações e ideias sobre a experiência. Pergunto: “o que é que estamos a trabalhar?”; “como é que se sentiram?”. Há alunos que querem, frequentemente, ter a palavra e outros que não se prenunciam. Digo que gostaria de ouvir todos e procuro que eles não se repitam uns aos outros, o que é fácil de acontecer. Mas se há questões que começam a suscitar respostas repetitivas aproveito para aprofundar: se “correu bem!” pergunto “o que é que correu melhor e o que é que correu pior?”. Tento levá-los a desenvolver um discurso mais aprofundado sobre o que fazemos, como e porquê? Os participantes comentam “não saber o que fazer” perante uma proposta de exploração, ou de improvisação “livre”. Digo-lhes que é uma questão de prática e que vamos ter mais oportunidades para melhorar. Despedimo-nos e terminamos a sessão.</p>	
<p>Avaliação geral da sessão 14 (objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)</p>	
<p>O objetivo desta sessão era desenvolver a expressão corporal, através de improvisação do movimento expressivo. A estratégia utilizada foi a exploração de movimentos criativos, inspirados em diversas emoções, ao som da música. A atividade programada para a movimentação expressiva foi a improvisação dirigida, com recurso a um lenço, música e a inspiração em diversas emoções básicas, e como elas fazem o corpo mover-se de formas diferentes. As emoções foram abordadas de forma genérica e a exploração livre. No aquecimento os alunos têm tendência a imitar o que eu estou a fazer, embora vá insistindo que o movimento é livre e que cada um faça à sua maneira. A exploração ainda não está autonomizada. Nas sessões presenciais, o grupo suporta a dinâmica, motiva, e eles contagiam-se. Assim, cada um está no seu espaço e é mais difícil seguirem outros exemplos. As vezes comentam que não sabem o que fazer, mostram-se baralhados e confusos, suponho que o fato de não termos o grupo a dar força também influencia neste aspeto. Por outro lado, a oportunidade de encontrar a nossa expressividade de forma mais individual e autêntica é reforçada pelo fato de estarmos à distância. Na improvisação de movimento expressivo das emoções foi importante a minha participação, se eu fizer também, parece mais motivador para os participantes.</p> <p>A conversa final é essencial. Nesta atividade apercebemo-nos dos motivos de algumas atitudes, frustrações, dificuldades e interesses dos participantes. Percebo que a falta de criatividade talvez se deva à ausência de ferramentas, técnicas, métodos de exploração. Suponho que a atividade, sendo caracteristicamente “aberta”, não define exatamente o “que se faz”, nem “como se faz”, na esperança de que cada participante descubra, pelos seus próprios meios, e com acompanhamento dos formadores, o desenvolvimento da sua expressividade. Isso exige tempo e condições muito precisas que este formato não dispõe.</p> <p>A sessão foi de tempo mais reduzido, não se fizeram apresentações individuais.</p> <p>A avaliação da atividade é feita por observação direta. As atividades são dirigidas, acompanhadas, observadas e avaliadas diretamente. Questiono-me sobre como posso melhorar os meus métodos de avaliação, sem que isso quebre a espontaneidade e a criatividade dos participantes. O que pretendo ver é tão delicado que receio que se os participantes, ao sentirem que estão a ser avaliados, se retraiam.</p> <p>Reforço, pelas orientações e recomendações, um investimento à participação responsável, que assumam as suas próprias escolhas e decisões, incentivo-os a experimentarem para ganharem confiança e autocontrolo. Conscientemente assumo uma atitude de abertura incondicional aos resultados da experimentação dos participantes.</p> <p>Neste registo online podemos melhorar o modo de se fazer apresentações minimizando o aborrecimento de quem está a ver?</p> <p>Quando as apresentações são surpreendentes, quando há opções que mostram novidade, a partilha de uma criação inesperada, os praticantes ficam animados e manifestam essa alegria. Isso alcança-se em vários momentos da sessão online, mas é mais frequente nas aulas presenciais. Quando vejo o olhar das crianças a brilhar de surpresa ou maravilhados com a concretização de criações deles, é uma enorme gratificação para mim. As propostas que têm tido maior adesão são as apresentações de improvisações. Mesmo neste registo online as apresentações são estimulantes, criam expectativa e são apreciadas.</p>	

DIÁRIO DE BORDO 15				
Sessão: 15 Qualidades do movimento	Data: 25 fevereiro	Hora: G1 - 14h G2 - 15h	Local: EB1 (sessão online)	Nº de presenças: G1- 11 crianças + 2 adultos G2-11 crianças + 2 adultos

Descrição da sessão 15	Inferências
<p>A ligação estabeleceu-se á hora marcada. Houve atraso de 2 alunos que entraram durante o aquecimento e integraram a atividade.</p> <p>Começámos por uma conversa inicial, onde informei os participantes que o outro formador não ia estar presente.</p> <p>Nesta conversa inicial ajustámos as camaras para que eu o pudesse ver de corpo inteiro e o espaço para que os alunos se pudessem mover. Cada um organizou o seu espaço e enquadrou a camara.</p> <p>Dei a conhecer a minha proposta de atividade e fiz uma síntese do plano da sessão sobre o movimento expressivo e as qualidades de movimento. Conversámos um pouco sobre “qualidades de movimento”. Expressaram voluntariamente ideias soltas sobre o tema: “um movimento perfeito” - remeti á forma do movimento. “um gesto que exprime algo” - Ficou no ar uma ideia difusa e sugeri que experimentássemos várias qualidades de movimento para que a ideia ficasse mais clara.</p> <p>A atividade prática começou com um aquecimento dirigido semelhante ao da sessão anterior: primeiro em posição neutra, sentir o eixo do corpo, espreguiçar e alongar, expandir e contrair, abanar o corpo para despertar a consciência corporal e ativar a energia. Depois por segmentos do corpo, iniciando com as pontas dos dedos, até ao corpo todo, ativando o movimento gradualmente, percebendo o movimento e a consciência das partes. Como estou a fazer também, o acompanhamento do desempenho é mais difícil, acabo por estar menos atenta à execução dos participantes. O ecrã mostra os alunos em mosaico e vejo que estão a participar, mas o acompanhamento da execução é menos eficaz, neste registo. Optei por fazer com eles porque percebi que se eu ficar parada em frente ao ecrã, eles acabam por fazer o mesmo.</p> <p>O aquecimento de voz foi executado com recorrência aos sons das vogais - “a”, “e”, “i”, “o”, “u” - ditas de 4 maneiras: Alto/ Baixo/ A Rir / A Chorar.</p> <p>Notámos que a simulação de riso e choro faz mover o diafragma.</p> <p>Depois do aquecimento de corpo e voz fizemos um exercício de aquisição técnica sobre qualidades de movimento. Recorri a descrição oral de imagens da natureza e da vida animal que interpretámos através da expressão corporal e movimento criativo e identificarmos várias qualidades de movimento: Peso/ Ritmo / Fluxo</p> <p>Com música, experimentámos a qualidade de peso no movimento: Leve, com recorrência a imagens de leveza: a brisa, folhas ao vento, voo de pássaros... movimentos harmoniosos e sem esforço. Depois experimentámos o oposto, movimentos pesados, imaginámos montanhas, ferro, objetos duros e pesados... movemos o corpo “em bloco” tenso e com a sensação de dispensar muita força para o deslocar.</p> <p>Percebemos como a tonicidade do corpo se altera. Depois observámos e explorámos a qualidade rítmica destes movimentos: Leve e lento, leve e rápido, pesado e lento, pesado e rápido- fazendo variações das combinações.</p> <p>Por último focámo-nos o fluxo, com “impulsos”. Esta qualidade é uma excelente ferramenta facilitadora da exploração do movimento expressivo, porque se baseia na contenção e distensão “explosiva”. Começámos por estabilizar o corpo imóvel e ao sinal sonoro do bater da palma, dá-se um impulso de movimento, sem premeditação e para-se no segundo seguinte, em qualquer posição. Demonstrei primeiro e depois fizemos juntos, esta variante de mobilidade e imobilidade motivada por impulsos, provoca um movimento entrecortado. Eles seguiram com facilidade.</p>	<p>A aula é as 14h, incide com o almoço. Talvez alguns ainda estejam a terminar a refeição. Percebi que havia alunos que ainda não tinham almoçado.</p>

<p>Depois deste exercício mais técnico, fizemos um exercício de criação através da improvisação com recurso a um texto. Eu lia e cada um exprimia através do movimento o que entendiam das palavras ouvidas. A musicalidade do discurso e a forma de dizer moldou o movimento. Recorri ao ritmo e á repetição de algumas palavras para induzir variações na expressividade do movimento que os participantes criavam. Li excertos do texto “sentimentos”: a introdução, e 3 emoções - Raiva, tristeza e alegria.</p> <p>Aplicaram as variações das qualidades de movimento que foram experimentadas no exercício anterior, com facilidade, enquanto eu lia. Vi a execução dos 10 participantes, em mosaico no meu ecrã.</p> <p>Por fim relaxamos, com respirações profundas e alongamentos, e acalmámos.</p> <p>Preparámo-nos para conversar, sentados em frente à camara. Pergunto o que é que, para eles, foi trabalhado, o que correu melhor e pior e como é que se sentiram. Respondem, cada um à vez. Alguns dizem que foi uma sessão muito movimentada, que estavam cansados e confusos porque não perceberam bem o que era para fazer. Outros respondem que se divertiram e que se sentiram livres. Falamos sobre “fazer uma coisa nova”, que pode causar estranheza, que se podem sentir um pouco desconfortáveis com certos exercícios, e que não são obrigados a fazer enquanto não estiverem com vontade de experimentar, mas que esses sentimentos são normais e que podem ser ultrapassados pela prática. Reforcei que estou contente com o resultado dos exercícios que vi executarem. Refiro que neste trabalho não há o “fazer bem ou fazer mal” que a atividade é de experimentação, por isso o fazer bem é fazer, e que eles estão a fazer bem, se experimentarem. Reforço que gostei muito de os ver, que mostraram momentos muito interessantes de expressão corporal.</p> <p>Na conversa final a P. T. também fez um comentário para os alunos: que devem aproveitar para experimentar outras atitudes diferentes das que são as usuais às do quotidiano, porque muitas vezes é o nosso pensamento que não deixa avançar, temos preconceitos sobre nós próprios perante determinadas propostas, e que isso nos pode prejudicar. O R. (9 anos), comentou que o que correu pior, para ele, era “chorar” porque não gosta de chorar. Disse-lhe que o que estávamos a fazer era “um faz de conta do choro” por diversão. Estamos a brincar. Outra participante fez um comentário muito interessante: a S. (9 anos) disse que: “não consegui fazer o movimento pesado”.</p> <p>Suponho que seja por não se ver com essa qualidade. Disse-lhe que embora ela seja leve tem a capacidade de expressar a qualidade de peso no seu movimento, “o peso” que ela cria com a ideia que tem de elefante. Embora tenhamos características que nos definem, temos tendências pessoais mais evidentes, nestas aulas jogamos com isso e experimentamos opormo-nos a isso, também, exploramos características humanas independentemente de nos identificarmos com elas porque representamos e exploramos arquétipos.</p>	<p>A aluna é magra e leve.</p>
<p>Avaliação geral da sessão 15 (objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)</p>	
<p>Os alunos, de forma geral, mostram um fraco domínio da expressão corporal. Vejo que estão a praticar uma atividade nova, as propostas são recebidas com expectativa, estão motivados, empenham-se, mas por vezes manifestam dificuldade em compreender o que lhes é proposto.</p> <p>O modo de expor a atividade é importante para o desempenho. Definir claramente as estratégias é essencial para o alcance do objetivo e a concretização da ação pedagógica. Percebo que, por um lado importa carregar a experiência de carácter lúdico, por outro, importa que a experiência seja desafiante. Um desafio moderado entre o que se domina e o que se quer dominar, adquirindo novas técnicas e conhecimentos. Porque se for pouco estimulante, dentro do confortável e seguro sem novidade nenhuma, torna-se superficial e aborrecido, se for demasiado fora da zona de conforto, torna-se estranho e cria resistência.</p> <p>Há ainda um longo caminho a percorrer até se alcançar essa zona fértil. Às vezes sinto que dou “passos maiores do que as pernas”, e espero mais do que os participantes podem dar, outras vezes sinto que podia arriscar e avançar com mais confiança, mas não estou segura, falta-me conhecer melhor o universo dos participantes e aprender a confiar no que eles conseguem fazer.</p>	

Reflexão acerca da aquisição de conhecimento do Movimento Expressivo e de Técnicas de Improvisação. A escolha de conteúdos, de material teórico e prático a que recorri para abordar o tema parece-me adequado. Trabalhar o movimento expressivo em contacto com técnicas que suportem a compreensão do que estamos a fazer, facilitou a aquisição e apropriação de ferramentas úteis para a prática artística que pretendemos desenvolver.

Reflexão sobre o conhecimento do corpo, usando-o como meio de comunicação, de forma expressiva, imaginativa e criativa. Os participantes mostram dificuldade em aplicar as técnicas desenvolvidas em exercícios porque as técnicas estão pouco exploradas. A prática continuada e aprofundada facilitaria a aplicação dos conhecimentos técnicos de forma autónoma, na experimentação criativa. Verifico que a participação tem dois modos opostos de manifestar uma falta de domínio da expressão corporal: os que se começam a mexer muito e têm dificuldade em parar, porque não sabem o que fazer, e os que não se mexem pela mesma razão. O objetivo é que tanto uma fração como a outra tenham um controlo do movimento e que o possam usar criativamente, com objetividade e imaginação.

Reflexão sobre a reflexão nas sessões: Os alunos manifestam com facilidade o que sentem e pensam acerca da atividade. Dizem frequentemente o que sentiram, o que correu bem/ mal e o que lhes foi mais fácil/ difícil e porquê. São cooperantes nas conversas, e generosos nas partilhas. A prática reflexiva acerca da experiência é muito útil para todos, alunos e professores. Nesta conversa final, em que falámos acerca das sensações e perceções vivenciadas na sessão, (por exemplo “...não gosto...”, “...não consigo...”, “...não sei o que é que é para fazer...”.) concluo que há uma questão adjacente para eu refletir: Como me preparar para introduzir e expor novas matérias? A “novidade” às vezes parece-me um pouco demolidora porque os coloca numa zona de dúvida. Como ir construindo, gradualmente, o conhecimento que se vai adquirindo ao longo das sessões, sem dar saltos de exigência demasiado grandes? Esta sessão foi um pouco mais exigente porque ao mesmo tempo que se pretendia espontaneidade e movimentação livre, estivemos a classificar esse mesmo movimento. De acordo com a minha própria experiência como atriz, também sei que por vezes o tempo de maturação de uma aprendizagem demora até que seja assimilada, para que a experiência nova seja “digerida” e que se consiga refletir sobre ela. A conversa final expõe as sensações, a conversa inicial tem uma reflexão mais racional acerca da sessão anterior. Ou seja, no início da aula seguinte, faz-se uma síntese da sessão anterior, para facilitar a consolidação da experiência de aprendizagem.

Enviei uma proposta de trabalho para desenvolver em casa, com recurso ao texto, escolher uma quadra e interpretar.

DIÁRIO DE BORDO 16				
Sessão: 16 Movimento expressivo das emoções	Data: 4 -3 - 21	Hora: 14h/15h	Local: Eb1 Lisboa	Nº de presenças: G1- 7 / G2-7 1 professora de teatro , 1 P.T.

Descrição da sessão 16	Inferências
<p>Esta sessão online foi dedicada à apresentação de trabalhos. Estava planeada uma atividade de exploração de movimento expressivo das emoções, continuando o trabalho da aula anterior. O plano foi alterado porque os alunos fizeram trabalho autónomo para mostrar.</p> <p>2 alunos chegam atrasados. Integram a vídeo chamada já na conversa inicial. Testámos condições técnicas de ligação e verificamos o espaço que cada um dispõe para a prática.</p> <p>Começamos por conversar informalmente. Conduzi a conversa para uma síntese da aula anterior, com recurso a um quadro branco onde escrevi: “Movimento expressivo”; Qualidades de movimento: Peso; Fluxo; Ritmo; Espaço”. Debates sobre o significado e alguns alunos voluntariaram-se para exemplificar.</p> <p>Sistematizamos o aquecimento tal como temos feito nestas sessões online: Relaxámos e descontraímos com extensões e contrações do corpo, movimentos articulados com a respiração. Ativámos o movimento livre por segmentos corporais: pontas dos dedos + mão + pulso + ombro / pés + joelhos + virilha + anca / cabeça + tronco / corpo todo, alternando o movimento por diferentes segmentos do corpo.</p> <p>Aquecemos a voz com o som das vogais variando: Volume alto e baixo, e sonorizando a expressão “riso” e “choro”.</p> <p>Depois dos aquecimentos fizemos apresentações dos trabalhos criados, a partir da proposta enviada por email: “movimento expressivo das emoções”.</p> <p>Os alunos apresentaram uma criação de movimento expressivo de uma estrofe do texto “sentimentos”.</p> <p>A A. (9 anos) escolheu a “Calma”, o G. (9 anos) escolheu a “Vergonha”; O G. (9 anos) escolheu a “Alegria”; ... os participantes selecionaram emoções do livro e interpretaram uma coreografia de movimento que a representasse.</p> <p>Na conversa final perguntei “como se sentiram?”. “Responderam “tenso”; “nervoso”, “primeiro tive vergonha, depois não”. Respondi que as apresentações acarretaram uma certa responsabilidade, e que por isso esses sentimentos são normais, mas que eles os superaram muito bem.</p> <p>Despedimo-nos e desligámos a chamada.</p>	<p>Fracas ligações à rede; espaços para a sessão muito dispare.</p>

Avaliação geral da sessão 16 (objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)
<p>A sessão foi surpreendente. Tinha como objetivo desenvolver a expressão corporal. Os alunos mostraram uma forte motivação para o trabalho criativo. Todos quiseram apresentar. As cenas apresentadas recorriam ao movimento do corpo para dar expressão a emoções. Percebi que o trabalho técnico desenvolvido facilitou a criatividade nas escolhas de movimentos para expressar emoções. As criações feitas a partir do texto das emoções não foram representadas de forma óbvia e literal, distanciaram-se do cliché porque recorreram às imagens descritas, com um sentido simbólico, poético e musical das palavras de uma quadra. Houve vários tipos de apresentações: umas mais completas, com luz e som, outras em silêncio, outras com escolha de música. Os participantes tomaram as suas opções, que foram validadas por mim, com entusiasmo.</p> <p>O tempo de apresentação foi longo, os exercícios foram apresentados e comentados, alguns alunos precisaram de acompanhamento na execução, porque disseram sentir “vergonha”. Recorremos á técnica de descrição das qualidades do movimento para que o praticante soubesse o que o “outro” está a ver. Descrever a forma do movimento, o gesto, facilitou o foco na execução e atenuou o medo da exposição. Se eu verbalizar, com foco na criação artística, estímulo a consciencialização das opções</p>

tomadas. Fazemos esse caminho juntos, e vamos dando passos pequenos até o participante se libertar e querer andar sozinho. Mas o foco são as ferramentas: texto, postura corporal, ambiente sonoro, modelação da voz, tonicidade corporal, qualidades de movimento.

Na conversa final falou-se sobre a dificuldade em terminar uma improvisação, e nas tensões que se sentem nas apresentações. Referi que com a prática íamos aprender a gerir e ultrapassar essas dificuldades. O reforço positivo tem sido muito importante para o desenvolvimento da confiança. Fiz um plano de sessão sem ter em conta que os alunos tivessem feito o trabalho autónomo e quisessem apresentar os trabalhos. Fiquei surpreendida e satisfeita com as criações. Aplicámos o que tem vindo a ser desenvolvido desde o início do ano, sobre as técnicas de expressão na prática teatral. Neste formato online incluímos também outras ferramentas tecnológicas: a camara e microfone.

DIÁRIO DE BORDO 17				
Sessão: 17	Data:	Hora:	Local:	Nº de presenças:
Expressão das emoções: corpo e voz	11 -3 - 21	14h/15h	Eb1 Lisboa (sessão online)	G1- 10 / G2-10 1 professora de teatro; 1 PT

Descrição da sessão 17	Inferências
<p>Na conversa inicial começámos por falar sobre a sessão anterior e expus um quadro onde sintetizei um esquema sobre o ato performativo com a seguinte formula.</p> <p>Teatro – 2 (1 que faz + 1 que vê)</p> <p>Apresentei o tema da sessão: movimento expressivo do texto.</p> <p>No aquecimento fizemos contração e extensão do corpo, movimento sintonizado com a respiração. Procurámos a postura neutra e relaxada.</p> <p>No primeiro exercício de movimento usámos o espaço circundante como se este fosse uma tela em branco e os movimentos criassem traços e desenhos no ar.</p> <p>Explorámos “o traço” feito por diferentes partes do corpo. Depois improvisámos, com foco no movimento criativo e sobre a premissa “criar linhas com segmentos do corpo”.</p> <p>No aquecimento de voz massajámos os músculos da cara e ativámos a articulação com vocalizos dirigidos. Explorámos a “linguagem inventada” exagerando a articulação e os movimentos dos músculos da cara e boca.</p> <p>Depois fizemos apresentações um a um, com uma proposta de cena curta, baseada na exploração de movimentos expressivo (com recurso a um tecido) e uma proposta de modelação vocal para leitura de uma quadra.</p> <p>Apresentações:</p> <p>L. (9 anos) – Escolheu a “calma”, pediu para eu por música e fez movimentos leves, lentos e fluidos com o lenço.</p> <p>G. (9 anos) Escolheu a “vergonha” - usou o lenço para esconder o rosto e espreitar (muito expressivo e surpreendente!)</p> <p>K. (9 anos) – Escolheu a “calma” – usou a imobilidade, uma manta nas costas e rosto sereno, com um sorriso.</p> <p>R. (9 anos) Escolheu a “alegria” e fez movimentos circulares com o lenço enquanto rodopiava.</p> <p>...</p> <p>As apresentações de voz são feitas só com microfone, com a camara desligada, para ativar a nossa imaginação auditiva. Os alunos escolheram formas de dizer a partir de três indicadores: Volume, ritmo e registo tonal</p> <p>Há alunos que se não forem chamados a apresentar, não mostram. Puxo por eles e insisto que gostava de os ver também. Quando chamo por eles, fazem. Quando fazem apresentam bons resultados. Digo-lhes que neste contexto a quantidade também conta, porque quantas mais apresentações virmos, mais diversificada se torna a sessão, que o fato deles apresentarem criações muito diferentes é interessante, ficamos com uma visão plural das várias maneiras de interpretar as emoções.</p> <p>No entanto, nem todos os alunos tiveram tempo de apresentar. Disse que o nosso tempo estava no fim e coloquei duas hipóteses: ficamos mais um pouco e vemos todas as apresentações ou continuamos este trabalho na próxima sessão?</p> <p>Decidiram terminar, estavam cansados de estar no computador.</p> <p>Na conversa final perguntei: “como é que se sentiram?” e pedi que respondessem com uma só palavra: “cansativa”; “incomum”; “dramática”, “expressiva” ...</p> <p>A aluna que respondeu: “foi cansativo” comentou que fizeram muitos movimentos e ficaram cansados na fase de aquecimento.</p>	<p>Mostram cansaço por estar a olhar para o ecrã. O dispositivo exige concentração e atenção diferente à exigida presencialmente. Sobretudo na fase de apresentações. Alguns alunos têm baixa qualidade de imagem e som na ligação.</p>

<p>“o que pensam do trabalho que fizemos?” A aluna que respondeu “Incomum” explicou que esperava uma sessão com jogos. Perguntei como é que se sente com isso: “gostei e sinto-me calma.”</p> <p>Outro aluno referiu que “escolhemos todos fazer cenas diferentes”.</p>	
<p>Avaliação geral da sessão 17 (objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)</p>	
<p>Na conversa inicial os alunos compreenderam o quadro exposto e concordaram com a proposta de atividade.</p> <p>O exercício de movimento criativo foi executado com alguma apreensão: é uma proposta nova, a indução do movimento recorria a um exercício de imaginação- cor e traço. Um aluno referiu que teve “dificuldade em imaginar os traços feitos pelo corpo no espaço”. A escolha deste exercício que associa uma ação, um gesto, á expressão da imaginação, foi uma estratégia de indução ao movimento criativo. A compreensão e execução deste exercício não foi imediata. Percebi que precisamos de mais tempo para o fazer melhor. O desempenho neste tipo de exercícios melhora gradualmente à medida que nos habituamos a este tipo de recursos: da imaginação para a ação. O movimento expressivo e criativo desenvolve-se a partir daí. É importante estimular a imaginação.</p> <p>O exercício de voz incidu na articulação. Foi-lhes pedido que exagerassem na movimentação das articulações e músculos que interferem com a fala. Fizemos “linguagem inventada”, produzindo sons aleatórios e articulados. Observei e fiz algumas retificações, comentando individualmente quando me pareceu que o movimento podia ser maior e mais definido.</p> <p>As apresentações foram criativas. Fiz comentários e perguntei se queriam repetir, alguns fizeram novamente e melhoraram. O fato de trabalhar com metade da turma de cada vez possibilita uma atenção mais direcionada a cada um deles.</p> <p>Avalio esta sessão como muito positiva.</p>	

DIÁRIO DE BORDO 18				
Sessão: 18 Movimento expressivo do texto	Data: 18-3-21	Hora: 14h- 15h30m	Local: EB1 Lisboa	Nº de presenças: 21 crianças, 1 prof. Titular, 2 formadores

Descrição da sessão 18	Inferências
<p>Entrada no ginásio: Nós, eu e o Miguel, fomos os primeiros a chegar, encontrámos no ginásio e havia redes de ténis montadas. Os alunos entram de seguida, com a professora titular e prepararam-se para a aula. Pedi a um aluno que me ajudasse a retirar a rede.</p> <p>Conversa inicial: Começámos com uma pequena conversa, com os alunos distribuídos pelo espaço, com cumprimentos e celebração de boas-vindas ao ensino presencial. Comentámos brevemente o trabalho das sessões à distância e passámos à apresentação da presente sessão: movimento expressivo e interpretação de texto. Um aluno questionou: “Vamos fazer uma aula normal ou vamos fazer outra coisa?” Não percebi a pergunta e devolvi a questão: “quais é que são as tuas expectativas, o que é que gostarias de fazer?”, “Não sei!” Respondeu. “Vamos continuar a trabalhar o movimento expressivo sobre um texto” Conclui.</p> <p>Passámos imediatamente ao aquecimento corporal, através de exercícios dirigidos, de execução individual, com o grupo distribuído pelo espaço. Começamos com postura neutra, em pé com os pés à largura da anca, respirações profundas com estiramento do corpo e relaxamento- extensão e contração; Extensão das costas, com as pernas esticadas e o tronco caído e relaxado, subida lenta do tronco atendendo ao movimento da coluna vertebral; Movimento do corpo por segmentos, com movimentação livre, ativar a consciência corporal; Exercício de imaginação e movimento – A bola de energia: Imaginar que temos dentro do corpo uma bola de energia que se move por várias partes do corpo. Variar a velocidade de movimento, intensidade, ritmo e segmento do corpo por onde a bola passa; Deslocação pelo espaço, com Mobilidade e Imobilidade atendendo ao som de uma bola que o professor Miguel tinha na mão e fez bater no chão, quando ouviam o som da bola a bater no chão ficavam imóveis. Houve uma queixa de um aluno que disse que lhe doíam os pés de estar em pé. Outros perguntaram se as deslocações podiam ser pelo chão. Respondi que sim, que podiam variar os níveis da deslocação, baixo, médio e alto.</p> <p>Voz: exercício de projeção com o som das vogais A E I O U. Alto; Baixo; Agudo (riso); Grave (choro) Mostrei como o movimento do diafragma é evidente quando faço o som das vogais aos soluços como no choro. Depois fizemos vocalizos dirigidos, movimento + som articulado com consoantes e vogais – Os alunos viam e repetiam o que eu fazia.</p> <p>Exercício de exploração e criação a pares: A turma dividiu-se em 2 grupos frente a frente, os alunos juntam-se com o colega da frente (criando 10 grupos de pares) distribuiu-se o texto dos “sentimentos” para trabalhar um dos sentimentos (uma quadra por participante). Instrução: “das 2 quadras por grupo, devem atribuir uma para cada um e criar um movimento para cada linha da quadra. Tem 5 minutos para o fazer. Estão a pares para se poderem ajudar”. Surgiram dúvidas de quantos movimentos teriam de fazer, se faziam os mesmos movimentos um e outro elemento do grupo, houve 2 grupos que desistiram, quando questionados pelo motivo da desistência responderam que era muito difícil fazer 28 movimentos por quadra em 5 minutos (!?) e que o professor Miguel disse que podiam não fazer e ficar a ver. Tentei incentivar a fazer. Interrompi o exercício para esclarecer dúvidas e reformular as instruções, tentando simplificar: “Cada um de vós tem uma quadra, só têm de criar um movimento para cada linha, portanto, têm de escolher 4 gestos que representem cada linha da vossa quadra. Vocês sabem fazer isto muito bem!”. Dei mais 2/3 minutos para a criação. Os alunos permaneceram sentados no chão pouco ativos e combinaram os gestos sem “ensaiar”.</p> <p>Desenvolvimento das criações em grupo: Quando o tempo terminou (5 / 7 minutos), pedi que pusessem a quadra de lado e se distribuíssem pelo espaço. Informei que iríamos então fazer os 4 movimentos todos juntos, cada movimento separadamente. E</p>	<p>Uma espécie de boicote geral ao exercício</p>

<p>dirigi: “1º movimento/ 2º movimento / 3º movimento / 4º Movimento. A maioria executou o exercício bem, mas reparei que uma pequena parte de alunos (3 ou 4) mantiveram o gesto para todas as linhas. Fiz esse comentário, que deviam praticar e selecionar o movimento que melhor expressasse cada linha da quadra. Neste momento é que os alunos, de forma geral, compreenderam o exercício e estavam prontos para o fazer melhor.</p> <p>Na Conversa final: Percebo que há um desânimo geral que já vinha desde o início da sessão e pergunto como é que foi, para eles, o ensino à distância, as sessões online de teatro. “Não gostei!” respondeu a L. (9 anos) sucederam-se uma série de intervenções que expressaram as dificuldades, o desagrado e as frustrações vividas: “a ligação não era boa, havia muitas interferências”; “tinha medo de me mexer e partir a loiça lá em casa” (risos); “Havia muitas distrações, o meu irmão mais novo interrompia.”; “a professora nunca conseguia ver o meu corpo todo porque eu não tinha espaço”; Perguntei: “apesar de todas essas dificuldades, sentem que aprenderam alguma coisa? Se eu disser “movimento expressivo” alguém tem alguma ideia do que seja?” Cerca de metade da turma levantou o braço. E se eu disser “qualidades de movimento”? Cerca de um terço levantou o braço.</p> <p>Perguntei se queriam dizer alguma coisa sobre o trabalho que tinham feito naquela aula. O M. (9 anos) perguntou porque é que não representamos uma “cena de teatro com contracena e ação?” Outra aluna disse que tinha um livro do António Torrado com peças muito interessantes e que podíamos escolher uma para fazer. Respondi que na próxima sessão terminamos o trabalho sobre o movimento expressivo das emoções e que depois estaremos prontos para trabalhar sobre outra criação cénica. Perguntei-lhes se estavam interessados em trabalhar para uma apresentação final, com público, responderam que sim. Disse-lhes que então podemos pensar no género de “peça” que queremos fazer porque as hipóteses são infinitas. Disse-lhes ainda que o texto pode ser escolhido ou escrito por nós. Ficámos de pensar nisso. Estamos a três meses do fim do projeto, há expectativas da parte dos alunos para criar uma “peça”.</p>	<p>Tem outras expectativas para a atividade</p>
<p>Avaliação geral da sessão 18 (objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)</p>	
<p>Tenho a sensação que os alunos contam com as aulas de teatro para mostrar as suas emoções profundas, os desânimos, as frustrações... Sinto que criámos um espaço aberto à comunicação autêntica e eficaz, em que eles falam com sinceridade e sem julgamento, têm tempo para exprimir, de uma forma adequada, sentimentos de revolta. Hoje revelaram o quanto o ensino à distância os perturbou. Criámos confiança e parece-me que é o mais certo para esta relação pedagógica. As aulas de teatro são um laboratório onde os participantes acedem e contactam com o universo interior e sensível. O “aluno-artista” pode partilhar e transformar esse universo interior em algo maior, sublime, construtivo, comum e comunicável. Por isso também, as sessões sofrem com o impacto emocional que os alunos trazem para a sessão. E isso coloca o papel do professor de teatro com uma responsabilidade maior, a de gerir motivações internas. Questiono-me acerca desta ambiguidade: se o professor se ocupa sobretudo do carácter formativo, se se foca na aquisição de técnicas, na transmissão de conhecimento, conceitos e teorias do teatro e os modos de aplicar, se assume um papel de agente cultural, partilhando obras, se canaliza para as sessões de teatro mais carga de conhecimentos artísticos dissociado dos motivos internos que os alunos manifestam, então esses conteúdos tornam-se matérias de assimilação estéril, se não estiverem intimamente ligados com o universo deles, não servem o objetivo geral da disciplina. Parece-me que corremos o risco de também nós, professores de teatro, contribuirmos para criar um sistema didático, artístico, pedagógico, que favorece a alienação, dependemos do que a disciplina veicula. Esta disciplina pode ser mais uma maneira de os “distrair deles próprios”, que é exatamente o contrário do que se pretende. Isso exige de nós uma grande sensibilidade e criatividade para dar o mote de técnicas de expressão e criação e espaço para a revelação pessoal.</p> <p>Tenho a desconfortável sensação de que, por vezes, não dou espaço e tempo para eles falarem, duvido se lhes dou atenção suficiente, porque estou muito ocupada com o carácter formativo. Penso que o importante é que o aluno, nas sessões de teatro, se ocupe da prática, que se exprima fazendo teatro. Que revele o estado de espírito, o universo interior, na criação que faz a partir do domínio das técnicas</p>	

que eu posso ensinar. Mas temo que a minha intenção não encontre a melhor estratégia e caia num erro fatal: A imposição, a instrução sem “olhar a meios”, aquela que empurra e aperta, que provoca obediência. Quando o que pretendo é dar-lhes estímulos de desenvolvimento. E para isso suponho que seja necessário o prazer, o gosto, e o animo.

Estou baralhada... O que quero eu então, que eles se esqueçam de si e se superem ou que tenham um conhecimento aprofundado de si?

É importante que o aluno esteja conectado ao seu universo interior e que perceba que isso importa nas sessões de Teatro. Isso parece-me certo, mas é delicado e é difícil de se alcançar. O que separa a ação motivada por estímulo extrínseco e intrínseco é por vezes muito ténue. Suponho que a aprendizagem em teatro acontecerá, talvez, num equilíbrio entre estas duas zonas motivacionais: -o que esperamos ver do aluno (desafio extrínseco) e o que o aluno quer fazer (motivações internas). Tudo isto pressupondo que, para o aluno, é importante saber o que esperamos dele, o que também exige que me considerem e me aceitem como “professora”. Daí a firmeza e a assertividade, os princípios e valores da personalidade que evocamos para esta prática, serem tão importantes.

Nesta sessão vi desânimo e desistência. Vi que cumpriam os exercícios sem motivação. Na conversa final percebi que haviam “coisas” para dizer. Talvez nesta sessão tivesse sido importante uma conversa inicial mais longa, onde os alunos pudessem partilhar o resultado das aulas online, uma espécie de revisão, com partilha de experiências, a sessão podia ter sido só diálogo. Este grupo está a adquirir a prática de falar abertamente sobre sentimentos, ideias, expectativas... Este espaço de comunicação é importantíssimo! Porque se reflete, se escuta, e nós, professores, tomamos conhecimento do que o aluno tem para dizer. Tomamos consciência do universo deles, dos problemas e dos interesses. Um exercício interessante seria fazer desta conversa uma apresentação improvisada sobre o ensino á distancia... tornar a reflexão um mote para a prática artística.

Apercebo-me que as aulas de teatro podem ser mais eficazmente estruturadas por forma a que o pensamento e a criatividade dos alunos seja veiculado para a prática. Nesta sessão, arrependo-me de ter puxado para que eles “trabalhassem” o movimento expressivo a partir de um texto que eu escolhi. A minha atenção esteve no meu plano, faltou-me capacidade de improvisação para me adaptar ao presente do “aqui e agora”. Creio que foi um erro e lamento, tenho pena de não ter pedido que fizessem uma improvisação sobre como foi estar em casa a ter aulas através do computador. Eles tinham tanto para mostrar sobre isso, e só surgiu na conversa final. As nossas propostas, por mais bem-intencionadas que sejam, por vezes provocam resistência, e como professores de teatro devemos ser sensíveis e perceber como é que podemos propor atividades que estejam mais próximas e de acordo com as necessidades das crianças.

Em relação á apresentação final... Não faço ideia do que propor. Trago um texto para encenar? Não me parece. Peço para eles inventarem uma história e encenamos? O Miguel diz que eles podem escrever o que querem fazer. A minha ideia é propor uma sessão aberta acerca do trabalho desenvolvido.

DIÁRIO DE BORDO 19				
Sessão: 19 Apresentação de trabalhos	Data: 25 mar 21	Hora: 14h- 15h30	Local: EB1 Lisboa	Nº de presenças: 20 crianças presencialmente, 1 criança online, 2 formadores, 1 p.t.

Descrição da sessão 19	Inferências
<p>Acolhimento e Conversa Inicial: No ginásio, os alunos entram, recebi-os á porta, onde os cumprimentei individualmente. Indiquei que escolhessem um lugar só para si e relaxassem confortavelmente. Pedi que tirassem os sapatos. Informei que iríamos apresentar os trabalhos que fizemos na semana passada. Informei ainda que a parte inicial da sessão seria orientada pelo prof Miguel e que eu estaria a observar e a tirar notas para o meu estudo. Um aluno pergunta: Vamos apresentar? Respondo: Sim!</p> <p>Aquecimento Corpo e voz (dirigido pelo Prof. Miguel Sermão)</p> <p>a) Relaxamento, consciência corporal e respiração: Com os alunos deitados, pedimos que sentissem o contato da coluna no chão, esticassem o corpo com a expiração e arqueassem a bacia para a frente, por forma a intensificar o contacto das costas no chão. Uma aluna pergunta “o que é a bacia?” e o Miguel explicou.</p> <p>b) Variação de níveis e ritmos de movimento levantar e deitar: deitados no chão, ao som da palma, subir até à posição de pé com um impulso de movimento e balanço para a frente. Depois deitar novamente com movimento lento.</p> <p>c) Domínio e controlo do movimento no salto sem som: Dar um salto alto, todos ao mesmo tempo, sem fazer barulho quando chegamos ao chão. Recorrer à economia de movimentos, à simplicidade, á escuta e sintonia de grupo.</p> <p>d) Salto com som da voz: Continuar o exercício anterior, introduzir o som da voz “a” quando se dá o salto e “e” quando se chega ao chão.</p> <p>e) Movimento + Som: Associar um movimento a um som das vogais. A- Salta; E- Chega ao chão; I- Roda a anca 3x para o lado esquerdo; O- Roda a anca 3 x para o outro lado; U- “ataque” de anca 2 x para cada lado</p> <p>f) Espaço; dinâmica de grupo; impulso: Andar pelo espaço, ao sinal sonoro juntar em grupos de 2/3/4/5... e separar com um impulso ao novo sinal sonoro.</p> <p>g) A voz em uníssono: (perceber a unidade de grupo) Dizer a frase “Que chato!” todos juntos, em coro: projetar a voz e associar movimento expressivo</p> <p>Trabalho autónomo e individual sobre o movimento expressivo e texto “sentimentos”. Cada um trabalha o seu texto e movimento autonomamente antes de se juntar com o colega para depois o apresentar ao grupo. Esta proposta foi recebida com alguma resistência. A proposta tem como objetivo o ensaio e exploração individual do trabalho executado na sessão anterior. Os participantes relembram o texto e os movimentos. Dois alunos desistem da atividade e retiram-se para o time out: M. e G. (9 anos)</p> <p>Movimento coletivo dos sentimentos: Ensaio coletivo dirigido, todos juntos, à indicação da minha voz “1” fazem os movimentos da primeira linha do verso, “2”, depois da segunda ..., terceira e quarta. Para que percebessem que cada linha tinha um movimento e que cada participante tinha uma serie de 4 movimentos distintos do colega.</p> <p>Apresentações Define-se espaço cénico e lugares de ação (1 lugar para a leitura do texto e outro para o movimento). Os alunos sentam-se num lado da sala, em plateia. A</p>	<p>Perguntam pelo Prof. Miguel quando este chega atrasado.</p> <p>Usamos termos que os alunos desconhecem.</p> <p>Alunos sentem dores nas costas e queixam-se frequentemente de desconforto e cansaço nos exercícios de corpo: (resistência física pouco desenvolvida?)</p> <p>-K., J. e G. (9 anos) não fizeram parte do aquecimento, retiram-se e vão para o time out.</p> <p>-Thainna também se retira dos exercícios de aquecimento Os alunos resistem a trabalhar sozinhos, parecem ter pouca confiança nas ferramentas: experimentar e selecionar</p>

<p>apresentação começa. Primeiro vem o narrador; apresenta a peça. Depois os atores, voluntariam-se, 2 a 2 consoante os grupos constituídos, entram em cena para apresentar a criação. Todos fizeram, menos 3 alunos que desistiram. Foram substituídos por mim e pela p.t. que “representámos” os papéis em falta.</p> <p>Conversa final: o que é que aconteceu e porquê? A conversa final focou a responsabilidade de grupo e de como a decisão de apresentar o exercício era uma decisão unanime, que deveria ter sido levada até ao fim. As regras adaptam-se a cada situação. E se queremos criar uma apresentação devemos ter consciência da responsabilidade que isso acarreta para cada um de nós. Perguntei aos desistentes porque é que não apresentaram: O M. (9 anos) queixou-se que a Prof. Sara “promete uma coisa e faz outra: deixou sempre trabalhar em conjunto e hoje separou-nos.” Expliquei que era uma parte do exercício, para recordar o trabalho feito na aula passada e que compreendo que o aluno tenha dificuldade em trabalhar sozinho, mas que isso em Teatro também é importante. Que vamos aprender e ganhar confiança nisso. Repostou que não sente dificuldade, mas ficou chateado. Respondi que isso não é razão para deixar o colega a apresentar sozinho, quando todos os outros colegas apresentaram em pares.” Tanto eu, como o prof. Miguel e a P. T. comentámos a atitude do aluno, na interação de grupo, e dissemos como pode melhorar: cooperar, e isso não significa menos responsabilidade individual.</p> <p>O G. (9 anos) que disse que não apresentou o exercício porque sentiu vergonha. Elogiei a atitude de autenticidade, honestidade e sinceridade. Disse ainda que deve procurar, no futuro, ter a coragem de experimentar e se expor, porque estamos todos juntos neste desafio, que repare que outros colegas ultrapassaram esse medo e que aqui todas as ideias são boas.</p> <p>Acabámos por decidir, em grupo, que na próxima sessão iríamos apresentar novamente.</p> <p>A sessão terminou.</p>	
Avaliação geral da sessão 19 (objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)	
<p>O objetivo da sessão foi alcançado com dificuldade e o resultado foi insatisfatório. A intenção deste exercício é dar a conhecer um processo criativo e as suas várias fases: Aquisição técnica, experimentação, seleção, repetição e apresentação.</p> <p>O processo foi vivido com resistência e o resultado criativo foi fraco. A fase inicial de aquisição da técnica de movimento expressivo- que tem vindo a ser desenvolvido nos aquecimentos e mais especificamente em exercícios de improvisação, provou não estar adquirida, não foi aplicada. De uma maneira geral os alunos selecionaram gestos com as mãos que representavam a imagem ou a ação transmitida no texto, em vez de utilizarem todo o corpo numa representação simbólica e que transmitisse a emoção do texto. As frases foram ilustradas por gestos.</p> <p>Avaliação da Estratégia: Distribuimos uma quadra por participante e a proposta de criação consistiu em criar movimento expressivo para cada linha da quadra. Os alunos cumpriram a tarefa sem manifestar prazer, movidos por uma ordem a que deviam obedecer. Na grande maioria a tarefa foi cumprida, sem entusiasmo ou surpresa. A estratégia não funcionou. Como é que podíamos ter feito melhor? Em deslocação, mais intuitivamente, levá-los mais gradualmente, fazermos um processo criativo em conjunto e aos poucos pedir-lhes para fazerem sozinhos?...</p> <p>Percebo que as instruções de cada exercício ou atividade devem ser transmitidos com mais clareza. Sente-se também que a inconstância do desenrolar do ano letivo, com ensino presencial e ensino á distancia, dificulta o desenvolvimento das competências, onde a autonomia e a autoconfiança são primordiais para a manifestação da criatividade. Como foi uma resposta geral do grupo, neste caso a estratégia foi desproporcional. Terei sido demasiado exigente? A sessão foi mal orientada?</p> <p>Formas de avaliação: Observação direta do desempenho. Noto falta de criatividade, dificuldade em aplicar técnicas de expressão de movimento, dificuldade em expor aos colegas o trabalho feito. Noto ainda pouca autoconfiança, poucas capacidades expressivas (orais e corporais). Participantes manifestam “vergonha”, estão constrangidos no desempenho das atividades propostas. Apontamos a</p>	

autenticidade e a originalidade como aspetos necessários à criação artística e os alunos não dispõem de bases para desempenhar estes exercícios criativos. Também reparo na manifestação de se querer alcançar as expectativas dos formadores, como uma evidência da consciência e sentido de responsabilidade, a qual não sabem responder. Urge dar-lhes espaço e liberdade criativa, canalizando o desempenho numa estrutura que possibilite ampliar a expressão artística dos participantes.

Instrumentos de suporte ao desenvolvimento da expressão artística: painéis de registo de reflexões, de aprofundamento de consciência, de critérios de tomadas de decisão conjunta, com aceitação das diferenças individuais; Valorização do trabalho de grupo em metodologia de projeto- planejar e fazer.

DIÁRIO DE BORDO 20				
Sessão: 20 Coro e corifeu, Movimento expressivo com texto “sentimentos”	Data: 8 abril21	Hora: 14h- 15h30	Local: EB1 Lisboa	Nº de presenças: 20 crianças, 2 formadores, 1 prof. titular

Descrição da sessão 20	Inferências
<p>Acolhimento: A Aula decorre no ginásio. Os alunos chegam e são recebidos à porta. Peço para descalçar e procurar um lugar só para si, uma posição confortável, relaxar e concentrar para o início da sessão de teatro. Peço ainda a 2 alunos para retirarem para o lado um material de ginástica que está a ocupar o centro. Os alunos cumprem esta tarefa com calma, já estão habituados. Depois de estarmos todos na sala, cómodos, em silêncio, aparentemente tranquilos, introduzo um exercício de respiração profunda e relaxamento. Com as costas no chão, inspiramos e expiramos profundamente com movimentos de contração e extensão muscular; abraçamos os joelhos e inclinamo-los para um lado e outro, estendendo as costas no chão. Elevamos os braços e pernas com a inspiração e descontraímos todo o corpo no chão com a expiração. Com movimentos lentos e suaves, colocamo-nos em posição fetal e pressionando com a mão no chão, sentamo-nos.</p> <p>Conversa Inicial: Neste momento falo resumidamente da aula anterior e apresento a proposta da sessão que se segue: apresentar o texto com movimento expressivo a partir da técnica de Coro e Corifeu.</p> <p>Aquecimento Corpo e voz (dirigido por Prof. Miguel Sermão) Participo para exemplificar, clarificar instruções e explicar objetivo de exercícios.</p> <p>a) Deslocação com variação de ritmo: Os alunos ocupam uma extremidade da sala e dividem-se em 4 grupos de 5 participantes, em 4 filas. Na outra extremidade está um cone, para indicar a mudança de direção. Instrução: devem deslocar-se com um ritmo acelerado e ao sinal sonoro mudam para ritmo lento, quando ouvem novo sinal, alteram novamente de ritmo e assim sucessivamente.</p> <p>b) Deslocação com variação de ritmo de movimento e voz em ações contraditórias: os participantes escolhem o nome de uma cidade e fazem o percurso com discurso rápido enquanto se deslocam lentamente e discurso lento enquanto se deslocam rapidamente.</p> <p>Os alunos realizam o exercício com uma atitude pouco exploratória e criativa. Tentam seguir à risca as instruções, mas não arriscam com deslocações mais desafiantes, salvo raras exceções, como foi o caso do G. (9 anos) que se deslocou com 4 apoios. Observo entusiasmo na realização do exercício, mas pouco domínio da expressão corporal e oral e pouca criatividade.</p> <p>Exercício de aquisição técnica sobre o Coro e Corifeu. (dirigido por mim) Indico que o grupo deve andar pelo espaço ocupando-o homogeneamente. À minha indicação, juntam-se em grupos de 4, com os elementos que estão mais próximos. A construção aleatória de grupos é intencional. Quero com isto criar grupos de trabalho aleatório, sem critérios de escolha, para que os participantes</p>	<p>Continua a haver queixas de sensações desconfortáveis por se estar deitado com as costas no chão.</p> <p>Os alunos sentem-se fisicamente tensos, contraídos e com dificuldade em relaxar.</p> <p>Todos fizeram o aquecimento sem recorrer a time out, integraram a dinâmica de grupo com entusiasmo.</p> <p>Alguns alunos esforçam-se por se juntar aos colegas com quem se identificam e</p>

intervenção artística. Continuar a trabalhar com base no coro e corifeu, revelando temas mais importantes e interessantes para abordarem na criação cénica do projeto de apresentação.

DIÁRIO DE BORDO 21				
Sessão: 21	Data:	Hora:	Local:	Nº de presenças:
Coro e corifeu	15 abril21	14H-15h30	EB1 Lisboa	21 crianças + 2 formadores + 1 prof titular

Descrição da sessão 21	Inferências
<p>Tema: Coro e Corifeu</p> <p>Objetivo: desenvolver a criatividade na criação cénica de diversos “coro e corifeu”.</p> <p>14h10m- Entrada na sala: Os participantes fizeram fila para entrar no ginásio, que teve de ser limpo à hora do início da sessão. Enquanto entravam foi-lhes atribuído um número de 1 a 4. Depois pedi que se distribuíssem em grupos consoante o número que tinham, juntando-se entre números iguais.</p> <p>Relaxamento inicial: Com a turma dividida em 4 grupos nos 4 cantos do ginásio, sentaram-se em círculo, direitos, relaxaram e respiraram em conjunto. Nesse momento apresentei a sessão: “continuar a desenvolver a técnica de coro e corifeu no jogo teatral”.</p> <p>14h15m Aquecimento: Em grupo, cada um, à vez, assumiu o papel de “corifeu” para liderar o “coro” nos movimentos para aquecer. Ao sinal sonoro alteravam os papeis. Os grupos começaram por não sair do lugar, fazendo movimentos lentamente, com clareza. Há alunos que se expandem mais facilmente, executam o exercício espontaneamente e com gozo, outras respondem “a medo”, parecem desconfortáveis com o papel de líder. Gradualmente, incentivei a turma a arriscar deslocações e movimentos mais arrojados, com variação de ritmo e níveis. Ativaram assim, gradualmente, a energia, a expressão corporal e a criatividade.</p> <p>14h25m - Integrou-se a expressão da voz ao exercício anterior. Continuou-se a trabalhar com base no “Coros e corifeu”, um corifeu propõe e o coro acompanha, alterando papeis até todos passarem pelas duas funções.</p> <p>14h30m- Exercício de criação em pequenos grupos: Cada participante cria um corifeu e pede ao grupo para representar o coro que pretende, numa imagem estática. Os participantes tiveram dificuldade em compreender a proposta. Entenderam que cada grupo teria um corifeu, mesmo após eu insistir que cada participante teria de assumir os dois papéis e que, portanto, cada grupo criaria o número de imagens igual ao número de participantes, cada participante no jogo criaria um corifeu. Acontece frequentemente o grupo apresentar resistência e agir sob a forma de economia de esforço. (Questionei a professora titular, à parte, se me estava a explicar bem. A professora disse que sim, que fui clara, e que a ela também lhe acontece isso. Que a turma demora algum tempo até se apropriar de uma proposta de atividade.) É suposto haver “ensaio” e a turma não ativa a experimentação, ficam sentados e “combinam” as cenas.</p> <p>14h45 - Apresentações: Espaço livre no centro, a turma dividida em 4 grupos nos 4 cantos do ginásio. 1º grupo assume a posição central e mostra a criação em estátua. Um coro e um corifeu. Avalio como excelente! E peço para mostrar os restantes. Não têm mais cenas, só fizeram aquela. Orientei o grupo, calmamente, com instruções claras e concretas, para a atividade que deveriam ter executado autonomamente, com a intenção de lhes explicar qual é a proposta de criação:</p>	

<p>desenvolver a pluralidade de respostas, criar muitas ideias, deixar fluir a criatividade. Após este acompanhamento, fizeram todas as estátuas.</p> <p>Os grupos puderam apresentar por improviso, várias propostas de Coro e Corifeu, em que cada participante do grupo assumia um papel de destaque e os restantes formavam o coro.</p> <p>Surgiram assim, inspirados na natureza e mundo animal estas propostas de cena: “Um peixe a nadar e o mar”; “Uma flor com a relva á volta” ...</p> <p>Inspirados em ações e profissões criaram: “Professor e a classe de alunos”; “Professora de ballet e as bailarinas”; “Talhante e os porcos em abate”; “Polícia e ladrões”; “Treinador e jogadores de futebol”; “O Superbêbé e a sua família” ...</p> <p>15H15 - Conversa final: Em círculo, pedi para me explicarem por palavras deles o que era o “Coro e o Corifeu”. Perguntei ainda como é que se sentiam em cada um dos papéis? E quais são as maiores dificuldades de cada função? As respostas variaram. Expressaram o que entendiam ser o corifeu: “O protagonista, o que se destaca, o que está em primeiro plano.” E o coro: “é secundário, suporta a ação do corifeu”. Em relação ao desempenho dos papéis de coro e corifeu há, ainda, alguma confusão na compreensão desta técnica de interpretação. Ainda assim os participantes falaram de uma sessão com dinamismo e energia que os agradou.</p>	
--	--

Avaliação geral da sessão 21

(objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)

<p>Objetivo: Foi desenvolvida a técnica de interpretação, expressão e criação cénica a partir de coro e corifeu para adquirir conhecimento acerca de ferramentas de jogo teatral. A técnica foi desenvolvida através de improvisação em pequenos grupos.</p> <p>A sessão dura 1 hora e 30 minutos, onde a fase inicial da aula se realizam jogos de dinâmica de grupo e expressão. Estamos a iniciar uma fase em que a criatividade é estimulada e incentivada através de propostas de criação. Precisamos de desenvolver a criatividade! Exercícios que explorem a pluralidade de respostas, em quantidade e qualidade expressiva. Como por exemplo o número de desdobramentos possíveis de funções para um objeto. É nossa intenção propor uma estrutura cénica que estimule a criatividade para explorar novas formas de interpretação e expressão.</p> <p>O grupo apresentou dificuldade em compreender e executar o exercício do “coro e corifeu”, o que prejudicou a resposta criativa. Nota-se dificuldade de organização de grupo para a cooperação, a colaboração é fraca e não estão preparados para criar cenas com autonomia, o trabalho de grupo autónomo não tem obtido bons resultados.</p> <p>Por vezes sinto que parece que estamos a puxar um comboio encajado! Desmotivados, retraídos, inseguros... noto essa atitude de enfado e penso: “Porque é que estas crianças estão aborrecidas?” Parece-me que o grupo precisa de estímulo e motivação materializado em propostas lúdicas que acionem a expressão, como por exemplo, Jogos de cooperação e atividade física; Jogos de cooperação e criatividade em pequenos grupos; Jogos de aceitação e valorização das diferenças: “Balões e palitos”; “A bomba de surpresa boa!”; “Jogo da apanhada”</p> <p>Questão: Como estimular para a manifestações de identidades, assumir escolhas, desafiar o coletivo para resolução criativa de problemas e conflitos em grupo? Sinto que os estou a “provocar” e que isso nem sempre é bem recebido.</p>

DIÁRIO DE BORDO 22				
Sessão: 22 Criatividade	Data: 22 abril 21	Hora: 14h-15h30	Local: Eb1 Lisboa	Nº de presenças: 21 + formadora + professora titular

Descrição da sessão 22	Inferências
<p>14H05- Entrada no ginásio: a turma formou uma fila à entrada do ginásio, entrou calmamente. Os participantes tiraram os sapatos e dispuseram-se pelo espaço.</p> <p>14h10 - Ocupação do espaço: Fez-se a ocupação do espaço em andamento, variando as direções, de forma homogénea e equilibrada. Dirigi um exercício de concentração / atenção pela consciencialização da sensação do contacto da planta do pé no chão provocada pelo andar. Alterámos o andar, colocando o peso nas 4 partes do pé: ponta, traz, dentro, fora. Observámos como essa alteração implica alterações no andar. Depois deste exercício e com o grupo disposto pelo espaço, sentados no chão, sintetizei o trabalho feito nas duas sessões anteriores: Coro e Corifeu- e apresentei a proposta de atividade da sessão: Criatividade</p> <p>14h15 Aquecimento corporal e vocal com jogo de dinâmica de grupo: a turma separou-se em dois grupos. Foi pedido a cada grupo que escolhesse uma canção que todos soubessem cantar. Um dos grupos escolheu sem dificuldade o “jingle bell”, o outro grupo teve mais dificuldade em encontrar uma canção que todos soubessem. Acabaram por escolher o “Parabéns a você”. Ensaïaram o coro. Dispuseram-se os dois grupos frente a frente, em lados opostos da sala. Apresentaram as canções escolhidas ao grupo adversário. Demos início ao jogo: “andebol com canção”.</p> <p>Expliquei as regras: Há uma bola imaginária, quem a detém canta a canção, ao passar a “bola”, quem a recebe continua a cantar. Seguiram-se os treinos de cada equipa: A primeira equipa dispôs-se pelo espaço e começou a lançar a bola, passando a vez de cantar. Seguiram as regras, mas ficaram imóveis no espaço. Pedi ao outro grupo que comentasse respondendo á pergunta: o que é que faltou? Responderam: - Energia! Movimento. Pedi que repetissem, mas que ao entrar no campo de jogo se mantivessem em movimento constante. Este exercício fez-se com um grupo de cada vez. Depois de entenderem bem o processo de jogo, as equipas confrontaram-se. Ambas as equipas entram no campo de jogo e disputam a bola imaginária, através do movimento e da voz. Este exercício foi feito com energia gradual, com bastante cuidado com o cumprimento das regras e com moderada capacidade expressiva, tanto física como vocal. Houve queixas da parte de uma participante que perguntou: “pode-se tirar a bola das mãos?” Respondi: Vamos falar sobre isso em grupo.</p> <p>Devolvi a pergunta: “como é que querem jogar?” definam a vossa ética de jogo dentro das equipas, e dei uns breves minutos para falarem entre eles sobre isso. Depois fizemos mais um “confronto”. Foi dinâmico e animado. Neste exercício o participante mais energético e ousado tem um melhor desempenho na dinâmica de jogo. É um bom desafio para estimular o desenvolvimento da assertividade, da expressividade, da confiança e da cooperação entre pares. Foi uma dinâmica executada com entusiasmo, a repetir na próxima sessão.</p> <p>14h30 Chuva de ideias para cenas de coro e corifeu (em pequenos grupos.) A turma foi dividida em 4 grupos. A atividade tinha como objetivo reunirem o máximo de ideias para estátuas com base nas funções de coro e corifeu. Reforcei que o exercício deveria ser de fluxo, com inclusão do maior número de ideias, por isso não permiti que alunos ficassem de fora. O G. (9 anos) quis ficar de fora. Tem manifestado pouco interesse em participar nas atividades, diz que tem vergonha. Garanti que neste exercício podia participar à vontade, que numa chuva de ideias importa ter o máximo de participantes, e que estava garantido o “anonimato” de cada</p>	

<p>participação. Pedi-lhe que fizesse um esforço para ajudar o seu grupo com as suas ideias. Concordou e participou.</p> <p>14h40 - Apresentações em grande grupo: Definiu-se o espaço de cena e o espaço da plateia. Induzi o grupo a trabalhar em grande grupo com objetivo de produzir o máximo de estátuas possíveis. A ordem era: um voluntário entra no espaço cénico e cria uma estátua de corifeu, o restante grupo de trabalho (do exercício anterior) incorpora a estátua, criando o coro. O corifeu anuncia o título da estátua e todo o grupo se retira. Quando o espaço cénico fica livre, pode surgir outra estátua. O grupo demorou algum tempo a perceber o esquema de apresentação. Fui dando instruções passo a passo. Até que o processo ficou automatizado e começaram a surgir as imagens. Foram apresentadas 32 estátuas, com temas variados. Este modo de apresentação permitiu uma participação mais ativa e responsável por ter um carácter voluntário, e ao mesmo tempo mais bem distribuído porque todos tiveram oportunidade de propor vários corifeus e também de participar intensivamente nas cenas dos colegas. Os participantes desfrutaram do carácter dinâmico da improvisação, foram voluntariosos e criativos.</p> <p>15h15 - Conversa final: Fizemos um círculo e questionei: “Podem dizer por palavras vossas o que é a criatividade?” Os participantes tomam a palavra voluntariamente, colocando a mão no ar para indicar que querem falar. Expressaram algumas ideias sobre a criatividade: “vem de dentro”; “é divertido”; “é livre e pessoal”; “é aleatório, depende do acaso”; “é novo”...</p> <p>Perguntei ainda como é que se expressa a criatividade em teatro: Falaram de jogos como a linguagem inventada; falaram da imaginação e de brincar (ao faz de conta). Comentei que em teatro a expressão dada ao corpo e á voz é uma forma de criar, de se ser criativo. Mas que há muitas formas de se ser criativo através do teatro. E deixei-lhes um livro sobre teatro, para consultarem: “Teatro”, da editora Pato Lógico.</p>	
Avaliação geral da sessão 22 (objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)	
<p>A sessão dedicada à criatividade foi bem-sucedida. Os exercícios propostos mostraram ser adequados ao tema da sessão. Houve produtividade criativa e discurso bem fundamentado sobre a criatividade. Os participantes criaram múltiplas cenas com base na estrutura de coro e corifeu, de tema livre. A intenção pedagógica desta sessão era transmitir uma estrutura que fosse útil para a construção cénica, o que se provou ter sido bem compreendido e executado.</p> <p>Na fase inicial da sessão, a dinâmica de grupo focou a cooperação e expressão corporal e vocal, foi evidente que o grupo precisa deste tipo de desafios para dinamizar a reorganização de grupo, para quebrar preconceitos (sobre si e sobre os outros), para ativar energia e interação positiva através da atividade lúdica e expressiva.</p>	

DIÁRIO DE BORDO 23				
Sessão: 23	Data:	Hora:	Local:	Nº de presenças:
Imaginação	29 abril 21	14h.-15h30	Eb1 Lisboa	21 crianças, 2 formadores, 1 p.t.

Descrição da sessão 23	Inferências
<p>14H-Entrada no ginásio: a turma chegou pontualmente à hora exata. Organizámos a sala e dispusemo-nos pelo espaço, numa posição confortável. Fizemos um breve relaxamento inicial, com respirações profundas.</p> <p>14h05- Conversa inicial: resumi a sessão anterior e apresentei a presente sessão sobre a imaginação.</p> <p>14h10-Aquecimento do corpo e voz através de jogo “andebol com canção” com a turma separada em dois grupos. Pedi a cada grupo que escolhesse uma canção que todos soubessem cantar. De um lado escolheram o “gingle bell”, do outro escolheram uma canção mais complicada que nem todos sabiam bem. Quando pedi para cada equipa fazer a apresentação da sua canção foi evidente que a canção mais simples facilitava o jogo. A outra equipa revoltou-se com isso, criticou a equipa contrária por estar a repetir a mesma canção da sessão anterior. Depois pediram para mudar e voltaram a cantar os parabéns como na semana passada. O jogo fez-se novamente, confrontando as duas equipas. Gerou-se grande confusão, com os jogadores a tentar organizar-se e sem se perceber bem onde estava a “bola”. Surgiram várias “bolas”, que fez com que vários jogadores cantassem ao mesmo tempo. Os formadores deixaram correr o jogo para que os jogadores pudessem resolver sozinhos e se reorganizassem. O jogo foi ganhando mais forma. Depois, intervimos, para otimizar o jogo e facilitar a organização, fizeram-se grupos mais pequenos: pedimos para cada equipa se dividir em duas e fizeram-se confrontos de equipas com 5 elementos. Nesta dinâmica houve intervenções muito interessantes. A A. (9anos) pediu a palavra para perguntar se se pode fazer assim como a L. (9 anos), e exemplificou, dando um salto como faz a colega. A “representação” que fez da colega mostrou uma agilidade e energia que eu nunca tinha visto nela. Chamei a atenção para isso, e felicitei-a pela surpreendente exibição, e disse que sim que podia fazer assim como a colega. Também vi intervenções de jogo, com desenvolvimento da expressão corporal e vocal muito surpreendentes da L. (9 anos) e doutros participantes que geralmente são mais tímidos. A dada altura do jogo houve “uma baixa” da parte um jogador que se retirou porque não foi o escolhido para começar. A frustração de não ser o primeiro a sair com a bola fê-lo sair do jogo, e a professora titular foi falar com ele. Fizeram-se vários confrontos, os participantes vão -se revelando cada vez melhores neste jogo.</p> <p>14h40- Escuta da estória “Martine e os Piratas” Pedi para se sentarem no chão, confortavelmente, e disse-lhes que ia contar uma estória. Pedi ainda que fizessem um esforço para imaginar a estória que iam ouvir, com o máximo de pormenores, para depois a puderem representar. O grupo fez silencio e contei, por transmissão oral, a estória da “Martine e os piratas”: Esta estória conta as aventuras de uma rapariga tem o grande desejo de vir a ser pirata então decide embarcar num barco de piratas. No seu primeiro ano de aprendiz de pirata atravessa muitos desafios e dificuldades, trabalha arduamente e não desiste, está decidida a tornar-se uma grande pirata. Um dia o Capitão Masca-Tabaco enfurece-se e reúne a tripulação. Tem um objeto na mão e pergunta, aos berros:” -De quem é isto?” O primeiro a</p>	<p>Parece pouco á vontade para a ousadia do jogo. Teme infringir regras.</p>

responder é o pirata Sem-Dentes, diz não ser dele.” Não é meu!” Depois vem o Panças, diz nunca ter visto nada igual. “Não sei!” De seguida vem o Pé Descalço que também nega alguma vez ter visto tal coisa. “Nunca vi!” Por fim vem a Martine, que com coragem diz: “é meu! Isso é a minha escova de dentes!” O Capitão, furioso e aos berros, como sempre fala, dá um grande sermão a Martine, diz-lhe que nunca, nas estórias de piratas, os piratas lavam os seus dentes e lança a escova de dentes da Martine ao mar. Martine fica triste e preocupada. Depois lembra-se que tem uma outra escova de dentes na mala, que trouxe por prevenção, e passa a lavar os dentes às escondidas. Um dia o barco naufraga, após uma noite malpassada do Panças que estava a dirigir o remo e teve uma grande dor de dentes. Nessa manhã a tripulação acorda por baixo de uma bruma de nevoeiro densa e escura. Surge da água o monstro dos mares, vem atacar o barco dos piratas e detém-se ao ver os dentes brancos de Martine. Diz o monstro à Martine: - como é que é possível ter uns dentes assim, a brilhar? Martine mostra a sua escova de dentes. O monstro, curioso, pede-lhe para ela o ensinar a lavar os seus dentes gigantes. Martine diz que o monstro tem de abrir a boca, ele abre. Martine entra na boca do gigante e faz a lavagem de dentes ao monstro, demonstrando como se faz. Por fim o monstro pede a Martine que lhe ofereça a sua escova. A rapariga fica pensativa, indecisa e por fim decide pedir algo em troca. O monstro dos mares oferece-lhe o mais belo diamante trazido das profundezas do oceano e o barco de piratas parte a salvo para águas seguras e tranquilas. E é assim que Martine se torna numa grande e corajosa pirata.

14h50 Apresentações em grande grupo. Improvisações de várias partes da estória. Seleccionamos partes da estória e os alunos representaram, voluntariamente, conforme o interesse. Definimos o espaço cénico e dirigi a improvisação referindo qual a parte da estória a ser representada: Os participantes puderam assim experimentar vários personagens, fazendo a representação de arquétipos, cada um à sua maneira.

1º- a preparação de Martine para o embarque.

2º A vida de Martine no barco

3º O capitão Masca Tabaco

4º Desfile de piratas: Sem-dentes; Pé-descalço; Panças

5º O monstro dos Mares

15h15- Conversa final, em círculo, questionei o grupo: “o que é que gostaram mais e menos nesta sessão?” mas pedi que em vez da palavra ser tomada voluntariamente, a palavra fosse passando por todos, para que todos pudessem responder. Se não tivessem nada a dizer, passam a vez de falar ao colega do lado, fazendo a volta toda. Houve muitos participantes a manifestar o desagrado pelo primeiro jogo – Andebol- por ser um jogo que já tinham feito e por ter sido difícil. É algo que ainda não dominam bem. Outros disseram que se tinham divertido. No geral gostaram de ouvir a estória, mas houve quem tivesse dito que não. Disse-lhes que importa a diversidade de opiniões. Houve quem tivesse ficado surpreendido por ter sido “chamado” a partilhar as suas ideias, isto fez com que alguns se sentissem incentivados a falar, pelo menos tiveram a responsabilidade de escolher: falar ou não. A volta da palavra pode continuar a ser feita, para estimular a que todos partilhem as suas reflexões. A professora titular diz que os alunos vão mais fundo quando escrevem, do que quando falam. Mas para mim é importante ouvi-los falar e o grupo tem desenvolvido bem o discurso.

Avaliação geral da sessão 23

(objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)

Avaliação do objetivo geral da sessão: A sessão dedicada à imaginação foi bem-sucedida. Os exercícios propostos mostraram ser adequados ao tema da sessão. Os participantes criaram personagens com base na história que ouviram. A intenção pedagógica desta sessão era estimular a imaginação por forma a facilitar a construção cénica. A improvisação, após a escuta da história, foi expansiva, expressiva e revelou a criatividade imaginativa dos participantes. A participação da professora titular tem sido excepcional, vai fazendo a mediação, incentiva à participação, e sintetiza muitas vezes, de forma mais adequada ao entendimento das crianças, o que é importante os alunos perceberem. Participa, observa e por vezes faz conversas individuais com cada um. Não sei do que falam, mas acredito que seja no sentido que tirar alguma duvidas ou corrigir alguma atitude.

Reflexão autocritica: Sabemos que o comportamento é um fator muito importante na escola. Exige-se que o aluno se comporte de maneira conformista e adequada. As ações dos alunos devem ser conscientes e responsáveis, de autocontrolo e responsabilização, estas competências pessoais são valorizadas e úteis para a dinâmica escolar. Mas quando se apela à expressão livre e criativa, estes alunos parecem, por vezes, estar demasiado conscientes de si próprios e sente-se que os participantes temem o ridículo, não se soltam ou se deixam levar por uma ação que não sabem à partida quais as consequências que essa ação provoca. Considero que numa atividade artística pedagógica, as competências pessoais que os alunos desenvolvem na escola são, também, indispensáveis. Mas se a cultura escolar evita o erro, se não dá oportunidade de exploração para que as crianças se conheçam a si próprias, aos outros e conheçam o mundo que as rodeia pelos seus próprios meios, para que façam as suas próprias descobertas, então a criatividade fica espartilhada e condicionada. Se o praticante de atividades artísticas não experimenta, se por receio se retrai, se a atividade não o provoca ao ponto de o fazer surpreender, então a atividade artística não é artística, porque não exprime “arte” nenhuma, só execução automática, repetitiva e alienada. A nossa presença na escola torna-se pertinente se for para nos surpreendermos, para nos transformarmos, para experimentar, para brincar, para nos divertirmos e para criar. E este “brincar” é para ser levado a sério! Não vale fingir “brincar” e depois “jogar” de um modo vazio e obediente a ordens. A nossa consciência deve permitir-nos ser realmente livres, no pensamento, e na prática artística-pedagógica.

DIÁRIO DE BORDO 24

Sessão: 24	Data:	Hora:	Local:	Nº de presenças:
Memória	6 maio 21	14h	Eb1 Lisboa	21 crianças, 2 formadores, 1 p. t.

Descrição da sessão 24		Inferências	
<p>Nesta sessão cheguei um pouco mais cedo e visitei a turma, de surpresa, na sua sala de aula. Estavam todos sentados, a trabalhar, em ambiente completamente diferente do que conheço deste grupo. Gostei de os ver no contexto de sala de aula, um contexto diferente das nossas sessões. Fui falar com a Professora e recolher os trabalhos escritos que tinha proposto. Como estavam em aula e não queria perturbar, apanhei os trabalhos e vim para o ginásio. Estava a “fazer tempo” e comecei a preparar-me para a aula, a “aquecer”, quando os alunos começaram a chegar uns minutos antes da hora. À chegada dos alunos, mantive-me a fazer a minha preparação, e os alunos integraram o que eu estava a fazer, começaram também a “aquecer”. Andámos pelo espaço e trauteámos uma improvisação vocal, com um volume baixo, entoámos cada um com o seu registo, uns vocalizos livres, inspirámos e expirámos profundamente e alongámos o corpo. Os alunos executaram esta atividade de início espontaneamente, sem instruções. Fiquei surpreendida, porque se cumpriu a intenção de chegar e ocupar o espaço, concentrar, acalmar e preparar para o início da atividade, sem que fosse necessário dar instruções. O grupo entendeu o que eu estava a fazer e decidiu integrar a atividade, sem imitarem, seguiram o exemplo, cada um á sua maneira. Senti isto como uma conquista muito gratificante. Pedi para cada um parar onde estava e fiz a apresentação da sessão que se seguia, sobre a memória.</p> <p>14h10 Aquecimento do corpo e voz: Associar um movimento + som a um número e repetir a frase coreográfica. Após a minha explicação de que se iria desenvolver atividade com o foco na memória, comecei por pedir que decorassem uma serie de movimentos e sons associados a números:</p>		<p>já sabem o que é para fazer quando iniciam a atividade! Não sabem bem como, mas sabem qual é o objetivo.</p>	
Nº	Movimento		Som
1	Sentados no chão com as mãos nos joelhos, as costas direitas, posição de meditação		“ooooommm”
2	Completamente relaxados, deitados no chão, sem qualquer tipo de esforço físico		Suspiro “aaah, aaah”
3	Corpo erguido, joelhos ligeiramente fletidos, mãos abertas e pés bem assentes no chão		“Hey”
4	Deslocação com balanço dos braços e passos largos		“Boing”
5	Saltos em rotação		“riiii”

6	cócoras	“chhhhh”	
<p>Criei os dois primeiros e depois os alunos criaram os outros quatro. Seguiram-se várias sequencias em diferentes modos: Ritmo lento e rápido. O jogo foi executado com entusiasmo. Ativou a fisicalidade e unidade de grupo. Também despertou a atenção e a expressão vocal em simultâneo com o movimento.</p> <p>14h30-Monologo do sapato: Jogo de apresentação da memória.</p> <p>Com a turma dividida em dois grupos dispostos em lados opostos do ginásio, cada grupo fez uma pilha com os seus sapatos, dentro do espaço cénico. O jogo de apresentação seguiu-se com a seguinte estrutura: Eu fui a primeira a entrar no espaço cénico, contei uma breve história da minha vida pessoal “o meu primeiro dia de escola”, depois retirei um sapato de uma pilha de sapatos. O dono do sapato é o seguinte a contar a sua história. Quando termina retira um sapato do outro grupo e aí por diante. A história a ser contada deve ter como tema uma memória da vida na escola. Este jogo possibilita a perceção sobre o que é o monologo. Neste jogo o espaço cénico é ocupado pelo participante sem recursos á interpretação de personagens. O objetivo é ocupar o “espaço vazio” para contar uma história e o género produzido enquadra-se no teatro documental e pós-dramático.</p> <p>Foi executado com gozo e concentração. Surgiram algumas dificuldades, sobretudo na capacidade de se fazer ouvir. Os participantes falam baixo. A maior parte sentou-se para contar a história. A apresentação expos fragilidades das capacidades de comunicação para com o público. Esta apresentação foi muito interessante em termos artísticos: a forma como cada participante ocupou o espaço, o tempo que levou até começar a falar e a contar a sua história, a seriedade com que assumiu a responsabilidade, foi teatral e com excelente qualidade de presença. Os participantes superaram o constrangimento de estarem sozinhos em cena. Todos conseguiram fazer este exercício, o que para mim foi uma verdadeira e gratificante conquista. Interrompi duas vezes o exercício para pedir aos espectadores que se comportassem á altura das apresentações, que estivessem com atenção e em silencio.</p> <p>14H55- Jogo de apresentação das personagens “o jardim”.</p> <p>Neste exercício de apresentação teatral, definiu-se o espaço cénico como sendo um jardim público, onde se iam encontrar 2 “atores” de cada vez. O objetivo era cumprimentarem-se (de forma livre, optando por um cumprimento formal ou informal) e no diálogo, darem a conhecer as personagens criadas. Executaram cerca de metade da turma, vimos 5 apresentações. A entrada é aleatória, fez-se a chamada para cena a partir dos sapatos, como no jogo anterior. Neste exercício, cuja intenção é a exploração das personagens em contracena, houve diversão e criatividade. Surgiram alguns momentos interessantes, como foi o caso da S. (10 anos) que apresentou uma personagem muito consistente, com fortes capacidades de improvisação na construção da fisicalidade, da oralidade e da interioridade da personagem. Todos os alunos revelam mais à vontade neste registo de jogo do que no anterior. O facto de se estabelecer um diálogo e de se sustentarem numa personagem, fá-los “jogar” mais.</p> <p>15h15- Conversa final: Na conversa final, em círculo, coloquei a pergunta: “o que é que descobriram?” Pedi que passassem a palavra por todos no sentido dos ponteiros do relógio. A maior parte dos participantes quis falar: Falou-se das descobertas em relação às memórias dos colegas. O G. (9 anos) descobriu que hoje não sentiu vergonha. O M. (9 anos) referiu que não é justo fazer-se um jogo em que nem todos têm a possibilidade de apresentar e quando é assim, no caso de não haver tempo para todos fazerem, que acha melhor não se fazer. A Professora T. disse que podiam terminar o jogo na sala de aula, noutro dia. Fiz uma observação ao publico: referi que</p>			<p>focar as descobertas e não os</p>

<p>o espectador não é passivo, que quem está a ver pode encontrar o prazer de ver os colegas, também está a participar e que tem um papel muito importante no teatro. A L. (9 anos) falou do exercício de aquecimento, de como se apercebeu que a memória pode ser exercitada. A L. (9 anos) disse que gosta muito de representar e que por isso adorou esta sessão. Outros comentaram a representação da S. (10 anos), que foi criativa. Ninguém referiu que se tivesse sentido mal ou desconfortável com a sessão, como já tem acontecido.</p>	<p>sentimentos, como é usual, fez com que as respostas visassem uma perspetiva mais aberta, parece-me.</p>
--	--

Avaliação geral da sessão 24

(objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)

O objetivo desta sessão era criar uma cena teatral com base numa história pessoal. Este objetivo foi alcançado. Os participantes experienciaram a execução de um monólogo, com base numa história previamente preparada, e de contracena, com uma personagem criada por eles, e escrita numa ficha de registo, preenchida por eles em trabalho de sala, antes da sessão.

Esta sessão foi preparada por forma a criar material textual a que os participantes pudessem recorrer para representar, numa perspetiva biográfica. A escolha das memórias registadas foi livre. As histórias focaram acontecimentos que os participantes recordam, como “o dia em que fizeram crepes nos tempos livres”, o dia em que “fizeram um amigo”, ou o dia em que “viram um jogo de futebol na escola”. Analisando os aspetos de expressão dos participantes, verifico que, de um modo geral, as capacidades de comunicação com o público não estão, ainda, dominadas. No que se pode verificar, sobretudo a oralidade, falam baixo, e a presença em cena, para alguns, foi vivida com algum constrangimento. Faltou, talvez, um aprofundamento, nesta sessão de teatro, do acontecimento escolhido e registado, um exercício de memória afetiva que os fizesse reavivar as sensações e elaborar depois uma apresentação mais rica em componentes do imaginário e da sua expressão. Por uma questão de gestão do tempo da sessão, o exercício foi proposto sem a preparação ideal. Faltou, talvez, um momento de concentração, de viagem mental à memória vivida.

No segundo exercício de apresentação, os participantes recorreram à improvisação e verificou-se um excelente domínio da capacidade criativa e de escuta em cena. Os diálogos foram coerentes e os participantes souberam seguir as regras básicas da improvisação. Em relação às regras de jogo combinadas, nem todos os participantes seguiram a proposta de iniciar a improvisação com um cumprimento, como foi por mim indicado, mas isso não era importante, por isso foi desvalorizado. Ao experienciar a contracena, alguns participantes resolvem a tensão de confronto com um conflito: fazem uma arma com as mãos, ou iniciam a cena com uma discussão trocando umas palavras de oposição que manifesta um contraste claro entre as personagens. Isto em teatro tem interesse, porque uma cena de teatro com conflito é mais interessante do que uma cena sem tensão ou conflito. Não interferi na escolha das personagens nem na construção da cena. Os meus comentários surgiram no final de cada apresentação e visaram uma consciencialização de registo de movimentação e expressão dos “atores”, com foco nas diferentes formas de expressão, com análise dos recursos escolhidos: a palavra, a deslocação, a caracterização da personagem, a expressão corporal. Importa, para mim, que cada participante se sinta livre de criar o que quiser, como quiser, dentro da estrutura do exercício. Importa também que depois saibamos analisar crítica e construtivamente não a narrativa criada, mas a sua expressão teatral. Assim, vimos que um primeiro grupo (a L. e o G. ambos de 9 anos) apresentaram uma cena em que os personagens se confrontaram com base na expressão corporal e na movimentação em cena: um ator que rastejava e outro que andava muito direito, em pé, criaram, portanto, personagens opostos, e a cena mostrou aproximações e recuos entre estes dois seres. Houve um momento de encontro, com contacto físico e depois um afastamento. Comentei que esta cena era muito expressiva (expressionista) e que os atores recorreram a uma forma de expressão mais abstrata, com recurso à expressão corporal. Este exemplo contrastou com outros, que se basearam mais na palavra. A multiplicidade de exemplos foi gratificante e produtiva.

DIÁRIO DE BORDO 25				
Sessão:25	Data:	Hora:	Local:	Nº de presenças:
Projetos de apresentação	13 maio 21	14h	Eb1 Lisboa	21 + 2 formadores + p. t.

Descrição da sessão 25	Inferências
<p>Quando cheguei á escola, 45 minutos antes da aula encontrei a professora titular e conversámos um pouco. Mostrou-me um relatório a preencher por ela para avaliar o projeto de teatro na escola. A professora pediu-me ajuda para preencher o relatório, no que diz respeito aos resultados. Terei de enviar um email para partilhar resultados alcançados nas sessões de teatro. Esta sessão exigiu uma preparação da sala. Fui mais cedo para colar papel de parede na parede. Dispus algum material resultante das sessões para expor a proposta de atividade da sessão. O Miguel assistiu ao início da sessão, mas depois saiu.</p> <p>14H-Entrada no ginásio e ocupação do espaço, em modo plateia, exposição de objetivo e atividades da sessão. A turma entrou e pedi que se dispusessem em plateia. Mostrei o que tinha recolhido ao longo do ano: As estrelas da empatia, os papeis das emoções, o texto dos sentimentos com que se trabalhou o movimento criativo. E as fichas das memórias.</p> <p>O M. (9anos) lembrou-se ainda de um papel grande que tínhamos feito no fim do primeiro período e eu disse que era uma excelente lembrança, que me tinha esquecido desse, mas que levaria na próxima aula para consultarmos.</p> <p>De seguida falei do nosso objetivo até ao final do ano letivo, que terminará com uma apresentação ao público. Propus que essa apresentação fosse em modo de sessão aberta com cenas combinadas e preparadas pelos participantes, com a minha ajuda. O G. (9 anos) ficou um pouco desiludido porque tinha em mente vir a fazer uma peça. Disse-lhe que isso teria sido uma opção que nos teria tomado todo o segundo e terceiro período, e não fiz essa opção porque queria explorar outras matérias com eles. Mas que podiam projetar o que queriam fazer, a partir de uma retrospectiva das sessões de teatro, se quisessem fazer uma apresentação de uma “peça” sobre as nossas descobertas, em conjunto, e de acordo com os seus interesses.</p> <p>14h10-Planeamento da apresentação: no papel de parede desenhei um cronograma com o número de sessões até ao último dia do projeto em que está planeada essa sessão publica, e expliquei que tínhamos 3 sessões de criação mais 3 de ensaio, até à apresentação.</p> <p>14h20- Projetos de apresentação: pedi que fizessem pequenos grupos de 3 elementos, a turma organizou-se e eu distribuí uma ficha de registo de planos de projeto para que os alunos discutissem e apresentassem as suas ideias. Pedi ainda que cada grupo elegesse um porta-voz.</p> <p>Durante esta atividade visitei cada grupo para esclarecer algumas dúvidas e ajudar na projeção das ideias. As perguntas deles incidiram sobre o que podiam ou não podiam “projetar” e insisti que cada grupo estava a desenhar um projeto de apresentação de grupo, que qualquer proposta que fizessem considerassem a turma toda. Fiz algumas interrupções ao trabalho para fazer chamadas de atenção: Dei o exemplo de monólogos: “se tiverem um grande desejo de se apresentar em monólogo, projetem isso, e pensem que a apresentação poderá ser cada um fazer um pequeno monólogo de</p>	

<p>2 minutos. Mas que isso tomará todo o tempo da apresentação considerando que todos queiram participar nessa proposta.”</p> <p>15h- Apresentação de projetos 3x7. Cada núcleo de trabalho apresentou as ideias de projeto. Fizeram-se 7 apresentações. À medida que os grupos exponham os projetos eu escrevia no painel as ideias principais, para que tivéssemos um registo coletivo. E para que depois se pudessem debater as propostas em conjunto. Alguns projetos eram semelhantes, outras eram complementares. Houve comentários dos participantes sobre as ideias de outros grupos, por forma a serem reformuladas e integrar outras propostas. Foi uma discussão produtiva e criativa.</p> <p>15h45- fecho da sessão: A aula terminou às 15h45 e não se fez roda final de fecho da sessão. A C. (9 anos) perguntou se não íamos fazer o círculo e eu disse que hoje não porque nos tínhamos atrasado muito. A criança ficou desiludida, percebi que gosta desse momento. E eu percebi que cometi um erro. Esse círculo é importante e não deve ser dispensado.</p>	
<p>Avaliação geral da sessão 25</p> <p>(objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)</p>	
<p>O objetivo desta sessão era criar um guião da apresentação pública, que se está a projetar em modo de sessão aberta sobre o trabalho desenvolvido ao longo do ano. Criar um projeto de grupo onde se possam integrar e incluir as propostas individuais, para construção dum objeto cénico baseado no trabalho efetuado nestas sessões de teatro. Servem, estes planos de projeto, para unir e gerir expectativas em relação a esta apresentação final, sem excluir a possibilidade de cada um propor a sua ideia e manifestar o seu interesse. Nesse sentido a sessão foi bem-sucedida. O facto de se terem feito pequenos grupos de trabalho, de escolha voluntária (foram eles que se organizaram em grupos de 3), facilitou o debate e o registo de projetos. O tempo de trabalho autónomo, de reflexão e registo dos projetos em grupo, foi alargado, os participantes trabalharam autonomamente cerca de 45 minutos, com o apoio da orientadora que circulou entre grupos para apoiar e esclarecer dúvidas. Nesta sessão propus também a apresentação dos projetos, para termos uma perceção geral do resultado do trabalho efetuado, o que fez com que a sessão se prolongasse para 2 horas. O trabalho foi intenso e os alunos acusaram cansaço, notou-se a gradual falta de atenção nas apresentações, mas era importante que os 7 projetos fossem apresentados. Para mim era importante que os participantes percebessem a construção conjunta de um projeto, em termos gerais, as propostas com mais referencia, as que eram complementares e as propostas que faziam alguma rutura com as ideias predominantes, mas que se podiam interligar. Esse objetivo foi conseguido. Durante as várias apresentações surgiram comentários nesse sentido, os alunos foram criando pontes de resolução entre projetos. Conclui que iria criar um guião de apresentação a partir dos projetos realizados.</p>	

DIÁRIO DE BORDO 26				
Sessão: 26 Guião de apresentação	Data: 20 maio	Hora: 14h- 15h30m	Local: EB1 Lisboa	Nº de presenças: 20 crianças + 1 formador + professora titular

Descrição da sessão 26	Inferências
<p>A sala foi preparada com papel de parede e o plano de trabalho feito na aula anterior. Início da sessão: Os alunos entraram na sala e formámos um círculo. Distribuiu-se o guião de apresentação e expus o processo de construção: reuni todos os projetos e formulei um alinhamento de cenas, partindo dos projetos deles.</p> <p>Leitura do guião em voz alta e Debate: Após a leitura do guião surgiram questões acerca das várias cenas. A cena que suscitou mais dúvidas foi a do “andebol” porque não incluía todos os participantes, e os alunos quiseram saber porquê? Esclareci que a ideia era deixar uma margem para que fosse opcional, mas que nos ensaios veríamos qual era o número de participantes que fariam essa cena. Durante a leitura, quando se fez referência ao “árbitro” da cena II, um aluno manifestou a sua vontade em assumir esse papel. Expliquei que os “papéis” a desempenhar eram distribuídos pelo grupo de acordo com as necessidades e objetivos de cada cena. Tínhamos de perceber primeiro qual a função desta figura para depois perceber quem a fará. Expliquei ainda que, neste formato e para desenvolver uma criação coletiva, era exigido aos participantes uma apropriação do guião. Falei da Comédia Dell Arte, de como o ator desempenha um papel estereotipado, com características muito previsíveis, mas que a sua representação não é sempre igual, as apresentações seguem um guião com margem para a improvisação, e mostrei algumas imagens do livro “Teatro”.</p> <p>Improvisações a partir do guião: Início - Criámos várias entradas possíveis no espaço cénico. A estrutura era composta por 1 músico + o grupo. O músico ia à frente, com um bombo, e atrás o grupo. O exercício de improvisação coletivo constou em resolver um problema criativamente: Definir uma forma de entrar em grupo, atrás do músico, que imprime o ritmo de entrada. Um participante voluntariou-se para ser o músico e pegou no instrumento. Os participantes colocaram-se num lugar fora de cena e tiveram dificuldade em entrar em consenso e decidir o que iam “ser” e como iam entrar em cena. Sugeri 2 temas possíveis: profissões e animais. Não houve unanimidade e houve dificuldade em fazer cedências, os participantes estavam em desacordo. Após votação, guiei a improvisação para que o grupo entrasse em cena criando, cada um, um animal, que foi a ideia mais apreciada. Insisti que seguissem a orientação de se deixarem levar pelo ritmo imposto pelo tambor tocado pelo “músico”.</p> <p>Improvisação da cena I: Os participantes dispostos pelo espaço cénico, em estátua. Definiu-se o primeiro jogador-ator, que ao sinal sonoro do toque de tambor inicia “movimento e linguagem inventada”, toca noutra “estátua” e este “ganha vida” também. A indicação era que estes se encaminhassem para um semicírculo. Esta indicação cénica também não foi integrada. Os participantes iniciaram um jogo de improvisação e eu dirigi o final, orientando as saídas de cena.</p> <p>Conversa final. Propus que cada participante fizesse um comentário à sessão e ao guião que se está a experimentar. E passei a palavra, por ordem no círculo. A maioria aprovou o guião. Em relação ao ensaio os participantes falaram da dificuldade que tiveram em resolver as propostas de criação para a improvisação em grande grupo, no início da apresentação. Contaram que têm vontades muito diferentes e colocam-se sobretudo em dois polos “os rapazes” e “as raparigas”, com muitas dificuldades em selecionar uma versão que agrade a todos.</p>	
Avaliação geral da sessão 26 (objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)	

O objetivo geral desta sessão era a apropriação do guião de apresentação. Este objetivo foi cumprido. Um dos objetivos específicos de proposta de exercício de improvisação, em que o grupo entra em cena unido como uma multidão, propus que tomassem uma decisão sobre identidade de grupo a manifestar. (quem eram?) A intenção era que, a partir duma estrutura, se criasse uma unanimidade de grupo, com uma escolha e interpretá-la, cada um á sua maneira. Esta proposta foi inadequada, causou pressão e frustração, provocou falta de coesão e evidenciou poucos recursos para lidar com o problema proposto. Percebi que é mais útil guiar o grupo nesse tipo de propostas, fazer um acompanhamento e gestão dos conflitos, para que impere a organização e regulação positiva do grupo. Se a proposta for mais “fechada” e bem organizada, mais concisa, os participantes encontram espaço para cada um se exprimir e interpretar á sua maneira, sem terem de disputar ideias para entrar em consenso. Neste momento importa mais explorar a criação cénica, com liberdade criativa, incluir as ideias de todos, garantir que há espaço para cada um se exprimir, do que impor resolução de conflitos que implicam cedências pessoais.

Para a próxima sessão, dia 27, de apropriação do guião, importa ter como prioridade simplificar as propostas, por forma a evitar os conflitos de grupo que podem ser inibidores da expressão de cada um. Dentro da unidade de grupo, importa encontrar o espaço expressivo e autêntico de cada um. Importa focar no input de jogo teatral, brincar ao faz de conta como catalisador da expressão. Eu posso criar estrutura, se a estrutura for boa, eles têm o poder de imaginar e executar. Eu posso estimular, guiar a construção, dar ferramentas, incentivar à criação, validar, dar-lhes poder de decisão e responsabilizá-los pela execução. Posso tentar incentivar a criação de personagens excecionais, heróis e heroínas, figuras com características acentuadas e evidentes ..., mas os alunos é que têm o poder de lhes dar vida!

Faremos outro guião de construção cénica para cada grupo de 5 elementos poder estruturar uma cena com princípio meio e fim.

DIÁRIO DE BORDO 27				
Sessão: 27 Construção de Personagens	Data: 27 maio	Hora: 14h- 15h30m	Local: EB1 Lisboa	Nº de presenças: 21 crianças, 1 formador, p. t.

Descrição da sessão 27	Inferências
<p>A sala foi preparada com papel de parede e o plano de trabalho.</p> <p>Início da sessão: Os alunos entraram na sala e formámos um círculo. Os alunos perguntam pelo Miguel. Iniciámos a sessão com a informação de que o Miguel não poderia vir, estava ausente, mas que tem sabido do nosso projeto e manda abraços, beijinhos e bom trabalho para todos. Informo que o objetivo da sessão de hoje é desenvolver as personagens.</p> <p>Digo que o guião da apresentação é só um apoio, que a apresentação está em construção até ao dia 11 de junho. Proponho cortar a cena “Andebol”, por motivos de execução e condições de espaço na sala da comuna, referi ainda o pouco tempo que temos para ensaiar a apresentação, que temos muito que decidir e fazer. Ninguém fez comentários. Mas os alunos mostram uma atitude desanimada e sem energia.</p> <p>Reforcei que é importante fazer um esforço para se envolverem e participarem ativamente nas sessões para construir a apresentação. Pedi que levantasse o braço quem está com vontade de fazer a apresentação. Todos levantaram o braço, menos um que fez o gesto de “mais ou menos”. Perguntei porquê? Respondeu que ainda “não sabe o que é que vai ser e por isso a sua vontade é assim-assim”.</p> <p>Fizemos uma ronda de como te sentes: “de 0 a 10, como te sentes?” Cerca de metade, entre 7 e 10, cerca de uma terça parte, de 5 a 7 e outra terça parte entro 0 a 5. Percebi então que os ânimos estavam “em baixo” e pedi que começássemos por mexer um pouco o corpo em círculo. Propus que fizéssemos um breve aquecimento de corpo e voz para de seguida se ensaiar a cena das “Personagens”. Preparámo-nos para o aquecimento, em pé num círculo.</p> <p>Aquecimento: exercício hei-hóh: Fizemos o exercício com início lento e volume baixo e com subida de intensidade gradual. De seguida fizemos o raio de som e movimento com imitação, que é mais dinâmico. O grupo, em geral, elevou o animo.</p> <p>Exercício de imaginação, para criação da personagem: Andámos pelo espaço para cada um procurar um espaço para si. Quando a turma está distribuída uniformemente pelo espaço, paramos, cada um relaxa no chão e fecha os olhos. Fizemos então um exercício de imaginação guiado: Visualização da personagem para construção de detalhes, por meio da imaginação: Como anda? como fala? qual é a música que gosta de ouvir? como é que trauteia essa música...? Pedi que pensassem numa frase da personagem.</p> <p>Movimentação para dar corpo à imaginação: mobilidade e imobilidade, exercício de estátua-deslocação com contagem de 0 a 10. Fizemos a personagem em modo de criaturas gigantes para ampliar a expressão.</p> <p>Desfile de personagens com enunciação de uma frase: Fizemos um desfile de personagens, com entrada e saída no espaço cénico, e um local de verbalização da frase. Mais uma vez os participantes tiveram dificuldade em integrar as indicações e na organização de deslocação em cena. Uma das premissas era:” quando um jogador estiver a sair outro entra, o espaço cénico está sempre ocupado”. Quando o espaço ficou vazio, depreendi que mais nenhum jogador queria participar e disse que o exercício tinha acabado, que não havia problema por existir alunos que não entraram no desfile. Perguntei-lhes o que acham disso. Os alunos manifestaram interesse em fazer, disseram que queriam, mas estavam á espera que alguém os mandasse entrar, que não sabiam quando ir. Reforcei a ideia de que entram assim que tenham oportunidade, devem estar atentos. E o exercício reiniciou. O jogo apela à atenção, capacidade de decisão e</p>	<p>A ausência do Prof Miguel provoca desanimo</p>

<p>assertividade. Alguns participantes apresentaram resistência em entrar neste jogo. Querem fazer, mas parece que não sabem como tomar a iniciativa. Orientei com a chamada dos mais “resistentes”. Todos entraram.</p> <p>Distribui cartas de um baralho, para definição de papéis. Quem não ficou satisfeito com a carta que lhe calhou, pode trocar com um colega.</p> <p>Fotografias: Por naipes, criaram-se retratos de famílias, com interpretação de personagens. Tiraram-se fotografias, uma por cada família, depois em grande grupo.</p> <p>Conversa final: expressar uma palavra para descrever a sessão: Metade da turma disse 1 palavra: “gostei”, “adorei”, “diferente” Mas a outra metade quis fazer discurso, expressar uma serie de ideias acerca da experiência vivenciada. Poucos passaram a palavra sem dizer nada.</p>	
<p>Avaliação geral da sessão 27 (objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)</p>	
<p>Era nosso objetivo caracterizar a uma personagem. Isso foi conseguido.</p> <p>A atividade proposta para aquecimento foi alterada por se adequar melhor às necessidades do grupo, que parecia desanimado. Passámos do “hey ho”, para o raio que é mais lúdico.</p> <p>Na improvisação de desfile e frase da personagem, houve resistência à criação e apresentação.</p> <p>Surgiram dúvidas quanto à verbalização da expressão da personagem e poucos recursos criativos, nalguns participantes. Uns investiram na linguagem inventada, que é mais livre e espontânea. Reforcei que o objetivo era transformar o discurso expressivo (linguagem inventada) em palavras. Uma participante perguntou o que é verbalizar. Respondi que é usar palavras. Os participantes resistem em transferir a expressão livre em formalização da expressão oral. O exercício de imaginação, onde orientei para a concretização mental de uma frase da personagem não foi bem-sucedida. Os participantes tendem em exprimir-se melhor se a orientação for mais aberta, em forma de jogo e resistem à concretização fixa e formalizada da criação. Esta estratégia revelou discrepâncias entre os participantes. Uns respondem com muita facilidade, tanto na criação da expressão corporal, como na construção do discurso da personagem, outros manifestam dificuldade em fluir nesse percurso. Percebo que o processo de construção deve ser mais faseado e guiado, para que os participantes possam dar passos mais seguros e consistentes na criação, de maneira que todos possam alcançar resultados mais satisfatórios, sem deixar ninguém para trás. Se a estratégia permitir perceber e experimentar, com mais tempo, cada uma das fases de construção cênica, o grupo avança melhor, de forma mais consistente, com mais prazer na criação teatral.</p>	

DIÁRIO DE BORDO 28				
Sessão: 28 Ensaio do Início e cena I	Data: 1 junho	Hora: 14h- 15h30m	Local: EB1 Lisboa	Nº de presenças: 21 crianças, 1 formador, 1 p. t.

Descrição da sessão 28	Inferências
<p>Entrada no ginásio: Formámos um círculo e fizemos uma breve conversa sobre o Dia da Criança. O grupo pareceu-me tranquilo e animado. Falámos ainda do guião da sessão aberta, mostrei um esquema simples, num papel de parede, com os três momentos de apresentação.</p> <p>Aquecimento: Respiração conjunta. Começámos por espreguiçar, com respirações profundas e elevando os braços. Houve sintonia, coordenação e boa unidade no grupo. Depois fizemos o Hey – hoh- exercício de ativação corporal e vocal. Foi executado com ênfase, o grupo intensificou o volume da voz de forma muito rápida e o som tornou-se demasiado alto e agudo. Percebi que a voz estava a ser gritada e tentei corrigir: Exemplifiquei que o som da voz, para se elevar em volume, deveria ter sustentação do corpo. E mostrei os dois exemplos, primeiro elevando a voz, dando ênfase ao som agudo de cabeça, depois sustentando a voz num tom grave, a partir do diafragma, e em sintonia com a respiração e o movimento do corpo. O resultado da utilização da voz pelo grupo, melhorou, de forma geral, após a exemplificação.</p> <p>Preparação do Ensaio da sessão aberta: Perguntei o que é que precisávamos para começar o início da cena: Foram enumerando os vários objetos necessários (instrumento + cartas) e fomos organizando, tanto o espaço como os jogadores. Pedi um voluntário para ser o responsável de entrada dos atores em cena. O G. (9 anos) voluntariou-se para gerir a entrada dos atores, imprimindo o ritmo. Esta opção permitiu uma entrada mais organizada.</p> <p>Ensaio da Entrada: o grupo escondeu-se e entrou sem “interpretação”. Apenas pegaram nas cartas, que estavam espalhadas e levaram para o “estendal”. Penduraram e prepararam-se para e primeira cena.</p> <p>Ensaio da cena 1: cada participante ocupou o seu lugar e “o músico” deu início ao jogo de improvisação das emoções com linguagem inventada. Dei a indicação de começarem todos ao mesmo tempo. Antes de iniciar a cena, metade da turma escolheu um colega para contracenarem em pares. Pedi que cada grupo escolhesse uma emoção e que o diálogo fosse com base nessa escolha, recorrendo á linguagem inventada. Reforcei que era bom que cada dupla escolhesse uma emoção diferente das outras. Falaram das emoções que foram trabalhadas, entre elas a raiva. A professora titular disse temer a improvisação sobre essa emoção, que se podiam magoar. Expus considerações sobre a “representação”, o seu carácter simbólico, e exemplifiquei com uma participante, a L. (9anos), que tem mostrado muita maturidade nas aulas. Falei sobre esses dois planos- ficção e realidade- (nós no quotidiano e nós no teatro), que o ator representa e chamei a atenção para as emoções mais intensas como a raiva, que teríamos de nos controlar para que ninguém se magoasse, porque essa é uma emoção importante, mas muito forte. Disse ainda que representar emoções é de enorme responsabilidade para os atores. Toquei no ombro dos alunos que a escolheram “a raiva “e pedi cuidado e atenção. Depois estipulei que as estátuas “ganham vida” com o som do tambor e encontram-se com o par para contracenarem sobre a emoção, com linguagem inventada. A Primeira estátua a “ganhar vida” foi a da L. (9 anos) e todas as outras ficaram à espera do toque para entrar, porque era isso que tínhamos feito na sessão passada. Repetiram a estrutura cénica e não atualizaram com as novas</p>	

<p>indicações. Deixei correr até que aparentemente algumas estátuas ainda não tinham sido convocadas, uma participante fez esse reparo e pedi-lhes para resolverem. Uma participante, a L. (9 anos) tomou a iniciativa de, a partir do código que tínhamos estabelecido na última sessão, (tocar no ombro) evocar as outras estátuas para a cena. Valorizei a solução encontrada.</p> <p>Repetição da improvisação: Quando a improvisação terminou, pedi que fizessem um círculo. A professora titular disse que gostaria de ver a cena outra vez. Pedi que fizessem outra vez. Disse que por mim sim, podiam repetir. Repetiram. Mais uma vez deixei correr a cena sem interferir, com a intenção de ver e perceber como faziam e como resolviam os problemas. No jogo de improvisação, que durou mais tempo do que o esperado, deixei-os “livres” a “explorar a cena” pedi que em 2 minutos encontrassem uma solução para o final e troquei umas palavras com a professora. Tinha a ideia de gravar uns discursos deles sobre as emoções e falei-lhes sobre isso. Um grupo saiu do jogo. Vieram ter comigo e queixaram-se de estar confusos e sem saber como terminar. Orientei o fim do jogo. Os “representantes da raiva” continuaram a “fingir” que estavam a “lutar”, mas sem se tocarem. Relembrei-lhes que tínhamos combinado que após esta improvisação se ponham em semicírculo para fazer a cena seguinte. Referi ainda que, se não está claro como terminamos, que teríamos de encontrar, juntos, um dispositivo cénico que clarificasse isso, para estarmos todos em sintonia.</p> <p>Círculo de conversa final: Perguntei: “o que descobriram?” Falaram do prazer de improvisar. Falaram ainda da emoção que representaram. Um participante identificou-se com a emoção, disse que descobriu que “era preguiçoso” e eu reforcei a ideia de que estamos a trabalhar emoções que são universais e que elas não nos definem. Todos sentimos cada uma das emoções aqui representadas, que fazem parte da vida, não servem para nos caracterizar, embora seja natural que a representação o tivesse afetado, porque ele a representou com empenho. Estávamos a meio do “passa a palavra” e faço um esforço para que as minhas intervenções sejam breves, não interromper o fluxo do discurso deles. Às vezes interrompo para pedir que um aluno desenvolva um pouco mais o que está a dizer. Este círculo final é muito importante. Terminar em roda é bom, vemo-nos e escutamo-nos uns aos outros. Por último fui buscar o poster da apresentação, com a fotografia deles e mostrei. Como é um círculo grande pedi para passarem um a um. A professora titular disse que tínhamos mesmo de terminar porque já tinha passado 15 minutos da hora e eles tinham de lanchar.</p>	
<p>Avaliação geral da sessão 28 (objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)</p>	
<p>Não quis interferir muito no ensaio, porque queria ver qual era a ideia deles e também queria entender as soluções encontradas para os problemas que surgem. Mas houve manifestação da necessidade de organização, sentida pelo grupo, pediram-me para “tomar rédeas”. É de valorizar e estimular a tomada de decisões em grupo, para a encenação participada e coletiva da sessão aberta ao público. A minha orientação segue esse princípio.</p>	

DIÁRIO DE BORDO 29				
Sessão: 29 Guiões de cena de personagens	Data: 8 junho	Hora: 14h- 15h30m	Local: EB1 Lisboa	Nº de presenças: 21 crianças, 1 formadora, professora titular

Descrição da sessão	Inferências
<p>A sessão foi dividida em duas partes, uma na sala de aula (45 minutos) e outra no ginásio (45 minutos).</p> <p>A primeira parte de sessão, na sala de aula, juntaram-se mesas para fazer 5 grupos de 4 elementos, segundo os naipes de cartas distribuídos na aula anterior.</p> <p>Nesta fase, a M. (9 anos), disse não se lembrar qual era a sua carta. Pedi que fizesse um esforço, era importante que se reunissem os grupos para se fazerem os guiões. Como não se lembrou, sugeri vermos as fotografias que tiramos e verificámos que o seu grupo era do “às”. Juntou-se ao grupo e distribuí os guiões para criarem um projeto de cena curta. Expliquei como desenvolver o guião.</p> <p>Enquanto ficaram a fazer esse trabalho, na sala, com a p.t. eu e a C. (9 anos), fomos para o ginásio preparar a sala para o ensaio, a decorrer na segunda parte da sessão. Esta aluna não estava integrada em nenhum grupo porque tem estado com o pé magoado e não participou na sessão anterior. Combinámos que seria “a moderadora” da apresentação das cenas.</p> <p>Quando a turma desceu para o ginásio, juntaram-se em grupos distribuídos pelo espaço para “ensaiar”. Dei indicação que deveriam criar pelo menos três imagens diferentes, princípio, meio e fim, tal como descrito no guião. Fui passando por cada grupo, que ensaiavam autonomamente as situações criadas, tirei dúvidas e orientei o trabalho. Este “ensaio autónomo” demorou 10 minutos.</p> <p>Dispusemos a sala para apresentações, com a plateia de um lado, os espectadores sentados no chão, e o espaço cénico no outro. Os grupos deram a folha dos guiões com o título da cena à C. (9 anos) que apresentou cada cena e os participantes mostraram. Vimos/ fizemos 5 apresentações curtas. Regulei que o tempo máximo eram 3 minutos e orientei quando a improvisação estava a “descambar”, pedi que “encontrassem o fim”. Em cada apresentação fizeram-se comentários acerca do que se viu. Os participantes reconheceram o lugar da ação, vários papeis e uma narrativa dramática, com os participantes distribuídos por “famílias” de “Setes”, “Valetes”, “Damas”, “Reis” e “Ases”. As cenas foram variadas e muito diferentes entre si: uma num castelo, outra num bar, outra numa escola, outra em viagem...</p> <p>Por fim fizemos uma roda final e os participantes falaram sobre a experiência de aprendizagem: “divertida”, “criativa” ...</p> <p>No relaxamento final deitámo-nos no chão, respirámos fundo. Terminámos a sessão e saímos.</p>	<p>Deduzo que queria juntar-se a outro grupo</p>
Avaliação geral da sessão 29 (objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)	
<p>A sessão foi produtiva, o guião suportou, satisfatoriamente, a criação estruturada de uma cena realizada pelas crianças.</p> <p>Nas apresentações os espectadores mostraram-se envolvidos e atentos nas participações dos colegas em cena e comentaram com entusiasmo.</p> <p>Foi uma sessão bem-sucedida.</p>	

Nota: Das sessões 30 à sessão 33 não há registo DB, porque não estive presente, fiquei em isolamento profilático por prevenção de transmissão de covid 19. As dinamizações das sessões ficaram a cargo do professor Miguel Sermão e da PT.

A sessão 30 e 31 foram de ensaio, na escola. Na sessão 32 fez-se um ensaio geral na Comuna. Na sessão 33, a última, foi o dia da apresentação final, no Teatro da comuna.

Nesses dias acompanhei o projeto à distância, falei com os participantes pelo telefone, e enviei um comunicado para ser lido, no dia da apresentação pública, em referência ao final do projeto. Recebi retorno das sessões, tanto da parte da professora titular, como do Miguel, como tendo corrido “bem”. A apresentação foi filmada para eu poder ver e avaliar esta sessão final do projeto.

Observação da apresentação pública: Os participantes apresentaram uma peça intitulada “**Fora do baralho, dentro do jogo**” apresentado pelo grupo “**pequenas estrelas**” nome escolhido pela turma. A peça tinha duas partes, durou 30 minutos, e manteve os participantes sempre dentro do espaço cénico. Uma primeira parte apresenta uma cena sobre a expressão das emoções, em grande grupo. A segunda parte é sobre criação de personagens, em grupos organizados por famílias de naipes de um baralho de cartas, dividida em 5 micro cenas breves, totalmente criadas pelos participantes. Na plateia estão dois convidados por participante, vieram sobretudo os pais.

Avaliação geral da sessão aberta ao público: A gravação evidencia a fruição teatral, autonomia e a confiança em palco, por parte dos participantes. Todos participaram, num espírito de grupo bem organizado, unido e coeso. As entradas em cena e as transições dos vários momentos cénicos criados acontecem com fluidez. Há domínio do espaço cénico e boa dinâmica de grupo. Improvisaram as cenas das famílias, atendendo à contracena e respeitando “o espaço” de cada um. Verifica-se domínio satisfatório da expressão corporal e vocal, embora o volume e a projeção de voz fosse baixo para a sala ampla do café teatro, que estava de janelas abertas, devido ao contexto pandémico. O corpo expressivo é desenvolvido na criação de estátuas e na interpretação das personagens. A dramaturgia de cena, criada pelos participantes, de inspiração arquetípica baseada nas figuras das cartas - reis, damas, valetes, ases e setes- é de interpretação livre. Embora respeite uma preparação prévia, a representação é improvisada, o que incute espontaneidade ao momento. Ouvem-se risos e aplausos na transição das cenas. Uma narradora, a L. (9 anos) faz a apresentação das cenas. Parece-me que esta função está bem atribuída, a aluna desempenha-a muito satisfatoriamente, mas carece de rotatividade, o projeto teria beneficiado se esse “papel” tivesse sido partilhado com outros participantes. Considero esta sessão com valor pedagógico equivalente as sessões anteriores, assumindo-o como mais um momento de aprendizagem do projeto, em que se contacta com o carácter expositivo da prática teatral. Parece-me útil considerar a apresentação pública como mais uma ação pedagógica, excecional, e de potencialidade condicionada para avaliação de projeto, visto que as condições desta sessão são variáveis e imprevisíveis e o resultado não evidencia claramente todo o trabalho desenvolvido.

ANEXO E: Análise de Conteúdo dos Diários de Bordo

Categoria	Subcategoria	Indicadores	U.R.	F.U.R	
Organização geral das sessões	Locais das sessões	Biblioteca	DB1; DB2; DB9; DB10	4	
		Ginásio	DB3; DB4; DB5; DB6; DB7; DB8; DB11; DB12; DB18; DB19; DB20; DB21; DB22; DB23; DB24; DB25; DB26; DB27; DB28	19	
		Sessão online	DB13/SO a DB17/SO	5	
		Sala de aula	DB24: “Nesta sessão cheguei um pouco mais cedo e visitei a turma, de surpresa, na sua sala de aula” DB29: [1º parte da sessão] (45 minutos)”	2	
		Teatro da Comuna	DBNOTA: “Na sessão 32 fez-se um ensaio geral na Comuna”; “Na sessão 33, a última, foi o dia da apresentação final, no Teatro da comuna.”	2	
	Organização dos espaços	Arrumar a biblioteca no início da sessão	-DB1: “organização da sala em silêncio” -DB2: “Organizou-se a sala, com o grupo dos participantes” -DB9: “preparação do espaço é mais exigente e fez-se de forma confusa e pouco participativa.” -DB10: “preparámos o espaço, em silêncio, arrumámos as mesas e as cadeiras para abrir um espaço amplo e livre.”	4	
			Arrumar o ginásio para início da atividade	-DB18: “Pedi a um aluno que me ajudasse a retirar a rede.” -DB19: “Pedi que tirassem os sapatos” [todas as aulas no ginásio são feitas sem sapatos] -DB20: “Peço... a 2 alunos para retirarem para o lado um material de ginástica que está a ocupar o centro. Os alunos cumprem esta tarefa com calma.” -DB21: “Os participantes fizeram fila para entrar no ginásio”; “teve de ser limpo à hora do início da sessão.” -DB22: “a turma formou uma fila à entrada do ginásio entrou calmamente. Os participantes tiraram os sapatos e dispuseram-se pelo espaço.” -DB23: “Organizámos a sala e dispusemos pelo espaço” -DB25: “Esta sessão exigiu uma preparação da sala. Fui mais cedo para colar papel de parede na parede. Dispuse algum material resultante das sessões” -DB26: “A sala foi preparada com papel de parede e o plano de trabalho feito na aula anterior.”	11

			-DB27: “A sala foi preparada com papel de parede e o plano de trabalho.” -DB28: “[coloquei] “papel de parede”. -DB29: “eu e a C. (9 anos), fomos para o ginásio preparar a sala para o ensaio, a decorrer na segunda parte da sessão”	
		Arrumar a sala de aula para início da atividade	DB29: “juntaram-se mesas para fazer 5 grupos de 4 elementos”	1
Participantes	Alunos		DB1: “21” DB2: “21” DB3: “21” DB4: “21” DB5: “20” DB6: “21” DB7: “21” DB8: “21” DB9: “21” DB10: “21” DB11: “21” DB12: “20” DB13/SO/1ºG: “11”; 2ºG: “11” DB14/SO/1ºG: “11”; 2ºG: “11” DB15/SO/1ºG: “11”; 2ºG: “11” DB16/SO/1ºG: “7”; 2ºG: “7” DB17/SO/1ºG: “10”; 2º: “10” DB18: “21” DB19: “20” DB20: “20” DB21: “21” DB22: “21” DB23: “21” DB24: “21” DB25: “21” DB26: “20” DB27: “21” DB28: “21” DB29: “21”	29
	2 Professores de teatro e 1 professor titular		DB1; DB2; DB3: “Ficaram 4 adultos na sessão, que participaram nas atividades” [2 professores de teatro, 1 P.T., 1 professora convidada] DB4; DB6; DB11; DB13/SO; DB18; DB19; DB20; DB21; DB23; DB24; DB25	14
	1 professora de teatro e 1 p. t.		DB5; DB7; DB8; DB9; DB10; DB12; DB14/SO; DB15/SO; DB16/SO; DB17/SO; DB22; DB26; DB27; DB28; DB29	15
	Horário	Hora de início das sessões		DB1 a DB12: 14h DB13 a DB17/SO/1ºG: 14h DB13 a DB17/SO/2ºG: 15h DB18 a DB29: 14h

		Hora de fim das sessões	DB1 a DB12: 15h30 DB13 a DB17/SO/1ºG: 14h45 DB13 a DB17/SO/2ºG: 15h45 DB18 a DB29: 15h30	29
	Conteúdos didáticos	Conteúdos transversais abordados	DB1: “apresentação” DB2: “Empatia” DB10: “Emoções” DB13/SO: “explorar a comunicação através do google meeting”;	4
		Conteúdos específicos de Teatro	-DB3: “Respiração” -DB4: “Técnica Vocal” -DB5: “Voz e movimento, técnica vocal” -DB6: “Voz e movimento” -DB7: “Improvisação e Voz” -DB8: “Jogo Dramático” -DB9: “Balanço do 1º período” -DB11: Emoções- Jogo dramático” -DB12: “Emoções e o jogo teatral” -DB13/SO/1ºG: “Improvisação; Movimento Expressivo” -DB14/SO: “Movimento expressivo das emoções” -DB15/SO: “Qualidades do movimento” -DB16/SO: “Movimento expressivo das emoções- apresentação de trabalhos” -DB17/SO: “Expressão das emoções: corpo e voz” -DB18: “movimento expressivo e interpretação de texto” -DB19: “Apresentação de trabalhos” -DB20: “Coro e corifeu, Movimento expressivo com texto “sentimentos” -DB21: “Coro e corifeu” -DB22: “Criatividade”; [para construção de cenas] -DB23: “Imaginação” [para construção de personagens] -DB24: “Memória” [criação teatral de um monólogo] -DB25: “Projetos de apresentação” -DB26: “Guião de apresentação” -DB27: “Construção de Personagens” -DB28: “Ensaio do Início e cena I” -DB29: “Guiões de cena de personagens”	26

	Definição de objetivos	Objetivos sobre conteúdos transversais	<p>-DB1:” medir a pulsação do grupo e conhecer os participantes...apresentar o caracter das atividades”</p> <p>-DB2: “reconhecer a importância da empatia no seio do grupo”</p> <p>-DB10: “exploração, pesquisa e debate sobre significado de palavras que exprimem emoções e sentimentos.”</p> <p>-DB12: “dinâmica de grupo [para explorar] movimento e atenção, [estimular] a memória e a reação rápida.”</p> <p>-DB13/SO: “adaptação às circunstâncias de confinamento”</p>	5
		Objetivos sobre conteúdos específicos de teatro	<p>-DB3: “exploração vocal”</p> <p>-DB4: “exploraram a expressão vocal”</p> <p>-DB5: “desenvolver técnica vocal e improvisação de movimento e som”</p> <p>-DB6: “[idem DB5]</p> <p>-DB7: “[explorar] dinâmica de grupo, a expressão vocal e a improvisação.”</p> <p>-DB8:” [desenvolvimento] de jogo dramático”</p> <p>-DB9: “[avaliar aquisições de competências] do 1º Período”</p> <p>-DB11: “nos divertirmos, para desenvolver a imaginação”</p> <p>-DB13/SO: “propor uma atividade de prática teatral, desenvolvendo a expressividade do corpo perante a camara.”; “a temática da linguagem não verbal, a expressão corporal, o movimento criativo e a improvisação.”</p> <p>-DB14/SO: “desenvolver a expressão corporal, através de improvisação do movimento expressivo.”</p> <p>-DB15/SO: “[explorar e experimentar] movimento expressivo; [desenvolver e criar com] qualidades de movimento”; “O objetivo é que ...tenham um controlo do movimento e que o possam usar criativamente, com objetividade e imaginação.”</p> <p>-DB16/SO: “desenvolver a expressão corporal ...[apresentar] trabalhos de interpretação”</p> <p>-DB17/SO: “[explorar] movimento expressivo do texto”</p> <p>-DB18: “trabalhar o movimento expressivo sobre um texto.”</p> <p>-DB19: [ensaiar e explorar individual e autonomamente] e “apresentar trabalhos”;</p>	25

			<p>“A intenção é dar a conhecer um processo criativo e as suas várias fases: Aquisição técnica, experimentação, seleção, repetição e apresentação.”</p> <p>-DB20: “apresentar o texto com movimento expressivo a partir da técnica de Coro e Corifeu.”; “fazer uma passagem do texto dos sentimentos com movimento expressivo do coro e corifeu”</p> <p>-DB21: “desenvolver a criatividade na criação cénica de diversos “coro e corifeu”; “desenvolver a pluralidade de respostas, criar muitas ideias, deixar fluir a criatividade.”</p> <p>-DB22: “reunirem o máximo de ideias para estátuas com base nas funções de coro e corifeu.”; “A intenção pedagógica desta sessão... transmitir uma estrutura... útil para a construção cénica.”</p> <p>-DB23: “estimular a imaginação... facilitar a construção cénica”</p> <p>-DB24: “criar uma cena teatral com base numa história pessoal”; “O objetivo é ocupar o “espaço vazio” para contar uma história”.</p> <p>-DB25: “criar um guião da apresentação pública”; “Criar um projeto de grupo onde se possam integrar e incluir as propostas individuais, para construção dum objeto cénico baseado no trabalho efetuado.”; “projetar o que queriam fazer, a partir de uma retrospectiva das sessões de teatro”</p> <p>-DB26: “apropriação do guião de apresentação.”</p> <p>-DB27: “caracterizar a uma personagem”</p> <p>-DB28: “valorizar e estimular a tomada de decisões em grupo, para a encenação participada e coletiva da sessão aberta ao público”</p> <p>-DB29: “criação estruturada de uma cena realizada pelas crianças. “</p>	
	Recursos e materiais pedagógicos	Recursos específicos de teatro: texto	<p>-DB3: “livro sobre a Respiração”</p> <p>-DB15/SO: “texto “sentimentos”</p> <p>-DB16/SO: [texto “sentimentos”]</p> <p>-DB17/SO: [texto “sentimentos”]</p> <p>-DB18/SO: [texto “sentimentos”]</p> <p>-DB19/SO: [texto “sentimentos”]</p> <p>-DB20: texto “sentimentos”</p>	13

		<p>-DB22: “deixei-lhes um livro sobre teatro, para consultarem: “Teatro”, da editora Pato Lógico.”</p> <p>-DB23: “Martine e os piratas” [estória transmitida oralmente]</p> <p>-DB25: “ficha de registo de planos de projeto”</p> <p>-DB26: “guião formulado pela professora”</p> <p>-DB26: “livro “Teatro”</p> <p>-DB29: “[ficha de “Guiões” de construção de cena]</p>	
	Recursos específicos de teatro: Música e vídeo	<p>-DB10: “Coloquei uma música para induzir ritmo e relaxamento”</p> <p>-DB13/SO: “músicas: “Bella símamaer”; “Kata rokkar” (álbum Gling-gló, Bjork); vídeo “Hand movie”, de Yvonne Rainer”]</p> <p>-DB14/SO: [música]“lobos, raposas e coiotes” de Maria João e Mário Laginha”</p> <p>-DB15/SO: “música”;“Neste formato online incluímos também outras ferramentas tecnológicas: a camara e microfone. [como recursos de criação]”</p>	4
	Recursos específicos de teatro: papel de cenário	<p>-DB25: “papel de [cenário colado na] parede”</p> <p>-DB26: “papel de [cenário colado na] parede”</p> <p>-DB27: “papel de [cenário colado na] parede”</p> <p>-DB28: “papel de [cenário colado na] parede”</p> <p>-DB29: “papel de [cenário colado na] parede”</p>	5
	Equipamentos e materiais gerais	<p>-DB2: “Cada participante recebeu uma estrela”; “canetas para todos”</p> <p>-DB9: “rolo de papel e canetas”</p> <p>-DB10: “a canção “amar pelos dois” do Salvador Sobral; O poema do Fernando Pessoa “Autopsicografia”; os livros infantis “O Monstro Das Cores”, “Sentimentos dentro do meu coração e na minha cabeça”, “O Que são Os Sentimentos?”, “Emocionário, Diz O Que Sentes”.</p> <p>-DB10: “Folhas e canetas” [uma caixa para guardar os papeis].</p> <p>-DB12: “livro “o meu primeiro livro de yoga”</p> <p>-DB12: [baralho de cartas]</p> <p>-DB13/SO a DB17/SO: [computador, camara, colunas, internet”]</p>	13

			-DB14/SO: “pedi que tivessem por perto um lenço ou uma peça de roupa leve”; -DB16/SO: “Quadro magnético” -DB17/SO: “Quadro magnético” -DB18: “uma bola” -DB24: “fichas de registo, propostas de trabalho realizado fora da sessão” -DB27: “[baralho de] “cartas”	
Orientação das sessões	Coorientação de dois professores de teatro	DB2; DB3; DB4; DB6; DB11; DB18; DB19; DB20; DB23; DB24; DB25	11	
	Professora Sara (sessões planificadas com o Miguel)	DB5; DB7; DB8; DB9; DB10; DB12; DB13/SO; DB14/SO; DB15/SO; DB16/SO; DB17/SO; DB21; DB22; DB26; DB27; DB28; DB29	17	
	Professor Miguel	DB1:” Sessão de apresentação, maioritariamente orientada pelo Miguel.”; DBNOTA: [sessão 30 a 33] “ficam a cargo do Miguel”	5	
Participação da professora titular de turma	Presença nas sessões	DB1 a DB33 [professora titular acompanhou a turma e participou, direta ou indiretamente, em todas as atividades]	33	
	Tipo de participação e acompanhamento	-DB2: “A professora [titular] foi buscar canetas para todos à sala”; -DB2: [na estrela da empatia] “eu, o Miguel e a professora titular disponibilizamo-nos para ajudar” -DB3: “A Prof Joana juntou-se à sessão. Foi dinamizadora de um projeto de meditação com esta turma, no ano passado. Veio convidada pela p.t. e participou nos exercícios de dinâmica de grupo.” -DB12: “Eu e a professora titular reunimos antes da sessão para debater a possibilidade de incluirmos sessões de teatro no ensino à distância. Definimos que se podiam fazer 2 grupos e que faríamos 45 minutos por semana com cada grupo”. -DB12. “Eu e a professora titular reunimos antes da sessão para debater a possibilidade de incluirmos sessões de teatro no ensino à distância. Definimos que se podiam fazer 2 grupos e que faríamos 45 minutos por semana com cada grupo.” -DB13/SO: “Após as duas sessões reunimos com a professora titular e falámos... sobre as dificuldades do ensino à distância... Proponho enviar um plano de atividades semelhante ao que estamos a fazer, para ser partilhado com os professores interessados.”; “Perguntei ainda se a escola podia partilhar com os alunos informações	22	

		<p>acerca de projetos culturais para o período do confinamento. Divulguei o projeto do TNDMII, que disponibiliza espetáculos online e recomendei o “onde é a guerra”, da Catarina Requeijo.[espetáculo que vi antecipadamente]”</p> <p>-DB13/SO: “A professora comenta que a atividade de teatro é boa, nesta fase, e pede, em nome das colegas, que lhe enviemos propostas de atividade para os professores desenvolverem com os alunos neste registo online.”</p> <p>-DB14/SO: “Ponderei cancelar e reagendar, mas depois a professora titular resolveu o problema e começámos.”</p> <p>-DB15/SO: Na conversa final a P. T. também fez um comentário para os alunos: que devem aproveitar para experimentar outras atitudes diferentes das que são as usuais às do quotidiano, porque muitas vezes é o nosso pensamento que não deixa avançar, temos preconceitos sobre nós próprios perante determinadas propostas, e que isso nos pode prejudicar”</p> <p>-DB15/SO: “Enviei [para a professora titular] uma proposta de trabalho para [os alunos] desenvolverem em casa,”</p> <p>-DB19: [nas apresentações, os alunos que desistiram] “Foram substituídos por mim e pela p.t. que “representámos” os papeis em falta. “</p> <p>-DB20: “Houve depoimentos da professora titular, que disse ter sido uma sessão importante, que o exercício tinha sido bom.”</p> <p>-DB21: “Questionei a professora (...) se me estava a explicar bem. A professora disse que sim, que fui clara, e que a ela também lhe acontece isso. Que a turma demora algum tempo até se apropriar de uma proposta de atividade.”</p> <p>-DB23: “[aluno frustrado chora] “a professora titular foi falar com ele.”</p> <p>-DB23: “A professora titular diz que os alunos vão mais fundo quando escrevem, do que quando falam.”</p> <p>-DB23: “A participação da professora titular tem sido excepcional, vai fazendo a mediação, incentiva à participação, e sintetiza muitas vezes, de forma mais adequada ao entendimento das crianças, o que é importante os alunos perceberem. “;</p>
--	--	--

			<p>“Participa, observa e por vezes faz conversas individuais com cada um. Não sei do que falam, mas acredito que seja no sentido que tirar alguma duvidas ou corrigir alguma atitude.”</p> <p>-DB24: “Fui falar com a Professora e recolher os trabalhos escritos que tinha proposto.”</p> <p>-DB24: “A Professora T. disse que podiam terminar o jogo na sala de aula, noutro dia.”</p> <p>-DB25: “... 45 minutos antes da aula encontrei a professora titular e conversámos um pouco. Mostrou-me um relatório a preencher por ela para avaliar o projeto de teatro na escola. A professora pediu-me ajuda para preencher o relatório, no que diz respeito aos resultados”</p> <p>-DB28: “A professora titular disse temer a improvisação sobre essa emoção [a raiva], que se podiam magoar.”</p> <p>-DB28: “A professora titular disse que gostaria de ver a cena outra vez. Pediu que fizessem outra vez”</p> <p>-DB28: “A professora titular disse que tínhamos mesmo de terminar porque (...) eles tinham de lanchar.”</p>	
Tipos de Atividade	Aquecimento corporal	Aquecimento corporal dirigido, num lugar fixo	<p>-DB1: “Aquecimento de corpo com rotação de articulações”</p> <p>-DB3: “aquecimento corporal iniciou com os alunos deitados no chão, com o corpo relaxado e os braços ao longo do corpo.</p> <p>-DB4: “aquecimento de corpo, dirigido, atendendo á postura e alinhamento do corpo fizemos a) Movimentos circulares com rotação das articulações, pusemos o corpo em movimento, com alongamentos, contração e distensão muscular. b) Posturas de equilíbrio/ desequilíbrio, com o apoio num só pé, para sentir o eixo de equilíbrio e testar limites.”</p> <p>-DB9: “em círculo seguimos para aquecimento do corpo, com rotação das articulações.”</p> <p>-DB12: “- fizemos as posturas [de Yoga] da Medusa; Borboleta; Gato; Cão. Os alunos seguiram as minhas instruções, para fazer “os animais” e os movimentos.</p>	11

		<p>-DB13/SO/1ºG: “O Aquecimento dirigido, com música, focou o movimento livre por segmentos do corpo.”</p> <p>-DB14/SO: “No início da atividade prática começamos pelo aquecimento de corpo dirigido com música. Induzi o movimento livre por segmentos corporais. Peço para procurarem a posição neutra e comecem por articular só a ponta dos dedos das mãos, com os braços caídos e o corpo relaxado. Lenta e gradualmente introduzimos o movimento dos pulsos, depois o cotovelo e por fim os ombros. Depois dos braços ativamos o movimento do tronco e pescoço. A seguir passamos para as pernas e pés. Fizemos variações de ritmo: rápido e lento.”</p> <p>-DB15/SO: “aquecimento dirigido semelhante ao da sessão anterior”</p> <p>-DB16/SO: “Sistematizamos o aquecimento tal como temos feito nestas sessões online: Ativamos o movimento livre por segmentos corporais: pontas dos dedos + mão + pulso + ombro / pés + joelhos + virilha + anca / cabeça + tronco / corpo todo, alternando o movimento por diferentes segmentos do corpo.”</p> <p>-DB17/SO: “No aquecimento fizemos contração e extensão do corpo, movimento sintonizado com a respiração.”</p> <p>-DB18: “aquecimento corporal, através de exercícios dirigidos, de execução individual, com o grupo distribuído pelo espaço. Começamos com postura neutra, em pé com os pés à largura da anca, respirações profundas com estiramento do corpo e relaxamento- extensão e contração; Extensão das costas, com as pernas esticadas e o tronco caído e relaxado, subida lenta do tronco atendendo ao movimento da coluna vertebral; Movimento do corpo por segmentos, com movimentação livre, ativar a consciência corporal”</p>	
--	--	---	--

		<p>Aquecimento corporal dirigido em deslocação pelo espaço, orientado para a ação livre e autónoma</p>	<p>-DB3: “O exercício orientado induziu a moverem-se devagar e alternar níveis de movimentação: baixo (no chão), médio (de gatas e cócoras) e alto (em pé).”</p> <p>-DB4: “c) Andar pelo espaço, para ativar a consciência corporal e o domínio do movimento (mobilidade e imobilidade), despertar a energia corporal atendendo aos sentidos (audição e visão): variar ritmo de deslocação rápido e lento”.</p> <p>-DB5: “No aquecimento de corpo fizeram-se deslocações, pelo espaço, com variações de níveis alto, médio e baixo... Andámos pelo espaço, variando o ritmo de locomoção, atendemos ao domínio do corpo na deslocação em dinâmica de grupo, com mudanças de direção e ocupação do espaço de forma homogénea, ocupar os espaços vazios, sem chocar com os colegas... equilibrar a equidistância em andamento.”</p> <p>-DB7: “iniciámos a atividade a andar pelo espaço em várias velocidades. Ativámos a consciência do espaço e fizemos aquecimento de corpo.”</p> <p>-DB8:” O aquecimento de corpo segue com gradual e lenta movimentação pelo espaço, que vai intensificando e variando em direções e velocidades, intercalando com mobilidade e imobilidade. Na imobilidade tomamos atenção aos sentidos: atendemos aos sons na sala e fora dele, observamos como estamos distribuídos pelo espaço, atendemos à postura imóvel do nosso corpo e à tonicidade dos músculos.”</p> <p>-DB10: “aquecemos com deslocações pelo espaço, mudança de direções, relaxamento e libertação de tensões musculares, com mobilidade e imobilidade, a andar e parar. Neste momento os alunos ocupam o espaço em movimento livre. O aquecimento de corpo com dinâmica de grupo, movimento autêntico e relaxado para despertar os sentidos e ativar a conexão corpo e mente”</p> <p>-DB11: “Lentamente levantaram-se procuraram a postura neutra, com os braços ao longo do corpo e uma verticalidade alinhada e relaxada. Aquecimento: Andar pelo espaço, mudar de direções, andar e parar. Neste momento os participantes ocupam o espaço em movimento livre. É necessário incentivar que ocupem o espaço</p>	9
--	--	--	---	---

			<p>na totalidade e que tenham em atenção não andar alinhado com o colega.”</p> <p>-DB18: “Deslocação pelo espaço, com Mobilidade e Imobilidade atendendo ao som de uma bola que o professor Miguel tinha na mão e fez bater no chão, quando ouviam o som da bola a bater no chão ficavam imóveis.”</p> <p>-DB21: “Aquecimento: Em grupo, cada um, à vez, assumiu o papel de “corifeu” para liderar o “coro” nos movimentos para aquecer. Ao sinal sonoro alteravam os papéis.”</p>	
--	--	--	--	--

	Aquecimento vocal	Aquecimento vocal dirigido	<p>-DB3: “o aquecimento de voz orientado, com o grupo distribuído pelo espaço, com repetição de vocalizos, exercícios de respiração, articulação e projeção.”</p> <p>-DB4: “aquecimento de voz praticámos exercícios de técnica vocal com: a) Respiração: atender à consciência respiratória com inspiração de 4 tempos, pausa, expiração de 4 tempos com som. b) Vocalizos: expirações longas sonorizadas para “soltar a voz”. c)Articulação: repetição de destrava línguas</p> <p>-DB5: “O aquecimento de voz, dirigido, com os participantes distribuídos pelo espaço, começou com massagem da musculatura da cara; abertura maxilar e relaxamento com o ditongo (m + 2 vogais): ma-ia-ia-ia; mé-ié-ié. Depois fizemos vocalizos e destrava línguas.</p> <p>-DB14/SO: “aquecemos a voz com um exercício de projeção e modelação do som da voz com as 5 vogais: Alto, baixo, a chorar, a rir.”</p> <p>-DB15/SO: “aquecimento de voz foi executado com recorrência aos sons das vogais - “a”, “e”, “i”, “o”, “u” - ditas de 4 maneiras: Alto/ Baixo/ A Rir / A Chorar.”; “Notámos que a simulação de riso e choro faz mover o diafragma”</p> <p>-DB16/SO: “Aquecemos a voz com o som das vogais variando: Volume alto e baixo, e sonorizando a expressão “riso” e “choro”.</p> <p>-DB17/SO: “massajámos os músculos da cara e ativámos a articulação com vocalizos dirigidos.”</p> <p>-DB18: “Voz: exercício de projeção com o som das vogais A E I O U. [em 4 modos] Alto; Baixo; Agudo (riso); Grave (choro)”</p>	8
	Aquecimento integral de corpo e voz	Em jogos de expressão e cooperação	<p>-DB6: “aquecimento de corpo e voz com dinâmicas de grupo “Hey hoh” e “raio dançante”; “No aquecimento, evocamos a vontade de fazer e acionamos, gradualmente, as capacidades expressivas do corpo e da voz, com jogos de movimento e imitação, orientados por mim, com movimentos sonorizados: ver e repetir.”</p> <p>-DB7: “No aquecimento de voz acionámos articulação, projeção e dicção através do</p>	13

			<p>jogo do Raio com som e movimento + imitação do grupo.”</p> <p>-DB8: “O aquecimento de voz fez-se através do jogo da linguagem inventada, numa dinâmica de grupo em que os participantes, ao sinal dos formadores, cumprimentavam um colega, escolhido aleatoriamente (perto ou distante) com diferentes sonoridades da voz.”</p> <p>-DB9: “O aquecimento de voz continuou, em círculo, jogámos ao “raio” com som da voz e articulação da linguagem inventada com imitação do grupo.”</p> <p>-DB18: “Mostrei como o movimento do diafragma é evidente quando faço o som das vogais aos soluços como no choro. Depois fizemos vocalizos dirigidos, movimento + som articulado com consoantes e vogais – Os alunos viam e repetiam o que eu fazia. “</p> <p>-DB19: “Aquecimento Corpo e voz (dirigido pelo Prof. Miguel Sermão) a) Relaxamento, consciência corporal e respiração; b) Variação de níveis e ritmos de movimento; c) Domínio e controlo do movimento; d) Salto com som da voz; e) Movimento + Som; f) Espaço; dinâmica de grupo; impulso; g) A voz em uníssono</p> <p>-DB20: “Aquecimento Corpo e voz (dirigido por Prof. Miguel Sermão): a) Deslocação com variação de ritmo; b) Deslocação com variação de ritmo de movimento e voz em ações contraditórias.”</p> <p>-DB21: [aquecimento em modo coro e corifeu, com voz] “Integrou-se a expressão da voz ao exercício anterior. Continuou-se a trabalhar com base no “Coros e corifeu”, um corifeu propõe e o coro acompanha, alterando papéis até todos passarem pelas duas funções.”</p> <p>-DB22: [andebol com canções]” Aquecimento corporal e vocal com jogo de dinâmica de grupo: a turma separou-se em dois grupos. Foi pedido a cada grupo que escolhesse uma canção que todos soubessem cantar... ensaiaram o coro. Dispuseram-se os dois grupos frente a frente, em lados opostos da sala. Apresentaram as canções escolhidas ao grupo adversário. Demos início ao jogo: “andebol com canção”.</p>
--	--	--	---

		<p>-DB23: “Aquecimento do corpo e voz através de jogo “andebol com canção”</p> <p>-DB24: Aquecimento do corpo e voz: Associar um movimento + som a um número e repetir a frase coreográfica. Criei os dois primeiros e depois os alunos criaram os outros quatro. Seguiram-se várias sequências em diferentes modos: Ritmo lento e rápido.”</p> <p>-DB27: “pedi que começássemos por mexer um pouco o corpo em círculo (...) um breve aquecimento de corpo e voz (...) exercício hei-hóh: Fizemos o exercício com início lento e volume baixo e com subida de intensidade gradual. De seguida fizemos o raio de som e movimento com imitação, que é mais dinâmico.”</p> <p>-DB28: “Hey – hoh- exercício de ativação corporal e vocal”</p>	
Exploração de técnicas e códigos da linguagem teatral	Expressão corporal	<p>-DB10: [o jogo da memória torna-se] ” exercício de exploração da expressão corporal, com variações de diferentes níveis, ritmos e tonicidades”</p> <p>-DB14/SO: “improvisação de movimento expressivo das emoções, com música... Enunciada uma emoção, movemos o corpo de acordo com as sensações que ela provoca e após encontrarmos a sua expressão corporal”</p> <p>-DB15/SO: “um exercício de aquisição técnica sobre qualidades de movimento. Recorri a descrição oral de imagens da natureza e da vida animal que interpretámos através da expressão corporal e movimento criativo e identificarmos várias qualidades de movimento: Peso/ Ritmo / Fluxo”</p> <p>-DB18: “Exercício de imaginação e movimento – A bola de energia: Imaginar que temos dentro do corpo uma bola de energia que se move por várias partes do corpo. Variar a velocidade de movimento, intensidade, ritmo e segmento do corpo por onde a bola passa.”</p>	4
	Expressão vocal	<p>-DB3: “Foram executadas dinâmicas de grupo com foco na respiração e voz: 2 grupos frente a frente, com lançamento de som, receber e atirar”</p> <p>-DB4: “A dinâmica de grupo que foi proposta teve como objetivo articular o movimento e o som da voz com o jogo: “O raio”. Em círculo, cada aluno faz um</p>	4

		<p>movimento ligado a um som da voz e todo o grupo repete. “</p> <p>-DB17/SO: “Explorámos a “linguagem inventada” exagerando a articulação e os movimentos dos músculos da cara e boca.”</p> <p>-DB22: “Ensaíram o coro” [para o andebol das canções]</p>	
	Jogos de socialização e cooperação	<p>-DB2: “dinâmica Estrela da Empatia... Os participantes interagem e partilham as características que escolheram escrever na sua estrela”; “uma fase mais dinâmica do exercício: Cada participante procura, no grupo, pessoas que tenham pelo menos uma característica igual a si e escreve o nome desse colega na sua estrela. Os participantes interagem e partilham as características que escolheram escrever na sua estrela”; “escreveu-se “somos todos únicos e especiais! Mas há coisas nas quais somos iguais!”</p> <p>-DB2: “fez-se dois jogos de dinâmica de grupo: o “raio” e o “posso? Vem!”</p> <p>-DB9: “jogámos ao “estou vivo””</p> <p>-DB12: “dinâmicas de equilíbrio e confiança a pares: baixar e subir de mãos dadas; com as costas juntas e explorar o equilíbrio 2 a 2, de mãos dadas.”</p> <p>-DB27: “Fizemos uma ronda de como te sentes: “de 0 a 10, como te sentes?”</p>	5
	Jogos de expressão dramática	<p>-DB1:” foram feitos vários jogos de expressão dramática: “O Raio” “A bola colorida” “O gato e o Rato” “As caretas” “Espelho” “Observação” “Guia”</p> <p>-DB7: “dinâmica da Linguagem inventada criámos dois grupos frente a frente. Primeiro fizeram todos ao mesmo tempo”</p> <p>-DB9: voltámos à roda para fazer a “orquestra” Cada participante mimetiza um instrumento de orquestra, com som da voz e gestos. Depois tocamos-lo todos juntos como se fossemos uma orquestra. Um jogador assume o papel de maestro para orientar volume e ritmo da orquestra.” “A Orquestra”</p>	9

		<p>é uma dinâmica de expressão dramática e é um jogo de escuta”</p> <p>-DB10: [jogo da memória] “exercício de atenção e expressão corporal: Associar um número a uma ação: 1-mãos no chão; 2-barriga no chão; 3-em pé; 4-braços no ar; 5-caminhar; 6-marcha atrás; 7-equilíbrio; 8-saltar com pés juntos; 9-andar de joelhos dobrados; 10-estátuas; 11-movimento de braços; 12-sapateado.”; “Fizemos o “Jogo da memória” que associa um número a uma ação física. Há uma sequência numérica, que se vai dizer aleatoriamente e o grupo responde com a ação.”</p> <p>-DB12: “fizemos em roda, dinâmica de expressão dramática, em grande grupo, primeiro fizemos o “passar a careta”, depois “passar a gargalhada”;” ...consistia em receber a proposta do colega, transformar e passar.”</p> <p>-DB14/SO: “introduzimos o lenço para aprofundar a expressão da emoção, transferindo a carga emocional para o tecido (modelando-o), ou criando uma maneira de aplicar a roupa no corpo...Explorámos várias possibilidades do movimento expressivo da: Tristeza; Calma; Medo; Alegria.”</p> <p>-DB17/SO: “exercício de movimento usámos o espaço circundante como se este fosse uma tela em branco e os movimentos criassem traços e desenhos no ar. Explorámos “o traço” feito por diferentes partes do corpo.”</p> <p>-DB22: “Andebol das canções”</p> <p>-DB23: “Andebol das canções”; “Fizeram-se vários confrontos”</p>	
	Jogos de improvisação teatral em espaço cénico	<p>-DB5: [a máquina] “exercício de improvisação: “A máquina de som e movimento”, em que, 1 a 1, os participantes entram no espaço cénico e criam um gesto e um som repetitivo. As entradas, à vez, devem implicar uma articulação entre os participantes.</p> <p>-DB7: “um grupo de dois participantes de cada vez, experimentaram comunicar através de uma linguagem inventada.”</p> <p>-DB11: “O jogo dramático tinha a seguinte estrutura: a caixa das emoções no centro do</p>	7

		<p>espaço cénico, entra um elemento de cada grupo, encontravam-se ao centro, retiravam um papel da caixa e juntos, através da contracena, tinham que improvisar sobre a emoção anunciada no papel.</p> <p>-DB12: “Jogo teatral com cartas. A turma dividiu-se em 4 grupos de 5, foram dadas 5 cartas a cada grupo. – Fizemos dois tipos de improvisações em grupo: “o reino”, por famílias de naipe e “as personagens” - todos os reis, todos os jovens... “</p> <p>-DB13/SO/1ºG: “exercício de Improvisação de movimentos da mão + rosto.”</p> <p>-DB15/SO: “exercício de criação através da improvisação com recurso a um texto. Eu lia e coletivamente, cada um exprimia através do movimento o que entendiam das palavras ouvidas.”</p> <p>-DB17/SO: “... improvisámos ... com foco no movimento criativo e sobre a premissa “criar linhas com segmentos do corpo”.</p>	
	Preparação de guiões e suportes de de cena	<p>-DB10: “caixa das emoções”; “base de jogo... feita em coletivo, para desenvolver a participação individual para um objetivo comum.”</p> <p>-DB22: “Chuva de ideias para cenas de coro e corifeu (...) A turma foi dividida em 4 grupos. “</p> <p>-DB25: “Projetos de apresentação... pequenos grupos de 3 elementos, a turma organizou-se e eu distribuí uma ficha de registo de planos de projeto para que os alunos discutissem e apresentassem as suas ideias. Pedi ainda que cada grupo elegeisse um porta-voz.”; “trabalharam autonomamente cerca de 45 minutos”</p> <p>-DB27: “Distribui cartas de um baralho, para definição de papeis. Quem não ficou satisfeito com a carta que lhe calhou, pude trocar com um colega.”</p> <p>-DB29: “5 grupos de 4 elementos, segundo os naipes de cartas distribuídos na aula anterior. (...) distribui os guiões para criarem um projeto de cena curta.”</p>	5
	Preparação e construção de personagens	<p>-DB12: [cartas de um baralho] “Com personagens [arquetipos pré-definidos]: um artista (o 10), um jovem (o valete), uma dama (a dama), um homem (o rei) e um professor (o Ás)”</p>	4

		<p>-DB23: “Escuta da estória”</p> <p>--DB27: “Exercício de imaginação, para criação da personagem”; “Visualização da personagem para construção de detalhes, por meio da imaginação: Como anda? como fala? qual é a música que gosta de ouvir? como é que trauteia essa música...?”; “Pedi que pensassem numa frase da personagem.”; “Movimentação para dar corpo à imaginação”; “Fizemos a personagem em modo de criaturas gigantes para ampliar a expressão.”</p> <p>-DB27: “Fotografias. Por naipes, criaram-se retratos de famílias, com interpretação de personagens. Tiraram-se fotografias, uma por cada família, depois em grande grupo.”</p>	
	Ensaio de apresentação em trabalho autónomo	<p>-DB15/SO: “proposta de trabalho para desenvolver em casa, com recurso ao texto, escolher uma quadra e interpretar.”</p> <p>-DB18: “Exercício de exploração e criação a pares (...) distribuiu-se o texto dos “sentimentos” para trabalhar um dos sentimentos (uma quadra por participante). Instrução: “das 2 quadras por grupo, devem atribuir uma para cada um e criar um movimento para cada linha da quadra. Tem 5 minutos para o fazer.</p> <p>-DB19: “Trabalho autónomo e individual sobre o movimento expressivo e texto “sentimentos Cada um trabalha o seu texto e movimento autonomamente antes de se juntar com o colega para depois o apresentar ao grupo.”</p> <p>-DB21: “Exercício de criação em pequenos grupos: Cada participante cria um corifeu e pede ao grupo para representar o coro que pretende, numa imagem estática.”</p> <p>-DB29: “juntaram-se em grupos distribuídos pelo espaço para “ensaiar”. (...) criar pelo menos três imagens diferentes, princípio, meio e fim, tal como descrito no guião”</p>	5
	Ensaio dirigido	<p>-DB18: “Desenvolvimento das criações em grupo: Quando o tempo terminou (5 / 7 minutos), pedi que pusessem a quadra de lado e se distribuíssem pelo espaço [para] fazer os 4 movimentos todos juntos, cada movimento separadamente” [dirigi ensaio]</p> <p>-DB19: “Movimento coletivo dos sentimentos: Ensaio coletivo dirigido, todos juntos, à indicação da minha voz”</p> <p>-DB26. “Improvisações a partir do guião: Criámos várias entradas possíveis no espaço</p>	6

			<p>cênico.” ; “Improvisação da cena I: movimento e linguagem inventada”.</p> <p>-DB28: “Ensaio da sessão aberta (...) [aluno] responsável de entrada dos atores em cena”</p> <p>-DB28: “Ensaio da cena 1 (...) jogo de improvisação das emoções com linguagem inventada”</p> <p>-DBNOTA: “A sessão 30 e 31 foram de ensaio, na escola [dirigido pela P.T. e o Prof. Miguel]; “sessão 32 fez-se um ensaio geral na Comuna”.</p>	
		Interpretação teatral	<p>-DB20: “Exercício de aquisição técnica sobre o Coro e Corifeu”</p> <p>-DB28: [ensaio de entrada em cena] “ [o grupo] entrou sem “interpretação”.</p>	
	Apresentações performativas	Improvisação dirigidas	<p>-DB6: “fizemos “máquinas”; “[com] as “máquinas” abordamos um conteúdo programático específico, exploramos técnicas teatrais, fazemos exercícios e jogos de improvisação. Com isto, criamos cenas de teatro e apresentamo-las, com e dentro do grupo.”</p> <p>-DB8: “Na improvisação fez-se o jogo dramático “Rio Dourado” em 4 grupos de 5/6 elementos, colocados em cada canto da sala, cruzámos dois “rios” atravessados sob diversos ambientes: “festa de aniversário”; “selva”; “gelo”; “nuvens”; “feira”; “mergulho no oceano”; “atravessar gelatina”; “tapete em chamas” ...”</p> <p>-DB9: “fizemos o “Rio Dourado” A turma divide-se em dois grupos que atravessam o espaço, cruzando, 1 a 1. À vez, dois jogadores confrontam-se no rio que se transforma em diferentes sítios. Os jogadores dramatizam esse lugar e uma forma de estar, em movimento, atravessando o espaço.”</p> <p>-DB17/SO: “fizemos apresentações um a um, com uma proposta de cena curta... de movimentos expressivo (com recurso a um tecido) e ... modelação vocal para leitura de uma quadra.”; “apresentações de voz são feitas só com microfone, com a camara desligada, para ativar a nossa imaginação auditiva.”</p> <p>-DB17/SO: “L. (9 anos) – Escolheu a “calma”, pediu para eu por música e fez movimentos leves, lentos e fluidos com o lenço.”; “G. (9 anos) Escolheu a “vergonha” - usou o lenço para esconder o rosto e espreitar (muito expressivo e</p>	6

		<p>surpreendente!);” K. (9 anos) – Escolheu a “calma” – usou a imobilidade, uma manta nas costas e rosto sereno, com um sorriso.”; “R. (9 anos) Escolheu a “alegria” e fez movimentos circulares com o lenço enquanto rodopiava.”...</p> <p>-DB23: “criaram personagens com base na estória que ouviram.”; “Apresentações em grande grupo. Improvisações de várias partes da estória. Seleccionamos partes da estória e os participantes representaram, voluntariamente, conforme o interesse. Definimos o espaço cénico e dirigi a improvisação referindo qual a parte da estória a ser representada.”</p>	
	Improvisações livres	<p>-DB7: Na Improvisação de Linguagem Inventada definimos o espaço cénico, que foi ocupado por três participantes de cada vez... (o tema era livre).”</p> <p>-DB21: “apresentar por improviso, várias propostas de Coro e Corifeu, em que cada participante do grupo assumia um papel de destaque e os restantes formavam o coro.”</p> <p>-DB22: “Apresentações em grande grupo: Definiu-se o espaço de cena e o espaço da plateia. Induzi o grupo (...) com objetivo de produzir o máximo de estátuas possíveis. A ordem era: um voluntário entra no espaço cénico e cria uma estátua de corifeu, o restante grupo de trabalho (do exercício anterior) incorpora a estátua, criando o coro. O corifeu anuncia o título da estátua e todo o grupo se retira. Quando o espaço cénico fica livre, pode surgir outra estátua.”</p>	3
	Apresentações para a turma, de cenas preparadas	<p>-DB16/SO: “fizemos apresentações dos trabalhos criados...: “movimento expressivo das emoções... Os alunos apresentaram uma criação de movimento expressivo de uma estrofe do texto “sentimentos”.</p> <p>-DB19: “Define-se espaço cénico e lugares de ação (1 lugar para a leitura do texto e outro para o movimento). Os alunos sentam-se num lado da sala, em plateia. A apresentação começa. Primeiro vem o narrador; apresenta a peça. Depois os atores, voluntariam-se, 2 a 2 consoante os grupos constituídos, entram em cena para apresentar a criação”</p>	8

		<p>-DB20: “Apresentações “Coro e Corifeu” Com a turma dividida em 2 grupos posicionados em lados opostos da sala, para o qual cada grupo ia apresentar. Definiu-se o lugar da cena e combinou-se que o corifeu ocupava um lugar de destaque onde todo o grupo o conseguisse ver. O coro distribuiu-se pelo espaço, por forma a ampliar os movimentos feitos pelo corifeu.”</p> <p>-DB21: “Apresentações: Espaço livre no centro, a turma dividida em 4 grupos nos 4 cantos do ginásio. 1º grupo assume a posição central e mostra a criação em estátua. Um coro e um corifeu. (...) peço para mostrar os restantes. Não têm mais cenas, só fizeram aquela. “ [não há mais propostas, o exercício passa a ser de improvisação dirigida]</p> <p>-DB24: “Monólogo do sapato: Jogo de apresentação da memória”; “A história a ser contada deve ter como tema uma memória da vida na escola”</p> <p>-DB24: “Jogo de apresentação das personagens “o jardim”.” exercício de apresentação teatral... [n]o espaço cénico como sendo um jardim público (...) 2 “atores” de cada vez (...) cumprimentarem-se (de forma livre, optando por um cumprimento formal ou informal) e no diálogo, darem a conhecer as personagens criadas.”; “exercício de apresentação, os participantes recorreram à improvisação”.</p> <p>-DB27: “Desfile de personagens com enunciação de uma frase: Fizemos um desfile de personagens, com entrada e saída no espaço cénico, e um local de verbalização da frase.”</p> <p>-DB29: “apresentações, com a plateia de um lado, os espectadores sentados no chão, e o espaço cénico no outro. Os grupos deram a folha dos guiões com o título da cena à C. (9 anos) que apresentou cada cena e os participantes mostraram.”</p>		
		Apresentações públicas	DBNOTA: Sessão 33 Apresentação de “peça” para público convidado.	1
	Atividades de relaxamento	Relaxamento inicial	<p>-DB3: “alunos entraram e escolheram um “lugar só para si no espaço” onde relaxaram e meditaram sobre o seu estado no momento presente. O grupo acalmou e fez-se silêncio.”</p> <p>-DB4: “Começámos com relaxamento, deitados no chão, numa posição confortável,</p>	17

			<p>em silêncio, propusemos libertar tensões musculares e fazer respirações profundas.”</p> <p>-DB5: “pedi que encontrassem, no espaço, um lugar só para si, para relaxar em silêncio e numa posição confortável.”; “Fazemos um momento de relaxamento com respirações profundas.”</p> <p>-DB6: “começamos por procurar um espaço e uma posição confortável para relaxar e respirar fundo. Meditamos sobre questões: “Como estamos? Como nos vamos dispor para estar juntos e disponíveis para a prática de teatro?”</p> <p>-DB8: “os alunos são induzidos a procurar “o seu espaço” na sala ampla e vazia... e colocar-se numa posição confortável, para um momento de relaxamento e respiração profunda.”</p> <p>-DB10: “Começámos a atividade em círculo, com respirações profundas para iniciar a sessão com o grupo em sintonia e tranquilo.”</p> <p>-DB11: “Relaxamento inicial: cada aluno escolheu um local no espaço, uma posição confortável e durante 2 minutos procurou relaxar, através da respiração profunda.”</p> <p>-DB12: “O relaxamento inicial foi feito em movimentação. Começámos por andar pelo espaço, em várias direções, movimentar os braços e respirar fundo. Abrandámos a marcha até parar. Inspirámos e expirámos 3 vezes, levantando e baixando os braços esticados. Deixámos cair a cabeça, depois dobrámos as costas, lentamente até ao chão, onde nos deitámos e relaxámos por um breve momento.”</p> <p>-DB16/SO: “Relaxámos e descontraímos com extensões e contrações do corpo, movimentos articulados com a respiração.”</p> <p>-DB17/SO: “[no aquecimento] Procurámos a postura neutra e relaxada. “</p> <p>-DB19: “Indiquei que escolhessem um lugar só para si e relaxassem confortavelmente.</p> <p>-DB20: “procurarem um lugar só para si, uma posição confortável, relaxar e concentrar para o início.”; “, introduzo um exercício de respiração profunda e relaxamento.”</p>	
--	--	--	--	--

		<p>-DB21: “Com a turma dividida em 4 grupos nos 4 cantos do ginásio, sentaram-se em círculo, direitos, relaxaram e respiraram em conjunto.”</p> <p>-DB22: “Dirigi um exercício de concentração / atenção pela consciencialização da sensação do contacto da planta do pé no chão provocada pelo andar. Alterámos o andar, colocando o peso nas 4 partes do pé: ponta, traz, dentro, fora. Observámos como essa alteração implica alterações no andar”</p> <p>-DB23: “Fizemos um breve relaxamento inicial, com respirações profundas.”</p> <p>-DB24: “comecei a preparar-me para a aula, a “aquecer”, quando os alunos começaram a chegar uns minutos antes da hora. À chegada dos alunos, mantive-me a fazer a minha preparação, e os alunos integraram o que eu estava a fazer, começaram também a “aquecer”. Andámos pelo espaço e trauteámos uma improvisação vocal, com um volume baixo, entoámos cada um com o seu registo, uns vocalizos livres, inspirámos e expirámos profundamente e alongámos o corpo.”</p> <p>-DB28: “Respiração conjunta. Começámos por espreguiçar, com respirações profundas e elevando os braços.”</p>	
	Relaxamento final	<p>-DB2: “Respirámos fundo e relaxadamente”</p> <p>-DB3: “No final fizemos...relaxamento”.</p> <p>-DB6: “Para fechar a sessão, retornamos à tranquilidade, relaxamos e preparamo-nos para sair, normalizamos o nosso estado físico e mental para o quotidiano.”</p> <p>-DB7: O relaxamento final, direcionado, foi breve e os alunos saíram animados e descontraídos. “</p> <p>-DB8: “O relaxamento final foi breve, com três inspirações profundas”.</p> <p>-DB9: “sessão terminou com um breve relaxamento.”</p> <p>-DB11: “A sessão terminou com um curto relaxamento e respirações profundas.”</p> <p>-DB12: “Para terminar relaxámos com respirações profundas e saímos cada um ao seu ritmo.”</p> <p>-DB15/SO: “relaxamos, com respirações profundas e alongamentos, e acalmámos”</p> <p>-DB20: “Terminámos a sessão com um breve relaxamento.”</p>	11

			-DB29: No relaxamento final deitámo-nos no chão, respirámos fundo. “	
	Conversas	Conversa inicial	<p>-DB3: “Na conversa inicial falámos sobre o motivo [porque], nalguns momentos, não sabemos como responder às propostas e isso nos constrange... Perguntei se estávamos mais ocupados com “ideias” do que em “fazer”?”</p> <p>-DB4: “Relembrámos a sessão anterior e pedimos que evocassem a disponibilidade para a sessão que se segue, dedicada á expressão e técnica vocal”</p> <p>-DB9: “roda inicial para curta conversa”</p> <p>-DB10: “Pedi para dizerem como se sentem, com um número de 0 a 10. A maioria responde entre 7 a 10.”</p> <p>-DB13/SO/1ºG: “Conversa sobre sessões online, explorámos o dispositivo e formas de funcionamento. Fiz recomendações de não alterar o fundo do ecrã, manter os microfones desligados (durante os exercícios) e ligá-los um de cada vez, para falar”</p> <p>-DB14/SO: “Na conversa inicial apresentei a sessão, ... e perguntei sobre o que é que eles entendiam por movimento expressivo”</p> <p>-DB15/SO: “conversa inicial... informei os participantes que o outro formador não ia estar presente”; “Dei a conhecer a minha proposta de atividade e fiz uma síntese do plano da sessão sobre o movimento expressivo e as qualidades de movimento.”</p> <p>-DB16/SO: “Começamos por conversar informalmente”</p> <p>-DB17/SO: “Na conversa inicial começámos por falar sobre a sessão anterior”</p> <p>-DB18: “Começámos com uma pequena conversa, com os alunos distribuídos pelo espaço, com cumprimentos e celebração de boas-vindas ao ensino presencial. Comentámos brevemente o trabalho das sessões à distância e passámos à apresentação da presente sessão”</p> <p>-DB20: “Conversa Inicial: Neste momento falo resumidamente da aula anterior e apresento a proposta da sessão.”</p> <p>-DB21: “apresentei a sessão: “continuar a desenvolver a técnica de coro e corifeu no jogo teatral”.</p>	19

		<p>-DB22: “disposto pelo espaço, sentados no chão, sintetizei o trabalho feito nas duas sessões anteriores: Coro e Corifeu- e apresentei a proposta de atividade da sessão: Criatividade”</p> <p>-DB23: “Conversa inicial: resumi a sessão anterior e apresentei a presente sessão sobre a imaginação.”</p> <p>-DB24: “fiz a apresentação da sessão que se seguia, sobre a memória.”</p> <p>-DB25:” exposição de objetivo e atividades da sessão”</p> <p>-DB26: “Os alunos entraram na sala e formámos um círculo” [para conversa inicial]</p> <p>-DB27: “Os alunos entraram na sala e formámos um círculo. (...). Informo que o objetivo da sessão de hoje é desenvolver as personagens.”; “Digo que o guião da apresentação é só um apoio, que a apresentação está em construção até ao dia 11 de junho.”; -DB28: “Formámos um círculo e fizemos uma breve conversa sobre o Dia da Criança.”</p>	
	Conversa final	<p>-DB1: “Conversa final: Oque é que fizemos? Como é que correu?”;” pedi que falassem da sua própria experiência”; “o que se pretende é uma autoavaliação”; “a conversa irá focar a partilha pessoal de opiniões, sentimentos, ideias, centrados na nossa experiência.”</p> <p>-DB2“A discussão acerca desta atividade começa com uma abordagem muito concreta... depois reflete-se acerca do significado e sentimentos despertados”.” fez-se, para concluir esta atividade, uma reflexão acerca das sensações, descobertas e ideias despertadas pela atividade.”; “Ouve muito entusiasmo nesta conversa, todos queriam intervir.”</p> <p>-DB3: “No final fizemos conversa”</p> <p>-DB4: Na conversa final perguntei: “O que é que fizemos e como é que se sentiram?”; “Cada participante toma a palavra voluntariamente para expressar ideias sobre a atividade proposta, o que é que se está a desenvolver e como se sentiu. Os alunos repetem os termos que me ouviram dizer</p>	27

		<p>durante a sessão e eu peço para eles os definirem por palavras deles.”</p> <p>-DB5: “Na conversa final falou-se sobre “o que é que fizemos?” “trabalhamos o corpo e a voz” e “como é que se sentiram?”. “Bem” dizem, sem grandes desenvolvimentos”</p> <p>-DB6: Na conversa de hoje pensámos sobre: “o que estamos a trabalhar?”; “Qual é o nosso maior desafio?”; “Como podemos ultrapassá-lo?” E falou-se de dinâmica de grupo, confiança e união no trabalho coletivo”; “Nesta sessão referimos que devem atender à diferença entre a “oficina de teatro” e a “vida quotidiana”.</p> <p>-DB7: “Na Roda final, a conversa começou com as questões: O que é que estamos a trabalhar? ; Como é que se sentiram?”</p> <p>-DB8: “Na reflexão final pensámos acerca de “novidades?”; “descobertas?”; “o que estamos a fazer?”; “como se sentiram?”</p> <p>-DB9: “um círculo, estendemos um rolo de papel no chão e registei o balanço do 1º período, sobre os indicadores: “o que fizemos?”; “o que sentimos?”; “o que gostaríamos de vir a fazer?”.</p> <p>-DB11: “Conversa final: Como se sentiram nesta sessão?”</p> <p>-DB12: “fizemos roda para conversa final, cada participante escolheu uma palavra para caracterizar a sessão.”</p> <p>-DB13/SO/1ºG: “Conversa final: O que fizemos? Como se sentem? Falou-se sobre o impacto do confinamento”</p> <p>-DB14/SO:” fizemos a conversa final com partilha de sensações e ideias sobre a experiência. Pergunto: “o que é que estamos a trabalhar?”; “como é que se sentiram”; “Tento levá-los a desenvolver um discurso mais aprofundado sobre o que fazemos, como e porquê?”</p> <p>-DB15/SO: “Preparámo-nos para conversar, sentados em frente à camara. Pergunto o que é que, para eles, foi trabalhado, o que correu melhor e pior e como é que se sentiram.”; “Respondem, cada um à vez.”</p> <p>-DB16/SO: “Na conversa final perguntei “como se sentiram?”.” ...falou-se sobre a dificuldade em terminar uma improvisação, e nas tensões que se sentem nas apresentações.”</p>	
--	--	---	--

			<p>-DB17/SO: “conversa final perguntei: “como é que se sentiram?” e pedi que respondessem com uma só palavra”</p> <p>-DB18: “Na Conversa final: (...) pergunto como é que foi, para eles, o ensino á distância, as sessões online de teatro”</p> <p>-DB19: “Conversa final: o que é que aconteceu e porquê?”; “focou a responsabilidade de grupo (...) se queremos criar uma apresentação temos que começar a ter consciência da responsabilidade que isso acarreta para cada um de nós”;</p> <p>-DB20: “Conversa final: (Como é que se sentiram?)”</p> <p>-DB21: “Conversa final: (...) [pedi que me explicassem o que é Coro e Corifeu] Perguntei ainda como é que se sentiam em cada um dos papeis? E quais são as maiores dificuldades de cada função?”</p> <p>-DB22: “ Fizemos um círculo e questionei: “Podem dizer por palavras vossas o que é a criatividade?” ; “Perguntei ainda como é que se expressa a criatividade em teatro.”</p> <p>-DB23: “Conversa final, em círculo, questionei o grupo: “o que é que gostaram mais e menos nesta sessão?”</p> <p>-DB24: “Na conversa final, em círculo, coloquei a pergunta: “o que é que descobriram?” Pedi que passassem a palavra por todos”</p> <p>-DB26: “Propus que cada participante fizesse um comentário à sessão e ao guião que se está a experimentar. E passei a palavra, por ordem no círculo.”</p> <p>-DB27: “Conversa final: expressar uma palavra para descrever a sessão”</p> <p>-DB28: “Círculo de conversa final: Perguntei: “o que descobriram?””</p> <p>-DB29: “Por fim fizemos uma roda final e os participantes falaram sobre a experiência de aprendizagem”</p>	
		Sessão sem reflexão final	<p>-DB2: “Não se fez roda final, a sessão já tinha tido reflexão aprofundada e não quisemos retomar essa atividade.”</p> <p>-DB10: “Não houve conversa final”</p> <p>-DB25: “fecho da sessão: A aula terminou... e não se fez roda final de fecho da sessão”</p>	3

Estratégias dos professores	Dinamização de atividades de teatro pelos docentes	Atividades práticas	<p>-DB2: “aproximando-nos dos que pediam ajuda e, através do diálogo, orientamos para que encontrassem as suas escolhas.” ; “Os orientadores recomendam que devem falar com o maior número possível de colegas. Com o reforço dos orientadores, a dinâmica envolveu todos os alunos. “</p> <p>-DB3: “concluímos que (...) experimentamos “fazer primeiro” e “pensar depois”; “A resposta aos exercícios [práticos] pode e deve ser espontânea, não havendo a preocupação de estar “certo” ou “errado”. O que é mais valido é participar, cada um à sua maneira. Tentámos desmistificar o “erro” na prática.”; “desmistificamos o erro para incentivar a experimentação.”</p> <p>-DB4: “[tensão muscular, resistência em relaxar] foi resolvido com relaxamento e respiração. O grupo acalmou e descontraiu no chão, na posição que cada um escolheu como a mais relaxada e confortável para si.”</p> <p>-DB6: “No círculo, começamos por ativar um olhar atento e despertamos a qualidade de presença. Ativamos a atenção para dar e receber estímulos em interação de grupo, despertamos os sentidos e a perceção, ocupamos o espaço...para a dinâmica de grupo”</p> <p>-DB6: “oriento apelando à criatividade e imaginação, faço a apologia da descoberta, procuro a novidade, provoco a experimentação para procurarem algo novo: Uma cena de teatro! “</p> <p>-DB7: “[o Raio] Revela quem está e quem não está á vontade com a atenção dos outros. Quem não está, parece não gostar da parte do jogo em que tem o “raio”</p> <p>-DB7: “Utilizaram os recursos técnicos desenvolvidos nas sessões anteriores, como vários registos vocais.”</p> <p>-DB7: [na improvisação livre] A temática mais abordada foi o conflito, a discussão, a guerra, a oposição e a batalha...” estar a discutir á frente dos outros” (L.9 anos). Digo que isso é pouco habitual, na vida quotidiana, e ainda bem, mas que no teatro é vulgar, porque estamos a mostrar “problemas da vida”.”</p>	52
-----------------------------	--	---------------------	--	----

			<p>-DB8: “Os alunos têm tendência para se imitarem uns aos outros. Se um elemento inicia o movimento no chão, por exemplo, e é uma proposta que agrada, todos os outros vão seguir a proposta e experimentar também.”</p> <p>-DB9: “[a “orquestra”] insisto neste tipo de atividades para que o grupo desenvolva a criatividade e a expressão em interação com os outros, numa situação de jogo que crie um imaginário coletivo.”</p> <p>-DB9: “Alguns participantes quiseram desenhar no painel. Permiti e pedi que fizessem o que quisessem no papel, desde que fosse dentro da resposta às minhas perguntas.”</p> <p>-DB10: “construímos a caixa das emoções com 35 palavras” cada um se foi lembrando de sentimentos e emoções e escreveu no papel. No final colocámos os papelinhos na caixa das emoções.”</p> <p>-DB10: “A escuta do estado interior, a procura de um estado de relaxamento, foram estratégias intencionais para se abordar o tema das emoções e sentimentos.”</p> <p>-DB10: “O jogo parece-me a forma mais eficaz de estimular o desenvolvimento da criatividade e da expressividade. É também uma forma de apelar á totalidade da experiência, porque quando jogamos colocamos o ser inteiramente na ação. O divertimento que advém da interação lúdica é excelente para quebrar o gelo, o que também é vantajoso para desinibir e criar um ambiente propicio á exposição inerente à atividade teatral.”</p> <p>-DB11: “os formadores tiraram duvidas e orientaram. Foi-lhes indicado várias possibilidades, que usem o diálogo, a linguagem inventada, e movimentos.”</p> <p>-DB11: [na construção da caixa das emoções] em vez de nos demorarmos em perceber o significado de cada emoção que entrou na caixa, quisemos muni-la de uma grande quantidade de emoções, um manancial variado e abrangente.”</p> <p>-DB12: “Foi a primeira vez que o fizemos desta forma, e como tal houve algumas dúvidas sobre a proposta (passar uma careta? uma gargalhada?)</p>	
--	--	--	--	--

			<p>-DB13/SO/1ºG:” testámos o espaço para nos movermos á frente da camara. “</p> <p>-DB13/SO/1ºG: “Enquanto fiz, os participantes acompanham, com a liberdade de se apropriarem da proposta e a adaptarem ao que querem (e podem) fazer.”</p> <p>-DB14/SO: “Dou as orientações e faço, também, mas reforço que cada um experimente e faça à sua maneira.”</p> <p>-DB14/SO:[no aquecimento de voz] “Avalio o desempenho pelo movimento da boca,[e do corpo] os microfones estão desligados.”</p> <p>-DB14/SO: “Respondi que foi a primeira vez que o fazíamos, era natural que houvesse dúvidas, mas que se continuarmos a tentarmos melhorar.”</p> <p>-DB14/SO:” Vou alternando entre participar e observar, peço para eles mostrarem, para induzir participação autónoma”</p> <p>-DB14/SO: [quando os alunos se sentem sem confiança] Digo-lhes que é uma questão de prática e que vamos ter mais oportunidades para melhorar.</p> <p>-DB14/SO: “A avaliação da atividade é feita por observação direta. As atividades são dirigidas, acompanhadas, observadas e avaliadas diretamente.”</p> <p>-DB15/SO: “Eu lia e cada um exprimia através do movimento o que entendiam das palavras ouvidas. A musicalidade do discurso e a forma de dizer moldou o movimento. Recorri ao ritmo e á repetição de algumas palavras para induzir variações na expressividade do movimento que os participantes criavam.”</p> <p>-DB16/SO: “As cenas apresentadas recorriam ao movimento do corpo para dar expressão a emoções. Percebi que o trabalho técnico desenvolvido [sobre a qualidade dos movimentos] facilitou a criatividade nas escolhas de movimentos para expressar emoções.”; “[com o texto dos sentimentos] recorreram às imagens descritas, com um sentido simbólico, poético e musical das palavras de uma quadra.”</p> <p>-DB16/SO: “alguns alunos precisaram de acompanhamento na execução...Recorremos á técnica de descrição das qualidades do movimento para que o praticante soubesse o que o “outro” está a ver. Descrever a forma</p>	
--	--	--	---	--

		<p>do movimento, o gesto, facilitou o foco na execução e atenuou o medo da exposição.”</p> <p>-DB17/SO: “Fiz comentários e perguntei se queriam repetir, (...) O fato de trabalhar com metade da turma de cada vez possibilita uma atenção mais direcionada a cada um deles.”</p> <p>-DB18: [na orientação de exercício de criação] “pedi “ (...) “informei” (...)“dirigi” (...) “reparei” (...) “fiz comentários”; “deviam praticar e selecionar o movimento que melhor expressasse cada linha da quadra”</p> <p>-DB19: “Distribuímos uma quadra por participante e a proposta de criação consistiu em criar movimento expressivo para cada linha da quadra.”; “[proposta de trabalho autônomo é] recebida com alguma resistência.”</p> <p>-DB20: “A construção aleatória de grupos é intencional”</p> <p>-DB20: “Dou instruções sobre o exercício de experimentação de coro e corifeu.”</p> <p>-DB21: [aquecimento em modo coro e corifeu, por grupos] ” Gradualmente, incentivei a turma a arriscar deslocções e movimentos mais arrojados, com variação de ritmo e níveis.”</p> <p>-DB21: “Orientei o grupo, calmamente, com instruções claras e concretas, para a atividade que deveriam ter executado autonomamente, com a intenção de lhes explicar qual é a proposta de criação. (...) Após este acompanhamento, fizeram todas as estátuas.”</p> <p>-DB22: “Expliquei as regras”</p> <p>-DB22: [jogo dramático] “Pedi que repetissem, mas que ao entrar no campo de jogo se mantivessem em movimento constante”</p> <p>-DB23: “fizeram-se grupos mais pequenos: pedimos para cada equipa se dividir em duas e fizeram-se confrontos de equipas com 5 elementos.”</p> <p>-DB23: “pedi que em vez da palavra ser tomada voluntariamente, a palavra fosse passando por todos, para que todos pudessem responder. Se não tivessem nada a</p>	
--	--	--	--

			<p>dizer, passam a vez de falar ao colega do lado, fazendo a volta toda.”</p> <p>-DB24: “[aquecimento] Os alunos executaram esta atividade de início espontaneamente, sem instruções.”</p> <p>-DB24: “Eu fui a primeira a entrar no espaço cénico, contei uma breve história da minha vida pessoal”</p> <p>-DB24: “Interrompi duas vezes o exercício para pedir aos espectadores que se comportassem á altura das apresentações”</p> <p>-DB26: “O exercício de improvisação coletivo constou em resolver um problema criativamente. Definir...[encenação]” (...) “Os participantes iniciaram um jogo de improvisação e eu dirigi o final, orientando as saídas de cena.”</p> <p>-DB27: “Pedi que levantasse o braço quem está com vontade de fazer a apresentação.”</p> <p>-DB27: “Reforcei a ideia de que entram assim que tenham oportunidade, devem estar atentos (...) O jogo apela à atenção, capacidade de decisão e assertividade (...) Orientei com a chamada dos mais “resistentes”. Todos entraram.”</p> <p>-DB28: “Preparação do Ensaio da sessão aberta” [feita pelos alunos]</p> <p>-DB28: “Depois estipulei...” [estrutura cénica]</p> <p>-DB28: [exercício de aquecimento corpo e voz] “Foi executado com ênfase, o grupo intensificou o volume da voz de forma muito rápida e o som tornou-se demasiado alto e agudo. Percebi que a voz estava a ser gritada e tentei corrigir”</p> <p>-DB28: “Mais uma vez deixei correr a cena sem interferir, com a intenção de ver e perceber como faziam e como resolviam os problemas. No jogo de improvisação (...) deixei-os “livres” a “explorar a cena” pedi que em 2 minutos encontrassem uma solução para o final (...) Orientei o fim do jogo” ;</p> <p>-DB29: “desenvolver [através da escrita e /ou desenho] o guião para criarem um projeto de cena curta”</p>	
--	--	--	--	--

			<p>-DB29: “[ensaio autónomo] Dei indicação (...). Fui passando por cada grupo (...) tirei dúvidas e orientei o trabalho”</p> <p>-DB29: “Regulei que o tempo máximo eram 3 minutos e orientei quando a improvisação estava a “descambar”, pedi que “encontrassem o fim”.</p>	
	Atividades expositivas		<p>-DB3: “Em roda vimos o livro sobre a Respiração. Li e mostrei as imagens...alguns alunos manifestaram surpresa ao verem as imagens das cordas vocais. Fizeram analogias.”</p> <p>-DB4: [na conversa final] “Surgem algumas confusões sobre palavras usadas, que são clarificadas por mim.”</p> <p>-DB4: “[na conversa final] Explico... que o teatro clássico está muito ligado a rituais religiosos e que ambos- missas e espetáculos- têm essa característica comum: ambiente de cerimónia. Abordámos o aspeto “sagrado” da prática teatral, e que o ator evoca, intencionalmente, uma maneira de agir que é diferente de um estado quotidiano, porque é expressiva, para passar uma mensagem.”</p> <p>-DB10: “exposição de materiais selecionados sob o critério da expressão de emoções”; “Distribuiu-se a turma em 4 grupos e tiveram entre 3 a 5 minutos com cada um dos livros, para o poderem explorar livremente.”; “Introduzimos o tema das “emoções” com uma abordagem conceptual, com exploração, pesquisa e debate sobre significado de palavras que exprimem emoções e sentimentos.”; “A estratégia foi expor material pedagógico com foco na temática, e daí seguir para a construção da caixa.”</p> <p>-DB12: [para corrigir comportamento em interação de grupo] “disse-lhes: [a segregação em pequenos grupos de amigos] Quebra a confiança, causa mau ambiente e não nos deixa livres para a aula de teatro. Falámos e pedi-lhes para que tentassem mudar a atitude, para que tentassem fazer as atividades sobre o princípio da cooperação e que tentassem colaborar com todos os colegas com o mesmo empenho. Para que deixassem instalar uma boa dinâmica de grupo era importante que se disponham a trabalhar com todos os elementos com a mesma abertura e disponibilidade. Ouviram...”</p>	31

			<p>-DB13/SO/1ºG: “debateamos sobre: “O que é improvisar?” Os participantes falaram sobre a ideia que tem do tema. Procurámos várias definições para a prática de improvisar, como a exploração livre sobre um determinado objeto ou ação. “</p> <p>-DB13/SO/1ºG: “visionamento de vídeo Hand movie, de Yvonne Rainer”</p> <p>-DB15/SO: “Conversámos um pouco sobre “qualidades de movimento”. Expressaram voluntariamente ideias soltas sobre o tema: “um movimento perfeito” - remeti á forma do movimento. “um gesto que exprime algo” - Ficou no ar uma ideia difusa e sugeri que experimentássemos várias qualidades de movimento para que a ideia ficasse mais clara.”</p> <p>-DB15/SO: [na conversa final] “Falamos sobre “fazer uma coisa nova”, que pode causar estranheza, que se podem sentir um pouco desconfortáveis com certos exercícios, ...mas que esses sentimentos são normais e que podem ser ultrapassados pela prática.”</p> <p>-DB15/SO: “Disse-lhe que o que estávamos a fazer era “um faz de conta do choro” por diversão. Estamos a brincar ... embora tenhamos características que nos definem, temos tendências pessoais mais evidentes, nestas aulas jogamos com isso e experimentamos opormo-nos a isso, também, exploramos características humanas independentemente de nos identificarmos com elas porque representamos e exploramos arquétipos.”</p> <p>-DB16/SO: “Conduzi a conversa para uma síntese da aula anterior, com recurso a um quadro branco onde escrevi: “Movimento expressivo”; Qualidades de movimento: Peso; Fluxo; Ritmo; Espaço”. Debateamos sobre o significado e alguns alunos voluntariaram-se para exemplificar.”</p> <p>-DB17/SO: “expus um quadro onde sintetizei um esquema sobre o ato performativo com a seguinte formula.</p> <p>Teatro – 2 (1 que faz + 1 que vê)”</p> <p>-DB19: [na conversa final]” perguntei aos desistentes porque é que não apresentaram?</p>
--	--	--	---

			<p>(...) Expliquei que era uma parte do exercício, para recordar o trabalho feito na aula passada e que ... [trabalhar sozinho] em Teatro também é importante.”; “Elogiei a autenticidade, a atitude de honestidade e sinceridade. Disse ainda que o aluno deve procurar, no futuro, ter a coragem de se expor, porque estamos todos juntos neste desafio, que repare que outros participantes ultrapassaram esse medo e que aqui todas as ideias são boas.”</p> <p>-DB21: [na conversa final] “Em círculo, pedi para me explicarem por palavras deles o que era o “Coro e o Corifeu”</p> <p>-DB23: “Pedi para se sentarem no chão, confortavelmente, e disse-lhes que ia contar uma estória. Pedi ainda que fizessem um esforço para imaginar a estória que iam ouvir, com o máximo de pormenores, para depois a puderem representar. O grupo fez silêncio e contei, por transmissão oral, a estória da “Martine e os piratas”.</p> <p>-DB23: “[na conversa disse que] importa a diversidade de opiniões”.</p> <p>-DB24: “[na conversa final] Fiz uma observação [aos alunos enquanto] publico: referi que o espectador não é passivo, que quem está a ver pode encontrar o prazer de ver os colegas, também está a participar e que tem um papel muito importante no teatro.”</p> <p>-DB24: “sessão foi preparada [com] material textual a que os participantes pudessem recorrer para representar.</p> <p>-DB25: “ocupação do espaço, em modo plateia (...) Mostrei o que tinha recolhido ao longo do ano: As estrelas da empatia, os papeis das emoções, o texto dos sentimentos com que se trabalhou o movimento criativo. E as fichas das memórias.”; “falei do nosso objetivo até ao final do ano letivo, que terminará com uma apresentação ao público. Propus que essa apresentação fosse em modo de sessão aberta com cenas combinadas e preparadas pelos participantes, com a minha ajuda.”</p> <p>-DB25: “Planeamento da apresentação: no papel de parede desenhei um cronograma com o número de sessões até ao último dia do projeto em que está planeada essa sessão publica, e expliquei que tínhamos 3 sessões de criação mais 3 de ensaio”</p> <p>-DB25: “Fiz algumas interrupções ao trabalho [prático] para fazer chamadas de</p>	
--	--	--	--	--

			<p>atenção ...” pensem que a apresentação poderá ser”.”.</p> <p>-DB25: “Apresentação de projetos 3x7. Cada núcleo de trabalho apresentou as ideias de projeto. Fizeram-se 7 apresentações. Á medida que os grupos exponham os projetos eu escrevia no painel as ideias principais, para que tivéssemos um registo coletivo”</p> <p>-DB26. “guião de apresentação e expus o processo de construção.”</p> <p>-DB26: “Leitura do guião em voz alta e Debate”</p> <p>-DB26: “Falei da Comédia Dell Arte, de como o ator desempenha um papel estereotipado, com características muito previsíveis, mas que a sua representação não é sempre igual, as apresentações seguem um guião com margem para a improvisação, e mostrei algumas imagens do livro “Teatro”.</p> <p>-DB28: “Falámos (...) do guião da sessão aberta, mostrei um esquema simples, num papel de parede, com os três momentos de apresentação.”</p> <p>-DB28: “Exemplifiquei que o som da voz, para se elevar em volume, deveria ter sustentação do corpo. E mostrei os dois exemplos, primeiro elevando a voz, dando ênfase ao som agudo de cabeça, depois sustentando a voz num tom grave, a partir do diafragma, e em sintonia com a respiração e o movimento do corpo”</p> <p>-DB28: “Antes de iniciar a cena, metade da turma escolheu um colega para contracenarem em pares. Pedi que cada grupo escolhesse uma emoção e que o diálogo fosse com base nessa escolha, recorrendo á linguagem inventada. Reforcei que era bom que cada dupla escolhesse uma emoção diferente das outras. Falaram das emoções que foram trabalhadas, entre elas a raiva. (...)Expus considerações sobre a “representação”, o seu carácter simbólico, e exemplifiquei com uma participante... (...)...Falei sobre esses dois planos- ficção e realidade- (nós no quotidiano e nós no teatro), que o ator representa e chamei a atenção para as emoções mais intensas como a raiva, que teríamos de nos controlar para que ninguém se magoasse (...)representar emoções é de enorme responsabilidade para os atores ”.</p> <p>-DB28: “[na conversa final] “reforcei a ideia de que estamos a trabalhar emoções que são universais e que elas não nos definem. Todos sentimos cada uma das emoções aqui</p>
--	--	--	---

		representadas, que fazem parte da vida, não servem para nos caracterizar, embora seja natural que a representação o tivesse afetado, porque ele a representou com empenho.” -DB29: “Expliquei como desenvolver o guião.” -DB29: “Em cada apresentação fizeram-se comentários acerca do que se viu.”	
Organização de atividades coletivas: Formar grupos de pares para atividades	A pares	-DB2: “2 a 2” -DB8: “cumprimentavam um colega, escolhido aleatoriamente (perto ou distante)” -DB9: “A turma divide-se em dois grupos que atravessam o espaço, cruzando, 1 a 1. À vez, dois jogadores confrontam-se” -DB11: “[com a turma dividida em 2] entra um elemento de cada grupo “ -DB18: “A turma dividiu-se em 2 grupos frente a frente, os alunos juntam-se com o colega da frente (criando 10 grupos de pares)” -DB19: “2 a 2 consoante os grupos constituídos [na sessão anterior]” -DB24: “a turma dividida em dois grupos dispostos em lados opostos do ginásio”; “2 “atores” de cada vez” -DB28: “metade da turma escolheu um colega para contracenarem em pares”	8
	Dividir a turma em dois grupos (de 10 elementos cada)	-DB3: [a turma dividida em] “2 grupos frente a frente “ -DB7: criámos dois grupos frente a frente” -DB12: “dois grandes grupos, frente a frente” “Intervim separando a turma aleatoriamente entre os números 1 e 2. -DB20: “a turma dividida em 2 grupos posicionados em lados opostos da sala, para o qual cada grupo ia apresentar” -DB22: “a turma separou-se em dois grupos”; -DB23: “a turma separada em dois grupos”; -DB27: “Distribuí cartas de um baralho, para definição de papéis. Quem não ficou satisfeito com a carta que lhe calhou, pode trocar com um colega [grupos] Por naipes.”	7
	Formar de 3 a 6 elementos	-DB8: “4 grupos de 5/6 elementos (...) cruzámos dois [grupos de cada vez]” -DB10: “Distribuiu-se a turma em 4 grupos” -DB12: “A turma dividiu-se em 4 grupos de 5, foram dadas 5 cartas a cada grupo”. -DB20: “dividem-se em 4 grupos de 5 participantes, em 4 filas”; -DB20 “Indico que o grupo deve andar pelo espaço ocupando-o homogeneamente. À	10

		<p>minha indicação, juntam-se em grupos de 4, com os elementos que estão mais próximos.”</p> <p>-DB21: “Enquanto entravam foi-lhes atribuído um número de 1 a 4. Depois pedi que se distribuíssem em grupos consoante o número que tinham, juntando-se entre números iguais.”; “a turma dividida em 4 grupos nos 4 cantos do ginásio”</p> <p>-DB22: “A turma foi dividida em 4 grupos”</p> <p>-DB23: “para otimizar o jogo e facilitar a organização, fizeram-se grupos mais pequenos: pedimos para cada equipa se dividir em duas e fizeram-se confrontos de equipas com 5 elementos”</p> <p>-DB25: “pedi que fizessem pequenos grupos de 3 elementos”</p> <p>-DB29: “5 grupos de 4 elementos, segundo os naipes de cartas distribuídos na aula anterior. “</p>	
Gestão da disciplina nas aulas	Gestão de conflitos centrada no professor	<p>-DB1: “Foi necessário intervir para reforçar a postura do participante... concentração no que está a acontecer... apelar ao foco, atenção e responsabilidade”; “apelar à participação ativa e responsável na execução dos jogos”</p> <p>-DB12: “Foi necessária a intervenção e chamada de atenção para cumprirem a tarefa “o mais rapidamente possível, com a maior calma do mundo” ... Intervim separando a turma aleatoriamente entre os números 1 e 2... tiveram dificuldade em cumprir a instrução... Fizemos um círculo e conversámos... Não voltámos a fazer os grupos, fizemos dinâmica de grupo em roda.”</p> <p>-DB20: “Indico que o grupo deve andar pelo espaço ocupando-o homogeneamente. À minha indicação, juntam-se em grupos de 4, com os elementos que estão mais próximos... quero com isto criar grupos de trabalho aleatório, sem critérios de escolha, para que os participantes tenham oportunidade de colaborar com qualquer um dos colegas.</p> <p>-DB23: “intervim, para otimizar o jogo e facilitar a organização”</p> <p>DB24: [pedi] “que estivessem com atenção e em silêncio.”</p> <p>-DB26: “Após votação, guiei a improvisação para que o grupo entrasse em cena criando... a [minha] ideia mais apreciada”.</p>	6

		-DB27: “Proponho cortar a cena “Andebol”, por motivos de execução e condições de espaço na sala da comuna.”	
	Resolução de problemas em grupo	<p>-DB12: “pedi para se dividirem em dois grupos. Como o número não era igual, pedi para resolverem aquele desequilíbrio, não conseguiram resolver.”</p> <p>-DB12: “consentiram em tentar mudar isso.”</p> <p>-DB19: [na conversa final] “Acabámos por decidir, em grupo, que na próxima sessão iríamos apresentar novamente.”</p> <p>-DB20: “grupo deve... selecionar o corifeu que irá liderar o movimento do coro.”</p> <p>-DB22: “Devolvi a pergunta: “como é que querem jogar?” definam a vossa ética de jogo dentro das equipas, e dei uns breves minutos para falarem entre eles sobre isso.”</p> <p>-DB23: “Quando pedi para cada equipa fazer a apresentação da sua canção foi evidente que a canção mais simples facilitava o jogo. A outra equipa revoltou-se com isso, criticou a equipa contrária por estar a repetir a mesma canção da sessão anterior. Depois pediram para mudar e voltaram a cantar os parabéns como na semana passada.”</p> <p>-DB23: “[confusão no jogo dramático] os jogadores pudessem resolver sozinhos e se reorganizassem”</p> <p>-DB25: “foram eles que se organizaram em grupos de 3”</p> <p>-DB27: “Reforcei que é importante fazer um esforço para se envolverem e participarem ativamente nas sessões para construir a apresentação.”</p> <p>-DB28: “Perguntei o que é que precisávamos para começar o início da cena: Foram enumerando os vários objetos necessários (instrumento + cartas) e fomos organizando, tanto o espaço como os jogadores.”</p> <p>-DB28: “Pedi um voluntário para ser o responsável de entrada dos atores em cena. O G. (9 anos) voluntariou-se para gerir a entrada dos atores, imprimindo o ritmo. Esta opção permitiu uma entrada mais organizada.”</p> <p>-DB28: “Deixei correr até que aparentemente algumas estátuas ainda não tinham sido convocadas, uma participante fez esse reparo e pedi-lhes para resolverem. Uma participante (...) tomou a iniciativa de, a partir do código que tínhamos estabelecido na última sessão, (tocar no ombro) evocar as</p>	13

			<p>outras estátuas para a cena. Valorizei a solução encontrada.”</p> <p>-DB28: “Relembrei-lhes que tínhamos combinado que após esta improvisação se ponham em semicírculo para fazer a cena seguinte. Referi ainda que, se não está claro como terminamos, que teríamos de encontrar, juntos, um dispositivo cénico que clarificasse isso, para estarmos todos em sintonia.”</p>	
		Resolução de problemas individualmente	<p>-DB1: “criou-se o espaço Time out, a usar voluntariamente”;</p> <p>-DB2: “orientámos para que encontrassem as suas escolhas”; “Reforçamos que esta tarefa é individual”</p> <p>-DB29: “[aluna resistiu em juntar-se ao seu grupo de trabalho] Pedi que fizesse um esforço, era importante que se reunissem os grupos para se fazerem os guiões. Como não se lembrou, sugeri vermos as fotografias que tiramos e verificámos que o seu grupo era do “às”. Juntou-se ao grupo”</p> <p>-DB29: “Esta aluna não estava integrada em nenhum grupo porque tem estado com o pé magoado e não participou na sessão anterior. Combinámos que seria “a moderadora” da apresentação das cenas”</p>	4
Reflexão global sobre as sessões de teatro	Recursos, domínios e estratégias pedagógicas	Gestão do tempo	<p>-DB1: “O tempo da sessão foi ultrapassado em 15 minutos”</p> <p>-DB9: “Ultrapassou o tempo em 10 minutos.”</p> <p>-DB9: “Sinto dificuldade em gerir o tempo das atividades”</p> <p>-DB10: “a pressão do tempo impediu abordar o pedido da criança com mais calma e atenção”; “O Aquecimento corporal foi longo e afastou-nos do alcance do objetivo geral da sessão.”; “O tempo foi mal gerido.” [esta estratégia] exige mais tempo de implementação, as atividades propostas sobrepuseram-se e não fluíram...</p> <p>-DB12: “Ultrapassámos em 10 minutos o tempo da sessão.”; “a planificação estava sobrecarregada, incompatível com o tempo de execução eficaz do grupo.”</p> <p>-DB13/SO/1ºG: A sessão atrasou 10 minutos.”</p> <p>-DB13/SO: “Não tivemos tempo.”</p>	17

		<p>-DB14/SO: “[o desenvolvimento da expressividade e o acompanhamento da professora] exige tempo e condições muito precisas que este formato não dispõe.”; “A sessão foi de tempo mais reduzido, não se fizeram apresentações individuais.”</p> <p>-DB16/SO: “O tempo de apresentação foi longo”</p> <p>-DB17/SO: “nem todos os alunos tiveram tempo de apresentar.”; “o nosso tempo estava a chegar ao fim e coloquei duas hipóteses: ficamos mais um pouco e vemos todas as apresentações ou continuamos este trabalho na próxima sessão?”</p> <p>-DB17/SO: [exercício de movimento criativo no início da sessão] “Percebi que precisamos de mais tempo para o fazer melhor”</p> <p>-DB24: “Por uma questão de gestão do tempo da sessão, o exercício foi proposto sem a preparação ideal”.</p> <p>-DB25: “a sessão se prolongasse para 2 horas”</p> <p>-DB27: “referi ainda o pouco tempo que temos para ensaiar a apresentação, que temos muito que decidir e fazer.”</p> <p>-DB28: “[ensaio da cena I, em modo jogo de improvisação] durou mais do que o esperado”</p> <p>-DB28: “já tinha passado 15 minutos da hora”</p> <p>-DB29: “Este “ensaio autónomo” demorou 10 minutos”</p>	
	<p>Concretização dos objetivos gerais</p>	<p>-DB1: “Sessão de apresentação... para nos conhecermos”</p> <p>-DB2: As aulas de teatro revelam a oportunidade de criar memórias positivas, boas interações, afirmar afetos, estreitar laços. Tornámos consciente as mais valias da interação grupal, quando suportadas nas características pessoais de cada um. Apercebemo-nos de como é que o grupo pode ser um lugar de conforto e interação positiva, com menos confronto competitivo e interação agressiva.”</p> <p>-DB3: “O objetivo geral de exploração vocal foi alcançado.</p> <p>-DB4: “os alunos exploraram a expressão vocal e os objetivos da sessão foram alcançados com sucesso.”</p>	<p>19</p>

		<p>-DB5: “O objetivo foi alcançado, embora a concentração fosse, frequentemente, fraca, por parte de alunos e formadores.”</p> <p>-DB6: [atividades desviaram-se do objetivo inicial de exploração vocal e focaram o jogo dramático]</p> <p>-DB7: “No desempenho geral, contaminaram-se com as sonoridades e uniformizaram para o mesmo género de língua inventada, com pouca originalidade e criatividade.”; “Foi uma sessão produtiva e bem-sucedida. Viram-se poucos sinais de aborrecimento. Houve muita participação e empenho.”</p> <p>-DB8: “Em termos gerais, estão “mais soltos”, mas controlados, ou seja, sabem responder adequadamente às propostas e “brincar” na altura certa, em interação de dinâmicas de grupo.”</p> <p>-DB9: “A sessão decorreu com muita confusão. Desde a preparação, com a organização do espaço, os participantes estavam dispersos e pouco participativos na tarefa. Essa dispersão fez-se sentir ao longo de todas as atividades, sobretudo quando era necessário ouvir indicações sobre um jogo novo... Os alunos pareciam querer brincar “livremente”.</p> <p>-DB10: “objetivo geral da sessão, verifico que o objetivo foi cumprido, satisfatoriamente, mas sinto que não se respeitou alguns princípios que temos vindo a estabelecer, e que são importantes para nós.”; “temática [Emoções] é uma maneira de refletir sobre inteligência emocional, regulação e domínio, autoconhecimento e autocontrolo, o objetivo geral da sessão foi criar uma caixa com palavras que expressam estados emocionais como base para jogo dramático.”</p> <p>-DB12: “sessão foi atribulada, afetada pela ansiedade geral provocada pela notícia de que se ia entrar, novamente, em confinamento... fez com que estivéssemos todos um pouco tristes”</p> <p>-DB13/SO: “muitos obstáculos de comunicação, desde a ligação fraca e instável - os vídeos partilhados não chegaram a todos os alunos- a música difundida tinha pouca qualidade... foi dececionante e frustrante”; “cada</p>	
--	--	--	--

		<p>participante procurou adaptar-se ao espaço que tem.”</p> <p>-DB14/SO:” exploração de movimentos criativos, inspirados em diversas emoções, ao som da música.”</p> <p>-DB15/SO: “as técnicas estão pouco exploradas. A prática continuada e aprofundada facilitaria a aplicação dos conhecimentos técnicos de forma autónoma, na experimentação criativa.”</p> <p>-DB18: “os alunos contam com as aulas de teatro para mostrar as suas emoções profundas, os desânimos, as frustrações... Sinto que criámos um espaço aberto á comunicação autêntica e eficaz, em que eles falam com sinceridade sem julgamento e têm espaço para exprimir, de uma forma adequada, sentimentos... criámos confiança”.</p> <p>-DB20: “Coro e corifeu: A perceção de que se pode simultaneamente trabalhar em cooperação e dar destaque/suporte a uma ação individual, ampliando a sua expressão, com consequências estéticas interessantes, foi revelador. Esta técnica tem potencial como estímulo para o desenvolvimento da atenção, dinâmica de grupo, cooperação e criatividade. Foi uma boa sessão, interessante no trabalho sobre o individuo e o coletivo no contexto da prática teatral.”</p> <p>-DB22: [andebol das canções] “Neste exercício o participante mais energético e ousado tem um melhor desempenho na dinâmica de jogo. É um bom desafio para estimular o desenvolvimento da assertividade, da expressividade, da confiança e da cooperação entre pares.”; “a dinâmica de grupo... a cooperação e expressão corporal e vocal... o grupo precisa deste tipo de desafios para dinamizar a reorganização de grupo, para quebrar preconceitos (sobre si e sobre os outros), para ativar ... interação positiva através da atividade lúdica e expressiva.”</p> <p>-DB22: A sessão dedicada à criatividade foi bem-sucedida.”</p> <p>-DB23: “sessão dedicada à imaginação foi bem-sucedida. Os exercícios propostos mostraram ser adequados ao tema da sessão”</p>	
	Concretização de objetivos específicos	-DB3: “aula produtiva, os alunos experimentaram vários registos vocais, projetaram a voz em grupo e individualmente.”	31

			<p>-DB10: “O Início da atividade e o relaxamento inicial correu como esperado, foi um bom trabalho, bem organizado e sem barulho.”; “Esta atividade [inicial] em nada contribuiu para a concretização dos objetivos da sessão que é sobre as emoções.”; “A intenção era desdobrar o entendimento da expressão das emoções em várias expressões artísticas, explorar a relação entre o significado de emoções e sentimentos e a expressão artística”; “Quis apresentar, de forma abrangente, uma espécie de universo expressivo de emoções, com exemplos variados.”</p> <p>-DB10: “A estratégia foi seguir a rotina, com ritual de aquecimento do corpo e da voz, mas faltou a conciliação com o tema [emoções].</p> <p>-DB12: “O desempenho, [no aquecimento com posturas de Yoga para crianças] de um modo geral, foi satisfatório, sem grande entusiasmo. Esperava maior receptividade e motivação para estes exercícios. A atenção estava dispersa.</p> <p>-DB12: “O jogo dos equilíbrios feito dois a dois foi um exercício relevante e importante para desenvolver a confiança e cooperação, competências que os alunos mostram interesse em explorar.”</p> <p>-DB12: “Na dinâmica de grupo, organizaram-se segundo o critério de género, rapazes para um lado e raparigas para o outro. Tem sido frequente este critério como um dos preferidos para criar grupos de trabalho, e nós temos tentado quebrar esta norma.”</p> <p>-DB13/SO: “Fizeram-se descobertas, através do movimento expressivo.”</p> <p>-DB14/SO: “As propostas que têm tido maior adesão são as apresentações de improvisações. Mesmo neste registo online as apresentações são estimulantes, criam expectativa e são apreciadas.”</p> <p>-DB15/SO: “Aplicaram as variações das qualidades de movimento que foram experimentadas no exercício anterior”</p> <p>-DB15/SO:” os alunos ...dizem frequentemente o que sentiram, o que correu bem/ mal e o que lhes foi mais fácil/ difícil e</p>	
--	--	--	--	--

		<p>porquê. São cooperantes nas conversas, e generosos nas partilhas.”</p> <p>-DB16/SO: “os participantes selecionaram emoções do livro e interpretaram uma coreografia de movimento que a representasse.”; “Todos quiseram apresentar”; “Houve vários tipos de apresentações: umas mais completas, com luz e som, outras em silêncio, outras com escolha de música”; “Aplicámos o que tem vindo a ser desenvolvido desde o início do ano, sobre as técnicas de expressão na prática teatral.”</p> <p>-DB17/SO: “Os alunos escolheram formas de dizer a partir de três indicadores: Volume, ritmo e registo tonal”</p> <p>-DB17/SO: “exercício que associa uma ação, um gesto, á expressão da imaginação, foi uma estratégia de indução ao movimento criativo.”</p> <p>-DB19: “De uma maneira geral os alunos selecionaram gestos com as mãos que representavam a imagem ou a ação transmitida no texto, em vez de utilizarem todo o corpo numa representação simbólica e que transmitisse a emoção do texto. As frases foram ilustradas por gestos.”</p> <p>-DB20: “movimentação síncrona do coro que segue o movimento do corifeu.”; “O objetivo da sessão foi alcançado, os alunos perceberam o papel do coro e do corifeu. As dinâmicas de grupo e os jogos apresentados ajustaram-se ao alcance dos objetivos.”</p> <p>-DB21: [aquecimento em modo coro e corifeu, por grupos] “Ativaram assim, gradualmente, a energia, a expressão corporal e a criatividade.”</p> <p>-DB21: “Foi desenvolvida a técnica de interpretação, expressão e criação cénica a partir de coro e corifeu para adquirir conhecimento acerca de ferramentas de jogo teatral. A técnica foi desenvolvida através de improvisação em pequenos grupos.”</p> <p>-DB22: [sessão sobre a criatividade]“Foram apresentadas 32 estátuas, com temas variados.”</p> <p>-DB23: “Os alunos puderam assim experimentar vários personagens, fazendo a</p>	
--	--	---	--

			<p>representação de arquétipos, cada um à sua maneira.”</p> <p>-DB23: [na conversa, a palavra passou por todos] “isto fez com que alguns se sentissem incentivados a falar, pelo menos tiveram a responsabilidade de escolher: falar ou não.”</p> <p>-DB24: [no aquecimento] “já sabem o que é para fazer quando iniciam a atividade! Não sabem bem como, mas sabem qual é o objetivo.”</p> <p>-DB24: [jogo de aquecimento] “Ativou a fisicalidade e unidade de grupo. Também despertou a atenção e a expressão vocal em simultâneo com o movimento.”</p> <p>-DB24: “Este jogo possibilita a percepção sobre o que é o monologo... o espaço cénico é ocupado pelo participante sem recursos á interpretação de personagens...e o género produzido enquadra-se no teatro documental e pós-dramático.”</p> <p>-DB24: “a exploração das personagens em contracena” ; “um primeiro grupo (a L. e o G. ambos de 9 anos) apresentaram uma cena em que os personagens se confrontaram com base na expressão corporal e na movimentação em cena: ...personagens opostos”</p> <p>-DB24: “Os participantes experienciaram a execução de um monologo, com base numa história previamente preparada, e de contracena, com uma personagem criada por eles, e escrita numa ficha de registo, preenchida por eles em trabalho de sala, antes da sessão.”</p> <p>-DB25: “Criar um projeto de grupo onde se possam integrar e incluir as propostas individuais, para construção dum objeto cénico baseado no trabalho efetuado nestas sessões de teatro. (...) unir e gerir expectativas em relação a esta apresentação final, sem excluir a possibilidade de cada um propor a sua ideia e manifestar o seu interesse. Nesse sentido a sessão foi bem-sucedida”</p> <p>-DB25: “era importante que os participantes percebessem a construção conjunta de um projeto, em termos gerais, as propostas com mais referencia, as que eram</p>	
--	--	--	--	--

		<p>complementares e as propostas que faziam alguma rutura com as ideias predominantes, mas que se podiam interligar. Esse objetivo foi conseguido”</p> <p>-DB26: “apropriação do guião de apresentação (...) foi cumprido.”</p> <p>-DB28: “O resultado da utilização da voz pelo grupo, melhorou, de forma geral, após a exemplificação.”</p> <p>-DB28: “Os “representantes da raiva” continuaram a “fingir” que estavam a “lutar”, mas sem se tocarem.”</p> <p>-DB29: “Vimos/ fizemos 5 apresentações curtas” (...) “Os participantes reconheceram o lugar da ação, vários papeis e uma narrativa dramática” (...) “As cenas foram variadas e muito diferentes entre si: uma num castelo, outra num bar, outra numa escola, outra em viagem...”</p>	
	Preparação de planos das sessões	<p>-DB1: “continuaremos a apelar à participação ativa e responsável na execução dos jogos”</p> <p>-DB2: “orientar as sessões para uma boa dinâmica de grupo”</p> <p>-DB3: “continuar a induzir esse estado de tranquilidade no início da sessão.”</p> <p>-DB4: “o trabalho será tomar consciência do corpo e da voz, desenvolver a expressão corporal e vocal em dinâmicas de grupo com jogos de cooperação.”</p> <p>-DB9: “tenho tendência em colocar mais atividades na sessão e pouco tempo para a executar” ... “Exerço uma certa pressão, quero fazer um trabalho variado. Isso causa-me ansiedade e retira-me a tranquilidade necessária que melhoraria a minha atenção para com o grupo.”</p> <p>-DB10: “sessão foi paradigmática de sobrecarga de atividades planeadas.”; “O objetivo teria sido, talvez, mais fácil de alcançar se a sessão tivesse sido planeada e implementada com mais precisão e assertividade, desde o início.”; “creio que a sessão foi mal planeada, nos seguintes aspetos: - o exercício de aquecimento podia estar mais focado no objetivo geral da sessão. Percebi claramente que, quando se planeia uma sessão com base numa temática, esta deve canalizar todas as dinâmicas para o alcance do objetivo. O exercício da memória em nada contribuiu para abordar o tema das Emoções.”; “as atividades devem ter um</p>	24

			<p>foco cada vez mais incisivo no tema, para otimizar a intervenção. O tempo é limitado e deve ser mais bem gerido. Para a próxima semana poderemos recompensar o investimento desta sessão e iniciar com o jogo dramático – corporalidade, oralidade e improvisação- com recurso ao material construído- caixa das emoções.”</p> <p>-DB11: “Vou continuar a insistir [no relaxamento inicial] (...) mas talvez seja mais benéfico incidir num relaxamento mais dirigido, com instruções mais concretas de foco no corpo na respiração.”</p> <p>-DB11: [no aquecimento] também me parece necessário reforçar a instrução, ou induzir a postura alinhada, repetindo os exercícios de equilíbrio. [para aprender a fazer a postura neutra]</p> <p>-DB11: “Para quebrar a tendência de a turma se alinhar em “grupos de amigos”, talvez se possa fazer dois grupos também nesta fase de aquecimento. Dessa forma, o percurso e interação, alternado entre mobilidade e imobilidade, de forma equilibrada, ora um grupo, ora outro, permitirá que se olhem, terão mais espaço e a interação será mais condicionada, mais focada na atividade e no objetivo do jogo.</p> <p>-DB11: “considerar propor jogos para o aquecimento mais dinâmicos, do tipo quebra-gelo, mais lúdicos e que exijam interação física.”; “definir estratégias de jogo que facilitem a participação individual mais responsável, que apelem à imaginação e à execução de uma tarefa realizada com a expressão do corpo e a cooperação de grupo.”</p> <p>-DB11: “Que estrutura de jogo de improvisação pode facilitar a criação mais imaginativa, o desabrochar da atividade criativa?”</p> <p>-DB12: “Assim que o tempo melhora, talvez possamos fazer o aquecimento lá fora para nos mexermos com mais espaço, desenvolver a resistência, amplitude, tonicidade e força.”</p> <p>-DB13/SO: “Tinha expectativas mais elevadas acerca do sucesso deste primeiro encontro online, não previ que há muitas condicionantes que limitariam a sessão.”: “Não consegui fazer todo o plano. Não</p>	
--	--	--	--	--

		<p>vimos o vídeo da Pina Baush.”; “Percebo que continuo a fazer planificações muito extensas. “</p> <p>-DB13/SO: “selecionar dinâmicas a adotar para sessões online:a)Pesquisas na net para partilhar? b)Construir personagens a partir de um estímulo visual? c) Exercícios dinâmicos, de movimento, mas adaptáveis ao espaço de cada um?”</p> <p>-DB15/SO: “Como ir construindo, gradualmente, o conhecimento que se vai adquirindo ao longo das sessões, sem dar saltos de exigência demasiado grandes?”</p> <p>-DB16/SO: “Estava planeada uma atividade de exploração de movimento expressivo das emoções, continuando o trabalho da aula anterior. O plano foi alterado porque os alunos fizeram trabalho autónomo para mostrar.”; “Fiz um plano de sessão sem ter em conta que os alunos tivessem feito o trabalho autónomo e quisessem apresentar os trabalhos”</p> <p>-DB18: “Talvez ... tivesse sido importante uma conversa inicial mais longa, onde os alunos pudessem partilhar o resultado das aulas online, uma espécie de revisão, com partilha de experiências, a sessão podia ter sido só diálogo. (...) Um exercício interessante seria fazer desta conversa uma apresentação improvisada sobre o ensino á distancia... tornar a reflexão um mote para a prática artística.”; “as aulas de teatro podem ser mais eficazmente estruturadas por forma a que o pensamento e a criatividade dos alunos seja veiculado para a prática.”</p> <p>-DB19: “Urge dar-lhes espaço e liberdade criativa, canalizando o desempenho numa estrutura que possibilite ampliar a expressão artística dos participantes [alunos]. Instrumentos de suporte ao desenvolvimento da expressão artística: painéis de registo ...de tomadas de decisão conjunta, com aceitação das diferenças individuais; Valorização do trabalho de grupo em metodologia de projeto- planear e fazer.”</p> <p>-DB20: “Esta técnica [coro e corifeu] pode continuar a ser desenvolvida e melhorada, com deslocações pelo espaço, abordar mais variantes e fazendo grupos com menos elementos. Podem-se fazer 7 x 3 ou 5 x 5.”; “Continuar a trabalhar com base no coro e corifeu, revelando temas mais importantes e</p>	
--	--	--	--

		<p>interessantes para abordarem na criação cénica do projeto de apresentação.”</p> <p>-DB21: “Precisamos de desenvolver a criatividade! Exercícios que explorem a pluralidade de respostas, em quantidade e qualidade (...). Como por exemplo o número de desdobramentos possíveis de funções para um objeto. É nossa intenção propor uma estrutura cénica que estimule a criatividade para explorar novas formas de interpretação e expressão.”</p> <p>-DB21: “Parece-me que o grupo precisa de estímulo e motivação (...) propostas lúdicas”</p> <p>-DB22: [andebol das canções] “ a repetir na próxima sessão.”</p> <p>-DB23: “A volta da palavra pode continuar a ser feita, para estimular a que todos partilhem as suas reflexões.”</p> <p>-DB27: “Para a próxima sessão, dia 27, de apropriação do guião, importa ter como prioridade simplificar as propostas, por forma a evitar os conflitos de grupo que podem ser inibidores”; “Faremos outro guião de construção cénica para cada grupo de 5 elementos poder estruturar uma cena com princípio meio e fim.”</p>	
	Parceria entre os docentes de teatro	<p>-DB1: “jogos de expressão dramática com foco na dinâmica de grupo, orientados pelo formador Miguel”; “organização da sala em silêncio, dinamizado pelo professor Miguel que acompanhou e dirigiu a tarefa”; “Estive como observadora”, “A minha participação serviu, sobretudo, para exemplificar”. “A aula, tendo 2 formadores, deve ser organizada por forma a equilibrar a orientação... estipular e distribuir tarefas entre mim e o Miguel”</p> <p>-DB1: “Ao terminar a sessão fez-se uma avaliação conjunta... entre os dois formadores... parece-me importante e positivo para o projeto, porque se partilham visões distintas e complementares. Exige confiança e cooperação na orientação em conjunto.”;</p> <p>-DB5: “O Miguel, que é uma figura de referência importante, faltou.”</p> <p>-DB9: “O outro formador considera que “posso ser mais sensível ao grupo”.</p> <p>-DB13/SO: [em reunião de professores de teatro estabelece-se]” planear atividades</p>	10

		<p>mais dinâmicas, interativas, com “mais movimento” e “menos conversa” ... simplificar as propostas por forma as sessões virem a ser um momento de descontração, diversão e criatividade lúdica.” [como estratégia de atenuar as consequências das desigualdades de condições de participação]</p> <p>-DB18: “Em relação á apresentação final... O Miguel diz que eles podem escrever o que querem fazer. A minha ideia é propor uma sessão aberta acerca do trabalho desenvolvido.”</p> <p>-DB19: “a parte inicial da sessão seria orientada pelo prof Miguel e que eu estaria a observar e a tirar notas para o meu estudo.”</p> <p>-DB19: “Tanto eu, como o prof. Miguel e a P. T. comentámos a atitude do aluno, na interação de grupo.”</p> <p>-DB25: “O Miguel assistiu ao início da sessão, mas depois saiu. (...) esteve connosco no início da sessão, para a introdução, mas depois ausentou-se. “</p> <p>-DB27: “Iniciámos a sessão com a informação de que o Miguel não poderia vir, estava ausente, mas que tem sabido do nosso projeto e manda abraços, beijinhos e bom trabalho para todos”</p>	
Avaliações de desempenho dos alunos	avaliação pelos professores positiva	<p>-DB1: “trabalho de equipa e cooperação excelentes”</p> <p>-DB2: “Todos participaram com empenho e participação ativa”</p> <p>-DB2: “A maioria desempenhou o exercício com calma, facilidade e concentração”;</p> <p>-DB2:” foi executado com prazer e as reflexões foram bastantes profundas.”</p> <p>-DB7: [o Raio] “A maioria do grupo está bastante confortável com este exercício”</p> <p>-DB7: “uma maior confiança entre participantes. Pela primeira vez expressam-se sensações de se ser transportado para outra realidade. A imaginação desenvolve-se para criar “outro espaço” habitado pelos atores que interpretam ações dramatizadas.”</p> <p>-DB7: “Revelaram-se algumas novidades, sobretudo na conversa final: houve maior consciência e expressão das emoções sentidas durante a sessão.”</p>	49

		<p>-DB7: “já se nota um tempo de resposta às atividades cada vez mais imediato, sobretudo no entendimento das propostas e na organização do grupo no espaço.”</p> <p>-DB8: “Os participantes começam a normalizar a resposta à atividade, entram na rotina estabelecida e reagem mais prontamente às propostas, o que faz com que seja mais imediata a execução de uma dinâmica, por exemplo de relaxamento ou de aquecimento.”; “Também se evidencia uma maior abertura ao carácter dramático e lúdico das atividades, com domínio sobre a capacidade de improvisar no jogo.”</p> <p>-DB9: “[estou vivo], jogo feito com gozo e empenho”</p> <p>-DB10: [jogo da memória] “Foram atentos e bastante cooperativos.”</p> <p>-DB11: [no jogo de improvisação com a caixa das emoções primeiro houve dificuldade, depois houve intervenção dos orientadores] “depois o jogo canalizou-se para o diálogo em contracena, onde procuraram interpretar e exprimir a emoção que lhes tinha saído. “</p> <p>-DB11: “Na movimentação livre os alunos respondem muito bem, sabem ocupar o espaço de forma equilibrada”.</p> <p>-DB12: [jogo de equilíbrio, cooperação e confiança a pares] Este exercício foi mais entusiasmante para o grupo.</p> <p>-DB12: “A [dinâmica de jogo dramático] da careta foi realizada com facilidade.”</p> <p>-DB12: “caminhar pelo espaço é feito com prazer e eficácia Os alunos sabem ocupar o espaço de forma homogénea, dominam a mobilidade/imobilidade, sabem iniciar a marcha sobre qualquer indicação, motora ou expressiva. Estou bastante satisfeita com o desempenho deste exercício.”</p> <p>-DB12: “O Jogo de improvisação e construção de personagens, executado a partir de cartas de jogo, em grupos de 5, correu bem, as propostas foram criativas.”</p> <p>-DB13/SO/G1: “O aquecimento dirigido de corpo voz correu bem.”</p> <p>-DB13/SO: “Os melhores momentos foram as expressões de pormenor das mãos e do rosto no jogo de improvisação. Surgiram</p>	
--	--	--	--

		<p>improvisações interessantes e percebi que os participantes estavam envolvidos no jogo que a camara permite.”</p> <p>-DB14/SO: “Foi a primeira vez que fizemos este exercício e a adesão foi entusiástica. “</p> <p>-DB14/SO:” gradualmente, vão adquirindo cada vez mais autonomia na experimentação.” ...” há alunos que não precisam desse apoio, movem-se natural e livremente.”</p> <p>-DB15/SO: “[fizeram variações na qualidade do movimento] com facilidade”.</p> <p>-DB15/SO:” [na reflexão final] manifestam com facilidade o que sentem e pensam acerca da atividade.”</p> <p>-DB16/SO: [na conversa final] “Respondi que as apresentações acarretaram uma certa responsabilidade, e que por isso esses sentimentos são normais, mas que eles os superaram muito bem. “</p> <p>-DB16/SO: “A sessão foi surpreendente”; “As criações feitas a partir do texto das emoções não foram representadas de forma obvia e literal, distanciaram-se do cliché”</p> <p>-DB17/SO: “os alunos compreenderam o quadro exposto”</p> <p>-DB17/SO: “[na repetição de apresentações] alguns fizeram novamente e melhoraram.”</p> <p>-DB17/SO: “As apresentações foram criativas.”</p> <p>-DB18: “A maioria executou o exercício bem” (...). Neste momento é que os alunos, de forma geral, compreenderam o exercício e estavam prontos para o fazer melhor.”</p> <p>-DB20: “salvo raras exceções, como foi o caso do G. (9 anos) que se deslocou com 4 apoios. Observo entusiasmo na realização do exercício”</p> <p>-DB21: “Há alunos que se expandem mais facilmente, executam o exercício espontaneamente e com gozo.”</p> <p>-DB21: [1ª estatuas de coro e corifeu] “Avalio como excelente!”</p> <p>-DB22: [o exercício de criação] “bem compreendido e executado.”; “Foi uma dinâmica executada com entusiasmo”; [nas apresentações] “Os participantes desfrutaram do carácter dinâmico da</p>	
--	--	---	--

		<p>improvisação, foram voluntariosos e criativos.”</p> <p>-DB23: [andebol das canções] “vi intervenções de jogo, com desenvolvimento da expressão corporal e vocal muito surpreendentes da L. (9 anos) e doutros participantes que geralmente são mais tímidos.”; “os participantes vão -se revelando cada vez melhores neste jogo. “</p> <p>-DB23: “o grupo tem desenvolvido bem o discurso”.</p> <p>-DB24: “O grupo entendeu o que eu estava a fazer e decidiu integrar a atividade, sem imitarem, seguiram o exemplo, cada um á sua maneira... conquista muito gratificante.”</p> <p>-DB24:” O jogo [de aquecimento] foi executado com entusiasmo.”</p> <p>-DB24: [apresentação do monologo] “Foi executado com gozo e concentração. “; “foi muito interessante em termos artísticos: a forma como cada participante ocupou o espaço, o tempo que levou até começar a falar e a contar a sua história, a seriedade com que assumiu a responsabilidade, foi teatral e com excelente qualidade de presença.”; “Os participantes superaram o constrangimento de estarem sozinhos em cena. Todos conseguiram fazer este exercício, o que para mim foi uma verdadeira e gratificante conquista.”</p> <p>-DB24:[apresentação de contracena] “houve diversão e criatividade” Surgiram alguns momentos interessantes”; “Todos os alunos revelam mais à vontade neste registo de jogo do que no anterior. O facto de se estabelecer um diálogo e de se sustentarem numa personagem, fá-los “jogar” mais.”; “excelente domínio da capacidade criativa e de escuta em cena”; “Os diálogos foram coerentes e os participantes souberam seguir as regras básicas da improvisação.”;</p> <p>-DB24: [o recurso ao conflito na contracena] Isto em teatro tem interesse, porque uma cena de teatro com conflito é mais interessante do que uma cena sem tensão ou conflito.”</p> <p>-DB24: “Comentei que esta cena era muito expressiva (expressionista) e que os atores recorreram a uma forma de expressão mais abstrata, com recurso à expressão corporal.</p>	
--	--	--	--

		<p>Este exemplo contrastou com outros, que se basearam mais na palavra. A multiplicidade de exemplos foi gratificante e produtiva.”</p> <p>-DB25:[apresentação de projetos] “Foi uma discussão produtiva e criativa”</p> <p>-DB27: [depois do jogo de aquecimento] “O grupo, em geral, elevou o animo.”</p> <p>-DB27: [na verbalização da personagem]” investiram na linguagem inventada, que é mais livre e espontânea”</p> <p>-DB28: “O grupo pareceu-me tranquilo e animado”</p> <p>-DB28: “[aquecimento]” houve sintonia, coordenação e boa unidade no grupo.”; [aquecimento em deslocação pelo espaço] “Esta parte da aula parece entusiasmante para os alunos. Como tem muito movimento, aparentemente agrada-lhes soltar a energia.”</p> <p>-DB28: [aluna chamada para me apoiar na exemplificação sobre ficção e realidade]” L. (9anos), que tem mostrado muita maturidade nas aulas”.</p> <p>-DB29: “os espectadores mostraram-se envolvidos e atentos nas participações dos colegas em cena e comentaram com entusiasmo.”</p> <p>-DB29: “A sessão foi produtiva”; “bem-sucedida”</p>	
	<p>avaliação pelos professores negativa</p>	<p>-DB1: “As propostas não foram imediatamente entendidas”;</p> <p>-DB1: “Foi necessário apelar ao foco, atenção e responsabilidade”;</p> <p>-DB1: “intervim para corrigir posturas (tirar as mãos dos bolsos, não encostar à parede) e orientar atitudes (disponibilidade, participação ativa e concentração)”</p> <p>-DB2: “Alguns alunos demoram a cumprir a tarefa... ficam à espera de receber ajuda para executar o exercício”;</p> <p>-DB2: “Alguns alunos parecem querer entrar em diálogo entre si para se copiarem”</p> <p>-DB2: “Outros pareciam querer copiar um colega”;</p> <p>-DB2: “Alguns alunos, de início, parecem retraídos, intimidam-se em abordar os colegas”;</p>	<p>56</p>

			<p>-DB2: “Três alunos precisaram de orientação mais próxima”</p> <p>-DB3: “Participantes parecem não querer errar”</p> <p>-DB3: “Houve alguma dificuldade na execução dos exercícios de respiração, na contagem das inspirações e expirações.</p> <p>-DB3: “Nalguns participantes o desempenho foi tímido, pouco espontâneo.”</p> <p>-DB3: “dificuldades motoras, pouca agilidade, queixam-se de cansaço.”</p> <p>-DB4: “Tensão muscular, resistência em relaxar”</p> <p>-DB4: “Revelam estranheza e dificuldade em explicar por palavras o trabalho desenvolvido”; “Manifestam algum aborrecimento”</p> <p>-DB7: “[o Raio] revela inibições, quando o grupo está a imitar os gestos e som, a pessoa que está desconfortável com a atenção passa o raio rapidamente...houve 3 pessoas que passaram logo o raio, assim que o receberam.”</p> <p>-DB7: [na linguagem Inventada] “Os participantes recorrem à imitação do que veem o outro fazer”</p> <p>-DB9: “[preparação do espaço] fez-se de forma confusa e pouco participada.”</p> <p>-DB9:” [estou vivo] exigiu algumas chamadas de atenção: alguns jogadores estavam a enfatizar o lado dramático do jogo e investiram na representação do “morto” e na narrativa da cerimónia que se segue...” Nesta fase do trabalho desenvolve-se a cooperação, por isso é importante atender firmemente a premissas de jogo que exigem uma resposta coletiva.</p> <p>-DB9: “Falta motivação para partilhar uma “lei comum” - regras de jogo.” ...” Se estão demasiado autocentrados, ficam pouco disponíveis para resolução conjunta do jogo de cooperação”</p> <p>-DB11: “Os alunos não se separam dos amigos e isso dificulta o desempenho, porque vão a conversar.”; “A turma mostra que há relações de amizade fortes entre alunos, que daí se formam em pequenos</p>	
--	--	--	--	--

		<p>grupos, notam-se preferências e procuram trabalhar com os amigos.”</p> <p>-DB11: [jogo de improvisação com a caixa das emoções] “Os primeiros jogadores, depois de retirarem o papel ficaram sem saber o que fazer para expressar a emoção. Percebemos que ficaram perdidos.”; “De início tiveram dificuldade de incorporar a emoção.”</p> <p>-DB11. “alguns alunos, aparentemente, ficam á espera que “a sessão comece” e não tiram partido do momento de relaxe inicial e conexão consigo próprio.”</p> <p>-DB11: “No aquecimento ainda é necessário corrigir a postura neutra, há muitos alunos que cruzam os pés e os braços, na imobilidade em pé, não está bem percebido o que é que se pretende com postura neutra.”</p> <p>-DB11: “Os alunos parecem ter poucas referencias e ideias para improvisar.”</p> <p>-DB11: “Por vezes os alunos manifestam alguma falta de confiança para atividades teatrais.”; “Nota-se, nas improvisações, que muitas vezes são tendencialmente simplistas, com participação “defensiva” e pouco exploratória. Sente-se uma certa “desconfiança” na prática deste tipo de atividades...”</p> <p>-DB12: “a partir desse dia entraríamos em confinamento. Sentiu-se uma certa tensão geral.”</p> <p>-DB12: “distribuírem em dois grandes grupos, frente a frente, o que gerou alguma confusão... os participantes, tentando adotar um critério de separação, acabaram por ficar os rapazes de um lado e as raparigas para o outro..., resistiram em quebrar o registo de só querem estar no grupo de determinadas pessoas. Entendi que havia amigos que não se queriam separar.”; “Essa atitude perturba o nosso desempenho.”</p> <p>-DB12: “quando os 2 grupos estavam definidos, tiveram dificuldade em cumprir a instrução, resistiram em quebrar o registo de só querem estar no grupo de determinadas pessoas”</p> <p>-DB12: “[a dinâmica de jogo dramático] A gargalhada foi mais difícil.”</p>	
--	--	---	--

			<p>-DB12: “O aquecimento revelou algumas dificuldades de execução em tarefas simples, em termos gerais: dor nas costas, pouca tonicidade e flexibilidade falta de força, equilíbrio e domínio corporal... A expressão corporal deste grupo, em termos gerais, é fraca”</p> <p>-DB12: “[jogos de confiança e cooperação] têm dificuldade em concretizar.”</p> <p>-DB14/SO: “Participantes imitam os meus movimentos” [quando a proposta é de exploração livre] ...” ficam muito dependentes do que eu faço para seguirem o exemplo.”</p> <p>-DB14/SO: “A exploração ainda não está autonomizada. ...cada um está no seu espaço e é mais difícil seguirem outros exemplos. As vezes comentam que não sabem o que fazer, mostram-se baralhados e confusos, suponho que o fato de não termos o grupo a dar força também influencia neste aspeto.”</p> <p>-DB15/SO:” Os alunos, de forma geral, mostram um fraco domínio da expressão corporal”; “por vezes manifestam dificuldade em compreender o que lhes é proposto. “</p> <p>-DB15/SO: “Os participantes mostram dificuldade em aplicar as técnicas desenvolvidas em exercícios ... Verifico que a participação tem dois modos opostos de manifestar uma falta de domínio da expressão corporal: os que se começam a mexer muito e têm dificuldade em parar, porque não sabem o que fazer, e os que não se mexem pela mesma razão.”</p> <p>-DB17/SO: “Há alunos que se não forem chamados a apresentar, não mostram.”</p> <p>-DB17/SO: “O exercício de movimento criativo foi executado com alguma apreensão (...)A compreensão e execução deste exercício não foi imediata”</p> <p>-DB18: “Nesta sessão vi desânimo e desistência. Vi que cumpriam os exercícios sem motivação.”</p> <p>-DB19: “Os alunos resistem a trabalhar sozinhos, parecem ter pouca confiança nas ferramentas: experimentar e selecionar”</p>	
--	--	--	---	--

			<p>-DB19: “objetivo da sessão foi alcançado com dificuldade e o resultado foi insatisfatório”; “processo foi vivido com resistência... A aquisição da técnica de movimento expressivo- que tem vindo a ser desenvolvido ...provou não estar adquirida, não foi aplicada.”; “Os alunos cumpriram a tarefa sem manifestar prazer, movidos por uma ordem a que deviam obedecer. Na grande maioria a tarefa foi cumprida, sem entusiasmo ou surpresa”; “a inconstância do desenrolar do ano letivo, com ensino presencial e ensino á distancia, dificulta o desenvolvimento das competências, onde a autonomia e a autoconfiança são primordiais para a manifestação da criatividade.”; “Noto ...dificuldade em aplicar técnicas de expressão de movimento, dificuldade em expor aos colegas o trabalho feito... pouca autoconfiança, poucas capacidades expressivas (orais e corporais)...manifestam “vergonha”, estão constrangidos no desempenho das atividades propostas... os alunos não dispõem de bases para desempenhar estes exercícios criativos. Também reparo na manifestação de se querer alcançar as expectativas dos formadores, como uma evidencia da consciência e sentido de responsabilidade, a qual não sabem responder.”</p> <p>-DB20: [no aquecimento] “realizam o exercício com uma atitude pouco exploratória... Tentam seguir à risca as instruções, mas não arriscam com deslocações mais desafiantes (...) [mostram] pouco domínio da expressão corporal e oral e pouca criatividade. “</p> <p>-DB20: “As maiores dificuldades manifestam-se na criação de “unidade de grupo” e na perceção de que o coro segue o corifeu.”; “Os participantes revelam pouco rigor na repetição do movimento do outro, como se a cooperação exigida não fosse bem percebida, bem recebida e nem prazerosa. Parecem ter dificuldade em assumir um objetivo de grupo, que exige uma resposta individual em prol de um trabalho coletivo”; “A criação de grupos de colaboração sem escolha prévia provoca, ainda, alguma tensão”</p> <p>-DB21: “Os grupos começaram por não sair do lugar, fazendo movimentos lentamente, com clareza. (...), [alguns alunos]</p>
--	--	--	---

			<p>respondem “a medo”, parecem desconfortáveis com o papel de líder.”</p> <p>-DB21: “Os participantes tiveram dificuldade em compreender a proposta. Acontece frequentemente o grupo apresentar resistência e agir sob a forma de economia de esforço.”; “É suposto haver “ensaio” e a turma não ativa a experimentação, ficam sentados e “combinam” as cenas.”; “[no exercício de criação] “Entenderam que cada grupo teria um corifeu, mesmo após eu insistir que ...cada grupo criaria o número de imagens igual ao número de participantes, cada participante no jogo criaria um corifeu. Acontece frequentemente o grupo apresentar resistência e agir sob a forma de economia de esforço.”</p> <p>-DB21: “Em relação ao desempenho dos papéis de coro e corifeu há, ainda, alguma confusão na compreensão desta técnica de interpretação.”; “O grupo apresentou dificuldade em compreender e executar o exercício do “coro e corifeu”, o que prejudicou a resposta criativa.”</p> <p>-DB21: “Nota-se dificuldade de organização de grupo para a cooperação, a colaboração é fraca”</p> <p>-DB21:” não estão preparados para criar cenas com autonomia, o trabalho de grupo autónomo não tem obtido bons resultados. “</p> <p>-DB21: “Desmotivados, retraídos, inseguros”</p> <p>-DB22: “O grupo demorou algum tempo a perceber o esquema de apresentação.”</p> <p>-DB23: [aluna] Parece pouco á vontade para a ousadia do jogo. Teme infringir regras.”; “É algo que ainda não dominam bem”.</p> <p>-DB24: [apresentação do monologo] “Surgiram algumas dificuldades, sobretudo na capacidade de se fazer ouvir. Os participantes falam baixo.”; “A apresentação expos fragilidades das capacidades de comunicação para com o público”.</p> <p>-DB24: “de um modo geral, as capacidades de comunicação com o publico não estão, ainda, dominadas. (...) sobretudo a oralidade, falam baixo, e a presença em cena, para alguns, foi vivida com algum constrangimento”.</p> <p>-DB25: “os alunos acusaram cansaço notou-se a gradual falta de atenção nas apresentações”</p> <p>-DB26: “tiveram dificuldade em entrar em consenso para decidir o que iam “ser” e como iam entrar em cena.”; “Não houve</p>	
--	--	--	--	--

			<p>unanimidade e houve dificuldade em fazer cedências, os participantes estavam em desacordo”; “indicação cênica também não foi integrada”.</p> <p>-DB27: “os participantes tiveram dificuldade em integrar as indicações e na organização de deslocação em cena.”; “Alguns participantes apresentaram resistência em entrar neste jogo. Querem fazer, mas parece que não sabem como tomar a iniciativa”; “Na improvisação de desfile e frase da personagem, houve resistência à criação e apresentação (...) dúvidas quanto à verbalização (...) e poucos recursos criativos.”</p> <p>-DB28: [na “confusão” da improvisação] “houve manifestação da necessidade de organização, sentida pelo grupo”.</p>	
Intervenções dos alunos	Autoavaliação e Heteroavaliação pelos alunos	<p>-DB1: “M. (9 anos) ia iniciar um comentário com a referência a um colega. Redirecionei a intervenção dele para uma perspectiva individual e pedi que falassem da sua própria experiência.”</p> <p>-DB3: “manifestações de algum desconforto e inibição.”;</p> <p>-DB4: “Alguns alunos queixam-se de dores e desconforto por estarem no chão”; “Manifestam algum aborrecimento e estranheza na atividade”</p> <p>-DB4: “[na conversa final] Os alunos repetem os termos que me ouviram dizer durante a sessão e eu peço para eles os definirem por palavras deles.”; “Um deles diz “Concentração é estar atento”.</p> <p>-DB7: “Na conversa final expressaram-se sentimentos de... desconforto como “o estar a discutir á frente dos outros” (L.9 anos).” A I. (9 anos, aluna) diz ter sido desconfortável ter representado uma discussão – na improvisação de linguagem inventada- ao disser um “palavrão” (que passou despercebido a todos) e que se sentiu mal com isso... “fui mal-educada”.</p> <p>-DB7: [o que é que estamos a trabalhar?] “atenção”; “concentração”; “voz”; “corpo”</p> <p>-DB7: “[na improvisação parecia que estavam num] “filme cómico” ou num “filme de cowboys”.</p> <p>-DB7: “[como é que se sentiram?] “Livres”; “Vibrantes”; “bem”; “a partir da linguagem inventada, consegui dialogar com os meus colegas”.</p>	63	

		<p>-DB8: “Uma aluna referiu que “ao mexer o corpo sentiu flexibilidade”; outra disse que se sente “atriz” perguntei se sente facilidade em imaginar e expressar o que imagina, disse que “sim”.</p> <p>-DB11. “Houve a expressão de desconforto e vergonha.”</p> <p>-DB11: “Indagados acerca da razão desse desconforto, disseram que não se conhecem assim tão bem. Que há colegas com a qual “nunca brincam” e que aqui é a primeira vez que estão em interação. Ainda sobre a exploração do porquê do desconforto, transmitiram a ideia de que desconheciam o significado da emoção a expressar.”</p> <p>-DB14/SO: [o que é movimento expressivo?] “é mexer-mo-nos como quisermos”, “movimentos que exprimem o que se sente”.</p> <p>-DB14/SO: “Há alunos que querem, frequentemente, ter a palavra e outros que não se prenunciam.”</p> <p>-DB14/SO: “Os participantes comentam “não saber o que fazer” perante uma proposta de exploração, ou de improvisação “livre”</p> <p>-DB14/SO: “Quando as apresentações são surpreendentes, quando há opções que mostram novidade, a partilha de uma criação inesperada, os praticantes ficam animados e manifestam essa alegria”</p> <p>-DB14/SO:” na conversa final houve quem comentasse que o exercício é difícil, que não foi capaz de fazer, mas que gostariam de repetir.”</p> <p>-DB15/SO: “Alguns dizem que foi uma sessão muito movimentada, que estavam cansados e confusos porque não perceberam bem o que era para fazer.”</p> <p>-DB15/SO: “Outros respondem que se divertiram e que se sentiram livres.”</p> <p>-DB15/SO:” a S. (9 anos) disse que: “não consegui fazer o movimento pesado”.</p> <p>DB15/SO: “O R. (9 anos), comentou que o que correu pior, para ele, era “chorar” porque não gosta de chorar”</p> <p>-DB16/SO: [na conversa final] “Responderam “tenso”; “nervoso”, “primeiro tive vergonha, depois não”; “os exercícios foram apresentados e comentados”; “disseram sentir “vergonha”.”</p>
--	--	--

		<p>-DB17/SO: “[na conversa final, pedi para caracterizarem a sessão numa só palavra] “cansativa”; “incomum”; “dramática”, “expressiva” ...</p> <p>-DB17/SO: “A aluna que respondeu: “foi cansativo” comentou que fizeram muitos movimentos e ficaram cansados na fase de aquecimento.”; “A aluna que respondeu “Incomum” explicou que esperava uma sessão com jogos. Perguntei como é que se sente com isso: “gostei e sinto-me calma.”; “Outro aluno referiu que “escolhemos todos fazer cenas diferentes”.</p> <p>-DB17/SO: “Um aluno referiu que teve “dificuldade em imaginar os “traços” feitos pelo corpo no espaço”.</p> <p>-DB18: [alunos referem que o exercício de criação é muito difícil]</p> <p>-DB18: “Houve uma queixa de um aluno que disse que lhe doíam os pés de estar em pé.”</p> <p>-DB18: “Surgiram dúvidas (...) responderam que era muito difícil (...) Os alunos permaneceram sentados no chão pouco ativos e combinaram os gestos sem “ensaiar”.”</p> <p>-DB18: “houve 2 grupos que desistiram”</p> <p>-DB18: “[no exercício de criação os alunos reagiram com] Uma espécie de boicote geral ao exercício”</p> <p>-DB18: [na conversa final, acerca das aulas de teatro online] “Não gostei!” respondeu a L. (9 anos) sucederam-se uma serie de intervenções que expressaram as dificuldades, o desagrado e as frustrações vividas: “a ligação não era boa, havia muitas interferências”; “tinha medo de me mexer e partir a loiça lá em casa” (risos); “Havia muitas distrações, o meu irmão mais novo interrompia.”; “a professora nunca conseguia ver o meu corpo todo porque eu não tinha espaço” Perguntei: “apesar de todas essas dificuldades, sentem que aprenderam alguma coisa? Se eu disser “movimento expressivo” alguém tem alguma ideia do que seja?” Cerca de metade da turma levantou o braço. E se eu disser “qualidades de movimento”? Cerca de um terço levantou o braço.</p>
--	--	--

		<p>-DB19: “Uma aluna pergunta “o que é a bacia?”</p> <p>-DB19: “Alunos sentem dores nas costas e queixam-se frequentemente de desconforto e cansaço nos exercícios de corpo”</p> <p>-DB19: [4 alunos retiram-se dos exercícios de aquecimento e vão para “time out”]</p> <p>-DB19: “[ensaio autónomo] Dois alunos desistem da atividade e retiram-se para o time out”</p> <p>-DB19: [apresentações] “3 alunos que desistiram. “</p> <p>-DB19: “O G. (9 anos) que disse que não apresentou o exercício porque sentiu vergonha.”</p> <p>-DB20: “Continua a haver queixas de sensações desconfortáveis por se estar deitado com as costas no chão. Os alunos sentem-se fisicamente tensos, contraídos e com dificuldade em relaxar. “</p> <p>-DB20: “Os alunos falaram de como, através deste exercício, puderam superar a vergonha de serem o centro das atenções. (...) partilharam ideias sobre como é que se supera a timidez. “</p> <p>-DB21: “Expressaram o que entendiam ser o corifeu: “O protagonista, o que se destaca, o que está em primeiro plano.” E o coro: “é secundário, suporta a ação do corifeu”.</p> <p>-DB21: “os participantes falaram de uma sessão com dinamismo e energia que os agradou. “</p> <p>-DB22: “Pedi ao outro grupo que comentasse respondendo á pergunta: o que é que faltou? Responderam: - Energia! Movimento.”</p> <p>-DB22: “Houve queixas da parte de uma participante que perguntou: “pode-se tirar “a bola” das mãos?”</p> <p>-DB22: “O G. (9 anos) quis ficar de fora. Tem manifestado pouco interesse em participar nas atividades, diz que tem vergonha.”</p> <p>-DB22: “Os participantes tomam a palavra voluntariamente, colocando a mão no ar para indicar que querem falar. Expressaram algumas ideias sobre a criatividade: “vem de dentro”; “é divertido”; “ é livre e pessoal”; “ é aleatório, depende do acaso”; “ é novo”...”; [sobre a criatividade em teatro] Falaram de jogos como a linguagem</p>
--	--	---

		<p>inventada; falaram da imaginação e de brincar (ao faz de conta).”</p> <p>-DB23: “A A. (9anos) pediu a palavra para perguntar se se pode fazer assim como a L. (9 anos), e exemplificou, dando um salto como faz a colega. A “representação” que fez da colega mostrou uma agilidade e energia que eu nunca tinha visto nela.”</p> <p>-DB23: “um jogador que se retirou porque não foi o escolhido para começar. A frustração de não ser o primeiro a sair com a bola fê-lo sair do jogo”.</p> <p>-DB23: “Houve muitos participantes a manifestar o desagrado pelo primeiro jogo – Andebol- por ser um jogo que já tinham feito e por ter sido difícil.”; “Outros disseram que se tinham divertido.”</p> <p>-DB23: “No geral gostaram de ouvir a estória, mas houve quem tivesse dito que não”</p> <p>-DB23: “Houve quem tivesse ficado surpreendido por ter sido “chamado” a partilhar as suas ideias.”</p> <p>-DB24: “O G. (9 anos) descobriu que hoje não sentiu vergonha.”;</p> <p>-DB24: “A L. (9 anos) falou do exercício de aquecimento, de como se apercebeu que a memória pode ser exercitada.”; “A L. (9 anos) disse que gosta muito de representar e que por isso adorou esta sessão.”; “Outros comentaram a representação da S. (10 anos), que foi criativa.”</p> <p>-DB24: [na apresentação de contracena] “Ao experienciar a contracena, alguns participantes resolvem a tensão de confronto com um conflito: fazem uma arma com as mãos, ou iniciam a cena com uma discussão trocando umas palavras de oposição que manifesta um contraste claro entre as personagens.”</p> <p>-DB25: “As perguntas deles incidiram sobre o que podiam ou não podiam “projetar””.</p> <p>-DB25: “Houve comentários dos participantes sobre as ideias de outros grupos, por forma a serem reformuladas e integrar outras propostas”; “Durante as várias apresentações surgiram comentários</p>
--	--	--

		<p>nesse sentido, os alunos foram criando pontes de resolução entre projetos”</p> <p>-DB26: “um aluno manifestou a sua vontade em assumir esse papel”</p> <p>-DB26: [na conversa final] “A maioria aprovou o guião. Em relação ao ensaio os participantes falaram da dificuldade que tiveram em resolver as propostas de criação para a improvisação em grande grupo, no início da apresentação. Contaram que têm vontades muito diferentes e colocam-se sobretudo em dois polos “os rapazes” e “as raparigas”, com muitas dificuldades em selecionar uma versão que agrade a todos.”</p> <p>-DB27: “[de o a 10 como te sentes?] “Cerca de metade, entre 7 e 10, cerca de uma terça parte, de 5 a 7 e outra terça parte entre 0 a 5. Percebi então que os ânimos estavam “em baixo”.</p> <p>-DB27: “Os alunos manifestaram interesse em fazer, disseram que queriam, mas estavam á espera que alguém os mandasse entrar, que não sabiam quando ir.”</p> <p>-DB27: “[na conversa final]” Metade da turma disse 1 palavra: “gostei”, “adorei”, “diferente” a outra metade quis fazer discurso, expressar uma serie de ideias acerca da experiência vivenciada. Poucos passaram a palavra sem dizer nada.”</p> <p>-DB28: “queixaram-se de estar confusos e sem saber como terminar”</p> <p>-DB28: “Falaram do prazer de improvisar. Falaram ainda da emoção que representaram. Um participante identificou-se com a emoção, disse que descobriu que “era preguiçoso””</p> <p>-DB29: “a M. (9 anos), disse não se lembrar qual era a sua carta (...) Deduzo que queria juntar-se a outro grupo”</p> <p>-DB29: “[conversa final, sobre a sessão] “divertida”, “criativa”.</p>	
	Comunicações dos alunos sobre a aula de teatro	<p>-DB2: “Nas estrelas foram escritas características como: “brincalhão”; “amigo”; “divertido”; “querido”; “simpático” ... e as seguintes frases: “somos todos únicos e especiais! Mas há coisas nas quais somos iguais!”; “Houve quem dissesse que “aquela estrela vai ser guardada com carinho e que</p>	22

			<p>daqui a uns anos vou gostar de reler o nome dos colegas na estrela”</p> <p>-DB4: “a ideia, expressa por M. (9 anos) de que as sessões de teatro “parecem uma missa, tudo em silencio, movimentos lentos...”</p> <p>-DB5: [faltou o professor Miguel]” os miúdos perguntaram por ele e mostraram-se descontentes com a sua ausência.”</p> <p>-DB10: “As palavras [escritas pelos alunos para a] caixa [das emoções] foram: “felicidade”, “orgulho”, “alegria”, “amor”, “medo”, “tristeza”, “nostalgia”, “inveja”, “raiva”, “vergonha”, “amizade”, “coragem”, “autocontrolo”, “timidez”, “euforia”, “desespero”, “autoestima”, “harmonia”, “força”, “sensível”, “ansiedade”, “curiosidade”, “motivação”, “autonomia”, “aborrecimento”, “atenção”, “dedicação”, “integrado”, “desatento”, “contente”, “estranho”, “nojo”, “cansaço”, “espanto”.</p> <p>-DB10: “Houve uma criança que pediu para ficar com um dos papeis das emoções que escreveu. Neguei o pedido, os papeis eram para a caixa das emoções.”</p> <p>-DB10: “A 10 minutos do final da sessão o espaço “fora de jogo” foi utilizado por 5 alunos.”</p> <p>-DB12: “O Miguel, que é uma figura de referência importante, faltou. Os miúdos perguntaram por ele e mostraram que sentiam saudades.”</p> <p>-DB13/SO/1ºG: “o isolamento desanima as crianças e sentiu-se esse aborrecimento... As crianças manifestaram tristeza, falaram das saudades em estar na escola.”</p> <p>-DB13/SO/1ºG: “, a I. (9 anos) explicou... “não estamos juntos e não é a mesma coisa, estamos a atravessar um momento difícil”</p> <p>-DB16/SO: “A A. (9 anos) escolheu a “Calma”, o G. (9 anos) escolheu a “Vergonha”; O G. (9 anos) escolheu a “Alegria”; ...”</p> <p>-DB18: [na primeira aula de regresso ao ensino presencial] “Um aluno questionou: “Vamos fazer uma aula normal ou vamos fazer outra coisa?”</p> <p>-DB18: “[alunos “Tem outras expectativas para a atividade”] O M. (9 anos) perguntou porque é que não representamos uma “cena de teatro com contracena e ação?” Outra</p>	
--	--	--	--	--

			<p>aluna disse que tinha um livro do António Torrado com peças muito interessantes e que podíamos escolher uma para fazer.”</p> <p>-DB19: “Um aluno pergunta: Vamos apresentar? Respondo: Sim!”</p> <p>-DB19: “O M. (9 anos) queixou-se que a Prof. Sara “promete uma coisa e faz outra: deixou sempre trabalhar em conjunto e hoje separou-nos.”; “O M. (9 anos) referiu que não é justo fazer-se um jogo em que nem todos têm a possibilidade de apresentar e quando é assim, no caso de não haver tempo para todos fazerem, que acha melhor não se fazer.”</p> <p>-DB24: “As histórias focaram acontecimentos que os participantes recordam, como “o dia em que fizeram crepes nos tempos livres”, o dia em que “fizeram um amigo”, ou o dia em que “viram um jogo de futebol na escola.”</p> <p>-DB25: [na exposição do material realizado ao longo do ano] O M. (9anos) lembrou-se ainda de um papel grande que tínhamos feito no fim do primeiro período”</p> <p>-DB25: “O G. (9 anos) ficou um pouco desiludido porque tinha em mente vir a fazer uma peça”</p> <p>-DB25: “A C. (9 anos) perguntou se não íamos fazer o círculo (...) A criança ficou desiludida, percebi que gosta desse momento.”</p> <p>-DB26: “Após a leitura do guião surgiram questões acerca das várias cenas. A cena que suscitou mais dúvidas foi a do “andebol” porque não incluía todos os participantes, e os alunos quiseram saber porquê?”</p> <p>-DB27: “Os alunos perguntam pelo Miguel.” (...) “A ausência do Prof Miguel provoca desanimo”</p> <p>-DB27: [na conversa inicial] “Ninguém fez comentários. Mas os alunos mostram uma atitude desanimada e sem energia.”</p> <p>-DB27: “[quando peço para levantar o braço quem está com vontade de fazer a apresentação] “Todos levantaram o braço, menos um que fez o gesto de “mais ou menos”. Perguntei porquê? Respondeu que ainda “não sabe o que é que vai ser e por isso a sua vontade é assim-assim”</p>	
--	--	--	---	--

	Autoavaliação da professora investigadora	Gestão de conteúdos específicos de teatro	<p>-DB1:” muitos exercícios [jogos] pouco aprofundadamente...é preferível fazer menos exercícios, mas mais aprofundadamente”</p> <p>-DB1: Para o jogo fluir, o enunciado de exercício deve ser muito claro- o que é e para que serve- aspeto... que nesta sessão me pareceu insuficiente.”</p> <p>-DB2: “Formadores mal preparados para a sessão [material não está organizado]”</p> <p>-DB2: “O facto de estarem em círculo não ajuda á participação individual, a roda favorece o trabalho coletivo”.</p> <p>-DB2:” A perceção e valorização da empatia foi um reforço de confiança no grupo”</p> <p>-DB3: “quando se consegue um início tranquilo, torna-se mais fácil dinamizar as atividades coletivas com maior concentração. A meditação/ relaxamento inicial foi consequente no desempenho geral da sessão. É benéfico para a atenção”</p> <p>-DB3: “Perceber bem o objetivo de cada atividade pode melhorar o animo dos participantes para o desempenho. O motivo pela qual se faz uma coisa é essencial, para evitar “fazer por fazer, porque me estão a pedir”, sem vontade e energia.”; “Suponho que haja resistência por falta de motivação.”</p> <p>-DB5: “...concentração fraca ...por parte da formadora”.</p> <p>-DB6: ““Na conversa final refletimos e partilhamos pensamentos, expressamos emoções, verbalizamos a nossa experiência, exploramos a associação livre de ideias... comunicamos entre a objetividade (porque focamos a experiência pratica e fatos evidentes da atividade coletiva) e a subjetividade (aos olhos de cada um). Aceitamos e respeitamos a pluralidade de sentidos e significados que surgem da experiência comum.”</p> <p>-DB6: “Aponto os “erros” como nossos aliados, podemos aceitá-los, compreendê-los e aprender com eles. Refiro a máxima: “errar... errar mais... errar melhor!” como premissa do processo, faz parte da aprendizagem. Ali temos a possibilidade de nos reinventarmos.”</p>	64
--	---	---	--	----

			<p>-DB7: “[na Linguagem Inventada] A temática mais abordada foi o conflito, a discussão, a guerra, a oposição e a batalha (o tema era livre) O tema agrada, é cômico e tem um carácter transgressor, o que parece apelativo para eles.”</p> <p>-DB7: “Iniciar com uma dinâmica de deslocação pelo espaço foi bom para ativar a energia e intensificar a atenção do grupo Desta vez revertemos a tendência de se começar com relaxamento, o grupo quando entrou já estava pronto para começar a atividade, e sair dessa rotina pareceu-me favorável à concentração.”</p> <p>-DB7: “As sessões de teatro, como um lugar de experiências, de laboratório, cria as suas regras específicas...As sessões de teatro são baseadas na permissividade dentro do espaço de liberdade criativa... Importa ter consciência do que estamos a criar com base na responsabilização, confiança, atenção, concentração, exploração e reflexão.”</p> <p>-DB8: “[nas improvisações] se há uma participação mais “engraçada” o grupo segue a sugestão e imita.”</p> <p>-DB9: [organização do espaço da biblioteca] “A falta de hábito prejudica a tarefa”</p> <p>-DB9: “Os alunos querem representar!... ..Orientei que não era para focar na interpretação de papeis, mas sim no domínio corporal, e que a imobilidade era a ação pretendida assim que sentiam que alguém caía no chão. Disse que o grupo deve aguardar a frase “estou vivo!” para voltar a andar... O desempenho no jogo foi corrigido e introduzimos uma breve celebração de cada vez que alguém dizia “Estou vivo!” ...Insisto na máxima “menos, é mais” Explico que o fazer “bem” se relaciona com as regras dos jogos, dentro das regras cada um faz como quiser Nesta fase do trabalho desenvolve-se a cooperação, por isso é importante atender firmemente a premissas de jogo que exigem uma resposta coletiva.”</p> <p>-DB9: “Percebo que para atender aos objetivos pré-estabelecidos é essencial selecionar criteriosamente o que realmente importa. A máxima que referi hoje na aula, vale para o meu trabalho também: “menos é mais”. A sessão tem uma hora e meia e parece-me essencial passar por várias fases,</p>
--	--	--	---

		<p>mas essa transição pode ser pensada de maneira mais gradual e orgânica, para facilitar a compreensão dos participantes e consecutivamente, o seu desempenho.”</p> <p>-DB10: “Reforcei o objetivo de se fazer um trabalho coletivo e que não podíamos dispensar aquela contribuição...”; ”Senti-me exacerbada com muitas atividades, com pouco tempo e pouca disponibilidade para fazer cada tarefa com calma.”</p> <p>-DB10: “atividade foi induzida para se desenvolver em quantidade... muitas palavras para a caixa! Fico com a sensação de que foi estéril e superficial em relação ao debate sobre o significado de cada uma das palavras escolhidas.”</p> <p>-DB10: [apresentar recursos didáticos variados sobre o tema das Emoções]“Foi uma estratégia de abordagem que me parece interessante”</p> <p>-DB11: [relaxamento inicial]“parece-me importante esse momento em que não acontece “nada”. ...porque acho importante a tomada de consciência de si, o contacto com o nosso estado geral”</p> <p>-DB11: [Os alunos] “parecem precisar de uma estrutura mais esquemática e clara para poder “jogar”, e de um conhecimento mais aprofundado acerca do estímulo (neste caso “emoções”) e do seu significado. Também poderá tornar o jogo cénico mais interessante se a cena for aprofundada, estruturada e complexificada, se preparada, se previamente entrarem em acordo em relação a início, meio e fim do que pretendem fazer. Podemos aprender a planear uma cena e alguns princípios da improvisação. “</p> <p>-DB11: “percebi que cometemos um erro em trabalhar mais em quantidade do que em qualidade... Agora vejo que deveríamos ter explorado mais aprofundadamente o significado de cada uma das emoções que estão na caixa, para que o jogo fosse mais eficaz. Outra vez percebo que frequentemente, neste contexto, “menos é mais”.</p> <p>-DB11: “O conhecimento do que se pretende alcançar (intencionalidade pedagógica) e a melhor maneira de lá chegar (recursos</p>	
--	--	--	--

		<p>estratégicos), é uma das chaves do sucesso destas sessões”</p> <p>-DB11: “O jogo teatral depende desse à-vontade na prática.”</p> <p>-DB11: “Seria importante haver mais tempo para a prática de dinâmica de grupo, jogos de cooperação, de carácter lúdico... Libertar as “tensões” na interação e aceitar a expressão e as ideias de cada um, sem julgamento, será uma mais-valia para o jogo criativo.”; “No jogo dramático não somos coagidos a corresponder ao interesse de quem está a ver. Fazemo-lo para nos divertirmos, para desenvolver a imaginação, pretende ser uma espécie de laboratório do mundo tal como se imagina e vive fechado sobre si próprio, porque é um “jogo de faz de conta”.</p> <p>-DB11: [fazer o aluno] “Passar apenas por um processo de imitação sem apropriação do carácter criativo, o resultado [de aprendizagem] é pobre e inconsequente. Para que o aluno adquira um domínio autónomo sobre o processo criativo, para que possa tomar opções estéticas conscientes, deve ter tempo para explorar obras de arte, escolhidas criteriosamente para esse fim. Depois, de acordo com os seus interesses e numa estrutura de apoio pedagógico, é benéfico que lhe seja facilitado um percurso de exploração pessoal pela qual o domínio de conteúdos possa ser experimentado significativamente, com sentido.”</p> <p>-DB12: “O aquecimento deve colocar o corpo ativo, é uma oportunidade de intensificar a consciência corporal, conhecer as capacidades do corpo e desenvolvê-las. É, também, uma oportunidade de reconhecer que podemos ser ativos em gerar energia corporal, caso estejamos “sem vontade”. A vontade também se aquece.”</p> <p>-DB13/SO: “Noto que as condições de participação variam muito- uns alunos estão acompanhados, outros não, o espaço físico que cada participante dispõe, as condições técnicas e o ambiente influencia bastante a sessão. E que isso cria muitas disparidades no desempenho.”</p> <p>-DB13/SO: “O que é que nos fará estar presentes e envolvidos na sessão de teatro online? Motivações e interesses, dos</p>	
--	--	--	--

			<p>participantes? Descobrir novidades e propostas de qualidade para partilhar com as crianças.”</p> <p>-DB14/SO:” com o écran em mosaico, vou vendo o desempenho dos alunos, dou indicações e oriento a exploração. Acompanho o exercício fazendo também, para que possam inspirar-se, mas recomendo que façam “à sua maneira”.</p> <p>-DB14/SO:” digo que gostaria de ouvir todos e procuro que eles não se repitam uns aos outros, o que é fácil de acontecer. Mas se há questões que começam a suscitar respostas repetitivas aproveito para aprofundar: se “correu bem!” pergunto “o que é que correu melhor e o que é que correu pior”</p> <p>-DB14/SO: “A conversa final é essencial. Nesta atividade apercebemo-nos dos motivos de algumas atitudes, frustrações, dificuldades e interesses dos participantes.”</p> <p>-DB14/SO: “Percebo que a falta de criatividade talvez se deva à ausência de ferramentas, técnicas, métodos de exploração.” ; “Suponho que a atividade, sendo caracteristicamente “aberta”, não define exatamente o “que se faz”, nem “como se faz”, na esperança de que cada participante descubra, pelos seus próprios meios, e com acompanhamento dos formadores, o desenvolvimento da sua expressividade. “</p> <p>-DB14/SO: “Reforço, pelas orientações e recomendações, um investimento à participação responsável, que assumam as suas próprias escolhas e decisões, incentivo-os a experimentarem para ganharem confiança e autocontrolo.”</p> <p>-DB14/SO: “As propostas que têm tido maior adesão são as apresentações de improvisações. Mesmo neste registo online as apresentações são estimulantes, criam expectativa e são apreciadas.”</p> <p>-DB15/SO: “O modo de expor a atividade é importante para o desempenho. Definir claramente as estratégias é essencial para o alcance do objetivo e a concretização da ação pedagógica.”; “Percebo que, por um lado importa carregar a experiência de carácter lúdico, por outro, importa que a experiência seja desafiante. Um desafio moderado... adquirindo novas técnicas e</p>	
--	--	--	---	--

			<p>conhecimentos. Porque se for pouco estimulante, dentro do confortável e seguro sem novidade nenhuma, torna-se superficial e aborrecido, se for demasiado fora da zona de conforto, torna-se estranho e cria resistência.”</p> <p>-DB15/SO: “Às vezes sinto que ...espero mais do que os participantes podem dar, outras vezes sinto que podia arriscar e avançar com mais confiança, mas não estou segura, falta-me conhecer melhor o universo dos participantes e aprender a confiar no que eles conseguem fazer. “</p> <p>-DB15/SO: “A escolha de conteúdo, de material teórico e prático a que recorri para abordar o tema pareceu-me adequado. Trabalhar o movimento expressivo em contacto com técnicas que suportem a compreensão do que estamos a fazer, facilitou a aquisição e apropriação de ferramentas uteis para a prática artística que pretendemos desenvolver. “</p> <p>-DB15/SO: “A prática reflexiva acerca da experiência é muito útil para todos, alunos e professores”</p> <p>-DB15/SO: “Esta sessão foi um pouco mais exigente porque ao mesmo tempo que se pretendia espontaneidade e movimentação livre, estivemos a classificar esse mesmo movimento.”</p> <p>-DB15/SO:” a conversa final expõe as sensações, a conversa inicial tem uma reflexão mais racional acerca da sessão anterior. Ou seja, no início da aula seguinte, faz-se uma síntese da sessão anterior, para facilitar a consolidação da experiência de aprendizagem.”</p> <p>-DB16/SO: “[nas apresentações dos alunos] Se eu verbalizar com foco na criação artística estímulo a consciencialização das opções tomadas. Fazemos esse caminho juntos, e vamos dando passos pequenos até o participante “se libertar” e querer fazer sozinho. Mas o foco são as ferramentas teatrais: texto, postura corporal, ambiente sonoro, modelação da voz, tonicidade corporal, qualidades de movimento.”</p> <p>-DB17/SO: “[aos que resistem em apresentar] Puxo por eles e insisto que gostava de os ver também. Quando chamo por eles, fazem (...) apresentam bons</p>	
--	--	--	--	--

		<p>resultados. Digo-lhes que neste contexto a quantidade também conta, porque quantas mais apresentações virmos, mais diversificada se torna a sessão (...) apresentarem criações muito diferentes é interessante, ficamos com uma visão plural das várias maneiras de interpretar as emoções. “</p> <p>-DB17/SO: “O desempenho [do movimento criativo] melhora gradualmente à medida que nos habituamos a este tipo de recursos: da imaginação para a ação. O movimento expressivo e criativo desenvolve-se a partir daí. É importante estimular a imaginação.”</p> <p>-DB18: [num exercício de expressão corporal] perguntaram se as deslocações podiam ser pelo chão. Respondi que sim, que podiam variar os níveis da deslocação, baixo, medio e alto.”</p> <p>-DB18: [o trabalho coletivo] “Estão a pares para se poderem ajudar”.</p> <p>-DB18: [acerca das expectativas dos alunos] “Respondi que na próxima sessão terminamos o trabalho sobre o movimento expressivo das emoções e que depois estaremos prontos para trabalhar sobre outra criação cénica. Perguntei-lhes se estavam interessados em trabalhar para uma apresentação final, com público, responderam que sim. Disse-lhes que então podemos pensar no género de “peça” que queremos fazer.... Disse-lhes ainda que o texto pode ser escolhido ou escrito por nós. Ficámos de pensar nisso. Estamos a três meses do fim do projeto, há expectativas da parte dos alunos para criar uma “peça”.”</p> <p>-DB18: “O “aluno-artista” pode partilhar e transformar esse universo interior em algo maior, sublime, construtivo, comum e comunicável.”</p> <p>-DB18: se o professor se ocupa sobretudo do carácter formativo (...) na transmissão de conhecimento conceitos e teorias do teatro e os modos de a aplicar, (...), se canaliza para as sessões de teatro mais carga de conhecimentos artísticos dissociado dos motivos internos que os alunos manifestam, então esses conteúdos tornam-se matérias de assimilação estéril, se não estiverem intimamente ligados com o universo deles, não servem o objetivo geral da disciplina.”</p>	
--	--	--	--

			<p>-DB19: “A estratégia [de criação] não funcionou. Como é que se podíamos ter feito melhor? ...mais intuitivamente, levá-los mais gradualmente, fazermos um processo criativo em conjunto e aos poucos pedir-lhes para fazerem sozinhos?... “</p> <p>-DB19: “as instruções de cada exercício ou atividade devem ser transmitidos com mais clareza”</p> <p>-DB20: “Como desenvolver o prazer da cooperação para a realização de um objetivo comum? Nas dinâmicas de grupo, falta apurar a cooperação como forma de trabalho frutífera e produtiva. O trabalho de equipa, com gosto e fluidez, com respeito pelas diferenças e incluindo cada elemento, com agrado, numa cooperação bem-sucedida. E isto serve para quê? A cooperação serve para fazer teatro!”</p> <p>-DB21: “Estamos a iniciar uma fase em que a criatividade é estimulada e incentivada através de propostas de criação.”</p> <p>-DB22: “Este modo de apresentação permitiu uma participação mais ativa e responsável por ter um carácter voluntário, e ao mesmo tempo mais bem distribuído porque todos tiveram oportunidade de propor vários corifeus e também de participar intensivamente nas cenas dos colegas.”</p> <p>-DB22: “Os exercícios propostos mostraram ser adequados ao tema da sessão. Houve produtividade criativa e discurso bem fundamentado sobre a criatividade.” ; “Os participantes criaram múltiplas cenas com base na estrutura de coro e corifeu, de tema livre.”</p> <p>-DB23: “o comportamento (...). Exige-se que o aluno se comporte de maneira conformista e adequada. As ações dos alunos devem ser conscientes e responsáveis, de autocontrolo e responsabilização... competências pessoais... valorizadas e úteis para a dinâmica escolar. (...) quando se apela à expressão livre e criativa, estes alunos parecem, por vezes, estar demasiado conscientes de si próprios e sente-se que os participantes temem o ridículo, não se soltam ou se deixam levar por uma ação que não sabem à partida quais as consequências que essa ação provoca. (...) Mas se a cultura escolar evita o erro, se não dá oportunidade</p>
--	--	--	---

		<p>de explorar, para que as crianças se conheçam a si próprias, aos outros e conheçam o mundo que as rodeia pelos seus próprios meios, para que façam as suas próprias descobertas, então a criatividade fica espartilhada e condicionada. Se o praticante de atividades artísticas não experimenta, se por receio se retrai, se a atividade não o provoca ao ponto de o fazer surpreender, então a atividade... não é artística, porque não exprime “arte” nenhuma, só execução automática, repetitiva e alienada.”</p> <p>-DB24: “Faltou, talvez, um aprofundamento...do acontecimento escolhido e registado, um exercício de memória afetiva que os fizesse reavivar as sensações e elaborar depois uma apresentação mais rica em componentes do imaginário e da sua expressão”; “Faltou, talvez, um momento de concentração, de viagem mental à memória vivida.”</p> <p>-DD25: “percebi que cometi um erro. Esse círculo [conversa final] é importante e não deve ser dispensado”.</p> <p>-DB25: “O facto de se terem feito pequenos grupos de trabalho, de escolha voluntária (...), facilitou o debate e o registo de projetos.”</p> <p>-DB26: “reuni todos os projetos e formulei um alinhamento de cenas, partindo dos projetos deles.”; “Esclareci que a ideia era deixar uma margem para que fosse opcional, mas que nos ensaios veríamos”; “Expliquei que os “papéis” a desempenhar eram distribuídos pelo grupo de acordo com as necessidades e objetivos de cada cena”; “Expliquei ainda que, neste formato e para desenvolver uma criação coletiva, era exigido aos participantes uma apropriação do guião”</p> <p>-DB26: “Insisti que seguissem a orientação de se deixarem levar pelo ritmo imposto pelo tambor tocado pelo “músico”.</p> <p>-DB26: “... proposta de exercício de improvisação, em que o grupo entra em cena unido como uma multidão, propus que tomassem uma decisão sobre identidade de grupo a manifestar. (quem eram?) A intenção era que, a partir duma estrutura, se criasse uma unanimidade de grupo, com uma escolha e interpretá-la, cada um á sua</p>	
--	--	---	--

		<p>maneira. Esta proposta não foi inadequada, causou pressão e frustração, provocou falta de coesão e evidenciou poucos recursos para lidar com o problema proposto.... é mais útil guiar o grupo... fazer um acompanhamento e gestão dos conflitos, para que impere a organização e regulação positiva do grupo. Se a proposta for mais “fechada” e bem organizada, mais concisa, os participantes encontram espaço para cada um se exprimir e interpretar á sua maneira, sem terem de disputar ideias para entrar em consenso. Neste momento importa mais explorar a criação cénica, com liberdade criativa, incluir as ideias de todos, garantir que há espaço para cada um se exprimir, do que impor resolução de conflitos que implicam cedências pessoais.”</p> <p>-DB27: “Os participantes tendem em exprimir-se melhor se a orientação for mais aberta, em forma de jogo e resistem à concretização fixa e formalizada da criação”; “estratégia [de apresentação teatral] revelou discrepâncias entre os participantes. Uns respondem com muita facilidade, tanto na criação da expressão corporal, como na construção do discurso da personagem, outros manifestam dificuldade em fluir...”; “o processo de construção deve ser mais faseado e guiado, para que os participantes possam dar passos mais seguros e consistentes na criação, de maneira que todos possam alcançar resultados mais satisfatórios, sem deixar ninguém para trás. Se a estratégia permitir perceber e experimentar, com mais tempo, cada uma das fases de construção cénica, o grupo avança melhor, de forma mais consistente, com mais prazer na criação teatral...”</p> <p>-DB28: “Este círculo final é muito importante. Terminar em roda é bom, vemos e escutamo-nos uns aos outros.</p>	
	Reflexão acerca do tipo de liderança e perfil de professor de teatro	<p>-DB1:” uma boa dinâmica de grupo é condição essencial para a execução de atividades teatrais. Parece-me importante, em termos gerais, mas sobretudo dar-lhes-á mais confiança na prática teatral.”;</p> <p>“continuaremos a apelar à participação ativa e responsável na execução dos jogos”</p> <p>-DB2: “Como é que se pode orientar as sessões para uma boa dinâmica de grupo,</p>	32

			<p>por forma a que... qualidades... sejam reveladas e valorizadas?”</p> <p>-DB4: “A estratégia de orientação desta sessão foi muito diretiva, dirigida com instruções claras acerca dos movimentos e ações que os alunos deviam repetir, para aquisição de técnica”</p> <p>-DB4: “aquisição de técnica. Este tipo de atividade é menos motivante para os alunos. Mas parece-me importante para apropriação de uma metodologia e essencial para o início do projeto de teatro”; “O que me parece mais certo é equilibrar dois tipos de atividades: o desenvolvimento de técnica (menos orgânica) e a expressão livre e criativa (orgânica, autêntica e mais lúdica). Um e outro tipo de atividades desenvolvem-se mutuamente. Embora o primeiro pareça aborrecer os alunos, como os exercícios de respiração, por exemplo, em que os alunos, embora reconhecem que se sentem mais calmos, ou seja, que a respiração é um bom motor de regulação emocional e que é importante dominar a respiração em teatro, por vezes a tomada de consciência respiratória e os exercícios de controlo vocal são executados com pouca motivação.”; “ O meu objetivo, como dinamizadora da atividade, é propor formas de exploração que por um lado lhes sejam interessantes (técnicas mais apelativas, talvez?), e por outro, impulsionadores de expressão artística (com domínio dos códigos da linguagem teatral.)”</p> <p>-DB6: “Fazemos um trabalho coletivo que exige muita responsabilidade individual.”</p> <p>-DB6: “Questiono-me: qual o caminho a fazer? Para a próxima sessão, que rumo tomar? Quero planear a sessão ideal e procuro visualizar a melhor estratégia para a próxima semana. Percebo claramente que engajar um processo criativo nem sempre é navegar num mar sereno.”</p> <p>-DB7: “Esta sessão fez-me refletir acerca do tipo de liderança que o formador assume nas atividades para incentivar a autonomia, a participação ativa e responsável.”</p> <p>-DB7: “Urge refletir sobre a diferença entre as regras (umas estruturadas pelos formadores, outras que se vão estabelecendo pelos participantes) e o conhecimento</p>	
--	--	--	--	--

		<p>(conteúdo didático, pedagógico) que se adquire: O conhecimento que aqui adquirimos é transportável e aplicável noutros contextos, mas parece-me necessário afirmar que “estas são as nossas regras” ...</p> <p>As regras que nos servem para criar, descobrir, explorar... A liderança é uma liderança de grupo... Mas suponho (e receio) que esta relação pedagógica que transfere o poder para o grupo não seja “bem vista” pela comunidade escolar, e que caracterizem como pouco assertiva ou fraca, uma ação pedagógica que é intencional e consciente, mas que pode “enfraquecer-me” aos olhos de outros professores mais autoritários.</p> <p>-DB9: “os jogos que estão a ser feitos são sobre o rigor, estão enquadrados numa estrutura simples e básica, mas que abre pouco espaço à ação livre. Esse espartilhar das regras de jogo é uma dificuldade para o desempenho das crianças, porque coloca limites, desafia a escuta e a criação integrada no trabalho coletivo. Isso é difícil para eles: o equilíbrio entre a liberdade de criar, soltar a imaginação e a expressão, e os limites incutidos pelas regras do jogo teatral. Estas atividades desenvolvem competências que são difíceis para as crianças: esperar pela sua vez, a presença focada, a atenção e a escuta ativa, são aspetos das sessões de teatro que exigem uma grande concentração. E criam desmotivação e resistência. Quando o que eles querem é divertir-se! O ideal é quando se descobre uma zona fértil entre o imaginário coletivo do grupo e o espaço criativo revelador da individualidade de cada um.”</p> <p>-DB10: “O aborrecimento instala-se quando se recorre a exercícios centrados no professor, por via da exposição, imitação e repetição.”; “A experimentação e aquisição de competências é mais prazerosa quando o desafio é lançado de forma lúdica e centrada na ação dos participantes.”</p> <p>-DB10: Muitas vezes os exercícios começam com o exemplo dos formadores e assim que se entende qual é a proposta, transfere-se a atenção para outro elemento do grupo. Incentiva-se a autonomia e a responsabilização, quando o centro da ação e o foco da atenção passa de participante para participante.”</p>	
--	--	--	--

			<p>-DB14/SO: ““façam lá que eu fico a ver” ... tem pouca adesão de participação. “vamos fazer juntos, cada um à sua maneira” é mais apelativo.”</p> <p>-DB14/SO:” questiono-me sobre como posso melhorar os meus métodos de avaliação, sem que isso quebre a espontaneidade e a criatividade dos participantes. O que pretendo ver é tão delicado que receio que os participantes, se sentirem que estão a ser avaliados, se retraiam.”</p> <p>-DB15/SO: “Como estou a fazer também, o acompanhamento do desempenho é mais difícil, acabo por estar menos atenta à execução dos participantes. O ecrã mostra os alunos em mosaico e vejo que estão a participar, mas o acompanhamento da execução é menos eficaz, neste registo. Optei por fazer com eles porque percebi que se eu ficar parada em frente ao ecrã, eles acabam por fazer o mesmo.”</p> <p>-DB15/SO: “[disse-lhes] que não são obrigados a fazer enquanto não estiverem com vontade de experimentar” ...” Refiro que neste trabalho não há o “fazer bem ou fazer mal” que a atividade é de experimentação, por isso o fazer bem é (...) experimentarem.”</p> <p>-DB18: “o professor Miguel disse que podiam não fazer e ficar a ver”</p> <p>-DB18: “Tentei incentivar a fazer. Interrompi o exercício para esclarecer dúvidas e reformular as instruções, tentando simplificar (...) tem de escolher 4 gestos que representem cada linha da vossa quadra. Vocês sabem fazer isto muito bem!”.”</p> <p>-DB18: “as sessões sofrem com o impacto emocional que os alunos trazem para a sessão. E isso coloca o papel do professor de teatro com uma responsabilidade maior, a de gerir motivações internas”.</p> <p>-DB18: “corremos o risco de (...) contribuirmos para (...) um sistema didático, artístico, pedagógico, que favorece a alienação, porque, dependemos do que a disciplina veicula. Esta disciplina pode ser mais uma maneira de os “distrair deles próprios”, que é exatamente o contrário do que se pretende. Isso exige de nós uma grande sensibilidade e criatividade para dar</p>	
--	--	--	---	--

		<p>o mote de técnicas de expressão e criação e espaço para a revelação pessoal.”; “o importante é que o aluno, nas sessões de teatro, se ocupe da prática, que se exprima fazendo teatro. Que revele o estado de espírito, o universo interior, na criação que se faz a partir do domínio das técnicas.”</p> <p>-DB18: “temo que a minha intenção não encontre a melhor estratégia e caia num erro fatal: A imposição, a instrução sem “olhar a meios”, aquela que empurra e aperta, que provoca obediência.”</p> <p>-DB18: “a aprendizagem em teatro acontecerá, talvez, num equilíbrio entre ... duas zonas motivacionais: -o que esperamos ver do aluno (desafio extrínseco) e o que o aluno quer fazer (motivações internas).”</p> <p>-DB18: “devemos ser sensíveis e perceber como é que podemos propor praticas que estejam mais próximas e de acordo com as necessidades das crianças.”</p> <p>-DB21: [propostas de criação] “Sinto que os estou a “provocar” e que isso nem sempre é bem recebido.”</p> <p>-DB22: “Reforcei que o exercício deveria ser de fluxo, com inclusão do maior número de ideias, por isso não permiti que alunos ficassem de fora. (...) Garanti que neste exercício podia[m] participar à vontade, que numa chuva de ideias importa ter o máximo de participantes, e que estava garantido o “anonimato” de cada participação. Pedi-lhe que fizesse um esforço para ajudar o seu grupo com as suas ideias. Concordou e participou.”</p> <p>-DB22: “Fui dando instruções passo a passo. Até que o processo ficou automatizado e começaram a surgir as imagens.”</p> <p>-DB23: “Gerou-se grande confusão, com os jogadores a tentar organizar-se ... Os formadores deixaram correr o jogo para que os jogadores pudessem resolver sozinhos e se reorganizassem. O jogo foi ganhando mais forma.” (...) “, intervim, para otimizar o jogo e facilitar a organização.”</p> <p>-DB23:[professores de teatro] “A nossa presença na escola torna-se pertinente se for para nos surpreendermos, para nos transformarmos, para experimentar, para brincar, para nos divertirmos e para criar. E</p>
--	--	---

		<p>este “brincar” é para ser levado a sério! Não vale fingir “brincar” e depois “jogar” de um modo vazio e obediente a ordens. A nossa consciência deve permitir-nos ser realmente livre, no pensamento, e na prática artística-pedagógica.”</p> <p>-DB24: “focar as descobertas e não os sentimentos, como é usual, fez com que as respostas visassem uma perspectiva mais aberta.”</p> <p>-DB24: “Não interferi na escolha das personagens nem na construção da cena. Os meus comentários surgiram no final de cada apresentação e visaram uma consciencialização de registo de movimentação e expressão dos “atores”, com foco nas diferentes formas de expressão, com análise dos recursos escolhidos: a palavra, a deslocação, a caracterização da personagem, a expressão corporal.”</p> <p>-DB24: “Importa, para mim, que cada participante se sinta livre de criar o que quiser, como quiser, dentro da estrutura do exercício. Importa também que depois saibamos analisar crítica e construtivamente não a narrativa criada, mas a sua expressão teatral.”</p> <p>-DB25: “visitei cada grupo para esclarecer algumas dúvidas e ajudar...”</p> <p>-DB28: “passa a palavra” (..) faço um esforço para que as minhas intervenções sejam breves, para não interromper o fluxo do discurso deles. Às vezes interrompo para pedir que um aluno desenvolva um pouco mais o que está a dizer.”</p>	
	Reflexão acerca da relação pedagógica com os alunos	<p>-DB3: “Há que ser sensível ao fato de se estar a estimular uma atividade “nova”, que coloca toda a pessoa em ação, numa procura das motivações intrínsecas para a exploração. Parece-me importante perceber o porquê e combater alguma resistência à atividade.”</p> <p>-DB5: “Recebi a turma à porta... Faço a receção dos participantes, um a um, olhando-os de frente, cumprimentando-os e falando-lhes com voz intencionalmente baixa e movimentos calmos.”</p> <p>-DB6: “Frequentemente agradeço a participação, a generosidade, o empenho, a disponibilidade. Manifesto a sensação de</p>	22

			<p>gratidão pela possibilidade de estarmos juntos e partilhar esta experiência criativa”</p> <p>-DB6: “Sinto o peso da responsabilidade por este grupo que gradualmente vai depositando alguma confiança em mim e no nosso trabalho.”</p> <p>-DB10: “Acho que fiz mal, podíamos ter feito outro igual e deixar a criança ficar com aquele... agi sem “flexibilidade”.”</p> <p>-DB11: “através da conversa final que se percebe muito do que foi feito na aula... acerca de algumas situações que acontecem durante a sessão, como por exemplo, gostos pessoais e opiniões. Esse momento de reflexão, discussão, confronto de perspetivas, opiniões, imaginários... é fundamental para o desenrolar do processo artístico e pedagógico.”</p> <p>-DB12: “Assim que a sessão começou deveria ter tido o cuidado de dizer aos alunos que o Miguel não vem e porquê. Não foi o que fiz, aguardei pela conversa final e foi um erro. A atenção à expectativa das crianças é importante para que a confiança entre nós se fortaleça.”</p> <p>-DB14/SO: “Conscientemente assumo uma atitude de abertura incondicional aos resultados da experimentação dos participantes.”</p> <p>-DB14/SO: “Quando vejo o olhar das crianças a brilhar de surpresa ou maravilhados com a concretização de criações deles, é uma enorme gratificação para mim.”</p> <p>-DB15/SO: “Reforcei que estou contente com o resultado dos exercícios que vi executarem”; “Reforço que gostei muito de os ver, que mostraram momentos muito interessantes de expressão corporal.”</p> <p>-DB16/SO: “[as apresentações] foram validadas por mim, com entusiasmo”</p> <p>-DB16/SO: “Referi que com a prática íamos aprender a gerir e ultrapassar essas dificuldades. O reforço positivo tem sido muito importante para o desenvolvimento da confiança.”</p> <p>-DB18: “Não percebi a pergunta e devolvi a questão: “quais é que são as tuas expectativas, o que é que gostarias de</p>	
--	--	--	--	--

			<p>fazer?” “Não sei!” Respondeu. “Vamos continuar a trabalhar o movimento expressivo sobre um texto” Conclui.”</p> <p>-DB18: [na conversa final] “Percebo que há um desanimo geral que já vinha desde o início da sessão”</p> <p>-DB18: “parece-me que é o mais certo para esta relação pedagógica. As aulas de teatro são um laboratório onde os participantes acedem e contactam com o universo interior e sensível.”</p> <p>-DB18: “pressupondo que, para o aluno, é importante saber o que esperamos dele, o que ... exige... consideração e me aceitem como “professora”. Daí a firmeza e a assertividade, os princípios e valores ... que evocamos para esta prática, serem tão importantes. “</p> <p>-DB19: “, recebi-os á porta, onde os cumprimentei individualmente.”</p> <p>-DB20: “Os alunos chegam e são recebidos à porta.”</p> <p>-DB20: “Referi aspetos pessoais sobre a superação da timidez e contei uma história sobre a minha ingressão no teatro, aos 15 anos, como adolescente muito tímida.”</p> <p>-DB23: “felicitei-a pela surpreendente exibição, e disse que sim que podia fazer assim como a colega.”</p> <p>-DB23: “Mas para mim é importante ouvi-los falar.”</p> <p>-DB24: [fui pela 1º vez à sala de aula] “Estavam todos sentados, a trabalhar, em ambiente completamente diferente do que conheço deste grupo. Gostei de os ver no contexto de sala de aula, um contexto diferente das nossas sessões.”</p>	
--	--	--	--	--

ANEXO F: Guiões de Entrevistas

ANEXO F1: Guião de Entrevista à Professora titular

Guião da Entrevista Semiestruturada [Professora titular do 4º ano na EB1]			
Local: Zoom		Data: 02/04/21	Entrevistadora: Sara Cipriano
Blocos	Objetivos específicos	Para um formulário de questões	Notas
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista. • Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Informar sobre a natureza do estudo em curso e o objetivo da entrevista. • Solicitar a colaboração do profissional. • Solicitar autorização para proceder à gravação vídeo da entrevista. • Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas em entrevista. 	Procurar que o entrevistado seja claro e objetivo nas respostas obtidas;
1 Caracterização da entrevistada	1. Caracterizar o perfil profissional da entrevistada	1. Pedir para identificar alguns princípios pedagógicos que norteiem a sua prática como professora do 1º ciclo.	
2 Caracterização do contexto	2. Caracterizar o contexto escolar e o grupo 3. Perceber o percurso do grupo no decorrer do E.B.1	2. Pedir para caracterizar a comunidade escolar. 3. Pedir para caracterizar a turma. 4. Solicitar que caracterize, de forma geral, o percurso da turma ao longo do 1º ciclo.	Dados para a definição do contexto da intervenção: -Nº de alunos -Idades -Distribuição por sexo
3 Motivações e expectativas para o projeto.	4. Identificar motivos de participação no projeto de Teatro 5. Compreender as expectativas de participação 6. Identificar áreas de competência que espera verem	5. Solicitar que explique como é que surgiu a possibilidade de integrar este projeto de teatro no programa curricular deste ano letivo. 6. Pedir que indique as motivações para participar neste projeto. 7. Pedir que exponha as expectativas de oportunidade de aprendizagem para a sua prática profissional.	-Abordar a questão em duas perspetivas: a da professora e a dos alunos -Perceber a função da A.P na

	abordadas no projeto de teatro.	8. Pedir que exponha as expectativas de oportunidade de aprendizagem para os seus alunos. 9. Solicitar uma análise da motivação dos alunos para a participação neste projeto. 10. Solicitar que explique se há envolvimento da associação de pais, neste projeto e qual a participação da associação na sua implementação.	concretização do projeto.
4 Experiência e perspectivas sobre E.A. no 1º ciclo:	7. Identificar ações de formação da entrevistada na área da Educação artística. 8. Compreender a sua visão sobre Educação artística. 9. Perceber como é que leciona as áreas da educação artística	11. Pedir para falar sobre a importância dada às artes na sua formação como professora. 12. Pedir para indicar ações de formação na área da educação artística que tenha frequentado. 13. Solicitar que descreva como é que integra as atividades artísticas no seu programa curricular. 14. Pedir que explique como é que idealiza a Educação Artística para o 1º ciclo do ensino básico. 15. Solicitar a opinião da entrevistada quanto ao valor da coadjuvação nas áreas artísticas. 16. Pedir à entrevistada que indique quais as ações de formação que gostaria de ver surgir para professores na área da educação artística.	Na descrição das atividades artísticas pedir para definir material pedagógico e recursos utilizados Relacionar E.A. com formação profissional do docente, Prática pedagógica e ideal de articulação entre artes e educação.
Agradecimento	<ul style="list-style-type: none"> Agradecer a colaboração na realização do trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> Perguntar se quer abordar mais alguma questão que ache pertinente. Agradecer a colaboração 	

ANEXO F2: Guião de Entrevista às representantes da Comuna

Guião da Entrevista Semiestruturada			
[Produção do Teatro da Comuna]			
Local: Teatro Da Comuna		Data: 22/03/21	Entrevistadora: Sara Cipriano
Blocos	Objetivos específicos	Para um formulário de questões	Notas
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista. • Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Informar sobre a natureza do estudo em curso e o objetivo da entrevista. • Solicitar a colaboração do profissional. • Solicitar autorização para proceder à gravação vídeo da entrevista. • Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas em entrevista. 	Procurar que o entrevistado seja claro e objetivo nas respostas obtidas;
1- Caracterização da entrevistada	<ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterizar o perfil profissional 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Começar por pedir que se apresente enquanto elemento da equipa da Comuna Teatro Pesquisa. 2. Pedir que especifique qual é a sua função neste projeto de Teatro nas escolas. 	Procurar que indique a sua formação académica e experiência profissional
2- A CTP e ações de EA em contexto formal: história da companhia quanto a intervenções de teatro nas escolas.	<ol style="list-style-type: none"> 2. Identificar ações educativas da CTP em contexto escolar. 3. Contextualizar o projeto 4. Compreender os princípios orientadores das ações educativas 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Perguntar se a companhia tem histórico de intervenções artísticas em âmbito escolar. 4. Solicitar que indique o tipo de ações educativas que têm vindo a ser desenvolvida pela companhia. 5. Pedir que exponha a intenção pedagógica destas intervenções 6. Pedir que indique o público-alvo dos projetos de teatro para as escolas. 	Fazer referência às ações educativas da companhia, p.ex: a Casa da criança nos anos 70 e os cursos, dirigidos por João Mota. Focar as ações em contexto escolar.

<p>3-Génese, motivações e planeamento do projeto</p>	<p>5. Compreender a génese deste projeto.</p> <p>6. Perceber os motivos de participação da CTP neste projeto de Teatro na Escola</p> <p>7. Identificar fases de planeamento que antecedem a intervenção</p> <p>8. Identificar parcerias que intervêm no projeto</p> <p>9. Identificar métodos de avaliação do projeto</p>	<p>7. Pedir que explique como é que surgiu a possibilidade de implementar este projeto de teatro na EB1 dos Coruchéus.</p> <p>8. Pedir que exponha as razões que motivam a companhia a criar este projeto.</p> <p>9. Solicitar que explique como é que o projeto foi planeado.</p> <p>10. Pedir que exponha como é que se organizou a intervenção em relação à escolha de professores e modos de operação, (metodologia da intervenção, carga horária e calendarização).</p> <p>11. Perguntar quais as entidades envolvidas nesta parceria, e como é que se estabelecem as relações entre entidades parceiras.</p> <p>12. Perguntar que recursos estão mobilizados para a concretização da intervenção.</p> <p>13. Pedir que explique como é que o projeto será avaliado.</p>	<p>Recolher dados sobre o planeamento e tomadas de decisões referentes a:</p> <p>-Escolha do local (escola e turma)</p> <p>-Escolha dos professores de teatro...</p> <p>-Organização do trabalho, metodologias, recursos...</p> <p>-Análises e avaliações da intervenção</p>
<p>Agradecimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer a colaboração na realização do trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar se deseja abordar mais alguma questão que ache pertinente! • Agradecer a colaboração. 	

ANEXO G: Protocolos de Entrevistas

ANEXO G1: Entrevista à Professora titular

Entrevista à Professora titular de turma do projeto teatro na escola

Entrevistadora: Sara Cipriano

Encontro via zoom / Data da entrevista: 2 abril 21

Gostaria, primeiro, de a informar acerca da natureza desta entrevista: é para uma investigação de mestrado em Educação Artística na Escola Superior de Educação de Lisboa. A minha investigação é sob forma de investigação-ação e analisa o projeto de intervenção do Teatro da Comuna na Escola. A minha formação de base é em Teatro-formação de atores, na ESTC- onde fiz ainda um ano da licenciatura em Teatro e Educação em 2006. A minha atividade profissional desenvolveu-se sobretudo como atriz, com experiências pontuais em educação. Entretanto, em 2015 decidi ingressar neste mestrado, já se passaram 5 anos desde que iniciei. Comecei a desenvolver uma tese sobre Teatro Comunitário, mas não terminei essa investigação, abandonei o estudo. Retomo agora, em 2020, por estar inserida neste projeto da Comuna nas escolas. Já tinha trabalhado na Comuna como atriz, estou agora na área de serviços educativos e considereei que tinha bases suficientes para desenvolver um projeto de investigação sobre esta intervenção. É então neste contexto que surge esta entrevista. Eu agradeço a sua colaboração. Solicito a sua autorização para gravar esta entrevista.

Está autorizada.

Importa ainda referir que esta entrevista é confidencial e que lhe garanto o anonimato. Irei identificá-la como professora, mas não a sua identidade pessoal. Está bem?

Ok.

Primeiro que tudo gostaria de perceber o seu percurso profissional, visto que, como sei, tem uma longa experiência. Pode, por favor, fazer uma caracterização do seu percurso e perfil, como professora?

Não sei se vou ser suficientemente clara. Como já temos falado, eu tenho uma carreira de 31 anos, onde lectionei sempre no 1º ciclo. Não sei se aqui pretende que eu diga o que faço: toda a gente sabe!

A minha curiosidade é exatamente essa que começou por me dizer: se, nos seus anos de carreira docente, lecionou sempre no 1º ciclo, se esteve sempre na mesma escola ou se passou por várias escolas. Como é que foi o seu percurso desde que se formou?

Nos primeiros anos, não por vontade própria, mas porque as circunstâncias assim o exigiam, tinha de concorrer. Eu sempre concorri para as vagas que existiam. Nos primeiros anos, principalmente no primeiro ano foi difícil, acabei por sair de Lisboa e fui para Évora. Em Évora fiz 4 escolas, porque eram vagas de curta duração. Mas precisava de tempo de serviço. E também talvez porque eu não gosto de estar sempre no mesmo sítio. Além de precisar de trabalhar, o facto de ir para uma localidade ou um distrito diferente, para mim isso era aliciante. Com todas as desvantagens que isso acarreta ou acarretou, na altura. Entretanto voltei para o distrito de Lisboa, estive dois anos no privado, porque havia poucas vagas para o ano inteiro e eu precisava do tempo de serviço. Estive dois anos no privado e não gostei assim muito. Logo que tive oportunidade voltei para a escola pública. Entretanto fiquei vários anos na mesma escola, aqui por Odivelas, passei por Loures também, durante dois anos. Depois estive até 2014 por Odivelas. Apeteceu-me sair, porque já estava há demasiado tempo no mesmo agrupamento e queria conhecer outros e outras populações escolares. Então concorri para Oeiras, onde gostei de estar, adorei! Estive lá dois anos e gostei imenso. Porque estava num agrupamento extremamente organizado, dedicado à evolução dos miúdos, muito na componente cognitiva. Ou seja, pecava por não ter outras atividades, principalmente no 1º Ciclo, era onde isso se verificava mais. Outras atividades que para mim são importantes para o percurso das crianças, nomeadamente a parte das artes: o teatro, a dança... a arte em geral. Mas havia condições para o fazer. A autarquia investiu bastante nas escolas. Entretanto, por ser longe, concorri para mais perto. E devo dizer que não foi uma boa decisão. Mas uma vez que estava tomada, fiquei no agrupamento Rainha Dona Leonor. E fiquei lá os quatro anos porque tenho muita dificuldade em largar um projeto, comecei com as crianças no 1º ano, fiquei até ao 4º. Tive oportunidade de desenvolver este projeto, porque sempre gostei de Teatro. Ao longo da minha carreira fiz formações.

Gostaria de lhe perguntar: identifica alguns princípios pedagógicos que a norteiam, como professora?

Em mim? Eu sou uma péssima avaliadora de mim mesma. Vou fazendo as coisas de um modo intuitivo. Aquilo que vou sentindo, na turma, é aquilo que eu vou procurando desenvolver. Mas se há alguma coisa que me caracteriza é ouvir as crianças. Ouvi-las! E isto nos últimos anos tem sido difícil, porque tenho sentido muito a pressão dos currículos, do currículo ser muito alargado e complexo para a maturidade das crianças no 1º ciclo. Nomeadamente o de Matemática, que é muito difícil. Aquilo é quase um massacre. E temos de dar. Embora eu vá tentando aliviar o peso que aquilo tem, mas temos de trabalhar todos os conteúdos que lá estão. Mas sim, ouvir as crianças, a parte afetiva para mim é importante. Porque eu acho que só se aprende com quem se gosta. Nestas idades, as crianças precisam dessa abertura do professor e de sentir que a relação não pode ser uma relação de “o professor está lá em cima e o aluno está cá em baixo”. Não! Temos de descer o máximo que conseguirmos, até eles.

Então se bem entendi, posso dizer que a professora dá muita importância à relação que estabelece com os seus alunos.

Sim, imensa.

Gostava, então, que passássemos para uma análise do contexto escolar onde a intervenção do Teatro da Comuna está a decorrer. Pedia-lhe que fizesse uma caracterização da comunidade escolar. A escola, o agrupamento, qual é a sua avaliação do meio?

Eu julgo que ali, começando pela parte dos pais, os pais trabalham e julgo que, muito pelo que senti desde o início, não sei se é correto o que eu vou dizer, é difícil, mas sinto que se coloca na escola um peso que ela não pode ter. A escola tem uma função: ensinar! E não pode, de maneira nenhuma, embora isso seja intrínseco, não pode substituir, nunca, os pais. E o que senti ali foi uma... eu não direi que é uma desresponsabilização. Mas é muito, talvez, não perceber bem como é que a escola funciona, o que é a escola em si e qual é o seu papel. Isso não está claro, na população. E talvez isso também seja culpa nossa. Ou seja, do próprio agrupamento, da própria filosofia do agrupamento, que talvez não esclareça muito bem à comunidade o que é a escola, qual é o contributo que ela dá e aquilo que se quer. Fazendo aqui um paralelismo entre o agrupamento de onde eu vinha e este, eu devo dizer-lhe que no início do ano havia reuniões, por parte da direção, com pais, com professores, os professores novos, havia ali uma preocupação muito grande de mostrar o que é que aquela escola em si pretendia, qual era o seu contributo e aquilo que se esperava, também dos pais. Porque são um elemento extremamente importante no ensino. Não para eles ensinarem, como às vezes o entendem, mas para acompanharem e irem acompanhando o percurso dos alunos. E só esta colaboração, entre a escola e as famílias, só havendo uma boa colaboração, é que há também bons resultados e um bom ensino. E as crianças, para se sentirem felizes na escola, tem de haver esse elo.

Uma rede?

Sim, uma rede, é um pouco isso, sim.

Gostaria também de lhe pedir uma caracterização da turma, e ao mesmo tempo, visto que é professora desde o primeiro ano, que me falasse um pouco do desenvolvimento, em termos gerais, do trabalho dessa turma.

A turma, eram miúdos bastante imaturos, uma grande parte entrou para a escola com 5 anos, mesmo muito bebés. (risos) E eu apesar daquilo que disse há pouco, de lhes dar espaço para falarem, também sou um bocado exigente. De início talvez isso, a exigência, porque tenho conhecimento daquilo que tenho de trabalhar ao longo dos quatro anos, e essa exigência, também com os pais, de estarem mais presentes na vida escolar das crianças, foi, de início, difícil. Depois, com o passar do tempo, tanto os pais como os alunos foram percebendo, foram me conhecendo melhor, foi-se criando ali, eu não digo que fosse uma relação extraordinária, nem sei se é uma boa relação, mas há uma relação de confiança. E isso é fundamental. Em relação aos alunos, cresceram imenso. Hoje, já estamos no final do quarto ano, há crianças que eu nunca pensei que chegassem onde chegaram. Crescessem como pessoas. Sentia, desde início, que era necessário dar-lhes mais alguma coisa, alguma coisa que eu ainda não era capaz de lhes dar e essa parte da arte entrar na escola, de irmos para além do currículo, que se prende só à parte cognitiva. Nestes primeiros anos de escolaridade, tem de se proporcionar às crianças um maior número de experiências, para elas poderem fazer, mais tarde, as suas escolhas, em consciência, de acordo com aquilo que elas vão sentindo. O sentir e o dar atenção àquilo que se

sente é extremamente importante para o futuro da pessoa em si e da felicidade, que é isso que se pretende, não é?

Sim! Entramos num tema que me interessa muito, que são as motivações e as expectativas para participar neste projeto, que a professora já começou a identificar. Gostaria que explicasse, também, como é que surgiu a possibilidade de participar neste projeto?

Como é que surgiu? Surgiu, porque eu, se calhar, como docente, já tinha uma experiência neste especto: Eu própria já tinha percebido a importância que este tipo de formação, ou seja, que o teatro, vou-me cingir ao teatro, a importância que o teatro tem no desenvolvimento pessoal e na relação com os outros. Eu percebi, acho que percebi. Eu nunca fiz teatro. Mas vejo teatro. Fiz apenas formações que me serviram para despertar em mim esse lado de que tudo é possível quando nós queremos. Mais ou menos isso. (*risos*). Então ele surge, como senti essa necessidade na turma, há pouco não disse, mas eles tinham muita dificuldade em se relacionar uns com os outros. Eles tinham um comportamento, principalmente os rapazes, um comportamento que me preocupava. O brincar era, às vezes, agredirem-se. Não é que fosse uma agressão com maldade, era porque para eles o brincar era aquilo. E muito centrados em si mesmos. Ou seja, muita dificuldade em entender o outro, a tolerância, aqueles valores que são essenciais. A própria responsabilidade. E vi-me ali com algumas dificuldades. A direção que queria seguir, com a turma, eu não estava a conseguir. Então, quando surgiu o concurso “fazer acontecer”, e até foi em conversa com uma encarregada de educação, que surgiu quando fomos ver uma peça ao teatro da Comuna, o Don Quixote, que foi proposta então por essa encarregada de educação, e foi nesse dia que, em conversa, ela me falou no Miguel, que estava nas escolas. Porque eu não sabia. Sabia que há uns anos o João Mota dava aulas, mas mais ao nível do secundário e formação de professores. Não sabia que atuavam nas escolas. Depois, quando surgiu o concurso “Fazer Acontecer” eu vi ali uma oportunidade e disse “vou concorrer”. E com a ajuda dos pais fizemos o projeto. Não sei se me perdi?

Não, não se perdeu, está a responder exatamente à minha curiosidade. Gostaria de compreender quais é que são as suas expectativas de participação neste projeto. Gostaria de a ouvir falar acerca do que espera aprender neste projeto. E se possível, que abordasse a questão de duas maneiras: Quais são as expectativas de aprendizagem para si e para o seu percurso profissional e quais é que são as expectativas de aprendizagem para os seus alunos.

Em relação aos meus alunos, espero proporcionar-lhes uma experiência onde se sintam bem, criar-lhes um espaço onde eles pudessem ser eles mesmos, com orientações, e que pudessem crescer enquanto pessoas que estão integradas numa sociedade. E que, mais do que, que é o que eles acham, fazer-lhes entender que o teatro não é pegar num texto, memorizá-lo e debitá-lo. Que foi isto que eu senti ao longo dos anos. Eu também o fiz, porque é mais fácil, para quem não tem ferramentas é uma segurança. Mas sentia que, sempre senti isso, até entrar nestas formações, de que havia ali um certo “massacre” com as crianças. (*risos*). Faziam tudo, menos divertir-se. Claro que no dia da apresentação ficavam contentes, mas aquilo ia-se. Não ficava lá quase nada porque era mais um trabalho. Então, o que eu estou a sentir em relação a esta turma, é que, não em todos, porque não estão todos no mesmo estágio de desenvolvimento, não estão todos lá, naquele ponto, onde já podem absorver melhor este tipo de experiências e compreendê-

las, compreender o seu propósito, mas noutras crianças foi extraordinário. Falo por exemplo da L., que era uma miúda insegura, ela tinha lá tanto, mas não sabia como exprimir e hoje acho que ela é uma menina feliz naquilo que está a fazer. Vibra com aquilo que está a fazer. A A., que é extremamente responsável, mas é muito direcionada, muito formatada, e também tem a ver com a própria educação que tem, muito focada para as notas, as melhores notas, mas ela precisa do outro lado. E eu sinto que é uma miúda que se auto desafia, ela aceita os desafios. Teve ali, eu sinto que o teatro foi, está a ser, um contributo para o seu próprio crescimento. Ela tem lá tudo, mas tinha de perceber. Tem ali inseguranças, os seus medos, que são normais, mas chega lá. A expectativa em relação a este projeto era que eles sentissem e compreendessem o propósito e que mais tarde lhes sirva para alguma coisa e até continuá-lo. Agora vai partir muito deles e dos pais, porque eles ainda não são autónomos. Acho que é aí que nos falta, e da minha parte também não sei muito bem como fazê-lo, é, com os pais, tocar lá, melhor, para que eles sintam que é um projeto que deveria ter continuidade. Porque não chega um ano. Eu acho que o primeiro ciclo precisa, não só as crianças como também os professores, às vezes, contra mim vou falando, às vezes os professores são o maior entrave aqui. Eu não posso dizer isto, como sabe, mas são um entrave. Eles próprios não percebem a importância que isto tem. “O Teatro é uma brincadeira! Vão lá fazer umas palhaçadas!” Quando não é isso. Em relação a mim, a expectativa é aprender, cada vez mais, eu acho que vou aprender até ao final. E tem sido de facto bom trabalhar convosco, porque mesmo... A Sara há pouco falava em termos pedagógicos, as ferramentas pedagógicas, a Sara acho que as tem lá todas. Consegue dinamizar e isso falta-me. Mas tenho aprendido muito consigo. Mais consigo porque é quem está mais presente. O Miguel tem o outro lado, que é o lado mais do amigo, e eles sentem isso, é engraçado. Os alunos sentem a Sara como a estrutura. Eu digo isso não por aquilo que eles verbalizam, mas pelos comportamentos e reações que têm. Para mim isto é uma aprendizagem. No final de certeza que vou ter mais ferramentas para eu própria um dia dinamizar projetos. Vou precisar sempre das técnicas dos atores, que eu não as tenho. Vocês têm. E aplicam-nas lá. Isto para mim foi como se fizesse... Não me dá crédito nenhum (*risos*). Parece que os professores só fazem formação por causa dos créditos. Mas dá-me outro tipo de crédito, que para mim é fundamental.

Muito obrigada pela forma como falou do nosso trabalho. Gostaria também de lhe pedir uma análise da motivação de participação, dos alunos para este projeto. Os alunos, ao longo do primeiro ciclo, manifestaram interesse em fazer atividades de teatro? Como é que eles receberam este projeto? Qual é a motivação deles para a atividade de teatro?

A motivação é grande. Eles estão á espera da quinta-feira. É o momento em que, como alguns dizem e verbalizam “eu sou eu mesmo, eu posso, sinto-me à vontade para dizer aquilo penso e aquilo que sou”. E eu acho que isto quer dizer muito. Não todos, como digo, e a Sara sabe, não estão todos lá, era impossível estarem. Tenho ali miúdos com mais maturidade do que outros. Não é só o teatro, também houve outros projetos, também há este, desde o início: o desbloquear ali sentimentos que eles acham que na escola não têm de falar. E esse espaço que têm e esse à-vontade que têm para exprimirem o que sentem, sempre tiveram. Só que eles, no teatro exprimem de uma outra forma. Ou seja, eles ao exprimir não estão a ter um desabafo, mas sabem que aquilo, ou vão sabendo, que aquilo tem outro propósito, que a arte é isso mesmo. É desbloquear coisas lá dentro.

E transformar, também?

E transformar, também. Transformar, exatamente. Eu acho que tem mexido, com alguns tem mexido. Daí reações, aquelas reações que às vezes não são ..., mas que fazem parte. Como a Sara diz e muito bem “faz parte!”. É isso, é transformar aquilo que... está-me a faltar o termo... (pausa)... O sentir, o sentimento, é transformado. O negativo não tem de ser negativo. Aquele negativo que os faz sentir tristes num momento, pode ser transformado em algo que lhes dá uma confiança e uma autoestima que eles não estavam à espera. Leva-os à descoberta deles próprios.

Concordo, absolutamente, com o que acabou de dizer, obrigada! Gostaria agora de perceber a sua experiência e perspetivas em relação à Educação Artística. Na sua formação, como professora, teve experiências de ação de formação em educação artística?

Eu tive formação que fui procurando ao longo do meu percurso profissional e que se cruzou com as minhas próprias vivências, experiências e necessidades. Senti que deveria ir por aí, por esse lado da arte, senti que a arte me poderia ajudar enquanto profissional e enquanto pessoa também, daí eu procurar essas formações que iam surgindo nas escolas. Eu lecionei aqui em Odivelas, houve um ano, não sei se foi em 99, não sei... A própria Camara Municipal proporcionou essas formações aos professores. Acho que isso foi fundamental porque naquela altura criaram-se clubes de teatro nas escolas. Mas no 1º ciclo, infelizmente, foram muito poucas as que aderiram.

Na sua formação de base como é que sente a importância dada às atividades artísticas? Isto é mesmo uma curiosidade minha porque...

Na minha formação de base dava-se pouca importância. Eu também já fiz o curso há trinta e tal anos. Apesar de tudo, no privado, tínhamos a expressão dramática, mas era mais uma disciplina, ou seja, tem muito a ver com quem está à frente. Mas não se dava muita importância. E continua a não se dar. Se bem que já há uma pequena evolução, já há a Educação Artística, no próprio currículo do 1º ciclo, já se começa, o próprio ministério da Educação, também...

Está legislada.

Exatamente. E isso é importante, é importante estar legislado. Agora eu acho que falta formação. Essencialmente falta formação aos professores. Nós o ano passado tivemos, da DGS, uma formação em Educação Artística. Tínhamos teatro, música e expressão plástica. Mas lá está são formações muito pontuais e eu acho que deveriam ser mais sistemáticas e não uma de vez em quando. Nessa formação, o ano passado, toda a gente aderiu porque foi quase uma “imposição”, não sendo uma imposição foi imposição, se é que me faço entender... (risos)... Por parte do agrupamento. Foi muito boa, deveriam existir mais. Falha aí.

Quer desenvolver um pouco mais acerca das formações que procurou no seu percurso como professora? Que tipo de formações teve, o que é que acha que foi aprendendo, como é que surgiram? Posso pedir-lhe que desenvolva um pouco mais acerca dessa experiência?

Comecei, então, em Odivelas, com a formação que a Camara proporcionou. Tinha uma colega que fez também várias formações e me falou do João Mota, que a Comuna fazia isso, e eu “bora lá fazer também”. Foi uma altura da minha vida em que não era fácil, porque eu tinha três miúdos pequenos em casa. Isto agora falando um pouco de vida pessoal, mas tinha passado por um divorcio há pouco tempo e eu acho que precisava, precisava de eu própria entender as transformações que estavam a acontecer na minha vida, essa necessidade também de uma certa valorização, mas tinha de passar por uma perceção do que estava a acontecer. E na altura achei que essa formação, que eu não sei como é que se chamava, não era propriamente formação em Teatro. Era para professores. E foi muito bom para mim. Mesmo o próprio despertar para o teatro, saber ver teatro. E eu acho que isto, este projeto, nestas idades, também contribui para isso.

Foi essa experiência de valorização, esse processo pelo que passou, que deseja também para os seus alunos?

Não sei se vão sentir da mesma maneira, são crianças, mas acho que sim. Acho que vai servir como ponto de partida para algo. Porque a vida não é só trabalho. E a arte ajuda-nos a compreender o mundo.

A arte ajuda-nos a fazer relações?

A fazer relações, isso mesmo!

Gostava de lhe perguntar como é que integra as atividades artísticas no seu currículo, no seu programa curricular? Se tem por hábito colocar desafios de atividades artísticas aos seus alunos?

Como é que eu integro? Nós temos uma parte da educação artística e física-motora e então eu trabalho muitas vezes quando trabalho o português, faço essas... não é teatro, eu não sei ensinar teatro, mas o facto de os colocar a ler, a escrever sobre o que sentem, a escrever poemas, dar-lhes textos que os façam pensar, e pedir-lhes que “então e agora se fossemos transformar este texto aqui numa coisa engraçada, vamos representar isto”. E eles perguntam “Tem de ser igual ao texto? Não, não tem de ser igual ao texto.” O texto é um ponto de partida. É por aí. Também fiz, não com esta turma, mas noutras escolas, estive num projeto em que desenvolvia teatro em parceria com outra colega. Convidámos atores e fizemos mesmo um clube de teatro onde os alunos de outras turmas se inscreviam. Era, não pela obrigação, mas pelo desejo de participar. Foi uma experiência muito positiva e que naquele contexto, para aqueles alunos, foi importante. Não sei se respondi?

Respondeu, sim! Gostaria também de perceber qual é a sua opinião em relação às artes no currículo? Se entende que a atividade artística pode ser um meio de abordar matérias curriculares de outras áreas?

Sem dúvida nenhuma. É uma forma, um meio de lecionar conteúdos doutras áreas, não só do português. Nós no 1º ciclo temos o Estudo Do Meio, que abrange as Ciências também. E a

própria Matemática. Eu acho que as expressões artísticas são fundamentais nestas idades. Porque é através do jogo, da parte lúdica, que as crianças aprendem. Hoje, o quadro e o giz continuam a permanecer nas escolas. Não serve. Não serve, tem de se dar mais, tem de se fazer outras abordagens. Agora nem sempre nós, professores, temos capacidade para o fazer. Daí eu defender, e muito, que sejam integrados na educação, e principalmente no 1º ciclo, outros profissionais que tragam a sua experiência, e com a ajuda dos professores, fazer-se um trabalho mais articulado. Ainda o disse há dias na reunião de avaliação, em que toda a gente fica caladinha, ninguém se pronuncia, mas que eu vou continuar, enquanto andar nesta vida, enquanto ensinar, hei de arranjar uma forma de fazer passar esta mensagem, que está a ser difícil.

Foi muito clara em relação à minha questão, que era de fato saber qual a sua opinião em relação à coadjuvação, à inclusão de artistas na escola.

Nem vocês nos substituem a nós, porque estamos ali cinco horas diárias e temos de ter uma outra postura, por vezes mais rígida, porque senão não conseguimos. É difícil manter sentadas crianças destas idades. Outra postura, não é que vocês não tenham a postura correta, não me entenda mal, é outra. Uma atividade feita noutra espaço e por alguém que sabe, que não tem a tendência de dizer “olha, agora tem mesmo de ser assim!”. Eu nunca vi a Sara a fazer isso. E eu às vezes tenho de o fazer. E eles aprendem de outra forma. E aprendem a respeitar o seu próprio tempo, a respeitar o tempo do outro, a respeitar o seu espaço. Por exemplo, é uma coisa que tenho usado, aquela estratégia do “time-out”. Claro que eles depois vão jogando com isso, mas cabe-nos a nós arranjar formas daquele “time-out” ser breve. E vocês conseguem-no muito bem. Eu acho que isso é respeitar o tempo deles. E nós aprendermos também a respeitar o nosso próprio ritmo. Eu acho que essa vossa presença nas escolas, e têm de ser bons, não é qualquer um, porque eu vejo isso nas AEC’s, tive professores, com esta turma, que não conseguiram fazer nada.

Porque é que acha que isso acontece?

Eu acho que era imaturidade da pessoa que lá estava. Porque depois eles tiveram outros colegas seus, atrizes, e que asseguraram. Mas lá está, o contexto de AEC, em que essas aulas se dão, é completamente diferente. Eu via pela S., que era excelente, eu gostava imenso dela, dos projetos que fazia, e de como os agarrava. Mas estava num contexto diferente. Já ao fim de um dia ela tinha aquele projeto para dar e não havia esse espaço, que, por exemplo eu sinto que existe nas nossas aulas de teatro.

As condições são muito importantes. E também a formação. É importante que, da parte dos artistas que integram uma comunidade escolar, tenham algumas ferramentas pedagógicas.

Os artistas que vão para as escolas também têm de ter esse bocadinho da parte pedagógica. E também não aceitar tudo o que se lhes dá. Porque se você vai fazer uma AEC, se não lhe dão condições para trabalhar, só se necessitar muito daquele dinheiro é que o faz, senão ao fim de certo tempo vai-se embora. O que acontece, com as suas colegas que lá foram, aquelas que eu

achei que estavam a fazer um bom trabalho, ao fim de um mês e meio, dois, vão se embora. Não têm condições para trabalhar. As pessoas não têm de estar em esforço. Estar em esforço é mau.

Para terminar, gostaria de lhe perguntar o que é que gostaria de ver surgir, em termos de ações de formação nesta área, para os professores? O que é que idealiza?

Não sei se entendi bem a pergunta. O que eu gostava é que houvesse mais formação ao nível de teatro, para os professores, que fosse nos centros de formação, que eles existem, cada agrupamento tem um centro de formação.

As companhias de teatro podem fazer isso, por exemplo?

Acho que sim. Acho que deveriam sugerir. Acho que deveriam ter um papel mais interventivo nessa área. Ou seja, também é uma forma de chamar as pessoas para o teatro, é uma forma de as educar a ver teatro e perceber a importância que tem. Eu acho que as propostas, não sei como é que funcionam os centros de formação, se funcionam por propostas, não sei. Mas é uma questão de saberem e proporem essa formação. E eu gostava muito de, já agora que me pergunta, gostava muito, era uma ideia que já me tinha surgido, que vocês propusessem. Eu vou-me embora do agrupamento, vou-me embora porque estou um pouco triste com eles, mas eu gostava que continuasse. Gostava muito que continuassem e da minha parte vou tentar, junto dos pais, motivá-los para que no 2º ciclo, a maior parte vai para a Eugénio Dos Santos, vai para o mesmo agrupamento, e gostava que este projeto tivesse continuidade lá. Porque eles também gostavam. Essa questão eu já lhes coloquei, é uma questão de se trabalhar mais isso. E de facto, oferecerem essa formação aos professores. Claro que ninguém pode obrigar os professores a fazer essa formação.

Sim, nesta área deve ser opcional.

É, tem de ser opcional. E provavelmente não haverá muitos. E eu não entendo porquê, Sara! É uma dificuldade imensa que tenho.

Os professores talvez estejam muito sobrecarregados, com demasiadas pressões. Será isso?

Acho que é capaz de ser, porque eu vi naquela formação onde estivemos, e essa foi uma boa experiência para mim, para saber isso, para perceber em que contexto é que estava a trabalhar e com quem estava a trabalhar, aquela formação de que lhe falei há pouco, da DGS, e que foi quase obrigatória, o grupo de professores do 1º ciclo do agrupamento estavam todos, praticamente. Talvez exista uma falta de conhecimento, eu não sei se é de conhecimento...

Desvalorização, será?

Talvez... Mas eu acho que não. Não é só a desvalorização, também há, mas não acho que seja só isso. Acho que é medo de se expor. De desmontar os "bonecos" que vamos construindo ao longo da nossa vida.

Compreendo...

Ao longo da vida vamos construindo um boneco, uma imagem, e depois, desconstruí-la não é para todos. Isso mexe com as pessoas. Eu senti um pouco isso no grupo de docentes. Agora eu gostava que não se desistisse. Porque para bem do ensino, é importante ter no ensino pessoas com a cabeça leve, mais leve.

Estão a surgir cada vez mais possibilidades de interligação entre entidades artísticas e instituições de ensino.

Isso é ótimo!

Gostaria só de lhe perguntar se há mais alguma questão que considere pertinente abordar, que queira fazer referência?

A única coisa que me apraz dizer é desejar-lhe muito boa sorte para o seu futuro, e pedir-lhe para não desistir do 1º ciclo. Para não desistir, para ajudar a que... Eu talvez não saiba explicar bem como o quão importante acho a vossa parceria. Acho que é fundamental a vossa parceria. Mas não consigo, junto dos meus pares, implementar, pelo menos aqui neste meio não consegui. E também já tenho a experiência do passado, que também não foi fácil. Foi uma meia dúzia que entraram, mesmo quando era gratuita a formação. Mas pedia-lhe, se é que me permite, pedia-lhe para que mais do que, e isto tenho de dizer, as companhias de teatro contactarem as escolas para apresentar os seus trabalhos, devem continuar a fazê-lo com esse propósito, mas é urgente oferecerem algo mais às crianças para que a vossa profissão também continue a cumprir o seu papel e transformar, de facto, as mentalidades nas escolas, nomeadamente no que diz respeito ao 1º ciclo, que é o contexto que eu conheço melhor.

É muito importante, o que acabou de dizer. Concordo plenamente: juntamente com os espetáculos, há algo mais que nós, artistas, podemos oferecer e temos de aprender a propor e a perceber como é que isso se faz.

Vocês têm criatividade para isso. O irem á escola apresentar um projeto e envolver a comunidade toda, não direi que será fácil, mas o que é que é fácil, não é? Envolver os pais, mesmo no nosso projeto temos de fazer alguma coisa com os pais, mesmo antes do trabalho final e mostrar à escola. Eu sei que o contexto que estamos a viver não nos permite, mas temos de pensar aqui numa parte...

Isso é uma excelente ideia: contactar com os pais e fazer uma aula aberta, pensar num tipo de atividades, numa sessão, em que pudéssemos convidar os pais a participar. É questão de pensarmos nisso.

É, temos de pensar nisso porque é um caminho, uma estratégia. Eu gostava muito, friso, e continuo a pedir, que a turma continuasse com este projeto. Eu sei que me vou embora, a não

ser que haja para aí alguma transformação e eu não consiga vaga nos outros, mas eles vão lá ficar, e eu gostava que eles continuassem esta formação.

Agradeço muito a sua colaboração. Mais uma vez, fico-lhe muito grata! Admiro-a bastante, na forma como continua a batalhar e noto a sua participação e envolvimento no projeto. Na pouca experiência que tenho, percebo que, de facto, haver uma colaboração de confiança, de desafio e estímulo entre as várias partes que integram este tipo de projetos de intervenção é essencial para o seu sucesso. Independentemente do resultado a que se chegue, mas para o processo, a colaboração é essencial, e mais uma vez, por isso, agradeço-lhe.

Eu é que agradeço, Sara. Obrigada por tudo, por aquilo que me ensina e pela sua forma de trabalhar com as crianças, que nem toda a gente consegue.

Eu gosto genuinamente deles!

Eu sei, já percebi isso.

Vou transcrever a entrevista e depois envio para si. Não prometo que seja breve, mas assim que estiver pronta, reenvio-lhe a transcrição.

Está bem, boa sorte para o seu trabalho.

ANEXO G2: Entrevista às representantes da CTP

Entrevistadas: Produtora e Consultora Externa
Entrevistadora: Sara Cipriano
Local da Realização da entrevista: Comuna Teatro Pesquisa
Data da entrevista: 22 março 21

Começo por vos informar que esta entrevista é feita no âmbito do mestrado de educação artística, para uma pesquisa de Investigação ação, que será o trabalho final deste mestrado. Solicito a vossa colaboração, no sentido de me ajudarem a contextualizar este projeto, sobretudo nos meandros mais burocráticos que estão na sua génese. Comprometo-me a assegurar o anonimato das entrevistadas, sendo que acho importante, neste caso específico, revelar o nome da companhia. Esta companhia tem desenvolvido trabalho no contexto educativo e caracterizar a entidade artística tem valor porque lhe dá identidade no contexto da intervenção. Peço então a vossa autorização para revelar o nome da companhia, sem revelar o das pessoas que estão a ser entrevistadas. Então, começo por pedir que se apresentem, por favor, como elementos desta companhia.

Entrevistada 1 (E1) -Sou da produção.

Entrevistada 2 (E2) - Sou consultora externa e estou a dar apoio a estes projetos todos, na área da produção e outras.

Partindo de um conhecimento prévio que tenho da Comuna e dos seus projetos pedagógicos, durante os seus quase 50 anos...

E1- Faz este ano 50 anos!

...sabe-se que está na génese desta companhia projetos pedagógicos e que a comuna cresceu com um lado que faz uma ponte muito forte com a Educação.

E1- Sim!

Gostaria então de vos pedir que façam uma contextualização das intervenções artísticas da companhia em âmbito escolar.

E 1- A Comuna sempre fez, todos os anos, um espetáculo específico para as escolas. Normalmente o João Mota tenta saber o tema, o que é que naquele ano as crianças estudam, e ele tenta sempre criar um espetáculo infantil, ou infantojuvenil É que os espetáculos do João Mota são para 18 anos (**risos**)... Mas tenta sempre, tanto o João como o Hugo... Ainda à pouca tempo tivemos o *Quixote*...eles tentam sempre ter um espetáculo dirigido às escolas. Porque o João é muito defensor de que a Arte deve começar nas escolas. E daí a Comuna desde sempre, desde que se criou, que criou a “casa da criança”, onde aprenderam aqui, muitas crianças, a ler e a escrever. Não iam à escola. Tomavam aqui banho, aprendiam como

se comportar á mesa, passavam aqui o dia inteiro, sempre com pessoas a ensinar-lhes a vestirem-se, a lavarem-se... Tudo, tudo! Depois acabou porque não havia dinheiro para continuar com esse tipo de ação. Estas ações não eram apoiadas. E o João, quando acabou a “casa da criança”, então dedicou-se a fazer os espetáculos para crianças. E temos feito, ao longo da história da Comuna, quase todos os anos.

E levam os espetáculos às escolas?

E1-Não. Aí já é diferente. As escolas é que vêm cá. Porque normalmente os nossos espetáculos não são fáceis de montar nas escolas, não têm espaço para se poder montar o espetáculo. Normalmente é a escola que vem cá. Tirando um espetáculo, sim, que dava e que fomos porque até dava para fazer na rua. Que é o *Bão Preto*. O *Bão Preto* é que dava porque era um espetáculo fácil de montar e dava. Os outros não, têm de ser em sala de espetáculos.

E2 – Agarrando aqui no que a Rosário disse, era importante, voltando à “casa da criança”, eu vou falar na “casa da criança” porque eu cozinhava na “casa da criança”, vinha a correr da faculdade e vinha para aqui cozinhar. Era tudo gente voluntária a trabalhar aqui com os miúdos. Era um projeto interessantíssimo. Eram miúdos dos bairros de lata daqui à volta. Eles chegavam de manhã e eram recebidos como se fossem família, onde tinham, como a R. disse, onde tomar banho, vestir roupas lavadas, iam tomar o pequeno-almoço... É claro que a maior parte deles vinha por causa do pequeno-almoço. Depois ensinávamos a lavar os dentes, a comportar à mesa, depois tinham atividades pedagógicas, lúdicas, almoçavam aqui e iam para as escolas. Foi uma coisa que se acompanhou durante anos. É engraçado o episódio que eu ia contar, houve vários anos aqui da “casa da criança”, já bastante mais tarde, eu já trabalhava, vou ali ao pé do Apolo 70 e houve uma criança que andou aqui na Casa, aqui do bairro da lata. Metia-se no álcool. Então viu-me junto ao Apolo 70, eu vestida de executiva, porque na altura trabalhava na Price ou na ... (*não percebo o que a entrevistada diz*) e tínhamos de andar sempre assim vestidos. Ele vê-me e faz-me uma festa! A chamar-me (*voz alta*) “hóh Mica! Hóh Mica!”, deu-me um grande abraço, e eu disse-lhe: “então, como é que tu estás? Não deves estar muito bem!” Porque ele tinha o nariz deste tamanho. (*faz gesto com a mão á frente do nariz*). E ele falou-me da importância que aqueles anos tiveram para ele. Se eles tivessem tido continuidade, tudo tinha sido diferente. É verdade! A Comuna acaba por não dar continuidade porque como é do dinheiro da comuna, do pouca que já tem, não consegue fazer isso. Mas este tipo de projetos que agora estão a surgir... o João Mota diz uma coisa muito importante, não sei se te lembras quando houve aqui as manifestações do 1% para a cultura... Eu sou completamente contra! 1% para a cultura quando estivermos preparados para isso. Não é para dar dinheiro aos grupos para ganharem ordenados maiores. Eu estava a comentar com o João Mota e ele disse uma coisa que é brilhante. Disse: “concordo plenamente contigo, 1% para a Cultura, mas se for para investirmos nas escolas, nos miúdos, para que daqui a uns tempos eles gostem da Cultura. Se é só para dar aos grupos para fazerem teatros e isto e aquilo, é mal empregue.

E1- Porque depois não há público. E é daí que se cria o público.

Pois é. Deve haver união entre a educação, a cultura e arte.

E2- A mãe deste projeto é a R., com as ideias do João, obviamente, com os seus princípios, mas a R. é que puxou este projeto das escolas e o grande objetivo é este: levar a cultura aos miúdos. Isto é importantíssimo, eles sentem que lhes estamos a ensinar coisas, de uma maneira fácil, estamos a ensinar a entenderem-se a eles próprios, o ambiente, tudo á volta deles. E é muito importante deixá-los expressar-se. Deixar expressar uma criança não é a criança gritar, quando está irritada, não é pões uma criança à frente do computador, é entregar-lhe, precisamente, personagens para ela os entender e mostrá-las à maneira deles. Vão ser crianças diferentes na vida. Eu vejo quando eles vêm aqui, os pequeninos, eles gostam de vir aqui, para eles é uma alegria. Se as crianças forem habituadas a vir ao teatro desde pequenas, então aí concordo com 1% para a cultura, mas para as escolas e para o ensino. Se fossem habituadas desde pequenas a ter esse gosto, então tudo seria diferente. Agora, se nós isolamos as escolas, os miúdos que não têm acesso à cultura e ao conhecimento artístico como muitos de nós temos. A verdade é que muitos deles chegam a casa e os pais querem lá saber, não têm tempo nem se preocupam. Agora são eles que vão cultivar os pais, também vão levar conhecimento aos pais. E isso sim é que é educar. Há aqui um hiato muito grande nesta parte cultural que é a formação das crianças, atenção à formação das crianças. A cultura pode ser tão importante! Estamos a falar de pessoas que têm uma vivencia... viveram e foram considerados lixo, não servem para nada, e depois vem uma A. com um projeto de conhecimento, de história, e consegue conquistá-los. Agora imagina isto em crianças que estão a ser formadas. Eu se tivesse dinheiro, estou farta de dizer á R., investia, aqui na Comuna, em muitos mais projetos como esse que vocês estão a fazer nas escolas. Eu apostava que duas peças por ano houvesse só para esses projetos. Tu vais colher lá à frente. Se nós repararmos, nós tivemos excelentes professores. Nós, outras gerações, em que os professores eram mesmo excelentes professores, apesar de não terem a pedagogia necessária, mas preocupavam-se em nos fazer entender as coisas. Hoje os miúdos estão muito mais abandonados. Se não têm projetos destes... porque nós vemos pessoas a tomar conta das crianças que de fato... muitos não estão aptos nem têm conhecimento para tomar conta. A grande aposta aqui é no conhecimento das crianças. E elas próprias conhecerem-se. Daí o projeto.

O que eu considero mais interessante neste projeto é a confluência de interesses, o interesse político, com o apoio da Camara Municipal de Lisboa, o interesse pedagógico, a professora está implicada, a Escola acolheu o projeto, e o interesse artístico. Todas estas intervenções que envolvem Arte e Educação têm de ser pensadas em conjunto. Porque as companhias sozinhas não conseguem, precisam de parcerias. As escolas, por muito que queiram, se não tiverem à disposição estes projetos de parceria ...

E1- Tu já apanhaste isso, há professoras que não querem absolutamente nada saber do vosso trabalho. Nem respeitam. E que acham “o que é que eles estão aqui a fazer?”. Não é?

E2- Isso é muita ignorância. Porque isto, o grande segredo disto é o conhecimento. O conhecimento leva as pessoas à felicidade. Pessoas felizes são pessoas muito mais produtivas, pessoas muito mais criativas, são pessoas muito menos doentes... E, portanto, isto destrói todo um protótipo de sociedade que foi criada. Uma criança feliz e a pensar, torna o professor mais exigente, torna a que o professor se torne mais exigente se quiser lidar com a criança. Porque os professores muitas vezes, se nós formos ver a formação dos professores, os professores são um bocado... têm medo do desconhecido. E eles pensam que se domina as pessoas pela ordem (voz alta) “Cala-te!”, “Faz!” ... E não os deixam pensar. E os

miúdos...esta é que é a verdadeira liberdade: É deixar cada um expressar-se através das coisas. É deixar os miúdos expressarem-se. Os professores foram educados doutra maneira. Eu garanto-te, mas isso tenho a certeza, façam exemplos de crianças educadas tradicionalmente por esses educadores e ponham crianças livres, a pensar, a pintar, a ouvir e interpretar as histórias. Houve aqui um curso, era aquele curso que a C. teve aqui, que eu fui assistir a um exercício ali dentro. O extraordinário é que lhes deram um papel para a mão, para elas interpretarem, estamos a falar de crianças de 9, 10 anos, e aquelas crianças precisavam de ter começado mais cedo. Porque as duas miúdas que eram filhas de pessoas XPTO, dondocas puras, transformaram o personagem numas barbies patetas.

(Risos)

E1-Pois foi! É verdade! Ela deu-lhes hipótese de escolher o tema e representar o que eles quisessem, então elas eram só maquilhagem ao espelho e cabelos, eram só essas as preocupações...

E 2- Eu não conhecia as miúdas, no fim quando fomos ao último exercício e eu vi aparecer a mão e a tia e ... as lourças... eu olhei para aquilo e pensei: Esta miúda é reflexo da vida que teve. Ora se esta criança, que deve ter andado nos melhores colégios, muito provavelmente, se esta criança, de pequenina, tivesse tido acesso a essas ferramentas que vocês lhes levam, despidas da pintura e da futilidade...

Provavelmente seriam outras crianças. Até dava dó, duas barbies, pintadas, meninas de 10 anos, louras com os saltos altos, vestidas de prateado...

E1- ...e a conversa delas era sobre o marido, o namorado, o amante, o filho... e a pessoa pensava: o quê? Com esta idade? Tem a ver com os pais e com todo o ambiente delas.

Não sei, mas, agora, vou fazer de advogada dos miúdos! Quem faz um curso de expressão livre, tem de se responsabilizar por ele e defender os miúdos.

E2- Completamente de acordo.

E1-É verdade. A C. não devia ter deixado fazerem isto. Porque ela ainda trabalhou com eles durante muito tempo.

E2- O que é que os miúdos vieram aqui aprender? Nada! Foram eles que vieram estragar um personagem? Não!

Calculo que tenham vindo aprender muito, mas uma coisa é um curso de jogo dramático livre, em que eles são, de facto, livres de fazer “as barbies”, porque é do universo do imaginário deles. Outra coisa é apresentar isso sem qualquer desconstrução.

E2- Ora aí está! Era ao contrário. Mostrar a importância daquela personagem, que nunca podia ser uma barbie!

Pegando na conversa que estamos a ter e focando um pouco mais no nosso projeto, se quisermos identificar as intenções pedagógicas dos projetos educativos da Comuna o que é que podemos definir?

E1-Uma intenção pedagógica...

E2 – Não são todos iguais. O que está por trás disto tudo, a intenção pedagógica, acho eu, agora é a consultora a falar...

E1: - Sim, faça favor!

E2- ...é de facto levar as pessoas a conhecerem-se melhor, a estabelecerem relacionamentos com os outros e com todo o ambiente envolvente e formas de vida, que lhes permita serem um pouco mais humanos e cívicos. Olhar para o lado de dentro das pessoas, o que é que existe em cada um de nós e que hoje não é transparente na sociedade. E sermos mais sociedade. Que hoje não somos. O estabelecer-se uma conexão com uma peça, ou com um brinquedo, com qualquer coisa, num grupo, estamos a criar uma união de grupo. Para além do conhecimento, eu acho que essencialmente é criar laços, as pessoas revelarem-se e sentirem-se livres. As pessoas serem livres de mostrarem o que têm lá dentro. E sentirem-se parte da sociedade e úteis na sua construção.

As intenções refletidas no plano deste projeto são transversais a todas as intervenções pedagógicas da Comuna, quando estabelece um projeto na área educativa?

E1- Sim, estão.

E2- As linhas gerais são transversais. Eu sei porque estou a par dos temas. A ideia é ir muito mais a fundo. É ir a um todo partindo da parte. Criar aqui o que está na essência da Comuna: Comuna não é de Comunista é de Comunidade.

E1- Claro!

E 2- E é isso que hoje se está a perder muito. Nós podemos estar quinhentos numa sala de aula... mas... está-se a perder isso! Juntos vamos longe. Sozinhos não vamos a lado nenhum. Mas juntos vamos longe! Juntos com amor uns pelos outros. Tolerarmo-nos uns aos outros. Se no meio destas crianças houver uma criança com deficiência, seja ela qual for, se não for integrada por este tipo de situações, ela passa a ser a chacota de todos. Isto é muito importante. Há pessoas com deficiências mínimas, como por exemplo, uma gaguez, ou algum atraso, e há uma forma de se expressar e dos outros a aceitarem.

O Teatro facilita as pessoas a aceitarem as diferenças?

E1- Essencialmente eles aprenderem isso! E é isso que vocês trabalham com eles.

Todos os princípios que estão no nosso plano: trabalhar o eu e o outro, princípios de cidadania...

E2- E tudo pelas Emoções!

Nas nossas sessões focamos muito a dinâmica de grupo, que atravessa o ano todo, onde se trabalha a expressão do corpo e da voz. A dinâmica do grupo passa por uma fase inicial de quebra gelo, de jogos onde nos confrontamos com a questão: “como é que vamos lidar uns com os outros?”...

E1- Exatamente, estás a ver como já respondeste! Isso está sempre presente. Sempre, sempre, sempre!

E2- O facto de termos o Miguel que é um excelente professor, sendo ele que parece uma girafa e ainda por cima é “preto” o que nesta sociedade não vale a pena... E temos a Sara, branquinha princesinha...

Atualmente isso já não é questão... Nós não notamos essa diferença com as crianças.

E2- Não se as crianças forem criadas e habituadas a esse normal. Já não ligam porque é o normal. Só isso prova que os miúdos estão a ser educados de outra maneira diferente. Não é por verem televisão, porque a televisão tem coisas de racismo. Não vale a pena. Em muitas coisas se vê! O que eu quero dizer é que os miúdos são fruto do que nós lhes dermos. E o mais importante: Nós não podemos ter crianças de 12 ou 13 anos capazes de fazerem mal a outro colega, torturarem-no com malvadez, como se vê hoje...

E 1- Porque é gordo, ou porque é isto ou porque é aquilo...

Uma das grandes vertentes do teatro é trabalhar a empatia. É isso?

E2- Exatamente!

E 1- Claro!

Porque, ao expressar o que estamos a sentir, se desenvolve a empatia?

E2- E deixá-los fazer personagens!

E1: E agora eu entrevistando-te a ti, como é que tem sido? Tens sentido que os miúdos respondem exatamente aquilo que vocês...

Eles estão sedentos de trabalhar essas coisas, porque são muito pressionados com atividades e horários voltados para apresentar resultados imediatos. As crianças estão muito habituadas a essa dinâmica com foco nos resultados imediatos, e quando começam a perceber que ali, na oficina de teatro, há um ambiente de laboratório, que vamos trabalhar com outras formas de estar, eles percebem isso muito bem e gostam, claro. Uma das primeiras coisas que eles dizem é: “eu vou ter oportunidade de fazer algumas amizades que ainda não fiz, aqui dentro do grupo”. E eles estão há 4 anos juntos! Ouvimos miúdos dizer: “eu não sei porquê, nunca tinha brincado com este meu colega...”. Isto porque quando começamos reforçamos esta ideia: apesar de termos, lá

fora, as nossas amizades, como elementos de um grupo de Teatro, devemos saber lidar entre todos, com todos. E quando os colocamos a relacionarem-se em grupos, uns com os outros, eles descobrem “que é engraçado, nunca tinha visto esta característica nesta pessoa que eu não conheço tão bem, embora seja minha colega há tanto tempo, eu nunca tinha brincado com ela.” No Teatro têm oportunidade de quebrar certos preconceitos acerca uns dos outros.

E1: Têm! Exatamente!

E2: É isso que eu digo. Isso é muito importante.

Estas crianças estão numa idade em que se agarram muito a figuras sociais, que eles idealizam, para se defenderem. Por exemplo: rapazes de um lado, raparigas do outro. Muito facilmente recorrem a esse tipo de estereótipos. E nós estamos sempre a tentar quebrar isso. É da natureza do nosso trabalho. Eles gostam, mas às vezes também lhes é difícil, porque essa zona de conforto é o “porto seguro” que eles conhecem.

E2: Vocês estão a lutar contra todo um muro e um ambiente que vocês não conhecem, que é a vivência que eles têm fora dali.

Sim, nós não sabemos muito da vida deles fora dali.

E2: - Não sabemos!

Queria fazer-vos uma pergunta dentro desta temática: Quando um projeto é desenhado, vocês têm princípios muito vinculados, mas vocês estão a pensar num público-alvo? Ou seja, o projeto adapta-se a públicos específicos?

E2- Sim. Pode-se adaptar a públicos-alvo específicos. E há efetivamente nuances diferentes para cada um dos públicos. Pode haver a conceção genérica do projeto, e depois de acordo com as oportunidades que surgem, as escolas para onde fomos, adaptamos. E estamos sempre a adaptar. Fizemos as linhas do projeto, apresentámos, mas conforme vocês nos vão dando o feedback, ou quando vimos alguma coisa que nos interessa, transmitimos, e adaptamos as orientações doutra maneira.

Pode dar um exemplo?

E2: - É um projeto dinâmico.

A minha pergunta surge no sentido de saber se, quando desenham um projeto, estão a pensar... num público mais carenciado, por exemplo? Ou o projeto para a educação é pensado independentemente de quem o venha a integrar?

E2: - Não! É completamente independente e é para a educação. Porque nós achamos que as pessoas devem ser educadas independentemente se são muito ricas ou se são muito pobres.

Podem estar misturados, porque às vezes vamos encontrar muito mais carências educacionais, cognitivas e emocionais, nos que têm mais e são mais ricos, do que nos que têm menos.

Embora geralmente os apoios públicos sejam sobretudo para as escolas mais carenciadas.

E2- Sim, mas nós falamos de outro tipo de carências. Ou seja, se se poder misturar, misturamos, porque, vou-lhe ser franca, acho que há mais carência nas classes mais altas do que nas mais desfavorecidas.

E1- Alias vocês têm umas turmas, nos infantários, que têm muita mistura cultural. É uma zona de gente mais carenciada.

Nas Olaias?

E1- Sim, nas Olaias. É problemático.

E2- Mas há pessoas com dinheiro nas Olaias, atenção.

O maior problema das Olaias são as estruturas familiares frágeis e com muitos problemas. O facto de as turmas serem multiculturais também dificulta a comunicação. Falam várias línguas. O que fazemos é simplificar as histórias e intensificar a expressão corporal, temos de dar um passo atrás se queremos trabalhar sobre a palavra. Não desistimos, porque sabemos que podemos usufruir do teatro para lhes transmitir vocabulário, por exemplo. Mas se temos turmas com crianças de 3 anos que têm outras línguas maternas, que olham para nós e manifestam uma maior estranheza, também pelo facto de não entenderem o que dizemos. Por muito que nós tentemos levá-los com carinho e na brincadeira.... Há miúdos que reagem: Choram! A minha pergunta vem no sentido de, como falaram na “casa da criança”, de que era uma casa aberta a pessoas que não tinham comida...

E2- Mas também vinham outros, quem quisesse.

E1- Quem quisesse poderia vir! Não era só para gente que tinha dificuldades, era para quem quisesse.

E2- Esse é um princípio básico da Comuna. Público-alvo poderá ser por escalões etários, se assim o entenderem, nunca por mais nenhuma razão.

E1 - Nunca por mais nenhuma razão!

E2- Nem credo, nem religião, nem nada. Porque é um erro. Nós só vamos buscar mais-valia se misturarmos tudo. Porque a ideia é as pessoas que estão em baixo, subirem. Não é agora vamos por aqui os pobrezinhos, e os desgraçados.... Aliás, nunca ninguém foi visto, aqui na Comuna, como pobre e desgraçado. Nunca! São todos iguais! Têm é que ter regras e disciplina, isso é diferente. Quanto muito diferencia-se por escalões etários para se entenderem.

Focando um pouco mais o projeto de teatro na escola, gostaria, então, de vos pedir que me explicassem como é que surgiu a possibilidade de implementar este projeto.

E1- A pessoa que está à frente da associação de pais é a R. Que era a pessoa que estava à frente do projeto “Com Arte”. Estava no pelouro da educação, depois saiu dali e foi para outro departamento. Como sabia do nosso trabalho, naquele projeto, foi falar com a professora H. Entretanto vieram-nos cá propor, pediram-nos uma reunião e propuseram-nos ir lá de 15 em 15 dias, dar-lhes formação, isto sem apoio nenhum, sem nada. Se nós estávamos disponíveis para isso. E eu na altura disse “pois..., mas... não há apoio nenhum!?” Elas responderam que “não há, mas que se podia falar com os pais e tentar ver se dão 1 ou 2 euros por hora para o formador.” Eu decidi que... “Não seja por isso, nós vamos aceitar este projeto. Isso é espantoso, quererem o Teatro!” A nossa ideia era começar com os pequenos e continuar. Falei com o Miguel. Ele disse que sim. “Não há dinheiro, mas fazemos na mesma.” Entretanto a própria camara [C.M.L.] abre um concurso em que as escolas poderiam concorrer, mas tinham de ir buscar aos grupos de Teatro, parceiros. E assim a escola veio convidar-nos e assim surge este projeto.

E2- Mas nós estamos a financiar a Camara, também.

E1- Neste momento sim. Quer dizer, com o outro projeto somos nós que financiamos, não ganhamos nada com o projeto dos infantários. Nada mesmo nada. Durante estes últimos 3 anos, vamos agora para o quarto ano, nunca nos pagaram nada.

E2- Ganhamos... ganhamos experiência (risos).

E1- A partir de 2018 deixou de haver dinheiro na Camara para estes projetos. Quiseram acabar com os projetos. E as moças ficaram cheias de pena e nós dissemos que não iríamos acabar com o projeto. A Comuna vai arranjar, já que concorre a apoios de 4 anos, vai tirar uma verba nossa, para poder fazer este projeto.

E2- Daí eu dizer que a R. é a mãe deste projeto, porque esta foi uma decisão da R.

E1- Tirar este valor para aguentar! Porque este projeto era importante.

E2- Vamos tirar um valor às peças e canalizar para ali. Podiam ganhar melhores ordenados, mas ganham menos e criam-se mais projetos.

E1- Tira-se uma parte para isto porque isto vai dar frutos. E continua a dar frutos. Dá de certeza. É muito melhor para as crianças. E de certeza a absoluta que todos aqueles miúdos, quando saírem daquelas escolas, estão um bocadinho melhor do que o que estavam antes. Veem as coisas de outra maneira e vêm aqui.

E2- E vão vir aqui.

E1- Eles chegam aqui e é maravilhoso, porque eles ficam tão deslumbrados com isto tudo. É lindíssimo, e eu acho que vale a pena. Valeu a pena investir nisto. Vamos acabar o concurso e no próximo vamos voltar a concorrer... aliás, 2022 está garantido, 2023 vamos concorrer. Porque eles prolongaram-nos mais um ano. 2022 está garantido se as escolas assim o entenderem, mas eu julgo que sim, que as escolas estão a gostar imenso do projeto...

Quando dizes “Eles prolongaram” ... Quem?

E1- A Direção Geral Das Artes.

E2- Este projeto não acaba. Vai evoluindo.

E1- Nós vamos sempre ter este projeto. Vamos sempre incluir este projeto.

E2- Independentemente da questão do teatro que se está a pensar construir para oferecer às escolas, assim que não houver pandemia, na festa final de cada ano... vamos fazer... Bem eles vão ficar malucos!

E1- Temos de fazer um Teatro para os Coruchéus. Vamos construí-lo, para lhes oferecer um teatrinho.

E2- E eles têm de vir cá a casa. Estamos a pensar trazê-los cá.

E1- Bom, portanto, é assim Sara, surgiu assim, este projeto. Com a Rosário que adorou o nosso trabalho. Porque elas iam sempre, coisa que já não está a acontecer agora, elas iam todas as semanas, ia uma equipa da Camara, assistir às vossas sessões... Percebes!?

Esse acompanhamento é importante. Tenho uma questão sobre isso...

E1- Iam sempre assistir, entretanto, desde que houve a pandemia... Tu entraste na altura da pandemia, um ou dois meses antes, em janeiro de 2019, nunca as apanhaste lá. Deixaram de ir. Surge, então, assim: Há uma verba que é atribuída à escola, para este projeto, e a escola então é que nos atribuiu a nós, um valor.

Porque as escolas têm uma certa autonomia para contratar projetos, é isso?

E1- Sim.

E2- Sim, mas é um valor simbólico.

E1- Sim, eu vou-te dizer uma coisa, se não fosse ter aberto este concurso, havia muitos pais que não concordavam com isto. Na altura, logo de início, quando a professora propôs isto, nem a direção da escola nem uma parte dos pais queriam.

E2- Porque os pais não estão preocupados com a educação dos filhos.

E1- Para eles a Expressão Dramática não é importante.

E2- Se acabares com a capacidade de as crianças sonharem e ambicionarem, mais facilmente as tens ali debaixo...!

Nestas sessões de Teatro nas escolas, há um caracter dinâmico, com um tipo de atividades que passam por essa liberdade que a M. está a referir...

E2- Capacidade de sonhar e acreditar!

...E há um certo descontrolo, que advém da experimentação e que atravessa o caos. Um caos que é natural. E depois dentro desse “caos” vai-se organizar alguma coisa maior, criar algo artístico.

E1- Claro!

Mas muitas vezes, essa rutura que se faz com a normalidade, em que os participantes se confrontam com esse espaço de liberdade e em que devem aprender a lidar com esse “outro poder”, que é o deles, de gerir limites e fazer escolhas ... Quem está de fora, não entende.

E1- Mas são os próprios professores que vão contra.

E2- Se tu tiveres pessoas frustradas, caladas, raivosas, mas quietas, e tiveres pessoas a rir, a verem numa flor um chapéu, a brincarem... Desculpa, tu hoje vez miúdos a brincar a rir e a gritar e eu só oiço os adultos: “Chiuuu!”; “Não façam barulho”. Mas o que é isto!

E1- Eles têm de brincar, não é?

O Teatro abre esse espaço?

E2- É isso, exatamente.

E1- Pois!

Mas deve ser controlado e organizado. Na prática, sabemos que eles precisam de gritar. Mas não podem passar a aula toda a gritar. Tem de se definir aquele momento em que eles vão, se soltam, e depois, temos de os agarrar outra vez.

E1- Claro!

E2- Já imaginaram o que é ter crianças completamente maniatadas, fechadas, a quem se está a debitar matéria. E agora tens crianças com capacidade de imaginação, que fazem personagens diferentes, de acordo com o que lhes apetece, para um professor isso é muito mais complicado. Os professores são burros que nem umas portas! Não foram ensinados.

E1- O Miguel tem uma história, aconteceu já a alguns anos: pediu a cada miúdo para criar um personagem e fazer, o que eles quisessem. E há um miúdo que só andava, levantou-se e andava na sala, de um lado para o outro, depois para o outro... E o Miguel quando terminou a improvisação, foi falar com cada um e disse para esse miúdo que ele não quis fazer a personagem, que não fazia mal... A criança levantou-se e disse: “Eu fiz personagem, fiz de Luís Figo, no campo a andar de um lado para o outro”. Lá está, ele criou a sua personagem. O professor é que não entendeu...! (risos)

E2- O professor não pôs limites para o personagem! ... Bom! Vamos continuar, Sara?

Sim! Queria que me explicassem: este projeto tem, na planificação, algumas especificidades: a carga horária, o facto de ter dois formadores... como é que foram tomadas essas decisões?

E1- A carga horária foi combinada com a escola, pela disponibilidade que havia na turma.

E2- Sempre na perspetiva que quanto mais melhor, ok?

E1- Claro, mas como a Professora estava com problemas de tempo, porque tem muitas atividades, lá se conseguiu arranjar um compromisso, que inicialmente era de 15 em 15 dias e agora estamos a fazer uma vez por semana, uma hora e meia. O que é muito bom. Isto foi combinado assim.

E2- Os dois formadores, é fundamental.

E1- Os dois formadores! Sempre, desde o início, que o João defende sempre que não pode ser só um.

E2- Não é só um “eu”.

E1- Tem de haver o “outro”, para se complementarem. No teu caso e do Miguel conjuga muito bem. O Miguel e o Hugo também conjugavam muito bem, porque o Hugo, para além de ator também tinha o lado da música.

E2- Mas faltava o pendulo feminino. A sensibilidade, é diferente.

E1- Desde o início, foi sempre defendido pelo João. Mesmo aqui, as aulas que o João faz para os mais velhos normalmente tem sempre alguém a apoiá-lo. Tem sempre uma pessoa com ele. Costumava ser sempre o Miguel. Ele acha que as formações têm de ter sempre duas pessoas, e daí, nós sempre que fazemos qualquer ação... Não quer dizer que tu um dia não vás sozinha, que já aconteceu. Mas em formação tem de ser os dois formadores.

E2- E eu tenho em mente uma ideia, que já passei á R., mas ela não deu crédito nenhum, que é incluir como formador, uma criança. No grupo de formadores, incluir um miúdo a participar no projeto, e a dar a visão dele, tal e qual como vocês numa formação. A Rosário não me deu crédito nenhum, primeiro porque não é fácil, mas era uma coisa de um interesse!

Nós estamos de acordo com essa prática, fazemos sempre uma conversa final e muitas tomadas de decisão são partilhadas com o grupo. Mas qual é, mesmo, a tua ideia?

E2 – Incluir nas ações, em tudo.

A tua ideia é incluir na parte de formação, a dar o aquecimento, e tal...

E2- Em tudo, do vosso lado. Para tu veres o outro lado. O que é que vai na cabeça de um miúdo. Nós não conseguimos pôr-nos na cabeça de uma criança.

Seríamos uma equipa de três, dois formadores adultos e uma criança. Isso é uma boa ideia!

E1- Podemos pensar nisso.

E2- Porque é assim, vão descobrir coisas completamente diferentes.

E1- Para a criança dar a sua opinião antes da ação?

E2- E participar! Trabalhava com eles.

E1- Preparar as aulas convosco.

E2- Para vocês ouvirem.

A ideia é criar uma espécie de delegado de turma, que tome decisões connosco, um porta-voz...? Nós podemos definir isso!

E1- Até pode uma vez por mês ser um diferente.

E2- Mas eu experimentava um miúdo. Que é para tu veres a capacidade de uma criança.

Nós estamos atentos a isso.

E1- Há miúdos espantosos.

E2- Eu experimentava assim: dizer-lhe que nós vamos dar esta matéria e queremos chegar aqui. Como é que tu achas que devemos fazer a abordagem? E ser ele a mostrar-vos uma visão.

Estou a compreender: Tornar essa intervenção mais evidente. É isso?

E1- Isso é giro! Guarda essa ideia na gaveta que vamos voltar a falar nisso.

E2- Digo-te, vai dar resultados! Porque a nossa cabeça não é a cabeça deles. E de preferência, que seja um miúdo problemático. Vai ser excelente.

E1- O que eu tenho pena é que isto é deste ano e não sei se vai continuar.

E2- Vai até 2022.

E1- Não este específico. Acaba agora no final do ano letivo.

E2- Talvez continue.

E1- Vai dos pais, vai do que a direção da escola e da própria professora disser. Já me disse que não vai ficar ali, naquela escola. Aquela professora tem uma cabeça diferente, já percebi que sim. Portanto não sei.... É uma pena porque os miúdos têm umas idades que era muito giro continuar a trabalhar.

E2- Olha, então têm o resto do ano para motivar cada vez mais as crianças para serem elas a pedir.

No 1º ciclo, as crianças do 4º ano têm uma maturidade muito estimulante. Mas claro que se este projeto os tivesse acompanhado o desde 1ºano, o resultado seria mais interessante.

E1- Exatamente, era isso que nós queríamos que a Camara fizesse. Quando nós entrámos e apanhámos os miúdos no último ano da pré-primária e depois continuar por ali fora... Essa era a nossa intenção. Mas eles não largam os infantários.

Este ano, com os confinamentos, de cada vez que as crianças ficam confinadas, a colaboração deles quando se retoma, muda. Coisas que já estavam estabelecidas na dinâmica de grupo, regridem. As crianças estiveram muito tempo em casa. E depois vêm com outras preocupações, não vêm com as mesmas capacidades.

E1- Eu tenho de falar sobre isto com a N. Que é uma pessoa que me parece que se nós propusermos... Porque ela está só está com o infantário, mas eles têm lá depois, até ao 4º ano. Portanto pode ser que a camara...

E2- Então, mas se não sabes se eles continuam...

E1- Este projeto não. Este projeto nasceu aqui e acho que vai morrer aqui.

E2- Mas tem de ser muito bem acompanhado até ao final do projeto.

Para terminar o assunto acerca do modo de operação, as metodologias de intervenção são metodologias que nascem aqui. Quem é que define os temas que se vão abordar?

E1- É debatido aqui. Mas depois claro que os próprios formadores têm liberdade, porque estão no terreno, para sugerir alterações e alterarem se acharem que é melhor.

E2- Os temas são dialogados com a própria escola e dependem do interesse geral.

Como é que fazem a escolha dos formadores?

E1- É muito simples: O Miguel porque está aqui nesta casa há 300 anos, e nós sabemos, porque dá aulas com o João, e trabalhava com crianças, nós sabemos que ele tem capacidade. Em relação a ti... queres saber? Muito simples, andávamos à procura de uma rapariga que nós soubéssemos que tivesse capacidade para isto, que víssemos que realmente estava certo. Primeiro pensámos na A. L., eu cheguei a falar com ela, e ela diz-me: a Sara! Eu respondi: A Sara? Mas a Sara trabalha com crianças? E então ela contou-me que tu davas aulas. Eu não fazia a mínima ideia. Pensava que eras só atriz. Daí pensei... Nem mais, é a Sara! O João concordou, disse que sim, muito bem, e pronto.

E2- Mas conta muito a tua postura, o teu desenvolvimento, a forma como se vê que...

E1- ...até porque nós depois temos o feedback dos professores.

E2- E dos próprios miúdos, o feedback que passam aos professores.

E1- Daquilo que conheces, sabes, teres a perceção...

E2- Se a pessoa encaixa. Agora se chega aqui uma pessoa e resolve alterar o programa todo para o que entende... Isso não!

E1- Isso não! Até porque isto passa tudo primeiro pelo João. E o João conhece as pessoas. E o João é daquelas pessoas que sabe perfeitamente perceber se se tem sensibilidade ou não, se se será bom nisto ou não. Não se altera assim.

E2- Não, não podes alterar o programa. Ou melhor, podes trazer uma mais-valia, mas não podes chegar aqui e ... “eu sou tão boa tão boa que vou fazer como quero!”. Porque isto tem um objetivo.

O projeto ganha bastante com o trabalho de dois formadores, quando são duas pessoas, que podem partilhar perspetivas é excelente. É importante para se dialogar e debater ideias sobre as sessões.

E2- Haver duas pessoas é movido da melhor fé, mas também não é movido da melhor fé. É da melhor garantia. Porque nós temos de ter a certeza. Nós já tivemos aqui formadores... que de fato não dão para estar sozinhos com as crianças, nem levam o trabalho como nós gostaríamos.

Trabalhar com um grupo de 25... 28 crianças... Em Teatro...

E2 e E1- Não é fácil... é complicado!

...em sessões que deves dar atenção a todos e a cada um, em que é preciso estar com um nível de escuta muito ativa... a perceção é outra.

E2- Mas se não tens capacidade para isso...! Se não tens perfil para isso então salta fora! Porque educar erradamente é o pior que se pode fazer. Ou seja, querer dar liberdade aos miúdos, mas ... “só fazes o que eu quero, só pensas como eu quero! Não te mexas!” ... É o pior erro que se pode fazer.

Queria perguntar-vos mais uma coisa. Juro que não vos vou tomar muito mais tempo. Mas gostaria de perceber que entidades parceiras estão envolvidas neste projeto de Teatro na escola.

E1- A Camara, a escola e nós, pronto.

E como é que estabelecem relações de parceria?

E1- Então... como é que se estabeleceu... Já te expliquei como é que isto aconteceu... No fundo, estabelecem-se protocolos. A Camara abre concursos, comunica às escolas: “quem quer concorrer a isto?” Têm de ter parceiros, que assumam a execução do projeto. E neste caso a escola dos coruchéus achou que a comuna tinha toda a capacidade para o executar.

E2- A comuna atualmente beneficia do seu historial e de créditos que não tem de estar preocupada com idas a concurso. Para já porque é a Comuna que promove estas ações

através do seu orçamento. Noutros casos, estão sempre, a Camara a vir buscar-nos, e as pessoas a quererem fazer parceria porque, lá está, acabou por exemplo, naquela altura, o dinheiro da camara, e a comuna continua com o projeto! A camara continua no projeto, aqui apoia apenas com transporte para trazer as crianças ao teatro, o resto é da nossa conta. Porque as pessoas já perceberam que isto está na sua génese e que a Comuna quer fazer isto! Portanto nós já estamos no circuito.

Muitas vezes surgem incentivos e oportunidades de colaboração em parceria, iniciativas que partem das entidades governativas, que estimulam a intervenção em Educação Artística, mas de onde depois vemos surgir projetos com objetivos mais comerciais e fins lucrativos, cuja qualidade artística é duvidosa, e que vêm colmatar esse lugar que deve ser ocupado pelas instituições artísticas, que possam garantir qualidade ou algum interesse artístico e social. Concordam?

E1- Olha: Aconteceu mesmo em vésperas de confinar, em março, fomos contactados pela Santa Casa da Misericórdia, pelo diretor da área cultural, para uma reunião. E nós lá fomos para a reunião. Então era um projeto espetacular. Íamos dar formação, aulas aos velhotes, às crianças, toda a comunidade da Santa Casa Da Misericórdia. E veio nos buscar porquê? Porque tinham tido informação...

E2- É a tal credibilidade que eu estava a dizer!...

E1- A pessoa conhecia a história da Comuna. Então veio nos desafiar para esse projeto. É claro que nós ficámos encantados e dissemos logo que sim. Mas fechámos no dia seguinte. Até hoje não falámos mais. Mas é para te dizer que, eles tinham lá isso implementado, só que não correu bem, percebes? Não correu bem! A Comuna já tem um historial ... e digo-te uma coisa... tem um historial e tem este Senhor João Mota, que é considerado um dos melhores pedagogos deste país. Exatamente por este senhor estar aqui á frente disto é que realmente tudo o que se faz aqui é muito, muito a sério. Não se faz nada em cima do joelho que ele não permite. Tem de ser tudo mesmo ...

E2- Mas não é só ele que não permite. As pessoas que estão com ele.

E1- Claro! As pessoas que estão com ele. Foram formadas por ele! Aldrabices, não!

E2- Um aparte aí: efetivamente, e agora vou falar não como [pessoa da] Comuna, mas como consultora e observadora. É bem verdade que por vezes a vontade política em fazer é bem superior à vontade real de quem quer fazer. Porque existem muitos projetos no mercado, mas não existe nenhum projeto como o que a Comuna tem, com fins mesmo desprovidos. Se é educativo, é para fazer... as vezes não almoçamos nós, fica o dinheiro para ir comprar o que é preciso para os miúdos, mas não se deixa de fazer. Não existe em lado nenhum! E a prova está em que muitos de nós estamos cá voluntariamente a trabalhar nestas coisas. E no país existe efetivamente muita mentira, nesse sentido. Eu vejo os grupos todos, os senhores a anunciar que "Vamos fazer!", mas é aquele "fazer" ... Ir para o terreno, como vocês andam, de joelhos, a brincar com as crianças!? Não! Isso é mais grave! Neste momento, em muitas coisas em Portugal, em que existe, de facto, verbas, meios, vontade, e os executores é que se transformaram, tornaram-se, agora, nuns "faz de conta"!

Os projetos devem ser avaliados, não é?

E1- Há muita coisa má por aí!

E2- Isto é o que eu observo, na minha prática do dia-a-dia, não só nisto como em outras coisas. Neste momento há mais poder e vontade, do que quem está a executar, que é um “faz de conta”, a pintura assim... (faz gesto largo e rápido com a mão).

Para acabar, gostava de perceber uma coisa que é muito importante para a minha investigação: Como é que este projeto será avaliado?

E1- Este projeto vai ser avaliado pela escola. A escola faz uma avaliação do projeto que entrega à camara. E cada um dos formadores, tu e o Miguel, vão ter de fazer a vossa avaliação.

E2- A Comuna faz a avaliação com base na vossa.

E1- Vocês fazem a vossa avaliação e dão-nos a nós. Nós partilhamos com a escola, e a escola também faz e vai para a camara. Pode ser que, entretanto, se realmente resultar, para o ano haja mais, mas não sei...

E2 (para E1) - E não sei se tens previsto neste projeto, fazer-se o vídeo final.

E1- Neste está só previsto a apresentação final, que vai ser feito aqui na comuna. Mas pode-se filmar.

E2- Eu acho que se devia fazer o registo dos envolvidos.

E1- Podemos registar isso tudo.

Com registos de imagem deve-se ter um cuidado especial por causa da proteção de dados.

E1- Pois é, tens de pedir uma autorização.

E2- Não, não há problema, desculpa, na avaliação do projeto, eu tenho formação em proteção de dados, está abrangido na avaliação do projeto. É uma peça do projeto para tu reportares, à DGArtes e tudo. Tu teres a opinião verbal ...

Pode ser escrita?

E2- Filmado é melhor, uma imagem vale mais que mil palavras. Filmar as pessoas a dizer o que pensaram, alguns miúdos a dizer o que pensaram, vocês a dizerem o que pensaram...

E1- Em relação aos infantários nós já fizemos isso. O que é que fizemos, como havia muitos pais que não aceitavam a filmagem, foram as próprias educadoras. Todas elas no final fizeram uma avaliação e deixaram gravar essa avaliação ao trabalho que tinha sido feito nesse ano.

E2- Isso é uma ferramenta fabulosa. Fica para a história.

E1- Tu para o teu trabalho pedes à professora.

E2- No âmbito do projeto podem-se fazer essas filmagens. Como arquivo histórico, uma imagem vale mais que mil palavras.

Têm mais alguma questão que achem pertinente registrar, sobre o projeto?

E1- Não! Só espero que isto continue tudo!

E2- O que eu acho importante é que cada uma das pessoas que faz parte do projeto e neste caso os próprios formadores, serem eles a darem o contributo para a evolução. Estes projetos têm de ter evolução. Porque se são estáticos, de modelos feitos e não se mexe nada, não serve de nada.

Este ano, então, tem sido exigido, de nós, muita capacidade de adaptação.

E2- É fundamental!

Quando começámos não sabíamos como é que era o ambiente nas escolas, tem sido um ano atípico. E nesse especto, o facto de sermos dois formadores também dá para analisarmos melhor. Não há outra maneira: Cada escola é uma escola, cada grupo é único.

E2- Exato, isto não é um modelo estático.

Com as medidas de prevenção covid, nós, que estamos habituados a lidar com muita proximidade com os miúdos, tivemos de seguir protocolos de distanciamento... Só podemos trabalhar com isso, com uma grande capacidade de adaptação e vontade de fazer.

E1- E uma coisa boa é que para o ano está garantido! 2022!

E2- Uma coisa boa é que de facto estamos a formar crianças diferentes, isso é que é muito importante.

E de como isso pode reverter para...

E2- Para todos nós, para a sociedade! Estas casas de cultura só se mantêm se as pessoas gostarem das casas de cultura. Porque senão vais acabar só com cinemas e videojogos...

...E agora um aparte que não faz parte do mestrado: Eu sou extremamente exigente e já disse à R. que gosto muito da Sara. Tenho estado a observar e acho que a Sara faz um bom trabalho e ganhámos bastante com a alteração.

E1-Palavra de honra que eu julgava que ela era só atriz!

Quando andei na ESTC, fiz os três anos de Teatro-atores e depois fiz o ano de Teatro e Educação, que o professor João Mota coordenou. Na altura não me interessei pelo trabalho na área. O que havia, e o que fiz, foi no âmbito das AEC's. Desisti. Até que surgiu a oportunidade de fazer disciplinas pedagógicas no Mestrado de Educação Artística e eu percebi que, talvez, com formação específica, com ferramentas pedagógicas, pudesse adquirir um pouco mais de poder, para organizar um plano de intervenção. E fui fazer este Mestrado, na Escola Superior de Educação, que também tem interesse em termos artísticos, mas para mim foi sobretudo a componente pedagógica que me levou lá.

E2- É muito interessante. Se a Sara achava que não tinha vocação para isso eu acho que tem. Até tenho comentado com a R. que me tem surpreendido bastante positivamente...

Eu gosto muito! Obrigada! Vou agora cumprir com uma formalidade necessária: Agradeço muito a vossa colaboração e comprometo-me transcrever e a enviar-vos a entrevista.

E1- E a cortar todos os disparates que nós dissemos!

Nada disso, foi muito útil, obrigada!

ANEXO H: Análise de conteúdo das entrevistas

Anexo H1: Análise de conteúdo da entrevista à professora titular

Análise de conteúdo de entrevista à professora titular

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidade de registo	f.u.r.
Caracterização profissional	Prática profissional	Percurso profissional e Escolas onde lecionou	<ul style="list-style-type: none"> - “acabei por sair de Lisboa e fui para Évora” - “Em Évora fiz 4 escolas” - “voltei para o distrito de Lisboa.” - “estive dois anos no privado” - “Logo que tive oportunidade voltei para a escola pública.” - “fiquei vários anos na mesma escola, aqui por Odivelas.” - “passei por Loures também, durante dois anos.” - “estive até 2014 por Odivelas.” - “concorri para Oeiras.” - “eu tenho uma carreira de 31 anos” - “onde lecionei sempre no 1º ciclo” - “Eu sempre concorri para as vagas que existiam.” - “por ser longe, concorri para mais perto.” - “fiquei no agrupamento Rainha Dona Leonor. E fiquei lá os quatro anos”. - “comecei com as crianças no 1º ano, fiquei até ao 4º” 	15
		Características pessoais	<ul style="list-style-type: none"> - “Não sei se vou ser suficientemente clara” - “eu não gosto de estar sempre no mesmo sítio” - “o facto de ir para uma localidade ou um distrito diferente, para mim isso era aliciante.” - “[lecionar no privado] gostei assim muito.” - “Apeteceu-me sair, porque já estava há demasiado tempo no mesmo agrupamento e queria conhecer outros e outras populações escolares.” - “[em Oeiras] gostei de estar, adorei! Estive lá dois anos e gostei imenso.” - “[mudar para um agrupamento mais perto de casa] devo dizer que não foi uma boa decisão.” - “tenho muita dificuldade em largar um projeto” - “vou-me embora porque estou um pouco triste com eles” - “sempre gostei de Teatro” - “Eu sou uma péssima avaliadora de mim mesma.” - “eu não sei ensinar teatro” - “tudo é possível quando nós queremos...” - “enquanto andar nesta vida, enquanto ensinar, hei de arranjar uma forma de fazer passar esta mensagem, que está a ser difícil “ - “Foi uma altura da minha vida em que não era fácil, porque eu tinha três miúdos pequenos em casa.” - “Isto agora falando um pouco de vida pessoal (...) tinha passado por um divorcio há pouco tempo” 	16

			[procurou o teatro como atividade de descoberta pessoal e transformadora da pessoa]	
		Condições da profissão docente 1º ciclo	<ul style="list-style-type: none"> - “o que faço: toda a gente sabe!” - “Nos primeiros anos, principalmente no primeiro ano foi difícil” - “porque eram vagas de curta duração” - “Nos primeiros anos, não por vontade própria, mas porque as circunstâncias assim o exigiam, tinha de concorrer.” - “Além de precisar de trabalhar.” - “todas as desvantagens que isso acarreta ou acarretou, na altura.” - “havia poucas vagas para o ano inteiro e eu precisava do tempo de serviço.” - “havia condições para o fazer. A autarquia investiu bastante nas escolas.” - “Eu vou-me embora do agrupamento” 	9
		Gestão do programa curricular	<ul style="list-style-type: none"> - “tenho sentido muito a pressão dos currículos, do currículo ser muito alargado e complexo para a maturidade das crianças no 1º ciclo” - “Nomeadamente o de Matemática, que é muito difícil. Aquilo é quase um massacre.” - “Outras atividades que para mim são importantes para o percurso das crianças, nomeadamente a parte das artes: o teatro, a dança... a arte em geral.” - “Embora eu vá tentando aliviar o peso que aquilo tem, mas temos de trabalhar todos os conteúdos que lá estão.” - “A escola tem uma função: ensinar!” - “tenho conhecimento daquilo que tenho de trabalhar ao longo dos quatro anos.” - “Sentia, desde o início, que era necessário dar-lhes mais alguma coisa” - “essa parte da arte entrar na escola, de irmos para além do currículo, que se prende só à parte cognitiva”; - “Hoje, o quadro e o giz continuam a permanecer nas escolas. Não serve (...) tem de se dar mais, tem de se fazer outras abordagens.” - “nem sempre nós, professores, temos capacidade para o fazer. Daí eu defender, e muito, que sejam integrados na educação, e principalmente no 1º ciclo, outros profissionais que trazem a sua experiência, e com a ajuda dos professores, fazer-se um trabalho mais articulado.” 	10
		Atividades de teatro lecionadas	<ul style="list-style-type: none"> - “sempre senti (...) [nas atividades de teatro lecionadas] havia ali um certo “massacre” com as crianças.” - “sentia (...) até entrar nestas formações, de que (...) Faziam tudo, menos divertir-se. Claro que no dia da apresentação ficavam contentes, mas aquilo ia-se. 	6

			<p>Não ficava lá quase nada porque era mais um trabalho.”</p> <p>- “naquela altura criaram-se clubes de teatro nas escolas. Mas no 1º ciclo, infelizmente, foram muito poucas as que aderiram.”</p> <p>- “Nós temos uma parte da educação artística e física-motora e então eu trabalho muitas vezes quando trabalho o português, faço essas... não é teatro (...) mas o facto de os colocar a ler, a escrever sobre o que sentem, a escrever poemas, dar-lhes textos que os façam pensar, e pedir-lhes que “então e agora se fossemos transformar este texto aqui numa coisa engraçada, vamos representar isto”. E eles perguntam “Tem de ser igual ao texto? Não, não tem de ser igual ao texto.” O texto é um ponto de partida. É por aí.”;</p> <p>- “Também fiz, não com esta turma, mas noutras escolas, estive num projeto em que desenvolvia teatro em parceria com outra colega. Convidámos atores e fizemos mesmo um clube de teatro onde os alunos de outras turmas se inscreviam. Era, não pela obrigação, mas pelo desejo de participar. Foi uma experiência muito positiva e que naquele contexto, para aqueles alunos, foi importante.”;</p> <p>- “É uma forma, um meio de lecionar conteúdos doutras áreas, não só do português. Nós no 1º ciclo temos o Estudo Do Meio, que embarca as Ciências também. E a própria Matemática. Eu acho que as expressões artísticas são fundamentais nestas idades. Porque é através do jogo, da parte lúdica, que as crianças aprendem.”</p>	
Formação E. A e Hábitos Culturais	Cursos de teatro e E. A.	<p>- “Ao longo da minha carreira fiz formações.”</p> <p>- “Eu nunca fiz teatro”</p> <p>- “Fiz apenas formações que me serviram para despertar em mim esse lado”</p> <p>- “Eu tive formação”</p> <p>- “aqui em Odivelas houve um ano, não sei se foi em 99, não sei... A própria Camara Municipal proporcionou essas formações aos professores. Acho que isso foi fundamental”</p> <p>- “eu acho que falta formação. Essencialmente falta formação aos professores”;</p> <p>- “Nós o ano passado tivemos, da DGE, uma formação em Educação Artística. Tínhamos teatro, música e expressão plástica”</p> <p>- “são formações muito pontuais e eu acho que deveriam ser mais sistemáticas e não uma de vez em quando”;</p> <p>- “Nessa formação, o ano passado, toda a gente aderiu porque foi quase uma “imposição”, não sendo</p>	11	

		<p>uma imposição foi imposição, se é que me faço entender...”</p> <p>- “Foi muito boa, deveriam existir mais. Falha aí.”</p> <p>- “Tinha uma colega que fez também várias formações e me falou do João Mota, que a Comuna fazia isso, e eu “bora lá fazer também”</p>	
	Assiduidade em ver espetáculos ou frequentar eventos culturais	<p>- “...vejo teatro...”</p> <p>- “fomos ver uma peça ao teatro da Comuna” [o “Quixote”]</p>	2
	Motivações e aprendizagens de formação em E.A.	<p>- “alguma coisa que eu ainda não era capaz de lhes dar”</p> <p>- “fui procurando ao longo do meu percurso profissional e que se cruzou com as minhas próprias vivências, experiências e necessidades”</p> <p>- “senti que a arte me poderia ajudar enquanto profissional e enquanto pessoa também, daí eu procurar essas formações que iam surgindo nas escolas.”</p> <p>- “Senti que deveria ir por aí, por esse lado da arte”</p> <p>- “Na minha formação de base dava-se pouca importância”</p> <p>- “já fiz o curso à trinta e tal anos. Apesar de tudo, no privado, tínhamos a expressão dramática, mas era mais uma disciplina,”</p> <p>- “não se dava muita importância. E continua a não se dar. Se bem que já há uma pequena evolução”</p> <p>- “precisava, precisava de eu própria entender as transformações que estavam a acontecer na minha vida, essa necessidade também de uma certa valorização, mas tinha de passar por uma perceção do que estava a acontecer. E na altura achei que essa formação, que eu não sei como é que se chamava, não era propriamente formação em Teatro... era dado na Gulbenkian (...) Era para professores. E foi muito bom para mim.”</p> <p>- “Mesmo o próprio despertar para o teatro, saber ver teatro.”</p> <p>- “foi uma boa experiência para mim.”</p> <p>- “Existe uma falta de conhecimento, eu não sei se é de conhecimento... Não é só a desvalorização, também há, mas não acho que seja isso. Acho que é medo de se expor. De desmontar os bonecos que vamos construindo ao longo da nossa vida.”</p>	11
	Princípios pedagógicos	<p>Relação pedagógica que estabelece com os alunos</p> <p>- “se há alguma coisa que me caracteriza é ouvir as crianças. Ouvi-las!”</p> <p>- “a parte afetiva para mim é importante.”</p> <p>- “eu acho que só se aprende com quem se gosta.”</p>	6

			<ul style="list-style-type: none"> - “as crianças precisam dessa abertura do professor e de sentir que a relação não pode ser uma relação de “o professor está lá em cima e o aluno está cá em baixo”. Não! (...) Temos de descer o máximo que conseguirmos, até eles.” - “E eu apesar daquilo que disse há pouco, de lhes dar espaço para falarem, também sou um bocado exigente.” - “temos de ter uma outra postura, por vezes mais rígida, porque senão não conseguimos. É difícil manter sentadas crianças destas idades” 	
		Prioridades na ação pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - [em Oeiras] “estava num agrupamento extremamente organizado, dedicado à evolução dos miúdos, muito na componente cognitiva.”; “havia ali uma preocupação muito grande de mostrar o que é que aquela escola em si pretendia, qual era o seu contributo e aquilo que se esperava, também dos pais.”; “pecava por não ter outras atividades” - “Vou fazendo as coisas de um modo intuitivo. Aquilo que vou sentindo, na turma, é aquilo que eu vou procurando desenvolver.” - “Sentia, desde início, que era necessário dar-lhes mais alguma coisa” - “Nestes primeiros anos de escolaridade, tem de se proporcionar às crianças um maior número de experiências, para elas poderem fazer, mais tarde, as suas escolhas, em consciência, de acordo com aquilo que elas vão sentindo.” - “O sentir e o dar atenção aquilo que se sente é extremamente importante para o futuro da pessoa em si e da felicidade, que é isso que se pretende” - “Eu própria já tinha percebido a importância que este tipo de formação, ou seja, que o teatro, vou-me cingir ao teatro, a importância que o teatro tem no desenvolvimento pessoal e na relação com os outros.” 	6
Contexto	Caracterização do grupo de alunos	Descrição da turma	<ul style="list-style-type: none"> - “A turma, eram miúdos bastante imaturos.” - “uma grande parte entrou para a escola com 5 anos, mesmo muito bebês.” - “eles tinham muita dificuldade em se relacionar uns com os outros.” - “Eles tinham um comportamento, principalmente os rapazes, um comportamento que me preocupava” - “O brincar era, às vezes, agredirem-se.... para eles o brincar era aquilo” - “muito centrados em si mesmos” - “muita dificuldade em entender o outro, a tolerância, aqueles valores que são essenciais. A própria responsabilidade” 	12

			<ul style="list-style-type: none"> - “A A., que é extremamente responsável, mas é muito direcionada, muito formatada, e também tem a ver com a própria educação que tem, muito focada para as notas, as melhores notas” - “A A. era uma miúda insegura (...) ela tinha lá tanto, mas não sabia como exprimir (...) ela precisa do outro lado (...) eu sinto que é uma miúda que se auto desafia (...) ela aceita os desafios (...) Ela tem lá tudo, mas tinha de perceber.” - “Tem ali inseguranças, os seus medos” - “eles ainda não são autónomos.” - “Tenho ali miúdos com mais maturidade que outros” 	
		Evolução ao longo do 1º ciclo	<ul style="list-style-type: none"> - “cresceram imenso” - “já estamos no final do quarto ano, há crianças que eu nunca pensei que chegassem onde chegaram, crescessem como pessoas.” - “não estão todos no mesmo estádio de desenvolvimento” - “não estão todos lá, naquele ponto, onde já podem absorver melhor este tipo de experiências e compreendê-las, compreender o seu propósito” 	4
	Caracterização dos encarregados de Educação	Descrição da participação dos E.E.	<ul style="list-style-type: none"> - “os pais trabalham.” - “sinto que se coloca na escola um peso que ela não pode ter.” - “[A escola] não pode, de maneira nenhuma, embora isso seja intrínseco, não pode substituir, nunca, os pais.” - “E o que senti ali foi uma... eu não direi que é uma desresponsabilização. Mas é muito, talvez, não perceber bem como é que a escola funciona, o que é a escola em si e qual é o seu papel. Isso não está claro, na população.” - “Não para eles ensinarem, como às vezes o entendem” 	5
		Relação que estabelece com os EE	<ul style="list-style-type: none"> - “são um elemento extremamente importante no ensino.” - “para acompanharem e irem acompanhando o percurso dos alunos.” - “só esta colaboração, entre a escola e as famílias, só havendo uma boa colaboração, é que há também bons resultados e um bom ensino.” - “as crianças, para se sentirem felizes na escola, tem de haver esse elo.” - “essa exigência, também com os pais, de estarem mais presentes na vida escolar das crianças, foi, de início, difícil.” - “Depois, com o passar do tempo, tanto os pais como os alunos foram percebendo, foram me conhecendo melhor, foi-se criando ali, eu não digo 	9

			<p>que fosse uma relação extraordinária, nem sei se é uma boa relação, mas há uma relação de confiança. E isso é fundamental”</p> <p>- “até foi em conversa com uma encarregada de educação, que me falou, [do projeto da comuna nas escolas]</p> <p>- “agora vai partir muito deles e dos pais, porque eles ainda não são autónomos.”</p> <p>- “é aí que nos falta, e da minha parte também não sei muito bem como fazê-lo, é, com os pais, tocar lá, melhor, para que eles sintam que é um projeto que deveria ter continuidade”</p>	
	Contexto escolar	Funcionamento entre professores da escola	<p>- “também os professores, às vezes, contra mim vou falando, às vezes os professores são o maior entrave aqui.”</p> <p>- “Eu não posso dizer isto, como sabe, mas são um entrave. Eles próprios não percebem a importância que isto tem.”</p> <p>- “O Teatro é uma brincadeira! Vão lá fazer umas palhaçadas!” Quando não é isso.”</p> <p>- “Parece que os professores só fazem formação por causa dos créditos.”</p> <p>- “Claro que ninguém pode obrigar os professores a fazer essa formação... tem de ser opcional. E provavelmente não haverá muitos. E eu não entendo porquê, Sara! É uma dificuldade imensa que tenho.”</p>	5
		Caracterização do agrupamento	<p>- “do próprio agrupamento, da própria filosofia do agrupamento, que talvez não esclareça muito bem á comunidade o que é a escola, qual é o contributo que ela dá e aquilo que se quer.”;</p> <p>- “Daí eu defender, e muito, que sejam integrados na educação, e principalmente no 1º ciclo, outros profissionais que trazem a sua experiência, e com a ajuda dos professores, fazer-se um trabalho mais articulado. Ainda o disse à dias na reunião de avaliação, em que toda a gente fica caladinha, ninguém se pronuncia, mas que eu vou continuar”</p>	2
Projeto teatro comuna na eb1 coruchéus	Expectativas e motivos de participação	Desenvolvimento de competências no aluno	<p>- “proporcionar-lhes uma experiência onde se sintam bem”</p> <p>- “criar-lhes um espaço onde eles pudessem ser eles mesmos, com orientações”</p> <p>- “pudessem crescer enquanto pessoas que estão integradas numa sociedade.”</p> <p>- “fazer-lhes entender que o teatro não é pegar num texto, memorizá-lo e debitá-lo”</p> <p>- “eles sentissem e compreendessem o propósito”</p> <p>- “e que mais tarde lhes sirva para alguma coisa e até continuá-lo”</p> <p>- “o desbloquear ali sentimentos que eles acham que na escola não têm de falar.”</p>	7

	Participação e formação como professora titular	<p>- “o teatro não é pegar num texto, memorizá-lo e debitá-lo. Que foi isto que eu senti ao longo dos anos. Eu também o fiz, porque é mais fácil, para quem não tem ferramentas é uma segurança. Mas sentia que, sempre senti isso, até entrar nestas formações, de que havia ali um certo “massacre” com as crianças.”</p> <p>- “o primeiro ciclo precisa, não só as crianças como também os professores”</p> <p>- “a expectativa é aprender, cada vez mais, eu acho que vou aprender até ao final.”</p> <p>- “Nem vocês nos substituem a nós, porque estamos ali cinco horas diárias e (...) Outra postura, não é que vocês não tenham a postura correta, não me entenda mal, é outra. Uma atividade feita noutra espaço e por alguém que sabe, que não tem a tendência de dizer “olha, agora tem mesmo de ser assim!”. Eu nunca vi a Sara a fazer isso. E eu às vezes tenho de o fazer. E eles aprendem de outra forma.”</p> <p>- “E tem sido de facto bom trabalhar convosco”</p> <p>- “Consegue dinamizar e isso falta-me. Mas tenho aprendido muito consigo. Mais consigo porque é quem está mais presente”</p> <p>- “Para mim isto é uma aprendizagem”</p> <p>- “No final de certeza que vou ter mais ferramentas para eu própria um dia dinamizar projetos.”</p> <p>- “Vou precisar sempre das técnicas dos atores, que eu não as tenho. Vocês têm. E aplicam-nas lá.”</p> <p>- “Não me dá crédito nenhum!”</p> <p>- “dá-me outro tipo de crédito, que para mim é fundamental.”;</p> <p>- “Por exemplo, é uma coisa que tenho usado, aquela estratégia do “time-out”. Claro que eles depois vão jogando com isso, mas cabe-nos a nós arranjar formas daquele “time-out” ser breve. E vocês conseguem-no muito bem. Eu acho que isso é respeitar o tempo deles. E nós aprendermos também a respeitar o nosso próprio ritmo.”</p>	12
	Razões para incluir projeto de teatro no programa curricular	<p>- “...senti essa necessidade na turma...”</p> <p>- “vi-me ali com algumas dificuldades. A direção que queria seguir, com a turma, eu não estava a conseguir.”</p> <p>- “foi em conversa com uma encarregada de educação, que me falou, fomos ver uma peça ao teatro da Comuna, o Don Quixote, que foi proposta então por essa encarregada de educação, e foi nesse dia que, em conversa, ela me falou no Miguel, que estava nas escolas.”</p> <p>- “quando surgiu o concurso “Fazer Acontecer” eu vi ali uma oportunidade”</p> <p>- “com a ajuda dos pais fizemos o projeto”</p>	6

			- “A motivação é grande”	
	Observações e sugestões de melhoramento	Evidências do resultado da ação pedagógica do projeto	<p>- “o que eu estou a sentir em relação a esta turma, é que, não em todos, porque não estão todos no mesmo estágio de desenvolvimento, não estão todos lá, naquele ponto, onde já podem absorver melhor este tipo de experiências e compreendê-las, compreender o seu propósito, mas noutras crianças foi extraordinário.”</p> <p>- “hoje acho que ela é uma menina feliz naquilo que está a fazer.”</p> <p>- “Vibra com aquilo que está a fazer”</p> <p>- “eu sinto que o teatro foi, está a ser, um contributo para o seu próprio crescimento.”</p> <p>- “Agora vai partir muito deles”</p> <p>- “as ferramentas pedagógicas, a Sara acho que as tem lá todas. Conseguem dinamizar”</p> <p>- “O Miguel tem o outro lado, que é o lado mais do amigo, e eles sentem isso”</p> <p>- “Os alunos sentem a Sara como a estrutura. Eu digo isso não por aquilo que eles verbalizam, mas pelos comportamentos e reações que têm.”</p> <p>- “É o momento em que, como alguns dizem e verbalizam “eu sou eu mesmo, eu posso, sinto-me á vontade para dizer aquilo penso e aquilo que sou””</p> <p>- “espaço que têm e esse à-vontade que têm para exprimirem o que sentem, sempre tiveram. Só que eles, no teatro exprimem de uma outra forma.”</p> <p>- “eles ao exprimir não estão a ter um desabafo, mas sabem que aquilo, ou vão sabendo, que aquilo tem outro propósito, que a arte é isso mesmo. É desbloquear coisas lá dentro. “</p> <p>- “E transformar, também. Transformar, exatamente. Eu acho que tem mexido, com alguns tem mexido.”</p> <p>- “aquelas reações que às vezes não são ..., mas que fazem parte. Como a Sara diz e muito bem “faz parte!”</p> <p>- “O sentir, o sentimento, é transformado. O negativo não tem de ser negativo. Aquele negativo que os faz sentir tristes num momento, pode ser transformado em algo que lhes dá uma confiança e uma autoestima que eles não estavam à espera.”</p> <p>- “Leva-os à descoberta deles próprios. “</p> <p>- “Mesmo o próprio despertar para o teatro, saber ver teatro. E eu acho que isto, este projeto, nestas idades, também contribui para isso.”;</p> <p>- “Acho que vai servir como ponto de partida para algo. Porque a vida não é só trabalho. E a arte ajuda-nos a compreender o mundo... A fazer relações!”;</p>	18

			- “eles aprendem de outra forma. E aprendem a respeitar o seu próprio tempo, a respeitar o tempo do outro, a respeitar o seu espaço.”	
		Desejos de realizações futuras	<p>- “não chega um ano (...) é um projeto que deveria ter continuidade”</p> <p>- “têm de ser bons, não é qualquer um, porque eu vejo isso nas AEC’s, tive professores com esta turma, que não conseguiram fazer nada na minha turma... era imaturidade da pessoa que lá estava”;</p> <p>- “o contexto de AEC, em que essas aulas se dão, é completamente diferente (...) Já ao fim de um dia (...) e não havia esse espaço, que, por exemplo eu sinto que existe nas nossas aulas de teatro.”;</p> <p>- “Os artistas que vão para as escolas também têm de ter esse bocadinho da parte pedagógica.”</p> <p>- “E também não aceitar tudo o que se lhes dá. Porque... se não lhe dão condições para trabalhar, só se necessitar muito daquele dinheiro é que o faz, senão ao fim de certo tempo vai-se embora. O que acontece, com as suas colegas que lá foram, aquelas que eu achei que estavam a fazer um bom trabalho, ao fim de um mês e meio, dois, vão se embora. Não têm condições para trabalhar. As pessoas não têm de estar em esforço. Estar em esforço é mau.”;</p> <p>- “eu gostava é que houvesse mais formação ao nível de teatro, para os professores”.</p> <p>- “Acho que deveriam ter um papel mais interventivo nessa área. Ou seja, também é uma forma de chamar as pessoas para o teatro, é uma forma de as educar a ver teatro e perceber a importância que tem.”;</p> <p>- “eu gostava que continuasse. Gostava muito que continuassem e da minha parte vou tentar, junto dos pais, motivá-los para que no 2º ciclo, a maior parte vai para a Eugénio Dos Santos, vai para o mesmo agrupamento, e gostava que este projeto tivesse continuidade lá. Porque eles também gostavam.”</p> <p>- “oferecerem essa formação aos professores.”;</p>	9

Anexo H2: Análise de conteúdo da entrevista às representantes da Comuna

Grelha de análise de conteúdo da entrevista às representantes da Comuna

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidade de registo	F.U.R.
Caracterização da companhia	Identidade	Perspetiva social e caracter ideológico da entidade artística	<p>-E2: “1% para a cultura quando estivermos preparados para isso.”</p> <p>-E2: “1% para a Cultura, mas se for para investirmos nas escolas, nos miúdos, para que daqui a uns tempos eles gostem da Cultura.”; “1% para a cultura, mas para as escolas e para o ensino.”</p> <p>-E2: “Neste momento, em muitas coisas em Portugal, em que existe, de facto, verbas, meios, vontade, e os executores é que se transformaram, tornaram-se, agora, nuns “faz de conta”!”</p> <p>-E2: “Neste momento há mais poder e vontade, do que quem está a executar, que é um “faz de conta”, a pintura assim... (faz gesto largo e rápido com a mão).”</p> <p>-E2: “A verdade é que muitos deles chegam a casa e os pais querem lá saber, não têm tempo nem se preocupam.”</p> <p>-E1: “Há muita coisa má por aí!”</p> <p>“E, portanto, isto [projeto do teatro da comuna na escola] destrói todo um protótipo de sociedade que foi criada.”</p> <p>-E2: “Esta miúda é reflexo da vida que teve. Ora se esta criança, que deve ter andado nos melhores colégios, muito provavelmente, se esta criança, de pequenina, tivesse tido acesso a essas ferramentas que vocês lhes levam, despidas da pintura e da futilidade... provavelmente seriam outras crianças.”</p> <p>-E2: “Se fossem habituadas desde pequenas a ter esse gosto, então tudo seria diferente.”</p> <p>-E2: “Desculpa, tu hoje vez miúdos a brincar a rir e a gritar e eu só oiço os adultos: “Chiuuu!”; “Não façam barulho”. Mas o que é isto!”</p> <p>-E2. “Hoje os miúdos estão muito mais abandonados. Se não têm projetos destes...”</p> <p>-E2: “Agora, se nós isolamos as escolas, os miúdos que não têm acesso à cultura e</p>	E1- 1 E2-14

			<p>ao conhecimento artístico como muitos de nós temos.”</p> <p>-E2. “Há aqui um hiato muito grande nesta parte cultural que é a formação das crianças, atenção à formação das crianças. A cultura pode ser tão importante!”</p> <p>-E2. “Estamos a falar de pessoas que têm uma vivencia... viveram e foram considerados lixo, não servem para nada e depois vem uma A. com um projeto de conhecimento, de história, e consegue conquistá-los.”</p> <p>-E2: [ver] “o que é que existe em cada um de nós e que hoje não é transparente na sociedade.”</p> <p>-E2: “é isso que hoje se está a perder muito. Nós podemos estar quinhentos numa sala... mas... está-se a perder isso! Juntos vamos longe. Sozinhos não vamos a lado nenhum. Mas juntos vamos longe!”</p>	
	Ações Educação Artística	Histórico de projetos	<p>-E1: “Faz este ano 50 anos!”</p> <p>-E1: “todos os anos, um espetáculo específico para as escolas.”</p> <p>-E1: “o <i>Bão Preto</i>”</p> <p>-E1: “criou a “casa da criança””</p>	E1-4
		Espetáculos	<p>-E1: “A Comuna sempre fez, todos os anos, um espetáculo específico para as escolas”</p> <p>-E1: “ele tenta sempre criar um espetáculo infantil, ou infantojuvenil”</p> <p>-E1: “Ainda à pouca tempo tivemos o <i>Quixote...</i>”</p> <p>-E1: “E o João... dedicou-se a fazer espetáculos para crianças. E temos feito, ao longo da história da Comuna, quase todos os anos.”</p> <p>-E1: “os nossos espetáculos não são fáceis de montar nas escolas, não têm espaço para se poder montar o espetáculo.”</p> <p>-E1: “Tirando um espetáculo, sim, que dava e que fomos porque até dava para fazer na rua. Que é o <i>Bão Preto</i>. O <i>Bão Preto</i> é que dava porque era um espetáculo fácil de montar e dava.”</p>	E1-6
		Casa Da Criança	<p>-E1: “a Comuna desde sempre, desde que se criou, que criou a “casa da criança”</p> <p>-E1: “aprenderam aqui, muitas crianças, a ler e a escrever”</p> <p>-E1. “Não iam à escola.”</p>	E1-5 E2-11

		<p>-E1: “Tomavam aqui banho, aprendiam como se comportar à mesa, passavam aqui o dia inteiro, sempre com pessoas a ensinar-lhes a vestirem-se, a lavarem-se... Tudo, tudo!”</p> <p>-E1: “Depois acabou porque não havia dinheiro para continuar com esse tipo de ação. Estas ações não eram apoiadas.”</p> <p>-E2: “voltando à “casa da criança”, eu vou falar na “casa da criança” porque eu cozinhava na “casa da criança”, vinha a correr da faculdade e vinha para aqui cozinhar.”</p> <p>-E2: “Era tudo gente voluntária a trabalhar aqui com os miúdos.”</p> <p>-E2: “Era um projeto interessantíssimo.”</p> <p>-E2: “Eram miúdos dos bairros de lata daqui à volta. Eles chegavam de manhã e eram recebidos como se fossem família, onde tinham, como a R. disse, onde tomar banho, vestir roupas lavadas, iam tomar o pequeno-almoço... É claro que a maior parte deles vinha por causa do pequeno-almoço.”</p> <p>-E2: “Depois ensinávamos a lavar os dentes, a comportar à mesa,”</p> <p>-E2: “depois tinham atividades pedagógicas, lúdicas,”</p> <p>-E2: “almoçavam aqui e iam para as escolas. “</p> <p>-E2: “Foi uma coisa que se acompanhou durante anos”</p> <p>-E2: “falou-me da importância que aqueles anos tiveram para ele.”</p> <p>-E2: “A Comuna acaba por não dar continuidade porque como é do dinheiro da comuna, do pouca que já tem, não consegue fazer isso”</p> <p>-E2: “Quem quisesse poderia vir! Não era só para gente que tinha dificuldades, era para quem quisesse.”</p>	
	Estratégias de intervenção E. A.	<p>-E1: “Normalmente o João Mota tenta saber o tema, o que é que naquele ano as crianças estudam “</p> <p>-E1: “tentam sempre ter um espetáculo dirigido às escolas.”</p> <p>-E1: [para ver teatro] “As escolas é que vêm cá.”; “Normalmente é a escola que vem cá”</p> <p>-E2: “Tira-se uma parte para isto porque isto vai dar frutos”; “é a Comuna que</p>	E1-3 E2-5

			<p>promove estas ações através do seu orçamento”</p> <p>-E2: “Podiam ganhar melhores ordenados, mas ganham menos e criam-se mais projetos.”</p> <p>-E2: “Houve aqui um curso (...) deram um papel para a mão, para elas interpretarem (...) deu-lhes hipótese de escolher o tema e representar o que eles quisessem (...) transformaram o personagem numa barbie patetas (...) aquelas crianças precisavam de ter começado mais cedo (...) se esta criança, de pequenina, tivesse tido acesso a essas ferramentas que vocês lhes levam, despidas da pintura e da futilidade...”</p> <p>-E2: “estamos sempre a adaptar. Fizemos as linhas do projeto, apresentámos, mas conforme vocês nos vão dando o feedback, ou quando vimos alguma coisa que nos interessa, transmitimos, e adaptamos as orientações doutra maneira.”</p> <p>-E2: “teatro que se está a pensar construir para oferecer às escolas”</p>	
	Intenções pedagógicas dos projetos educativos	Objetivos das ações de formação	<p>-E2: “o grande objetivo é este: levar a cultura aos miúdos.”</p> <p>-E2: “Isto é importantíssimo, eles sentem que lhes estamos a ensinar coisas, de uma maneira fácil, estamos a ensinar a entenderem-se a eles próprios, o ambiente, tudo á volta deles”</p> <p>-E2: “O estabelecer-se uma conexão com uma peça, ou com um brinquedo, com qualquer coisa.”</p> <p>-E2: “é muito importante deixá-los expressar-se”.</p> <p>-E2: “Deixar expressar uma criança não é a criança gritar, quando está irritada”</p> <p>-E2: “a formação das crianças, atenção à formação das crianças. A cultura pode ser tão importante!”</p> <p>-E2: “levar as pessoas a conhecerem-se melhor, a estabelecerem relacionamentos com os outros e com todo o ambiente envolvente e formas de vida, que lhes permita serem um pouco mais humanos e cívicos.”</p> <p>-E2: “criar laços”; “Tolerarmo-nos uns aos outros.”; “Olhar para o lado de dentro das pessoas,”</p>	E1-1 E2-17

			<p>-E2: “Agora são eles que vão cultivar os pais, também vão levar conhecimento aos pais. E isso sim é que é educar.”</p> <p>-E1: “quando saírem daquelas escolas, estão um bocadinho melhor do que o que estavam antes”</p> <p>-E2:[desenvolver a] “Capacidade de sonhar e acreditar!”</p> <p>-E2: “Ir para o terreno, como vocês andam, de joelhos, a brincar com as crianças.”</p> <p>“criar uma união de grupo.”</p> <p>“sermos mais sociedade”</p> <p>-E2: “serem um pouco mais humanos e cívicos”</p> <p>-E2: “as pessoas revelarem-se e sentirem-se livres”</p> <p>-E2: “As pessoas serem livres de mostrarem o que têm lá dentro”</p> <p>-E2: “sentirem-se parte da sociedade e úteis na sua construção.”</p> <p>-E2: “ir muito mais a fundo”</p> <p>-E2: “ir a um todo partindo da parte”</p>	
		Ações de formação de publico	<p>-E1: “Porque depois não há público. E é daí que se cria o público.”</p> <p>-E2 [a citar, de memória, o João Mota] “investirmos nas escolas, nos miúdos, para que daqui a uns tempos eles gostem da Cultura.”</p> <p>-E2 “Se as crianças forem habituadas a vir ao teatro desde pequenas, então aí concordo com 1% para a cultura, mas para as escolas e para o ensino. Se fossem habituadas desde pequenas a ter esse gosto, então tudo seria diferente.”</p> <p>-E2: “Estas casas de cultura só se mantêm se as pessoas gostarem das casas de cultura.”</p> <p>-E2: ““de certeza a absoluta que todos aqueles miúdos (...). Veem as coisas de outra maneira e vêm aqui.”</p>	E1-1 E2-4
		Princípios orientadores	<p>-E1: “o João é muito defensor de que a Arte deve começar nas escolas”</p> <p>-E2: “o grande segredo disto é o conhecimento (...) O conhecimento leva as pessoas à felicidade. Pessoas felizes são pessoas muito mais produtivas, pessoas muito mais criativas, são pessoas muito menos doentes... “</p>	E1-3 E2-18

			<p>-E2: “E os miúdos...esta é que é a verdadeira liberdade: É deixar cada um expressar-se através das coisas.”</p> <p>-E2: “sermos mais sociedade”</p> <p>-E2: “A ideia é ir muito mais a fundo.”</p> <p>-E2: “Criar aqui o que está na essência da Comuna: Comuna não é de Comunista é de Comunidade.”</p> <p>-E2: “amor uns pelos outros.”</p> <p>-E2. “os miúdos são fruto do que nós lhes dermos. E o mais importante: Nós não podemos ter crianças de 12 ou 13 anos capazes de fazerem mal a outro colega, torturarem-no com malvadez, como se vê hoje...”</p> <p>-E2: “Vocês estão a lutar contra todo um muro e um ambiente que vocês não conhecem, que é a vivencia que eles têm fora dali.”</p> <p>-E2: “É um projeto dinâmico”</p> <p>-E2: “pessoas devem ser educadas independentemente se são muito ricas ou se são muito pobres.”</p> <p>-E2: “Podem estar misturados, porque às vezes vamos encontrar muito mais carências educacionais, cognitivas e emocionais, nos que têm mais e são mais ricos, do que nos que têm menos (...) nós falamos de outro tipo de carências.”</p> <p>-E2: “se se poder misturar, misturamos, porque, vou-lhe ser franca, acho que há mais carência nas classes mais altas do que nas mais desfavorecidas.”</p> <p>-E2: “Esse é um princípio básico da Comuna. Público-alvo poderá ser por escalões etários, se assim o entenderem, nunca por mais nenhuma razão.”</p> <p>-E2: “Nem credo, nem religião, nem nada. Porque é um erro. Nós só vamos buscar mais-valia se misturarmos tudo.”</p> <p>-E2: “a ideia é as pessoas que estão em baixo, subirem”</p> <p>-E2: “Não é agora vamos por aqui os pobrezinhos, e os desgraçados.... Aliás, nunca ninguém foi visto, aqui na Comuna, como pobre e desgraçado. Nunca!”</p> <p>-E2: “educar erradamente é o pior que se pode fazer. Ou seja, querer dar liberdade aos miúdos, mas ... “só fazes o que eu quero, só pensas como eu quero! Não te</p>	
--	--	--	--	--

			<p>mexas!” ... É o pior erro que se pode fazer.”</p> <p>-E1: “desde o início, que o João defende sempre que não pode ser só um [formador]”; “Tem de haver o “outro”, para se complementarem”; “as aulas que o João faz para os mais velhos normalmente tem sempre alguém a apoiá-lo.”;</p> <p>-E1: “este Senhor João Mota, que é considerado um dos melhores pedagogos deste país. Exatamente por este senhor estar aqui á frente disto é que realmente tudo o que se faz aqui é muito, muito a sério. Não se faz nada em cima do joelho que ele não permite.”</p> <p>-E2: “As pessoas que estão com ele. Foram formadas por ele.”</p>	
Projeto teatro comuna na eb1 coruchéus	Planeamento	Meios	<p>-E1: “vocês têm umas turmas, nos infantários, que têm muita mistura cultural. É uma zona de gente mais carenciada.”</p> <p>-E1: “a pessoa que estava á frente do projeto “Com Arte”. Estava no pelouro da educação, depois saiu dali e foi para outro departamento. Como sabia do nosso trabalho, naquele projeto, foi falar com a professora H. Entretanto vieram-nos cá propor, pediram-nos uma reunião e propuseram-nos ir lá de 15 em 15 dias, dar-lhes formação.”</p> <p>-E1: “isto sem apoio nenhum, sem nada. Se nós estávamos disponíveis para isso. E eu na altura disse, pois, mas... não há apoio nenhum!? Elas responderam que não há.”</p> <p>-E1: “que se podia falar com os pais e tentar ver se dão 1 ou 2 euros por hora para o formador.”</p> <p>-E1: “Não seja por isso, nós vamos aceitar este projeto (...) Não há dinheiro, mas fazemos na mesma.”</p> <p>-E1. “a própria camara abre um concurso em que as escolas poderiam concorrer, mas tinham de ir buscar aos grupos de</p>	E1-13 E2-3

		<p>Teatro, parceiros. E assim a escola veio convidar-nos e assim surge este projeto.”</p> <p>-E2: “nós estamos a financiar a Camara, também”</p> <p>-E1: “Quer dizer, num outro, com o outro projeto somos nós que financiamos, não ganhamos nada com o projeto dos infantários. Nada mesmo nada. Durante estes últimos 3 anos, vamos agora para o quarto ano, nunca nos pagaram nada.”</p> <p>-E1: “A partir de 2018 deixou de haver dinheiro na Camara para estes projetos. Quiseram acabar com os projetos. E as moças ficaram cheias de pena e nós dissemos que não iríamos acabar o projeto.”</p> <p>-E1: “A Comuna vai arranjar, já que concorre a apoios de 4 anos, vai tirar uma verba nossa, para poder fazer este projeto.”</p> <p>-E2: “Vamos tirar um valor às peças e canalizar para ali.”</p> <p>-E1: “Há uma verba que é atribuída à escola, para este projeto, e a escola então é que nos atribuiu a nós, um valor.”</p> <p>-E1: “estabelecem-se protocolos.”</p> <p>-E1: “A Camara abre concursos, comunica às escolas: “quem quer concorrer a isto?” Têm de ter parceiros, que assumam a execução do projeto.”</p> <p>-E2: “fins mesmo desprovidos.”; “a prova está em que muitos de nós estamos cá voluntariamente a trabalhar nestas coisas.”</p> <p>-E1: “Há uma verba que é atribuída à escola, para este projeto, e a escola então é que nos atribuiu a nós, um valor.”</p>	
	Estratégias para o projeto de teatro nos coruchéus	-E1: “as formações têm de ter sempre duas pessoas, e daí, nós sempre que fazemos qualquer ação... Não quer dizer que tu um dia não vás sozinha, que já aconteceu. Mas em formação tem de ser os dois formadores.”	E1-3 E2-8

		<p>-E2: “a grande aposta aqui é no conhecimento das crianças. E elas próprias conhecerem-se. Daí o projeto.”; “deixar cada um expressar-se através das coisas.”</p> <p>-E2: “estabelecer-se uma conexão (...) num grupo”; “estabelecerem relacionamentos com os outros e com todo o ambiente envolvente e formas de vida.”</p> <p>-E2: “entregar-lhe, precisamente, personagens para ela os entender e mostrá-las à maneira deles.”;</p> <p>-E2: “Se no meio destas crianças houver uma criança com deficiência, seja ela qual for, se não for integrada por este tipo de situações, ela passa a ser a chacota de todos. Isto é muito importante.” (...) “há uma forma de se expressar e dos outros a aceitarem... tudo pelas Emoções”</p> <p>-E2: “Pode-se adaptar a públicos-alvo específicos”; “há efetivamente nuances diferentes para cada um dos públicos. Pode haver a conceção genérica do projeto, e depois de acordo com as oportunidades que surgem, as escolas para onde formos, adaptamos.”</p> <p>-E2: “Eles chegavam e são todos iguais! Têm é que ter regras e disciplina, isso é diferente (...) Quando muito diferencia-se por escalões etários para se entenderem.”</p> <p>-E2: “A nossa ideia era começar com os pequenos e continuar.”</p> <p>-E1: “Eles têm de brincar.”</p> <p>-E1: “os próprios formadores têm liberdade, porque estão no terreno, para sugerir alterações e alterarem se acharem que é melhor.”</p> <p>-E2: “Os temas são dialogados com a própria escola e dependem do interesse geral.”</p>	
	Tomada de decisão logística	<p>-E2: “A mãe deste projeto é a R. ... a R. é que puxou este projeto das escolas”</p> <p>-E1: “Vamos acabar o concurso e no próximo vamos voltar a concorrer.”</p> <p>-E1: “A Comuna vai arranjar, já que concorre a apoios de 4 anos, vai tirar uma verba nossa, para poder fazer este projeto.”</p> <p>-E1: “A carga horária foi combinada com a escola, pela disponibilidade que havia na</p>	E1-6 E2-2

			<p>turma (...) lá se conseguiu arranjar um compromisso, que inicialmente era de 15 em 15 dias e agora estamos a fazer uma vez por semana, uma hora e meia.”</p> <p>-E1: “Os dois formadores, é fundamental.”; “O Miguel porque está aqui nesta casa há 300 anos, e nós sabemos, porque dá aulas com o João, e trabalhava com crianças, nós sabemos que ele tem capacidade.”</p> <p>-E1: “andávamos á procura de uma rapariga que nós soubéssemos que tivesse capacidade para isto, que víssemos que realmente estava certo.”</p> <p>-E1: “porque isto passa tudo primeiro pelo João. E o João conhece as pessoas. E o João é daquelas pessoas que sabe perfeitamente perceber se se tem sensibilidade ou não, se se será bom nisto ou não.”</p> <p>E2: “Haver duas pessoas é movido da melhor fé, mas também não é movido da melhor fé. É da melhor garantia. Porque nós temos de ter a certeza.”</p>	
	Criação de parcerias	Relação com entidade governativa	<p>-E1: “A pessoa que está à frente da associação de pais é a R. Que era a pessoa que estava á frente do projeto “Com Arte”. Estava no pelouro da educação [da CML]</p> <p>-E1: “surgiu assim, este projeto. Com a R. que adorou o nosso trabalho.”</p> <p>-E1: “elas iam sempre, coisa que já não está a acontecer agora, elas iam todas as semanas, ia uma equipa da Camara, assistir às vossas sessões.”</p> <p>-E1: “Iam sempre assistir, entretanto, desde que houve a pandemia... Tu entraste na altura da pandemia, um ou dois meses antes, em janeiro de 2019, nunca as apanhaste lá. Deixaram de ir.”</p> <p>-E1: “era isso que nós queríamos que a camara fizesse. Quando nós entrámos e apanhámos os miúdos no último ano da pré-primária e depois continuar por ali fora... Essa era a nossa intenção. Mas eles não largam os infantários.”</p> <p>-E1: “estão sempre, a Camara a vir buscar-nos, e as pessoas a quererem fazer parceria.”; “as pessoas já perceberam que isto está na sua génese e que a Comuna quer fazer isto!”</p>	E1-6 E2-0

		<p>Relação com instituição de ensino</p>	<p>-E1: “há professoras que não querem absolutamente nada saber do vosso trabalho. Nem respeitam”</p> <p>-E2: “Uma criança feliz e a pensar, torna o professor mais exigente, torna a que o professor se torne mais exigente se quiser lidar com a criança.”</p> <p>-E2: “os professores muitas vezes, se nós formos ver a formação dos professores, os professores são um bocado... têm medo do desconhecido.”</p> <p>-E2: “eles pensam que se domina as pessoas pela ordem”</p> <p>-E2: “E não os deixam pensar”</p> <p>-E2: “Os professores foram educados doutra maneira.”</p> <p>-E2: “façam exemplos de crianças educadas tradicionalmente por esses educadores e ponham crianças livres, a pensar, a pintar, a ouvir e interpretar as histórias.”</p> <p>-E1: “Isso é espantoso, quererem o Teatro!”</p> <p>-E1: “havia muitos pais que não concordavam com isto. Na altura, logo de início, quando a professora propôs isto, nem a direção da escola nem uma parte dos pais queriam.”</p> <p>-E1: “Para eles a Expressão Dramática não é importante.”</p> <p>-E2: “Se acabares com a capacidade de as crianças sonharem e ambicionarem, mais facilmente as tens ali debaixo...!”</p> <p>-E1: “são os próprios professores que vão contra.”</p> <p>-E2: “Se tu tiveres pessoas frustradas, caladas, raivosas, mas quietas, e tiveres pessoas a rir, a verem numa flor um chapéu, a brincarem... (...) Já imaginaram o que é ter crianças completamente maniatadas, fechadas, a quem se está a debitar matéria.”</p> <p>-E2: “crianças com capacidade de imaginação, que fazem personagens diferentes, de acordo com o que lhes apetece, para um professor isso é muito mais complicado.</p> <p>-E2: “Os professores ...Não foram ensinados.”</p> <p>-E1: “a Professora estava com problemas de tempo, porque tem muitas atividades.”</p>	<p>E1-8 E2-11</p>
--	--	--	---	-----------------------

			<p>-E1: “Aquela professora tem uma cabeça diferente, já percebi que sim.”</p> <p>-E1: “nós depois temos o feedback dos professores.”</p> <p>-E2: “neste caso a escola dos coruchéus achou que a comuna tinha toda a capacidade para o executar.”</p>	
Observações acerca da intervenção	Expectativas	<p>-E2: “de certeza a absoluta que todos aqueles miúdos, quando saírem daquelas escolas, estão um bocadinho melhor do que o que estavam antes. Veem as coisas de outra maneira e vêm aqui.”</p> <p>-E1: “vão vir aqui.”</p> <p>-E1: “Este projeto nasceu aqui e acho que vai morrer aqui.”</p>	E1-2 E2-1	
	Avaliação de resultados	<p>-E1: “Eles chegam aqui e é maravilhoso, porque eles ficam tão deslumbrados com isto tudo. É lindíssimo, e eu acho que vale a pena. Valeu a pena investir nisto.”</p> <p>-E1: “teu caso e do Miguel conjuga muito bem.”</p> <p>-E1: “Este projeto vai ser avaliado pela escola. A escola faz uma avaliação do projeto que entrega à camara. E cada um dos formadores, tu e o Miguel, vão ter de fazer a vossa avaliação. (...) Vocês fazem a vossa avaliação e dão-nos a nós. Nós partilhamos com a escola, e a escola também faz e vai para a camara.”</p> <p>-E1: “as escolas estão a gostar imenso do projeto”</p>	E1-4 E2-0	
	Sugestões de melhoramento	<p>Ideológicos</p> <p>-E2: [incluir uma criança na equipa de formadores] “Para tu veres o outro lado. O que é que vai na cabeça de um miúdo. Nós não conseguimos pôr-nos na cabeça de uma criança.”; “para tu veres a capacidade de uma criança.”; “Porque a nossa cabeça não é a cabeça deles.”</p> <p>-E2: “cada uma das pessoas que faz parte do projeto e neste caso os próprios formadores, serem eles a darem o contributo para a evolução. Estes projetos têm de ter evolução. Porque se são estáticos, de modelos feitos e não se mexe nada, não serve de nada.”</p> <p>Estruturais:</p> <p>-E2: “incluir como formador, uma criança”; “No grupo de formadores, incluir um miúdo a participar no projeto, e a dar a visão dele, tal e qual como vocês numa formação”; “Eu experimentava assim: dizer-lhe que nós vamos dar esta</p>	E1-0 E2-2 E1-1 E2-2	

			<p>matéria e queremos chegar aqui. Como é que tu achas que devemos fazer a abordagem? E ser ele a mostrar-vos uma visão.”; “de preferência, que seja um miúdo problemático.”</p> <p>-E2: “Filmado é melhor, uma imagem vale mais que mil palavras. Filmar as pessoas a dizer o que pensaram, alguns miúdos a dizer o que pensaram, vocês a dizerem o que pensaram...”; “Isso é uma ferramenta fabulosa. Fica para a história.” “No âmbito do projeto podem-se fazer essas filmagens. Como arquivo histórico.”</p> <p>-E1: “Neste está só previsto a apresentação final, que vai ser feito aqui na comuna. Mas pode-se filmar.”</p>	
--	--	--	--	--

ANEXO I: Materiais de recurso pedagógico

Anexo II: Caixa das Emoções

Elaborada na sessão nº10, dia 4 de janeiro de 2021



Anexo I2: Texto “Sentimentos”

Adaptação do livro “sentimentos dentro da minha cabeça e no meu coração”, realizada pelos professores de teatro, para o segundo período do ano letivo.

SENTIMENTOS

Dentro do meu coração
e na minha cabeça

Richard Jones

Libby Walden

I Ato

Cena I

TODOS

Dentro do meu coração, habitam inúmeros sentimentos,
que vão tornando os meus dias ora risonhos ora cinzentos.
Por vezes quero chorar, bater o pé e fazer uma grande fita;
Outras não consigo parar de rir - o que é que isso significa?
Visto de fora, sempre igual posso parecer,
Mas dentro de mim há muitas coisas a acontecer.

II Ato- Emoções

Cena I

CORAGEM

1 - Enfrentando todos os teus medos,
sobes até ao topo da montanha,
ignorando a voz de pânico
que muitas vezes te acompanha

2 - O caminho pode ser tortuoso
E a viagem, árdua e espinhosa,
Mas se fores perseverante,
Terás uma vista maravilhosa!

Cena II

TRISTEZA

3 - Com um estrondo, o rio rebenta
e transborda pela margem;
e assim, sem qualquer aviso,
altera toda a paisagem

4 - O rio cobre casas, jardins,
caminhos e estradas,
tudo fica submerso
num mar de lágrimas salgadas.

Cena III

RAIVA

5 - Por baixo da superfície, lá bem no fundo,
esconde-se um vulcão,
onde magma ardente crepita
e borbulha em combustão.

6 - A pressão continua a aumentar,
O teu mundo começa a tremer
E uma súbita erupção
forma um lago de lava a arder.

Cena IV

ALEGRIA

7 - Ao som de uma música animada,
lá no alto, o sol irradia
e todos festejam alegremente,
dançando na areia macia.

8 - O mar está calmo e fresco,
há risos entusiasmados no ar;
graças à luz quente do Sol,
as cores não param de brilhar.

Cena V

INVEJA

9 - Quando alguém tem o que desejas,
um nevoeiro esmeralda começa a surgir;
Vindo das profundezas do teu ser,
tudo começa a cobrir.

10 - A tua mente está presa ao que não tens,
a tua visão fica enevoadada:
já cercado por nuvens verdes,
não consegues ver mais nada.

Cena VI

SOLIDÃO

11 - Flutuas pelo céu azul-turquesa
na tua própria bolha:
Achas que o mundo se virou contra ti
e não tens escolha.

12 - Como ninguém olha ou escuta,
sobes por entre as nuvens lentamente;
numa bola que flutua e cintila,
afastas-te de toda a gente.

Cena VII

VERGONHA

13 - Sentes a cara a arder
Devido ao calor das luzes da ribalta;
Com os olhos todos postos em ti,
A pressão é muito alta!

14 - O ar está parado e silencioso,
só ouves o teu coração a bater,
e tudo aquilo que mais querias
era poder desaparecer.

Cena VIII

ENTUSIASMO

15 - Numa noite fresca de Outono,
Esperas junto á fogueira
Que o fogo de artifício
Encante a noite inteira

16 - E é então que cores alegres e vibrantes
Estouram e cintilam
Numa dança de explosões fascinantes,
Que tudo iluminam.

Cena IX

MEDO

17 - Corres por entre as árvores
Sem certeza do caminho,
Nem ousas olhar para trás
Sentes que não estás sozinho.

18 - Apesar de continuares
A fugir velozmente na escuridão,
Já ouves algo junto a ti...
Ou será fruto da tua imaginação?

Cena X

CALMA

19 - Num mar calmo e azul,
O teu pequeno barco flutua suavemente
E tu contempas a vista,
Balançando para trás e para a frente.

20 - Belas aves marinhas
Passam por ti a esvoaçar
Enquanto suspiras em paz
Navegando pelo mar.

III Ato

Cena I

TODOS

Todos somos diferentes,
muitas coisas distintas sentimos,
e é com os nossos sentimentos
que o mundo colorimos.

Põe-te na pele de outra pessoa
para perceberes o que está a sentir,
As emoções não se veem,
mas são fortes e reais – posso garantir.

Anexo I3: Guião de criação de um monólogo “memória da vida na escola”

Elaborado para a sessão nº24, a 6 de maio de 2021.

Projeto: Teatro

Unidade didática 3: Criação Teatral

Turma: 4º Nome:

1- Estás quase a terminar o 1º ciclo. Foi um longo percurso, desde o primeiro até ao quarto ano. Vamos pedir-te que faças um esforço de memória e nos contes uma história da tua vida na escola. Escolhe uma memória da tua experiência pessoal, que seja especial e importante para ti e que te tenha acontecido na escola. Identifica:

1.1-O Local (em que sítio da escola aconteceu o evento que recordas?):

Estávamos na biblioteca da escola.

1.2-A Data (que idade tinhas, em que ano andavas?):

Foi em novembro de 2020, 9 anos, 4º ano.

1.3-Como é que essa memória te faz sentir?

Esta memória faz-me sentir muito feliz.

2- Descreve a memória que escolheste. Escreve a tua lembrança com toda a informação possível do acontecimento. Conta-nos porque é que esse foi um momento importante e especial para ti.

Esta memória que me ficou gravada foi a minha primeira aula de teatro em novembro de 2020.

Estávamos na biblioteca da escola com a minha professora e os professores de teatro - a Sara e o Miguel.

Eu sentia-me tensa, nervosa, mas ao mesmo tempo muito curiosa sobre o que iríamos fazer ali. Sabia que ia ser diferente. E foi-se fazer uma roda, apresentamos-nos e jogamos várias jogas, entre elas o do raio!

Foi muito divertido, mas senti um grande peso sobre mim! Oh meu deus, tinha de pensar no movimento, no balço a quem o iria entregar e nos olhos

Anexo I4: Guião de criação de “personagens”

Elaborado para a sessão nº27, a 27 de maio de 2021.

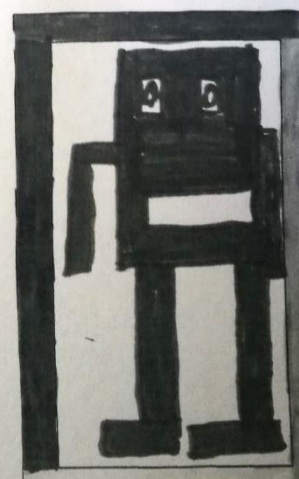
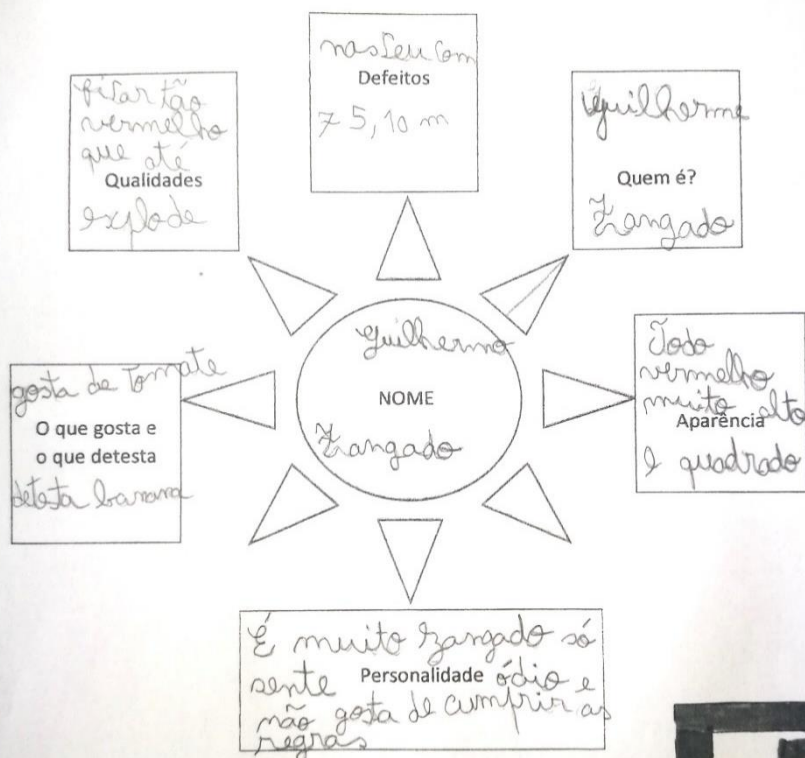
Criando personagens...

PRODUÇÃO DE TEXTO

Quando escrevemos uma história, temos que criar personagens interessantes que estimulem a imaginação do leitor.

Quanto mais se escrever sobre elas, mais convincentes elas se tornam para o leitor.

Para começares a construir as tuas personagens preenche o seguinte esquema com palavras que digam como será.



44

A Vingança destruída



Era uma vez, um rapazinho chamado Guilherme, ~~o~~ ^o ~~zangado~~ ^{zangado} que vivia numa aldeia. O pai obrigou-o a salvar a família, mas ~~foi~~ ^{foi} morto. Então ele ficou com a ideia de destruir as pessoas ~~de~~ ^{de} mundo, tal era a ~~ave~~ ^{ave} dor por lhe terem morto o seu pai.


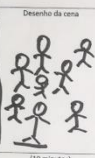

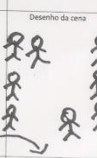

Passados ~~uns~~ ^{uns} tempos o Guilherme já tinha 8,50 m e ainda tinha a ideia ~~de~~ ^{de} humanos por terem morto o seu pai e ~~o~~ ^o ~~zangão~~ ^{zangão} vermelho e só tinha a mãe a Srta. Brígida ~~bruitadisa~~ ^{bruitadisa}, mas um dia descobriu uma ~~qualidade~~ ^{qualidade} que era ~~ficar~~ ^{ficar} tão vermelha que até ~~explodia~~ ^{explodia}, ele tinha a mania de comer só tomate e detestava mesmo banana.

Ele só ~~tem~~ ^{tem} um objetivo destruir os humanos, mas ele não o ~~faz~~ ^{faz}, porque ~~tem~~ ^{tem} medo de destruir a sua família.

Anexo I5: Guiões de planos de projeto da apresentação

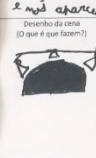
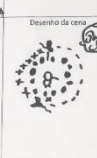
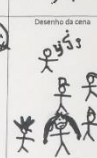
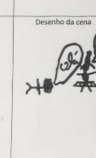

Elaborados na sessão nº25, a 13 de maio 2021.

Projetos para a construção da peça final ①

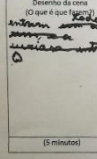




Início "Abre o pano"	1ª cena Jogos de Dinâmica de grupo	2ª cena Expressões corpo e voz	3ª cena Criações e Improvisação	Fim "Fecha o pano"
Entrada - Está todo escuro - ligam os lúmens - entramos de repente	Tema: Coro e corifeu	Tema:	Tema: Personagens	Saída
Desenho da cena (O que é que fazem?) 	Desenho da cena 	Desenho da cena 	Desenho da cena 	Desenho da cena 
(5 minutos)	(10 minutos)	(10 minutos)	(10 minutos)	(5 minutos)

Handwritten notes in 3rd scene: Nós vamos de novo - As luzes desligam-se depois de fazer a volta e depois as luzes e desaperceço nos olhos

Projetos para a construção da peça final ③

Início "Abre o pano"	1ª cena Jogos de Dinâmica de grupo	2ª cena Expressões corpo e voz	3ª cena Criações e Improvisação	Fim "Fecha o pano"
Entrada <i>Sudo</i>	Tema: Jogo do Rato e do GATO.	Tema: Jogo de cartas e andar pela escola.	Tema: Empurrar os invencíveis	Saída Carregamos uma revista
Desenho da cena (O que é que fazem?) 	Desenho da cena 	Desenho da cena 	Desenho da cena 	Desenho da cena 
(5 minutos)	(10 minutos)	(10 minutos)	(10 minutos)	(5 minutos)

Projetos para a construção da peça final ②

Início "Abre o pano"	1ª cena Jogos de Dinâmica de grupo	2ª cena Expressões corpo e voz	3ª cena Criações e Improvisação	Fim "Fecha o pano"
Entrada Encuro é luz amarela entra com luzes de tambor	Tema: Linguagem	Tema: canção de nos	Tema: jogo da máquina	Saída colónia de fuga a luz e sombras andares
Desenho da cena (O que é que fazem?) 	Desenho da cena 	Desenho da cena 	Desenho da cena 	Desenho da cena 
(5 minutos)	(10 minutos)	(10 minutos)	(10 minutos)	(5 minutos)

Projetos para a construção da peça final ④

Início "Abre o pano"	1ª cena Jogos de Dinâmica de grupo	2ª cena Expressões corpo e voz	3ª cena Criações e Improvisação	Fim "Fecha o pano"
Entrada no principio * MÚSICA + luz desligada entramos pelas COMO lanternas	Tema: Jogo das cartas	Tema: Hei Hop	Tema: Coro e	Saída
Desenho da cena (O que é que fazem?) apresentar..	Desenho da cena Cada um tem uma carta. Alguns alunos estão no público e se apresentam	Desenho da cena fazemos 1 meio LUSH e depois o Hei Hop	Desenho da cena COMO COM as imagens e estímulos, fazemos música e entramos com este personagem	Desenho da cena
(5 minutos)	(10 minutos)	(10 minutos)	(10 minutos)	(5 minutos)


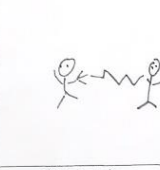


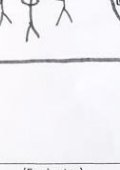
E. Leão e Lara Teatro na Escola

Projetos para a construção da peça final (5)

Início "Abre o pano"	1ª cena Jogos de Dinâmica de grupo	2ª cena Expressões corpo e voz	3ª cena Criações e Improvisação	Fim "Fecha o pano"
Entrada Entrada Na CENA Um de cada VEZ	Temas: RAIO: tava a ver a outros jogado na	Temas: linguagem inventada: dizer palavras aleatorias	Temas: dividir pessoas por 3 grupos e improvisar algo	Saída Sair do Palco RIMA # POSE INVENTADA.
Desenho da cena (O que é que fazem?) 	Desenho da cena 	Desenho da cena 	Desenho da cena 	Desenho da cena 
(5 minutos)	(10 minutos)	(10 minutos)	(10 minutos)	(5 minutos)

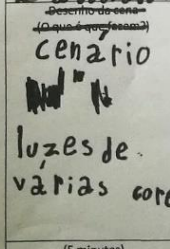
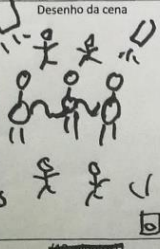

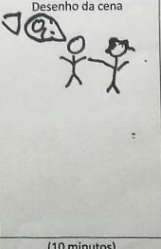
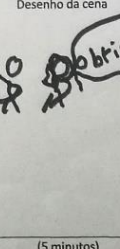
Exemplo: Movimento ou som

Projetos para a construção da peça final (6)

Início "Abre o pano"	1ª cena Jogos de Dinâmica de grupo	2ª cena Expressões corpo e voz	3ª cena Criações e Improvisação	Fim "Fecha o pano"
Entrada entra um de cada vez e dizem uma coisa ao publico.	Temas: jogo do Falso.	Temas: linguagem inventada.	Temas: escolha de personagens com comportamento inventado.	Saída domino do dolo, sendo alternadamente.
Desenho da cena (O que é que fazem?) 	Desenho da cena 	Desenho da cena ola bola 	Desenho da cena 	Desenho da cena 
(5 minutos)	(10 minutos)	(10 minutos)	(10 minutos)	(5 minutos)

Os minis atores

Projetos para a construção da peça final (7)

Início "Abre o pano"	1ª cena Jogos de Dinâmica de grupo	2ª cena Expressões corpo e voz	3ª cena Criações e Improvisação	Fim "Fecha o pano"
Entrada Metade da turma entra de lado e a outra de outro lado	Temas: imagem em grupo	Temas: jogo da bola - com música	Temas: jogo da cumprimentar 1/2 pessoas brigada	Saída Fazer vni al dizer o brigada
Desenho da cena (O que é que fazem?) cenario luzes de varias cores 	Desenho da cena 	Desenho da cena 	Desenho da cena 	Desenho da cena 
(5 minutos)	(10 minutos)	(10 minutos)	(10 minutos)	(5 minutos)

outro

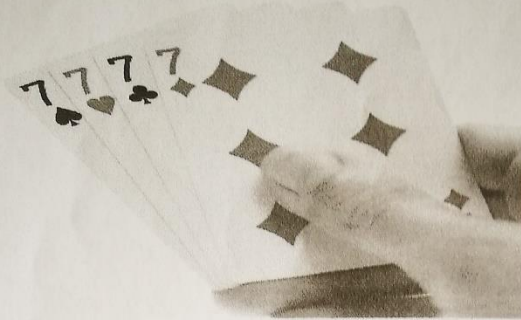
desenho 5 min.

15 min.

Anexo I6: Guiões de criação de cenas por grupos de cartas do baralho.

Elaborados na sessão nº29, 8 de junho 2021.

Vamos criar uma pequena estória,
com imaginação, para as personagens



Nomes das personagens			
P1 Pedro Sabato	P2 Sonia Ribes	P3 Abilio Exemplar	P4 Silvio Pignatelli Santos

Local: (onde estão?)
A campamento (volta da breira).

Ações: (o que é que acontece?)		
Princípio	Meio	Fim
A breira pega fogo à floresta	Fugimos e chamamos os bombeiros e eles aparecem	Festejamos e dormimos nas tendas.

Diálogos:

João - Este dia está mesmo bom, vamos para a breira.
 Gabriel - Ok tudo bem, vamos lá.
 Liliana - Ok!
 Leonel - Ok, fixe!
 João - Está a fogo está mesmo exemplar.
 Gabriel - Está a fogo está mesmo a trabalhar como deve ser.
 Leonel - Não, não está a marcar de calor!
 Liliana - Não está a pegar fogo, vamos chamar os bombeiros.
 Todos - Apagaram o fogo. Obrigado!
 Todos - Vamos festejar muito.
 Todos - E a seguir vamos dormir nas nossas tendas!

Agora vamos representar! Divirtam-se!

a 2 minutos

Vamos criar uma pequena estória,
com imaginação, para as personagens



Nomes das personagens			
P1 (Rainha)	P2 (Rei) Aurora Lara	P3 (Rainha) Maria Jan	P4 (Rei) Maria Pierra

O local: (onde estão?)
Castelo antigo em frente à prai

Ações: (o que é que acontece?)		
Princípio	Meio	Fim
Encontramo-nos no mesmo local e apresentamo-nos.	Fingíamos que jogávamos as damas, e a beber (bebida), e iamos desatindo.	Despedimo-nos e vamos para dentro do castelo.

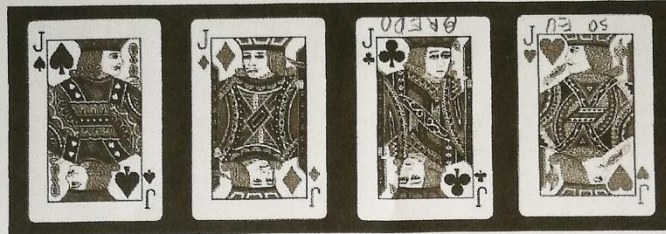
Diálogos:

Sara - Olá eu chamo-me Maria Pierra e tenho 30 anos
 e nasci numa família pobre e era pobre e era
 Lara - Olá Maria, eu chamo-me Aurora Lara tenho 15 anos e tenho 28 anos. Nasce na Itália e sou imigrante. Adoro a minha família. gosto
 Luana - Bem dia Aurora Lara, o meu nome é Maria Jan trabalho como brilhantista, e por isso que tenho um bilhão de brilhantes no meu corpo e tenho 30 anos. Adoro a minha família!!!
 Isabel -
 jogamos as damas e desatimos por a
 melhor trabalho
 Fim - Até já / Não adeus / Vemo-nos no próximo dia

Agora vamos representar! Divirtam-se!

historia

Vamos criar uma pequena história,
com imaginação, para as personagens



Nomes			
Kiammy (Koko)	Johann (Roberto)	Luz. B. (Diego)	Zefa (Zigta)

Local: (onde estão?)
Discoteca na China.

Ações: (o que é que acontece?)		
Princípio	Meio	Fim

Diálogos:

(Está a passar uma música estranha enquanto o Koko está a beber uma garrafa de champagne).
 (O diálego Diego Marchamelo xx e o Miguel dizem a polícia para prenderem o bebedor Koko).
 (O Roberto era um polícia infiltrado para prender o bebedor Koko...)
 (E depois os outros ficaram bebados mas só o Koko foi preso).

Agora vamos representar! Divirtam-se!

João III

Kevin

Luisa

Gustavo Henrique Miranda
Laranjeira e ?

Vamos criar uma pequena estória,
com imaginação, para as personagens



Nomes das personagens			
P1 João III	P2 José Felipe	P3 Richard	P4 <i>Luizete</i>

Local: (onde estão?)
Parque (para festejar).

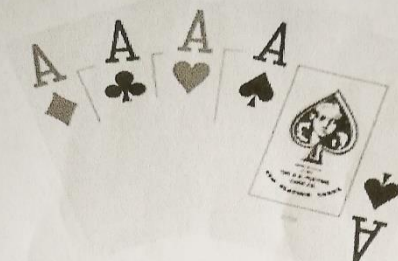
Ações: (o que é que acontece?)		
Princípio	Meio	Fim
Estávamos a festejar ^{na festa da mãe} e eu um fante de encontro juntamo-nos.	Nós encontramos no parque e começamos a falar como governamos os nossos reinos.	Nós vamos visitar o Reino do Rei mais velho, mas já estava a ficar tarde (00:00) e então despedimo-nos.

Diálogos:

início no ponto de encontro - João III -
 Cumprimento os outros reinos e eles respondem,
 falamos sobre a nossa vida (o governar o reino),
 comunicamos sobre os queixas do povo, problemas
 do reino e o nosso dia a dia. Ficamos interessados
 sobre a história de vida de D. João III que quisemos
 ir visitar o reino dele mas como já estava a
 ficar tarde (00:00) já fomos embora.

Agora vamos representar! Divirtam-se!

Vamos criar uma pequena estória,
com imaginação, para as personagens



Nomes das personagens			
P1 Alice	P2 Thayná	P3 Marta	P4 Rodrigo

O local: (onde estão?)
Estamos no oito para estudar os antigos ^{egípcio para encontrar pirâmides.}

Ações: (o que é que acontece?)		
Princípio	Meio	Fim
Viajamos no nosso quão privado até chegar ao egípcio	Encontramos as pirâmides escavamos para encontrar a porta e encontramos a Cadela e o sarcófago e o estorador metralha.	Abrimos o sarcófago e encontramos os ossos da Cleópatra e a Cadela come os ossos da Cleópatra.

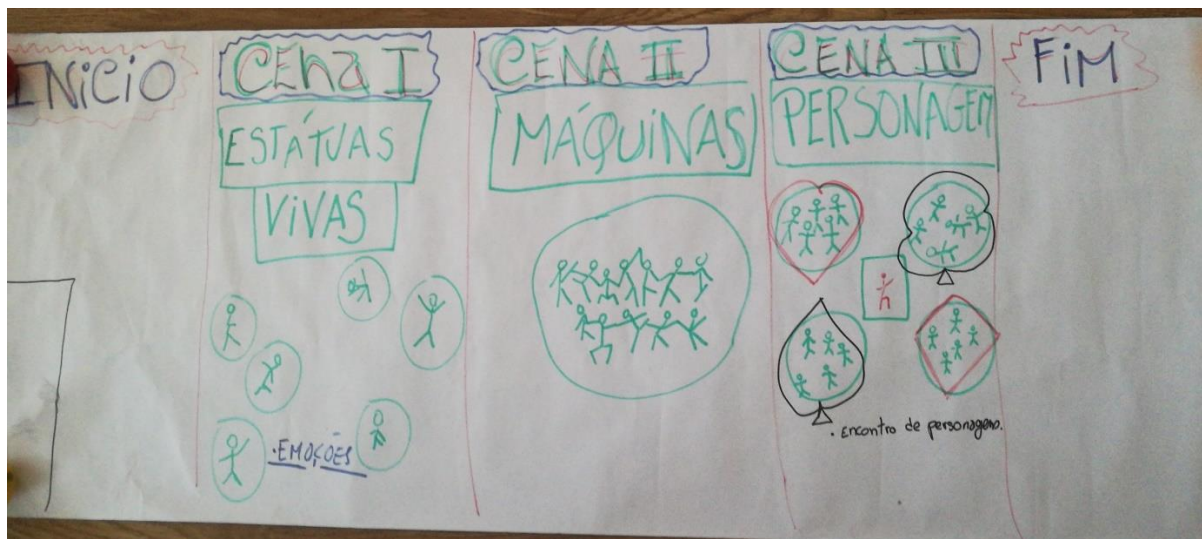
Diálogos:

- Preparem-se vamos descolar! - Thayná
- Estamos a chegar! - Marta
- Podem sair - Thayná
- Olhem estão aí as pirâmides - Rodrigo
- Cadela Kel vai escavar! - Alice
- Está ali a porta, vejam! - Thayná
- Cuidado com as armadilhas - Rodrigo - morre
- Está ali o sarcófago - Marta
- Ajudem-me a abrir! - Alice
- Hum que bons ossos! - Marta - come
- De Volta para casa! - Alice

Agora vamos representar! Divirtam-se!

Anexo I7: Pannel de parede com a estrutura da apresentação final.

Elaborado na sessão nº28, no dia 1 de junho 2021



Anexo I8: Estrelas da Empatia.

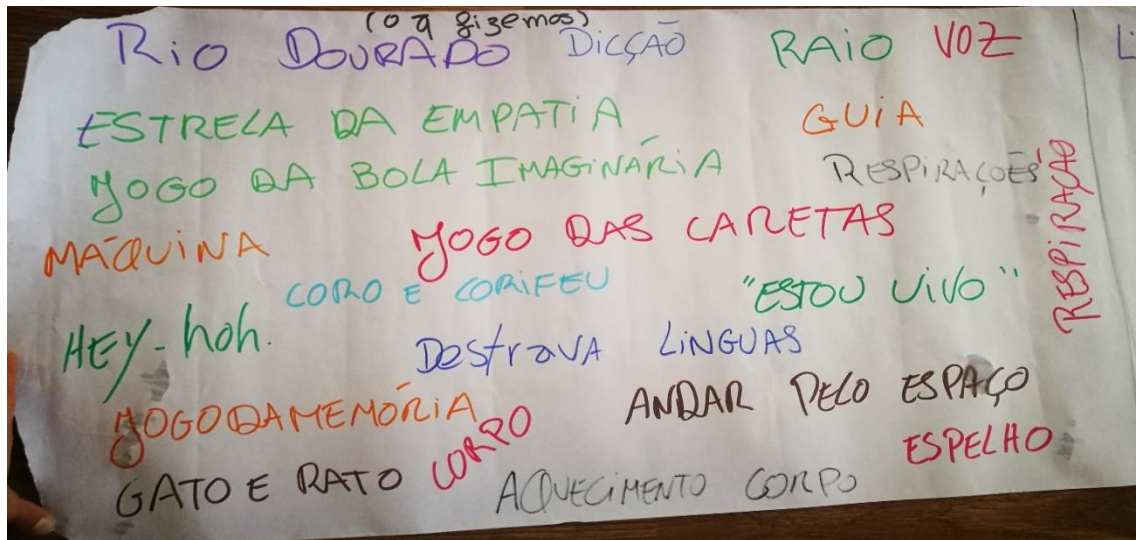
Elaboradas na sessão nº2, a 17 de novembro 2020



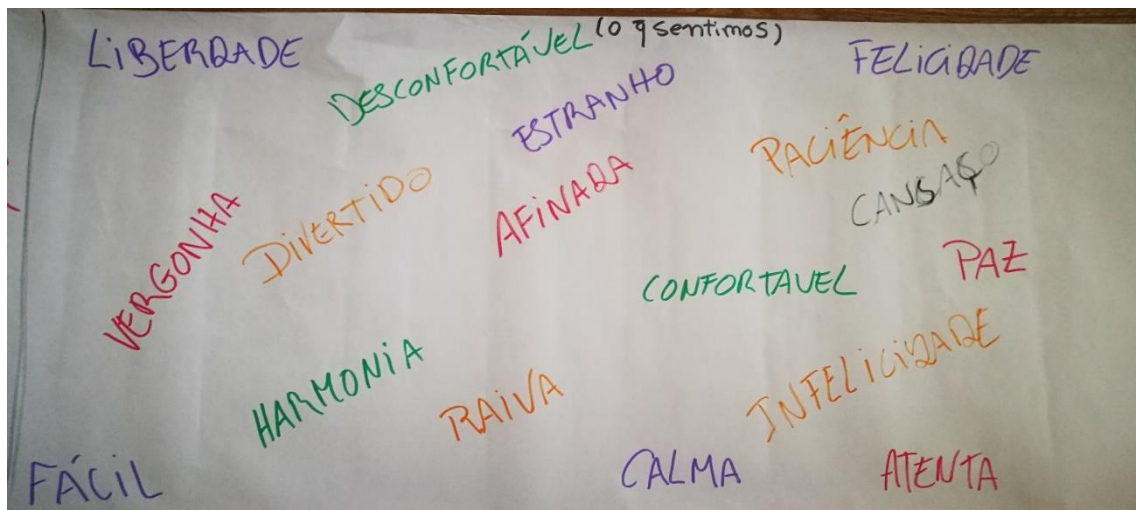
Anexo I9: Pannel de avaliação do 1º período: O que fizemos? O que sentimos? O que gostaríamos de vir a fazer?

Elaborado na sessão nº9, a 17 de dezembro 2020

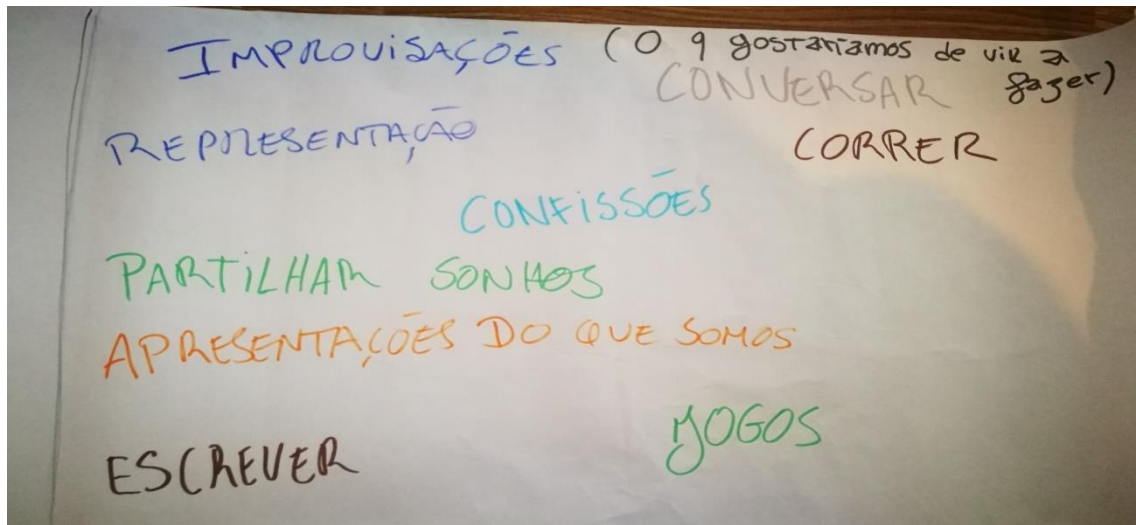
O que fizemos?



O que sentimos?



O que gostaríamos de vir a fazer?



**ANEXO J: Fichas de avaliação “projeto teatro na escola”,
realizadas pelos alunos.**

Elaboradas a 28 de maio de 2021

Projeto "Teatro na Escola"

4

2020/2021

<p>No teatro aprendi... a expressar-me.</p> <p><i>reflexão final</i></p>	<p>No teatro experimentei... o que é ser atores.</p> <p><i>interação com a turma da turma</i></p>	<p>No teatro descobri... que há mais coisas em mim, pelo que represento.</p> <p><i>jogo do rato a fazer personagens</i></p>
<p>No teatro criei... uma peça que não apresentei.</p> <p><i>o meu</i></p>	<p>No teatro senti... me bem, ninguém gozou comigo.</p> <p><i>diversas coisas</i></p>	<p>No teatro conquistei... coragem para enfrentar os medos, a angústia...</p> <p><i>coro e corifeu</i></p>
<p>Este projeto Foi uma parte da minha vida muito importante para mim. Eu adorei a minha descoberta que gosto de representar.</p>		

Projeto "Teatro na Escola"

P1

2020/2021

<p>No teatro aprendi... a expressar as minhas emoções.</p>	<p>No teatro experimentei... ser atores.</p> <p><i>cumprimentos e agradecimentos</i></p>	<p>No teatro descobri... mais expressão.</p> <p><i>jogo do rato</i></p>
<p>No teatro criei... um guião.</p>	<p>No teatro senti... liberdade.</p>	<p>No teatro conquistei... mais coragem.</p> <p><i>coro e corifeu</i></p>
<p>Este projeto foi muito importante para mim porque fiquei menos tímida e mais corajosa para enfrentar os meus medos.</p>		

Projeto "Teatro na Escola"

5

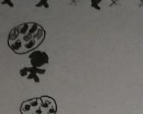
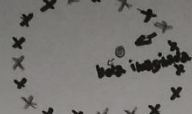

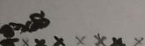


2020/2021

<p>No teatro aprendi... a ser eu própria, a respeitar os outros, a tomar decisões, a ouvir as ideias dos outros...</p>	<p>No teatro experimentei... ter medo, brincar muito, aprender muito a ler, e a criar...</p> <p><i>ah ah</i></p>	<p>No teatro descobri... que há sempre novas formas de aprender.</p>
<p>No teatro criei... espaço para aceitar os outros.</p> <p><i>meiga lá</i></p>	<p>No teatro senti... confiança, calma, alegria, euforia, angústia (no exercício de análise das canções).</p> <p><i>meiga</i></p>	<p>No teatro conquistei... confiança, paciência, futuro, sentimentos e sonhos.</p>
<p>Este projeto Na minha opinião gostava de ler mais autos de teatro, de os vezes repetir os exercícios, etc...</p>		

Projeto "Teatro na Escola"

20


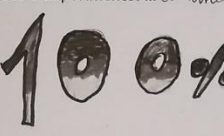
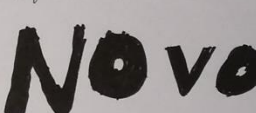



2020/2021

<p>No teatro aprendi ... que não importa errar, porque no erro também aprendemos a melhorar.</p> 	<p>No teatro experimentei ... tudo o que foi pedido, com verdade.</p> 	<p>No teatro descobri... em mim que não é preciso ter vergonha e medo de errar.</p> 
<p>No teatro criei... muitas coisas divertidas.</p> 	<p>No teatro senti... com mais vontade de jogar, mais livre.</p> 	<p>No teatro conquistei... o meu sonho de poder ser uma vez na vida atriz!</p> 
<p>Este projeto serviu para eu descobrir mais de mim.</p>		

Projeto "Teatro na Escola"

P3


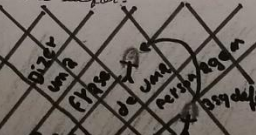
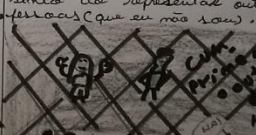

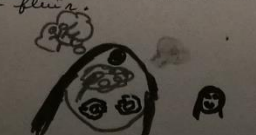

2020/2021

<p>No teatro aprendi ... que podemos fazer tudo.</p> 	<p>No teatro experimentei ... a união.</p> 	<p>No teatro descobri... em mim um eu diferente.</p> 
<p>No teatro criei... o meu próprio mundo.</p> 	<p>No teatro senti... a liberdade.</p> 	<p>No teatro conquistei... a imaginação.</p> 
<p>Este projeto eu gostei de inventar coisas novas.</p>		

Projeto "Teatro na Escola"







P2

2020/2021

<p>No teatro aprendi ... a não ter medo da ridícula.</p> 	<p>No teatro experimentei ... arriscar a me esforçar.</p> 	<p>No teatro descobri... a que realmente sinto ao representar outras pessoas (que eu não sou).</p> 
<p>No teatro criei... uma nova festa.</p> 	<p>No teatro senti... a criatividade a fluir.</p> 	<p>No teatro conquistei... ideias para o futuro.</p> 
<p>Este projeto ajudou-me num nível inexpressável, em relação à improvisação e aprendi também que se os outros se rirem de nós, nós também nos rimos com eles, porque, para eles foi divertido, e isso é bom, eles gostam de apontar coisas para escutar, mas não foi para eles, foi para mim.</p>		



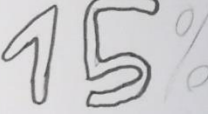



Projeto "Teatro na Escola" 19

2020/2021

<p>No teatro aprendi ... a movimentar o corpo</p> 	<p>No teatro experimentei ... várias coisas, movimentos, sons, ritmos.</p> 	<p>No teatro descobri... em meu amigo.</p> 
<p>No teatro criei... movimentos com o corpo</p> 	<p>No teatro senti... felicidade.</p> 	<p>No teatro conquistei... e minha harmonia.</p> 
<p>Este projeto foi fantástico até os meus olhos que dizem...</p>		

Projeto "Teatro na Escola" 18

2020/2021

<p>No teatro aprendi ... a trabalhar em grupo.</p> 	<p>No teatro experimentei ... várias coisas com o corpo, com o som, o jogo de voz.</p> 	<p>No teatro descobri... em mim, talvez em você, talvez, porque se descobri muito mais em mim cada vez que estou aqui.</p> 
<p>No teatro criei... vários movimentos.</p> 	<p>No teatro senti... bem.</p> 	<p>No teatro conquistei... mais imaginação.</p> 
<p>Este projeto foi fixe mas gostava de fazer mais perguntas e fazer mais exercícios de voz.</p>		

Projeto "Teatro na Escola" 17





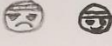

2020/2021

<p>No teatro aprendi ... a trabalhar em grupo.</p> <p>Cansado com a falta de imaginação</p> 	<p>No teatro experimentei ... imaginar.</p> <p>Com imaginação.</p> 	<p>No teatro descobri... a conexão do corpo à minha imaginação.</p> 
<p>No teatro criei... trabalhos de personagens.</p> 	<p>No teatro senti... bem.</p> <p>Estava</p> 	<p>No teatro conquistei... a criatividade.</p> 
<p>Este projeto serviu-me para desenvolver a minha criatividade e foi um momento importante para a minha vida.</p>		

Projeto "Teatro na Escola"

2020/2021

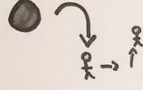

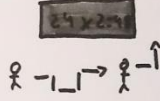



16

<p>No teatro aprendi ... <i>coisas diferentes.</i></p> 	<p>No teatro experimentei ... <i>coisas novas.</i></p> 	<p>No teatro descobri... <i>coisas novas.</i></p> 
<p>No teatro criei... <i>uma máscara.</i></p> 	<p>No teatro senti... <i>me umas regras aborrecido e não muito alegre.</i></p> 	<p>No teatro conquistei... <i>apresentar personagens.</i></p> 
<p>Este projeto</p>		

Projeto "Teatro na Escola"

2020/2021









<p>No teatro aprendi ... <i>à improvisar.</i></p> 	<p>No teatro experimentei ... <i>conhecer pessoas melhores.</i></p> <p><i>Amizade</i></p> 	<p>No teatro descobri... <i>em um contexto que não sabia que tinha, por exemplo improvisar algo.</i></p> 
<p>No teatro criei... <i>Uma personagem.</i></p> 	<p>No teatro senti... <i>curiosidade.</i></p> 	<p>No teatro conquistei... <i>à respiração correta.</i></p> <p><i>Respiração</i></p>  <p><i>8 tempos</i></p>
<p>Este projeto <u>foi</u> muito bom só que achei que foi muito curto, mas uma coisa não duvida para sempre mas, nestes tempos acho que aprendi muita coisa, como controlar a respiração.</p>		

Projeto "Teatro na Escola"

2020/2021



<p>No teatro aprendi ... <i>à respirar de forma certa.</i></p> 	<p>No teatro experimentei ... <i>Muitas coisas.</i></p> 	<p>No teatro descobri... <i>nada, sendo o nada que ainda há muita coisa que eu não sei de mim, nem dos outros.</i></p> 
<p>No teatro criei... <i>uma.</i></p> 	<p>No teatro senti... <i>me feliz.</i></p> 	<p>No teatro conquistei... <i>me.</i></p> 
<p>Este projeto <u>ajudou</u> não-me porque me ensinou a estar à vontade este... e eu gosto de teatro.</p>		

2020/2021

<p>No teatro aprendi... a fazer teatro e o que é o teatro.</p>	<p>No teatro experimentei... muitas coisas, a trabalhar em grupo, a fazer sons, entre outros.</p>	<p>No teatro descobri... que eu tenho capacidade para isto.</p>
<p>No teatro criei... com imaginação, personagens.</p>	<p>No teatro senti... a felicidade.</p>	<p>No teatro conquistei... um novo conhecimento.</p>
<p>Este projeto foi importante para mim porque me ajudou a ter calma, e a conhecer novos e mais coisas que serão importantes para meu futuro.</p>		

Projeto "Teatro na Escola"

2020/2021

<p>No teatro aprendi... de tudo.</p>	<p>No teatro experimentei... fazer movimentos. Rato e gato.</p>	<p>No teatro descobri... em mim que sou importante.</p>
<p>No teatro criei... estórias.</p>	<p>No teatro senti... várias emoções.</p>	<p>No teatro conquistei... várias experiências.</p>
<p>Este projeto foi diferente dos outros, porque explorando o meu corpo a partir, e através de uma movimentação e construindo um espetáculo.</p>		

Projeto "Teatro na Escola"



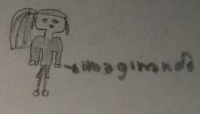
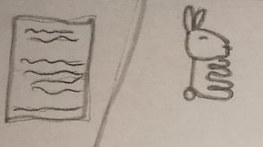

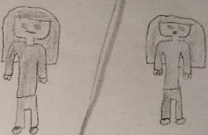
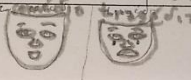
2020/2021

<p>No teatro aprendi... a criar.</p>	<p>No teatro experimentei... ser ator.</p>	<p>No teatro descobri... que tenho um pouco de imaginação.</p> <p>JOGO DO PASSEIO IMAGINÁRIO</p>
<p>No teatro criei... uma festa.</p>	<p>No teatro senti... eu me diverti.</p> <p>HEIB HOP!</p>	<p>No teatro conquistei... um pouco da minha concentração.</p>
<p>Este projeto está a ser bom, mas eu quero ainda mais estar a gostar.</p>		

Projeto "Teatro na Escola"

6

2020/2021



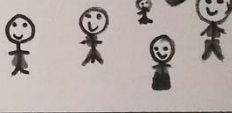



<p>No teatro aprendi ... respeitar os outros e ser eu próprio, e não ser quem não sou, senão no palco a ter mais confiança e a expressar-me sozinho.</p> <p>Antes / Depois</p> 	<p>No teatro experimentei ... a ser atriz.</p> 	<p>No teatro descobri ... que gosto de ser atriz.</p> 
<p>No teatro criei ... personagens e um guião.</p> <p>guião / personagens</p> 	<p>No teatro senti ... liberdade, entusiasmo, felicidade e tranquilidade.</p> 	<p>No teatro conquistei ... não ter vergonha.</p> <p>vergonha / não envergonhada</p> 
<p>Este projeto foi bastante divertido, queria repetir tudo.</p> 		

Projeto "Teatro na Escola"



7

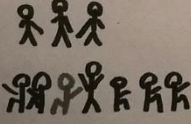
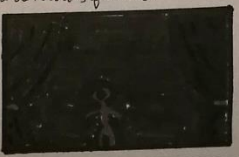


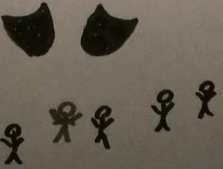

2020/2021

<p>No teatro aprendi ... a confiar.</p> <p>jogo de confiança</p> 	<p>No teatro experimentei ... coisas novas.</p> <p>jogo da linguagem inventada</p> 	<p>No teatro descobri ... em mim alegria.</p> <p>Jogo da bola com música</p> 
<p>No teatro criei ... figuras novas.</p> <p>jogo da máqui-nas</p> 	<p>No teatro senti ... calma.</p> <p>calma</p> 	<p>No teatro conquistei ... a criatividade.</p> <p>jogo da respiração</p> 
<p>Este projeto ajudou-me a ter mais confiança em mim, a libertar a criatividade e a não exprimir malícia e libertar a raiva. Também ajudou a desenvolver a capacidade de imaginar.</p>		

Projeto "Teatro na Escola"

8

2020/2021

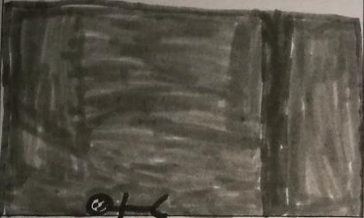
<p>No teatro aprendi ... que não importa se sou, porque o erro ajuda a melhorar.</p> 	<p>No teatro experimentei ... a exprimir-me de várias formas.</p> 	<p>No teatro descobri ... em mim que não faço sentido de vergonha.</p> 
<p>No teatro criei ... imensas coisas, como por exemplo estruturas e movimentos.</p> 	<p>No teatro senti ... muita alegria.</p> 	<p>No teatro conquistei ... muitas emoções.</p> 

Projeto "Teatro na Escola"

9

2020/2021

No teatro aprendi ... a controlar-me



No teatro experimentei ... o tambor.



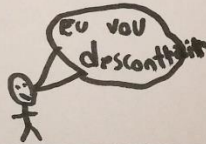
No teatro descobri... em mim uma luz que brilha.



No teatro criei... movimentos



No teatro senti... Calma



No teatro conquistei... Um passo para o vídeo.



Este projeto é muito giro, engraçado porque se aprende a ser ator, podes relaxar e divertir-te para quando for crescido fazer peças.

ANEXO K: Grelha de sistematização das fichas dos alunos

Projeto Teatro na Escola,

Tabela Síntese dos trabalhos realizados pelos alunos do 4º ano, a 28 de maio 2020

Orientação da atividade: professora titular da turma

NO TEATRO...						
	Aprendi:	Experimentei:	Descobri:	Criei:	Senti:	Conquistei:
P1	“a expressar as minhas emoções”	“ser atriz”	“mais expressão”	“um guião”	“liberdade”	“mais coragem”
P2	“a não ter medo do ridículo”	“arriscar/ a me expor”	“o que realmente sinto ao representar outras pessoas (que eu não sou).”	“uma nova pessoa”	“a criatividade a fluir”	“ideias para o futuro”
P3	“que podemos ser tudo”	“a união”	“em mim um eu diferente”	“o meu próprio mundo”	“a liberdade”	“imaginação”
P4	“a expressar-me”	“o que é ser atriz”	“que há mais coisas em mim, jeito para representar”	“uma peça que vou representar”	“senti-me bem, ninguém gozou comigo”	“coragem para enfrentar os medos, a vergonha”
P5	“a ser eu própria, a respeitar os outros, a tomar decisões, a ouvir as ideias dos outros”.	“rir muito, brincar muito, aprender muito a brincar e a criar”	“que há sempre novas formas de aprender”	“espaço para aceitar os outros”	“confiança, calma, alegria, euforia, angustia (no exercício do andebol das canções)”	“confiança, paciência, silêncio, futuro, sentimentos e sonhos”
P6	“respeitar os outros, a ser eu própria, a não ser quem não sou senão no palco, a ter mais confiança e a expressar-me sozinha.”	“a ser atriz.”	“que gosto de ser atriz”.	“personagens e um guião”	“liberdade, entusiasmo, felicidade e tranquilidade.”	“não ter vergonha”
P7	“a confiar”	“coisas novas”	“em mim, a coragem”	“figuras novas”	“calma”	“criatividade”
P8	“que não importa errar, porque o erro”	“a exprimir-me de várias formas”	“em mim, que não faz”	“imensas coisas, como por”	“muita alegria”	“muitas emoções”

	ajuda a melhorar”		sentido ter vergonha”	exemplo estátuas e movimentos”		
P9	“a controlar-me”	“o tambor”	“em mim, uma luz que brilha”	“movimentos”	“calma”	“um passo para a vida”
P10	“a criar”	“ser ator”	“que tenho um pouco de vergonha”	“uma peça”	“senti-me mais livre”	“um pouco da minha concentração”
P11	“de tudo”	“jogos novos”	“em mim que sou impaciente”	“estátuas”	“várias emoções”	“várias expressões”
P12	“a fazer teatro e o que é o teatro”	“muitas coisas, a trabalhar em grupo, a fazer sons, entre outros.”	“que eu tenho capacidade para isso.”	“com imaginação, personagens”	“a felicidade.”	“um novo conhecimento”
P13	“a ter menos vergonha”	“apresentar coisas: Jogo das memórias”	“que não gosto de apresentar coisas ao público”	“uma peça”	“Vergonha, mas também sucesso: personagens!”	“a minha confiança: Jogo da confiança”
P14	“a improvisar”	“conhecer pessoas melhores”	“em mim, conhecimento que não sabia que tinha, por exemplo improvisar algo”	“uma personagem”	“curiosidade”	“a respiração correta: 8 tempos”
P15	“a respirar de forma certa”	“muitas coisas”	“nada, sendo o nada que ainda há muita coisa que eu não sei de mim nem dos outros.”	“união”	“senti-me feliz”	“conquistei-me”
P16	“coisas diferentes”	“coisas novas”	“coisas novas”	“uma máquina”	“senti-me umas vezes aborrecido, outras muito alegre”	“apresentar personagens”
P17	“a trabalhar em grupo: canção com bola imaginária.”	“imaginar”	“a criar, a dar corpo à minha imaginação”	“trabalhos de personagens”	“senti-me bem”	“criatividade”
P18	“a controlar um bocado o riso”	“várias coisas com o corpo, com a voz, o <i>jogo do raio</i> , o <i>hey hoh</i> .”	“em mim talvez quase nada, porque eu já descobri muita coisa, mas ainda só	“vários movimentos”	“Senti-me bem”	“mais imaginação”

			me explorei 15%”			
P19	“a movimentar o corpo”	“várias coisas, movimentos, sons, ritmos”	“em mim amor.”	“movimentos com o corpo”	“felicidade”	“a minha harmonia”
P20	“que não importa errar, porque no erro também aprendemos a melhorar”	“tudo o que foi pedido, com vontade”	“que não é preciso ter vergonha e medo de errar.”	“muitas coisas divertidas.”	“com mais vontade de fazer, mais livre.”	“o meu sonho de poder ser, uma vez na vida, “atriz””.

Este projeto:	
P1	“foi muito importante para mim porque fiquei menos tímida e porque desenvolvi mais confiança com os meus colegas e mais coragem para enfrentar os meus medos”
P2	“ajudou-me num nível inexplicável, em relação à improvisação e aprendi também que se os outros se rirem de nós, nós também nos rimos com eles, porque, para eles foi diferente, e isso é bom. Mas gostava de apresentar uma peça escrita por outro autor, não foi possível porque primeiro temos de aprender as técnicas de representar.”
P3	“gostei de inventar coisas novas”
P4	“foi uma parte da minha vida muito importante para mim. Eu adorei a minha descoberta, que gosto de representar!”
P5	“na minha opinião gostava de ter mais aulas de teatro, de às vezes repetir os exercícios, etc...”
P6	“foi bastante divertido, queria repetir tudo”
P7	“ajudou-me a ter mais confiança em mim, a libertar a criatividade, a me exprimir melhor e libertar a raiva. Também ajudou a desenvolver a capacidade de imaginar”
P8	(não respondeu)
P9	“é muito giro, engraçado porque se aprende a ser ator, podes relaxar e divertir-te para quando fores crescido fazer peças.”
P10	“Este projeto está a correr bem, não me tem corrido bem, mas estou a gostar.”
P11	“Foi diferente dos outros, porque explorando o nosso corpo, a voz, o espaço, criámos movimentos e construímos um espetáculo.”
P12	“foi importante para mim porque me ajuda a ter calma, conhecimentos novos e mais coisas que serão importantes para o meu futuro.”
P13	“Mostrou-me que a minha vergonha e o meu medo de ser o centro das atenções impedia-me de experimentar coisas novas, principalmente quando tinha de estar em frente ao público.”
P14	“foi muito bom só que acho que foi muito curto, mas uma coisa não dura para sempre ma, nestes tempos acho que aprendi muita coisa, como controlar a respiração.”
P15	“impressionou-me porque me ensinou a estar à vontade... eu gosto do teatro.”
P16	(não respondeu)
P17	“serviu-me para desenvolver a minha criatividade e foi um momento importante para a minha vida.”
P18	“foi fixe, mas gostava de fazer mais apresentações e fazer menos exercícios de voz.”
P19	“foi fantástico, adorei, nem tenho que dizer.”
P20	“serviu para eu descobrir mais de mim.”

ANEXO L: Grelha de Análise de Conteúdo das fichas dos alunos

Grelha de análise de conteúdo das fichas dos alunos acerca das aulas de teatro

Categories	Subcategorias	Indicadores	Unidade de registo	F.U.R.
Aprendizagens	Referência a técnicas do teatro e apropriação de conceitos da linguagem teatral	Modelação da voz	-P11 “explorando a voz” -P14 [conquistei] “a respiração correta: 8 tempos... acho que aprendi como controlar a respiração” -P15 [aprendi] “a respirar de forma certa” -P18 [experimentei] “várias coisas ... com a voz” -P18 [este projeto] “foi fixe, mas gostava de fazer menos exercícios de voz”	5
		Expressão do corpo	-P1[descobri] “mais expressão” -P8 [criei] “estátuas e movimentos” -P9 [criei] “movimentos” -P11 [criei] “estátuas” -P11 “explorando o nosso corpo... o espaço, criámos movimentos” -P16 [criei] “uma máquina” -P17 [descobri] “a dar corpo á minha imaginação” -P18 [experimentei] “várias coisas com o corpo” -P18 [criei] “vários movimentos” -P19 [aprendi] “a movimentar o corpo... [descobri] movimentos, [criei] movimentos com o corpo”	10
		Interpretação e Representação	-P1[experimentei] “ser atriz” -P2 “primeiro temos de aprender as técnicas de representar.” -P2 “representar outras pessoas (que eu não sou).” -P4 [experimentei] “o que é ser atriz” -P4 [descobri] “jeito para representar ... que gosto de representar” -P6 [criei] “personagens” -P6 “[descobri] que gosto de ser atriz” -P7 [criei] “figuras novas” -P9 [este projeto] “é engraçado porque se aprende a ser ator... para quando fores crescido fazer peças.” -P13[Senti] “sucesso: personagens!” -P14 [aprendi] “a improvisar ... [descobri] em mim conhecimento	15

			<p>que não sabia que tinha, por exemplo improvisar algo”</p> <p>-P14 [criei] “uma personagem”</p> <p>-P15 [este projeto] impressionou-me porque me ensinou a estar à vontade... eu gosto de Teatro!”</p> <p>-P16 [conquistei] “apresentar personagens”</p> <p>-P17 [criei] “trabalhos de personagens”</p>	
		Escrita de texto dramático	<p>-P1 [criei] “um guião”</p> <p>-P4 [criei] “uma peça que vou representar”</p> <p>-P6 [criei] “um guião”</p> <p>-P10 [criei] “uma peça”</p> <p>-P12 [criei] com imaginação, personagens”</p>	5
		Relações de criação teatral com espaço cénico	<p>-P2 “[experimentei] arriscar, expor-me”</p> <p>-P2 “em relação à improvisação...se os outros se rirem de nós, nós também nos rimos com eles, porque, para eles foi diferente”</p> <p>-P6 [aprendi] “...a não ser quem não sou senão no palco”.</p> <p>-P10 [neste projeto] “explorando o nosso corpo, a voz, o espaço, criámos movimentos e construímos um espetáculo”</p> <p>-P12 [aprendi] “a fazer teatro e o que é o teatro”</p> <p>-P13 “[experimentei] apresentar coisas: Jogo das memórias... ”</p> <p>-P13 [este projeto] “mostrou-me que ... o meu medo de ser o centro das atenções impedia-me de experimentar coisas novas, principalmente quando tinha de estar em frente ao público”</p> <p>-P13: [descobri] que não gosto de apresentar coisas ao público... “</p> <p>-P18 “gostava de fazer mais apresentações”</p>	9
		Espaço acústico e sonoplastia	<p>-P9 [experimentei] “o tambor”</p> <p>-P12 [experimentei] “fazer sons”</p> <p>-P19 [descobri] “sons, ritmos”</p>	3
	Formação competências pessoais	Criatividade e Inovação	<p>-P2 [senti] “a criatividade a fluir”</p> <p>-P3 “gostei de inventar coisas novas”</p> <p>-P5 “[aprendi] muito a brincar e a criar”</p> <p>-P5 “[descobri] que há sempre novas formas de aprender”</p> <p>-P7 “[experimentei] coisas novas... [conquistei] a criatividade... [este</p>	10

			<p>projeto] ajudou-me a ... libertar a criatividade”</p> <p>-P12 “[conquistei] um novo conhecimento... [este projeto] foi importante para mim porque me ajuda a ter...conhecimentos novos e mais coisas que serão importantes para o meu futuro.”</p> <p>-P13 “[este projeto] mostrou-me que a minha vergonha e o meu medo de ser o medo das atenções impedia-me de experimentar coisas novas...”</p> <p>-P14 “[descobri] em mim conhecimento que não sabia que tinha, por exemplo, improvisar algo”</p> <p>-P16 “[aprendi] coisas diferentes... [experimentei] coisas novas... [descobri] coisas novas...”</p> <p>-P17 “[criei] trabalhos de personagens... [conquistei] a criatividade... [este projeto] serviu-me para desenvolver a minha criatividade...”</p>	
		Imaginação	<p>-P3 “[conquistei] a imaginação”</p> <p>-P7 “[este projeto] ajudou a desenvolver a capacidade de imaginar”</p> <p>-P12 “[criei] com imaginação, personagens”</p> <p>-P17 “[experimentei] imaginar... [descobri] a criar, a dar corpo à minha imaginação”</p> <p>-P18 “[conquistei] mais imaginação”</p>	5
		Inteligência emocional	<p>-P1 “[conquistei] mais coragem...”; desenvolvi mais confiança ...para enfrentar os meus medos...”</p> <p>-P1 “[descobri] mais expressão [senti] liberdade”</p> <p>-P1 “fiquei menos tímida”</p> <p>-P2 “[aprendi] a não ter medo do ridículo”</p> <p>-P2 “[descobri] “o que realmente sinto”</p> <p>-P2 “[criei] uma pessoa nova”</p> <p>-P2 “[conquistei] ideias para o futuro”</p> <p>-P3 “[aprendi] que podemos ser tudo”;</p> <p>-P3 “[senti] a liberdade”</p> <p>-P3 “[descobri] em mim um eu diferente”</p> <p>-P3 “[conquistei] o meu próprio mundo”; “[criei] o meu próprio mundo”</p>	42

			<p>-P4 “[descobri] que há mais coisas em mim”</p> <p>-P4 “senti-me bem”</p> <p>-P4 “[conquistei] coragem para enfrentar os meus medos, a vergonha”</p> <p>-P4 “...Eu adorei a minha descoberta”</p> <p>-P5 “[aprendi] a ser eu própria...a tomar decisões”;</p> <p>-P5 “[experimentei] rir muito, brincar muito, aprender muito a brincar...”; -</p> <p>-P5 “[senti] confiança... [conquistei] confiança”; “[senti]... calma... [conquistei]... paciência”</p> <p>-P6 “[aprendi] a ser eu própria...a ter mais confiança”;</p> <p>-P6 “[conquistei] não ter vergonha”</p> <p>-P6 “[aprendi] a não ser quem não sou”</p> <p>-P6 “[senti] liberdade, entusiasmo, felicidade e tranquilidade”</p> <p>-P7 “[aprendi] a confiar...[descobri] em mim a coragem” [este projeto] ajudou-me a ter mais confiança em mim”</p> <p>-P7 “[este projeto ajudou-me a ...libertar a raiva”</p> <p>-P8 “[aprendi] que não importa errar, porque o erro ajuda a melhorar”;</p> <p>“[descobri] em mim que não faz sentido ter vergonha”</p> <p>-P8 “[conquistei] muitas emoções”</p> <p>-P9 “[este projeto] é muito giro, engraçado porque..., podes relaxar e divertir-te.”</p> <p>-P9 “[aprendi] a controlar-me”;</p> <p>“[descobri] em mim uma luz que brilha”; “[conquistei] um passo para a vida”</p> <p>-P10 “Senti-me mais livre...[conquistei] um pouco da minha concentração”</p> <p>-P10 “[descobri] que tenho um pouco de vergonha... [este projeto] não me tem corrido bem, mas estou a gostar.”</p> <p>-P11 “[descobri] em mim que sou impaciente”</p> <p>-P12 “[descobri] “que eu tenho capacidade para isso.”</p> <p>-P12 “[este projeto] foi muito importante para mim porque me ajuda a ter calma...”</p>	
--	--	--	---	--

			<p>-P13 “[aprendi] a ter menos vergonha”</p> <p>-P13 [senti] vergonha, mas também sucesso: personagens!... [conquistei] a minha confiança”</p> <p>-P14 “nestes tempos acho que aprendi muita coisa, como controlar a respiração.”</p> <p>-P14 “[descobri] em mim conhecimento que não sabia que tinha.”</p> <p>-P15” [descobri] que ainda há muita coisa que eu não sei de mim... Conquistei-me... [este projeto] impressionou-me porque me ensinou a estar à vontade”</p> <p>-P18 “[aprendi] a controlar um bocado o riso... [descobri] em mim talvez quase nada, porque eu já descobri muita coisa, mas ainda só me explorei 15%.”</p> <p>-P19 “[descobri] em mim amor... [senti] felicidade... [conquistei] a minha harmonia... [este projeto] foi fantástico, adorei...”</p> <p>-P20 “[aprendi] que não importa errar, porque no erro também aprendemos a melhorar... [descobri] que não é preciso ter vergonha e medo de errar... [este projeto] serviu para eu descobrir mais de mim”</p>	
		Comunicação	<p>-P1 [aprendi] “a expressar as minhas emoções”</p> <p>-P4 “[aprendi] a expressar-me”</p> <p>-P6 “[aprendi] a expressar-me sozinha”</p> <p>-P7 “[este projeto] ajudou-me a ... exprimir melhor”</p> <p>-P8 “[aprendi] a exprimir-me de várias formas”</p>	5
	Formação social	Competências socialização	<p>-P5 “[aprendi] a respeitar os outros... a ouvir as ideias dos outros”</p> <p>-P5 “[criei] espaço para aceitar os outros”</p> <p>-P6 “[aprendi] a respeitar os outros”</p> <p>-P12 “[aprendi] a trabalhar em grupo”</p> <p>-P15” [descobri] que ainda há muita coisa que eu não sei de mim nem dos outros...</p> <p>-P15: [criei] a união...</p> <p>-P17 [aprendi] a trabalhar em grupo”</p>	7

		Interações positivas no seio do grupo	<p>-P1 [este projeto] “foi muito importante para mim porque ...desenvolvi mais confiança com os meus colegas”</p> <p>-P2 “[rir com os outros] isso é bom”</p> <p>-P3 [experimentei] “a união”</p> <p>-P4 “senti-me bem, ninguém gozou comigo”</p> <p>-P14 “[experimentei] conhecer pessoas melhores.”</p>	5
Avaliação	Experiência de participação	Satisfatória	<p>-P1 “[este projeto] “foi muito importante para mim”</p> <p>-P2 “[este projeto] ajudou-me num nível inexplicável”</p> <p>-P4 “[este projeto] foi uma parte da minha vida muito importante para mim.”</p> <p>-P6 “queria repetir tudo”</p> <p>-P7 “ajudou-me...ajudou a desenvolver...”</p> <p>-P8 “[criei] imensas coisas...”</p> <p>-P9 “[este projeto] é muito giro, engraçado...”</p> <p>-P10 “este projeto está a correr bem...”</p> <p>-P11 “[este projeto] foi diferente dos outros”</p> <p>-P12 “[aprendi] muitas coisas...”</p> <p>-P14 “[este projeto] foi muito bom”</p> <p>-P15 “[este projeto] impressionou-me...”</p> <p>-P17 “[este projeto] foi um momento importante para a minha vida.”</p> <p>-P19 “[este projeto] foi fantástico, adorei...”</p> <p>-P20 “[senti-me] com mais vontade de fazer, mais livre.”</p>	15
		Insatisfatória	<p>-P2 “gostava de apresentar uma peça escrita por outro autor, não foi possível”</p> <p>-P5 “gostava de ter mais aulas de teatro, de às vezes repetir os exercícios, etc...”</p> <p>-P10 “... não me tem corrido bem...”</p> <p>-P13 “...não gosto de apresentar coisas ao público”; “[este projeto] Mostrou-me ...a minha vergonha e o meu medo de ser o centro das atenções...principalmente quando tinha de estar em frente ao público”.</p> <p>-P14 “[este projeto] ... foi muito curto, mas uma coisa não dura sempre...”</p> <p>-P15 “[descobri] nada”</p>	9

			<p>-P16 “senti-me umas vezes aborrecido”</p> <p>-P18 “[descobri] em mim talvez quase nada... ainda só me explorei 15%”;</p> <p>-P18: “gostava de fazer mais apresentações e fazer menos exercícios de voz.”</p>	
--	--	--	---	--

ANEXO M: Guião de apresentação final

Elaborado pelos professores de teatro, a partir dos projetos de apresentação final, dos alunos, para a sessão nº26, dia 20 de maio de 2021

“FORA DO BARALHO, DENTRO DO JOGO”

INICIO: Entrada

Ouvem-se sons de tambores. Uma multidão aproxima-se. Deslocam-se pelo espaço.

Cena I: Estátuas Vivas e Linguagem Inventada

Cada um ocupa o seu lugar, no palco e cria uma estátua sobre uma emoção. Ouve-se um sinal sonoro do tambor, as estátuas ganham vida e expressam a emoção em diálogo 2 a 2. Falam linguagem inventada.

Cena II: A máquina de som e movimento coletivo

Um jogador ocupa o espaço cénico com um movimento maquinal e um som repetitivo. Entram 1 a 1 todos os participantes e constroem 1 máquina de grupo, que funciona de acordo com o ritmo de movimento e som coletivo.

Cena III: Personagens em jogo de improvisação teatral

Criam uma fotografia de família por naipes de cartas. Organizados por “famílias” - os “Dez”, os “Valetes”, as “Damas”, os “Reis” e os “Ás” - Improvisam em pequenos grupos momentos dessa família. O narrador nomeia as cartas e as personagens com a mesma carta encontram-se para uma improvisação teatral. Cada um interpreta a sua personagem, inventam cumprimentos e apresentam uma situação dramática de 2 minutos.

FIM: Saída

Em fila como dominó. Cada um faz o seu “Dab” e sai de cena com um andar inventado.

ANEXO N: Cartaz da Apresentação final

FORA DO BARALHO, DENTRO DO JOGO



Pequenas Estrelas fazem acontecer Teatro

Sessão aberta de apresentação de jogos dramáticos, pelos alunos do 4º ano
dia 24 de junho, às 17h30, na Comuna Teatro Pesquisa- Praça de Espanha.