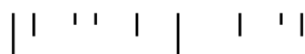


FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM
EXPRESSÃO DRAMÁTICA/TEATRO:
REFLETINDO E CRIANDO
COLABORATIVAMENTE

Tânia Nunes

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

2024-2025



FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXPRESSÃO DRAMÁTICA/TEATRO: REFLETINDO E CRIANDO COLABORATIVAMENTE

Tânia Nunes

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: Miguel Falcão

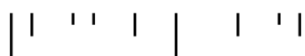
Júri

Presidente: Professora Doutora Teresa Pereira

Arguente: Professor Doutor Pedro Haddad

Orientador: Professor Doutor Miguel Falcão

2024-2025



Agradecimentos

Em todos os caminhos que percorro conto sempre com uma rede de pessoas que me acompanha a cada passo e que me incentiva a descobrir outros trilhos.

Começo por agradecer ao meu Pedro e ao meu Vasco, luzes da minha vida, acima de tudo por serem quem são, e por estarem sempre ao meu lado. Agradeço profundamente o apoio incondicional, mesmo diante das muitas ausências e da alienação, que tanto marcaram os últimos meses.

Agradeço ao Professor Doutor Miguel Falcão pela orientação, paciência e energia dedicadas ao longo deste processo. Agradeço a sua incansável presença, por nunca ter deixado de acreditar que alcançaríamos este momento, e por me ter feito sorrir em quase todas as mensagens trocadas.

Agradeço ao Professor Carlos Gomes, pelo exemplo extraordinário do que é ser um bom professor, um bom colega, um bom amigo. Agradeço por me ter estendido a mão e ter alinhado, com o entusiasmo que lhe é característico, nesta fantástica experiência. Obrigada pela paciência, pelo profissionalismo e, acima de tudo, pela generosidade.

Agradeço à Câmara Municipal de Oeiras, pela atribuição da bolsa de estudos, que foi fundamental para a realização deste percurso. Expresso a minha gratidão em especial ao Professor Luís António, ao Dr. Emanuel Pereira e à Diretora do Departamento da Educação do município, Dra. Maria Paula Rodrigues, pelo inestimável apoio que ofereceram, permitindo que este projeto crescesse além dos limites da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Agradeço a todos os amigos que compreenderam as inúmeras horas dedicadas ao trabalho, mas que, ainda assim, nunca deixaram de me desafiar para os habituais momentos de alegria e descontração. Essas ocasiões foram essenciais para manter o equilíbrio mental ao longo de toda a jornada.

Agradeço a todos os professores e colegas da turma de mestrado da edição de 2022-2024, pelos maravilhosos momentos que vivemos juntos, por todas as experiências, por todas as partilhas e por todos os incentivos para que não perdêssemos o rumo, mesmo quando o cansaço teimava em vencer.

RESUMO

A Expressão Dramática/Teatro (EDT) é reconhecida por ser uma área curricular que contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, fortalecendo competências físicas, intelectuais, emocionais e sociais. Inúmeros estudos revelam que a EDT promove a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas, além de ajudar a preparar os alunos para futuros desafios como cidadãos criativos e socialmente conscientes. Apesar das descritas vantagens, a EDT ainda é frequentemente abordada, no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), de maneira superficial ou esporádica, o que limita o seu potencial como ferramenta educativa.

Para mudar esse cenário, a formação de professores, tanto inicial quanto contínua, é fundamental. Com base nessa premissa, o presente estudo, do tipo investigação-ação, tomou como ponto de partida a questão: “De que forma a formação em EDT para professores do 1º CEB pode promover a mudança de práticas pedagógicas nessa área curricular?” e traçou um plano interventivo com o intuito de perceber as concepções dos professores sobre a EDT no currículo do 1º CEB; propor práticas de implementação das orientações curriculares de EDT; e identificar mudanças nas práticas pedagógicas dos professores decorrentes da formação em EDT.

Os dados foram recolhidos a partir de inquéritos por questionário no início e após a formação, diários de bordo, relatórios individuais dos participantes e registos áudios, fotográficos e videográficos, que foram posteriormente tratados através da análise de conteúdo e análise estatística.

Os resultados revelaram que a formação incentivou os professores a aplicarem novas ferramentas para trabalhar a EDT de forma mais consistente, promovendo uma aprendizagem colaborativa e interdisciplinar. Ao articular a formação contínua com a troca de conhecimentos entre docentes, foi possível observar uma melhoria na motivação dos professores, o aumento das práticas pedagógicas e uma implementação mais eficaz de EDT em sala de aula, o que gerou, consequentemente, um impacto positivo no ambiente escolar.

Palavras-Chave: Teatro em Educação; Formação de professores; Formação contínua.

ABSTRACT

Dramatic Expression/Theater (EDT) is recognized as a curricular area that contributes to the holistic development of students, strengthening their physical, intellectual, emotional, and social skills. Numerous studies reveal that EDT promotes creativity, critical thinking, and problem-solving, while also helping to prepare students for future challenges as creative and socially conscious citizens. Despite these advantages, EDT is still often addressed in a superficial or sporadic manner in the 1st Cycle of Basic Education (CEB), limiting its potential as an educational tool.

To change this scenario, initial and continuous teacher training is essential. Based on this premise, the present action-research study was guided by the question: "How can EDT training for 1st CEB teachers promote changes in pedagogical practices in this curricular area?" An intervention plan was developed focusing on understanding teachers' conceptions of Dramatic Expression/Theater in the 1st CEB curriculum, proposing practices for implementing EDT curricular guidelines, and identifying changes in teachers' pedagogical practices resulting from the EDT training.

Data was collected through questionnaires administered before and after the training, logbooks, individual participant reports, and audio, photographic and video records, which were subsequently analyzed using content analysis and statistical methods.

The results revealed that the training encouraged teachers to apply new tools to work with EDT more consistently, promoting collaborative and interdisciplinary learning. By linking continuous training with the exchange of knowledge among teachers, it was possible to observe an improvement in teacher motivation, an increase in pedagogical practices, and a more effective implementation of EDT in the classroom, which consequently had a positive impact on the school environment.

Keywords: Theater in Education; Teacher Training; Continuous Training.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
2.1. Expressão Dramática/Teatro no currículo do 1º ciclo	5
2.1.1. Organização Curricular.....	6
2.1.2. Expressão Dramática/Teatro: discussão de conceitos.....	8
2.2. Interdisciplinaridade em contexto educativo.....	11
2.2.1. Entre a articulação interdisciplinar e a integração curricular.....	13
2.3. Formação de professores.....	15
2.3.1. Formação contínua de professores.....	15
2.3.2. Formação em Teatro: do precurso educativo ao papel do professor.....	17
2.4. Trabalho colaborativo entre professores.....	21
3. DESENHO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO	25
3.1. Caracterização do contexto.....	26
3.2. Apresentação da problemática.....	27
3.3. Grupo de participantes.....	28
3.4. Questões orientadoras.....	28
3.5. Objetivos gerais.....	29
3.6. Plano de intervenção.....	30
3.6.1. Apresentação da formação.....	31
4. METODOLOGIA.....	33
4.1. Processos e técnicas de recolha de dados.....	34
4.1.1. Inquéritos por questionário.....	35
4.1.2. Planos de sessão.....	36
4.1.3. Diários de bordo.....	37
4.1.4. Registos fotográfico e videográfico.....	38
4.1.5. Relatórios individuais.....	38
4.2. Processos e técnicas de análise de dados.....	39
4.2.1. Análise de conteúdo.....	40
4.2.2. Tratamento estatístico.....	41
4.3. Ética na investigação.....	41

5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	43
5.1. Resultados da análise dos planos das sessões	44
5.2. Resultados da análise dos diários de bordo	46
5.3. Resultados da análise dos questionários.....	57
5.3.1. Resultados da análise dos questionários iniciais	57
5.3.2. Resultados da análise dos questionários finais.....	69
5.4. Resultados da análise dos relatórios finais.....	82
6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	89
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	103
ANEXOS.....	108
ANEXO A. QUESTIONÁRIOS.....	109
A.1 Questionário inicial.....	110
A.2. Questionário final.....	117
ANEXO B. RELATÓRIO FINAL DA FORMAÇÃO.....	123
B.1. Relatório final Individual.....	124
ANEXO C. GRÁFICOS DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS.....	126
C.1 Gráficos dos resultados dos questionários finais.....	127
ANEXO D. ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	130
D.1. Análise de conteúdo dos questionários iniciais.....	131
D.2. Análise de conteúdo dos questionários finais.....	140
D.3. Análise de conteúdo dos relatórios finais.....	164
ANEXO E. PLANOS DAS SESSÕES.....	225
E.1. Planificação geral das sessões.....	226
E.2. Planificação da sessão 1.....	232
E.3. Planificação da sessão 2.....	234
E.4. Planificação da sessão 3.....	240
E.5. Planificação da sessão 4.....	251
E.6. Planificação da sessão 5.....	261
E.7. Planificação da sessão 6.....	267
E.8. Planificação da sessão 7.....	268
E.9. Planificação da sessão 8.....	272

ANEXO F. DIÁRIOS DE BORDO.....	273
F.1. Diário de bordo da sessão 1.....	274
F.2. Diário de bordo da sessão 2.....	279
F.3. Diário de bordo da sessão 3.....	286
F.4. Diário de bordo da sessão 4.....	294
F.5. Diário de bordo da sessão 5.....	302
F.6. Diário de bordo da sessão 7.....	307
F.7. Diário de bordo da sessão 8.....	315
ANEXO G. CONSENTIMENTO INFORMADO.....	321
ANEXO H. REGISTOS FOTOGRÁFICOS.....	323

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Caracterização por género	57
Figura 2. Caracterização por idade.....	57
Figura 3. Formação académica.....	58
Figura 4. Tempo de serviço.....	58
Figura 5. Tempo de serviço no agrupamento.....	58
Figura 6. Avaliação da formação inicial	59
Figura 7. Avaliação da formação contínua.....	61
Figura 8. Frequência de atividades de EDT propostas pelos professores.....	63
Figura 9. Limitações/constrangimentos na realização de atividades de EDT.....	66
Figura 10. Frequência de idas ao teatro.....	68

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Avaliação da formação inicial em EDT.....	60
Tabela 2. Avaliação da formação contínua em EDT.....	61
Tabela 3. Contributos de EDT no desenvolvimento integral das crianças.....	62
Tabela 4. Exemplos de atividades de EDT desenvolvidas em contexto de sala de aula.....	64
Tabela 5. Atividades de EDT numa abordagem interdisciplinar.....	65
Tabela 6. Proposta de estratégias para a melhoria da prática educativa de EDT.....	66
Tabela 7. Fruição de espetáculos teatrais em contexto educativo.....	68
Tabela 8. Contributos da oficina de formação no desempenho profissional e no desenvolvimento pessoal.....	70
Tabela 9. Benefícios dos momentos de partilha e reflexão.....	73
Tabela 10. Propostas apresentadas e aprendizagens adquiridas em contexto de sala de aula.....	72
Tabela 11. Vantagens do trabalho colaborativo enquanto estratégia da oficina de formação.....	76
Tabela 12. Contributos da oficina de formação relativamente à mudança de práticas pedagógicas.....	77
Tabela 13. Considerações sobre a oficina de formação e sugestões para futuras edições.....	80
Tabela 14. Motivos apresentados para a escolha da oficina de formação.....	82
Tabela 15. Consecução dos objetivos da oficina de formação.....	83
Tabela 16. Metodologia da oficina de formação.....	85
Tabela 17. Participação na oficina de formação.....	86
Tabela 18. Avaliação global da oficina de formação.....	87

LISTA DE ABREVIATURAS

AC – Análise de Conteúdo

AE – Aprendizagens Essenciais

APEVT – Associação Nacional de Professores de Educação Visual e Tecnológica

CBE – Ciclo do Ensino Básico

CNE – Conselho Nacional de Educação

DB – Diários de Bordo

EA – Educação Artística

EDT – Expressão Dramática/Teatro

EDT – RCC – Expressão Dramática/Teatro – Refletindo e Criando Colaborativamente

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

UR – Unidades de Registo

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Ser professora não foi um desejo de sempre, foi uma ideia plantada pela minha mãe e colhida por mim, com o entusiasmo de quem descobre, finalmente, um caminho. Usando a analogia de Gianni Rodari (1973), na *Gramática da Fantasia*, “um seixo lançado a um charco” foi como “uma palavra lançada aleatoriamente na mente” que produziu “ondas à superfície e em profundidade” que, por sua vez, provocaram uma série “de reações em cadeia” (p. 15).

Quando reflito sobre o meu percurso relembro todas as palavras que provocaram reações, e todas as reações que, de alguma forma, me guiaram até à Escola Superior de Educação de Lisboa, para ingressar no Mestrado de Educação Artística, com especialização em Teatro na Educação.

A vontade de Teatro esteve sempre presente e, embora nunca tivesse sido concretizada na primeira pessoa, refletia-se nas muitas propostas pedagógicas que apresentava aos meus alunos. Contudo, era um caminho pouco fundamentado tanto em teoria como em prática, motivo pelo qual agarrei esta oportunidade, que, tal como esperava, foi vivida como nenhuma outra. As inúmeras aprendizagens concretizaram-se em novas reações, e mais pedras foram lançadas ao charco, e mais palavras desencadearam reações e essas reações provocaram contágios, e são esses contágios que me encantam verdadeiramente, porque, como afirma Nóvoa (2023)¹, “podemos aprender sozinhos, mas não educamos sozinhos”.

Foi conduzida por esta ideia de união e de cooperação que escolhi o caminho da formação de professores, na esperança de inspirar outros docentes, da mesma forma como os meus professores e colegas me inspiraram, durante estes dois anos de Mestrado.

Explicados os motivos que influenciaram a escolha do tema do projeto, passo a apresentar a estrutura do trabalho escrito, seguindo já para o segundo capítulo, o do enquadramento teórico, onde exponho os temas que fundamentaram as opções metodológicas eleitas na investigação.

No primeiro subcapítulo, analiso as orientações curriculares e depois discuto a dupla designação Expressão Dramática e Teatro, apresentando definições conforme

¹ Transcrição feita a partir do vídeo da comunicação de António Nóvoa, realizada no Brasil, em maio de 2023 e intitulada *A transformação da escola e a formação de professores*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AEADBbcmiZ8>

proposto por vários autores, destacando o que, segundo os mesmos, deve ser trabalhado em contexto educativo.

No subcapítulo seguinte abordo a interdisciplinaridade, sublinhando a necessidade de articular saberes e competências de diferentes áreas do conhecimento. O conceito de interdisciplinaridade é explorado a partir de várias perspectivas teóricas, destacando-se também a importância das metodologias centradas no aluno, com o objetivo de promover aprendizagens mais significativas.

A formação de professores surge depois, como ponto crucial para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, e a formação contínua é apresentada como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento profissional docente. Nesse subcapítulo apresento, ainda, os autores que embasam as escolhas relacionadas com a natureza das propostas desenvolvidas durante a oficina de formação e a organização das práticas educativas, sugerindo, simultaneamente, a definição do perfil de um professor de Expressão Dramática/Teatro (EDT).

Por fim, apresento o trabalho colaborativo entre professores como estratégia essencial para promover a inovação e a eficácia pedagógica.

No terceiro capítulo exponho o esboço do projeto de intervenção, iniciando com a caracterização do contexto em que o estudo ocorre. Depois, explico que a problemática deste projeto emerge da análise dos desafios enfrentados na implementação de EDT em contexto educativo, e apresento a questão de partida: De que forma a formação em Expressão Dramática/Teatro para professores do 1º CEB pode promover a mudança de práticas pedagógicas nessa área curricular? Apresento, seguidamente, a caracterização do grupo de participantes que compõe a amostra utilizada na investigação das questões orientadoras e estabeleço depois os objetivos gerais: i) Perceber que conceções têm os professores sobre a área de Expressão Dramática/Teatro no currículo do 1º CEB; ii) Propor práticas de implementação das orientações curriculares de EDT a professores do 1º CEB; e iii) Identificar, criticamente, mudanças nas práticas pedagógicas dos professores do 1º CEB decorrentes da formação em EDT. No final do capítulo descrevo o plano de intervenção.

No quarto capítulo fundamento a abordagem qualitativa do estudo, a utilização do método do tipo investigação-ação, as técnicas de recolha de dados e os instrumentos

selecionados. Justifico o uso da análise de conteúdo enquanto técnica de tratamento de dados e, também, os procedimentos éticos estabelecidos.

No quinto capítulo faço a apresentação de resultados recolhidos a partir da análise dos planos das sessões, dos diários de bordo, dos questionários iniciais e finais, e dos relatórios individuais.

No penúltimo capítulo, dedico-me à discussão dos resultados, triangulando-os com o referencial teórico, para dar resposta às questões fundamentais da investigação. O confronto entre os efeitos da intervenção, a revisão de literatura e os objetivos do estudo sugerem que a formação atuou como catalisador para a inovação pedagógica, exerceu influência nas práticas de ensino, o que consequentemente promoveu o desenvolvimento global tanto dos professores quanto dos alunos.

Na apresentação das considerações finais, concluo que a formação proposta no projeto demonstrou potencial para gerar mudanças nas práticas educativas, sugerindo que o impacto vai além do contexto imediato, podendo ter continuidade e expansão em futuras iniciativas. Além disso, reconheço as limitações que surgiram ao longo do processo de investigação e de como essas limitações, no entanto, podem servir como ponto de partida para a sugestão de novos estudos que possam aprofundar as descobertas feitas e explorar outros aspetos da temática abordada. Dessa forma, o trabalho aponta caminhos para a continuidade da investigação, incentivando a realização de pesquisas que complementem e ampliem o entendimento da área de estudo, com o objetivo de gerar um impacto ainda mais amplo e duradouro.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

| ' ' | | ' ' |

Na procura de um referencial consistente que fundamente as opções metodológicas definidas para a investigação e implementação deste projeto, apresento um contexto teórico que começa por defender a importância da Expressão Dramática/Teatro (EDT) no currículo do 1º ciclo, esclarecendo conceitos e apresentando orientações curriculares.

Em seguida, discuto a relevância da interdisciplinaridade em contexto educativo, passando pela articulação interdisciplinar e a integração curricular. A formação de professores é abordada com ênfase na formação contínua e na formação de professores de Teatro em Educação, sublinhando a necessidade de capacitar os docentes para práticas inovadoras. Finalmente, são exploradas as vantagens do trabalho colaborativo entre professores, mostrando como a cooperação pode fortalecer o desenvolvimento profissional e melhorar a prática pedagógica.

2.1. Expressão Dramática/Teatro no currículo do 1º ciclo

A Educação Artística, em Portugal, foi integrada no currículo escolar com o movimento da Escola Nova, na viragem do século passado. Desde então, mais ou menos instrumentalizada, chega aos nossos dias aparentemente provida do reconhecimento que lhe é merecido, assim nos prova a matriz curricular do 1º ciclo, atualmente em vigor.

O XXI governo português assumiu o compromisso de criar um programa educativo que, para além de garantir a igualdade de oportunidades inscrita na Lei de Bases do Sistema Educativo, promovesse o desenvolvimento de competências que permitam aos alunos “questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (DL n.º 55/2018, preâmbulo). Um programa que centra o aluno no processo de aprendizagem e objetiva prepará-lo para o incerto futuro decorrente da aceleração do desenvolvimento tecnológico e da globalização.

Assim, o Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, estabelece uma “matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo” (preâmbulo) criando a oportunidade de a escola ter “autonomia para um

desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos” (*Idem*) através de uma gestão flexível das matrizes curriculares-base.

O mesmo decreto-lei define um currículo que assenta numa abordagem multinível ajustada às potencialidades e dificuldades dos alunos e um conjunto comum de conhecimentos indispensáveis, de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente, no documento de referência “Aprendizagens Essenciais” (AE), onde também se encontram inscritas as orientações de base para a planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem. Define ainda as competências previstas no “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (PASEO), outro documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas.

2.1.1. Organização Curricular

Na matriz curricular-base do 1º ciclo são apresentadas as componentes curriculares que devem ser lecionadas ao longo dos quatro anos e a carga horária semanal de cada uma. Prevê o Decreto Lei n.º 55/2018 que, dentro das 25 horas letivas semanais, 5 sejam destinadas à Educação Artística (na qual se inscrevem as Artes Visuais; a Expressão Dramática/Teatro; a Música e a Dança) e à Educação Física. Em paralelo:

A autonomia e flexibilidade curricular vêm possibilitar às escolas uma gestão própria do currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, o que permitirá incorporar as artes e, conseqüentemente, as propostas e os projetos que têm vindo a ser desenvolvidos pelo Programa de Educação Estética e Artística, pelo Plano Nacional de Leitura, pelo Plano Nacional de Cinema, pela Rede de Bibliotecas Escolares e pela Rede Portuguesa de Museus, agora unidos numa estratégia comum, a missão do Plano Nacional das Artes. (DGE, 2019, p. 11)

Antes do atual DL n.º 55/2018, de 6 de julho, na legislatura 2011/2015, a matriz curricular de então previa apenas 3 horas de leção de Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Dado o aparente aumento dos tempos letivos podemos considerar que a nova política educativa valoriza mais as Artes e da Educação Física, contudo a anterior matriz

já contabilizava as 2 horas e meia de intervalos entre atividades letivas, enquanto a atual designa que “cada escola gere, no âmbito da sua autonomia, os tempos constantes da matriz, para que o total da componente letiva incorpore o tempo inerente ao intervalo entre as atividades letivas com exceção do período de almoço (DL n.º 55/2018, Anexo I)”. Acontece que, na maioria das vezes, as escolas acabam por retirar os tempos de intervalo das áreas artísticas e, na prática, as cargas horárias acabam por ser inferiores às previstas na anterior matriz. Assim, das 5 horas apresentadas como referência, apenas duas horas e meia são destinadas à lecionação da Educação Física das Artes Visuais, da Música, da Dança e da Expressão Dramática/Teatro.

Observamos, portanto, que a escola que atualmente possui autonomia para administrar os tempos letivos sugeridos como referência, frequentemente opta por priorizar a redução das áreas artísticas. O que significa que, mesmo quando as políticas educativas orientam os professores para um tempo letivo justo e necessário à Educação Artística, a par do “parecer de entidades internacionais (e.g., UNICEF, 1989; UNESCO, 2006; OCDE, 2012), que preconizam o aumento do investimento na Educação Artística, bem como o reconhecimento do seu valor na criação de novas competências nas crianças e nos jovens” (Falcão, Leite, Pereira & Mendes, 2016, p. 205), são os próprios professores, que acabam por remetê-la “para a periferia do currículo” (Leite, 2021, p. 80).

Apesar do exposto, não vejo interesse em desenvolver uma investigação que fique focada no problema, motivo pelo qual procurei indagar possíveis soluções para a falta de tempo apresentada, recorrentemente, como justificação para o entorpecimento das áreas artísticas. Mesmo não sendo um caminho óbvio, uma das soluções pode passar pela Oferta Complementar, componente curricular criada pela escola e que, porque “apresenta identidade e documentos curriculares próprios”, pode dedicar-se à Educação Artística durante a hora letiva que lhe é designada, e pode até organizar coadjuvações por especialistas, garantido assim um tempo adicional. Outro caminho, e este dependente apenas do arbítrio do professor, pode estar na aposta em metodologias de projeto que mobilizem diferentes áreas do conhecimento, “promovendo tempos de trabalho interdisciplinar, com possibilidade de partilha de horário entre diferentes disciplinas” (DL n.º 55/2018, art.º 19.º). Kowalski também apresenta uma solução similar:

[S]e, por um lado, existem propostas e condicionamentos quer a nível oficial quer a nível institucional, por outro, é hoje deixada ao critério de cada educador uma grande margem de decisão na construção do projeto de intervenção. Pensá-lo com esse sentido, pode torná-lo bem mais fascinante. (Kowalski, 2005, p. 13)

Da mesma forma, as AE também nos orientam nesse sentido:

As aprendizagens (...) deverão ser utilizadas pelos alunos em diferentes contextos, em ações práticas e experimentais e em projetos de trabalho (turma, escola, comunidade), individuais ou coletivos, podendo integrar transversalmente conteúdos de várias disciplinas, em ambientes formais e/ou não formais. (AE, 2018, p. 3)

2.1.2. Expressão Dramática/Teatro: discussão de conceitos

A área da EDT apresenta desde a sua denominação conceções distintas. Dada a dupla designação torna-se pertinente analisar as definições destes dois conceitos conforme apresentadas por diversos autores e, simultaneamente, expor as suas perspetivas sobre o que deve ser trabalhado em contexto educativo e os objetivos dessas abordagens.

Segundo Sousa (2003), os termos Expressão Dramática e Teatro foram usados de forma generalizada, por profissionais do teatro e da educação, sem que se faça uma reflexão cuidadosa sobre os significados que isso pode ter em cada um dos contextos.

O autor defende que a Expressão Dramática é:

[U]ma técnica não diretiva e «centrada no paciente»; processa-se através de ficção, do imaginário, não através da atual representação da realidade; as suas raízes estão no jogo do faz-de-conta da criança e não no teatro; pode ser efetuada individualmente pelas crianças ou em sessões de grupo; é uma atividade educativa e não um espetáculo ou ensaios para tal; é uma parte natural do funcionamento psicológico; a sua metodologia é ditada pela situação desenvolvimental da personalidade das crianças e não por

quaisquer pressupostos teóricos ou programáticos; os seus elementos fundamentais são expressão, imaginação e criação; os papéis do professor de expressão dramática e do professor de ensino de teatro são fundamentalmente distintos um do outro; é preventiva (pré-terapêutica) de problemas psicológicos; as suas bases são multidisciplinarmente ecléticas; o professor deve ter uma formação e um treino especializados; a relação afetiva é essencial; não há qualquer avaliação; e todos podem beneficiar com a expressão dramática, independentemente da idade, do escalão social ou do nível académico. (Sousa, 2003, p. 38)

No que respeita ao Teatro na Educação define-o em dois sentidos, o “teatro *para* crianças” e o “teatro *com* crianças” (Sousa, 2003, p. 82). O primeiro consiste em “levar as crianças de uma escola a assistir a um espetáculo, num teatro, levado a efeito por atores profissionais” (*Idem*) ou em “levar uma companhia de teatro à escola” (*Idem*). O segundo “refere-se a uma forma de teatro (com palco e plateia), com peça escrita e com público, em que os atores são crianças” (Sousa, 2003, p. 85). O autor defende que “embora o objetivo final seja a realização de um espetáculo, o valor educativo reside, porém, na sua preparação, em todo o trabalho de imaginação, de conceção, de interajuda, de cooperação, de criatividade coletiva” (*Idem*).

Miguel Falcão (2014), complementa argumentando que Teatro na Educação “compreende a gama possível de abordagens assentes na linguagem teatral, desenvolvidas com objetivos artísticos, socioculturais e pedagógicos que visam a formação global do indivíduo” (p. 151).

Em concordância, Kowalski (2005), entende que a “diversidade de elementos que constituem a linguagem teatral” (p.19) promovem um “envolvimento globalizante” (*Idem*) que proporciona a reflexão, a organização de ideias e emoções, “como estímulo lúdico e integrado para descobertas e conhecimentos vários, como meio de aprendizagem artística e de educação estética” (*Idem*).

Na mesma linha, Carla Antunes (2017), defende:

O carácter globalizante das atividades de Educação Dramática (...) proporciona o contacto com novas experiências ao nível físico,

psicológico, cognitivo, emocional e social, contribuindo para a construção do conhecimento. Nesse contexto, no decurso de um qualquer projeto de criação dramática, sendo o trabalho orientado para a performance, todo o processo criativo implicará, necessariamente, um envolvimento grupal que deverá constituir matéria suficiente de análise e de avaliação dos intervenientes em relação à sua própria participação e às relações interpares. Assim, os alunos envolvidos no processo criativo deverão desenvolver capacidades de reflexão, de análise, de crítica, de negociação e articulação de tomada de decisões, o que, por si só, já se traduz numa capacidade reflexiva acerca do processo vivido, traduzido de modo performativo. (p. 426)

Flávio Desgranges refere que o Teatro, quando trabalhado nas instituições educacionais, dá destaque aos jogos de improvisação porque a partir deles “o prazer de jogar se aproxima do prazer de aprender a fazer e a ver teatro estimulando os participantes (de qualquer idade) a organizar um discurso cênico apurado, que explore a utilização dos diferentes elementos que constituem a linguagem teatral” (p.87). O autor defende que “o valor educacional presente nessas práticas, ressalte-se, precisa ser compreendido a partir do relevante carácter pedagógico intrínseco à própria experiência teatral” (Desgranges, 2006, p. 89).

As AE de Expressão Dramática/Teatro estão definidas para os 4 anos que compõem o 1º ciclo “em consonância com as diferentes Áreas de Competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (p. 1) e estruturam-se, em três domínios organizadores, tal como as restantes áreas da Educação Artística. Os domínios, que devem ser “entendidos como unidades interdependentes” (p.3) designam-se por: Apropriação e Reflexão; Interpretação e Comunicação e Experimentação e Criação, e “englobam competências estéticas e técnicas, envolvem a apropriação e domínio de saberes e integram o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística” (*Idem*).

O mesmo documento estabelece que conhecimentos, capacidades e atitudes devem ser desenvolvidos pelos alunos em cada domínio e propõe ações estratégicas que promovem a “operacionalização de conceitos específicos divididos em duas categorias

de descodificação, de interpretação e experimentação da gramática Teatral: Motivação e Ação/Reação” (p. 4).

Assim, é possível concluir que as orientações curriculares indicam um caminho onde se cruzem os conhecimentos específicos, a linguagem e as metodologias próprias do Teatro, com vista ao desenvolvimento das competências que determinem o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, num equilíbrio entre o pedagógico e o artístico.

2.2. Interdisciplinaridade em contexto educativo

Defendido o caminho tomado, no que respeita ao que ensinar/aprender em EDT, passo para a discussão do conceito da interdisciplinaridade, que também foi base da intervenção formativa deste projeto de investigação-ação.

Diz-nos Falcão (2014), que “o teatro é, por natureza, uma área *multidisciplinar*, na qual confluem e se cruzam diversos saberes, competências e aprendizagens” (p. 157).

No DL n.º 55/2018 podemos ler como princípios orientadores:

(...) i) Valorização da gestão e lecionação *interdisciplinar e articulada* do currículo, designadamente através do desenvolvimento de projetos que aglutinem aprendizagens das diferentes disciplinas, planeados, realizados e avaliados pelo conjunto dos professores do conselho de turma ou do ano de escolaridade. (...)

m) Assunção da importância da natureza *transdisciplinar* das aprendizagens, da mobilização de literacias diversas, de múltiplas competências, teóricas e práticas, promovendo o conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo; (...)

s) Valorização do trabalho colaborativo e *interdisciplinar* no planeamento, na realização e na avaliação do ensino e das aprendizagens. (artigo 4.º)

Os termos destacados nos parágrafos anteriores, são encontrados “frequentemente no discurso pedagógico, não tendo o seu uso sido acompanhado de uma clara definição

daquilo que os diferencia e dos processos através dos quais podem ser implementados” (Leite & Relvas, 2022, p. 10).

Começo por apresentar as definições defendidas por diferentes investigadores acerca dos referidos conceitos.

Olga Pombo parte da análise etimológica e apresenta como teoria que as quatro palavras multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, porque derivam de “uma mesma raiz – a palavra disciplina” pertencem à mesma família de palavras (2005, p. 5). Assim, clarifica:

[T]ratam de qualquer coisa que tem a ver com as disciplinas. Disciplinas que se pretendem juntar: multi, pluri, a ideia é a mesma: juntar muitas, pô-las ao lado uma das outras. Ou então articular, pô-las inter, em inter-relação, estabelecer entre elas uma acção recíproca. O sufixo trans supõe um ir além, uma ultrapassagem daquilo que é próprio da disciplina. (Pombo, 2005, p. 5)

A autora defende que partindo da multidisciplinaridade/pluridisciplinaridade, passando pela interdisciplinaridade até à transdisciplinaridade podemos pensar nos conceitos enquanto trajeto contínuo que parte da coordenação, passa pela combinação e chega à fusão disciplinar:

Se juntarmos a esta continuidade de forma um *crescendum* de intensidade, teremos qualquer coisa deste género: do paralelismo *pluridisciplinar* ao perspectivismo e convergência *interdisciplinar* e, desta, ao holismo e unificação *transdisciplinar*. (Pombo, 2004 p. 5)

No primeiro nível, as disciplinas encontram-se lado a lado estabelecendo algum tipo de colaboração; no segundo nível, combinam-se, convergem e complementam-se; e, no último nível, fundem-se e unificam-se.

2.2.1. Entre a articulação interdisciplinar e a integração curricular

Leite e Relvas (2022), citam Roldão (2018), para defenderem que a articulação curricular se desenvolve em duas dimensões distintas, a articulação vertical ou intradisciplinar e a articulação horizontal ou interdisciplinar. Na primeira dimensão, as experiências e os novos conhecimentos integram-se e articulam-se com os anteriores, numa complexidade crescente, ao longo das várias etapas do percurso escolar. Na segunda, as aprendizagens realizam-se dentro da mesma etapa escolar, numa abordagem globalizante da fragmentação disciplinar, para a apreensão de relações entre conteúdos de diferentes áreas do saber. Referem também que, segundo a mesma autora, a articulação curricular associa-se ao conceito de aprendizagem significativa uma vez que é da conexão entre o novo e o adquirido que surge o efetivo conhecimento.

Dentro daquilo que se entende por articulação curricular horizontal, Leite e Relvas (2022), citam Kysilka (1998), e explicam como a mesma “estabeleceu uma hierarquia das diferentes formas de articulação” (p. 16), desde o currículo multidisciplinar, passando pelo currículo interdisciplinar, até ao currículo transdisciplinar ou integrado:

O currículo multidisciplinar é aquele em que existe uma organização de diferentes disciplinas em torno de temas comuns, criando para isso um tempo específico e mantendo-se a lecionação das disciplinas pelos diferentes professores, em tempos diferenciados.

O currículo interdisciplinar tem como base as inter-relações entre disciplinas/áreas disciplinares, identificando-se competências comuns que são desenvolvidas por todos os professores ao mesmo tempo e pressupondo o desenvolvimento de estratégias comuns.

No último nível, *o currículo integrado ou transdisciplinar* prevê o esbatimento das disciplinas na sua forma clássica, sendo as aprendizagens organizadas em temas, tópicos e formas de abordagem negociados entre professores e estudantes.” (Leite & Relvas, 2022 p.17)

No mesmo sentido, Bean (2003), defende que a integração curricular é uma abordagem que procura relações, em todas as direções, com o propósito de, por um lado,

ajudar os jovens a integrar as suas experiências, e por outro, promover a integração social e democrática entre jovens. Sugere que se parta de unidades temáticas centradas em problemas, “planificadas colaborativamente pelos professores e pelos estudantes, enquadradas por uma comunidade de sala de aula democrática e informadas pelo conhecimento proveniente de diversas fontes dentro e para além das disciplinas académicas tradicionais” (p. 91), de forma a criar conexões que liguem o currículo escolar ao mundo em geral e a unificar o conhecimento de um modo mais acessível e significativo.

Em suma, todos os autores apresentados apontam para um caminho que privilegie relações entre as diferentes áreas do saber no sentido de facilitar aprendizagens verdadeiramente significativas para os alunos, o conhecimento de si próprios e do mundo e o desenvolvimento de competências capazes de dar resposta a situações concretas. Da mesma forma, os documentos curriculares orientadores da escolaridade obrigatória aduzem finalidades:

[Estas finalidades] exigem que a organização e desenvolvimento didático das disciplinas se estruturam não apenas face aos conteúdos da sua área de especificidade e às características particulares dos alunos e do seu contexto, mas também face à sua contribuição para um perfil de saída comum, considerado, em cada momento histórico, como essencial à inserção social e ao desenvolvimento pessoal. (Leite & Relvas, 2022 p. 16)

No, já referido, Plano Nacional das Artes, também podemos ler:

As disciplinas fragmentadas e fechadas em si não permitem a compreensão da complexidade do mundo.

A proximidade e familiaridade com as artes e o processo criativo poderão incentivar dinâmicas transdisciplinares, o cruzamento e integração dos conhecimentos apreendidos nas várias disciplinas fragmentadas curricularmente, permitindo uma visão de conjunto. (DGE, 2019, p. 18)

Contudo, tal como refere Leite (2018), a articulação não é fácil de constituir dentro de um currículo tão fragmentado. A monodocência pode ser vista como um elemento facilitador, uma vez que o professor titular só depende de si próprio para fazer a gestão do processo educativo, ao contrário do que acontece nos ciclos subsequentes. Porém, o facto de estar sozinho exige que “tenha conhecimentos aprofundados sobre os conteúdos de cada uma das áreas que ensina, de modo a poder relacioná-los não apenas com as experiências, necessidades e nível de desenvolvimento das crianças, mas também a articular entre si as diferentes áreas curriculares” (Leite, 2018, p. 11).

Obter um domínio profundo de todas as disciplinas que compõe o currículo do 1º ciclo pode representar um enorme desafio. No entanto, existem duas estratégias que podem ajudar o professor do 1º ciclo a atuar como agente facilitador na articulação curricular: o investimento em formação e a colaboração entre docentes.

2.3. Formação de professores

Enfrentar um mundo em constante transformação é uma das principais preocupações da sociedade e, em especial, dos professores. Avaliar o que é relevante na educação contemporânea, tendo em vista as incertezas do futuro, constitui um enorme desafio no cenário educativo atual. Nesse contexto, a formação de professores é crucial, não apenas na ampliação do conhecimento, mas também no desenvolvimento da capacidade de adaptação e inovação.

2.3.1. Formação contínua de professores

A investigação mostra “uma crescente ligação das questões da qualidade das escolas e dos resultados da aprendizagem” (Roldão, 2017, p. 192) e, por esse motivo, o tema sobre a formação de professores ganha relevo e interesse. São recorrentes as chamadas de atenção para a necessidade de se repensar tanto a formação inicial como a

contínua no sentido de superar os “problemas de sucesso, qualidade e eficácia do sistema educativo” (*Idem*).

Além disso, Portugal, debate-se ainda com o problema da falta de professores resultante, por um lado, do envelhecimento do pessoal docente e conseqüente saída em massa de profissionais no ativo e, por outro lado, da redução da procura de cursos de formação de professores para o ensino básico, como já era referido pelo Conselho Nacional de Educação, em 2013 (CNE, 2013).

Em 2019 são publicadas as *Recomendação sobre Qualificação e valorização de educadores e professores dos ensinos básico e secundário* (CNE, 2019). Este documento esclarece que a formação contínua deve promover:

(...) [O] desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de uma formação ao longo da vida, por forma a encontrar respostas pedagógicas coerentes com o que hoje se espera da escola (...) [T]rata-se de desafiar os professores para processos de melhoria permanente das suas práticas pedagógicas que, para serem consistentes e sustentáveis, deverão constituir-se como modalidades de formação centradas nos contextos escolares. (p. 7)

No mesmo documento podemos ainda ler:

O CNE recomenda que seja valorizada, para efeitos de avaliação de desempenho docente e de avaliação das escolas, a implementação de modalidades de formação em contexto — de longa duração (oficinas, círculos de estudo e projetos) — que decorram da reflexão e de problemas identificados pelos professores nas suas práticas pedagógicas e que, com o contributo da pesquisa dos próprios docentes, possam reverter para a sua melhoria. (CNE, 2019, p. 7)

O presente projeto investigativo teve especial cuidado ao propor uma oficina de formação que seguisse tanto a anterior recomendação como a que se pode ler no ponto 4.2. (CNE, 2019):

(...) [E]ssa formação deverá ser desenvolvida ao longo do ano, no âmbito do projeto definido pela escola/agrupamento e pelo próprio docente, em articulação com o seu Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE) e deverá assumir, preferencialmente, as modalidades de formação em contexto; poderá, ainda, integrar outras iniciativas, externas ao respetivo CFAE, desde que comprovadamente relevantes para o desenvolvimento profissional e para a melhoria das práticas pedagógicas. (p. 7)

Teve ainda em conta que, o processo formativo dos professores é um ciclo contínuo de aprendizagens que:

(...) [E]m cada momento tem a montante as experiências formativas anteriores que a reflexão recupera e a jusante a ambição de uma projeção mais reflexiva e crítica. No tempo formativo desenvolve-se uma aprendizagem experiencial que vai construindo um contínuo educativo que flui, interage, se desconstrói e reconstrói e, assim, se recria. (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2020, p. 46)

Ao adotar uma postura crítica e reflexiva o professor identifica áreas de melhoria e fortalece os pontos de sucesso, que permitirão um crescimento constante. A partir da aquisição de novas aprendizagens e da consolidação de aprendizagens prévias enriquece-se o percurso e traça-se uma trajetória de evolução que amplia perspetivas e fortalece a capacidade de adaptação.

2.3.1. Formação em Teatro: do percurso educativo ao papel do professor

Dentro do contexto desta investigação, que inclui uma oficina de formação centrada na Expressão Dramática/Teatro, as escolhas feitas em relação à natureza das propostas desenvolvidas e à organização da ação educativa têm de ser conscientes e fundamentadas, com vista paralelamente à definição de um perfil de professor para esta área.

Início pelos argumentos apresentados por Antunes (2017), que defende que a Educação Dramática, por ser lúdica, promove competências essenciais como a “livre expressão, comunicação, espontaneidade e concentração” (p. 427) sendo que as “brincadeiras improvisadas estão na base do ensino” (*Idem*) desta área:

A expressão e a comunicação oral, suscitadas pelo processo de criação dramática, desenvolvido em grupo e pela partilha e debate exigidos pela necessidade de tomada de decisões consensuais, conduz à prática de estruturas orais, tais como a conversacional, a expositiva e a argumental. Possibilita, também, a correção de pronúncia e de entoação de frases, do texto ao contexto, de exploração da capacidade de reação e fluidez verbal, da capacidade de escuta, da criação de conflitos, de cenas. Por outro lado, a própria necessidade de criação, caracterização e interpretação das personagens proporciona o combate da vergonha e da timidez que limitam, muitas vezes, uma expressão oral satisfatória. (Antunes, 2017, p.427)

Segundo a mesma autora, o trabalho de criação dramática envolve, para além do referido, reflexão, análise, crítica, negociação e tomada de decisões por parte dos alunos. O processo performativo é mediado pelo professor e pelos próprios alunos, que também atuam como público uns dos outros, e o envolvimento do grupo “deverá constituir matéria suficiente de análise e de avaliação dos intervenientes em relação à sua própria participação e às relações interpares” (Antunes, 2017, p. 424). A implementação de atividades dramáticas requer experiência por parte do professor, que deve garantir um ambiente teatral diversificado, promovendo a integração curricular, possibilitando a aprendizagem, a criação de alternativas e a expressão individual, considerando os pontos de vista dos alunos enquanto autores (Antunes, 2017).

Nessa perspetiva, Antunes (2017), enfatiza que o professor deve promover a autonomia dos alunos, “desenvolvendo conteúdos, questionando profundamente, sondando, provocando, agitando, acalmando e apoiando” (p. 431).

A visão que Kowalsky nos apresenta no seu livro “... e a Expressão Dramática” foi outro valioso contributo para a constituição de uma base teórica que alicerçasse este projeto:

O facto (...) [de a] Expressão Dramática ter um carácter global e necessariamente pressupor um envolvimento afectivo e um carácter lúdico, torna-a atraente, apelativa, muito bem aceite, quando bem implementada. No entanto, a exploração facilitista destes aspectos, sem que haja da parte do orientador a consciência do significado educativo das actividades, leva-o muitas vezes a não se aperceber das aprendizagens e das competências a desenvolver, dos saberes a construir, da necessidade da construção de um processo adequadamente lógico e coerente. (Kowalski, 2005, p. 12)

Para evitar um percurso aparentemente “facilitista”, tal como refere a autora, o professor de teatro deve estar ciente das orientações curriculares e das aprendizagens a adquirir pelos alunos. O professor deve ter o cuidado de, ainda que numa metodologia disciplinarmente integradora, identificar os saberes específicos da área para que as competências e os conhecimentos que lhes são próprios sejam devidamente desenvolvidos e adquiridos por todos. Kowalski (2005), propõe que o professor destaque referenciais que ajudem na escolha das práticas e sugere dois níveis organizacionais da linguagem teatral:

1) O nível sonoro, de que fazem parte a palavra dita, os efeitos sonoros, a música e 2) O nível visual, que integra o gesto, o movimento, a caracterização, a cenografia, o guarda-roupa, os adereços, a luz, a cor... Sabemos que cada um destes elementos, e outros que se lhe acrescentem, têm valor e dão significado à representação teatral. (Kowalski, 2005, p. 17)

Ao contrário do que acontece na formação de profissionais de teatro, a oficina de formação, inerente a este projeto investigativo, fez uso dos anteriores elementos sem priorizar a técnica, mas, antes, o desenvolvimento de competências pessoais, competências sociais e a construção de conhecimento da “literacia artística e educação estética” (p. 10) da área, tal como propõe Kowalski (2005).

Além da dimensão artística, houve uma intencionalidade clara na prática do jogo de forma a proporcionar experiências lúdicas “autênticas e gratificantes durante os processos e perante os resultados” (Kowalski, 2005, p. 18).

Segundo Koudela (2019), “a passagem do jogo dramático ou brincadeira de faz-de-conta para o jogo teatral representa a transformação do egocentrismo em jogo socializado” (p. 22). A autora, ao citar Spolin (s.d.), refere que a diferença entre jogo dramático e jogo teatral “propõe a inserção da regra no conceito de jogo” (Koudela, 2019, p. 22). Assim, “o jogo teatral não pode ser confundido com o jogo dramático, na medida em que o jogo teatral pressupõe um conjunto de princípios pedagógicos que constituem um sistema educacional específico” (Idem).

Nos *Jogos Teatrais - o fichário de Viola Spolin*, Koudela (2020), destaca que as “habilidades de comunicação, desenvolvidas e intensificadas por meio de oficinas de jogos teatrais (...) abrangem outras necessidades curriculares e a vida cotidiana” (p. 20). Estes jogos serviram de inspiração às propostas formativas da presente investigação porque “por meio do jogo e de soluções de problemas, técnicas teatrais, disciplinas e convenções são absorvidas organicamente, naturalmente e sem esforço” (p. 20) aliando o divertimento à construção significativa da aprendizagem.

As micropedagogias apresentadas no livro “*10x10 Ensaios entre Arte e Educação*” também inspiraram a concepção de propostas práticas da oficina de formação. Segundo Assis (2017), aquelas micropedagogias caracterizam-se pela “busca da flexibilidade e da transferibilidade” (p.31) que se materializa “na premissa de as ações experimentadas se poderem voltar a combinar e a encadear de diferentes maneiras, adaptando-se a diferentes contextos e a diferentes conteúdos disciplinares” (Idem) e inscrevem-se “em técnicas inspiradas nas práticas artísticas contemporâneas (por exemplo, focalização, improvisação, pesquisa de materiais, experimentação, tempestade cerebral, dramatização)” (Idem).

Tal como nas micropedagogias, partilhadas no referido livro, as atividades do programa formativo pretendiam “ajudar os professores interessados em repensar as suas práticas letivas” (p.25) não enquanto “receituário” (p.16), mas como “instrumento de trabalho útil, com ideias concretas que qualquer um pode utilizar como fonte de inspiração” (p. 25).

Outro objetivo das mesmas micropedagogias, também priorizado por este projeto, era o de “criar contextos de interação entre professores, tratando-os como agentes do seu aperfeiçoamento profissional e valorizando o seu contributo para a produção de conhecimento comum, com o intuito de criar comunidades profissionais interativas”

(p.27). Além disso, o uso de diversos dispositivos, materiais e ferramentas tinha como objetivo “convocar a participação e o envolvimento dos alunos na construção do conhecimento e potencializar a experiência criadora dos professores” (p.31).

Na linha de Desgranges (2006) torna-se importante que nestes processos formativos os participantes conheçam e se apropriem das “possibilidades comunicacionais desta arte” (p.88) propondo “avaliações de cenas,” conversando sobre “questões relativas à vida social (...) problematizando situações do dia-a-dia” (*Idem*) “com o intuito de aprimorar a capacidade do grupo de conceber um discurso cênico” (p. 87).

Outra ambição do programa formativo foi objetivar os professores segundo a visão de António Nóvoa (2002), como “criadores e inventores de instrumentos pedagógicos” (p.36) para a ambicionada mudança educacional. Professores críticos com “capacidades de autodesenvolvimento reflexivo, que sirvam de suporte ao conjunto de decisões que são chamados a tomar no dia-a-dia, no interior da sala de aula e no contexto da organização escolar” (p.37). Professores que, inseridos num “corpo profissional e numa organização escolar”(p.38), construam “dispositivos de parceria entre todos os actores implicados no processo da formação contínua” (p.38) a partir “da criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico” (p.58).

O grupo de docentes em formação cumpriu com outro objetivo, o de fortalecer “redes de trabalho colectivo e de partilha entre os diversos actores educativos” que facilitem “a consolidação de dispositivos de colaboração profissional” (Nóvoa, 2002 p.59).

2.4. Trabalho colaborativo entre professores

Sendo uma das abordagens metodológicas usadas na organização e planificação das propostas em contexto formativo e no desenvolvimento do trabalho autónomo dos professores, o tema do trabalho colaborativo ganha relevância nesta investigação.

Nóvoa (2023)², explicando a necessária transformação da escola, defende que “a coisa melhor que a escola pode fazer é ser capaz de ensinar os alunos a trabalharem uns com os outros, porque se eles forem capazes de trabalhar uns com os outros também são capazes de viver uns com os outros”.

No âmbito discursivo, parece haver um consenso generalizado entre professores e investigadores, tanto no que se refere à promoção das práticas de trabalho propostas aos alunos, quanto à colaboração e trabalho conjunto entre docentes (Roldão, 2007).

Segundo Santana (2007), o processo de ensinar os estudantes a colaborarem será significativamente facilitado se os professores se apresentaram como exemplo. Os professores “por maioria de razão, devem vivenciar estes percursos entre si para mais facilmente o viverem no trabalho com os alunos” (Santana, 2007 p. 31), demonstrando também que o sucesso dos alunos está estreitamente relacionado com o trabalho que desenvolvem com seus parceiros, em equipa.

As exortações para o trabalho colaborativo entre docentes, também são expressas no DL n.º 55/2018, quando desafia a escola a “adotar diferentes formas de organização do trabalho escolar, designadamente através da constituição de equipas educativas que permitam rentabilizar o trabalho docente e centrá-lo nos alunos” (preâmbulo).

No ponto 4 das já citadas Recomendações do CNE (2019), também é referido que o “conhecimento específico dos professores” (p. 6) adquirido ao longo da sua experiência, enriquece quando “partilhado e confrontado com outros professores” (*Idem*). O conhecimento específico “integra a capacidade de o professor interpretar e agir sobre situações da prática” (p. 7) que “só é possível através de processos de reflexão sobre a ação, entre pares, de modo a facilitar a reflexão na ação, no sentido de promover as mudanças necessárias nos contextos educativos e revertendo para a sua resolução em interação dinâmica” (*Idem*).

As evidentes vantagens do trabalho colaborativo entre professores são destacadas de forma bastante explícita por Ana Maria Boavida e João Pedro da Ponte:

² Transcrição feita a partir do vídeo da comunicação de António Nóvoa, realizada no Brasil, em maio de 2023 e intitulada *A transformação da escola e a formação de professores*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AEADBbcmiZ8>

- Juntando diversas pessoas que se empenham num objectivo comum, reúnem-se, só por si, mais energias do que as que possui uma única pessoa, fortalecendo-se, assim, a determinação em agir;
- Juntando diversas pessoas com experiências, competências e perspectivas diversificadas, reúnem-se mais recursos para concretizar, com êxito, um dado trabalho, havendo, deste modo, um acréscimo de segurança para promover mudanças e iniciar inovações;
- Juntando diversas pessoas que interagem, dialogam e reflectem em conjunto, criam-se sinergias que possibilitam uma capacidade de reflexão acrescida e um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua, permitindo, assim, ir muito mais longe e criando melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem. (Boavida & Ponte, 2002 p. 3)

Marta Abelha, apoiada nos estudos desenvolvidos pelos investigadores educacionais (Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998; Hernández, 2007; Hopkins, 1996; Horn, 2005; Purkey & Smith 1982; Roldão, 2007; Rosenholtz, 1989; Sanches, 1997; Sawyer & Rimm-Kaufman, 2007), sistematiza os efeitos mais importantes da colaboração docente, destacando várias vantagens:

- aumenta os níveis de confiança e certeza dos professores relativamente ao trabalho desenvolvido ou a desenvolver pelos próprios;
- reduz o sentimento de impotência dos professores e aumenta o seu sentido de eficácia, uma vez que os professores envolvidos incidem no desenvolvimento dos mesmos objectivos, atitudes e ideias;
- cria e sustenta ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos que se reflectem não apenas nos relacionamentos estabelecidos entre os professores, como também na planificação curricular, como consequência da diversidade de opiniões e experiências;
- potencia o sucesso educativo dos alunos, uma vez que melhora a qualidade do ensino ao permitir distinguir o essencial do acessório, evitando que se produzam incoerências e/ou repetições desnecessárias;

- estimula a diversidade e interdependência entre os docentes, uma vez que os mesmos aprendem uns com os outros, identificam preocupações comuns e trabalham colectivamente na resolução dos seus problemas;
- potencia o desenvolvimento profissional docente, reflectindo-se na melhoria do trabalho docente e, conseqüentemente, na melhoria do processo educativo escolar. (Abelha, 2011, p.135)

Nóvoa (2023)³, argumenta também que o " trabalho em comum devia ser a raiz do currículo do século XXI", pois "precisamos dos outros para nos educarmos, precisamos dos outros para fazer um caminho na educação". Além disso, defende que "ninguém se educa sozinho porque a educação é um ato coletivo, porque a educação obriga a estarmos com o outro".

Em suma, o trabalho colaborativo desenvolve-se num processo dinâmico, complexo e enriquecedor, que incentiva a combinação de diferentes capacidades, a partilha de responsabilidades, a reflexão conjunta e a reorganização de estratégias. Colaborar, como defende Nóvoa (2023), é "sermos capazes de agir em conjunto", para que as múltiplas aprendizagens e competências adquiridas no processo promovam o desenvolvimento de uma comunidade educativa inovadora e em constante progresso.

³ Transcrição feita a partir do vídeo da comunicação de António Nóvoa, realizada no Brasil, em maio de 2023 e intitulada *A transformação da escola e a formação de professores*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AEADBbcmiZ8>

Neste capítulo, exponho o esboço do projeto de intervenção, começando pela caracterização do contexto em que o estudo se insere. Em seguida, apresento a problemática, assim como o grupo de participantes que compõe a amostra utilizada na investigação das questões orientadoras. Por fim, estabeleço os objetivos gerais e detalho o plano de intervenção proposto.

3.1. Caracterização do contexto

As sessões de formação planeadas para este projeto de investigação-ação decorreram na escola básica do 1º ciclo na qual exerço funções como professora titular de turma. A escola, do ensino público, é constituída por 7 salas de aula, biblioteca, refeitório, cozinha, e casas de banho para adultos e crianças. O espaço exterior é amplo, muito arborizado e inclui um campo de jogos, um espaço com equipamentos lúdicos e várias zonas ajardinadas. A referida escola pertence a um agrupamento de escolas do concelho de Oeiras, composto por 7 estabelecimentos de ensino, 5 escolas de JI/1º ciclo, uma escola de 2º e 3º ciclos e outra de 3º ciclo e secundário.

No projeto educativo do agrupamento podemos ler o lema: "Numa escola ativa e inclusiva, ensinar e aprender com qualidade". O projeto apresenta como finalidade "continuar a edificar uma Escola-casa, na qual o sentido de pertença, alimentado pela partilha de experiências e desafios, favoreça o pleno desenvolvimento das capacidades e a construção harmoniosa das personalidades, numa perspetiva de cidadania, e por isso, numa abertura permanente e solidária ao Mundo". Nesse sentido "pretende oferecer à comunidade um serviço educativo de qualidade, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes dos seus deveres e direitos, capazes de atuar como agentes de mudança, num ambiente participativo, aberto e integrador" (p. 31).

O presente projeto de investigação está alinhado com as metas estabelecidas no projeto educativo do agrupamento, procurando, dessa maneira, contribuir de forma direta e efetiva para o alcance dos objetivos traçados. Através de uma abordagem integrada, a investigação pretende reforçar e ampliar as estratégias educativas já delineadas, promovendo um impacto positivo e sustentável no desenvolvimento das práticas pedagógicas e no processo formativo dos alunos.

3.2. Apresentação da problemática

A problemática deste projeto interventivo foi definida a partir da análise de diferentes estudos que identificam uma série de desafios na implementação da Educação Artística (EA), especialmente no que concerne à lecionação de Expressão Dramática/Teatro (EDT) nas escolas. Tal como defendido anteriormente no enquadramento teórico, a legislação educativa em Portugal, como o DL n.º 55/2018, reconhece a importância da EA como parte do currículo escolar, atribuindo às escolas a responsabilidade de implementar práticas artísticas desde o 1º ciclo. No entanto, a realidade nas escolas tem mostrado dificuldades significativas na concretização dessas práticas, tanto em termos de tempo letivo quanto na formação e disposição dos professores para integrar a EDT nas suas atividades pedagógicas.

A formação dos professores aparece como um dos elementos centrais do problema, uma vez que a formação contínua, muitas vezes orientada apenas pela obtenção de créditos para progressão na carreira, não tem sido eficaz na adaptação aos contextos de trabalho reais dos docentes (Formosinho, 2009).

Dessa forma, a problemática até aqui apresentada não se limita apenas à dificuldade de introduzir práticas de EDT nas escolas, mas também à necessidade de repensar a formação contínua dos professores. Apesar dessa demanda, existem poucos estudos que abordam o tema da formação de professores em EDT. Com o intuito de contribuir para o avanço dessa investigação, defini a seguinte pergunta de partida: De que forma a formação em EDT para professores do 1º CEB pode promover a mudança de práticas pedagógicas nessa área curricular?

A questão de partida procura compreender de que modo essa intervenção pode favorecer o desenvolvimento de competências no âmbito pessoal e profissional, contribuindo, assim, para a promoção de dinâmicas pedagógicas inovadoras e centradas no aluno, capazes de produzir um impacto significativo no contexto educacional.

3.3. Grupo de participantes

Os participantes do projeto são professores do 1º ciclo, do agrupamento de escolas apresentado, a lecionar nos 5 estabelecimentos já referidos. No início do ano letivo 2023-2024, apresentei a oficina a todos os docentes do departamento. Dentre eles, 16 demonstraram interesse em participar, integrando tanto a formação quanto o estudo.

Da escola onde leciono, participaram 4 professores e, da escola mais próxima, também contamos com 4 docentes. Das outras 3 escolas do agrupamento, que ficam mais distantes, participaram 2 professores de uma, 1 de outra, e 5 da última.

3.4. Questões orientadoras

As seguintes questões orientaram o processo investigativo:

- Que concepções têm os professores sobre a área de Expressão Dramática/Teatro no currículo do 1º CEB?
- Como poderá ser concebida, implementada e avaliada uma oficina de formação em Expressão Dramática/Teatro, para professores do 1º CEB?
- Que influência pode exercer a formação em Expressão Dramática/Teatro, para professores do 1º CEB, na mudança das suas práticas pedagógicas?

Com a primeira questão pretendia apurar se os professores reconheciam a importância da EDT no desenvolvimento integral das crianças, identificar as práticas pedagógicas eleitas em contexto educativo e investigar possíveis resistências à sua implementação.

A segunda questão orientou o programa formativo no que respeita às práticas, às metodologias e às ferramentas selecionadas para a implementação das orientações curriculares, de forma eficaz.

A partir da terceira questão pretendia identificar as mudanças nas práticas pedagógicas, após o processo formativo, e avaliar o impacto dessas transformações no ambiente educativo.

3.5. Objetivos gerais

No sentido de dar resposta a cada uma das questões orientadoras perspetivei os seguintes objetivos:

- Perceber que concepções têm os professores sobre a área de Expressão Dramática/Teatro no currículo do 1º CEB.
- Propor práticas de implementação das orientações curriculares de Expressão Dramática/Teatro a professores do 1º CEB.
- Identificar, criticamente, mudanças nas práticas pedagógicas dos professores do 1º CEB decorrentes da formação em Expressão Dramática/Teatro.

Para alcançar os objetivos definidos, tracei um conjunto de metas específicas que guiaram o processo investigativo.

Primeiramente, procurei compreender as concepções que os professores do 1º CEB possuem em relação à EDT dentro do currículo, com o objetivo de explorar as percepções, entendimentos e possíveis preconceitos ou resistências que os docentes possam ter sobre esta área, entendendo como ela é vista no contexto escolar e que valor lhe é atribuído.

De seguida, em contexto formativo, foram desenvolvidas práticas concretas para a implementação das orientações curriculares de EDT, e aplicadas ferramentas e metodologias que pudessem ser trabalhadas de forma eficaz em sala de aula possibilitando que, por sua vez, os docentes integrassem a EDT nas rotinas pedagógicas de maneira significativa e alinhada com os objetivos educativos.

Por fim, analisei criticamente as mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, decorrentes do processo formativo, a fim de avaliar o impacto real da oficina de formação e o conseqüente contribuído para um ensino mais enriquecedor e dinâmico.

3.6. Plano de intervenção

Após definir a formação de professores como o caminho interventivo a seguir, optei por propô-la na modalidade de oficina, com uma carga horária de 25 horas presenciais e 25 horas de trabalho autónomo. A escolha desse formato pretendia destacar a dimensão prática da formação, proporcionando aos participantes uma experiência mais interativa e alinhada com as necessidades do contexto escolar.

Obter a acreditação do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, assegurava a qualidade e a credibilidade da oficina formativa. Nesse processo, procurei o apoio do presidente do centro de formação da Associação Nacional de Professores de Educação Visual e Tecnológica (APEVT), o professor Carlos Gomes, que, prontamente, diligenciou o pedido de acreditação e aceitou o convite para co-formador da oficina, enquanto especialista em Artes Visuais, contribuindo com sua vasta experiência para o enriquecimento e o sucesso da iniciativa.

Em seguida, como bolseira da Câmara Municipal de Oeiras, apresentei o projeto ao departamento educativo, que decidiu incluir a oficina no centro formativo de professores do município. Com essa aprovação, o passo seguinte foi apresentar o projeto ao diretor do agrupamento, que autorizou a utilização dos espaços da escola, viabilizando a implementação da oficina com uma equipa de professores do próprio agrupamento, que já tinha mostrado interesse em participar na formação.

Contámos também com o apoio da Faber-Castell, parceira da APEVT, que ofereceu um conjunto considerável de materiais, essenciais para a execução das práticas previstas na formação.

Com as parcerias estabelecidas, desenvolvi, em colaboração com o professor Carlos Gomes, um programa formativo em EDT. Este programa tinha como objetivos principais fortalecer as competências dos docentes nessa área e explorar conexões com as Artes Visuais, reconhecendo que, embora sejam disciplinas distintas, oferecem

caminhos complementares e enriquecedores para a prática educativa. A estrutura do programa foi organizada de modo a integrar teoria e prática, permitindo que os professores se apropriassem de novos conhecimentos, experimentassem e aplicassem novas metodologias nas suas rotinas escolares. Dessa forma, a oficina procurou ampliar horizontes, desenvolver habilidades interdisciplinares e motivar os docentes para um ensino mais dinâmico e criativo, a partir de um ambiente colaborativo que incentivasse a troca de experiências, a reflexão crítica sobre as práticas educativas e a aplicação de novas abordagens pedagógicas.

3.6.1. Apresentação da formação

O plano geral da formação foi concebido logo no início do processo, delineando a estrutura base das sessões, os temas e os objetivos gerais a desenvolver em cada uma. As planificações detalhadas das sessões foram projetadas durante o processo formativo.

A constante discussão de ideias entre formadores foi fundamental para a conceção dessas planificações. Os momentos de avaliação e questionamento, realizados após cada sessão, permitiram uma construção programática flexível, adaptada às necessidades identificadas ao longo do percurso. Foi necessário equilibrar experiências, mediar intervenções e refletir sobre estratégias, para que as contribuições dos formadores favorecessem o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes. A facilidade no encontro de propostas e soluções cruzou caminhos entre linguagens artísticas, que, por sua vez, cruzaram trajetórias com outras áreas curriculares.

Ao longo das oito sessões de formação explorámos jogos dramáticos, jogos teatrais, jogos de improvisação, teatro de objetos, teatro de marionetes e teatro de sombras, como temas aglutinadores dos diferentes domínios do teatro. Em paralelo, desafiámos os participantes a construir artefactos indutores de práticas teatrais, dispositivos cénicos, adereços, figurinos, e fomos juntos assistir a uma peça de teatro.

Aproveitando a natureza multidisciplinar de EDT, incentivámos reflexões que não só levaram os participantes a questionar e analisar as suas práticas pedagógicas, como também promoveram o pensamento crítico e criativo. Tínhamos como objetivo destacar

as vantagens da articulação curricular e inspirar a criação de dinâmicas interdisciplinares que resultassem em aprendizagens significativas para os alunos.

O trabalho colaborativo foi uma peça-chave ao longo das práticas formativas e dos momentos reflexivos. Incitámos a discussão de pareceres, a partilha de experiências e a gestão de opiniões e intenções, com o objetivo de incentivar a criação de parcerias colaborativas entre os docentes do agrupamento, que facilitassem e promovessem um trabalho pedagógico inovador. Nesse contexto, propusemos a criação de um *site* que servisse como espaço de intervenção e colaboração. O objetivo principal era reunir um conjunto de atividades de referência e construir um portefólio digital acessível a partir de qualquer local, que pudesse inspirar os participantes, e outros professores, a adotar práticas de EDT nas suas rotinas pedagógicas. O *site* Expressão Dramática/Teatro – Refletindo e Criando Colaborativamente (EDT – RCC) serviu ainda como testemunho interativo das experiências vividas durante os momentos formativos e durante os momentos de trabalho autónomo nas escolas, proporcionando uma plataforma contínua de partilhas e aprendizagens.

4. METODOLOGIA

| ' ' | | ' ' |

A metodologia deste projeto baseia-se na Investigação-Ação, conforme discutido por Coutinho (2011), trata-se de uma abordagem inserida no paradigma sociocrítico, que “pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (mudança) e investigação (ou compreensão)” (p. 313). A Investigação-Ação pretende “operar activamente na transformação” (Coutinho et al., 2009, p.357), e é destacada pela capacidade de promover mudanças em profissionais e instituições educativas.

No sentido de “ajudar a desenvolver o raciocínio e o juízo prático dos professores” (Coutinho et al., 2009, p. 365), a investigação, numa perspetiva quantitativa e qualitativa (com predominância na segunda), assenta nas premissas defendidas por diferentes investigadores citados por estes autores e caracteriza-se por ser “participativa e colaborativa”, porque implica todos os intervenientes; por ser “prática e interventiva”, porque não se limita ao campo teórico e determina uma ação de mudança; e “crítica”, porque os intervenientes procuram melhorar as suas práticas, “atuando como agentes de mudança” (Coutinho et al., 2009, pp. 362-363). A investigação caracteriza-se também por ser “situacional”, motivo pelo qual não é possível generalizar os resultados obtidos, uma vez que está limitada a um “contexto social específico” (Coutinho, 2011, p. 315).

A intervenção prática é realizada num percurso cíclico, segundo o modelo de Jack Whitehead (1990, citado por Coutinho et al., 2009). Conforme descrito no capítulo anterior, identifiquei o problema, elaborei uma forma de abordagem, apliquei-a de modo a melhorar a qualidade das práticas em Expressão Dramática/Teatro (EDT) e, em seguida, recolhi dados de forma a determinar o sucesso da intervenção. A partir da reflexão sobre os resultados, deixarei pistas para novos estudos, mantendo assim um ciclo investigativo que permita a melhoria contínua das práticas pedagógicas dos professores em EDT (Coutinho et al., 2009).

4.1. Processos e técnicas de recolha de dados

Na procura de um processo de recolha dados que permitisse um estudo flexível e adaptado ao contexto investigativo, utilizei técnicas e instrumentos enquadrados nas “técnicas baseadas na observação”, focadas na perspetiva do investigador, e nas “técnicas

baseadas na conversação”, centradas na perspectiva dos participantes (Latorre, 2003, citado por Coutinho, 2011, p. 318).

A metodologia foi operacionalizada a partir de “observação participante” e de inquéritos por questionário, e como instrumentos de recolha de dados selecionei a “fotografia”, o “vídeo”, os diários de bordo e os relatórios individuais, para uma “observação sistemática” (Coutinho, 2011, p.318). A estrutura da oficina formativa foi registada num plano geral e em planificações por sessão.

4.1.1. Inquéritos por questionário

O inquérito é uma técnica amplamente utilizada nas Ciências Sociais e Humanas, especialmente na investigação educacional, para a recolha de dados por meio de questões dirigidas a uma população específica (Coutinho, 2011). Embora frequentemente associado à investigação quantitativa, o inquérito também pode ser aplicado em contextos qualitativos, adaptando-se às necessidades do estudo. Para atender aos objetivos específicos da investigação optei por dois questionários mistos (com perguntas abertas e perguntas fechadas) de modo a “obter informação qualitativa” que servisse de “complemento (...) do contexto da informação quantitativa obtida” (Hill, 2014, citado por Batista et al., 2021, p.18).

O primeiro questionário (Anexo A.1.), aplicado antes do início da formação, teve como principal objetivo a recolha de dados sociodemográficos, bem como informações sobre os comportamentos, atitudes e opiniões dos participantes. Esta fase preliminar foi fundamental para caracterizar a população estudada e perceber as suas conceções em relação à área de EDT.

O segundo questionário (Anexo A.2.), aplicado após a formação, teve como propósito aferir o impacto da oficina no desempenho profissional, no desenvolvimento pessoal dos participantes e na mudança de suas práticas pedagógicas. As perguntas de resposta fechada forneceram uma estrutura objetiva para a análise, permitindo contabilizar as frequências e distribuir os fenómenos de forma clara, conforme a natureza do método estatístico defendido por Quivy e Campenhoudt (1998). Estas perguntas permitiram uma avaliação quantitativa do impacto da formação, possibilitando uma visão

mais sistematizada das mudanças observadas. Por outro lado, as perguntas abertas nos questionários permitiram que os inquiridos expressassem as suas opiniões e experiências de forma espontânea e facilitadora do processo reflexivo. Embora a análise dessas respostas seja mais complexa e menos direta, a riqueza de informações fornecida foi fundamental para complementar a visão estatística e oferecer uma compreensão mais profunda dos efeitos da formação.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), um questionário deve cobrir todos os indicadores e conceitos implicados nas hipóteses da investigação. Neste sentido, as perguntas foram elaboradas de forma a produzir a informação necessária para a análise subsequente. Dessa forma, as perguntas fechadas forneceram uma estrutura objetiva para análise estatística, enquanto as perguntas abertas permitiram explorar a profundidade das experiências e opiniões dos participantes, enriquecendo o estudo e garantindo uma perspectiva mais abrangente e detalhada.

4.1.2. Planos das sessões

Segundo Latorre (2003), investigação-ação implica “planejar, actuar, observar e refletir” (citado por Coutinho, 2011, p. 317). Nesse sentido, a oficina de formação foi estruturada numa articulação entre teoria e prática, que, aliada a um planeamento flexível e adaptável, tinha o intuito de assegurar um ambiente educativo dinâmico, reflexivo e em constante evolução, o qual facilitasse as transformações objetivadas, tanto nos participantes como nos seus contextos de atuação, tal como descrito no capítulo anterior.

Os planos das sessões (Anexo E.), foram essenciais no processo formativo e funcionaram como instrumento de reflexão sobre as propostas a trabalhar, de forma a garantir a apropriação de conhecimentos, a prática experimental e a avaliação/reflexão sobre as aprendizagens adquiridas, favorecendo o desenvolvimento contínuo de competências e incentivando uma postura crítica dos professores sobre as suas próprias ações e decisões pedagógicas.

Cada plano de sessão foi elaborado com base nos conteúdos previamente definidos e nos objetivos a atingir. Os objetivos gerais derivaram dos temas abordados em cada sessão, enquanto os objetivos específicos decorreram das atividades propostas, com práticas intencionalmente direcionadas para promover a aquisição de competências

relevantes. As atividades foram planejadas considerando a duração e os recursos materiais necessários, de forma a garantir a organização e o bom funcionamento de cada sessão.

Os planos das sessões não foram apenas guias para a execução das atividades, mas permitiram uma abordagem estruturada e flexível, que criou espaço para práticas experimentais e momentos de análise e reflexão.

4.1.3. Diários de bordo

Os diários de bordo (DB) (Anexo F.), asseguraram a recolha de dados sistemática e detalhada das sessões de formação. Em cada DB foram descritos objetivos e atividades realizadas, registado o cumprimento do plano, registadas observações sobre a participação dos formandos e descritas reflexões e avaliações tanto dos formandos como dos formadores, de forma a efetivar uma análise contínua e aprofundada de cada etapa do processo formativo. As observações sobre o comportamento e as interações dos formandos forneceram evidências sobre a eficácia das estratégias pedagógicas utilizadas e ajudaram a identificar áreas que precisavam de ser ajustadas ou melhoradas.

Os DB não foram apenas uma ferramenta de registo, mas também um valioso instrumento reflexivo. A partir das observações e inferências, foi possível produzir uma reflexão final sobre cada sessão. Essa prática revelou-se extremamente útil no ajuste e melhoramento do plano das sessões subsequentes. O processo de reflexão contínua garantiu que o ciclo formativo fosse dinâmico e adaptado às necessidades emergentes dos formandos, permitindo ajustes no planeamento, com base no observado durante as atividades. Desse modo, a formação não seguiu um percurso rígido, antes, adaptando-se de maneira flexível e responsiva, maximizando a eficácia das intervenções pedagógicas.

De acordo com o que sugere Latorre (2003), os DB proporcionaram um espaço para recolher informações sobre a minha própria ação com o distanciamento necessário para refletir criticamente sobre os efeitos da intervenção (citado por Coutinho, 2011). Esse distanciamento, como mencionado por Coutinho (2011), é crucial para garantir uma análise objetiva e eficaz dos dados.

4.1.4. Registos fotográfico e videográfico

Todas as sessões da formação foram documentadas através de registos fotográficos (Anexo H.), de áudio e de vídeo, conforme recomendado por Coutinho (2011). Esses registos desempenharam um papel essencial ao longo do processo, não servindo somente como ferramenta de acompanhamento audiovisual das atividades, mas fornecendo dados concretos e credíveis sobre a evolução do processo formativo. A utilização desses meios de documentação ajudou a captar as dinâmicas das sessões, complementando a análise escrita com uma perspectiva mais rica e detalhada. Os registos visuais possibilitaram uma representação clara e tangível das propostas pedagógicas que foram apresentadas tanto no contexto formativo quanto em sala de aula.

Além disso, o material registado foi publicado no site da formação, o que permitiu aos participantes reverem as atividades e propostas apresentadas, consolidando aprendizagens e facilitando a troca de experiências entre os docentes. Essa documentação também foi um recurso valioso para aqueles que não puderam estar presentes em todas as sessões, permitindo-lhes acompanhar o desenvolvimento do processo de forma remota.

Os registos audiovisuais tiveram ainda impacto no momento da redação da avaliação final dos diários de bordo. Ao rever as fotografias, os áudios e os vídeos, pude registrar citações e identificar reações e comportamentos dos participantes, que me haviam passado despercebidos, permitindo que voltasse a esses momentos numa perspectiva mais analítica, enriquecendo o processo de reflexão.

4.1.5. Relatórios individuais

Como prática comum integrante das oficinas de formação, foi solicitado aos participantes que elaborassem um relatório final individual, com o intuito de promover uma última reflexão crítica sobre o processo formativo. Esse relatório final teve objetivos metodológicos específicos, funcionando como um instrumento de recolha de dados qualitativos. À semelhança dos questionários finais, a análise de conteúdo desses relatórios também ajudou a identificar padrões e tendências no desenvolvimento dos

participantes e a aferir o impacto da formação em diversos aspetos do processo pedagógico.

Os relatórios individuais incidiram sobre vários tópicos essenciais ao estudo.

Primeiro, questionaram-se os motivos que levaram à escolha da oficina, para compreender as expectativas iniciais dos formandos, procurando perceber se essas expectativas se alinharam com as propostas da formação, fatores importantes para avaliar a relevância e a atratividade da oficina dentro do seu contexto profissional.

Depois, questionou-se a consecução dos objetivos propostos, ponto central para a avaliação da eficácia da oficina, permitindo uma reflexão sobre se as metas estabelecidas, tanto no nível de aquisição de competências quanto de transformação das práticas pedagógicas, foram cumpridas.

Seguiu-se a adequação da metodologia escolhida, para que os participantes refletissem sobre a pertinência e a aplicabilidade das abordagens teóricas e práticas propostas, bem como sobre a interação entre teoria e prática. Este *feedback* foi essencial para compreender como a metodologia escolhida impactou o processo de aprendizagem e a transferência de conhecimento para a prática profissional.

Questionar a duração e o cronograma da oficina forneceu evidências sobre a eficiência da gestão do tempo no cumprimento dos objetivos da formação.

Sugerir a reflexão sobre a participação e envolvimento dos formandos permitiu uma análise sobre o envolvimento dos professores, a interação colaborativa durante as atividades e o impacto do ambiente de grupo no desenvolvimento das competências trabalhadas.

Por fim, a avaliação geral da formação possibilitou uma visão global do processo formativo, integrando perceções sobre a organização, os conteúdos, os resultados obtidos e as aprendizagens pessoais e profissionais adquiridas.

4.2. Processos e técnicas de análise de dados

A análise de dados neste estudo envolveu diferentes técnicas, de acordo com métodos específicos e complementares, conforme recomendado por Quivy e Campenhoudt (1998). Assim, a abordagem seguiu o princípio de que os métodos de

recolha e análise devem ser escolhidos considerando os objetivos e hipóteses da investigação.

Os dados recolhidos através dos relatórios individuais foram sujeitos a análise de conteúdo (AC). Os dois inquéritos por questionário foram analisados a partir da mesma técnica e sujeitos também a tratamento estatístico. A combinação dessas técnicas proporcionou uma análise abrangente e robusta dos dados, garantindo que tanto os aspetos numéricos quanto os qualitativos fossem considerados. Essa abordagem mista permitiu não só a compreensão dos padrões observáveis nos dados quantitativos, mas também a exploração das perceções subjetivas dos participantes, enriquecendo assim a investigação e garantindo a coerência entre os métodos de recolha e as técnicas de análise aplicadas (Quivy & Campenhoudt, 1998).

4.2.1. Análise de conteúdo

Para analisar o conteúdo dos relatórios individuais e das perguntas abertas aos inquéritos por questionário procedi à AC, nos termos definidos por Weber (1990), de forma a classificar o material, reduzindo-o a uma dimensão mais manejável, para chegar à interpretação das principais tendências e padrões presentes nos dados (citado por Lima, 2013).

Nesse sentido as tabelas de AC foram organizadas a partir de um sistema de categorias (temas a analisar), divididas depois em subcategorias (temas mais específicos), às quais foram associadas unidades de registo (segmentos de texto extraídos das respostas aos questionários e dos relatórios individuais), organizadas por indicadores, que foram depois contabilizadas e registadas como frequências de indicadores e de subcategoria (Lima, 2013).

A identidade dos participantes foi codificada num sistema alfanumérico, de modo a garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos.

A utilização da análise de conteúdo, tanto nas respostas abertas dos questionários quanto nos relatórios, permitiu uma apreciação sólida e detalhada dos dados. O processo, garantiu que as interpretações fossem fundamentadas numa leitura crítica e sistemática dos dados, contribuindo para o rigor e a profundidade da investigação (Lima, 2013).

4.2.2. Tratamento estatístico

A utilização de procedimentos quantitativos, na análise das respostas fechadas dos questionários, foi a abordagem escolhida para o tratamento desses dados, neste estudo. Como defendem Quivy e Campenhoudt (2005), o tratamento estatístico é crucial quando os dados são recolhidos por questionários, especialmente na análise das frequências e distribuições dos fenómenos observados.

A exposição gráfica foi o meio escolhido para a apresentação dos dados. Como os gráficos facilitam a visualização das ocorrências e a distribuição dos fenómenos, essa escolha permitiu não apenas a clareza na leitura, mas também o aperfeiçoamento da qualidade das interpretações, conforme sugerem Quivy e Campenhoudt (2005). A representação visual dos resultados vai além de uma simples exibição numérica, ajudando a identificar tendências e padrões que seriam menos evidentes se os dados fossem apresentados exclusivamente de forma textual ou tabular (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Neste estudo, apresento uma articulação entre gráficos, tabelas e corpo do texto. Em determinados momentos, os gráficos são expostos diretamente no corpo do texto, enquanto que, noutras situações, o leitor é convidado a consultar os anexos, para uma compreensão mais aprofundada.

4.3. Ética na investigação

Segundo Ana Pedro (2022), a ética na investigação é um dos pilares fundamentais que guia o comportamento do investigador e protege os direitos dos participantes. A autora identifica três eixos éticos essenciais: os princípios relacionados com os participantes, como o consentimento informado, a confidencialidade e o anonimato; os valores dos investigadores face ao conhecimento, como a honestidade, o rigor e a imparcialidade; e os valores relacionados com a sociedade, como a transparência e a responsabilidade. Estes eixos, aplicados ao contexto da investigação educacional, garantem que o processo de recolha de dados seja conduzido de forma ética e responsável.

Na presente investigação, os participantes foram informados, de forma clara e objetiva, sobre todos os aspetos do estudo, incluindo que a participação era voluntária e que poderiam desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer prejuízo ou consequência. Para assegurar a transparência, foi entregue um termo de consentimento informado (Anexo G.), que explicitava os objetivos e metodologias, assegurando o respeito pela privacidade e pela confidencialidade dos dados recolhidos. Estes princípios tinham como objetivo proteger os participantes, garantindo que as suas informações seriam tratadas de forma segura. No entanto, o anonimato não foi completamente garantido, uma vez que a divulgação pública do site da formação resulta na exposição da imagem dos participantes, que, para o efeito, foi devidamente autorizada por todos os formandos, dada a mais-valia do projeto enquanto plataforma colaborativa e portefólio de referência para o desenvolvimento de práticas no âmbito de EDT.

Para garantir a honestidade, a veracidade, a transparência e o rigor no processo de recolha e análise de dados, foi estabelecido um compromisso com a integridade dos resultados, e assegurado que todas as informações seriam relatadas de forma precisa e fiel à realidade observada (Pedro, 2022).

Como sugerido por Pedro (2022), neste estudo a responsabilidade foi assegurada através de uma comunicação contínua com os participantes, a partir da qual se estabeleceram relações de confiança e se garantiu que todos os procedimentos seriam ajustados de forma a respeitar os seus interesses e bem-estar.

5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

Nos subcapítulos que se seguem apresento os resultados obtidos a partir da análise dos planos das sessões de formação, da análise das descrições apresentadas nos diários de bordo e da análise estatística e de conteúdo dos questionários realizados aos formandos, antes e após a formação e dos relatórios finais.

5.1. Resultados da análise dos planos das sessões

As oito sessões de formação decorreram de novembro de 2023 a maio de 2024, com a duração de 3 horas cada, com início às 16h30 e conclusão às 19h30 (Anexo E.1.), entre a sala de aula da minha turma e a biblioteca, ambas no estabelecimento de ensino já apresentado.

Os planos das sessões foram divididos em três momentos: o momento inicial (planeado para cerca de 40 minutos), o de desenvolvimento (com 120 minutos, sensivelmente) e o final (com aproximadamente 20 minutos). No primeiro momento, em conversa de roda, eram revistas as aprendizagens das sessões anteriores e partilhadas experiências vividas em contexto de sala de aula. Partíamos para a apresentação dos objetivos da sessão e fazíamos, seguidamente, uma breve contextualização das temáticas a trabalhar. Sempre que fazia sentido, apresentávamos vídeos ou imagens que ajudassem a ilustrar os temas definidos ou as propostas de trabalho, como é possível observar, por exemplo, na planificação da sétima sessão (Anexo E.7.). O trabalho prático era iniciado com exercícios de aquecimento, para despertar/exercitar o corpo e a voz, e estimular a concentração, com jogos introdutórios aos que se seguiriam no momento seguinte (Anexos E.3., E.4., E.5., E.6. e E.7.).

O momento do desenvolvimento era dedicado à criação/apresentação cénica com recurso a jogos dramáticos e teatrais, à construção de elementos cénicos relacionados com a temática da sessão e à reflexão/avaliação dos produtos criados. Havia o objetivo de apresentar propostas que fossem facilmente transpostas, ou adaptadas, para o contexto de sala de aula, de modo a criar um portefólio de atividades práticas que promovessem nos participantes (e posteriormente nos alunos) a exploração das capacidades comunicativas/expressivas do corpo, o desenvolvimento pessoal e social, a resolução de problemas a partir da improvisação de “situações problemáticas ficcionadas” (Kowalski, 2005, p. 43), bem como a introdução da gramática teatral e o desenvolvimento de técnicas e habilidades

específicas do teatro, em articulação curricular. Outra preocupação era a construção de elementos e dispositivos cénicos que promovessem diferentes práticas do domínio do teatro, em contexto educativo. Foram sempre usados materiais que, apesar de serem simples e acessíveis, facilitavam a criação de produtos suficientemente robustos e duráveis, como foi o caso dos dispositivos para os teatros de sombras e marionetas (Figura H.8, Anexo H.).

A construção e a experimentação de artefactos, marionetas, figurinos e adereços, tinham como intuito criar a oportunidade de explorar, não apenas a linguagem verbal, mas também habilidades de comunicação não verbal e capacidades expressivas do corpo e dos objetos, desenvolvendo o sentido estético e expandindo horizontes artísticos.

No momento final, em conversa de roda, refletíamos e avaliávamos as aprendizagens realizadas ao longo da sessão. As reflexões/avaliações, tanto dos produtos criados como das sessões, facilitaram a análise do processo de ensino e aprendizagem, a construção de ideias, a consciencialização dos valores que emergem nas atitudes, a identificação de emoções, as posições pessoais e de grupo, tal como defende Kowalski (2005), e a celebração de conquistas.

Houve sempre um momento de relaxamento planeado para o final, mas nunca conseguimos realizá-lo por falta de tempo. De modo a cumprir com os objetivos do cronograma, na quinta sessão (Anexo E.6.), propusemos um aquecimento silencioso, exercício que podia ser feito tanto no início de uma aula de EDT como no final (Figura h.6, Anexo H.).

Na sexta sessão a programação habitual foi substituída por uma ida ao teatro. Encontrámo-nos no teatro dos Recreios da Amadora e assistimos à peça *"Ilusionistas"*, da Companhia de Teatro dos Aloés. As reflexões/avaliações desta proposta foram discutidas na sessão seguinte, a sexta (Anexo E.7.).

A última sessão foi dedicada à partilha das apresentações finais dos trabalhos desenvolvidos pelos formandos, nas diferentes escolas, ao longo de todo o processo.

5.2. Resultados da análise dos diários de bordo

Os diários de bordo (DB) consistem em registos detalhados das sessões de formação, com o objetivo de documentar pormenorizadamente o processo (Coutinho, 2011). Além da descrição das atividades realizadas, os DB incluem reflexões, inferências sobre o observado, e uma avaliação geral de cada sessão. Para facilitar a apresentação da análise dos resultados, numa abordagem geral, proponho a seguinte estrutura:

- Organização geral das sessões
- Natureza dos objetivos no desenvolvimento das atividades propostas
- Avaliação da participação dos formandos
- Contributos da formação
- Avaliação geral das sessões

Começo por apresentar os dados resultantes da análise da organização geral das sessões.

Conforme mencionado no subcapítulo anterior, as sessões foram organizadas numa clara divisão entre diferentes momentos: a fase inicial, que compreendia as conversas em roda, a apresentação dos objetivos, a introdução teórica e os exercícios de aquecimento; os exercícios principais de desenvolvimento; e, por fim, a reflexão/avaliação e o relaxamento. Esta estrutura foi concebida para promover uma progressão lógica das atividades, garantindo o esclarecimento dos objetivos e o envolvimento ativo dos participantes nas tarefas propostas. As exceções a esta estrutura verificaram-se na primeira, na sexta e na última sessão.

A primeira sessão obedeceu a uma estrutura diferente, uma vez que, antes de iniciar as atividades programadas, era essencial apresentar os objetivos gerais da oficina de formação, os objetivos do estudo, o cronograma e o *site*. A atividade de apresentação foi pensada de forma a criar uma dinâmica diferente das tradicionais apresentações pessoais, dado que todos os participantes já se conheciam. Com o objetivo de levar os formandos à reflexão sobre as práticas pedagógicas e à análise dos documentos legais regulamentares, da área de Expressão Dramática/Teatro (EDT), o segundo exercício propunha a apresentação de atividades/projetos com mobilização de “referências do documento orientador *Aprendizagens Essenciais*” (Anexo F.1.). A importância deste

exercício tornou-se evidente, uma vez que, tal como mencionei numa das inferências, “[p]ossivelmente, para alguns, foi o primeiro contacto com o documento” (Anexo F.1.). A atividade facilitou a familiarização com as diretrizes normativas, promoveu a aplicação prática dos conceitos teóricos, e, certamente, contribuiu para a consolidação de uma compreensão mais profunda dos objetivos pedagógicos propostos para EDT.

Na sexta sessão fomos ao teatro, e a última foi dedicada às apresentações finais, como já referido.

Passo a analisar a natureza dos objetivos no desenvolvimento das atividades propostas. As atividades e os objetivos referentes aos domínios específicos do teatro estiveram presentes em 6 das 8 sessões, e tiveram como foco os jogos dramáticos e teatrais, a improvisação, o teatro de objetos, o teatro de marionetes, a importância das ideias ao teatro e o teatro de sombras.

Na sessão dedicada aos jogos teatrais, os exercícios “visualmente conectados”, “mas que língua é esta...” e “Fábrica das Histórias” (Anexo F.2.) focaram-se na comunicação não verbal e na expressividade corporal. Estes jogos também exercitaram a concentração, a atenção ao outro e a utilização do corpo e da voz de maneira expressiva. Os exercícios praticados demonstraram que os jogos teatrais podem ser uma excelente maneira de introduzir elementos da gramática do teatro, de uma forma lúdica e acessível e, tal como referi na avaliação geral da sessão, “[v]erificámos que os professores têm consciência das aprendizagens que devem ser adquiridas pelas crianças e de que maneira as podem implementar em sala de aula” (Anexo F.2.).

A improvisação foi uma das técnicas centrais mais trabalhadas ao longo das sessões. O objetivo de reconhecer a sua importância como resposta rápida a situações cénicas esteve presente em exercícios como "O que fiz quando..." e "E se...", "O Baú Mágico" (Anexo F.3.); "Age rápido!" e "Partindo da planta" (Anexo F.4.). Para além destes exercícios, foi proposto trabalhar a improvisação na maioria dos exercícios dedicados à criação de produtos cénicos, em 6 das 8 sessões, como por exemplo na produção de teatros de objetos, de marionetas e de sombras. Os participantes foram desafiados a criar narrativas e personagens de modo imediato, o que se revelou particularmente útil na promoção da espontaneidade. Os formandos foram demonstrando maior confiança e habilidade em improvisar, o que se refletiu numa maior desinibição. À medida que avançavam nas sessões, passaram a sentir-se mais confortáveis em se expor

e em participar ativamente, tal como referi numa das reflexões: “Foi possível verificar maior desinibição por parte dos formandos que se assumem como mais tímidos que os restantes, o que prova que um trabalho consistente pode ajudar a minimizar alguns receios e inseguranças apontados pelos professores” (Anexo F.4.).

O teatro de objetos proporcionou aos formandos a oportunidade de transformar itens do quotidiano, como uma mala de viagem e uma esfregona (Anexo F.4.), em cenários envolventes e personagens centrais de histórias. Essa abordagem estimulou a criatividade na elaboração de narrativas, permitindo que cada objeto se tornasse um veículo para a imaginação e a expressão artística. O teatro de objetos foi reconhecido pelos formandos como uma maneira inovadora e acessível de envolver os alunos em atividades dramáticas, utilizando recursos simples. As atividades demonstraram que os objetos podem servir como poderosos indutores de criatividade, permitindo que até os alunos mais tímidos participem ativamente. A análise dos resultados indica, também, que a abordagem não só amplia o repertório pedagógico dos professores, mas também promove a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de habilidades críticas e imaginativas nos alunos, como mostram os seguintes testemunhos: “[e]sta sessão permitiu-nos alargar horizontes, sobre os vários tipos de teatro que existem. Uma vertente nova nunca explorada em sala de aula.”, “também estamos a mostrar aos nossos alunos que existe este tipo de teatro, que não é só o das sombras ou de fantoches.” ; “e também podemos transportar este exercício para a disciplina de Português e complementá-lo com a escrita.”; “[e]stas atividades permitem descobrir uma nova vida para os objetos e desenvolver a imaginação e a criatividade e libertar as crianças da timidez...” (Anexo F.4.).

A manipulação das marionetes exigiu precisão e coordenação, desenvolvendo habilidades específicas deste domínio do Teatro. Durante as sessões 5 e 7, os formandos criaram e manipularam marionetas, experimentando diferentes formas de narrativa e expressão. Essa técnica foi particularmente útil para os mais introvertidos, pois, permitiu a exploração do teatro sem a necessidade da exposição física. O uso de marionetas foi identificado, também, como uma ferramenta útil para o desenvolvimento da comunicação oral, para o desenvolvimento da criatividade e para a desinibição dos alunos, especialmente aqueles que têm dificuldades em se expor diretamente: “o teatro de marionetas ajuda a desenvolver a imaginação e a criatividade, e permite desenvolver e

apresentar ideias sem encarar o público diretamente”; “[t]eatro de marionetas para expressar emoções; para melhorar a comunicação oral; para desinibir...” (Anexo F.5.).

Com as atividades “Na minha sombra” e “Construção e apresentação de teatro de sombras” (Anexo F.6.), os formandos exploraram e criaram silhuetas com papel e objetos, manipulando as sombras para criar narrativas visuais. Esta técnica exigiu compreensão da luz e da sombra e foi especialmente valorizada pela capacidade de mobilizar múltiplos sentidos e de criar um ambiente envolvente e mágico, o que pode ser extremamente eficaz na mobilização da atenção dos alunos. Além disso, o teatro de sombras foi visto como uma forma de facilitar a compreensão de conceitos abstratos, ao transformar ideias em formas visuais, como mostram os testemunhos dos professores: “[o] teatro de sombras permite mostrar isto aos alunos, eles ficam fascinados quando percebem que entendem as mensagens dos colegas e também ficam fascinados com o jogo de luzes e com o que se pode fazer com a luz...”; “também exploramos a interpretação da imagem, mostramos que a mesma imagem pode ter diferentes interpretações, o teatro de sombras também permite isso. O descodificar mensagens é importante também nas outras áreas, no português, na matemática, no estudo do meio.”; “descobrem as formas, as distâncias, dá para ligar muito bem com a matemática. A luz, as transparências, o opaco e o translúcido. A interpretação de imagens, que pode ser depois escrita, o que sentiram o que acharam...” (Anexo F.6.).

Atividades e objetivos referentes ao desenvolvimento de competências comunicativas/expressivas estiveram presentes nos jogos teatrais e dramáticos, nas atividades de improvisação e também nos jogos de aquecimento, como é por exemplo o caso do “Visualmente Conectados” (Anexo F.2.), que tinha como foco o desenvolvimento da comunicação através do olhar e da expressão corporal. Já o exercício “Partes de um todo”, teve como objetivo “... reconhecer as possibilidades comunicativa/expressivas de diferentes partes do corpo e de comunicar ideias utilizando apenas um, ou dois pés...” ou “... usando apenas as mãos...” (Anexo F.5.). No exercício “O que fiz quando...”, “[t]ínhamos como objetivos o reconhecimento das possibilidades da linguagem não verbal...” e os formandos foram desafiados a mostrar o que tinham feito, “recorrendo apenas a gestos e sons” (Anexo F.3.). O teatro de marionetas e de sombras, porque recorreram à manipulação, também desenvolvem a comunicação através de elementos visuais e de movimentos subtis que expressam emoções e intenções.

Atividades e objetivos referentes ao desenvolvimento de competências comportamentais, como a desinibição, a confiança e a capacidade de trabalhar sob pressão, foram definidos para diferentes atividades. Como já referido, as atividades de improvisação e os jogos teatrais ajudaram a desinibir os formandos, muitos dos quais inicialmente hesitantes, permitindo-lhes ganhar confiança nas suas habilidades de comunicação e expressão. Como exemplo, destacou-se o exercício "E se..." (Anexo F.3.), no qual os participantes tinham que verbalizar uma lengalenga, adaptando as suas falas conforme as instruções da plateia (por exemplo, como se fossem crianças, bêbados, ou cantores de *heavy metal*...). A atividade desafiou-os a saírem de suas “zonas de conforto”, desenvolvendo confiança e desinibição.

No teatro de marionetes, os formandos precisaram de controlar a expressividade facial e corporal, para garantirem que a atenção permanecesse na marioneta, desenvolvendo a habilidade de foco e autocontrolo. No já referido "Partes de um Todo", usando apenas mãos ou pés, criaram personagens que se movimentavam por detrás de uma cortina. Esta atividade exigiu concentração e controlo, já que os movimentos tinham de ser precisos para comunicar a identidade e as ações dos personagens.

Os exercícios colaborativos tinham como objetivos o desenvolvimento de habilidades comportamentais, como a confiança e o apoio mútuo, e a capacidade de liderar e colaborar em equipa. "Em Cardume" (Anexo F.4.) é um exemplo de uma atividade colaborativa, na qual os participantes formaram “cardumes” e seguiram um líder, imitando os seus movimentos e sons. Esta atividade tinha como propósito ajudar a desenvolver habilidades de liderança e a capacidade de seguir direções dentro de um grupo, além de fortalecer a coesão e o trabalho em equipa. O "Jogo do Catxum” tinha como objetivo “convocar o corpo para a reação rápida a determinado comando” (Anexo F.7.), sendo pedido aos formandos que reagissem rapidamente a comandos, confiando nos colegas para seguirem as regras do jogo. Esta atividade também pretendia desenvolver a confiança entre os participantes e melhorar a comunicação e a reação coletiva.

As atividades e os objetivos referentes à construção de produtos plástico-visuais estiveram presentes em 6 das 8 sessões. Na primeira sessão, “... cada docente foi convidado a representar a parte do corpo que melhor o definia. A representação poderia ser gráfica ou escultórica com o objetivo de promover um momento criativo que

facilitasse a comunicação e apresentação de si aos outros.” (Anexo F.1.). Na segunda sessão, havia o objetivo de construir “registos escultóricos” que depois se tonassem em indutores de narrativas (Anexo F.2.). Na terceira sessão, os formandos criaram artefactos que “variaram entre máscaras, chapéus, anéis, luvas, saias, cintos, plumas e folhagens feitas de jornal” (Anexo F.3.). Na quarta sessão, o objetivo era a construção da planta baixa de um espaço imaginado para determinada ação (Anexo F.4.). Na quinta, propôs-se a construção de um dispositivo cénico para teatro de marionetas ou de sombras (Anexo F.5.). E, na sétima sessão, com o objetivo de “criar narrativas, objetos plásticos expressivos e espaços cénicos”, os formandos foram desafiados a contruir novos produtos (Anexo F.6.).

As atividades de construção de produtos plástico-visuais foram um componente essencial na articulação entre linguagens artísticas e tinham como propósito o desenvolvimento de competências criativas, técnicas e pedagógicas, dos participantes. Ao envolverem os participantes nos processos de criação, que exigiam tanto habilidades manuais quanto colaboração e planeamento, essas atividades não só atingiram os objetivos educativos propostos, como também ampliaram a capacidade dos formandos de integrarem técnicas artísticas e interdisciplinares nas suas práticas pedagógicas, de maneira criativa e significativa: “[e]sta formação dá-nos abordagens diferentes, na mesma disciplina trabalhamos diferentes domínios. Trabalhamos várias técnicas, jogos, e depois passamos para a parte da expressão plástica. Vemos a criatividade dos outros e vamo-nos inspirando uns aos outros” (Anexo F.3.).

No que se refere aos momentos de exposição teórica, as sessões foram estruturadas de modo a combinar esses segmentos com atividades práticas, com o objetivo de permitir que os participantes aplicassem no imediato alguns dos conceitos apresentados. Dou como exemplo a sessão sobre o teatro de sombras (Anexo F.6.), na qual, após explicação, os formandos participaram ativamente na criação e manipulação de sombras para a produção de narrativas visuais. A prática não facilitou apenas a compreensão teórica, mas também ajudou no desenvolvimento de habilidades concretas que poderiam ser transferidas para o ambiente de sala de aula. As exposições teóricas também tinham como propósito facilitar a fundamentação necessária para que os formandos compreendessem o propósito das atividades práticas subsequentes. Os momentos expositivos foram breves e em menor número quando comparados com as

atividades práticas, uma vez que havia o objetivo de promover uma aprendizagem ativa, de aplicabilidade imediata, que incentivasse a experimentação, o desenvolvimento de habilidades e a resolução de problemas, de forma a envolver os participantes em todo o processo formativo.

Passo agora a analisar os resultados referentes aos momentos de reflexão e avaliação dos produtos artísticos, das aprendizagens adquiridas pelos formandos e das conversas de roda iniciais e finais.

Os momentos de reflexão/avaliação sobre os produtos artísticos foram uma “prática comum” nas várias sessões. Dou como exemplo o que registei sobre um momento de reflexão/avaliação após a apresentação de uma atividade de teatro de sombras: “[c]omo forma de avaliação e reflexão, a plateia referiu que o grupo tinha conseguido passar a ideia de diversão e contagiado os restantes colegas. Que estavam de parabéns por terem tirado partido da luz e da sombra na distinção dos diferentes momentos da ação, e das luzes coloridas no momento de simulação do ambiente de discoteca” (Anexo F.6.).

As conversas de roda iniciais estiveram presentes na grande maioria das sessões e, como anteriormente mencionado, tinham como propósito relembrar as aprendizagens das sessões anteriores e definir os objetivos das novas atividades. Apresento como exemplo o registado na quarta sessão: “[i]niciámos a sessão numa conversa em roda sobre as aprendizagens a desenvolver durante as horas seguintes. Apresentámos os objetivos definidos para a temática dos jogos de improvisação...” (Anexo F.4.).

Os momentos de reflexão sobre as aprendizagens adquiridas foram recorrentes ao final das sessões. Na quinta sessão, por exemplo, após a atividade de teatro de marionetas, os formandos refletiram sobre a importância deste recurso na expressão de emoções e no desenvolvimento de competências como atenção, criatividade e empatia. Surgiu ainda uma discussão relevante sobre o equilíbrio entre permitir a escolha dos alunos e a necessidade de orientação do professor para promover aprendizagens eficazes (Anexo F.5.).

As reflexões sobre as aprendizagens adquiridas aconteciam, também, nas conversas de roda finais, que geralmente serviam como um espaço para avaliação e partilha das experiências vividas. Na terceira sessão, a conversa final incluiu uma reflexão

sobre o exercício de improvisação realizado. Os formandos destacaram a importância da prática contínua para superar bloqueios pessoais e promover a confiança no ambiente de ensino (Anexo F.3.).

Sigo com a análise geral da participação dos formandos, ao longo das sessões. Na primeira sessão foi realizada uma atividade onde os participantes deveriam representar a parte do corpo que melhor os definia. Embora todos tenham participado, houve hesitação na escolha dos materiais e na forma de representação, refletindo uma certa insegurança e desconforto inicial. Muitos optaram por representações menos pessoais, revelando uma tendência para falar mais sobre os seus alunos do que sobre si mesmos. (Anexo F.1.).

Na segunda sessão, durante uma atividade de improvisação, onde tinham de simular diálogos usando sons inventados, os participantes mostraram uma evolução significativa. No início, houve alguma hesitação, mas, conforme as atividades avançavam, foram-se mostrando mais confortáveis nos seus papéis e até chegaram a voluntariar-se para posições que, anteriormente, causaram desconforto (Anexo F.2.).

Houve momentos em que os formandos refletiram sobre as dificuldades enfrentadas nas atividades e propuseram ajustes para uma melhor adaptação em sala de aula. Dou como exemplo a atividade "Em cardume", que exigia colaboração e coordenação, na qual alguns participantes reconheceram a complexidade da tarefa e sugeriram que, em sala de aula, seria mais eficaz começar com representações de cardumes de animais, aparentemente mais fáceis para os alunos, antes de avançar para desafios mais complexos. Essa discussão revela um nível de participação e colaboração que vai além da execução das atividades propostas, estendendo-se à análise crítica e à procura de soluções práticas (Anexo F.4.).

Na terceira sessão, no momento de reflexão, uma das formandas afirmou: “ já fui a outras ações de formação das quais desisti. Nem conseguia fazer o frete, mas aqui não, saio sempre daqui com mais confiança, divertida e com vontade de continuar, por isso acho que estou a desbloquear muita coisa” (Anexo F.3.).

Destaco, também, um dos meus comentários como testemunho da evolução da participação de uma das formandas: “[q]uase no fim da exibição, para minha surpresa, a formanda que no primeiro exercício tinha mostrado maior inibição saltou para trás da

cortina e foi dançar com as colegas incentivando os restantes a fazer o mesmo” (Anexo F.6.).

As referências não se ficam apenas pelo aumento da participação dos formandos, durante do processo formativo, numa das últimas sessões foi testemunhado que as atividades realizadas durante a formação estavam a influenciar positivamente a prática pedagógica dos professores e conseqüentemente a participação dos alunos. Na sétima sessão uma das formandas referiu: “os alunos têm muito a ideia que o teatro depende do uso da fala, a sombra permite a passagem de uma mensagem sem o necessário uso da palavra. O teatro de sombras permite mostrar isto aos alunos, eles ficam fascinados quando percebem que entendem as mensagens dos colegas”. Outra colega acrescentou: “tenho um aluno que se tem revelado imenso, que descobriu uma paixão, parece outro, tem agora uma forma de se expressar que ele próprio não conhecia” (Anexo F.6.).

No que concerne à análise de resultados referente aos contributos da formação, identificados pelos participantes ao longo das sessões, os formandos relataram que as atividades práticas e os exercícios de improvisação contribuíram para o desenvolvimento de competências essenciais, como a desinibição, a criatividade, a espontaneidade e a confiança. Dos vários testemunhos destaco os seguintes: “[e]sta formação tem-me obrigado a tirar determinados bloqueios em me expor, já fiz aqui coisas que nunca me imaginei a fazer”; “a espontaneidade é fundamental neste tipo de exercícios. É importante trabalhá-la para desenvolvermos a confiança para o ser. Este tipo de trabalho faz-nos sentir mais à vontade e mais desbloqueados”; “ganhamos confiança em nós próprios quando nos expomos perante os outros, e estabelecemos laços de confiança entre nós. Isso é importante” (Anexo F.3.). Também relataram sentir-se mais confiantes no que respeita à exposição e ao experimentar novas estratégias pedagógicas em sala de aula, evidenciando uma transformação positiva nas práticas profissionais, como destacado no seguinte testemunho: “[e]sta formação dá-nos motivação para a nossa prática, para irmos fazer com os nossos alunos algo diferente daquilo que estamos acostumados (...) [levo] daqui a motivação para ir fazer com os meus alunos, ter gosto em fazer este tipo de atividades” (Anexo F.3.).

As vantagens do trabalho colaborativo são testemunhadas, por exemplo, por uma das minhas reflexões: “[n]esta sessão foi possível verificar que o trabalho colaborativo tem ajudado a desenvolver competências relacionadas com a organização e comunicação

dos processos criativos, entre professores, e que isso pode ser facilitador de uma prática colaborativa recorrente” (Anexo F.5.).

Na avaliação geral da última sessão, a partir da apresentação de trabalhos/projetos propostos pelos formandos em contexto de sala, identifiquei, também, os contributos da formação para o desenvolvimento do trabalho autónomo. Observou-se uma clara articulação entre diferentes domínios disciplinares, o que mostra uma integração eficaz da EDT com outras áreas do currículo. Verificou-se a criação colaborativa de recursos didáticos e o desenvolvimento de competências que consequentemente “promoveram a mudança de práticas pedagógicas” (Anexo F.7.). Na mesma reflexão destaquei, ainda, a valorização da reflexão e da avaliação com alunos, o impacto emocional e motivacional nos formandos e o empenho na construção do *site*, que sugere um possível compromisso com a continuidade e o crescimento das práticas iniciadas durante a formação (Anexo F.7.).

Para concluir a análise dos DB apresento os resultados referentes à avaliação geral das sessões, tendo em conta os objetivos definidos e a adequabilidade das atividades, o cumprimento dos tempos previstos nas planificações e as formas de avaliação.

Na avaliação geral das sessões registei, predominantemente, como na terceira, que: “[a] partir dos testemunhos dos professores posso concluir que os objetivos definidos foram alcançados e que as propostas se mostraram adequadas” (Anexo F.3.). Na última sessão conclui: “[a]o acompanharmos a construção do site da formação, ao longo do tempo em que se desenvolveu a oficina, e as apresentações finais, pudemos perceber como as atividades e os projetos realizados nas diferentes escolas do agrupamento, são evidências do bom trabalho desenvolvido e do cumprimento dos objetivos propostos para a formação” (Anexo F.7.). Os registos sugerem que as metas traçadas no início do processo formativo foram atingidas, refletindo a eficácia das abordagens pedagógicas adotadas.

No que respeita à gestão do tempo registaram-se desafios constantes. Frequentemente, as atividades de reflexão e partilha de experiências acabaram por se estender para além do tempo previsto, e como resultado outras atividades foram sendo omitidas ou adiadas para sessões futuras, como referi na avaliação das sessões 4 e 6: “[n]ão foi possível realizar o primeiro exercício de aquecimento nem o de relaxamento,

que estavam planejados. Na próxima sessão teremos mesmo de promover um momento de relaxamento, pois, ainda não foi possível executar nenhum, desde que iniciámos” (Anexo F.4.); “[s]enti alguma frustração por não ter sido possível realizar todas as propostas que estavam planejadas, sei que não será fácil incluir tudo na próxima sessão, que dado o tema a trabalhar, também terá o seu grau de exigência no que respeita à gestão do tempo” (Anexo F.6.).

No que diz respeito às formas de avaliação verifico que os momentos de reflexão individual e coletiva, passaram a ser mais frequentes a partir da terceira sessão como testemunham as seguintes referências: “[n]esta sessão foram propostos mais momentos avaliativos, no final de algumas atividades, o que promoveu uma maior reflexão e consciência das aprendizagens adquiridas. Será benéfico adotar esta estratégia nas próximas sessões” (Anexo F.3.); “[t]al como tinha previsto, criar mais momentos de avaliação ao longo da sessão promoveu maior reflexão sobre as experiências e ao mesmo tempo a análise de adequabilidade e exequibilidade de algumas atividades. Promoveu ainda a discussão sobre possíveis estratégias, que é um dos grandes objetivos desta oficina, ao propor o trabalho colaborativo entre pares” (Anexo F.4.).

Com o objetivo de permitir uma autoavaliação constante dos formandos, em relação aos objetivos das sessões, esta abordagem avaliativa permitiu também a monitorização do processo formativo, na adequação de estratégias e atividades que melhor promovessem a aquisição de aprendizagens e o desenvolvimento de habilidades dos participantes, como comprova a seguinte reflexão: “na próxima sessão, voltaremos a esta questão. Como será dedicada ao teatro de marionetas, talvez seja bem pensado propor atividades que explorem, também, as limitações deste tipo de teatro, de forma a promover a reflexão sobre estratégias que ajudem a solucionar possíveis problemas cénicos” (Anexo F.4.).

5.3. Resultados da análise dos questionários

Foram aplicados inquéritos por questionário, aos participantes, antes e após a formação. Os questionários iniciais tinham como objetivo principal compreender as conceções dos professores do 1º ciclo do ensino básico relativamente à lecionação de EDT em contexto de sala de aula. Os questionários finais pretendiam avaliar o impacto da formação no desenvolvimento pessoal e na atividade profissional dos professores.

5.3.1. Resultados da análise dos questionários iniciais

Principio a apresentação de resultados da análise dos questionários iniciais pela caracterização dos participantes quanto a género, idade, formação académica e tempo de serviço na profissão e no atual agrupamento de escolas.

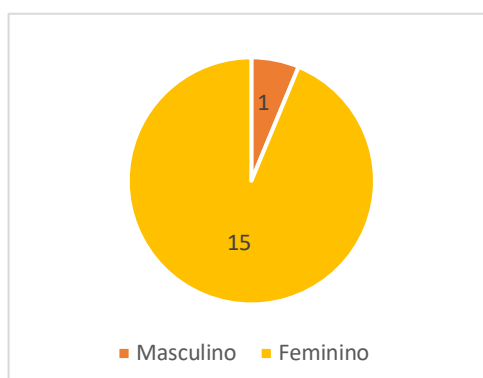


Figura 1 – Caracterização por género

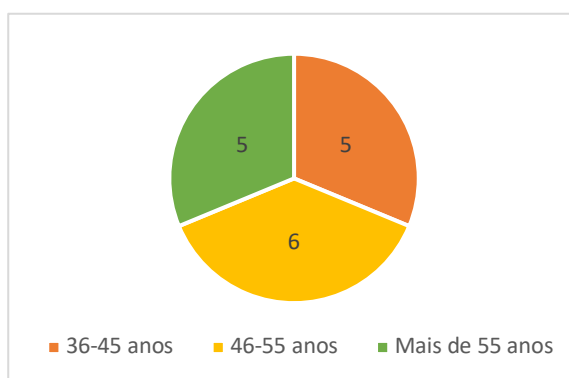


Figura 2 – Caracterização por idade

A partir da análise das Figuras 1 e 2, é possível verificar que os inquiridos pertencem maioritariamente ao sexo feminino, existindo apenas um participante do sexo masculino. No que respeita à idade observa-se uma distribuição relativamente equilibrada entre as três faixas etárias 36-45 anos e mais de 55 anos.

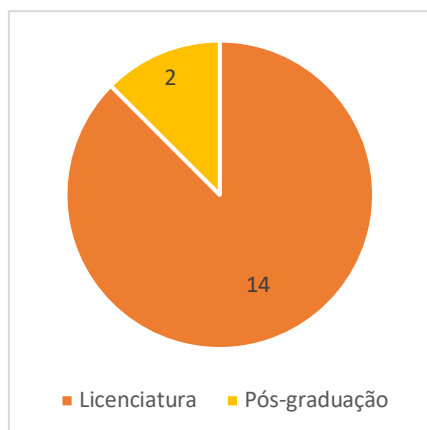


Figura 3– Formação acadêmica

Os dados exibidos na Figura 3 revelam que, no que se refere à formação acadêmica a maioria dos inquiridos é licenciada e que dois participantes têm, também, uma pós-graduação.

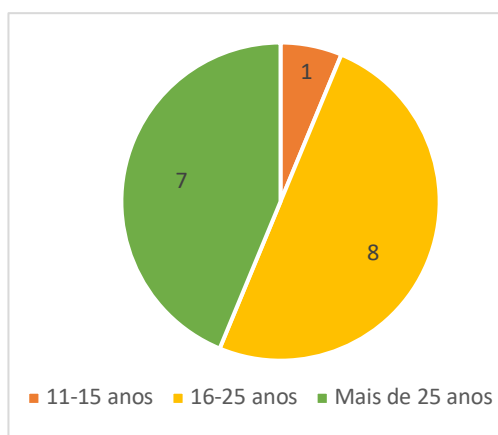


Figura 4 – Tempo de serviço

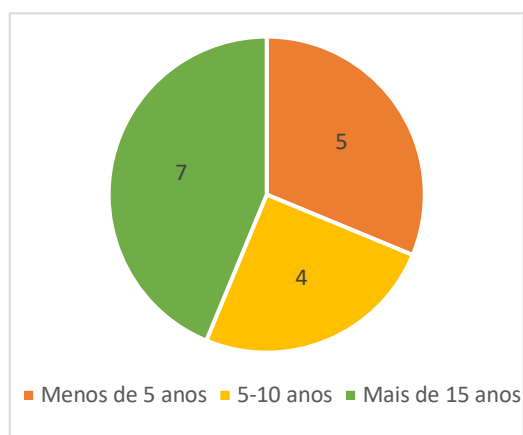


Figura 5 – Tempo de serviço no agrupamento

A Figura 4 mostra que os inquiridos têm um tempo de serviço distribuído de forma equilibrada entre 16-25 anos e mais de 25 anos, com ligeira predominância dos que têm mais de 25 anos de serviço. A partir da Figura 5, verifica-se que existe maior incidência de professores que lecionam há mais de 15 anos no mesmo agrupamento de escolas.

Os dados revelam uma visão clara do perfil demográfico e profissional dos inquiridos, sugerindo um grupo de profissionais experientes, maioritariamente femininos,

com uma formação académica relevante e com relativa estabilidade profissional, no que respeita ao local onde lecionam.

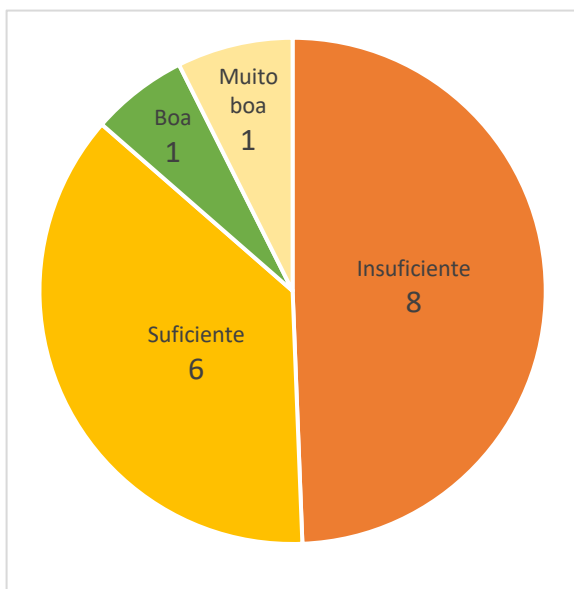


Figura 6 – Avaliação da formação inicial

De forma a perceber que concepções os participantes tinham relativamente a EDT, os professores foram questionados sobre que avaliação faziam no que respeita à aquisição de conhecimentos para a didática desta área, na formação inicial. A Figura 6 mostra que, dos 16 inquiridos, 50% consideraram que os conhecimentos necessários para o domínio de EDT, facultados na formação inicial, foram insuficientes. Dos restantes, 6 consideraram que a formação inicial em EDT foi suficiente e apenas 2 avaliaram a formação inicial como tendo sido boa e muito boa.

As razões apresentadas estão registadas na tabela de análise de conteúdo das respostas abertas ao questionário inicial. Para facilitar a apresentação de resultados, ao longo deste subcapítulo, exponho tabelas síntese extraídas da tabela integral (Anexo D.1.).

Tabela 1

Avaliação da formação inicial em EDT

Categoria	Subcategoria	Indicador	F/I	F/SC
Formação inicial em EDT	Razões para considerar a formação inicial boa ou muito boa	Boa preparação em didática	1	4
		Empenho dos professores	1	
		Atividades interessantes	1	
		Sem justificção	1	
	Razões para considerar a formação inicial suficiente	Suficiente preparação em didática	1	6
		Sem justificção	5	
	Razões para considerar a formação inicial insuficiente	Inexistência de preparação em didática	4	8
		Insuficiente preparação em didática	3	
		Sem justificção	1	

A Tabela 1 mostra que 4 dos inquiridos consideram ter tido uma formação inicial insuficiente, apresentando como razões a inexistência de EDT na formação inicial, enquanto 3 apresentaram como razão a insuficiente preparação didática. Dentro da subcategoria da formação inicial, avaliada com suficiente, o único participante que justificou a sua escolha apresentou a seguinte razão: “[QI10] ... fazíamos 2 ou 3 jogos dramáticos por semestre” (Anexo D.1.). Em contrapartida, foi apresentado um considerável número de razões para a formação inicial ser considerada boa ou muito boa, mas todas referidas pelo mesmo participante.

Constata-se que os resultados apresentam um equilíbrio entre os inquiridos que avaliam a sua formação inicial em didática de EDT como insuficiente ou inexistente e aqueles que a consideram adequada.

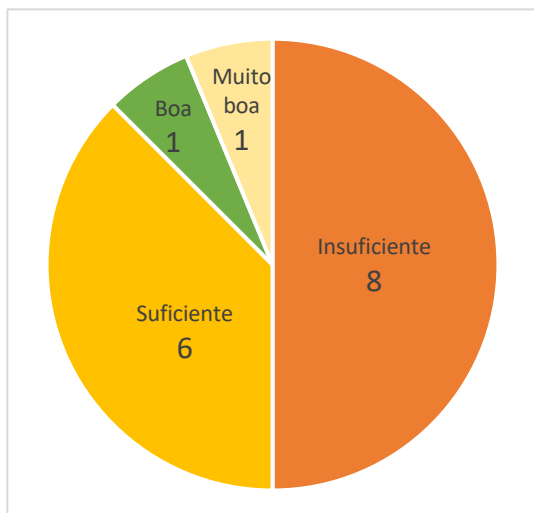


Figura 7 – Avaliação da formação contínua

No que respeita à avaliação da formação contínua, é possível verificar, a partir da Figura 7, que os resultados são exatamente iguais aos da figura anterior. Metade dos participantes considera ter uma formação contínua em EDT insuficiente, 6 avaliaram-na como sendo suficiente e 2 consideram-na boa ou muito boa.

Tabela 2

Avaliação da formação contínua em EDT

Categoria	Subcategoria	Indicador	F/I	F/SC
Formação contínua em EDT	Razões para considerar a formação contínua boa ou muito boa	Sem justificação	2	2
		Investimento em formação contínua ao longo da carreira	2	6
	Razões para considerar a formação contínua suficiente	Sem justificação	4	
		Razões para considerar a formação contínua insuficiente	Falta de investimento em formação contínua ao longo da carreira	5
	Falta de oferta formativa		2	
	Sem justificação		1	

Dos 16 inquiridos, somente 9 justificaram as suas avaliações sobre a formação contínua. A partir da Tabela 2, verifica-se que dois participantes consideram ter uma

formação contínua suficiente. As escolhas foram justificadas com as seguintes razões: “[QI1] Tenho tentado fazer algumas formações ao longo do meu percurso, nesta área.”, “[QI15] Tenho feito vários workshops nessa área.” (Anexo D.1.). Verifica-se também que metade dos inquiridos considera ter uma formação contínua na área de EDT insuficiente, ou por falta de investimento pessoal ou por falta de oferta formativa.

Quando inquiridos sobre a formação complementar na área de EDT, apenas 1 participante referiu estar a frequentar o 1º ano de Mestrado em Educação Artística - especialização em Teatro na Educação (Anexo D.1.). A inquirida é minha colega de mestrado e, simultaneamente, colega de escola.

Para avaliar as práticas de EDT no contexto educativo, a primeira pergunta abordou o contributo da área para o desenvolvimento integral das crianças. Todos os participantes confirmaram positivamente essa contribuição.

Tabela 3

Contributos de EDT no desenvolvimento integral das crianças

Categoria	Subcategoria	Indicador	F/I	F/SC
EDT no desenvolvimento integral das crianças	Contributos de EDT no desenvolvimento integral das crianças	Desenvolvimento da autoconfiança	7	21
		Desenvolvimento da autoestima	3	
		Desenvolvimento da criatividade	3	
		Desenvolvimento emocional	3	
		Desenvolvimento da imaginação	3	
		Desenvolvimento da autonomia	2	
		Desenvolvimento de capacidades comunicativas/expressivas	7	10
		Desenvolvimento social	2	
		Desenvolvimento de capacidade de trabalhar colaborativamente	1	
		Desenvolvimento cognitivo	1	2
		Desenvolvimento da concentração	1	
		Desenvolvimento cultural	1	1
		Desenvolvimento motor	3	4

		Desenvolvimento sensorial	1	
		Desenvolvimento da concentração	1	
		Desenvolvimento cultural	1	1
		Desenvolvimento motor	3	4
		Desenvolvimento sensorial	1	

A Tabela 3 apresenta os contributos enunciados pelos inquiridos, revelando que, de um modo geral, têm perceção das inúmeras vantagens de trabalhar EDT em contexto educativo, apresentando razões que vão desde o desenvolvimento de competências pessoais ao desenvolvimento de competências sociais passando pelo desenvolvimento de competências cognitivas, culturais, motoras e sensoriais. A partir da análise da tabela é possível verificar que os participantes consideram que a EDT contribuí, com maior incidência, para o desenvolvimento de competências pessoais. Seguem-se os contributos que se relacionam com o desenvolvimento social e, com menos unidades de registo (UR), os que se relacionam com desenvolvimento de competências cognitivas, culturais, motoras e sensoriais.

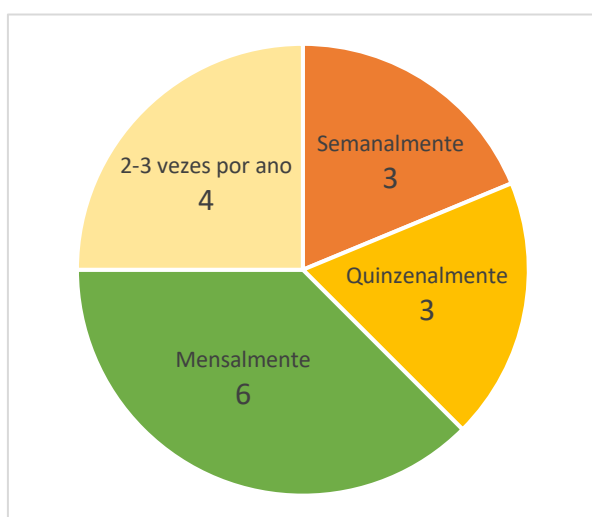


Figura 8 –Frequência de atividades de EDT propostas pelos professores

Quando questionados sobre se realizavam atividades de EDT com os alunos, todos os professores responderam que sim. A Figura 8 mostra que 6 dos inquiridos afirmam realizar atividades de EDT, em contexto de sala de aula, mensalmente. Dos restantes 4 dinamizam esta área 2 a 3 vezes por ano e com menos registos estão as propostas de atividades semanais e quinzenais.

A partir dos dados apresentados é possível concluir que a maioria dos participantes não cumpre a hora semanal de lecionação de EDT estabelecida na matriz curricular do 1º ciclo (DL n.º 55/2018).

Tabela 4

Exemplos de atividades de EDT desenvolvidas em contexto de sala de aula

Categoria	Subcategoria	Indicador	F/I	F/SC
EDT em contexto de sala de aula	Exemplos de atividades desenvolvidas	Dramatização de textos	7	27
		Jogos	5	
		Produções teatrais	5	
		Atividades de livre expressão	5	
		Improvisações	2	
		Consolidação de aprendizagens de outras áreas do conhecimento	2	
		Teatro de marionetas	1	

A partir dos resultados da Tabela 4 é possível perceber que a atividade de eleição, proposta pelos participantes em contexto educativo, é a dramatização de textos. Seguem-se, com o mesmo número de UR, os jogos, as produções teatrais e as atividades de livre expressão. Com menos incidência estão as improvisações e a consolidação de aprendizagens de outras áreas do conhecimento, ambas com duas UR, e o teatro de marionetas, apenas com uma.

Os dados recolhidos indicam que os professores selecionam e aplicam diversas atividades de EDT em sala de aula, com uma preferência mais frequente por atividades estruturadas, como dramatização e jogos, em comparação com atividades que exigem maior espontaneidade ou que integram outras áreas do conhecimento.

Tabela 5

Atividades de EDT numa abordagem interdisciplinar

Categoria	Subcategoria	Indicador	F/I	F/SC
EDT numa abordagem interdisciplinar	Disciplinas de eleição	Português	10	26
		Estudo do Meio	7	
		Artes Visuais	3	
		Educação Física	2	
		Música	1	
		Dança	1	
	Razões pelas quais promove uma abordagem interdisciplinar	Consolidação de aprendizagens de outras áreas do conhecimento	1	2
		Facilidade na complementaridade com outras áreas do conhecimento	1	

No que se refere à questão sobre a interdisciplinaridade, dos 16 inquiridos, 12 referiram que costumam propor atividade de EDT em articulação com outras disciplinas. A análise da Tabela 5 revela que o Português é o eleito na abordagem interdisciplinar, seguindo-se o Estudo do Meio e, com menos registos, as restantes áreas. Verifica-se também que somente dois participantes justificaram as razões pelas quais elegiam as disciplinas referidas: “[QI15] Como forma de consolidação dos conteúdos programáticos de Estudo do Meio.”; “[QI14] ... porque permitem uma fácil interdisciplinaridade, complementando-se umas às outras.”

A análise de dados revela que as áreas de Português e Estudo do Meio são consideradas pelos professores como sendo as mais “fáceis” de trabalhar numa abordagem interdisciplinar, e que a EDT também é proposta na consolidação de aprendizagens de outras áreas do conhecimento, segundo a opinião dos dois inquiridos que justificaram as suas opções.

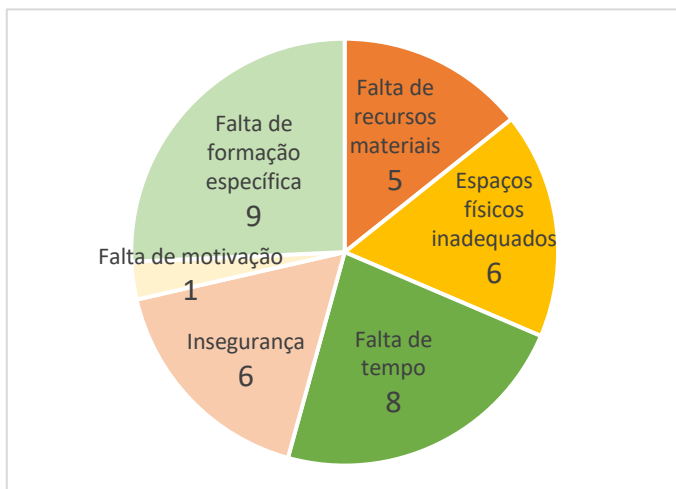


Figura 9 – Limitações/constrangimentos na realização de atividades de EDT

Como resposta à questão sobre se encontram limitações e constrangimentos à prática de EDT, dos 16 inquiridos, 15 responderam afirmativamente.

A Figura 9 mostra que a limitação mais identificada refere-se à falta de formação específica. Segue-se a falta de tempo, quase com o mesmo número de registos (8). De forma equilibrada surgem, de seguida, limitações relacionadas com a insegurança pessoal e a inadequação dos espaços físicos (6). A falta de recursos materiais foi apontada por cinco dos participantes, enquanto a falta de motivação foi opção de apenas um professor.

Os resultados sugerem que a capacitação específica e a gestão do tempo são os principais desafios enfrentados pelos professores. Com implicações menores, mas ainda presentes, estão as limitações relacionadas com a confiança pessoal, a adequação dos ambientes de ensino e a disponibilidade de recursos materiais.

Tabela 6

Proposta de estratégias para a melhoria da prática educativa de EDT

Categoria	Subcategoria	Indicador	F/I	F/SC
Estratégias para a melhoria da prática educativa de EDT	Estratégias defendidas para a melhoria das práticas em EDT	Melhoria da oferta formativa	6	14
		Aumento de tempos letivos	3	
		Valorização curricular	1	
		Melhoria da formação inicial	1	
		Parcerias	1	
		Coadjuvação	1	

		Investimento em espaços físicos adequados	1	
	Estratégias ao alcance do professor	Formação contínua	4	10
		Planificação de aulas	1	
		Promover a interdisciplinaridade	2	
		Diversificação de atividades	3	

A Tabela 6 apresenta os resultados referentes às propostas de melhoria para a prática de EDT enumeradas pelos participantes. De entre as estratégias sugeridas pelos professores destaca-se a melhoria de oferta formativa: “[QI13] mais formação específica.”; e, de seguida, o aumento dos tempos letivos: “[QI8] redução nos currículos para que haja mais tempo para se poder praticar atividades nessa área.” Com menos expressividade estão a valorização curricular, a melhoria da formação inicial, as parcerias, a coadjuvação e o investimento em espaços físicos adequados (1). Como estratégias de melhoria ao alcance dos professores destaca-se novamente a formação com 4 UR: “[QI14] frequentar formação nesta área de modo a aprender técnicas, conhecimentos, ferramentas para desenvolver a minha prática educativa” (Anexo D.1.). Segue-se a diversificação de atividades (3): “[QI15] Propondo atividades diversificadas, levar os alunos ao teatro, falar de teatro, dar a conhecer algumas peças e propor idas em família.” Com menos UR estão as estratégias de promoção da interdisciplinaridade (2) e a planificação de atividades (1).

Os resultados revelam que os professores reconhecem a necessidade de uma maior oferta formativa em EDT e de um aumento no tempo letivo curricular da disciplina, evidenciando a necessidade de maior suporte, por parte dos órgãos diretivos, para um ensino mais eficaz. Como estratégias viáveis, os professores concluem que é necessário frequentar mais formações na área e diversificar as propostas pedagógicas apresentadas aos alunos.

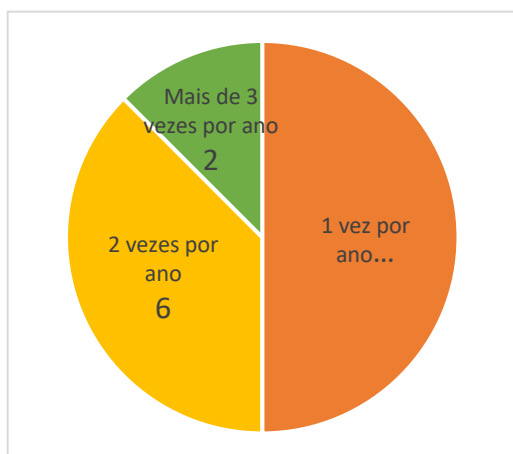


Figura 10 –Frequência de idas ao teatro

Para concluir a apresentação de resultados do questionário inicial, passo a analisar os dados referentes às questões sobre a fruição de espetáculos teatrais.

Os resultados apresentados na Figura 10 revelam que, embora todos os participantes reconheçam a importância de levar os seus alunos ao teatro, a frequência dessas visitas varia significativamente. A maioria dos inquiridos organiza idas ao teatro apenas uma ou duas vezes por ano, indicando que, apesar do reconhecimento do valor educativo da atividade, talvez existam limitações que impedem uma fruição mais regular. Apenas uma pequena parcela dos participantes (2), proporciona idas ao teatro mais de três vezes por ano.

Tabela 7

Fruição de espetáculos teatrais em contexto educativo

Categoria	Subcategoria	Indicador	F/I	F/SC
Importância da fruição	Razões pelas quais defende a importância da fruição	Aquisição de conhecimentos	3	15
		Desenvolvimento de competências comunicativas	3	
		Valorização cultural	9	
Desenvolvimento de atividades	Exemplos de atividades preparatórias de uma ida ao teatro	Pesquisa de informação sobre a peça	8	29
		Exemplos de atividades após uma ida ao teatro	6	
	Exemplos de atividades após uma ida ao teatro	Identificação de aspetos observados durante o espetáculo	4	

		Identificação de personagens	1	
		Ilustrações sobre o observado	5	
		Criação de textos	3	
		Criação de produtos artísticos	2	

A partir dos resultados apresentados na Tabela 7 verifica-se que os participantes defendem a importância da fruição de espetáculos teatrais principalmente por três razões: valorização cultural, aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências comunicativas. As atividades associadas, tanto preparatórias quanto posteriores, refletem uma abordagem pedagógica que valoriza o teatro como uma ferramenta significativa de aprendizagem, contudo não se registam atividades durante a visita ao teatro. Os dados revelam que os professores reconhecem a importância das idas ao teatro não apenas como uma experiência cultural, mas também como uma oportunidade educativa abrangente que contribui para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências comunicativas. No entanto, a ausência de atividades durante a visita ao teatro aponta para uma área que poderia ser desenvolvida para aproveitar ao máximo o potencial educativo dessas experiências.

5.3.2. Resultados da análise dos questionários finais

Os questionários finais foram estruturados em cinco secções distintas. As questões da primeira secção pretendiam aferir os contributos da oficina de formação tanto no desempenho profissional quanto no desenvolvimento pessoal dos participantes, bem como os benefícios decorrentes dos momentos de partilha e reflexão. Além disso, as questões tinham também como objetivo recolher dados que permitissem avaliar os resultados relativos às aprendizagens adquiridas pelos participantes e pelos alunos. A segunda secção concentrou-se em questões que abordam as vantagens do trabalho colaborativo. Na terceira secção pretendeu-se aferir os contributos específicos da oficina de formação relativamente à mudança de práticas pedagógicas. A quarta secção apresentou 11 questões fechadas com intuito de avaliar o impacto da oficina tanto na

atividade profissional quanto no desenvolvimento pessoal dos participantes. Por fim, a última secção do questionário foi destinada a sugestões e considerações finais.

Início a apresentação de resultados pela análise das respostas da primeira secção dos questionários finais, na qual os 16 participantes responderam afirmativamente a todas as perguntas.

Tabela 8

Contributos da oficina de formação no desempenho profissional e no desenvolvimento pessoal

Categoria	Subcategoria	Indicador	F/I	F/SC
Aprendizagens adquiridas e competências desenvolvidas	Úteis no desempenho profissional	Articulação interdisciplinar	7	35
		Desenvolvimento das capacidades comunicativas/expressivas	5	
		Construção de recursos pedagógicos	4	
		Desenvolvimento do pensamento criativo	3	
		Ampliação de conhecimentos	3	
		Desenvolvimento da capacidade de resolver problemas	2	
		Desenvolvimento de capacidades facilitadoras de trabalho colaborativo	3	
		Identificação das potencialidades da improvisação	2	
		Identificação de capacidades comunicativas de objetos, marionetas e outras formas animadas	2	
		Produção de narrativas	1	
		Desenvolvimento da coordenação individual e em grupo	1	
		Melhoria dos relacionamentos com os alunos	1	
		Aumento da autoconfiança no desenvolvimento da atividade docente	1	
	Úteis no desenvolvimento pessoal	Desenvolvimento da autoconfiança	7	34
		Desenvolvimento das capacidades comunicativas/expressivas	7	
		Desenvolvimento de competências e técnicas no campo artístico	4	
		Melhoria dos relacionamentos entre pares	3	

		Desenvolvimento do autoconhecimento	3	
		Desenvolvimento da empatia	2	
		Desenvolvimento da capacidade de concentração	2	
		Desenvolvimento da consciência do corpo	2	
		Desenvolvimento do bem-estar pessoal	1	
		Desenvolvimento da sensibilidade	1	
		Aumento da capacidade de resiliência	1	
		Aumento da capacidade de adaptação	1	

A análise da Tabela 8, extraída da tabela integral (Anexo D.2.), permite identificar dois tipos de contributos da oficina formativa destacados pelos participantes: aqueles que são úteis para o desempenho profissional e aqueles que favorecem o desenvolvimento pessoal. Entre os contributos considerados mais relevantes para o desempenho profissional, sobressai a articulação disciplinar (7): “[QF5] [c]apacidade de articular a expressão dramática com os conteúdos das várias áreas.” (Anexo D.2.). Em seguida, destacam-se o desenvolvimento das capacidades comunicativas/expressivas (5) e a construção de recursos pedagógicos (4). Outras áreas importantes, mas menos frequentemente mencionadas, incluem o pensamento criativo, a colaboração, e a ampliação de conhecimentos (cada uma com 3 UR). Em termos de desenvolvimento pessoal, os principais benefícios foram o fortalecimento da autoconfiança (7) e o aperfeiçoamento das capacidades comunicativas e expressivas (7), seguidos do desenvolvimento de competências artísticas (4) e da melhoria dos relacionamentos interpessoais (3). Aspectos como concentração (2), consciência corporal (2), bem-estar pessoal (1) e resiliência (1), foram referidos com menor frequência.

Tabela 9

Benefícios dos momentos de partilha e reflexão

Categoria	Subcategoria	Indicador	F/I	F/SC
Momentos de partilha e reflexão	Vantagens dos momentos de partilha e reflexão	Reconhecimento da importância das trocas de experiências e aprendizagens	8	31
		Reconhecimento do desenvolvimento pessoal	5	
		Reconhecimento da importância da análise crítica	4	
		Reconhecimento da melhoria do desenvolvimento da atividade docente	4	
		Reconhecimento da melhoria das relações entre colegas	2	
		Desenvolvimento do autoconhecimento	2	
		Promoção da partilha de recursos didáticos	2	
		Consolidação de aprendizagens	1	
		Promoção de apoio entre colegas de trabalho	1	
		Promoção da colaboração entre colegas	1	
		Reconhecimento da importância de EDT	1	

A Tabela 9 apresenta os exemplos enunciados pelos participantes quando questionados sobre os benefícios dos momentos de partilha e reflexão. Os dados revelam que a vantagem mais frequentemente identificada pelos inquiridos foi o reconhecimento da importância das trocas de experiências e aprendizagens (8): “[QF10] [a] troca de experiências enriquece, inspira e motiva os professores na sua prática diária e nos momentos em que os professores se juntam.” (Anexo D.2.). Em seguida, destaca-se o reconhecimento do desenvolvimento pessoal (5), e depois o reconhecimento da importância da análise crítica (4) e da melhoria do desenvolvimento da atividade docente (4): “[QF11] [a]o ouvir as diferentes experiências e ao refletir sobre a minha prática, permitiu-me identificar algumas áreas onde preciso melhorar.” (Anexo D.2.). Com resultados menos expressivos foram identificados, por exemplo, o desenvolvimento do autoconhecimento (2) e a promoção de partilha de recursos didáticos (2), seguidos da promoção da colaboração e de apoio entre colegas (1).

A partir da análise destes resultados (31 UR), é possível concluir que os momentos de partilha e reflexão foram bastante valorizados pelos professores, principalmente por facilitarem a troca de experiências, o enriquecimento de aprendizagens, e a motivação para a prática docente. As partilhas e reflexões também contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional, permitindo aos participantes identificar áreas de melhoria através da análise crítica das suas práticas. Embora menos frequentes, foram identificadas outras vantagens que sugerem que a reflexão conjunta e a troca de experiências são vistas como favoráveis ao crescimento contínuo e à melhoria das práticas pedagógicas.

Tabela 10

Propostas apresentadas e aprendizagens adquiridas em contexto de sala de aula

Categoria	Subcategoria	Indicador	F/I	F/SC
Trabalho autónomo em contexto educativo	Exemplos de atividades interdisciplinares apresentadas em contexto de sala de aula	Atividades em articulação com a área de Português	10	25
		Atividades em articulação com a área de Estudo do Meio	5	
		Atividades em articulação com a área de Artes Visuais	4	
		Atividades em articulação com a área de Matemática	2	
		Atividades em articulação com a área de Música	2	
		Atividades em articulação com a área de Dança	1	
		Atividades em articulação com a área de Educação para a Cidadania	1	
	Exemplos da diversificação de atividades apresentadas em contexto de sala de aula	Teatro de marionetas	5	19
		Teatro de sombras	4	
		Jogos de aquecimento	2	
		Produção de peças teatrais	2	
		Improvisação	2	
		Construção de espaços e dispositivos cénicos	2	
		Jogos dramáticos	1	

		Experimentação do uso de figurinos e adereços na caracterização de personagens	1	
	Exemplos de aprendizagens e competências adquiridas pelos alunos	Desenvolvimento da autoconfiança	8	36
		Análise crítica	7	
		Desenvolvimento de competências e técnicas no domínio do teatro	4	
		Desenvolvimento de capacidades comunicativas/expressivas	5	
		Desenvolvimento do pensamento criativo e de ideias inovadoras	4	
		Desenvolvimento da autoestima	2	
		Desenvolvimento da eficiência leitora	1	
		Desenvolvimento de capacidades facilitadoras de trabalho colaborativo	1	
		Desenvolvimento da concentração	1	
		Desenvolvimento do autoconhecimento	1	
		Desenvolvimento da expressão escrita	1	
		Desenvolvimento da autonomia	1	

A análise de conteúdo das respostas dadas pelos participantes, em relação ao tipo de propostas apresentadas em contexto de trabalho autónomo e à identificação de aprendizagens adquiridas pelos alunos, é exibida na Tabela 10. Quando questionados sobre que propostas de trabalho tinham sido aplicadas numa abordagem interdisciplinar, os inquiridos destacaram as atividades de articulação entre a área de EDT e a de Português. Seguiu-se a de Estudo do Meio e depois a de Artes Visuais. As restantes áreas foram mencionadas com menor frequência.

No que diz respeito à diversificação das propostas de EDT, os professores identificaram oito atividades principais, com destaque para os teatros de marionetas (5), bem como os teatros de sombras (4). Com menor frequência, foram mencionadas: a produção de peças teatrais (2), a improvisação (2), e a construção de espaços e dispositivos cénicos (2). Os jogos dramáticos e a experimentação com figurinos e adereços na caracterização de personagens foram indicados apenas uma vez. A discrepância de UR entre as duas primeiras subcategorias da Tabela 10, de 25 registos

para 19, deve-se ao facto de 9 dos inquiridos não ter especificado que tipo de atividades realizadas indicavam a diversificação de propostas.

Em contrapartida, as aprendizagens adquiridas e as competências desenvolvidas pelos alunos, a partir das atividades de EDT propostas em sala de aula, foram amplamente enumeradas com 36 UR. Entre as mais destacadas pelos professores estão o desenvolvimento da autoconfiança e da análise crítica: “[QF10] [o]s alunos conseguem expor melhor os seus problemas, dúvidas... menos timidez”; “[QF1] [o]s alunos melhoraram no juízo crítico para analisar espetáculos” (Anexo D.2.). O desenvolvimento de capacidades comunicativas/expressivas (5), seguidas do desenvolvimento do pensamento criativo e de competências e técnicas no domínio do teatro (4), também estão entre as mais referidas. As aprendizagens e competências menos indicadas incluem o desenvolvimento da autoestima (2), seguido do desenvolvimento da autonomia, do autoconhecimento e de capacidades facilitadoras de trabalho colaborativo (1).

A análise dos resultados sugere que a formação teve um impacto significativo na aplicação de propostas interdisciplinares e na diversificação das atividades de EDT pelos participantes, especialmente em articulação com disciplinas como Português, Estudo do Meio e Artes Visuais. As atividades mais frequentes foram os teatros de marionetas, e os teatros de sombras, enquanto outras, como jogos dramáticos, foram menos referidas. As aprendizagens e competências desenvolvidas pelos alunos, destacando-se a autoconfiança, a análise crítica e as capacidades comunicativas, foram amplamente reconhecidas, mas a autoestima, a autonomia e o trabalho colaborativo, foram menos referidas.

Tabela 11

Vantagens do trabalho colaborativo enquanto estratégia da oficina de formação

Categoria	Subcategoria	Indicador	F/I	F/SC
Trabalho colaborativo enquanto estratégia da formação	Vantagens do trabalho colaborativo	Promoção de troca de conhecimento e experiências	9	31
		Promoção de eficácia do trabalho docente	7	
		Promoção do desenvolvimento do pensamento criativo e de ideias inovadoras	7	
		Promoção do conhecimento dos colegas de trabalho	5	
		Promoção do apoio entre colegas de trabalho	3	
	Exemplos de melhoria da qualidade e da eficiência do trabalho docente	Aumento da diversidade e da qualidade das propostas de trabalho	11	12
		Economia de tempo na planificação das propostas de atividades	1	
		Economia de tempo na planificação das propostas de atividades	1	

Os resultados da análise das respostas abertas às perguntas destinadas a aferir as vantagens do trabalho colaborativo, da segunda parte do questionário, são apresentados na Tabela 11. Todos os inquiridos responderam de forma afirmativa às questões dessa secção. Os resultados apresentados nesta tabela revelam que a principal vantagem do trabalho colaborativo entre colegas, identificada pelos participantes, é a possibilidade de troca de conhecimentos e experiências (9), um indicador que também foi destacado na análise da Tabela 9. Outras vantagens incluem a melhoria da eficácia do trabalho docente (7) e o estímulo ao desenvolvimento do pensamento criativo e de ideias inovadoras (7) bem como a promoção do conhecimento do outro (5) e do apoio mútuo (3).

Quando questionados sobre exemplos de melhoria da qualidade e da eficiência no trabalho docente como resultado do trabalho colaborativo, 11 dos 16 inquiridos enunciaram exemplos. A economia de tempo na planificação das propostas de atividades foi indicada uma vez, enquanto o aumento da diversidade e da qualidade das propostas de trabalho emergiu com maior frequência.

Os resultados sugerem que os professores reconhecem o trabalho colaborativo como uma prática profícua, destacando a troca de conhecimentos e experiências como a

sua principal vantagem. Outros benefícios incluem a melhoria da eficácia docente e a promoção do pensamento criativo. No entanto, embora a diversidade e a qualidade das propostas de trabalho tenham sido frequentemente mencionadas como exemplos de melhoria, a eficiência em termos de economia de tempo na planificação foi menos reconhecida.

Tabela 12

Contributos da oficina de formação relativamente à mudança de práticas pedagógicas

Categoria	Subcategoria	Indicador	F/I	F/SC
Contributos da formação para a mudança das práticas pedagógicas	Perspetivas de enquadramento de EDT no projeto curricular do próximo ano	Promoção de atividades dos diferentes domínios do teatro	9	40
		Promoção de atividades que facilitem a articulação curricular	7	
		Promoção de atividades que facilitem o desenvolvimento da comunicação	5	
		Promoção de atividades que facilitem o desenvolvimento de competências emocionais	5	
		Promoção de atividades que facilitem o desenvolvimento de competências sociais	5	
		Promoção de atividades que facilitem o desenvolvimento da criatividade	4	
		Promoção de atividades que facilitem o desenvolvimento da autoconfiança	3	
		Promoção de atividades que facilitem o desenvolvimento da colaboração	2	
		Perspetivas de frequência de idas ao teatro	Uma vez por mês	
	Três a quatro vezes por ano		1	
	Três vezes por ano		6	
	Duas a três vezes no ano		3	
	Duas vezes no ano		2	
	Uma vez no ano		2	
	Exemplos de atividades perspetivadas para o enquadramento e acompanhamento dos alunos nas idas ao teatro	Antes da ida ao teatro	9	20
		Durante a visita ao teatro	4	
		Após a ida ao teatro	7	

A Tabela 12 apresenta os resultados das respostas às perguntas abertas da terceira secção do questionário, que pretenderam avaliar os contributos da formação na mudança de práticas pedagógicas futuras. A análise dos dados revela que os professores perspetivam a promoção de diversas atividades para o enquadramento de EDT no projeto curricular do próximo ano letivo. Verifica-se maior destaque no indicador referente à promoção de atividades dos diferentes domínios do teatro (9). Como segunda prioridade, destaca-se a promoção de atividades que facilitem a articulação curricular (7). Outros indicadores incluem a promoção de atividades que facilitem o desenvolvimento da comunicação (5), das competências sociais e emocionais (5), a promoção de atividades que facilitem o desenvolvimento da criatividade (4) e da autoconfiança (3). A promoção de atividades que promovem a colaboração foi mencionada apenas 2 vezes.

A frequência de indicadores da primeira subcategoria da Tabela 12 (40 UR), sugere que os professores reconhecem a importância de integrar a EDT no projeto curricular de turma, com atenção particular na promoção de atividades dos diferentes domínios do teatro, de modo a promover o desenvolvimento das competências comunicativas, sociais e emocionais dos alunos.

As idas ao teatro também são perspetivadas pelos professores, preferencialmente numa frequência trimestral. Isto pode significar que a maioria dos professores reconhece o valor dessas visitas, embora a frequência planeada varie consideravelmente. A variação sugere que, embora considerada, a integração das idas ao teatro pode enfrentar desafios que influenciam a frequência com que são realizadas.

Quando questionados sobre como pretendiam enquadrar o acompanhamento das idas ao teatro com os alunos, os professores apresentaram alguns exemplos de propostas. Segundo os dados apresentados, verificam-se em destaque (com 9 UR), as atividades de preparação antes das visitas: “[QF7] antes da ida é importante contextualizar a peça, discutir temas relevantes e preparar os alunos para o que irão ver” (Anexo D.2.).

As atividades após a ida ao teatro também são valorizadas (7) e focam-se na reflexão e consolidação do aprendido: “[QF10] Após a ida ao teatro é importante realizar discussões, debates para aprofundar a compreensão dos alunos” (Anexo D.2.). As intervenções durante a visita ao teatro, embora menos frequentes (4), indicam que os professores também se preocupam com as aprendizagens que possam advir dessa experiência: “[QF14] Durante, se possível, fazer uma visita guiada aos bastidores e sensibilizá-los para observarem luzes, cenários, adereços...” (Anexo D.2.).

Os resultados da quarta parte do questionário são apresentados nos gráficos que se encontram no Anexo C.

A análise dos dados revela que a oficina de formação foi amplamente reconhecida como útil e relevante pelos participantes, com um predomínio significativo de respostas na categoria "Concordo totalmente".

A elevada taxa de concordância total, 15 dos 16 participantes, evidencia a eficácia da formação em promover a consciencialização sobre a importância do corpo na comunicação, o desenvolvimento da criatividade e do imaginário individual e coletivo, bem como na criação de novos recursos pedagógicos.

As respostas às questões relativas ao reconhecimento da importância da improvisação no treino do pensamento rápido e na resolução de problemas, assim como ao reconhecimento das vantagens de refletir sobre as práticas pedagógicas adotadas na atividade docente, revelam uma concordância total de 87,5% dos participantes e a concordância dos restantes. Cerca de 81% dos inquiridos também concordam na totalidade que a formação foi útil para o reconhecimento das vantagens dos momentos de reflexão/avaliação dos alunos.

Quando inquiridos sobre a importância da formação para a promoção da mudança de práticas pedagógicas e para o desenvolvimento integral dos alunos, os resultados alcançaram os 68,75% dos participantes a concordarem totalmente e cerca de 31% a concordarem. Resultados similares foram observados em relação à intenção de continuarem a frequentar formações na área de EDT.

Por fim, 62,5% dos participantes concordaram totalmente que a formação contribuiu para melhorar o conhecimento entre os colegas de trabalho, enquanto 50%

afirmaram que a formação foi completamente eficaz na promoção de um melhor autoconhecimento.

A análise dos resultados revela que a formação atingiu os seus objetivos principais, sendo altamente valorizada em várias dimensões essenciais, como a comunicação, a criatividade e a reflexão pedagógica, tendo sido reconhecida também como útil para a mudança de práticas pedagógicas. No entanto, a variação nas respostas em algumas áreas parece sugerir que futuras formações podem ser ajustadas de modo a garantir um impacto ainda mais equilibrado e abrangente entre todos os participantes.

Tabela 13

Considerações sobre a oficina de formação e sugestões para futuras edições

Categoria	Subcategoria	Indicador	F/I	F/SC		
Considerações e sugestões finais	Identificação de aspetos positivos da formação	Promoção da reflexão e autoavaliação	6	29		
		Promoção do trabalho prático/experimental	6			
		Relação entre participantes	4			
		Criação de recursos didáticos	4			
		Variedade na proposta de atividades	3			
		Promoção do trabalho colaborativo	2			
		Promoção da abordagem interdisciplinar	1			
		Promoção do desenvolvimento do pensamento criativo e de ideias inovadoras	1			
		Ampliação de conhecimentos	1			
		Gestão flexível do trabalho autónomo	1			
		Sugestões de melhoria numa futura edição	Calendarização mais espaçada no tempo		3	8
			Criação um programa atualizado e interdisciplinar		2	
			Criação de parcerias com profissionais da área do teatro		1	
	Acompanhamento em sala de aula		1			
	Promoção de visitas/espetáculos		1			

A apresentação dos resultados da última parte do questionário, na qual os participantes enumeraram os pontos fortes da oficina de formação e sugeriram melhorias para futuras edições, encontra-se sintetizada na Tabela 13.

Os resultados indicam que os participantes valorizaram principalmente os aspetos que combinam reflexão e autoavaliação com a promoção do trabalho prático e experimental, bem como a qualidade das relações interpessoais e a criação de recursos úteis. A diversidade de atividades e o incentivo ao trabalho colaborativo também foram destacados: “[QF9] [a] abordagem a diferentes recursos dramáticos foi vantajosa”, “[QF16] [o] trabalho colaborativo nas escolas” (Anexo D.2.). Embora algumas áreas contempladas na formação, como a interdisciplinaridade e a criatividade, assim como a ampliação de conhecimentos e a flexibilidade na gestão do trabalho autónomo, tenham sido menos mencionadas (apenas com 1 UR), foram reconhecidas como contribuições da formação.

A calendarização mais espaçada no tempo aparece como a principal área de ajuste, nas sugestões de melhoria. Embora a formação tenha decorrido entre novembro e maio, três participantes sugeriram que a mesma decorresse por um período ainda mais alargado: “[QF14] [t]endo em conta a abrangência do tema a formação poderá ser mais extensa, talvez anual e com mais módulos” (Anexo D.2.). As outras sugestões apontam para uma formação que conecte mais diretamente o conteúdo com práticas profissionais e culturais, atualizando o programa e envolvendo profissionais externos para enriquecer a experiência formativa: “[QF2] [c]olaboração com profissionais da área” (Anexo D.2.). Bem como, a promoção de idas a espetáculos e outros espaços culturais, e o acompanhamento em sala de aula: “[QF16] [a] formação deve ser integrada na sala de aula com professores, alunos e formadores e existir posteriormente uma reflexão” (Anexo D.2.). Estas sugestões podem ser úteis para futuras edições da formação, sendo de destacar a importância de se continuar a promover uma abordagem equilibrada entre teoria e prática, diversidade de atividades e colaboração entre os participantes.

5.4. Resultados da análise dos relatórios finais

Como é habitual nas oficinas de formação, os participantes realizaram um relatório final individual que propunha uma última reflexão sobre o processo formativo. A tabela integral que apresenta a análise de conteúdo dos relatórios encontra-se em anexo (Anexo D.3.).

O relatório individual (Anexo B) incidiu sobre os seguintes tópicos: os motivos que levaram à escolha da oficina, a consecução dos objetivos propostos, a adequação da metodologia escolhida, a duração e o cronograma definidos, a participação e o envolvimento dos participantes e a avaliação global da formação.

Para apresentar a leitura dos resultados, extraí, da tabela integral (Anexo B), 5 tabelas síntese.

Tabela 14

Motivos apresentados para a escolha da oficina de formação

Categoria	Subcategoria	Indicador	F/I	F/SC
Motivos que levaram os formandos a participarem na formação	Motivos de natureza pessoal	Desenvolvimento pessoal	4	18
		Desenvolvimento de competências e técnicas no campo artístico	4	
		Desenvolvimento do espírito de equipa	4	
		Interesse/gosto pelas artes	3	
		Desenvolvimento da imaginação e da criatividade	3	
	Motivos de natureza profissional	Ampliação de conhecimentos	14	34
		Mudança de práticas	8	
		Apropriação de práticas que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos	7	
		Procura de inspiração para implementação de novas atividades/projetos	4	
		Construção de recursos educativos úteis	1	

Os dados apresentados na Tabela 14 mostram que os participantes foram motivados por uma combinação de razões pessoais e profissionais, com ênfase no desenvolvimento, tanto de habilidades técnicas e artísticas quanto de competências pessoais e colaborativas. Os motivos de natureza profissional apresentados mostram uma clara orientação dos formandos em direção ao aperfeiçoamento contínuo e à inovação nas suas práticas. A ampliação de conhecimentos, com 14 UR, emerge como a principal motivação, sugerindo uma forte demanda por atualização e enriquecimento profissional. A procura por mudanças nas práticas pedagógicas e por práticas que promovam o desenvolvimento integral dos alunos também foram destacadas (8). A construção de recursos materiais foi referida apenas uma vez, o que pode indicar que os professores não traziam essa expectativa ou não sentiam essa necessidade e que, portanto, a formação não terá tido impacto nessa vertente.

Tabela 15

Consecução dos objetivos da oficina de formação

Categoria	Subcategoria	Indicador	F/I	F/SC
Objetivos da formação	Consecução de objetivos centrados no desenvolvimento pessoal	No desenvolvimento do pensamento crítico	5	16
		No desenvolvimento de competências comunicacionais	3	
		No desenvolvimento da imaginação e criatividade	3	
		No desenvolvimento do autoconhecimento	3	
		Na ampliação de aprendizagens no campo artístico	2	
	Consecução de objetivos centrados no desenvolvimento da atividade profissional	Na apropriação de práticas interdisciplinares	11	59
		Na construção de recursos educativos	8	
		Na reflexão sobre a prática letiva	8	
		No trabalho colaborativo entre professores	8	
		Na mudança de práticas	8	
		No desenvolvimento de práticas próprias do teatro	7	
		Na apropriação de práticas promotoras do desenvolvimento integral dos alunos	5	

		Na apropriação de metodologias ativas de ensino/aprendizagem	4	
--	--	--	---	--

A partir da análise da tabela 15 verifica-se que o desenvolvimento do pensamento crítico foi o objetivo pessoal mais citado, com 5 menções. Isso indica que os participantes consideraram a formação eficaz no estímulo à capacidade de análise crítica e reflexão profunda. O desenvolvimento de competências comunicativas, da criatividade e do autoconhecimento seguem-se entre os mais referidos. A ampliação de aprendizagens no campo artístico foi mencionada por 2 participantes, indicando, também, que a formação contribuiu para o enriquecimento dos conhecimentos artísticos dos formandos.

No que se refere à consecução dos objetivos de natureza profissional, a apropriação de práticas interdisciplinares foi o objetivo mais citado (11), sugerindo que os participantes reconheceram a importância de integrar conhecimentos e métodos de diferentes disciplinas. A consecução dos outros objetivos indicam que a formação foi eficaz na facilitação de ferramentas práticas, na promoção do pensamento reflexivo e na colaboração entre os formandos, assim como na renovação ou adaptação de métodos de ensino. O desenvolvimento de práticas próprias do teatro, reflete o interesse em incluir recursos teatrais na prática educativa. O indicador “apropriação de práticas para a promoção do desenvolvimento integral dos alunos” aponta para um compromisso com o bem-estar e o crescimento completo das crianças e a apropriação de metodologias ativas de ensino/aprendizagem indica que a formação incentivou os formandos a adotar abordagens pedagógicas mais dinâmicas e centradas no aluno.

Os dados indicam que a formação teve um impacto positivo tanto no desenvolvimento pessoal quanto na atividade profissional dos participantes. No âmbito pessoal, houve um foco claro no desenvolvimento do pensamento crítico, de competências comunicacionais e da criatividade. No âmbito profissional, a formação foi especialmente eficaz na promoção de práticas interdisciplinares, na criação de recursos educativos e no fortalecimento da reflexão e do trabalho colaborativo. A relativa predominância de registos referentes à mudança de práticas e ao desenvolvimento de técnicas teatrais sugere uma procura por inovação e por uma educação mais envolvente e holística.

Tabela 16

Metodologia da oficina de formação

Categoria	Subcategoria	Indicador	F/I	F/SC
Metodologia utilizada	Exemplos de atividades	Atividades práticas e experimentais	9	36
		Momentos de partilha e reflexão	8	
		Apresentação de objetivos e atividades	6	
		Produções e recursos educativos	5	
		Atividades lúdicas e criativas	5	
		Atividades colaborativas	3	
	Calendário da formação	Adequação da duração e cronograma	16	16

Os resultados apresentados na Tabela 16 mostram que os participantes valorizaram a metodologia que equilibrou atividades práticas e experimentais com momentos de reflexão e partilha: “[R5] [p]enso que este tipo de formação só faz sentido se o formando tiver oportunidade de experimentar em contexto formativo...”, “[R12] [a] formação proporcionou espaço à discussão sobre a implementação prática de projetos ou atividades interdisciplinares...” (Anexo B).

A clareza na apresentação dos objetivos (6) e a criação de recursos educativos (5) foram igualmente importantes, sugerindo que os formandos apreciaram o tipo de abordagem proposta: “[R3] em cada sessão houve sempre o cuidado de estabelecer objetivos claros e mensuráveis; o uso de recursos tecnológicos, como vídeos e plataformas online, para complementar a metodologia de ensino e facilitar a aprendizagem em diferentes contextos, também se revelou uma mais valia, pois foi possível mostrar aos alunos aquilo que íamos aprendendo ao longo das sessões e o que era feito pelo mundo fora, explorando assim os diferentes temas sob diferentes perspectivas” (Anexo B).

A adequação do cronograma e da duração da formação emergiu como um ponto forte, indicando que a organização do tempo foi considerada ideal para maximizar o aprendido. As atividades lúdicas, criativas e colaborativas também mereceram destaque: “[R1] a metodologia utilizada enfatizou (...) o lúdico, (...) que permitiu aos alunos

desenvolverem habilidades (...) [e a] criatividade...”; “[R14] [c]onsidero que, ao promover uma abordagem colaborativa e interdisciplinar, a metodologia contribuiu para uma experiência de aprendizagem significativa e relevante...” (Anexo B).

Em resumo, os dados sugerem um reconhecimento da metodologia utilizada na formação, com destaque para a aplicabilidade prática, para a estrutura clara e para a gestão eficaz do tempo.

Tabela 17

Participação na oficina de formação

Categoria	Subcategoria	Indicador	F/I	F/SC
Participação/ envolvimento dos formandos	Formas de participação dos formandos em contexto formativo	Participação nas atividades propostas em geral	14	40
		Participação nos momentos de partilha	11	
		Colaboração com os restantes formandos	5	
		Participação ativa nas atividades de criação de produtos artísticos	4	
		Participação nos momentos de discussão	3	
		Participação nas atividades reflexão/avaliação	3	
	Formas de participação dos formandos em contexto de educativo	Promoção da aquisição de aprendizagens e desenvolvimento de competências pelos alunos	14	33
		Diversificação de atividades desenvolvidas em sala de aula	12	
		Promoção do envolvimento/participação dos alunos nas atividades propostas em sala de aula	7	

Os resultados sobre as considerações apresentadas pelos professores em relação à participação e ao envolvimento, tanto em contexto formativo quanto em contexto educativo, estão sintetizados na Tabela 17. Os dados indicam que a maioria dos professores considerou ter tido uma participação ativa na generalidade das atividades formativas: “[R3] [c]onsidero que fui uma formanda bastante empenhada e motivada (...) conseguindo realizar com motivação a maioria das ações propostas” (Anexo B).

A participação nos momentos de partilha foi evidenciada por 11 participantes: “[R9] partilhar as experiências realizadas com os alunos, em sala de aula e as dificuldades – ou não – sentidas pelos alunos/professora, na realização das propostas colocadas” (Anexo B).

A colaboração entre formandos (5), as atividades relativas à criação de produtos artísticos (5), bem como os momentos de discussão e reflexão/avaliação (4), também foram mencionados nas reflexões dos participantes.

Quanto à avaliação do envolvimento em contexto educativo, a maioria dos professores enumerou as diversas aprendizagens e competências desenvolvidas pelos alunos, decorrentes do evidente envolvimento e participação nas diferentes atividades aplicadas em sala de aula. A diversidade de atividades desenvolvidas com os alunos foi mencionada por 10 participantes: “[R3] foram desenvolvidas mais sessões de improviso e de leitura teatralizada, tendo assim cada uma a oportunidade de explorar as suas ideias, emoções e perspetivas de forma criativa por meio de exercícios de improvisação, criação de personagens e interpretação de textos teatrais. Foram também promovidas atividades que incentivaram a colaboração entre os participantes, como projetos em grupo, exercícios de cena e discussões sobre “técnicas teatrais”, melhorando assim o espírito de equipa e apoio mútuo entre os alunos” (Anexo B).

A análise dos dados sugere que a aplicação das metodologias aprendidas em sala de aula foi eficaz na diversificação das atividades e na promoção do desenvolvimento de competências dos alunos.

Tabela 18

Avaliação global da oficina de formação

Categoria	Subcategoria	Indicador	F/I	F/SC
Avaliação global da formação	Avaliação do ambiente formativo	Ambiente formativo favorável à aprendizagem	10	10
	Avaliação da metodologia	Adequação da metodologia às necessidades formativas dos formandos	15	15
	Avaliação do desenvolvimento de competências	Confirmação do desenvolvimento de competências no âmbito da atividade docente	13	22
		Confirmação do desenvolvimento de competências de âmbito pessoal	9	

	Avaliação do empenho	Envolvimento ativo em todo processo formativo	6	6
	Avaliação das relações estabelecidas	Relação positiva com os formadores	8	16
		Relação positiva entre formandos	6	
		Relação positiva entre alunos	2	
	Avaliação do papel dos formadores	Acompanhamento e envolvimento de todos os participantes	10	20
		Facilitação de aprendizagens	10	
	Sugestões finais	Sugestões de continuidade da formação	10	10

A Tabela 18 resume as apreciações dos participantes quanto à generalidade do processo formativo. Ao analisar os momentos de reflexão final, é possível verificar que os professores consideram que a formação favoreceu o desenvolvimento de competências tanto a nível profissional como pessoal, embora as relacionadas com a atividade docente tenham sido mais destacadas.

Os participantes destacaram o papel essencial dos formadores no acompanhamento e envolvimento no processo formativo, sublinhando sua contribuição na facilitação das aprendizagens. No que diz respeito às relações interpessoais, foi destacada a relação positiva entre formadores e formandos, bem como entre os próprios formandos. Essas interações foram vistas como fundamentais para criar um ambiente favorável à aprendizagem e estimular o envolvimento ativo nas atividades.

A adequação da metodologia foi valorizada em 14 registos, indicando que as técnicas e métodos usados foram apropriados e alinhados com os objetivos da formação.

Os resultados indicam, ainda, uma clara e expressiva intenção dos professores de continuarem a sua formação em EDT: “[R3] gostaria que houvesse o 2º nível da formação, para poder aprofundar em grupo os vários temas abordados” (Anexo B).

Em suma, os dados sugerem que a formação contribuiu significativamente para o desenvolvimento de competências profissionais, destacando-se o papel dos formadores e as boas relações entre os participantes. A metodologia adotada foi bem recebida, indicando que a formação atendeu às necessidades dos formandos. Os professores demonstraram grande interesse em continuar a formação em EDT, reconhecendo seu valor para aprimorar práticas pedagógicas e fortalecer a qualidade da educação.

6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

| ' ' | ' ' |

Neste capítulo apresento a triangulação dos resultados apresentados anteriormente, relacionando-os com as concepções e as propostas discutidas no referencial teórico, para uma análise abrangente que integre as diferentes dimensões investigadas.

A pergunta de partida – De que forma a formação em Expressão Dramática/Teatro para professores do 1º CEB pode promover a mudança de práticas pedagógicas nessa área curricular? – é analisada em conjunto com as questões orientadoras do estudo:

1. Que concepções têm os professores sobre a área de Expressão Dramática/Teatro no currículo do 1º CEB?
2. Como poderá ser concebida, implementada e avaliada uma oficina de formação em Expressão Dramática/Teatro, para professores do 1º CEB?
3. Que influência pode exercer a formação em Expressão Dramática/Teatro, para professores do 1º CEB, na mudança das suas práticas pedagógicas?

A articulação entre estas dimensões tem o intuito de apresentar um entendimento mais profundo e contextualizado dos efeitos da formação, assim como de expor uma visão abrangente sobre o papel transformador que a Expressão Dramática/Teatro (EDT) pode desempenhar no desenvolvimento global de professores e alunos.

Os resultados obtidos no estudo, para responder à primeira questão sobre as concepções dos professores em relação à área de EDT no currículo do 1ºCEB, revelam várias tendências e desafios.

A primeira recolha de dados indica que a formação inicial dos professores em EDT é percebida como insuficiente por uma parte significativa dos inquiridos. Metade dos participantes considera que os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial não foram suficientes para dominar a didática da EDT, enquanto uma pequena parcela avaliou essa formação como boa ou muito boa. Isso sugere um hiato significativo na preparação inicial para a abordagem eficaz da área, o que pode impactar a confiança e a qualidade do ensino da disciplina no 1º CEB. Os dados confirmam a necessidade de se repensar a formação inicial, tal como sugere Roldão (2017) de forma a “melhorar a sua qualidade e adequação à função de quadro de saberes de referência, indispensáveis ao exercício das competências necessárias à ação profissional” (p. 195) analisando a “forma como as componentes de formação deverão organizar-se e interagir num quadro de prática de formação necessariamente eclético” (p. 193).

Apesar das limitações na formação inicial, todos os participantes reconheceram a importância da EDT no desenvolvimento integral das crianças, destacando, em particular, o seu impacto no desenvolvimento pessoal e social. No entanto, é notório que o desenvolvimento de competências cognitivas, culturais, motoras e sensoriais recebe menos atenção nas práticas pedagógicas de EDT, evidenciando a necessidade de maior diversificação das atividades.

As práticas de EDT em sala de aula revelaram uma preferência clara por atividades estruturadas, como a dramatização de textos e jogos. Atividades que exigem maior espontaneidade, como improvisações, ou que integram outras áreas do conhecimento, são menos frequentes. Esta preferência por atividades estruturadas pode refletir uma tentativa de manter um maior controle sobre a dinâmica da aula, mas também pode indicar uma falta de familiaridade ou confiança em práticas mais livres e integrativas.

Outro ponto aferido no primeiro questionário foi o da interdisciplinaridade. Verificou-se maior facilidade em articular EDT com as áreas de Português e Estudo do Meio. No entanto, as práticas interdisciplinares parecem estar condicionadas pelas dificuldades identificadas pelos professores, como a falta de capacitação específica que facilite a articulação entre a EDT e outras áreas curriculares. Embora reconheçam a importância da prática, a implementação ainda enfrenta desafios significativos, uma vez que, como defende Leite (2018) a monodocência no 1º CEB exige que o professor tenha um domínio profundo sobre as especificidades de cada área que leciona, para articular os conteúdos de forma integrada, e estabelecer conexões com as experiências, necessidades e estágios de desenvolvimento das crianças. Esse conhecimento abrangente pode ser alcançado, mas depende do investimento pessoal dos professores, quer seja em formação contínua/especializada quer seja em estudo autónomo.

A fruição de espetáculos teatrais foi bastante valorizada pelos participantes por razões culturais, educativas e comunicativas. No entanto, a frequência com que os alunos são expostos a essas experiências é limitada. A maioria dos professores organiza visitas ao teatro apenas uma ou duas vezes por ano, o que indica uma valorização teórica do teatro como ferramenta educativa, mas também a existência de desafios que influenciam a frequência com que são realizadas.

Os resultados também expressam a necessidade de um suporte mais efetivo por parte dos órgãos diretivos das escolas, principalmente no que respeita aos desafios

relacionados com a gestão do tempo. A discussão apresentada no enquadramento teórico indica como a autonomia e a flexibilidade curricular, introduzidas pelo Decreto Lei n.º 55/2018, permitem uma melhor integração das artes no currículo escolar. No entanto, os resultados práticos mostram que essa autonomia nem sempre é utilizada a favor da Educação Artística, refletindo um descompasso entre as políticas educativas e sua implementação nas escolas.

A necessidade de frequentarem mais formações na área e de diversificarem as propostas pedagógicas, como estratégias para melhorar a eficácia do ensino de EDT, reflete a consciência dos professores sobre as limitações da sua formação atual e a importância de um ensino mais qualificado e abrangente na área de EDT. Essa percepção alinha-se com o discutido anteriormente sobre a necessidade de melhorar tanto a formação inicial quanto a formação contínua, com base numa integração equilibrada de conceitos teóricos e práticos. Conforme defendem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2020), esse processo formativo deve ser experimental, construindo um contínuo educativo que seja fluido, interativo, e que permita a desconstrução e reconstrução constante do conhecimento.

Perceber as concepções dos participantes foi essencial para responder à segunda questão orientadora e assim, planear, implementar e avaliar, uma oficina de formação que, entre outros objetivos, também atendesse às necessidades deste experiente grupo de professores (a maioria com mais de 15 anos de serviço, só no atual agrupamento de escolas). Nesse sentido, o programa formativo foi concebido de modo a promover um ambiente onde os participantes pudessem experimentar e aplicar práticas de EDT de forma estruturada e dinâmica.

Tendo como referência as orientações de Antunes (2017), as atividades propostas partiram muitas vezes da improvisação com o intuito de promover o desenvolvimento de competências como a comunicação, a espontaneidade e a concentração, ajudando os professores a familiarizarem-se com alguns os princípios básicos do teatro de maneira prática e acessível, o que acabou por ser reconhecido pelos participantes: “[R6] Esta formação contribuiu para o meu crescimento pessoal... Senti um crescimento ao nível da criatividade e comunicação. Senti-me mais confortável a expressar as minhas ideias artísticas...”; “[R7] [e]sta ação foi bastante gratificante para mim. Ajudou-me a enfrentar

inseguranças e receios na exposição/representação perante um grupo de adultos com quem tenho pouca afinidade” (Anexo B).

As atividades de construção de marionetas, de cenários para diferentes domínios do teatro, e outros artefactos plásticos-visuais foram desenvolvidas com o objetivo de capacitar os participantes para a criação dos seus próprios recursos didáticos, utilizando materiais simples e acessíveis.

A triangulação dos resultados mostra que o programa formativo ampliou o repertório pedagógico dos professores, promoveu o desenvolvimento pessoal e facultou ferramentas práticas e inovadoras que foram facilmente aplicadas em sala de aula, proporcionando o envolvimento efetivo dos alunos: “[R11] mas o mais importante foi [munir-me] de vários recursos que irão melhorar a minha prática pedagógica e, sobretudo, irão contribuir para aumentar a motivação dos meus alunos, ajudando assim a melhorar a sua aprendizagem”; “[R12] [r]econheço que adquiri novos conhecimentos, habilidades e perspectiva ao longo da formação. Aprofundei o meu conhecimento sobre expressão dramática, teatro e artes visuais, e desenvolvi a minha capacidade de aplicar esses conceitos na prática pedagógica” (Anexo B).

Embora algumas atividades, como os jogos dramáticos, tenham sido menos mencionadas no questionário final e no relatório individual, a diversidade de abordagens adotadas pelos participantes, apresentadas no último dia da formação (Anexo F.8.), demonstram a variedade de jogos aplicados em contexto educativo. A análise dessas abordagens reflete um esforço claro dos professores em aplicar as técnicas e metodologias adquiridas durante a formação, que, conforme proposto por Kowalski (2005), tiveram em consideração o nível sonoro como a palavra dita e os efeitos sonoros; e o nível visual, como o gesto, o movimento, a caracterização, a cenografia, o guarda-roupa e os adereços.

Os resultados também revelam que a maior diversificação das atividades de EDT, em sala de aula, refletiu-se no desenvolvimento de competências dos alunos. O aumento da autoconfiança, da análise crítica e das capacidades comunicativas, destacadas pelos professores, sugerem estar diretamente relacionadas com os contributos da formação para o desenvolvimento profissional dos participantes. Isso mostra uma transferência eficaz das habilidades adquiridas pelos professores para o ambiente de aprendizagem dos alunos. Apesar de a área da colaboração ter sido menos mencionada pelos participantes,

sugerindo que esse aspecto ainda precisa de maior atenção e desenvolvimento na apresentação dos trabalhos finais (Anexo F.8.), foi possível verificar que a maioria das atividades propostas aos alunos foram realizadas em grupo, o que parece indicar que, mesmo tendo sido menos referida, não foi esquecida no momento da aplicação prática das atividades. O trabalho colaborativo desenvolvido entre os formandos, que apresentaram também propostas de atividades entre turmas, exemplifica de forma clara a ideia defendida por Santana (2007), segundo a qual, os professores, ao atuarem como modelo, evidenciam de maneira mais efetiva os benefícios do trabalho colaborativo.

As planificações abordaram os desafios da interdisciplinaridade ao incluir atividades que promoviam a integração entre EDT e outras disciplinas. Exemplos como o teatro de objetos e o teatro de sombras foram utilizados para complementar o ensino em diversas áreas, incentivando os participantes a pensar criativamente na integração de diferentes domínios do conhecimento. Essas práticas facilitaram a compreensão de conceitos abstratos, como luz, sombra, geometria, e promoveram uma aprendizagem interdisciplinar mais rica e significativa para os alunos.

A articulação interdisciplinar mostrou-se eficaz, também, na superação dos desafios relacionados com a gestão do tempo, permitindo que os participantes conectassem simultaneamente múltiplas áreas, otimizando, assim, o tempo curricular definido para cada uma. A abordagem mostrou-se alinhada com sustentado por Kowalski (2005), que destaca a autonomia dos professores na elaboração dos seus projetos de intervenção, mesmo diante das diretrizes e restrições institucionais existentes.

Com o intuito de sensibilizar os professores para o aumento da frequência de idas ao teatro, uma das respostas mais diretas da planificação foi a proposta de assistirmos a um espetáculo como parte integrante do programa formativo. Essa atividade criou a oportunidade de mostrar aos participantes a importância de vivenciarem o teatro de forma prática e direta, além de fornecer um exemplo real de como essa experiência pode ser significativa para os alunos. Depois foram apresentadas e discutidas propostas específicas para maximizar o impacto dessas visitas, através de atividades preparatórias e reflexivas, e destacadas atividades a desenvolver durante a visita ao teatro, um aspecto que, segundo a análise dos dados do questionário inicial, não parece ser devidamente explorado. Os resultados dos questionários finais indicaram que os participantes têm a intenção de continuar a implementar atividades antes e depois dos espetáculos e que, no próximo

projeto curricular de turma, planeiam incluir propostas para a visita ao espaço onde decorre o espetáculo, reconhecendo os benefícios dessas práticas.

A aposta no trabalho colaborativo permitiu que o grupo de participantes, com diferentes experiências, competências e perspetivas, trabalhasse em conjunto para o mesmo projeto, o que fortaleceu a confiança necessária para promover mudanças e introduzir inovações, como defendido por Boavida & Ponte (2002). A análise dos resultados também revela que o trabalho colaborativo teve um impacto positivo tanto nos professores quanto nos alunos, como já referido anteriormente. Os participantes relataram um aumento na colaboração entre os colegas, o que foi transferido para as práticas em sala de aula, nas quais os alunos foram incentivados a trabalhar juntos nas atividades de EDT. Os testemunhos indicam que a partir dessa abordagem, os alunos desenvolveram não só habilidades próprias dos domínios do teatro, mas também competências sociais, como a cooperação e a empatia.

A construção do *site* EDT – RCC foi referida como uma extensão natural do trabalho realizado durante as sessões formativas, que proporcionou o compartilhamento de experiências e a continuidade da formação em sala de aula. O *site* foi reconhecido como um espaço de colaboração ao qual os professores podem sempre aceder na procura de materiais e como inspiração para aplicar práticas de EDT, tal como referido num dos relatórios individuais: “[R15] no [*site*] construído em conjunto com todos os formandos, constam os trabalhos desenvolvidos ao longo desta ação, formando um recurso pedagógico e formativo muito significativo, de grande importância para as nossas práticas e representam o resultado de um trabalho cooperativo que nasceu da experimentação, discussão, reflexão, mas que também [*a posteriori*] as originou” (Anexo B).

A triangulação dos resultados revela que a organização das sessões foi um dos fatores de sucesso do processo formativo, conforme demonstrado pelos questionários, relatórios finais e diários de bordo. A estrutura clara e a progressão lógica das sessões facilitaram a compreensão e a aplicação dos conteúdos por parte dos participantes. Os testemunhos revelam que essa organização promoveu uma melhor assimilação e implementação das práticas pedagógicas nas salas de aula. O equilíbrio entre teoria e prática foi referido como especialmente eficaz, permitindo que os professores aplicassem os conceitos aprendidos de forma mais contextualizada.

As práticas avaliativas implementadas durante o processo formativo revelaram impacto no desenvolvimento dos participantes e na aplicação das práticas pedagógicas. As reflexões em roda, frequentes no início e no final das sessões, permitiram que os professores relembassem as aprendizagens adquiridas, que se definissem novos objetivos e que se avaliassem os progressos. A troca de *feedback* entre os professores durante as sessões foi destacada como uma prática valiosa para o desenvolvimento profissional, permitindo que os participantes aprendessem uns com os outros e alinhassem as suas práticas, de forma colaborativa.

Os participantes destacaram a importância da avaliação formativa contínua, especialmente no que diz respeito à autoavaliação e à reflexão sobre as práticas. Relataram, também, que ao passarem a propor mais momentos de avaliação reflexiva aos seus alunos ajudaram-nos a reconhecer aprendizagens e a identificar áreas de melhoria.

Ao juntar diferentes pessoas que interagiram, dialogaram e refletiram coletivamente, geraram-se sinergias que ampliaram a capacidade de reflexão e aumentaram as oportunidades de aprendizagem mútua, levando a que se alcançassem resultados mais avançados e que se enfrentassem com sucesso as incertezas e os desafios, como defendido por Boavida & Ponte (2002).

Os resultados também indicaram que os participantes valorizaram o papel dos formadores como guias e facilitadores de aprendizagens ao longo do processo formativo. Os formadores foram reconhecidos como fontes de apoio contínuo, que promoveram *feedback* construtivo e criaram um ambiente seguro para a experimentação e a inovação pedagógica. Guiados pela perspectiva de Antunes (2017), os formadores objetivaram promover a autonomia dos participantes, incentivando-os a desenvolver conteúdos de maneira profunda, questionando criticamente, sondando, provocando reflexões, desafiando ideias estabelecidas, criando momentos de agitação intelectual, acalmando tensões quando necessário, e oferecendo apoio contínuo ao longo do processo formativo.

Concluo esta discussão, com a resposta à terceira questão orientadora, analisando como a formação pode influenciar a mudança nas práticas pedagógicas dos professores.

As dimensões já discutidas evidenciam que a formação em EDT exerceu uma influência significativa na transformação das práticas pedagógicas dos professores do 1º CEB, promovendo uma abordagem mais criativa, mais articulada com as restantes áreas do conhecimento e mais centrada no aluno: “[R12] [a] formação (...) tinha a premissa de

capacitar-nos a pensar de forma autónoma e multidisciplinar, a desenvolver a sua capacidade crítica e a encontrar soluções e estratégias efetivas para promover a mudança nas práticas pedagógicas artísticas. Essa abordagem possibilitou o fortalecimento da qualidade e da relevância da educação artística, capacitando-nos a proporcionar experiências enriquecedoras e transformadoras para os nossos alunos” (Anexo B).

A triangulação dos resultados revela que, na opinião dos participantes, a formação incentivou a integração de novas metodologias e foi vista como um incentivo à adoção de práticas pedagógicas mais inovadoras, que desafiaram os professores a saírem das suas “zonas de conforto”. Essas mudanças tornaram a aprendizagem mais interativa e dinâmica, incentivaram a participação ativa dos alunos e, em consequência, contribuíram para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, para além de aumentarem os seus conhecimentos acerca dos vários domínios do teatro e da linguagem que lhes é própria.

O cruzamento dos resultados indica, ainda, uma forte intenção dos participantes de continuarem a sua formação em EDT. Vários professores expressaram o desejo de aprofundar os conhecimentos adquiridos, sugerindo a criação de um segundo nível de formação que permita uma exploração mais profunda dos temas abordados e a aplicação mais consistente das técnicas em sala de aula, como revela o seguinte testemunho: “[R11] a ação de formação foi muito profícua. Estas ações deveriam ter continuidade nos próximos anos letivos, de modo a podermos estar sempre atualizados e a implementar projetos envolventes, de modo a promover uma aprendizagem ativa e participativa.” (Anexo B). A clara vontade de continuarem em formação sugere o reconhecimento do seu valor para o desenvolvimento de práticas pedagógicas em EDT e para o desenvolvimento de práticas inovadoras que promovam a melhoria da educação de maneira geral.

Em suma, os resultados sugerem que a formação funcionou como um motor de inovação pedagógica, com um impacto significativo nas práticas educacionais e no desenvolvimento integral de professores e alunos. Esse processo, conforme argumenta Nóvoa (2002), evidenciou a capacidade dos professores de criarem seus próprios instrumentos pedagógicos e promoveu o fortalecimento do pensamento crítico, que por sua vez, resultou na tomada de decisões mais conscientes e fundamentadas no âmbito da sala de aula, potencializada pela rede de suporte colaborativo criada dentro do contexto educativo onde se inserem.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Início as considerações finais do presente projeto investigativo pela reflexão sobre a consecução dos objetivos propostos, de forma a apresentar um entendimento abrangente, primeiramente, sobre as concepções dos professores em relação à Expressão Dramática/Teatro (EDT), depois, sobre a proposta de práticas pedagógicas alinhadas com as orientações curriculares, e ainda, sobre as mudanças observadas nas práticas dos professores após a formação.

No que diz respeito à consecução do primeiro objetivo de compreender as concepções dos professores sobre a área de EDT no currículo do 1º CEB, o estudo alcançou esse propósito a partir da análise dos resultados do primeiro questionário e dos diários de bordo. Foi possível concluir que, embora metade dos participantes tenha considerado a sua formação, tanto inicial quanto contínua, insuficiente no que respeita à didática de EDT, todos reconhecem a relevância da área para o desenvolvimento integral dos alunos, porque, tal como defende Antunes (2017) a partir da expressividade do corpo e da voz, e da interação com o espaço e os objetos, desenvolvem-se competências a vários níveis - físico, psicológico, cognitivo, emocional e social - e enriquece-se o processo de aquisição e desenvolvimento do conhecimento.

O reconhecimento do insuficiente domínio na didática de EDT evidenciou a necessidade de formação específica que proporcionasse o desenvolvimento da confiança necessária para aplicar práticas diversificadas e criativas em sala de aula, desenvolvendo as competências pessoais e sociais das crianças e a aquisição de conhecimentos específicos da área. Foi identificada, também, a necessidade de melhorar as experiências de ida ao teatro e de aumentar a frequência com que são realizadas, bem como o repensar de estratégias educativas que favorecessem a articulação entre as diversas áreas do conhecimento, além do Português e do Estudo do Meio. Esta compreensão foi fundamental para delinear as propostas de formação e, assim, cumprir o segundo objetivo, o de propor práticas de implementação das orientações curriculares de EDT aos professores do 1º CEB.

A discussão dos resultados demonstrou que a formação promoveu estratégias e atividades práticas, que melhoraram as competências pedagógicas e capacitaram os professores para o uso de novas metodologias em sala de aula. As práticas desenvolvidas em contexto formativo foram além das habituais dramatizações de textos e integraram práticas concretas para a implementação de EDT no currículo. Os professores tiveram

acesso a um repertório diversificado de atividades que incluíram a improvisação, os jogos dramáticos e teatrais, o teatro de objetos, de marionetas e de sombras, e tiveram a oportunidade de criar materiais didáticos próprios dos diferentes domínios do teatro.

As referidas práticas não foram introduzidas apenas na vertente teórica, foram também experimentadas em contexto formativo e aplicadas depois em sala de aula, evidenciando a viabilidade de implementação no contexto educativo: “[R5] [c]omeçámos pelos jogos dramáticos, verbais e não verbais, exploração do corpo e do espaço, criação de obras a partir de elementos cénicos, criação de objetos cénicos, jogos de improvisação, teatro de objetos, teatro de marionetas, sombras... A riqueza de experiências permitiu-nos ver as várias possibilidades de integrar este tipo de atividades de forma interdisciplinar com os restantes conteúdos” (Anexo D.3.).

Os resultados mostraram que a formação encorajou os docentes a adotarem uma abordagem interdisciplinar mais criativa, inovadora e centrada no aluno, em linha com as orientações curriculares para o ensino artístico: “[R1] a formação também destacou a integração do Teatro com outras disciplinas. Através de projetos interdisciplinares, conseguimos explorar conteúdos de Português, Matemática, Ciências e até mesmo História através da linguagem teatral. Isso tornou a aprendizagem mais significativa para os alunos” (Anexo D.3.).

Com o terceiro objetivo pretendia-se identificar, criticamente, mudanças nas práticas pedagógicas dos professores do 1º CEB decorrentes da formação em EDT. As conclusões anteriores, em consonância com a discussão de resultados, revelam que a formação proporcionou uma mudança significativa nas práticas pedagógicas dos professores, que relataram maior confiança e disposição para proporcionar um ensino mais enriquecedor, mais diversificado, e sustentado em metodologias inovadoras: “[R12] [d]urante a formação, fomos encorajados a desenvolver a capacidade de pensar de forma independente e autónoma, bem como estimulados a desenvolver a capacidade crítica, analisando de forma reflexiva e questionadora as práticas pedagógicas existentes e procurando identificar oportunidades de melhoria e inovação” (Anexo D.3.).

As práticas de EDT, que passaram a ser mais frequentes, variadas e interativas, trouxeram um impacto significativo no envolvimento e desenvolvimento dos alunos, uma vez que criaram oportunidades para que participassem ativamente no processo de

aprendizagem, contribuindo para uma experiência educativa mais significativa: “[R3] [c]omo o teatro é uma arte que requer prática constante para aprimorar habilidades e desenvolver confiança foi importante/ necessário colocar em prática as aprendizagens que iam sendo adquiridas ao longo das sessões com os alunos, facto que se tornou bastante prazeroso e enriquecedor para a própria turma” (Anexo D.3.).

Os resultados também evidenciaram uma maior colaboração entre professores e a integração de atividades interdisciplinares, refletindo a abrangência das mudanças provocadas pela formação: “[R10] [f]ormação promoveu a importância do trabalho colaborativo entre professores na mudança/melhoria de práticas pedagógicas. Refleti sobre como é que as nossas interações com os colegas de formação influenciaram a minha abordagem no ensino da Expressão Dramática/Teatro” (Anexo D.3.).

O site Expressão Dramática/Teatro – Refletindo e Criando Colaborativamente (EDT – RCC), outra evidência do trabalho desenvolvido, apresenta de forma clara e ilustrada, com fotografias e vídeos, a grande maioria das atividades realizadas tanto em contexto formativo como em contexto educativo, comprovando as conclusões aduzidas.

Apesar do sucesso na consecução dos três objetivos, o estudo apresenta duas limitações relevantes: a impossibilidade de generalizar os resultados devido às especificidades do contexto analisado e a restrição imposta pelo período de tempo em que foi conduzido. Essas limitações decorrem da natureza da investigação, que foi concretizada com uma amostra reduzida, circunscrita a um contexto específico, e realizada num período de tempo restrito.

Como sugestões para futuros estudos, seria pertinente acompanhar o grupo de participantes por um período mais prolongado, o que permitiria avaliar se as mudanças identificadas seriam sustentadas ao longo do tempo. Esse acompanhamento num prazo mais alargado poderia facultar dados valiosos sobre a sustentabilidade das práticas implementadas e o impacto contínuo da formação nas metodologias dos professores, de forma a garantir a eficácia duradoura dessas mudanças no contexto escolar.

Considerando, ainda, as sugestões dos participantes do projeto, seria importante que, em futuras edições da oficina de formação, também o período de implementação fosse ampliado, permitindo que os professores tivessem mais oportunidades para experimentar e consolidar as técnicas aprendidas. Além disso, seria vantajoso propor

iniciativas futuras que continuassem a incentivar a colaboração ativa, entre todos os participantes, promovendo orientação e suporte contínuo, de forma a que os hábitos de trabalho colaborativo que se mantivessem mesmo após o término do contexto formativo.

Concluindo, o estudo alcançou os objetivos definidos e respondeu à questão de partida, apresentando e discutindo uma proposta de formação em EDT para professores do 1º CEB, a qual promoveu a mudança de práticas pedagógicas nesta área curricular. Essas transformações impactaram positivamente o ambiente escolar, promoveram um ensino mais dinâmico e integrador, o que realça a importância de se continuar a investir em formações específicas de EDT para o 1º CEB.

No entanto, as limitações identificadas apontam para a necessidade de estudos futuros que melhorem a formação contínua dos professores. A continuidade dessa investigação é fundamental para garantir que as mudanças nas práticas pedagógicas sejam sustentáveis a longo prazo, assegurando que os avanços obtidos não sejam apenas pontuais, mas integrados de forma consistente no cotidiano escolar. Isso é essencial não só para promover um ensino mais inovador e dinâmico, mas também para fomentar o desenvolvimento integral dos alunos, fortalecendo competências cognitivas, emocionais e sociais. Além disso, a ampliação dessa investigação poderá contribuir para o contínuo desenvolvimento profissional dos docentes, oferecendo um suporte consistente e oportunidades de reflexão sobre as suas práticas, que, tal como defende Novoa (2023) são fatores essenciais para promover a construção de uma cultura escolar colaborativa e interdisciplinar que garanta uma educação de qualidade.

8. REFERÊNCIAS

| | " | | " |

- Abelha, M. (2011). *Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do Ensino Básico: do discurso às práticas*.
<https://www.proquest.com/openview/465b42087d14532bc6b51a8c87694aa7/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>
- Antunes, C. P. (2017). A educação dramática na formação inicial de professores e educadores. *PesquisaEduca*, 09, 424–438.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/53235>
- Assis, M., Gomes, E., Pereira, J., & Pires, A. L. (Eds.). (2017). *10x10 Ensaio entre a Arte e a Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Beane, J. A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo Sem Fronteiras*, 3(2), 91–110.
<https://www.projectrise.eu/system/files/2019-04/Beane.%20Beane.%20J.%20Integração%20curricular%20a%20essência%20de%20uma%20escola%20democrática.pdf>
- Batista, B., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista?. In *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados: Vol. 2º* (pp. 13–35). UA Editora - Universidade de Aveiro.
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. *Reflectir e Investigar Sobre a Prática Profissional*, 43–55.
[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20\(GTI\).pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20(GTI).pdf)
- Conselho Nacional de Educação (CNE) (2013). *Recomendação Formação Contínua de Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário*.
https://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/2013/Recom_FormContProfessores.pdf
- Conselho Nacional de Educação (CNE) (2019). *Recomendação sobre Qualificação e valorização de educadores e professores dos ensinos básico e secundário*.
https://www.cnedu.pt/content/edicoes/pareceres_e_recomendacoes/Recomendacao_Qual.Val.prof.E.pdf
- Comissão Nacional da Unesco (2006). *Roteiro para a Educação Artística, Desenvolver as capacidades Criativas para o Século XXI*. Comissão Nacional da UNESCO.
<https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/roteiro2.pdf>

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 355–379. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1ª série — N.º 129. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>
- Desgranges, F. (2006). *A pedagogia do teatro: provocação e dialogismos*. Editora Hucitec: Edições Mandacaru. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7642577/mod_resource/content/1/DESGRANGES%2C%20Flavio%20-%20A%20pedagogia%20do%20%20teatro%2C%20provocac%CC%A7a%CC%83o%20e%20dialogismo.pdf
- Direção-Geral de Educação (DGE) (2019). *Plano Nacional das Artes*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia_do_plano_nacional_das_artes_2019-2024.pdf
- EDT – RCC (2023). Expressão Dramática/Teatro – Refletindo e Criando Colaborativamente. <https://sites.google.com/view/expdramatica-teatro1ciclo/programa%C3%A7%C3%A3o>
- Falcão, M. (2014). Avaliação: Desafios e Riscos Teatro no currículo: avaliar o quê e para quê?. *Atas do VI Encontro do CIED-I Encontro Internacional em Estudos Educacionais*. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3561/1/Teatro%20no%20curr%C3%ADculo.pdf>
- Falcão, M., Leite, T., Pereira, T., & Mendes, A. B. (2016). Educação artística na ESELx: Trajetória de um mestrado. *Atas do VII Encontro do CIED-II Encontro Internacional, Estética e Arte em Educação*. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/12049/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20art%C3%A Dstica%20na%20ESELxatas_vii_enc.cied.pdf
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto Editora.
- Koudela, I. D. (2019). A escola alegre. In V. Spolin, *Jogos Teatrais na Sala de Aula: Um manual para o professor* (pp. 21-26). Editora Perspectiva.
- Koudela, I. D. (2020). Por que trazer os jogos teatrais para a sala de aula?. In V. Spolin, *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin* (p. 20). Editora Perspectiva.

- Kowalski, I. (2005). ... e a Expressão Dramática. Politécnico de Leiria.
https://www.ipleiria.pt/eseecs/wp-content/uploads/sites/15/2020/09/Livro_e_aExpressao_Dramatica.pdf
- Leite, T. (2021). *A Educação Artística no Currículo do Ensino Básico*.
https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/14695/1/79_A%20Educa%3%a7%3%a3o%20Art%3%adstica%20no%20Curr%3%adculo%20do%20Ensino%20B%3%a1sicoebook_EA_FINALISSIMO_compressed_doi_0.pdf
- Leite, T., & Relvas, M. (2022). *Ultrapassar as fronteiras das disciplinas: articulação disciplinar*.
https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/15448/1/10_Ultrapassar%20as%20fronteirasdas%20disciplinasE-book_vfinal_jan2vf.pdf
- Lima, J. Á. de. (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 7–29. https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_1
- Ministério da Educação (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação.
http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Ministério da Educação (2018). Aprendizagens essenciais - Educação artística, expressão dramática/teatro, 1º Ciclo do Ensino Básico. Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_teatro.pdf
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Educa.
- Nóvoa, A. (2023, maio). *A transformação da escola e a formação de professores: António Nóvoa* [Comunicação oral, Vídeo]. Brasil.
<https://www.youtube.com/watch?v=AEADBbcmiZ8>
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2020). A formação de professores como pedagogia da relação. *RELAdEI*.
https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/7037/10156&ved=2ahUKewiH_Pb3oYOHaxW1U6QEHaDHDkUQFnoECBMQAAQ&usg=AOvVaw2bKf--UzcsKqjj8hMPyl0p
- Pedro, A. (2022). *Ética na investigação em educação: contributos da filosofia para (um) a formação ética dos investigadores em educação*. Editora Fi.
- Pombo, O. (2004). *Epistemologia da Interdisciplinaridade*.
https://www.researchgate.net/publication/341358871_Epistemologia_da_Interdisciplinaridade

- Pombo, O. (2005). *Interdisciplinaridade e integração dos saberes*.
https://scholar.google.pt/citations?view_op=view_citation&hl=pt-PT&user=2-tl96IAAAAJ&citation_for_view=2-tl96IAAAAJ:Y0pCki6q_DkC
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. gradiva
- Roldão, M, C. (2007). Colaborar é preciso- Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo71.pdf
- Roldão, M, C. (2017). Formação de professores e desenvolvimento profissional. *PUC-Camp*, 22(2), 191–202.
<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22570/1/Formação%20de%20professores.pdf>
- Santana, I. (2007). Cooperação entre professores. *Noesis*, 71, 30-33.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo71.pdf
- Sousa, A. B. (2003). *Educação Pela Arte E Artes Na Educação - Drama e Dança*. 2º volume. Horizontes Pedagógicos.

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A. QUESTIONÁRIOS

A.1 Questionário Inicial

QUESTIONÁRIO

FORMAÇÃO EM TEATRO -
REFLETINDO E CRIANDO
COLABORATIVAMENTE

O presente questionário surge no âmbito do projeto de investigação desenvolvido por Tânia Nunes, aluna do Mestrado em Educação Artística – Teatro, da Escola Superior de Educação de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa.

Com este questionário pretende-se perceber as conceções dos professores 1º ciclo do ensino básico relativamente à lecionação da Expressão Dramática/Teatro em contexto de sala de aula.

A sua colaboração é muito importante. Este questionário é anónimo e confidencial e as respostas serão utilizadas exclusivamente no âmbito do estudo.

PARTE I - INFORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

1. Género

- Maculino
- Feminino
- Outro Indique: _____

2. Idade

- Menos de 26 anos
- Entre 26 e 35 anos
- Entre 36 e 45 anos
- Entre 46 e 55 anos
- Mais de 55 anos

3. Formação académica

- Bacharelato (ou equivalente)
- Licenciatura (ou equivalente)
- Licenciatura com mestrado integrado
- Pós-graduação ou formação especializada
- Mestrado
- Doutoramento
- Outra. Qual? _____

4. Tempo de serviço

- Menos de 5 anos
- De 5 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 25 anos
- Mais de 25 anos

5. Tempo de serviço no atual agrupamento

- Menos de 5 anos
- De 5 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- Mais de 15

PARTE II - FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA

6. Considera que a sua formação inicial lhe facultou os conhecimentos necessários no domínio da Expressão Dramática/Teatro?

- Não
- Sim

6.1. Porquê?

7. Teve ou tem formação complementar na área de Expressão Dramática/Teatro?

- Não
- Sim

7.1. Se sim, que tipo de formação complementar tem?

8. Como avalia a sua formação inicial na área da Expressão Dramática/Teatro?

- Insuficiente
- Suficiente
- Boa
- Muito Boa

8.1. Porquê?

9. Como avalia a sua formação contínua na área da Expressão Dramática/Teatro?

- Insuficiente
- Suficiente
- Boa
- Muito Boa

9.1. Porquê?

PARTE III - A EXPRESSÃO DRAMÁTICA/TEATRO EM CONTEXTO EDUCATIVO

10. Considera que Expressão Dramática/Teatro contribui para o desenvolvimento integral das crianças?

- Não
- Sim

10.1. Se sim, enuncie até 3 contributos.

11. Integra a área da Expressão Dramática/Teatro no seu Projeto Curricular de Turma?

- Não
- Sim

11.1. Se sim, enuncie até 3 exemplos.

12. Realiza atividades de Expressão Dramática/Teatro com os seus alunos?

- Não
- Sim

12.1. Se sim, enuncie até 3 exemplos.

13. Com que frequência propõe atividades de Expressão Dramática/Teatro aos seus alunos?

- Semanalmente
- Quinzenalmente
- Mensalmente
- Duas a três vezes por ano
- Uma vez por ano
- Nunca proponho

14. Os alunos sentem dificuldades em realizar as atividades que propõe?

- Não
- Sim

14.1. Se sim, parece-lhe que os alunos apresentam que tipo dificuldades?

15. Costuma propor atividades de Expressão Dramática/Teatro numa abordagem interdisciplinar?

- Não
- Sim

15.1. Se sim, quais são as disciplinas de eleição e porquê?

PARTE IV - A FRUIÇÃO DE ESPETÁCULOS TEATRAIS

16. Costuma levar os seus alunos ao teatro?

- Não
- Sim

16.1. Se sim, com que frequência?

- Uma vez por ano
- Duas a três vezes por ano
- Mais de três vezes por ano

17. Considera importante levar os seus alunos ao teatro?

- Não
- Sim

17.1. Se sim, porquê?

18. Desenvolve atividades preparatórias de uma ida ao teatro?

- Não
- Sim

18.1. Se sim, dê exemplos?

19. Desenvolve atividades após uma ida ao teatro?

- Não
- Sim

19.1. Se sim, dê exemplos?

PARTE V - LIMITAÇÕES / CONSTRANGIMENTOS

20. Encontra limitações/constrangimentos na realização de atividades de Expressão Dramática/Teatro?

- Não
- Sim

20.1. Se sim, quais?

- Falta de recursos materiais
- Espaços físicos inadequados
- Falta de tempo
- Insegurança
- Falta de motivação
- Falta de formação específica na área
- Outras _____

21. Na sua opinião, que estratégias poderão ser adotadas para melhorar a prática educativa da área curricular de Expressão Dramática/Teatro em contexto de sala de aula?

22. Considera que está ao seu alcance melhorar a prática educativa da área curricular de Expressão Dramática/Teatro em contexto de sala de aula?

- Não
- Sim

22.1. Se sim, de que forma?

Muito obrigada pela colaboração!

A.2 Questionário Final

QUESTIONÁRIO

FORMAÇÃO EM TEATRO -
REFLETINDO E CRIANDO
COLABORATIVAMENTE

O presente questionário visa a avaliação, pelos professores/formandos, do impacto que teve a sua participação na oficina "Expressão Dramática/Teatro e Artes Visuais na criação de recursos dos diferentes universos dramáticos", quer no desenvolvimento pessoal quer na atividade profissional.

Os dados recolhidos serão também mobilizados no projeto de investigação "Formação em Teatro: criando e refletindo colaborativamente", orientado pelo professor Miguel Falcão, e desenvolvido por Tânia Nunes, aluna do Mestrado em Educação Artística – Teatro, da Escola Superior de Educação de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa.

A sua colaboração é muito importante. Este questionário é anónimo e confidencial e as respostas serão utilizadas exclusivamente no âmbito do estudo.

PARTE I - AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ADQUIRIDAS NA OFICINA DE FORMAÇÃO

1. Considera que, enquanto professor(a), desenvolveu competências e adquiriu aprendizagens que lhe serão úteis na atividade profissional?

- Sim
 Não

1.1. Se sim, enuncie até 3 exemplos.

2. Considera que desenvolveu competências e adquiriu aprendizagens que lhe serão úteis a nível pessoal?

- Sim
 Não

2.1. Se sim, enuncie até 3 exemplos.

3. Considera que as propostas de trabalho que desenvolveu com os seus alunos apresentavam uma abordagem interdisciplinar?

- Sim
- Não

3.1. Se sim, enuncie até 3 exemplos.

4. Considera que os conteúdos trabalhados nas sessões de formação foram úteis no que respeita à diversificação de propostas que apresentou aos seus alunos?

- Sim
- Não

4.1. Se sim, enuncie até 3 exemplos.

5. Considera que os seus alunos adquiriram novas aprendizagens e desenvolveram mais competências com as propostas de trabalho que desenvolveu em contexto de sala?

- Sim
- Não

5.1. Se sim, enuncie até 3 exemplos.

6. Considera que os momentos de partilha e reflexão sobre os conteúdos trabalhados nas sessões de formação foram benéficos?

- Sim
- Não

6.1. Se sim, enuncie até 3 exemplos.

PARTE II - AVALIAÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO ENQUANTO ESTRATÉGIA NA CONSTRUÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS

7. Considera que foi vantajoso ter desenvolvido trabalho colaborativo com os seus colegas?

- Sim
- Não

7.1. Se sim, enuncie até 3 exemplos.

8. Considera que o trabalho colaborativo favoreceu a melhoria da qualidade e da eficiência das suas propostas pedagógicas?

- Sim
- Não

8.1. Se sim, enuncie até 3 exemplos.

9. Costuma trabalhar colaborativamente com os seus colegas na planificação de aulas e na produção de recursos didáticos?

- Sim
- Não

9.1. Se não, explique, justificando, se pondera começar a fazê-lo.

PARTE III - AVALIAÇÃO DOS CONTRIBUTOS DA OFICINA DE FORMAÇÃO PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

10. Como perspectiva o enquadramento da área de Expressão Dramática/Teatro no projeto curricular do próximo ano?

11. Perspetiva a ida ao teatro no projeto de curricular do próximo ano?

- Sim
- Não

11.1. Se sim, qual a frequência prevista?

12. Como perspectiva o enquadramento e acompanhamento das idas ao teatro com os alunos?

PARTE IV - AVALIAÇÃO DO IMPACTO DA OFICINA DE FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE PROFISSIONAL E NO DESENVOLVIMENTO PESSOAL

Assinale com um "x" a opção que melhor define a sua opinião sobre as seguintes afirmações.

13. Esta formação foi útil para o reconhecimento da necessidade de tomar consciência do corpo enquanto agente comunicativo/expressivo na transmissão de ideias e emoções.

Discordo Concordo em parte Concordo Concordo totalmente Não tenho opinião

14. Esta formação foi útil para o reconhecimento da importância da improvisação no treino do pensamento rápido e na resolução de problemas.

Discordo Concordo em parte Concordo Concordo totalmente Não tenho opinião

15. Esta formação foi útil para o reconhecimento da importância da articulação de diferentes linguagens artísticas na criação de narrativas, objetos e ambientes cénicos que contribuam para o desenvolvimento da criatividade e do imaginário individual e coletivo.

Discordo Concordo em parte Concordo Concordo totalmente Não tenho opinião

16. Esta formação foi útil para o reconhecimento das vantagens de propor momentos de reflexão/avaliação aos seus alunos.

Discordo Concordo em parte Concordo Concordo totalmente Não tenho opinião

17. Esta formação foi útil no que respeita à criação de propostas que contribuam para o desenvolvimento integral dos seus alunos.

Discordo Concordo em parte Concordo Concordo totalmente Não tenho opinião

18. Esta formação foi útil no que respeita à construção de novos recursos pedagógicos.

Discordo Concordo em parte Concordo Concordo totalmente Não tenho opinião

19. Esta formação foi útil para o reconhecimento das vantagens de refletir sobre as práticas pedagógicas que elege na sua atividade enquanto professor(a).

Discordo Concordo em parte Concordo Concordo totalmente Não tenho opinião

20. Esta formação foi útil para a promoção da mudança de práticas pedagógicas.

Discordo Concordo em parte Concordo Concordo totalmente Não tenho opinião

21. Esta formação foi útil para a promoção de um melhor conhecimento dos seus colegas de trabalho.

Discordo Concordo em parte Concordo Concordo totalmente Não tenho opinião

22. Esta formação foi útil para a promoção de um melhor conhecimento de si próprio.

Discordo Concordo em parte Concordo Concordo totalmente Não tenho opinião

23. Pretende continuar a frequentar formações na área de Expressão Dramática/Teatro.

Discordo Concordo em parte Concordo Concordo totalmente Não tenho opinião

PARTE V - SUGESTÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS


24. Que sugestões de melhoria propõe para uma próxima edição da formação “Expressão Dramática/Teatro e Artes Visuais na criação de recursos dos diferentes universos dramáticos”?

25. Quais considera terem sido os pontos fortes da oficina de formação “Expressão Dramática/Teatro e Artes Visuais na criação de recursos dos diferentes universos dramáticos”?

Muito obrigada pela colaboração!

ANEXO B. RELATÓRIO FINAL DA FORMAÇÃO

B.1 Relatório Final Individual

CENTRO DE FORMAÇÃO  <small>CF-APFVT Centro de Formação Professores</small>
Relatório Final Individual (reflexão final sobre o curso de formação/oficina de formação)
Nome da Formação “A Expressão Dramática/Teatro e as Artes Visuais na criação de recursos dos diferentes universos dramáticos”
Local de realização:
Modalidade – Oficina de Formação
Duração: 50 horas = 25 h presenciais + 25 trabalho autónomo
De: 23/11/2023 a 18/04/2024
Formador(a): Carlos Gomes e Tânia Nunes
Formando(a):
<hr/>
Justificação da Ação (clarificação dos motivos que levaram a escolher e frequentar a ação)
Consecução dos Objetivos (com base nos objetivos delineados pelo formador(a), analisar até que ponto eles foram concretizados e as competências que daí resultaram enquanto profissional)
Adequação da Metodologia (com base na metodologia proposta, analisar até que ponto a metodologia adotada para esta ação foi ao encontro das necessidades de formação dos formandos e se foi adequada ao contexto)

Duração da Ação e Cronograma
(referir se a duração da ação e o cronograma estabelecido foi ao encontro das expetativas iniciais, se foi adequada ao programa da ação)

Participação/Envolvimento
(abordar os seus contributos na realização da ação e os produtos produzidos e as suas implicações na intervenção direta com os alunos, dar exemplos e/ou apresentar registos)

Produtos Finais
(enunciar e elencar os trabalhos finais realizados e até que ponto eles terão implicação na prática docente, sua aplicabilidade em contexto educativo e sua adequação)

Avaliação Global
(autoavaliação do percurso efetuado enquanto formando(a); formando(a) no grupo de trabalho e formando(a) na relação com o/a formador(a), justificação dos produtos criados/experimentados na e com a ação)

Sugestões

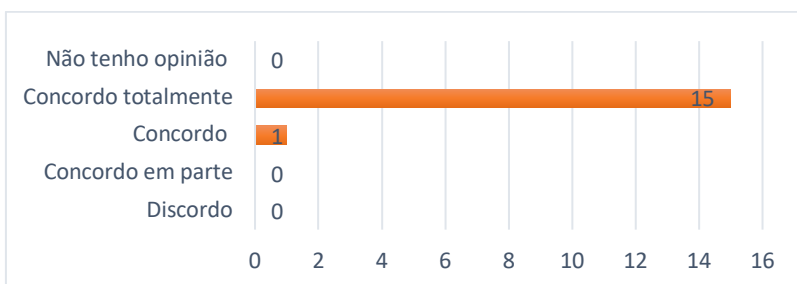
_____, ____ de _____ de _____

(nome do formando/a)

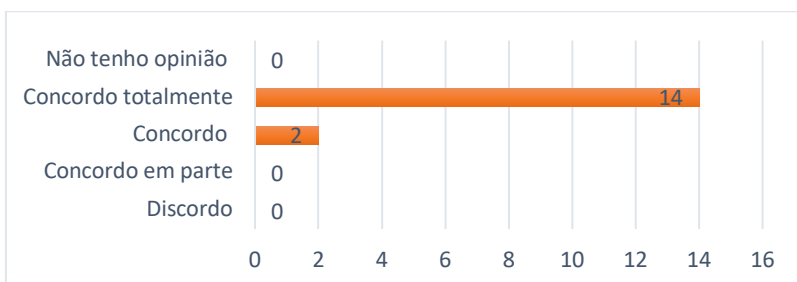
ANEXO C. GRÁFICOS DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS

ANEXO C.1 GRÁFICOS DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS FINAIS

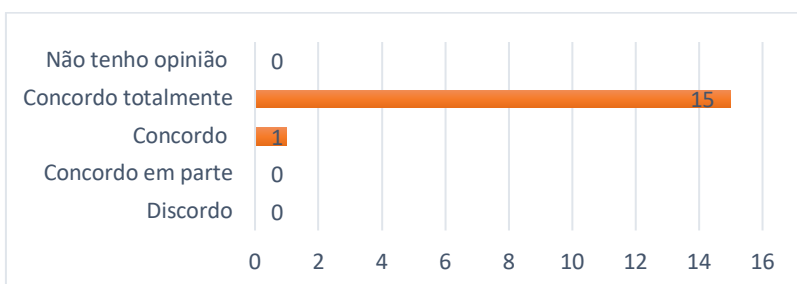
Concordância com a utilidade da formação no reconhecimento da **necessidade de tomar consciência do corpo** enquanto agente comunicativo/expressivo na transmissão de ideias e emoções



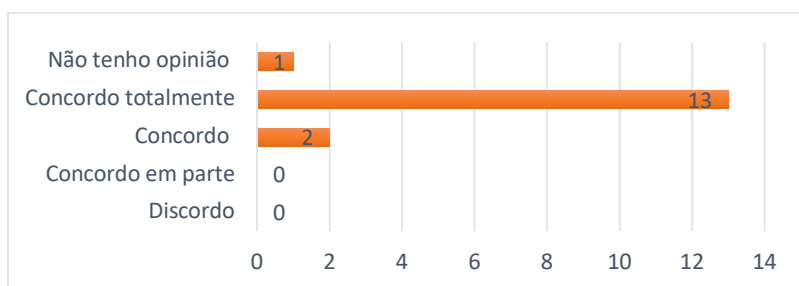
Concordância com a utilidade da formação no reconhecimento importância da improvisação no treino do **pensamento rápido e na resolução de problemas**



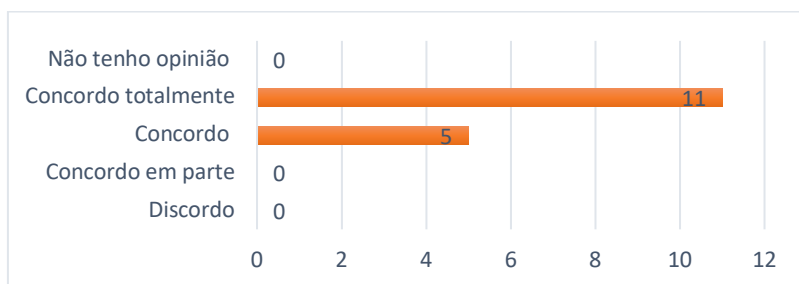
Concordância com a utilidade da formação no reconhecimento da importância da articulação de diferentes linguagens artísticas na criação de narrativas, objetos e ambientes cênicos que contribuam para o **desenvolvimento da criatividade e do imaginário individual e coletivo**



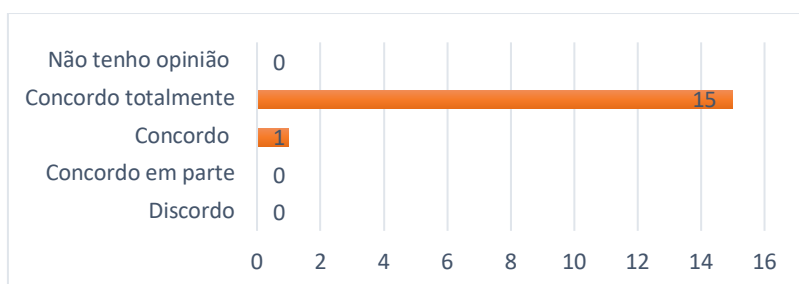
Concordância com a utilidade da formação no reconhecimento das vantagens de propor **momentos de reflexão/avaliação aos alunos**



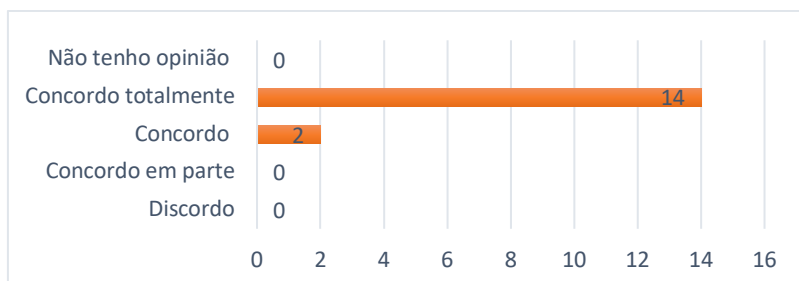
Concordância com a utilidade da formação na criação de propostas que contribuiriam para o **desenvolvimento integral dos alunos**



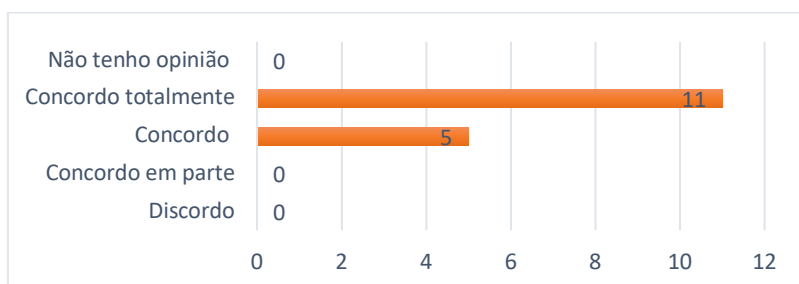
Concordância com a utilidade da formação na criação de **novos recursos pedagógicos.**



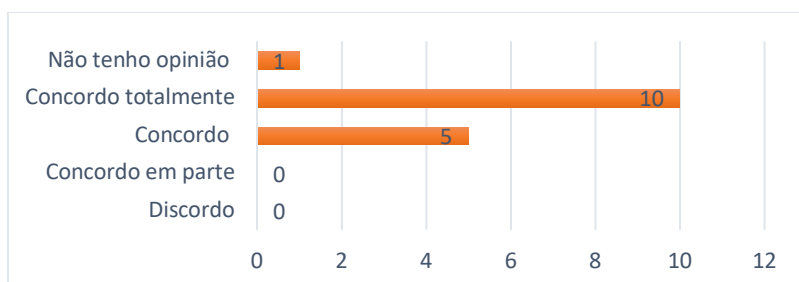
Concordância com a utilidade da formação no reconhecimento das vantagens de **refletir sobre as práticas pedagógicas eleitas na atividade docente**



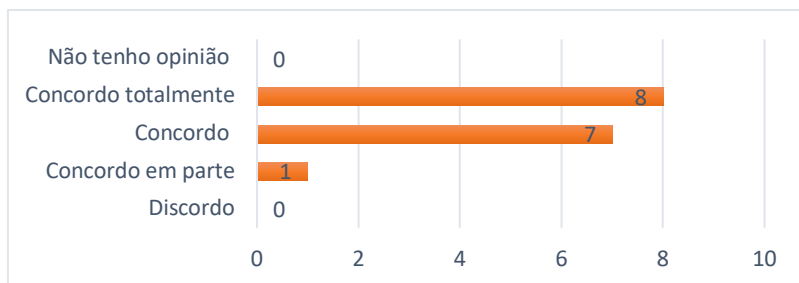
Concordância com a utilidade da formação para a promoção **da mudança de práticas pedagógicas**



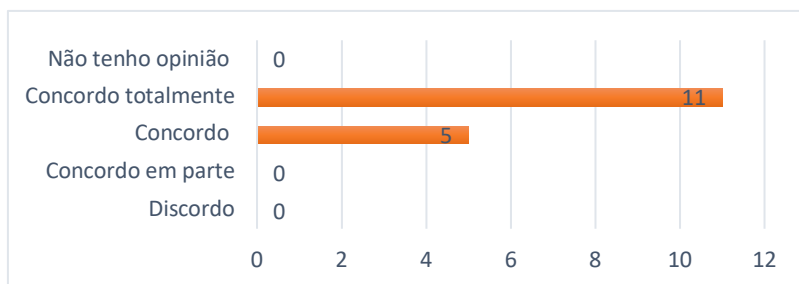
Concordância com a utilidade da formação para a promoção **de um melhor conhecimento dos colegas de trabalho**



Concordância com a utilidade da formação para a promoção **de um melhor conhecimento de si próprio**



Concordância com a ideia de continuar a **frequentar formações na área de EDT**



ANEXO D. ANÁLISE DE CONTEÚDO

ANEXO D.1. ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS QUESTIONÁRIOS INICIAIS

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	UR/UC	F/I	F/C
Formação em EDT	Formação inicial em EDT	Razões para considerar a formação inicial boa ou muito boa	Boa preparação em didática	QI2 – Tive vários blocos dedicados às Expressões Artísticas...	1	18
			Empenho dos professores	QI2- ... com professores muito empenhados.	1	
			Atividades interessantes	QI2- As atividades desenvolvidas eram muito interessantes.	1	
			Sem justificação	Respostas em branco	1	
		Razões para considerar a formação inicial suficiente	Suficiente preparação em didática	QI10- Não havia prática suficiente, fazíamos 2 ou 3 jogos dramáticos por semestre.	1	
			Sem justificação	Respostas em branco	5	
		Razões para considerar a formação inicial insuficiente	Inexistência de preparação em didática	QI1- Nem incluía esta área. QI14- Não tive nenhuma cadeira nesta área. QI15- Porque na altura eram mais privilegiadas as áreas de Expressão Plástica e Musical. QI16- Foi inexistente.	4	
					Insuficiente preparação em didática	
			Sem justificação	Respostas em branco		
			Formação contínua em EDT	Razões para considerar a formação	Sem justificação	

		contínua boa ou muito boa				
		Razões para considerar a formação contínua suficiente	Investimento em formação contínua ao longo da carreira	QI1- Tenho tentado fazer algumas formações ao longo do meu percurso, nesta área. QI15- Tenho feito vários workshops nessa área.	2	
			Sem justificação	Respostas em branco	4	
		Razões para considerar a formação contínua insuficiente	Falta de investimento em formação contínua ao longo da carreira	QI1- Nunca explorei esta área. QI3- Não fiz formação nesta área. QI13- Não investi nesta área, opto por fazer formação noutras áreas. QI15- Tenho muito pouca formação nesta área. QI16- Nunca tive formação, nem fiz qualquer ação neste sentido.	5	
			Falta de oferta formativa	QI4 e QI5- Falta de oferta nesta área.	2	
			Sem justificação	Respostas em branco	1	
	Formação complementar	Tipo de formação complementar	Frequência do 1º ano de Mestrado em Educação Artística - especialização em Teatro na Educação	QI5- 1º ano de Mestrado em Educação Artística - especialização em Teatro na Educação	1	
EDT em contexto educativo	EDT no desenvolvimento integral das crianças	Contributos de EDT no desenvolvimento integral das crianças	Desenvolvimento da autoconfiança	QI1- Desenvolve a segurança e a capacidade de exposição de sentimentos e emoções. QI4- ... confiança. QI5- ... autoconfiança. QI10- Exposição em público. QI11- Desinibir QI14- Falar em público QI15- Aumentar a autoconfiança. QI16- Exposição e à vontade perante os outros	7	38

			Desenvolvimento da autoestima	QI1, QI5, QI10- autoestima	3
			Desenvolvimento da autonomia	QI4- ... autonomia... QI13- ... mais autônomos...	2
			Desenvolvimento emocional	QI7- ... afetivo... QI15- Desenvolver a expressão emocional. QI16- Emocional.	3
			Desenvolvimento da imaginação	QI11, QI12, QI14- Imaginação	3
			Desenvolvimento da criatividade	QI12, QI14, QI15- Criatividade	3
			Desenvolvimento social	QI3- ...social. QI9- Relacionamento social.	2
			Desenvolvimento de capacidade de trabalhar colaborativamente	QI5- ... trabalho colaborativo...	1
			Desenvolvimento de capacidades comunicativas/ expressivas	QI2- Melhorar a capacidade de expressão oral, a capacidade de expressão corporal... QI4- Comunicação verbal e não verbal... QI9, QI10 - Apresentações orais. QI13- ... comunicativos. QI15- Desenvolver a comunicação. QI16- Capacidade de comunicação oral...	7
			Desenvolvimento cognitivo	QI7- As atividades de expressão dramática trazem benefícios para o desenvolvimento: cognitivo...	1
			Desenvolvimento da concentração	QI12- Concentração	1
			Desenvolvimento cultural	QI3- Cultural...	1
			Desenvolvimento motor	QI7- ... e motor da criança. QI9, QI10- Conhecimento do seu corpo.	3

			Desenvolvimento sensorial	QI7- ... sensorial...	1	
	EDT em contexto de sala de aula	Exemplos de atividades desenvolvidas	Jogos	QI1- Numa forma lúdica e espontânea. QI3- Jogo dos sentidos QI4- Jogos de mímica. QI11- Jogos dramáticos QI15- Jogos de expressão facial e corporal	5	27
Improvisações			QI11- Improvisações QI15- Jogos de improvisação	2		
Dramatização de textos			QI1, QI2, QI5, QI8, QI9, QI16- Dramatização de textos. QI10- Dramatizações de lendas e tradições.	7		
Produções teatrais			QI7, QI12, QI13, QI14, QI15- Representações de histórias.	5		
Consolidação de aprendizagens de outras áreas do conhecimento			QI1 e QI5- Consolidação de aprendizagens em Estudo do Meio.	2		
Atividades de livre expressão			QI1, QI2, QI4- Exercícios de expressão corporal. QI5- Atividade “Hora do palco” espaço de liberdade para apresentação de diferentes formas de expressão. dramática à turma. QI16- teatros espontâneos que as crianças pedem para apresentar aos colegas (ensaiadas no recreio de forma livre)	5		
Teatro de marionetas e formas animadas			QI5- Teatro de fantoches.	1		

Aparentes dificuldades dos alunos nas atividades de EDT	Exemplos de aparentes dificuldades	Exposição perante um público	QI1- Em se exporem... QI2- Sentem-se inibidos. QI4- Timidez... QI14- Alguns alunos mais tímidos, na sua exposição.	4	7
		Comunicação expressiva	QI1- ... em representarem o papel/personagem pedida.	1	
		Falta de criatividade	QI4, QI14- ... falta de criatividade.	2	
EDT numa abordagem interdisciplinar	Disciplinas de eleição	Português	QI2, QI4, QI8, QI9, QI10, QI11, QI12, QI14, QI15, QI16- Português	10	26
		Estudo do Meio	QI5, QI9, QI10, QI11, QI12, QI15, QI16- Estudo do Meio	7	
		Artes Visuais	QI2, QI4, QI15- Expressão Plástica.	3	
		Educação Física	QI10, QI14- Educação Física	2	
		Música	QI4- Expressão Musical	1	
		Dança	QI9- Dança	1	
	Razões pelas quais promove uma abordagem interdisciplinar	Consolidação de aprendizagens de outras áreas do conhecimento	QI5- Como forma de consolidação dos conteúdos programáticos de Estudo do Meio.	1	
		Facilidade na complementaridade com outras áreas do conhecimento	QI4- ... porque permitem uma fácil interdisciplinaridade complementando-se umas às outras.	1	
Estratégias para a melhoria da prática educativa de EDT	Estratégias defendidas para a melhoria das práticas em EDT	Melhoria da oferta formativa	QI1- Formação relacionada com esta área. QI3- Mais formação específica. QI4- Promover formações nesta área... QI15- Oferecer oportunidades de formação,	6	24

				proporcionar workshops, palestras... QI16- Mais formação.	
			Aumento de tempos letivos	QI4- ...aumentar o número de horas letivas para a Expressões. QI8- Mudança nos currículos para que haja mais tempo para se poder praticar atividades nessa área. QI16- Redução do currículo para haver tempo com liberdade para este tipo de abordagens.	3
			Valorização curricular	QI11- Valorizar esta área por parte da tutela.	1
			Melhoria da formação inicial	QI13- Formação de base na área.	1
			Parcerias	QI15- Parcerias com profissionais de teatro.	1
			Coadjuvação	QI14- Ter coadjuvação temporariamente.	1
			Investimento em espaços físicos adequados	QI5- Preparar as escolas com espaços físicos apropriados par esta área.	1
		Estratégias ao alcance do professor	Formação contínua	QI2- Espero com esta formação conseguir encontrá-las. QI4- Frequentar formação nesta área de modo a aprender técnicas, conhecimentos, ferramentas para desenvolver a minha prática educativa. QI8- Estar mais motivada e aprender estratégias que possa aplicar no dia a dia. QI14- Realizando formação para complementar e	4

				colocar em prática na sala de aula.		
			Planificação de aulas	QI3- Talvez a planificação mais adequada nesta vertente e mais tempo para o fazer.	1	
			Promover a interdisciplinaridade	QI9, QI10- Tentar trabalhar esta área dentro das disciplinas...	2	
			Diversificação de atividades	QI5- Propondo atividades diversificadas, levar os alunos ao teatro, falar de teatro, dar a conhecer algumas peças e propor idas em família. QI13- Realizar mais atividades. QI15- Participando em atividades teatrais que promovam a inclusão e a diversidade de modo a permitir aos alunos que explorem diferentes perspetivas culturais, sociais e emocionais.	3	
Fruição de espetáculos teatrais em contexto educativo	Importância da fruição	Razões pelas quais defende a importância da fruição	Aquisição de conhecimentos	QI1- Para dar a conhecer aos alunos o que é um espetáculo teatral. QI3- Dar a todos os alunos a oportunidade de conhecerem o teatro e uma peça de teatro. QI4- Para assimilarem novos conhecimentos.	3	15
			Desenvolvimento de competências comunicativas	QI7- ... desenvolver a comunicação e a expressão. QI11- ... de comunicar. QI14- Aquisição de novo vocabulário.	3	

			Valorização cultural	<p>QI2- Porque valorizo a cultura teatral.</p> <p>QI4- Conhecerem diferentes culturas.</p> <p>QI8- Para terem contacto com atividades cénicas.</p> <p>QI11- Conhecem outras formas artísticas (...)</p> <p>fantoches, teatro de sombras...</p> <p>QI13- Uma forma de terem contacto com outras formas de arte.</p> <p>QI5- Dar a conhecer diferentes formas de expressão artística.</p> <p>QI14- Interação com outras pessoa e ambientes.</p> <p>Aquisição de cultura.</p> <p>QI15- Oferece aos alunos benefícios culturais e sociais.</p> <p>QI16- Contacto com o mundo artístico, valorização de representações e de todos os cenários envolventes.</p>	9	
Desenvolvimento de atividades	Exemplos de atividades preparatórias de uma ida ao teatro	Pesquisa de informação sobre a peça	<p>QI2- Gosto que os alunos percebam o assunto da peça.</p> <p>QI10- Pesquisar sobre a peça.</p> <p>QI14- Apresento a peça.</p> <p>QI8, QI9, QI10, QI14- Pesquisas sobre os autores.</p> <p>QI5- Fazemos uma pesquisa na Internet sobre a peça e lemos sobre o que vamos ver.</p>	8	29	
	Exemplos de atividades após uma ida ao teatro	Exploração da história da peça	<p>QI1- Exploramos a história...</p> <p>QI8- Relato do que viram e sentiram com a apresentação teatral.</p> <p>QI2- Reconto...</p> <p>QI3- Resumo oral da peça...</p>	6		

				<p>QI5- Já comprámos o livro que deu origem a uma peça e trabalhámos o livro através de trabalhos de Expressão Plástica...</p> <p>QI11- ... como eram os personagens, os cenários, os adereços.</p>		
			Identificação de aspetos observados durante o espetáculo	<p>QI1- ... o cenário e o desempenho dos atores.</p> <p>QI3- ... identificar a música.</p>	4	
			Identificação de personagens	<p>QI13- ... descrever ou identificar personagens ...</p> <p>QI5- Já construímos personagens de uma peça.</p>	1	
			Ilustrações sobre o observado	<p>QI3, QI16- Ilustração</p> <p>QI8- Retratar em desenho a peça.</p> <p>QI9, QI10- ... e desenhos.</p>	5	
			Criação de textos	<p>QI9, QI10- Realizam textos...</p> <p>QI14- Realizam um resumo sobre o que aprenderam, dando a sua opinião.</p> <p>QI16- Resumo da peça vista.</p>	3	
			Criação de produtos artísticos	<p>QI2- ... dramatizações.</p> <p>QI3- ... um teatro...</p>	2	

ANEXO D.2. ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS QUESTIONÁRIOS FINAIS

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	UR/UC	F/I	F/C
Oficina de formação	Aprendizagens adquiridas e competências desenvolvidas	Úteis no desempenho profissional	Desenvolvimento das capacidades comunicativas/expressivas	QF3- ...reconhecimento do corpo enquanto agente comunicativo/expressivo na transmissão de ideias... QF2- comunicação eficaz... QF3- Competências a nível sensorial, rítmico e musical. QF12- Capacidade de expressar ideias, emoções e intensões de forma mais convincente... QF14- Desenvolvimento da linguagem não verbal, consciencialização do corpo enquanto agente comunicativo.	5	69
			Identificação de capacidades comunicativas de objetos, marionetas e outras formas animadas	QF1- ... explorar qualidades físicas dos objetos dando-lhes atributos imaginados; utilizar máscaras e fantoches; utilizar diferentes tipos de sombras... QF6- Manipulação de materiais.	2	
			Identificação das potencialidades da improvisação	QF1- ... improvisar a partir de diferentes estímulos... QF15- Que o improviso é uma ferramenta que contribui para o desenvolvimento de competências académicas.	2	
			Desenvolvimento da coordenação	QF1- ... deslocar-se em coordenação com um par ou grupo...	1	

			individual e em grupo		
			Produção de narrativas	QF1- ... participar na elaboração de uma história...	1
			Desenvolvimento do pensamento criativo	QF2- Criatividade... QF8- Maior criatividade... QF10- ... de forma criativa e com liberdade e imaginação. QF12- ...capacidade de pensar fora da caixa.	3
			Desenvolvimento da capacidade de resolver problemas	QF2- ... resolução de problemas... QF13- Saber lidar com imprevistos...	2
			Desenvolvimento de capacidades facilitadoras de trabalho colaborativo	QF2- ... trabalho de equipa e colaboração. QF13- ... e trabalho de equipa. QF16- Promove a socialização e o trabalho de equipa.	3
			Construção de recursos pedagógicos	QF1- Criar um sistema próprio de trabalho... QF3- Construção de novos recursos pedagógicos... QF5- Aumento do leque e diversidade de atividades que posso realizar. QF6- Produção de materiais.	4
			Articulação interdisciplinar	QF1- ...reconhecer a dimensão multidisciplinar do teatro, identificando relações com outras áreas do conhecimento. QF4- Conseguir articular as expressões artísticas com as outras disciplinas. QF5- Capacidade de articular a expressão dramática com os conteúdos das várias áreas.	7

				<p>QF9- Articular conhecimentos.</p> <p>QF10- Relembrei a capacidade de experimentar numa linha transversal...</p> <p>QF11- Relembrei que a educação artística promove e desenvolve o conhecimento nas outras disciplinas.</p> <p>QF14- Articulação de diferentes linguagens artísticas.</p>		
			Ampliação de conhecimentos	<p>QF8- Visão mais alargada do que é a expressão dramática.</p> <p>QF9- Explorar mais os materiais para outros fins.</p> <p>QF15- Aprender técnicas novas e colocar em prática com a turma.</p>	3	
			Melhoria dos relacionamentos com os alunos	<p>QF6- Relacionamento com os alunos.</p>	1	
			Aumento da autoconfiança no desenvolvimento da atividade docente	<p>QF4- Maior à-vontade aquando dos trabalhos a desenvolver nas expressões artísticas.</p>	1	
		Úteis no desenvolvimento pessoal	Desenvolvimento da autoconfiança	<p>QF2- Autoconfiança-sair da zona de conforto.</p> <p>QF3- Mais confiança, não ter medo de errar e estar mais exposta.</p> <p>QF5- Sinto-me mais confiante perante outras pessoas.</p> <p>QF6- Perder o medo de realizar atividades “dramáticas”.</p> <p>QF8- Maior autoconfiança.</p> <p>QF13- Permitiu desenvolver a capacidade de confiança...</p> <p>QF15- Aumento da confiança na exposição perante os outros.</p>	7	

			Desenvolvimento da empatia	QF2- Empatia (...) desenvolvendo diferentes perspectivas, emoções e experiências. QF13- ...permitiu desenvolver a capacidade de empatia.	2	
			Desenvolvimento da sensibilidade	QF2- ... sensibilidade- desenvolvendo diferentes perspectivas, emoções e experiências.	1	
			Aumento da capacidade de resiliência	QF2- Resiliência (...) na superação de obstáculos e desafios.	1	
			Aumento da capacidade de adaptação	QF2- ... e adaptação na superação de obstáculos e desafios.	1	
			Melhoria dos relacionamentos entre pares	QF6- Relacionamento com os pares. QF9- Aproximação do outro que não conheces. QF13- ...o trabalho em equipa.	3	
			Desenvolvimento do autoconhecimento	QF3- Melhor conhecimento a nível pessoal... QF12- ... maior autoconhecimento... QF13- Permitiu desenvolver a capacidade de autoconhecimento...	3	
			Desenvolvimento do bem-estar pessoal	QF12- ... contribuíram para o bem-estar pessoal.	1	
			Desenvolvimento da capacidade de concentração	QF3- ... capacidade de concentração. QF14- Concentração.	2	
			Desenvolvimento da consciência do corpo	QF3- ...consciencialização do corpo enquanto agente comunicativo... QF14- Desenvolvimento de competências ao nível sensorial e rítmico.	2	

			Desenvolvimento de competências e técnicas no campo artístico	QF9- Improvisação. QF7- ... e técnicas de representação. QF11- Melhorei (...) as técnicas de representação. QF12- ... a capacidade de improviso...	4	
			Desenvolvimento das capacidades comunicativas/expressivas	QF5- Reconhecer a importância da linguagem não verbal. QF6- Comunicação. QF7- Melhorei a expressão corporal... QF8- Maior e melhor facilidade de comunicação. QF10- Melhorei a minha expressão corporal, técnicas de expressão e comunicação. QF11, QF13- Melhorei a minha expressão corporal e emocional.	7	
	Momentos de partilha e reflexão	Vantagens dos momentos de partilha e reflexão	Reconhecimento da melhoria das relações entre colegas	QF1- Melhoraram a relação entre formandos e a interação entre elementos do grupo. QF3- ... desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem...	2	31
			Reconhecimento da importância da análise crítica	QF5- O facto de conversarmos sobre os trabalhos realizados ajudou-nos a compreender os pontos fortes e fracos e permite-nos melhorar. QF8- Questionar o trabalho que faço diariamente. QF14- Reflexão e consciencialização das competências a melhorar. QF15- Reconhecimento do erro, aceitar críticas e	4	

				sugestões e melhorar a atividade.	
			Reconhecimento do desenvolvimento pessoal	<p>QF2- Permitiram o crescimento pessoal...</p> <p>QF4- ... permitindo-me evoluir enquanto pessoa...</p> <p>QF8- Houve uma maior aprendizagem e desenvolvimento pessoal.</p> <p>QF12- ... permitiu-nos sair da nossa zona de conforto.</p> <p>QF13- Houve uma entrega e um siar da “zona de conforto”, por parte de todos os colegas.</p>	5
			Reconhecimento da melhoria do desenvolvimento da atividade docente	<p>QF4- ... permitindo-me evoluir enquanto (...) profissional.</p> <p>QF5- O facto de conversarmos sobre os trabalhos realizados ajudou-nos a compreender os pontos fortes e fracos e permite-nos melhorar.</p> <p>QF11- Ao ouvir as diferentes experiências e ao refletir sobre a minha prática, permitiu-me identificar algumas áreas onde preciso melhorar.</p> <p>QF12- ... e motivar-nos a fazer coisas diferentes com os nossos alunos.</p>	4
			Reconhecimento da importância das trocas de experiências e aprendizagens	<p>QF2- Troca de experiências e aprendizagens.</p> <p>QF3- ... a troca de experiências e aprendizagens.</p> <p>QF7- A partilha enriquece o repertório de todos.</p> <p>QF8- As trocas de experiências são sempre importantes, pois aprendemos sempre mais alguma</p>	8

				<p>coisa com as partilhas dos outros.</p> <p>QF9- Perceber como cada um fez a leitura dos conteúdos.</p> <p>QF10- A troca de experiências enriquece, inspira e motiva os professores na sua prática diária e nos momentos em que os professores se juntam.</p> <p>QF14- Partilha de diferentes técnicas/abordagens.</p> <p>QF16- Víamos diferentes perspectivas de abordagens da mesma temática.</p>	
			Reconhecimento da importância de EDT	QF6- Utilizar a expressão dramática/teatro como disciplina necessária ao desenvolvimento da criatividade e não a colocar apenas ao serviço de outras disciplinas. Ter a expressão dramática como disciplina autónoma que interage com outras disciplinas.	1
			Consolidação de aprendizagens	QF3- Permitiram a consolidação de aprendizagens durante cada sessão...	1
			Desenvolvimento do autoconhecimento	QF2- Autoconhecimento pessoal. QF14- Autoconhecimento...	2
			Promoção de apoio entre colegas de trabalho	QF3- Promoveu o apoio mútuo.	1
			Promoção da colaboração entre colegas	QF3- Promoveu a colaboração.	1
			Promoção da partilha de recursos didáticos	QF3- Promoveu a partilha de recursos para no futuro.	2

				QF4- Tive oportunidade de ver como os colegas pensavam e criavam...		
	Trabalho colaborativo enquanto estratégia da formação	Vantagens do trabalho colaborativo	Promoção de eficácia do trabalho docente	<p>QF1- Facilitou o meu trabalho com benefício dos meus alunos.</p> <p>QF2 – Divisão de tarefas e responsabilidade entre nós.</p> <p>QF5- Trabalhar em equipa enriquece-nos e melhora o trabalho de todos.</p> <p>QF5- Os colegas ajudam-nos a melhorar...</p> <p>QF7- Promove a produtividade e a satisfação pessoal ao alcançar objetivos em conjunto.</p> <p>QF8- Sentia-me inibida nas áreas expressivas e hoje sinto-me mais eficiente.</p> <p>QF11- ... facilita o trabalho.</p>	7	43
			Promoção de troca de conhecimento e experiências	<p>QF1- O conhecimento produzido e partilhado entre colegas.</p> <p>QF3- Troca de ideias e feedback...</p> <p>QF4- Na troca de ideias...</p> <p>QF5- Os colegas ajudam-nos a melhorar, dão-nos ideias.</p> <p>QF7- Aumenta a partilha de conhecimentos...</p> <p>QF8- Desenvolvimento de ideias criativas, partilha de ideias e maior aprendizagem.</p> <p>QF9- Ter conhecimento de</p>	9	

				<p>outras visões sobre o mesmo assunto.</p> <p>QF14- Partilha de materiais, recursos, ideias e reflexão sobre as práticas pedagógicas.</p> <p>QF15- ... partilha de ideias.</p>		
			<p>Promoção do desenvolvimento do pensamento criativo e de ideias inovadoras</p>	<p>QF2- Desenvolvimento de ideias criativas</p> <p>QF3- Aumento da criatividade, inovação e colaboração.</p> <p>QF6- Enriquecimento de ideias, práticas e criatividade.</p> <p>QF7-... aumenta a criatividade.</p> <p>QF9- sair da zona de conforto.</p> <p>QF10- ... com a partilha de experiências, com a mostra de produtos criado/inventados que vieram a ser indutores e facilitadores das variadas práticas artísticas.</p> <p>QF16- Enriquece o trabalho final.</p>	7	
			<p>Promoção do conhecimento dos colegas de trabalho</p>	<p>QF2- ...oportunidade de conhecer mais proximamente os colegas do meu agrupamento.</p> <p>QF8- Oportunidade de um conhecimento aprofundado dos colegas.</p> <p>QF10- O reforço das relações entre colegas saiu beneficiado e fortalecido...</p> <p>QF12- Levou-nos a conhecer melhor os colegas e a trabalhar em equipa.</p> <p>QF13- Foi uma ótima maneira de conhecermos e trabalharmos em equipa com colegas</p>	5	

				que mal conhecíamos.	
			Promoção do apoio entre colegas de trabalho	QF2- Apoio mútuo, QF5- Sem eles, não conseguia desafiar-me numa área pouco explorada por mim. QF11- ... promove a interajuda...	3
		Exemplos de melhoria da qualidade e da eficiência do trabalho docente	Aumento da diversidade e da qualidade das propostas de trabalho	QF1- Sim, pois permitiu uma maior diversidade de ideias e experiências. QF3- ...experimentação de novas abordagens e ideias. QF4- ... elaboração de recursos mais ricos e mais motivadores para os alunos. QF6- Favoreceu a construção de materiais e a forma de apresentar os trabalhos. QF7- ... propostas mais ricas e inovadoras. QF9- Aprendemos sempre com o outro se soubermos ouvir. QF10- Partilhar ideias, experiências e recursos permite uma abordagem mais abrangente e diversificada para o ensino/aprendizagem... adaptando-se o currículo às necessidades de alguns alunos. QF11- ... ajuda-nos a encontrar propostas pedagógicas mais ricas. QF12- Comecei a propor à turma exercícios mais lúdicos de forma de forma a poderem ultrapassar situações	11

				como o ter vergonha de fazer. QF13- Procurei exercícios mais lúdicos, que houvesse maior interação entre crianças... QF14- Facilitou a diferenciação das práticas pedagógicas, partilha de recursos didáticos.		
			Economia de tempo na planificação das propostas de atividades	QF1- ... e uma economia de tempo pois permite que todos beneficiam das experiências uns dos outros.	1	
Trabalho autónomo em contexto educativo	Exemplos de atividades interdisciplinares apresentadas em contexto de sala de aula	Atividades em articulação com a área de Português	QF1- ...adotava uma abordagem interdisciplinar com Português, QF2- Integração de histórias e literatura. QF4- Partir de desenhos e construir histórias. QF5, QF6- Construção de textos QF8- Inventar histórias em Português e dramatizá-las QF9- Criação de textos. QF12, QF13- Escrita criativa. QF15- Desenvolver a escrita.	10	80	
		Atividades em articulação com a área de Matemática	QF13- Gráficos. QF16- Pausas mentais (adivinha o número)	2		
		Atividades em articulação com a área de Estudo do Meio	QF6- História de Portugal, Carnaval QF8- Aplicar o que aprenderam sobre os animais. QF12, QF13- Meios de transporte e comunicação. QF15- 25 de abril (improvisação e construção de personagens e	5		

				adereços referente ao tema)	
			Atividades em articulação com a área de Artes Visuais	QF2- Exploração de artes visuais em complemento do teatro. QF4- Partir de desenhos e construir histórias. QF6, QF9- Construção de marionetas.	4
			Atividades em articulação com a área de Dança	QF2- Incorporação de música e dança.	1
			Atividades em articulação com a área de Música	QF1- ...adotava uma abordagem interdisciplinar com (...) Música, QF2- Incorporação de música e dança.	2
			Atividades em articulação com a área de Educação para a Cidadania	QF1- ...adotava uma abordagem interdisciplinar com (...) Educação para a Cidadania.	1
	Exemplos da diversificação de atividades apresentadas em contexto de sala de aula		Teatro de sombras	QF1, QF3, QF14- Teatros de sombras... QF4- ...propostas de experimentação variada: sombras...	4
			Teatro de marionetas	QF1- ...teatros com fantoches... QF3, QF14, QF15- Teatro de objetos QF5- Manipulação de marionetas.	5
			Jogos dramáticos	QF1- ...jogos dramáticos...	1
			Produção de peças teatrais	QF1- ...e até mesmo teatro com os próprios alunos. QF9- Teatro com vários motivos.	2
			Improvisação	QF2- Técnicas de improvisação. QF16- Improviso	2
			Construção de espaços e dispositivos cênicos	QF2- Técnicas de construção de dispositivos cênicos. QF5- Construção de espaços cênicos.	2
			Jogos de aquecimento	QF3, QF14- Jogos de aquecimento...	2

			Experimentação do uso de figurinos e adereços na caracterização de personagens	QF5- ...uso de acessórios...	1
	Exemplos de aprendizagens e competências adquiridas pelos alunos	Análise crítica	QF1- Os alunos melhoraram no juízo crítico para analisar espetáculos... QF5- Desenvolveram (...) o espírito crítico, QF8, QF7, QF11- Desenvolveram o espírito crítico... QF9- Observar os outros e tirar conclusões. QF10- Os alunos conseguem expor (...) o espírito crítico...		7
		Desenvolvimento de competências e técnicas no domínio do teatro	QF13- A turma adora representações e por isso todos aprendemos um pouco mais, também a visualizarem os vídeos alusivos aos temas do teatro. QF14- Com a construção de dispositivos e objetos cénicos, jogos de aquecimento e de improvisação. QF15- Desenvolveram o improviso... QF16- Que existem diferentes maneiras de manipulação de marionetes e que diferentes partes do corpo podem ser um personagem.		4
		Desenvolvimento da concentração	QF1- ...desenvolveram a concentração e a atenção ao outro.		1
		Desenvolvimento da expressão escrita	QF1- ...habilidades de escrita...		1

			Desenvolvimento da eficiência leitora	QF1- ...habilidades de (...) leitura.	1
			Desenvolvimento do pensamento criativo e de ideias inovadoras	QF2- Criatividade e pensamento inovador. QF5, QF8- Desenvolveram a criatividade. QF10- Têm vindo a melhorar (...) a criatividade.	4
			Desenvolvimento de capacidades comunicativas/ expressivas	QF2- Comunicação eficaz. QF6- ... saber expor-se perante os outros. QF9- Mais atenção a pronunciar as palavras e a tornar a mensagem audível. QF10- Têm vindo a melhorar a comunicação... QF11- ... desenvolveram a comunicação quando comentavam os trabalhos realizados pelos outros.	5
			Desenvolvimento de capacidades facilitadoras de trabalho colaborativo	QF2- Trabalho em equipa e colaboração.	1
			Desenvolvimento da autoconfiança	QF2- Autoconfiança... QF4- Desenvolveram o saber estar perante um público, a confiança... QF6- Perder o medo de errar. QF7- Alguns alunos venceram alguma timidez... QF8- Desenvolveram (...) a autoconfiança. QF10- Os alunos conseguem expor melhor os seus problemas, dúvidas... menos timidez. QF12- ... mais desinibidos...	8

				QF15- ... e libertaram-se da vergonha.		
			Desenvolvimento do autoconhecimento	QF2- ... e autoconhecimento.	1	
			Desenvolvimento da autoestima	QF4, QF15-...e autoestima.	2	
			Desenvolvimento da autonomia	QF5- Desenvolveram a autonomia.	1	
Contributos da formação para a mudança das práticas pedagógicas	Perspetivas de enquadramento de EDT no projeto curricular do próximo ano	Promoção de atividades dos diferentes domínios do teatro		QF1- Pretendo usar os conhecimentos que adquiri ao nível do teatro de sombras, jogos dramáticos e teatro de marionetas. QF2- Pretendo criar oportunidades para o desenvolvimento de competências importantes: (...) e habilidades de apresentação/ representação. QF8- ... de modo a que os alunos tenham oportunidade de desenvolver a (...) representação. QF9- Uma abordagem maior aos vários estilos dramáticos. QF10- ... atividades experienciais... QF11- Trabalhar especificamente a expressão dramática/teatro. QF12- Jogos teatrais, projetos de encenação. QF14- Dar mais primazia às áreas de expressão... QF15- Desenvolver com a turma os conteúdos da expressão dramática/teatro.	9	75
		Promoção de atividades que facilitem a		QF3- ... a integração interdisciplinar...	7	

			articulação curricular	<p>QF4- Irei enquadrá-la nas outras disciplinas com mais facilidade.</p> <p>QF5- Penso trabalhar Expressão Dramática/Teatro em articulação com as disciplinas de Português, Estudo do Meio e as restantes expressões artísticas.</p> <p>QF9- Fazer atividades que envolvam dramatização, com as outras artes.</p> <p>QF10- ... atividades (...) interdisciplinares.</p> <p>QF13- Abordar certas temáticas a partir de representações teatrais.</p> <p>QF14- ... planejando aulas que têm por base a expressões e promover a interdisciplinaridade.</p>		
			Promoção de atividades que facilitem o desenvolvimento da criatividade	<p>QF2- Pretendo criar oportunidades para o desenvolvimento de competências importantes: criatividade...</p> <p>QF6, QF10, QF12- ... desenvolver a criatividade...</p>	4	
			Promoção de atividades que facilitem o desenvolvimento da comunicação	<p>QF2- Pretendo criar oportunidades para o desenvolvimento de competências importantes: (...) comunicação...</p> <p>QF3- ... habilidades de expressão oral e corporal.</p> <p>QF6- ... de forma a desenvolver a expressão oral...</p> <p>QF8- ... de modo a que os alunos tenham oportunidade de desenvolver a (...) comunicação...</p> <p>QF10- ...atividade que ajudem a desenvolver</p>	5	

				habilidades de comunicação...	
			Promoção de atividades que facilitem o desenvolvimento da colaboração	QF2- Pretendo criar oportunidades para o desenvolvimento de competências importantes: (...) colaboração... QF10- ...atividade que ajudem a desenvolver (...) trabalho de pares/grupo...	2
			Promoção de atividades que facilitem o desenvolvimento da autoconfiança	QF2- Pretendo criar oportunidades para o desenvolvimento de competências importantes: (...) autoconfiança... QF6- ... não ter medo de errar nem de se expor perante os outros. QF8- ... de modo a que os alunos tenham oportunidade de desenvolver a (...) autoconfiança...	3
			Promoção de atividades que facilitem o desenvolvimento de competências sociais	QF3- Pretendo proporcionar experiências de aprendizagem que promovam o desenvolvimento de habilidades sociais (...) inclusão e diversidade. QF6- Como forma de se relacionar com os seus pares e ser confiante e seguro nos relacionamentos. QF7- ... abordar questões sociais... QF11, QF12- ... enriquecer as experiências sociais...	5
			Promoção de atividades que facilitem o desenvolvimento de competências emocionais	QF3- emocionais QF7- ... abordar questões (...) e emocionais QF10- ...atividade que ajudem a desenvolver (...) expressão emocional...	5

				QF11, QF12- ... enriquecer as experiências (...) e emocionais.	
		Perspetivas de frequência de idas ao teatro	Uma vez por mês	QF15- Uma vez por mês.	1
			Três a quatro vezes por ano	QF16- três a quatro vezes.	1
			Três vezes por ano	QF2- Uma vez por período. QF3- Uma vez por período. QF6- Três vezes por ano. QF8, QF13, QF14- ... uma por período.	6
			Duas a três vezes no ano	QF7, QF10, QF11- Duas a três vezes por ano.	3
			Duas vezes no ano	QF4, QF12- Duas vezes.	2
			Uma vez no ano	QF5- Penso levar o grupo pelo menos 1 vez ao teatro. QF9- Pelo menos uma vez.	2
		Exemplos de atividades perspetivadas para o enquadramento e acompanhamento dos alunos nas idas ao teatro	Antes da ida ao teatro	QF2- Fazer uma pesquisa sobre a peça para fornecer um contexto. QF3- Preparação prévia, discussão em sala de aula sobre a peça, orientar os alunos, distribuição de material de apoio, questionários para ajudar os alunos na distinção de aspetos relevantes da peça. QF7- Antes da ida é importante contextualizar a peça, discutir temas relevantes e preparar os alunos para o que irão ver. QF8- ... pesquisa prévia sobre os conteúdos/tema que vai abordar... QF9- Preparação prévia e trabalho pós teatro. Deve haver	9

				<p>um antes, o teatro e um depois.</p> <p>QF11- Contextualizar a peça e dialogar sobre ela.</p> <p>QF13- Realizar uma preparação prévia da peça que iremos ver para conseguirem estar atentos a diversos pormenores. Alertar para os cenários, falas, atores...</p> <p>QF14- Previamente conversar com os alunos sobre experiências anteriores e comportamentos desejados enquanto espectadores, pesquisas sobre as peças, encenador, teatro...</p> <p>QF16- Trabalhar o tema da peça antes...</p>		
			Durante a visita ao teatro	<p>QF2- Apreciar as artes cénicas.</p> <p>QF7- Durante a visita orientar os alunos para uma observação crítica da peça, incentivando a reflexão sobre os elementos dramáticos, as mensagens transmitidas e as emoções despertadas.</p> <p>QF11- ... é importante sensibilizar as crianças para o espaço, elementos dramáticos e as mensagens transmitidas.</p> <p>QF14- Durante, se possível, fazer uma visita guiada aos bastidores e sensibilizá-los para observarem luzes, cenários, adereços...</p>	4	

			Após a ida ao teatro	<p>QF2- O espetáculo pode ser uma inspiração para a criatividade e expressão pessoal.</p> <p>QF3- Discussão após a peça para refletirem sobre o que viram e ouviram.</p> <p>QF7- Após o espetáculo é essencial promover discussões, trabalhos, projetos...</p> <p>QF10- Após a ida ao teatro é importante realizar discussões, debates para aprofundar a compreensão dos alunos.</p> <p>QF11- Já na escola desenvolver atividades interdisciplinares.</p> <p>QF14- No final analisar/conversar sobre o espetáculo, descrever o que viram, pontos fortes e fracos e partir para a produção de texto, desenhos, jogos teatrais...</p> <p>QF16- ... e depois fazer uma abordagem de consolidação e partir do teatro para diferentes atividades.</p>	7	
Considerações e sugestões finais	Identificação de aspetos positivos da formação	Promoção da reflexão e autoavaliação	<p>QF2-Apoio à reflexão e autoavaliação.</p> <p>QF10- Desde (...) até aos momentos de reflexão que foram essenciais para o processo de criação de recursos que nos foi permitido aos longo desta oficina.</p> <p>QF11- Também os momentos de reflexão que tornaram esta ação muito enriquecedora.</p> <p>QF12- Momentos de partilha e reflexão sobre os conteúdos trabalhados.</p>	6	37	

				<p>QF13- ... e o partilhar ideias/experiências entre os participantes.</p> <p>QF14- ... os momentos de partilha e reflexão...</p>	
			Promoção do trabalho prático/experimental	<p>QF2- Importância na experiência prática.</p> <p>QF3- Permitiu que os participantes colocassem em prática os conceitos aprendidos, experimentasse técnicas criativas e desenvolvessem habilidades de forma direta e envolvente.</p> <p>QF7- Oferta de exercícios e atividades práticas que permitiram experimentarmos diferentes métodos de criação.</p> <p>QF10- Desde a experimentação...</p> <p>QF13- Os momentos de execução dos exercícios, a improvisação...</p> <p>QF14- ...jogos...</p>	6
			Relação entre participantes	<p>QF8- Boa relação entre formadores e formandos.</p> <p>QF10- Desde (...) partilha e companheirismo...</p> <p>QF11- ... comunicação entre formadores e formandos.</p> <p>QF14- Empatia, disponibilidade e facilidade comunicativa dos formadores...</p>	4
			Criação de recursos didáticos	<p>QF4- Ponte forte foi ter contacto com a criação de diferentes recursos e várias sugestões...</p> <p>QF6- Foi muito criativa em relação à produção de recursos; baú de adereços;</p>	4

				<p>barraquinha para marionetas; elementos para teatro de sombras; ecrã par projetar as figuras do teatro de sombras. QF10- Esta formação foi muito completa quer a nível de criação de recursos... QF14- ... disponibilização e criação de materiais e recursos pedagógicos.</p>	
			<p>Variedade na proposta de atividades</p>	<p>QF8- A variedade de recursos apresentados. QF9- A abordagem a diferentes recursos dramáticos foi vantajosa. QF10- Esta formação foi muito completa quer a nível (...) das mais diversas experiências de expressão dramática/teatro e artes visuais.</p>	3
			<p>Promoção do trabalho colaborativo</p>	<p>QF2- Ênfase no trabalho colaborativo QF16- O trabalho colaborativo nas escolas.</p>	2
			<p>Promoção da abordagem interdisciplinar</p>	<p>QF2- Abordagem interdisciplinar.</p>	1
			<p>Promoção do desenvolvimento do pensamento criativo e de ideias inovadoras</p>	<p>QF3- A oficina encorajou a criatividade e a experimentação, isso incentivou os participantes a explorarem novas ideias, arriscarem-se nas suas expressões artísticas e a desenvolverem confiança na sua própria criatividade.</p>	1
			<p>Ampliação de conhecimentos</p>	<p>QF15- Adquiri conhecimentos novos sobre a expressão dramática/teatro que podem ser aplicados aos alunos.</p>	1

			Gestão flexível do trabalho autónomo	QF4- ... das várias sugestões aplicávamos as que mais gostássemos à turma, sem rigidez ou obrigatoriedade.	1
	Sugestões de melhoria numa futura edição		Calendarização mais espaçada no tempo	QF4- Ter mais tempo para podermos pensar e criar recursos elaborados e posteriormente aplica-los com mais conhecimento. QF5- Penso que seria interessante esta formação ser feita ao longo do ano letivo para haver mais tempo para abordar os diferentes domínios. QF14- Tendo em conta a abrangência do tema a formação poderá ser mais extensa, talvez anual e com mais módulos.	3
			Criação um programa atualizado e interdisciplinar	QF2- Explorar novas tendências e abordagens, mantendo os formandos atualizados. QF3- Inclusão e partilha de exemplos inspiradores de projetos e colaborações entre Expressão Dramática e Artes Visuais, para motivar e inspirar. Destaque na interdisciplinaridade entre outras áreas do currículo.	2
			Criação de parcerias com profissionais da área do teatro	QF2- Colaboração com profissionais da área.	1
			Acompanhamento em sala de aula	QF6- A formação deve ser integrada na sala de aula com professores, alunos e formadores e existir posteriormente uma reflexão.	1

			Promoção de visitas/espetáculos	QF7- Organização de visitas a teatros, museus de arte e outros espaços culturais onde os formandos possam obter inspiração, observar exemplos práticos de recursos dramáticos.	1	
--	--	--	---------------------------------	--	---	--

ANEXO D.3. ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS RELATÓRIOS INDIVIDUAIS FINAIS

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	UR/UC	F/I	F/C
Oficina de formação	Motivos que levaram os formandos a participarem na formação	Motivos de natureza pessoal	Desenvolvimento pessoal	R4- ... também porque sempre foram áreas onde sentia receio na exposição... R5- A exposição e o receio de parecer ridícula, fizeram-me muitas vezes deixar de participar em dinâmicas, bloquearam a minha capacidade criativa... Deste modo, achei que esta formação seria uma oportunidade para me tirar da zona de conforto e me fazer evoluir, tanto a nível profissional como pessoal. R10- No geral, escolhi e frequentei esta formação porque vejo o potencial transformador que a expressão dramática e o teatro podem (...) no meu próprio crescimento... R12- ... crescimento pessoal, da autoexpressão e do desenvolvimento de uma compreensão mais profunda das emoções...	4	52
			Interesse/gosto pelas artes	R2- A escolha desta ação de formação deve-se ao facto de ter interesse pela área a nível pessoal. R8- Pessoalmente são também áreas que me despertam muito interesse e curiosidade... R12- O meu interesse pessoal e gosto pela expressão dramática, teatro e artes visuais.	3	
			Desenvolvimento de competências e técnicas no campo artístico	R10- Além dos benefícios profissionais, estou também interessada em explorar o meu próprio potencial criativo e artístico. Acredito que esta formação oferece uma	3	

				<p>plataforma para desenvolver novas habilidades e descobrir novas paixões.</p> <p>R12- O desenvolvimento das minhas competências técnicas e criativas, aperfeiçoar a minha capacidade de atuação, design de cenários ou outras formas de expressão artística.</p> <p>R14- Tinha em mente fazer a compreensão do corpo e da expressão do mesmo. O estudo da expressão dramática e do teatro poder-me-iam oferecer uma percepção mais clara do corpo como instrumento de expressão. Isso iria incluir o domínio da linguagem corporal, expressão facial, gestos e movimentos que poderiam enriquecer a narrativa e a interpretação de personagens em diferentes contextos.</p>		
			Desenvolvimento de da imaginação e criatividade	<p>R4- ... também porque sempre foram áreas onde sentia receio (...) na pouca imaginação...</p> <p>R11- ... e de desenvolver competências tanto em expressão dramática/teatro como em artes visuais, mas sobretudo porque considero que as Expressões Artísticas estimulam a imaginação e a criatividade tanto dos adultos como das crianças.</p> <p>R12- ... explorar novas formas de expressão criativa.</p>	3	
			Desenvolvimento do espírito de equipa	<p>R3- Creio que o facto de a ação ser desenvolvida com professores/ colegas do mesmo grupo disciplinar, mas de diferentes escolas, também me aliciou e considero que foi uma mais valia, para haver um melhor e maior espírito de equipa e de partilha entre todos.</p>	1	

		Motivos de natureza profissional	Construção de recursos educativos úteis	R14- Tinha como expectativa aperfeiçoar e adquirir capacidades de performance que poderiam ser aplicadas na criação de recursos para diferentes universos dramáticos...	1
			Ampliação de conhecimentos	<p>R3- A minha participação numa ação de formação neste âmbito, surgiu da necessidade de ir mais além, de explorar novas metodologias, de saber um pouco mais... Para além disso, a turma em questão, adora explorar diferentes materiais e situações de dramatização, que muitas vezes ensaiam no recreio para depois apresentarem em sala de aula, de forma quase espontânea e por isso, esta ação de formação, fez-me todo o sentido, para aprender e explorar mais técnicas, para poder trabalhar, inspirar/ ensinar posteriormente os meus alunos.</p> <p>R4- ... e na implementação de algumas dinâmicas de forma segura em sala de aula.</p> <p>R5- Escolhi esta ação por ser tratar de uma área em que nunca tinha feito formação...</p> <p>R6- Escolhi esta Ação de Formação porque a combinação de Expressão Dramática/Teatro e Artes Visuais oferecem uma abordagem multidisciplinar e criativa para explorar diferentes universos dramáticos. Era importante aprender/relembrar técnicas de expressão corporal. Além disso achei que as Artes Visuais poderiam enriquecer a experiência teatral.</p> <p>R7- Os motivos que me levaram a frequentar esta ação foi a vontade de</p>	14

				<p>aprender novas técnicas, na área da expressão dramática/teatro e das artes visuais, a desenvolver com os alunos promovendo o sucesso a nível académico e pessoal.</p> <p>R8- ... daí a necessidade de expandir os meus conhecimentos (...) que facilitem as aprendizagens essenciais nas áreas de expressão dramática e artes visuais...</p> <p>R9- A minha participação nesta Ação de Formação tem por base o facto de ser a primeira vez que faço formação na disciplina Educação Artística - Expressão Dramática/Teatro. Na minha prática pedagógica (...) Apenas me limitava a pedir que os alunos lessem textos dramáticos, com entoação devida e que cada um memorizasse as falas e as reproduzissem.</p> <p>R10- A formação em Expressão Dramática/Teatro constitui uma oportunidade para expandir as minhas competências como professora do 1.º ciclo. Percebi que esta área pode enriquecer significativamente as minhas práticas pedagógicas, proporcionando novas formas de envolver os alunos no processo de aprendizagem.</p> <p>R11- A minha participação nesta Ação de Formação acontece devido à necessidade de atualização constante do conhecimento...</p> <p>R12- Ter oportunidades para expandir os meus conhecimentos...</p> <p>R13- O querer saber mais/aprender sobre as</p>		
--	--	--	--	--	--	--

				<p>práticas da Expressão Dramática/Teatro.</p> <p>R14- Escolhi a formação pois achei que esta me iria oferecer uma diversidade de competências e ferramentas para as expressões artísticas. Sendo uma Oficina de Formação teria oportunidade de partilhar, vivenciar e experimentar variadas situações, quer com colegas, quer com alunos.</p> <p>... incluindo a capacidade de transmitir emoções, contar histórias de forma criativa e cativante.</p> <p>R15- Os motivos que me levaram a frequentar esta ação foram a necessidade que sinto em adquirir e aprofundar conhecimentos, explorar novas técnicas e estratégias...</p> <p>R16- A escolha da frequência desta ação de formação deu-se por sentir que tenho pouca formação nesta área.</p>	
			<p>Procura de inspiração para implementação de novas atividades/ projetos</p>	<p>R8- ... buscar novas ideias, explorar novas formas de expressão, diferentes abordagens pedagógicas, metodologias, técnicas e recursos...</p> <p>R10- Estou sempre à procura de maneiras criativas e inovadoras de ensinar. A expressão dramática e o teatro facultam ferramentas poderosas para estimular a imaginação, a expressão pessoal e o trabalho em grupo. Acredito que estas habilidades são essenciais para o sucesso dos meus alunos, não apenas na sala de aula, mas também na vida.</p> <p>R12- A busca por inspiração e novas ideias para projetos artísticos, atividades educacionais ou</p>	4

				<p>produções teatrais. Encontrar novas abordagens, técnicas e recursos que possa aplicar nos meus trabalhos criativos.</p> <p>R14- Tinha como objetivo que a combinação de expressão dramática/teatro e artes visuais oferecesse uma abordagem interdisciplinar e transversal, que permitisse explorar a interseção entre diferentes formas de arte e as diferentes disciplinas. Desta forma poderia obter trabalhos mais ricos e aliciantes.</p>		
			Mudança de práticas	<p>R1- ... disponibilizando-me algumas ideias bem como atividades que poderão contribuir para a melhoria do meu desempenho...</p> <p>R3- ... de enriquecer a minha prática letiva com novas abordagens.</p> <p>R5- Pareceu-me uma ótima oportunidade para explorar novas metodologias, enriquecendo a minha prática pedagógica.</p> <p>R8- ... e que, simultaneamente, me permitam desenvolver práticas pedagógicas mais atraentes e inovadoras.</p> <p>R10- A integração de diferentes formas artísticas pode enriquecer as experiências de aprendizagem dos alunos e ajudá-los a estabelecer conexões significativas entre os conteúdos curriculares.</p> <p>R11- ... esperando adquirir novas competências que me ajudem a melhorar o meu trabalho enquanto professora do 1º Ciclo, contrariando determinadas rotinas, consequência dos muitos anos de trabalho...</p>	8	

				<p>R12- ... melhorar as minhas habilidades pedagógicas e integrar a expressão dramática e artes visuais nas práticas educacionais, promovendo a aprendizagem de forma criativa.</p> <p>R14- ... permitindo explorar a expressão artística de maneiras diversas e inovadoras.</p>		
			<p>Apropriação de práticas que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos</p>	<p>R1- ... e em consequência no desempenho dos alunos nas diversas disciplinas que fazem parte do currículo escolar. Como professora sei que a Expressão Dramática/Teatro pode ter múltiplos benefícios na aprendizagem das crianças no 1º ciclo, uma vez que através do Teatro as crianças são incentivadas à cultura, à memorização e à construção de conhecimentos.</p> <p>R2- No fundo, entendo que a arte educa, dá a profundidade de apreciar o que são os outros seres humanos, ou os seus problemas e aquilo que são capazes de conceber em matéria de invenção, de descoberta, de criação de objetos de arte. Na atualidade é importantíssimo dar respostas emocionais, e perceber que não é só a razão que nos vai ajudar, mas também as respostas afetivas aos problemas do dia-a-dia.</p> <p>R3- Considero que as Expressões Artísticas estimulam a imaginação e a criatividade dos adultos e das crianças. Com a exploração desta prática, aprendem a criar personagens, histórias e cenários, o que é essencial para o desenvolvimento de habilidades de resolução</p>	7	

				<p>de problemas e pensamento crítico.</p> <p>R4- A necessidade de desenvolver nos meus alunos capacidades que envolvessem artes visuais e expressão dramática/teatro (sobretudo esta) de forma criativa e motivadora levou-me à inscrição nesta formação.</p> <p>R10- ... porque vejo o potencial transformador que a expressão dramática e o teatro podem ter na educação das crianças...</p> <p>R11- ... e levando os alunos a desenvolver o gosto pela criação/ interpretação de narrativas dramáticas/visuais para que tenham a capacidade de explorar e expressar suas emoções, de modo a identificar e a saber lidar com os vários sentimentos/emoções, tornando-se deste modo útil para as suas interações sociais e emocionais. criativa e cativante.</p> <p>R15- ... facilitem e motivem as aprendizagens dos alunos, que lhe estimulem a criatividade, o sentido estético, contribuindo assim para o seu desenvolvimento harmonioso e integral.</p>		
	Objetivos da formação	Consecução de objetivos centrados no desenvolvimento pessoal	No desenvolvimento de competências comunicacionais	<p>R1- ... ajudar-me a desenvolver habilidades importantes (...) a comunicação...</p> <p>R7- Ao longo da formação todos os objetivos delineados foram cumpridos e desenvolvidos em cada sessão (...) da exposição e comunicação corporal...</p> <p>R11- Durante as sessões, foram desenvolvidas (...) habilidades de comunicação.</p>	3	75
			No desenvolvimento	R1- ... ajudar-me a desenvolver habilidades	3	

			da imaginação e criatividade	importantes, como a criatividade... R5- ... estimular a capacidade (...) criativa, de forma a encontrar soluções e estratégias para que se desse a mudança de práticas pedagógicas artísticas, também foi a meu ver alcançado. R11- Nesta ação foram desenvolvidas várias competências (...) criatividade...		
			No desenvolvimento do pensamento crítico	R1- ... ajudar-me a desenvolver habilidades importantes (...) o pensamento crítico R5- O último objetivo desta formação que visava promover o nosso pensamento autónomo e multidisciplinar e estimular a capacidade crítica... R8- ...desenvolver a nossa capacidade de pensar de forma independente e autónoma... R11- Durante as sessões, foram desenvolvidas competências de análise crítica e reflexiva... R14- Destaco ainda como objetivo conseguido a promoção do pensamento autónomo e multidisciplinar que permitiu estimular a capacidade crítica e criativa de modo a encontrar soluções que facilitem a verdadeira mudança nas práticas pedagógicas artísticas.	5	
			No desenvolvimento do autoconhecimento	R2- Esta ação levou-me a que saísse da zona de conforto, para realizar certos exercícios, tarefas, formas de estar que de outra forma não o faria como formando. R5- A meu ver, permitiu-me crescer bastante nesta área artística e perder o receio de me expor, dando-	3	

				me mais confiança para expor as minhas ideias.	
			Na ampliação de aprendizagens no campo artístico	R8- A formação teve por objetivos ampliar o nosso repertório artístico, explorar diferentes formas de arte... R12- O objetivo da formação foi capacitar-nos a ampliar o nosso repertório artístico, a explorar diferentes formas de arte e a desenvolver projetos e atividades educacionais inspiradoras que promovam o contato com a arte e a expressão criativa dos alunos em sala de aula e foi conseguido.	2
		Consecução de objetivos centrados no desenvolvimento da atividade profissional	No desenvolvimento de práticas próprias do teatro	R1- sentir-me mais confiante no ensino da Expressão Dramática/Teatro e a incorporá-la de forma mais eficaz nas aulas... aumentou e orientou as minhas opções no ensino da expressão dramática/teatro. R3- ... houve também a capacidade de explorar exercícios de improvisação, de técnicas de expressão corporal, utilizando uma variedade de métodos de ensino, como exercícios práticos, jogos teatrais, discussões em grupo e análises de performances, para manter os docentes motivados, promovendo assim uma aprendizagem mais eficaz. O material disponibilizado foi, sem dúvida, muito enriquecedor em todas as criações e atividades, sendo possível explorar técnicas variadas com recurso a diferentes elementos. R5- Começámos pelos jogos dramáticos, verbais e não verbais, exploração do corpo e do espaço, criação de obras a partir de elementos cénicos, criação	7

				<p>de objetos cênicos, jogos de improvisação, teatro de objetos, teatro de marionetas, sombras... A riqueza de experiências permitiu-nos ver as várias possibilidades de integrar este tipo de atividades de forma interdisciplinar com os restantes conteúdos.</p> <p>R6- Foi muito importante experimentar diferentes métodos de criação teatral, desde improvisação até técnicas de construção de personagens e enredos assim como técnicas para melhorar a expressão corporal.</p> <p>R7- Ao longo da formação todos os objetivos delineados foram cumpridos e desenvolvidos em cada sessão, através (...) da exposição e comunicação corporal, da exploração de vários sons, da improvisação...</p> <p>R9- Foi muito positivo trabalhar o espaço, formas de comunicar utilizando diferentes linguagens, diferentes daquelas que são utilizadas no dia a dia; construir recursos plásticos/cenográficos, bem como utilizar adereços, formas animadas (máscaras, fantoches) e objetos, nos diversos universos dramáticos. A importância de levar os alunos ao teatro, bem como a importância dos professores irem ao teatro. A importância de fazer teatro, não apenas para servir as outras disciplinas, mas como atividade lúdica que por si só é importante realizar.</p> <p>R10- Observando as competências que adquiri ao longo da formação, posso considerar habilidades específicas, como técnicas de</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>improvisação, planeamento e condução de atividades teatrais, gestão de grupo, entre outras. Além disso, formas de avaliar como essas competências se refletem no meu desempenho como professora, tanto dentro como fora da sala de aula.</p>		
			<p>Na apropriação de práticas promotoras do desenvolvimento integral dos alunos</p>	<p>R3- Como o teatro é uma arte que requer prática constante para aprimorar habilidades e desenvolver confiança, foi importante/ necessário colocar em prática as aprendizagens que iam sendo adquiridas ao longo das sessões com os alunos, facto que se tornou bastante prazeroso e enriquecedor para a própria turma.</p> <p>R4- ... promovendo o empenho, a criatividade, a imaginação e o gosto por aprender nos alunos; a possibilidade de explorar um conteúdo ou vários de diversas formas num só projeto...</p> <p>R8- ... que promovam o contato com a arte e a expressão criativa dos alunos em sala de aula. Os objetivos foram plenamente alcançados e, certamente, me poderão ajudar a proporcionar oportunidades de aprendizagem enriquecedoras e transversais a outras áreas facilitando o sucesso académico dos meus alunos tanto quanto para o seu enriquecimento cultural.</p> <p>... estimular a criatividade e promover o desenvolvimento socio emocional.</p> <p>R9- Utilizar o teatro como forma de melhorar a dicção, a leitura, o relacionamento entre pares, o saber expor</p>	5	

				<p>perante um público, ganhar confiança e um maior conhecimento de si próprio.</p> <p>R12- A formação examinou o papel das artes, especialmente a expressão dramática, o teatro e as artes visuais, na promoção do desenvolvimento de competências essenciais dos alunos. Foi discutido como as artes podem ser uma ferramenta poderosa para envolver os alunos, estimular a criatividade e promover o desenvolvimento socio emocional.</p>		
			<p>Na apropriação de práticas interdisciplinares</p>	<p>R1- ... permitindo-me desenvolver competências essenciais de aprendizagem principalmente na Expressão Dramática/Teatro bem como em artes visuais... A formação também destacou a integração do Teatro com outras disciplinas. Através de projetos interdisciplinares, conseguimos explorar conteúdos de Português, Matemática, Ciências e até mesmo História através da linguagem teatral. Isso tornou a aprendizagem mais significativa para os alunos.</p> <p>R4- ... permitido a interdisciplinaridade e ainda assim contribuindo para o desenvolvimento das aprendizagens essenciais nos mesmos.</p> <p>R5- Durante a formação foi possível explorar de que forma é que um determinado conteúdo pode ser abordado de diferentes perspetivas, de modo a adotar uma metodologia que promova a interdisciplinaridade, tornando as artes parte</p>	11	

				<p>integrante e central do trabalho desenvolvido.</p> <p>R6- Permitiu desenvolver habilidades de Expressão Dramática e Teatral bem como compreender como as Artes Visuais podem complementar e enriquecer essas habilidades. Também lembrei que a Educação Artística promove e desenvolve o conhecimento nas outras áreas.</p> <p>R7- Ao longo da formação todos os objetivos delineados foram cumpridos e desenvolvidos em cada sessão, através (...) da articulação de diferentes linguagens artísticas...</p> <p>R8- ... integrando de forma significativa as diferentes disciplinas e promovendo a interdisciplinaridade.</p> <p>R10- Os participantes desenvolveram planos de aula, integrando a expressão dramática e o teatro em diferentes áreas curriculares. Estes planos foram aplicados com sucesso em contexto de sala de aula, proporcionando experiências de aprendizagem envolventes e significativas para os alunos.</p> <p>R11- Nesta ação foram desenvolvidas várias competências (...) habilidades técnicas em arte e educação.</p> <p>R12- Explorámos como diferentes disciplinas podem ser integradas de maneira significativa e como essa integração pode enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos... fomos incentivados a pensar de forma criativa e a explorar novas abordagens, combinando materiais e técnicas de</p>		
--	--	--	--	---	--	--

				<p>maneira original para alcançar resultados distintos e surpreendentes, podendo assim criar cenários realistas ou abstratos, através de elementos visuais para estabelecer o contexto e o clima adequados para as produções teatrais.</p> <p>R14- Fomos sempre incentivados à experimentação e criação, de forma a que as experiências vividas na formação fossem posteriormente refletidas na prática pedagógica, sendo que os objetivos estabelecidos promoveram o contato com diferentes universos artísticos (artes visuais e teatro) tendo em vista a planificação de atividades a desenvolver em sala de aula.</p> <p>R15- Ao longo das sessões, foram apresentados desafios interessantes e pertinentes que me levaram refletir sobre as áreas de Expressões Dramática e Visual, de como podem fornecer instrumentos capazes de articular e aprofundar conhecimentos.</p>		
			<p>Na apropriação de metodologias ativas de ensino/ aprendizagem</p>	<p>R4- A forma como as metodologias ativas de ensino podem ser cruciais na aprendizagem e facilitadoras da mesma...</p> <p>R8- Conheci diferentes universos artísticos, abordagens e estratégias de ensino- aprendizagem facilitadores de planificar projetos/atividades a desenvolver em sala de aula, promotores de uma participação ativa dos alunos no processo educacional através das artes...</p> <p>R12- ... pudemos examinar diferentes abordagens e estratégias de ensino-</p>	4	

				<p>aprendizagem que promoviam a participação ativa dos alunos no processo educacional.</p> <p>R14- Com os objetivos delineados foi-me permitido analisar, refletir e discutir como é que as metodologias ativas de ensino/aprendizagem podem facilitar a implementação de projetos/atividades interdisciplinares e promover o desenvolvimento de competências essenciais para os alunos.</p>	
			Na construção de recursos educativos	<p>R1- ... e na criação de recursos dos diferentes universos dramáticos...</p> <p>R4- Bem como ter contacto com a criação de diferentes materiais e técnicas, a sua partilha (...) e por fim a experimentação com os alunos.</p> <p>R5- Sem dúvida que a criação e construção colaborativa de recursos didáticos foi amplamente conseguida.</p> <p>R8- Fomos incentivados a explorar vários materiais e técnicas utilizados na criação de recursos cenográficos (...) permitindo integrar diferentes perspetivas e conhecimentos que resultaram em recursos didáticos mais ricos e complexos.</p> <p>R9- ... pois levou-me à experimentação e construção de materiais muito importantes para colocar em prática com os meus alunos.</p> <p>R10- Os participantes produziram diversos recursos didáticos, como dispositivos cénicos, adereços e materiais de apoio visual, destinados a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem em</p>	8

				<p>expressão dramática e teatro. Estes recursos foram utilizados em contexto de sala de aula para complementar as atividades propostas e facilitar a compreensão dos conceitos abordados. Além disso, a publicação destes recursos no site permitiu a partilha de boas práticas entre os professores, contribuindo para a disseminação do conhecimento e a promoção da inovação pedagógica.</p> <p>R12- Os recursos didáticos criados durante a formação foram projetados para serem adequados aos diferentes contextos educacionais em que os participantes atuavam. Eles foram adaptáveis e flexíveis o suficiente para serem utilizados em diferentes escolas, turmas e situações de ensino-aprendizagem.</p> <p>R14- ... ofereceu-me uma base sólida para a criação de recursos em diferentes universos dramáticos, permitindo explorar a expressão artística de maneiras diversas e inovadoras.</p>		
			Na reflexão sobre a prática letiva	<p>R2- ... fizeram lembrar-me de certas áreas das expressões, técnicas, materiais, metodologias que podem ser utilizadas enquanto professor.</p> <p>R4- ... observação e reflexão...</p> <p>R8- ... e ainda estimulados a desenvolver a capacidade crítica, analisando de forma reflexiva e questionadora as práticas pedagógicas existentes, identificando oportunidades de melhoria e inovação...</p> <p>R9- Em primeiro lugar, foi importante a formadora</p>	8	

				<p>fazer-nos refletir sobre os conteúdos a trabalhar na disciplina, bem como observarmos as estratégias orientadoras para o perfil dos alunos.</p> <p>R10- Um dos objetivos da formação foi promover a reflexão sobre as práticas pedagógicas relacionadas com a Expressão Dramática/Teatro e em cada sessão isso foi notório. Refleti em cada sessão com os meus alunos sobre os exercícios práticos e as tarefas de trabalho autónomo, o que nos ajudou a repensar e a aperfeiçoar cada sessão.</p> <p>R12- Pudemos partilhar experiências, ideias e desafios relacionados à conceção e execução de projetos que abordem temas ou problemas de forma integrada...</p> <p>Durante a formação, fomos encorajados a desenvolver a capacidade de pensar de forma independente e autónoma, bem como estimulados a desenvolver a capacidade crítica, analisando de forma reflexiva e questionadora as práticas pedagógicas existentes e procurando identificar oportunidades de melhoria e inovação.</p> <p>R14- ... que me levaram a refletir sobre as áreas de Expressões Artísticas e de como elas podem fornecer instrumentos capazes de articular e aprofundar conhecimentos.</p> <p>R15- Pude refletir na pertinência das atividades desenvolvidas para a minha prática pedagógica.</p>		
			No trabalho colaborativo entre professores	R5- Para além de que, o trabalho colaborativo entre formandos se torna muito enriquecedor. As ideias dos vários elementos do	8	

				<p>grupo vieram ampliar horizontes e enriquecer o trabalho de cada um.</p> <p>R7- Ao longo da formação todos os objetivos delineados foram cumpridos e desenvolvidos em cada sessão, através do trabalho colaborativo...</p> <p>R8- ... criações essas que foram elaboradas de forma colaborativa...</p> <p>R9- Depois, a promoção de trabalho em grupo, a construção de materiais, a partilha de sensações das atividades realizadas, o refletir sobre as ações realizadas e o que podemos melhorar.</p> <p>R10- A formação promoveu a importância do trabalho colaborativo entre professores na mudança/melhoria de práticas pedagógicas. Refleti sobre como é que as nossas interações com os colegas de formação influenciaram a minha abordagem no ensino da Expressão Dramática/Teatro. Considero que a partilha de ideias, a troca de experiências e a colaboração em projetos durante a formação foi gratificante.</p> <p>R11-Nesta ação foram desenvolvidas várias competências (...) colaboração...</p> <p>R12- Durante a criação colaborativa de recursos didáticos, integrámos diferentes perspetivas, experiências e conhecimentos, enriquecendo assim a qualidade e a relevância dos recursos produzidos. A diversidade de opiniões e abordagens contribuíram para uma visão mais abrangente e inclusiva dos recursos desenvolvidos...</p>		
--	--	--	--	--	--	--

				R14- Ter a oportunidade de ouvir os meus colegas sobre as suas experiências durante a formação foi fundamental para diversificar e experimentar diferentes universos artísticos.		
			Na mudança de práticas	<p>R1- ... trouxe inovação, criatividade e uma abordagem diferenciada para a sala de aula, enriquecendo o processo educativo e impactando positivamente o desenvolvimento dos meus alunos.</p> <p>R2- Esta formação permitiu-me pensar sobre aquilo que faço ou que gostaria de fazer. Também serviu para fazer uma reflexão sobre o meu trabalho nesta área e que em certos momentos ficamos presos às amarras das atividades rotineiras.</p> <p>R4- Tudo isto levou a desenvolver soluções e estratégias de mudança na minha prática pedagógica artística.</p> <p>R5- ... de forma a encontrar soluções e estratégias para que se desse a mudança de práticas pedagógicas artísticas, também foi a meu ver alcançado.</p> <p>R8- ... implementar estratégias inovadoras, adaptar abordagens de ensino diferenciadas (...) assim como soluções e estratégias que efetivem a mudança das práticas pedagógicas artísticas...</p> <p>R12- A formação em Expressão Dramática/Teatro e Artes Visuais tinha a premissa de capacitar-nos a pensar de forma autónoma e multidisciplinar, a desenvolver a sua capacidade crítica e a encontrar soluções e</p>	8	

				<p>estratégias efetivas para promover a mudança nas práticas pedagógicas artísticas. Essa abordagem possibilitou o fortalecimento da qualidade e da relevância da educação artística, capacitando-nos a proporcionar experiências enriquecedoras e transformadoras para os nossos alunos.</p> <p>R14- Foi ainda importante refletir e partilhar sobre o processo em que as técnicas ou ideias experimentadas foram implementadas e o feedback dos alunos sobre o impacto das mudanças na minha prática.</p> <p>R16- Em termos de desenvolvimento profissional, a formação faz-me sentir mais confiante no ensino da Expressão Dramática/Teatro e a incluí-la de forma mais eficaz nas minhas aulas.</p>		
	Metodologia utilizada	Exemplo de atividades	Atividades práticas e experimentais	<p>R1- A metodologia utilizada enfatizou a prática e o lúdico, reconhecendo que os alunos aprendem melhor quando estão envolvidas em atividades concretas e divertidas. Exploramos jogos teatrais, improvisações e expressão corporal, o que permitiu aos alunos desenvolverem habilidades sociais, criatividade e autoconfiança.</p> <p>R2- O facto de ter sido uma ação experimental conseguimos mais facilmente desempenhar o papel de aluno experimentando cada tema (...)</p> <p>R3- Foram explorados diversos exercícios práticos, jogos teatrais,</p>	9	52

				<p>discussões em grupo, análise de performances...</p> <p>R5- Penso que este tipo de formação só faz sentido se o formando tiver oportunidade de experimentar em contexto formativo...</p> <p>R8- A formação pautou-se por atividades práticas, que permitiram experimentar diretamente as técnicas e os conceitos abordados, bem como explorar diferentes materiais e técnicas de artes visuais.</p> <p>R11- Ao longo de cada sessão foram explorados vários exercícios práticos, análise de performances, jogos teatrais e muitos outros, tendo sempre em atenção as experiências, habilidades e interesses individuais de cada formando.</p> <p>R12- A formação pautou-se por atividades práticas, onde pudemos experimentar diretamente as técnicas e todos os conceitos abordados. Isso pode envolver exercícios de improvisação teatral, criação de cenários e objetos artísticos, bem como exploração de diferentes materiais e técnicas de artes visuais.</p> <p>R15- Esta ação teve um carácter essencialmente prático, o que me agradou bastante e me ajudará a melhorar o meu desempenho profissional.</p> <p>R16- Ao explorarmos jogos teatrais, improvisações e de expressão corporal, permitiu aos alunos desenvolverem a criatividade, a autoconfiança e até competências sociais.</p>		
--	--	--	--	---	--	--

			<p>Atividades lúdicas e criativas</p> <p>R1- A metodologia utilizada enfatizou (...)o lúdico, (...) que permitiu aos alunos desenvolverem habilidades (...) criatividade ...</p> <p>R9- Todas as propostas de trabalho foram um desafio à nossa interpretação, comunicação, criatividade e expressividade.</p> <p>R13- ... na minha opinião a abordagem metodológica deve ser lúdica e participativa, incentivando a imaginação, a expressão e a colaboração.</p> <p>R15- ... onde podem ser desenvolvidos muitos aspetos: o inventar, contar e dramatizar histórias, a construção de adereços, a acuidade auditiva, o sentido estético, a memória, a imaginação...</p> <p>R16- Após a explicitação dos temas, partirmos para a concretização dos projetos, associando o saber à prática, ao jogo, ao lúdico, foi a melhor forma para que eu pudesse aplicar os conhecimentos adquiridos de forma eficaz e significativa.</p>	5	
			<p>Atividades colaborativas</p> <p>R10- ... proporcionou uma variedade de abordagens práticas e teóricas, adaptou-se às necessidades individuais dos formandos, promovendo a sua participação ativa.</p> <p>R14- Considero que, ao promover uma abordagem colaborativa e interdisciplinar, a metodologia contribuiu para uma experiência de aprendizagem significativa e relevante...</p> <p>Temos também como produto final um portfólio de atividades que foi criado em contexto colaborativo e que promove um excelente</p>	3	

				<p>espaço de partilha vivido em cada uma das escolas.</p> <p>R15- No "site" construído em conjunto com todos os formandos...</p>	
			<p>Produções e recursos educativos</p>	<p>R3- O uso de recursos tecnológicos, como vídeos e plataformas online, para complementar a metodologia de ensino e facilitar a aprendizagem em diferentes contextos, também se revelou uma mais valia, pois foi possível mostrar aos alunos aquilo que íamos aprendendo ao longo das sessões e o que era feito pelo mundo fora, explorando assim os diferentes temas sob diferentes perspectivas.</p> <p>R5- O uso de recurso tecnológicos, como o site e a classroom vieram complementar a metodologia de ensino, facilitando o acesso aos resumos das atividades, às fotografias, aos trabalhos realizados pelos nossos colegas, dando-nos a possibilidade de rever o que fazíamos nas sessões presenciais e de mostrar aos nossos alunos. Para além disso, foi construído um portfolio digital publico, ao qual podemos sempre recorrer.</p> <p>R8- ... produzi materiais e recursos educacionais a que posso recorrer e utilizar na intervenção direta com os meus alunos...</p> <p>R14- Em suma, os trabalhos finais realizados a partir da formação em expressão dramática/teatro e artes visuais têm uma implicação significativa na prática docente, oferecendo recursos educativos inovadores e adequados para serem aplicados em diferentes</p>	5

				<p>contextos educacionais. O site “EXPRESSÃO DRAMÁTICA / TEATRO - REFLETINDO E CRIANDO COLABORATIVAMENTE” acabou por ficar bastante completo, contendo todos os trabalhos desenvolvidos tanto nas sessões de formação presencial, como formação autônoma, em sala de aula.</p> <p>R15- No "site" construído em conjunto com todos os formandos, constam os trabalhos desenvolvidos ao longo desta ação, formando um recurso pedagógico e formativo muito significativo, de grande importância para as nossas práticas e representam o resultado de um trabalho cooperativo que nasceu da experimentação, discussão, reflexão, mas que também à "posteriori" as originou.</p>		
			Momentos de partilha e reflexão	<p>R2- ... observando como cada colega abordou diferentes temas ou materiais. Na pele de aluno, houve a oportunidade de observar como cada elemento da formação solucionou cada problema apresentado. Aquilo que poderá ser algo fácil e óbvio para um formando poderá não o ser para o colega do lado, o mesmo se passa numa sala de aula com crianças.</p> <p>R3- ... discussões em grupo, análise de performances, entre outros, tendo sempre em atenção as habilidades, experiências e interesses individuais dos participantes. Foi possível também relacionar os conceitos teatrais e técnicas ensinadas com situações da vida real...</p>	8	

				<p>R5- ... para, em conjunto com o formador e os restantes colegas...</p> <p>Com os colegas conseguimos ver outras perspetivas sobre um determinado assunto, outras formas de pensar e construir materiais e planificar atividades.</p> <p>R6- Estas sessões permitiram a partilha de experiências.</p> <p>R11- ... análise de performances...</p> <p>R12- Fomos incentivados a refletir sobre o conceito de interdisciplinaridade e sua importância no contexto educacional... A formação proporcionou espaço à discussão sobre a implementação prática de projetos ou atividades interdisciplinares....</p> <p>R14- Ao promover o pensamento autónomo, a experimentação e a reflexão crítica, a metodologia incentivou o desenvolvimento de competências essenciais e a aplicação prática dos conceitos apreendidos nas práticas pedagógicas artísticas.</p> <p>R15- Foi sempre muito motivador ter algum tempo para poder esclarecer dúvidas e aperfeiçoar estratégias, possibilitando assim, aprofundar conceitos e técnicas, tanto nas sessões como na escola.</p>		
			Apresentação de objetivos e atividades	<p>R3- Em cada sessão houve sempre o cuidado de estabelecer objetivos claros e mensuráveis...</p> <p>R7- ... pois as atividades eram desenvolvidas de forma gradual, acessíveis para iniciantes e as observações/críticas, quer da formadora, quer do grupo, foram sempre construtivas.</p>	6	

				<p>R8- Os formadores facultaram demonstrações claras e exemplos concretos das técnicas e conceitos apresentados, que se traduziram numa mais valia pois pudemos visualizar como aplicar essas ideias na nossa prática pedagógica e entender melhor os princípios subjacentes.</p> <p>R10- ... pois esteve alinhada com os objetivos de aprendizagem...</p> <p>R14-... houve uma estrutura organizativa bastante boa e uma excelente interação entre as atividades apresentadas. Ao longo de todas sessões, foram apresentados objetivos e desafios bastante interessantes e pertinentes...</p> <p>R15- A ação correspondeu às expectativas, os objetivos foram alcançados; houve uma boa organização e interação das atividades propostas.</p> <p>Outro aspeto que achei positivo nesta ação foi o encadear das diversas atividades...</p> <p>Houve uma boa articulação entre os conteúdos, os objetivos e metodologias adotadas.</p>		
		Calendário da formação	Adequação da duração e cronograma	<p>R1- A duração da ação e o cronograma estabelecido corresponderam plenamente às minhas expectativas iniciais, sendo, na minha opinião, adequados ao programa da ação.</p> <p>R2- A duração da ação foi adequada e foi ao encontro do esperado. Foi bom haver tempo suficiente entre cada aula da formação para que cada elemento, na sua sala de aula, experimentasse aquilo que aprendeu. Há</p>	16	

				<p>muitas vezes uma diferença entre planificar e mandar executar e experimentar primeiro, para depois orientar os outros a fazer os mesmos exercícios.</p> <p>R3- A ação de formação teve uma duração bastante aceitável e foi com muito gosto que promovi e desenvolvi todas as ações propostas em sala de aula.</p> <p>R4- A duração da ação e o seu cronograma estabelecido foram adequados permitindo passar por todas as vertentes das expressões artísticas.</p> <p>R5- A meu ver o cronograma encontrava-se bem estruturado partindo de uma abordagem mais holística para outra mais particularizada, onde se explorou as várias vertentes das artes cénicas.</p> <p>R6- A duração da ação foi adequada porque ao ser mais longa permitiu uma exploração mais aprofundada dos conceitos e técnicas assim como a aplicação na turma. O cronograma proporcionou um equilíbrio entre a teoria e a prática permitindo explorar conceitos fundamentais e aplicá-los na criação de projetos com os nossos alunos.</p> <p>R7- A duração e o cronograma da ação foram ao encontro das minhas expectativas e adequada ao programa.</p> <p>R8- A duração e o cronograma foram adequados e corresponderam em pleno às minhas expectativas.</p> <p>R9- A ação teve uma boa duração e superou as minhas expectativas...</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>R10- A duração da ação e o cronograma estabelecido foram compatíveis com as expectativas iniciais e adequados para uma formação desta natureza. O período de 50 horas, distribuído entre 25 horas presenciais e 25 horas de trabalho autónomo permitiu uma cobertura abrangente dos conteúdos propostos e uma participação ativa dos formandos. Além disso, o cronograma estabelecido foi suficientemente flexível para acomodar as necessidades individuais dos participantes, garantindo uma experiência de aprendizagem eficaz e enriquecedora.</p> <p>R11- Quanto à duração da ação e o cronograma estabelecido foi suficiente para estabelecer o contacto e a utilização dos materiais e técnicas de Expressão Dramática/Teatro e as Artes Visuais, tendo em conta que foi só o ponto de partida para realizar outros trabalhos enquanto professora.</p> <p>R12- A duração total de 50 horas parece-me ser adequada para uma formação em Expressão Dramática/Teatro e Artes Visuais, permitiu tempo suficiente para cobrir uma variedade de tópicos, realizar atividades práticas, permitir discussões e reflexões, e oferecer feedback aos participantes. Houve um cronograma bem estruturado e atividades práticas relevantes.</p> <p>R13- A duração da ação e o cronograma foram adequados ao programa da ação...</p>	
--	--	--	--	--	--

				<p>R14- A duração da oficina de formação foi adequada, pois sendo mais longa (cinquenta horas), permitiu que existisse a exploração, não só dos conceitos, objetivos e técnicas, mas a exploração e vivência de situações práticas e a experimentação. Houve tempo suficiente para atividades práticas, discussões e reflexões. Considero que o tempo foi distribuído de forma equilibrada entre os diferentes temas e atividades propostas. Foi importante dar tempo para serem expostas as dúvidas dos formandos, assim como a oportunidade para o aperfeiçoamento de algumas propostas de atividades.</p> <p>R15- A duração e a periodicidade da ação foram adequadas ao ritmo de trabalho que temos na escola com as nossas turmas...</p> <p>R16- A duração da ação e o cronograma estabelecido correspondem às minhas expectativas iniciais, sendo adequados ao programa da ação.</p>		
	Participação/ envolvimento dos formandos	Formas de participação dos formandos em contexto formativo	Participação nas atividades propostas em geral	<p>R2- Dei o meu contributo na realização da ação de formação, sempre que entendi que era útil e que acrescentava algo mais ao que se fazia ou discutia. Tentei participar da melhor forma, expondo-me nas atividades e escondendo a timidez.</p> <p>R3- Considero que fui uma formanda bastante empenhada e motivada (...) conseguindo realizar com motivação a maioria das ações propostas.</p> <p>R4- Fui uma formanda que realizou todas as propostas</p>	14	73

				<p>e se envolveu em todas as dinâmicas de forma empenhada, quer individual bem como colaborativamente.</p> <p>R5- Embora sempre me tivesse dedicado ao máximo, nas primeiras sessões, senti que era tudo muito forçado, só queria que a minha vez passasse o mais rápido possível. À medida que fui ganhando confiança, senti que as minhas participações ganharam consistência. As habilidades e competências que adquiri permitiram-me por em prática bastantes exercícios.</p> <p>R6- Senti-me envolvida e motivada a participar em todas as sessões.</p> <p>R8- Contribuí ativamente durante a formação...</p> <p>R9- Participei em todas as sessões com bastante entusiasmo fez-me recordar a minha infância e o brincar ao faz de conta, em que assumia vários papéis conforme os contextos.</p> <p>R10- a participação ativa e o envolvimento dos formandos não só contribuíram para a concretização dos objetivos da formação, mas também tiveram um impacto significativo na qualidade do ensino e na aprendizagem dos alunos, proporcionando experiências enriquecedoras e significativas em expressão dramática e teatro.</p> <p>R11- Na presente ação de formação procurei ser sempre assídua e pontual, mas sobretudo empenhada em desenvolver estratégias de operacionalização dos vários conteúdos de modo</p>		
--	--	--	--	---	--	--

				<p>a valorizar e enriquecer a minha prática pedagógica.</p> <p>R12- Sempre demonstrei interesse e envolvimento nas diferentes atividades propostas, compartilhando experiências, ideias e perspectivas.</p> <p>R13- Penso que o meu contributo na ação foi positivo...</p> <p>R14- Apesar de sermos incentivados a pensar “fora da caixa”, a explorar novas ideias e soluções originais para os desafios propostos, tentei sempre envolver-me de forma livre nas atividades, tornando-me cúmplice dos meus pares e com os quais consegui crescer e partilhar momentos únicos.</p> <p>R15- Nesta ação estive aberta para assimilar e compreender, para depois poder aplicar na sala de aula.</p>		
			Participação nos momentos de partilha	<p>R3- ... sentindo que as sessões eram um ótimo espaço de partilha e entrega...</p> <p>R5- ... poder refletir de forma crítica sobre o seu desempenho.</p> <p>R6- O trabalho em grupo incentivou a troca de ideias e a construção de conhecimento de forma coletiva.</p> <p>R4- Nesta partilha pude refletir de forma crítica e construtiva onde desenvolvi competências.</p> <p>R8- ...e compartilhando conhecimentos, ideias, experiências, habilidades e recursos.</p> <p>R9- Partilhar as experiências realizadas com os alunos, em sala de aula e as dificuldades ou não sentidas pelos alunos/professora, na realização das propostas colocadas.</p>	11	

				<p>R10- Durante a formação, os participantes compartilharam experiências, ideias e recursos...</p> <p>R11- A minha participação foi bastante enriquecida pois neste tipo de ações de formação acaba sempre por haver muita partilha de saberes e utilização de novas práticas pedagógicas a aplicar no processo ensino/aprendizagem.</p> <p>R12- compartilhando conhecimentos, habilidades e recursos.</p> <p>R13- ... como a partilha dos trabalhos realizados em contexto da ação e das diferentes turmas ao longo da formação.</p> <p>R15- ... bem como à necessidade que todos sentimos (como professores e pessoas) de interagir uns com os outros partilhando as nossas práticas, as nossas fraquezas e pequenas vitórias, trocando ideias, evoluindo juntos.</p>		
			Colaboração com os restantes formandos	<p>R2- Tentei colaborar com todas as pessoas envolvidas em diferentes atividades e desde o início, quebrar grupos de rotina.</p> <p>R8- ... colaborando com os elementos dos grupos que integrei...</p> <p>R10- ... e promovendo a colaboração entre pares. Por exemplo, os formandos colaboraram na criação de atividades teatrais com os alunos, onde aplicaram as técnicas e conceitos aprendidos na formação.</p> <p>R12- Trabalhei em equipa para criar e desenvolver produtos artísticos, como cenários, figurinos, objetos de cena e projetos de arte visual. Essa colaboração promoveu um ambiente de aprendizagem colaborativo e enriquecedor.</p>	5	

				R14- Durante esta oficina tive oportunidade de desenvolver trabalho em equipa com outras colegas...		
			Participação nos momentos de discussão	R8- participando das discussões em grupo... R10- ... enriquecendo as discussões... R12- ... participando das discussões em grupo...	3	
			Participação nas atividades reflexão/avaliação	R6- Os momentos de reflexão e discussão permitiram a partilha de experiências, aprendizagens e desafios e promoveram uma compreensão mais profunda dos conceitos abordados. R12- participando das (...) reflexões sobre a prática pedagógica. R14- Os trabalhos produzidos podem ser utilizados como ferramentas de avaliação para avaliar as nossas “aprendizagens” enquanto formandos e a capacidade de aplicar os conceitos e habilidades adquiridas. Estes também podem servir como base para reflexão da prática pedagógica, permitindo-nos identificar pontos fortes e áreas de melhoria.	3	
			Participação nas atividades de criação de produtos artísticos	R8- Trabalhei em equipa para criar e desenvolver produtos artísticos... R10- Como resultado, foram desenvolvidos diversos materiais e recursos pedagógicos, tais como planos de aula, atividades práticas e materiais de apoio, os quais foram posteriormente implementados em contexto de sala de aula. R12- participando das (...) atividades de criação artística ...	4	

				R14- Os produtos finais representam o resultado do trabalho colaborativo dos participantes e refletem a compreensão e aplicação dos conceitos e técnicas exploradas durante a formação.	
		Formas de participação dos formandos em contexto de educativo	Diversificação de atividades desenvolvidas em sala de aula	<p>R1- Trabalhamos dois livros “Asas para Voar” e “O Monstro das Cores”, foram trabalhadas fábulas e histórias, Jogos dramáticos tais como “O chefe”, “Ver, ouvir e confiar”, “O cardume” e “Apanhar a cauda”, por fim foi trabalhado o teatro de sombras.</p> <p>R3- Foram desenvolvidas mais sessões de improviso e de leitura teatralizada, tendo assim cada um a oportunidade de explorar as suas ideias, emoções e perspetivas de forma criativa por meio de exercícios de improvisação, criação de personagens e interpretação de textos teatrais. Foram também promovidas atividades que incentivaram a colaboração entre os participantes, como projetos em grupo, exercícios de cena e discussões sobre “técnicas teatrais”, melhorando assim o espírito de equipa e apoio mútuo entre os alunos.</p> <p>R4- Os alunos estavam habituados a dramatizar um texto apenas e com esta dinâmica em que têm de se envolver desde o início construindo os recursos cénicos: as personagens, depois imaginar a ação, escrevê-la e por fim interpretá-la proporcionou aos meus alunos, o conhecimento de outra perspetiva do teatro</p>	12

				<p>que o torna mais fascinante e envolvente.</p> <p>R6- Durante a formação os meus alunos criaram uma variedade de trabalhos como por exemplo: pequenas cenas teatrais, pinturas, desenhos, adereços ...</p> <p>R7- Entre alguns trabalhos que desenvolvi com a turma, o que mais se destacou foi a elaboração de máscaras em cartão, a partir de um esboço numa folha, que depois foram usadas para desenvolver pequenas peças de teatro, umas improvisadas em minutos, com grupos de 3 alunos, e outras com guião. Os trabalhos desenvolvidos pela turma (...)</p> <p>Visualmente conectados (...)</p> <p>Mas que língua é esta (...)</p> <p>Fábrica de histórias...</p> <p>R8- Em contexto de sala de aula implementei algumas atividades práticas, nomeadamente jogos teatrais, exercícios de improvisação, técnicas de interpretação, experimentação com adereços, formas animadas... “Imagens Teatrais” (...)</p> <p>“Visualmente Conectados” e “Os números” (...)</p> <p>“Orienta-me”, “Espelho Meu” e “O cardume” (...)</p> <p>“O Pequeno Cavaleiro que tinha medo da chuva” ... recorrendo ao teatro de objetos e/ou marionetas (...)</p> <p>Sombras...</p> <p>R9- Os produtos finais levam os alunos a ganharem gosto pelos trabalhos produzidos, a desenvolverem a criatividade, saber trabalhar em grupo e expor as suas ideias ganhando confiança nas suas representações. Posso</p>		
--	--	--	--	---	--	--

				<p>dizer que são pequenos, mas grandes atores e atrizes.</p> <p>R11- Começo por referir os jogos em que foram utilizadas técnicas de expressão dramática/teatro e artes visuais para facilitar a aprendizagem dos alunos. R12- Passo a elencar as atividades selecionadas que foram aplicadas num grupo de primeiro ano: “Quem sou? Quem Somos?; Fábrica das Histórias - História dos Três Reis Magos; Ritmicamente Conectados; Construção e apresentação de Teatro de Sombras; e, Catxum - Aquecimento”.</p> <p>R13- Improvisos; Teatro de marionetas; Pausas mentais; Passaram a ter destaque quinzenal nas minhas planificações.</p> <p>R14- Ao longo deste período as crianças puderam criar e experienciar uma diversidade de atividades, por exemplo, desenhos, pinturas, escultura, escrita criativa, jogos de improvisação, jogos teatrais, teatro de objetos...</p> <p>Neste momento estão a construir fantoches porque querem utilizar o dispositivo cénico (construído nas sessões presenciais), estão a ler de forma mais livre, fazendo entoações engraçadas espontaneamente e continuam a “brincar na terra” que construíram no recreio.</p> <p>Esta foi uma ótima oportunidade para as crianças expressarem emoções, explorarem a sua criatividade, estreitarem laços de amizade, explorarem valores,</p>	
--	--	--	--	--	--

				<p>promoverem mais momentos de leitura/escrita autónoma, experimentarem diferentes materiais... Todas estas experiências vão, certamente, fazer parte das memórias de uma infância feliz.</p> <p>R15- Exemplos: teatro de objetos, de sombras, de fantoches/marionetas; construção de recursos didáticos/cénicos, dramatizações, improvisações...</p> <p>R16- As atividades foram sempre divertidas e ao mesmo tempo educativas. Os alunos criaram hábitos de leitura e escrita. Têm mais gosto por ler histórias de livros escolhidos por eles, recontarem-nas e dramatizá-las.</p> <p>Com as dramatizações conseguiam sintetizar temas trabalhados em estudo do meio, reviam o que tinham aprendido e mostravam aos outros que já sabiam.</p>		
			<p>Promoção do envolvimento/participação dos alunos nas atividades propostas em sala de aula</p>	<p>R1- Em todas estas atividades os alunos participaram ativamente na execução das personagens, criaram e pintaram os cenários.</p> <p>R5- O meu grupo de alunos demonstrou um enorme envolvimento nas sessões de expressão dramática que apliquei em sala de aula. Foi curioso ver que embora nem todos estivessem no mesmo ponto de partida, à medida que fomos realizando atividades todos os alunos se foram envolvendo com maior empenho, demonstrando mais confiança. A pouco e pouco foi notória a preocupação do grupo com a projeção da voz, a exploração do espaço e a</p>	7	

				<p>expressividade corporal, a capacidade de improviso e a segurança na exposição perante o grupo.</p> <p>R8- Atividades essas que foram implementadas com o envolvimento ativo e dinâmico dos alunos... As expectativas dos alunos foram superadas e aumentou a motivação dos mesmos para as próximas aulas.</p> <p>R9- Em sala de aula, pude aplicar com os alunos, atividades motivadoras da aprendizagem que levaram os alunos a envolverem-se de forma criativa, desinibida, sem terem medo por errarem, o saberem improvisar e exporem-se perante os outros.</p> <p>R10- Observo mudanças positivas na dinâmica da sala de aula, no envolvimento dos alunos e nos resultados de aprendizagem como possíveis indicadores do impacto da formação.</p> <p>R11- Nem todos os alunos manifestam à vontade na realização de atividades em que tenham de recorrer à expressividade do corpo para comunicar. No entanto ao aplicar este tipo de atividades acabam por ser motivados a fazê-lo.</p> <p>R16- Os alunos participaram sempre com muito interesse nas atividades propostas. Por eles, faziam Teatro / Expressão Dramática todos os dias.</p>		
			Promoção da aquisição de aprendizagens e desenvolvimento de competências pelos alunos	R1- Essa abordagem divertida e educativa permitiu o desenvolvimento de habilidades de escrita, leitura, interpretação e expressão. Como resultado, sentimo-nos, incluindo os alunos, mais	14	

				<p>criativos, confiantes e motivados.</p> <p>R2- Os alunos têm oportunidade de contatar e conhecer várias técnicas, materiais, temas... Dar algumas ferramentas ao aluno para que possa ter a habilidade de saber ser e estar.</p> <p>R3- Através das sessões de formação e depois com a aplicação/ adaptação das atividades em sala de aula, foi possível constatar que as dinâmicas melhoraram, que os alunos se tornaram mais espontâneos e confiantes nas suas apresentações/ atuações e que a maioria das sessões contribuiu para uma prática letiva mais enriquecedora. De salientar que a partir das atividades teatrais, os alunos passaram a sentir-se mais encorajados e talvez até valorizados, com as suas participações orais.</p> <p>R4- Ao longo da aplicação das várias atividades, adquiridas durante a formação, foi notória a evolução da turma, ao nível da espontaneidade, confiança, na projeção da voz, na utilização do corpo, na criatividade, na interpretação de textos teatrais, em se exporem perante um grupo, no empenho e nas dinâmicas de grupo (trabalho colaborativo). Logo as suas apresentações e atuações tornaram-se mais enriquecedoras e com resultados francamente positivos.</p> <p>No meu entendimento a expressão dramática é uma ferramenta poderosa para promover o desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais e sociais dos</p>		
--	--	--	--	---	--	--

				<p>alunos. Como por exemplo os jogos teatrais, exercícios de improvisação e técnicas de interpretação, os alunos podem explorar diferentes emoções, personagens e situações, desenvolvendo assim a sua capacidade de expressão e empatia.</p> <p>Com esta formação os alunos puderam desenvolver habilidades essenciais para a sua formação pessoal e acadêmica, como a capacidade de expressão, de comunicação e de trabalho colaborativo.</p> <p>R5- Foi também muito satisfatório desconstruir a ideia que os alunos tinham inicialmente do que era a expressão dramática, pois para a maioria, era apenas pegar num texto, memorizá-lo e representá-lo. Arrisco mesmo a dizer, que os jogos iniciais, cujo principal objetivo eram o aquecimento e o desbloqueio do corpo, fizeram as delícias do grupo e agora, são bastante frequentes. Os alunos foram ganhando à-vontade e foram se revelando cada vez mais criativos nas suas abordagens. Embora não tenha acontecido de uma forma global, a maioria já se sente mais segura para se expor perante o grupo, comunicando de forma eficaz. O que a meu ver é muitíssimo importante para o futuro de cada um. Durante as atividades de expressão dramática, os alunos estiveram a trabalhar em grupo, o que numa fase inicial foi muito desafiante, devido às características da turma, mas que com o passar do tempo, foi melhorando significativamente.</p>		
--	--	--	--	---	--	--

				<p>A turma já estava bastante habituada a expressar-se plasticamente, mas com organização de cenários, a criação de acessórios, esta também ficou enriquecida. Com a aplicação das várias atividades nesta área, os alunos desenvolveram habilidades fundamentais tanto para a sua formação pessoal como acadêmica, tais como a capacidade de expressão, de comunicação e de trabalho colaborativo.</p> <p>R7- Os trabalhos desenvolvidos pela turma centraram-se em desenvolver algumas aptidões essenciais ao sucesso, quer a nível académico quer a nível pessoal.</p> <p>... a turma desenvolveu a concentração e a atenção pelo outro;</p> <p>... os alunos aprendem a usar o corpo para se expressarem e comunicarem e a se libertarem da vergonha que os limita; (muito difícil para alguns alunos);</p> <p>... a turma aprendeu a improvisar uma narrativa, a criar um guião e a teatralizar as suas histórias. Os alunos tiveram de gerir o tempo que tinham, trabalhar em grupo, desenvolveram a concentração, a criatividade e o imaginário individual e coletivo.</p> <p>R8- ... contudo, com decorrer das aulas e até das atividades notou-se que os alunos se sentiam cada vez mais à vontade, mais desinibidos e criativos. (...)</p> <p>Os objetivos: articular diferentes linguagens artísticas; desenvolver a criatividade e o imaginário coletivo; promover a colaboração e a comunicação entre alunos</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>ao trabalhar em grupo na criação e improvisação de cenas teatrais com marionetas; experimentar a manipulação de objetos na apresentação de uma narrativa, foram totalmente concretizados.</p> <p>R9- com os alunos, atividades motivadoras da aprendizagem que levaram os alunos a envolverem-se de forma criativa, desinibida, sem terem medo por errarem, o saberem improvisar e exporem-se perante os outros. Para além disso, levou os alunos a efetuarem trabalhos em pequenos grupos, pesquisas que enriqueceram a aprendizagem de uma forma global e mais autónoma...</p> <p>R10- Foram criadas e partilhadas atividades práticas que visavam desenvolver habilidades de expressão, comunicação e colaboração dos alunos através do teatro. Estas atividades foram implementadas com êxito, promovendo o envolvimento ativo dos alunos e estimulando a sua criatividade e imaginação. ... promovendo o desenvolvimento de competências sócio emocionais, comunicativas e artísticas.</p> <p>R11- Este tipo de exercícios, tais como as atividades desenvolvidas em sala de aula, permite aos alunos desenvolver o poder de observação e a concentração, experimentar figurinos e adereços na caracterização de personagens, explorar uma peça de teatro improvisada, recorrer à expressividade do corpo</p>		
--	--	--	--	---	--	--

				<p>para comunicar, aceitar as sugestões dos colegas e improvisar de acordo com o que foi sugerido, teatralizar as suas histórias, reconhecer o poder dos adereços na caracterização de personagens e na definição de ações, desenvolver a concentração, criatividade, o imaginário individual e coletivo...</p> <p>R12- ... estimulando a sua imaginação e desenvolvendo as suas habilidades artísticas.... promover a autoexpressão, a autoconsciência e o desenvolvimento da identidade dos alunos... Além de promover habilidades musicais e físicas, também fortaleceu o senso de comunidade e colaboração entre os alunos.</p> <p>R14- O teatro e as artes visuais permitiram que os (...) alunos desenvolvessem a sua imaginação, criando universos fictícios, personagens e cenários, o que ajudou a desenvolver habilidades como a imaginação e o pensamento visual, que são essenciais para a criatividade e a resolução de problemas.</p> <p>As expressões artísticas oferecem um meio poderoso para expressar emoções, pensamentos e ideias de forma não verbal. Os (...) alunos podem usar o teatro e as artes visuais como uma forma de comunicar as suas experiências pessoais, explorar questões sociais e transmitir mensagens significativas.</p> <p>R15- ... de motivar os alunos a expressarem-se livremente, levando-os, ao</p>		
--	--	--	--	---	--	--

				<p>mesmo tempo, a realizar um processo de autoconhecimento, uma introspecção, uma reflexão, ajudando-os depois a dar-se a conhecer ao outro. Alguns destas atividades ajudaram a inculcar regras e a criar respostas que se puderam estender a várias áreas. Outras ajudam as crianças a tomar consciência do seu corpo por meio de sensações táteis, auditivas, visuais ao mesmo tempo que retiram prazer das suas realizações: a construção da cidade, de fantoches... Estes trabalhos permitem que surja nos alunos um processo criativo e muito pessoal, para depois olhar e reproduzir a realidade, promovendo o diálogo, a discussão, a análise da "obra".</p> <p>Estas atividades, para além de desenvolver a cultura artística e a descoberta de diversas formas de expressão, poderão ajudar ao autoconhecimento dos alunos, podendo estes, transmitir as emoções, ideias, pensamentos, e desenvolver o sentido crítico.</p> <p>Algumas tarefas permitiram que através das partes individuais, da interpretação dramática e estética de cada um, nascesse um trabalho coletivo muito compensador, e mostraram-se muito úteis na sala de aula, pois passaram por diferentes momentos, todos eles de muita importância: o trabalho em pequeno grupo (a discussão, a defesa de argumentos e de ideias, de pontos de vista); reflexão, criação e expressão individual;</p>		
--	--	--	--	---	--	--

				<p>trabalho em grande grupo (envolvimento coletivo, gestão de meios, materiais e técnicas); orgulho pela obra feita. São atividades que podem envolver diferentes áreas curriculares.</p> <p>R16- Com esta ação permitiu-nos a todos (professora e alunos) estarmos mais confiantes e motivados para as expressões artísticas. Desenvolveu nos alunos, o espírito crítico, a autoconfiança e a expressividade.</p>		
	Avaliação global da formação	Avaliação do ambiente formativo	Ambiente formativo favorável à aprendizagem	<p>R3- O ambiente criado ao longo das sessões, revelou-se bastante estimulante e creio que todos os participantes se sentiram motivados e se empenharam/ desenvolveram as suas habilidades teatrais de forma significativa, quer individualmente, quer em grupo.</p> <p>R4- A boa relação criada ao longo das sessões entre formandos e formandos/formadores contribuiu muito para o meu maior envolvimento e empenho.</p> <p>R5- As nossas sessões tornaram-se o momento de descompressão depois de um dia de trabalho. Para além de sairmos mais bem preparados para trabalhar esta área, rimos e divertimo-nos muito. O espírito de entreajuda esteve sempre presente, sem juízos de valor, ajudamo-nos mutuamente e tiramos partido dos skills de cada um em prol do grupo.</p> <p>R6- Durante a formação foi criado um ambiente acolhedor onde os participantes se sentiram</p>	10	97

				<p>confortáveis para expressar as suas ideias e emoções.</p> <p>R8- ... num ambiente propício à partilha, debate e reflexão de práticas pedagógicas.</p> <p>R10- ... promovendo um ambiente de aprendizagem seguro e colaborativo.</p> <p>R11- Outra mais-valia nesta ação de formação foi o ambiente de descontração, simpatia e partilha de saberes entre todos os intervenientes – formadores e formandos.</p> <p>R14- ... contribuindo assim para que o ambiente de trabalho fosse bastante interessante, motivador e produtivo.</p> <p>R15- ... contribuindo assim para que o ambiente de trabalho fosse acolhedor e muito produtivo.</p> <p>R16- Os formadores proporcionaram sempre momentos de boa disposição e de partilha para que o grupo de formandos mantivesse uma empatia grande, que proporcionou bons momentos de aprendizagem e convívio.</p>		
		Avaliação da metodologia	Adequação da metodologia às necessidades formativas dos formandos	<p>R1- A metodologia adotada nesta formação foi cuidadosamente planejada e adaptada às nossas necessidades específicas, proporcionando uma experiência enriquecedora tanto para mim quanto para os meus alunos.</p> <p>R2- A metodologia adotada foi eficaz pois criou a hipótese de explorar materiais em contextos diferentes.</p> <p>R3-Foi possível também relacionar os conceitos teatrais e técnicas ensinadas com situações da vida real e isso ajudou a tornar a aprendizagem mais relevante e significativa...</p>	15	

				<p>R4- A metodologia de oficina foi muito adequada, pois permitiu a possibilidade de experimentar as tarefas propostas com colegas, trabalhar colaborativamente, que tanto gosto, e no final a partilha.</p> <p>R5- Deste modo, uma metodologia em que o formando tivesse um papel menos ativo, em que fosse um mero espectador, não seria tão enriquecedora.</p> <p>R6- A metodologia utilizada foi adequada para atender às necessidades dos participantes.</p> <p>R7- A metodologia proposta nesta ação foi ao encontro das minhas necessidades e foi adequada ao contexto...</p> <p>R8- A metodologia adotada foi adequada, os conteúdos foram transmitidos de forma simples, prática e clara, aliando a componente teórica à prática.</p> <p>R9- A Metodologia adotada foi ao encontro das minhas necessidades, como professora do primeiro ciclo, a trabalhar com crianças em idades compreendidas entre os 5 e 10 anos de idade.</p> <p>R10- A metodologia adotada na formação foi altamente eficaz...</p> <p>R11- Na minha opinião a metodologia adotada para esta ação foi ao encontro da minha necessidade de formação.</p> <p>R13- No meu entender foi muito adequada...</p> <p>R14- A metodologia adotada para esta oficina de formação foi adequada às minhas necessidades e ao contexto em que a formação foi realizada.</p>		
--	--	--	--	--	--	--

				<p>R15- A metodologia desenvolvida ao longo desta ação foi apropriada e motivadora...</p> <p>R16- A metodologia utilizada foi indicada para as necessidades específicas de um professor de 1.º ciclo.</p>	
		Avaliação do desenvolvimento de competências	Confirmação do desenvolvimento de competências âmbito pessoal	<p>R3- mas também em termos pessoais, pois contribuiu para um crescimento pessoal, ultrapassando “barreiras” emocionais e que muitas vezes limitam e condicionam a nossa prática letiva, enquanto professores. Na minha opinião, toda a metodologia apresentada e explorada ao longo das sessões permitiu um forte desenvolvimento por parte dos formandos e foi notória a evolução de cada um, bem como o à vontade e a capacidade de exploração e improviso perante os diferentes temas ou ações propostas.</p> <p>R4- No início da formação a minha atitude demonstrava receio, medo de me expor perante colegas, de errar e de não ir de encontro ao que seria expectável. Mas no decorrer das sessões esses receios desvaneceram-se, passando a participar de forma mais empenhada, motivada com vontade em aproveitar ao máximo, explorando e desenvolvendo as minhas habilidades teatrais, a criatividade e a imaginação para posteriormente aplicá-las e transmiti-las em sala de aula.</p> <p>R5- À medida que fui ganhando confiança, senti que as minhas participações ganharam consistência. As</p>	9

				<p>habilidades e competências que adquiri permitiram-me pôr em prática bastantes exercícios. E ao contrário do que acontecia anteriormente, senti-me confiante...</p> <p>R6- Esta formação contribuiu para o meu crescimento pessoal... Senti um crescimento ao nível da criatividade e comunicação. Senti-me mais confortável a expressar as minhas ideias artísticas...</p> <p>R7- Esta ação foi bastante gratificante para mim. Ajudou-me a enfrentar inseguranças e receios na exposição/representação perante um grupo de adultos com quem tenho pouca afinidade.</p> <p>R12- Aproveitei ao máximo as oportunidades oferecidas para aprender, crescer e desenvolver as minhas capacidades na área de expressão dramática, teatro e artes visuais.</p> <p>R14- O teatro e as artes visuais permitiram que os formandos (...) desenvolvessem a sua imaginação, criando universos fictícios, personagens e cenários, o que ajudou a desenvolver habilidades como a imaginação e o pensamento visual, que são essenciais para a criatividade e a resolução de problemas.</p> <p>As expressões artísticas oferecem um meio poderoso para expressar emoções, pensamentos e ideias de forma não verbal. Os formandos (...) podem usar o teatro e as artes visuais como uma forma de comunicar as suas experiências pessoais, explorar questões sociais e</p>	
--	--	--	--	--	--

				<p>transmitir mensagens significativas.</p> <p>R15- Gostei muito de explorar o meu lado criativo e dramático, o que já me motivou para realizar algumas pesquisas.</p> <p>R16- Ao longo de toda a formação de Expressão Dramática/Teatro fui aprendendo a soltar-me e a conseguir expor-me.</p>	
			<p>Confirmação do desenvolvimento de competências no âmbito da atividade docente</p>	<p>R2- Permitiu-me lembrar, pensar na imensidão de atividades que poderei fazer para cada contexto ou para cada momento.</p> <p>R4- A ambição de colocar em prática as dinâmicas realizadas na formação ia crescendo ao longo da formação, ao mesmo tempo ia me surpreendendo com os resultados francamente positivos dos trabalhos da turma.</p> <p>Senti que incuti nos meus alunos o gosto das habilidades teatrais e a forma divertida que podemos explorar e ensinar um determinado conteúdo com a interdisciplinaridade. O balanço da formação foi francamente positivo.</p> <p>Ao longo da mesma fui descobrindo as imensas potencialidades das habilidades teatrais, tornando as aprendizagens mais facilitadoras e leves.</p> <p>Ajudando os alunos mais introvertidos ou com uma autoestima baixa, dando oportunidade a todos de se sentirem valorizados e capazes.</p> <p>R5- ... penso ter adquirido um conjunto de ferramentas/bagagem que me serão muito úteis nas atividades de cariz dramático.</p>	13

				<p>R6- Esta formação contribuiu para o meu crescimento... profissional. ...e desenvolvi novas técnicas.</p> <p>A formação ofereceu uma variedade de atividades práticas que permitiram explorar diferentes técnicas e abordagens dentro das áreas de teatro e artes visuais.</p> <p>R7- Acrescentou conhecimento na área da dramatização e teatro, desde os exercícios de relaxamentos à elaboração do espaço cénico e apresentação do produto final.</p> <p>R8- Aprofundei o meu conhecimento sobre expressão dramática, teatro e artes visuais, e desenvolvi a minha capacidade de aplicar esses conceitos na prática pedagógica.</p> <p>R9- Esta ação foi muito importante para a minha prática pedagógica, podendo assim, os meus alunos desenvolverem projetos com sentido.</p> <p>R10- Como formanda, pude vivenciar uma experiência enriquecedora que não apenas ampliou os meus conhecimentos e competências na área da expressão dramática e do teatro, mas também me proporcionou um espaço de reflexão e crescimento profissional. Ao longo da formação, fui capaz de reconhecer o meu progresso e aprofundar o entendimento dos conceitos abordados, refletindo diretamente na minha prática pedagógica.</p> <p>R11- Mas o mais importante foi “munir-me” de vários recursos que irão melhorar a minha prática pedagógica e, sobretudo,</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>irão contribuir para aumentar a motivação dos meus alunos, ajudando assim a melhorar a sua aprendizagem.</p> <p>R12- Reconheço que adquiri novos conhecimentos, habilidades e perspectiva ao longo da formação. Aprofundei o meu conhecimento sobre expressão dramática, teatro e artes visuais, e desenvolvi a minha capacidade de aplicar esses conceitos na prática pedagógica.</p> <p>R14- Tentei envolver os meus alunos em mais atividades que lhes permitissem explorar a sua identidade, as suas paixões e interesses, de modo a terem maior consciência de si mesmos e do seu potencial criativo. O facto de ter oportunidade de utilizar as expressões artísticas, como ferramenta para explorar a criatividade e a imaginação de formas diversas foi muito benéfico e ajudou-me bastante na minha prática letiva. A ação teve um carácter fundamentalmente prático o que me agradou bastante e me ajudará a melhorar o meu desempenho profissional.</p> <p>R15- Adquiri um conjunto de instrumentos e técnicas de abordagem da Expressão Dramática/teatro, muito interessantes, que me ajudarão na minha prática letiva. Adquiri alguma capacidade para a aplicação de técnicas que abrangem os domínios preconizados nas AE de Expressão Dramática/teatro.</p>		
--	--	--	--	---	--	--

				<p>Ponderei os recursos fornecidos tentando utilizá-los de forma criativa.</p> <p>R16- Em termos de desenvolvimento profissional, a formação faz-me sentir mais confiante no ensino da Expressão Dramática/Teatro e a incluí-la de forma mais eficaz nas minhas aulas.</p>		
		Avaliação do empenho	Envolvimento ativo em todo processo formativo	<p>R5- Faço um balanço bastante positivo da formação, tanto pela evolução dos meus alunos, como pelo meu crescimento profissional e pessoal neste campo.</p> <p>R8- Considero que participei ativamente na oficina, na concretização dos desafios propostos e através da partilha de experiências e estratégias. Contribuí ativamente para as atividades do grupo, colaborando na elaboração de projetos e fornecendo feedback construtivo aos colegas.</p> <p>R10- A realização de aulas semanais de 90 minutos com os meus alunos demonstra um compromisso sólido com a formação. A minha participação ativa, envolvimento nas atividades propostas e contributos para as discussões em grupo são indicadores importantes do meu interesse pelo tema.</p> <p>R12- Avalio a minha participação como ativa e comprometida ao longo da formação.</p> <p>R14- Realizei todas as atividades solicitadas com empenho, entusiasmo e pude refletir na sua pertinência para a minha prática pedagógica.</p> <p>R15- ... tendo os formandos mostrado</p>	6	

				interesse e entusiasmo durante a realização de todas as atividades.	
		Avaliação das relações estabelecidas	Relação positiva entre formandos	<p>R1- ... bem como a coesa interação entre os elementos dos grupos.</p> <p>R8- O grupo de trabalho foi excelente...</p> <p>R10- No grupo de trabalho, destaco a colaboração e partilha de ideias entre os colegas que foram fundamentais para a construção de um ambiente de aprendizagem estimulante e inspirador. A troca de experiências e a diversidade de perspetivas contribuíram significativamente para a riqueza das discussões e para o enriquecimento mútuo.</p> <p>R12- Trabalhei de forma colaborativa e cooperativa com os meus colegas de formação, compartilhando os recursos, oferecendo apoio mútuo e contribuindo para o sucesso do grupo como um todo. Contribuí ativamente para as atividades do grupo, oferecendo ideias criativas, colaborando na elaboração de projetos e fornecendo feedback construtivo aos colegas.</p> <p>R13- No contexto do trabalho de grupo, a colaboração e a comunicação foram aspetos fundamentais. É essencial considerar como as habilidades interpessoais foram utilizadas para facilitar a cooperação e a execução das tarefas. Além disso, entender como a interação com os colegas influenciou o resultado final do trabalho pode proporcionar insights valiosos sobre a importância do trabalho em equipa.</p>	6

				R15- Notei que houve uma ótima dinâmica de grupo, que se traduziu num “diálogo” e cooperação, desencadeadoras de aprendizagens e apropriação de novas técnicas, o que permitiu desenvolver um espírito de entreajuda, cooperação e divertimento.	
			Relação positiva com os formadores	R1- Destaco a excelente relação entre os formandos e a formadora... R4- A excelente ligação que se desenvolveu entre formandos e formadores também contribuiu para o sucesso de todas as minhas criações e evolução. R8- ... criando-se uma boa relação entre formadores e formandos... R9- A relação com os formadores foi muito boa. R13- O bom relacionamento com os formadores... R14- ... pela formadora que manteve uma boa relação com todos os formandos...	8
			Relação positiva entre alunos	R3- Em sala de aula, foi criado um ótimo ambiente de partilha e respeito não só na turma, mas também pelo trabalho desenvolvido em parceria com outras turmas da escola, facto que originou uma maior cumplicidade e harmonia entre vários alunos da escola, de diferentes anos letivos. R14- ... o que se tornou numa mais-valia, pois senti que os projetos desenvolvidos em escola aconteceram de forma mais cooperativa entre os alunos.	2
		Avaliação do papel dos formadores	Acompanhamento e envolvimento de todos os participantes	R3- Ao longo das sessões, os formadores tiveram ainda o cuidado de proporcionar feedbacks regulares e construtivos...	10

				<p>R5- O grupo de trabalho e o ambiente de cooperação que se gerou entre formandos e formadores tornou a formação ainda mais interessante, contribuindo para o desenvolvimento de atividades estimulantes e criativas.</p> <p>R6- O ambiente positivo e estimulante foi essencial para desenvolver a criatividade, a experimentação, a expressão pessoal e a colaboração entre os participantes.</p> <p>R7- A relação com a formadora e com o grupo facilitou bastante o envolvimento em todas as tarefas propostas como na exposição das mesmas...</p> <p>R8- Sucintamente, houve uma abordagem prática, interativa e reflexiva, que não só facilitou a compreensão da componente teórica como também permitiu a apropriação de conceitos e técnicas que certamente irão enriquecer e estar presentes na minha na prática pedagógica.</p> <p>R9- Os formadores estabeleceram um clima de empatia com todos os formandos.</p> <p>R10- Demonstraram flexibilidade e inovação. . Como resultado, a formação foi bem sucedida, não apenas no desenvolvimento profissional dos formandos, mas também no impacto positivo observado nos alunos e nas famílias.</p> <p>R11- ... experimentávamos uma série de conceitos teatrais e técnicas, sempre com a orientação e apoio dos formadores o que tornou a aprendizagem</p>		
--	--	--	--	---	--	--

				<p>mais relevante e significativa.</p> <p>O facto da formadora lecionar no 1º Ciclo fez com que houvesse uma maior interação entre os intervenientes colocando-os em situação de sala de aula e motivando-os para a aplicação de novas estratégias em contexto escolar.</p> <p>R10- Relativamente aos formadores, destaco as suas competências técnicas, disponibilidade e capacidade de orientação ao longo de todo o processo formativo.</p> <p>R12- Em suma, houve uma abordagem prática, interativa e centrada no participante, que capacitou os formandos a incorporar efetivamente os conceitos e técnicas aprendidos na prática pedagógica.</p> <p>R14- A interação com a formadora foi mais simples pelo facto de ser nossa colega do agrupamento, no entanto posso afirmar que se destacou sempre por aspetos essenciais como disponibilidade, suporte, feedback e orientação.</p>		
			Facilitação de aprendizagens	<p>R3- ... destacando os pontos fortes e as áreas a melhorar, de forma a orientar e a incentivar o crescimento pessoal de cada formando.</p> <p>R6- As informações da formadora foram sempre claras e houve disponibilidade para esclarecer dúvidas.</p> <p>Disponibilizou recursos adequados para a realização das atividades.</p> <p>R8- Os formadores (...) forneceram também diversos materiais e partilharam práticas que me possibilitaram conhecer novas técnicas e</p>	10	

				<p>modos de utilização de diferentes materiais na minha prática pedagógica.</p> <p>R9- Aproveitando sempre o que de melhor nós fomos capazes de produzir, motivando-nos para quebrarmos as nossas dificuldades e inibições.</p> <p>R10- A sua abordagem pedagógica facilitou a compreensão dos conteúdos e estimulou a participação ativa dos formandos...</p> <p>R11- A formadora, por sua vez, explicava aprofundadamente qual a melhor estratégia a aplicar aos alunos, facilitando a compreensão, de modo a o aluno atingir o objetivo principal.</p> <p>R12- A formadora forneceu demonstrações claras e exemplos concretos das técnicas e conceitos apresentados. Foi uma mais valia para nós visualizar como aplicar essas ideias na nossa prática pedagógica e a entender melhor os princípios subjacentes.</p> <p>R13- O bom relacionamento com os formadores facilitou a compreensão dos conteúdos e a aplicação prática dos conhecimentos.</p> <p>R14-... os conteúdos foram facilmente transmitidos pela formadora...</p> <p>R15- ... os conteúdos foram facilmente transmitidos pelos formadores...</p>		
		Sugestões finais	Sugestões de continuidade da formação	<p>R2- Gostaria que houvesse o 2º nível da formação, para poder aprofundar em grupo, os vários temas abordados.</p> <p>R3- Seria importante promover outro tipo de iniciativas, no âmbito das Expressões Artísticas para a maioria dos docentes,</p>	10	

				<p>contribuindo assim para uma melhoria das técnicas e da prática letiva.</p> <p>R4- Sugiro que exista uma segunda turma (nível II). Esta a decorrer ao longo de todo o ano letivo para permitir explorar de uma forma mais profunda e termos mais tempo de experimentar todas as artes cénicas e de as aplicar em sala de aula. Os formandos manteriam o apoio e a orientação dos formadores que tanto proporcionaram um excelente trabalho.</p> <p>R5- Penso que seria muito interessante dar continuidade ao projeto, para que esta área ganhe mais expressão entre docentes.</p> <p>R8- A formação correspondeu em pleno às minhas expetativas e deixou-me sedenta de saber mais, portanto, sugiro que deem continuidade a esta ação.</p> <p>R9- A ação de formação foi muito proficua. Estas ações deveriam ter continuidade nos próximos anos letivos, de modo a podermos estar sempre atualizados e a implementar projetos envolventes, de modo a promover uma aprendizagem ativa e participativa.</p> <p>R10- Recomendo continuar com esta formação para que mais professores tenham a oportunidade de conhecer e aplicar estas aprendizagens. Expandir o alcance desta formação permitirá que um número maior de professores e educadores beneficie das estratégias e técnicas aprendidas, enriquecendo assim a prática pedagógica e promovendo uma</p>	
--	--	--	--	--	--

				<p>abordagem mais criativa e inclusiva na educação.</p> <p>R11- Seria muito importante dar continuidade a este tipo de ações, no âmbito das Expressões Artísticas, pois há ainda muito trabalho a desenvolver nesta área.</p> <p>R13- “A Expressão Dramática/Teatro e as Artes Visuais na criação de recursos dos diferentes universos dramáticos II”</p> <p>R14- Sugiro que continuem a haver outras ações com caráter prático para que os docentes possam aprofundar conhecimentos e melhorar as suas práticas.</p> <p>R16- Sugiro que haja mais formações práticas nas áreas expressivas, pois sinto que ainda tenho muito para aprender e levar os meus alunos a vivenciar e experienciar.</p> <p>Gostaria de ter aprendido mais sobre Expressão Plástica e Dramática, como recurso e instrumento pedagógico que incentive a aprendizagem dos nossos alunos.</p>	
--	--	--	--	--	--

ANEXO E. PLANOS DAS SESSÕES

ANEXO E.1. PLANIFICAÇÃO GERAL DAS SESSÕES

Nº de sessões: 8

Período temporal previsível: novembro de 2023 a abril de 2024

Aprendizagens Essenciais:

- Reconhecer a dimensão multidisciplinar do teatro, identificando relações com outras artes e áreas de conhecimento.
- Analisar os espetáculos/performances, recorrendo a vocabulário adequado e específico e articulando o conhecimento de aspetos contextuais (relativos ao texto, à montagem, ao momento da apresentação, etc.) com uma interpretação pessoal.
- Identificar, em manifestações performativas, personagens, cenários, ambientes, situações cénicas, problemas e soluções da ação dramática.
- Distinguir, pela experimentação e pela reflexão, jogo dramático, improvisação e representação.
- Explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades (de movimento livre ou orientado, criação de personagens, etc.).

- Adequar as possibilidades expressivas da voz a diferentes contextos e situações de comunicação, tendo em atenção a respiração, aspetos da técnica vocal (articulação, dicção, projeção, etc.).
- Transformar o espaço com recurso a elementos plásticos/cenográficos e tecnológicos produtores de signos (formas, imagens, luz, som, etc.).
- Transformar objetos (adereços, formas animadas, etc.), experimentando intencionalmente diferentes materiais e técnicas (recurso a partes articuladas, variação de cor, forma e volume, etc.) para obter efeitos distintos.
- Construir personagens, em situações distintas e com diferentes finalidades.

Conceitos/Conteúdos	Sessões	Objetivos gerais das sessões	Tipos de atividades
<p>Interpretação e comunicação</p> <p>Apropriação e reflexão</p>	<p>1 (3h)</p>	<p>Facilitar a exposição e a comunicação através de dinâmicas biográficas e de autoanálise.</p> <p>Refletir sobre as práticas educativas de Expressão Dramática/Teatro, no 1º ciclo, tendo como referência os documentos orientadores.</p>	<p>Dinâmicas de apresentação;</p> <p>Apresentação de propostas de atividades/projetos em contexto educativo;</p> <p>Reflexão.</p>
<p>Jogos dramáticos e comunicação</p> <p>Experimentação e criação</p>	<p>2 (3h)</p>	<p>Desenvolver a concentração, a criatividade, o imaginário individual e coletivo.</p> <p>Recorrer à expressão do corpo e reconhecer as possibilidades da linguagem verbal e não verbal.</p>	<p>Conversa em roda sobre as aprendizagens a desenvolver na sessão;</p> <p>Apresentação de possível estruturação de aulas de Expressão Dramática/Teatro;</p>

		<p>Articular diferentes linguagens artísticas.</p> <p>Construção de artefactos indutores de narrativas.</p>	<p>Exercícios de aquecimento;</p> <p>Jogos dramáticos;</p> <p>Construção de artefactos que sirvam de indutores à criação de narrativas;</p> <p>Criação e apresentação das narrativas sem recurso à linguagem verbal e reflexão sobre os trabalhos;</p> <p>Reflexão final sobre as aprendizagens adquiridas em conversa de roda;</p> <p>Exercícios de relaxamento.</p>
<p>Jogos dramáticos e comunicação</p> <p>Improvisação e construção de personagem</p> <p>Experimentação e criação</p>	<p>3 (3h)</p>	<p>Desenvolver a concentração, a criatividade, o imaginário individual e coletivo.</p> <p>Articular diferentes linguagens artísticas.</p> <p>Criar um baú de figurinos e adereços que facilite a caracterização de personagens.</p> <p>Recorrer à improvisação para criar respostas rápidas a situações cénicas.</p>	<p>Conversa em roda sobre as aprendizagens a desenvolver na sessão e partilha de experiências/atividades em contexto de sala de aula;</p> <p>Exercícios de aquecimento;</p> <p>Jogos dramáticos;</p> <p>Construção de adereços que sirvam de indutores à criação de narrativas;</p> <p>Jogos de improvisação;</p> <p>Criação e apresentação de improvisações e reflexão sobre os trabalhos;</p> <p>Reflexão final sobre as aprendizagens adquiridas em conversa de roda;</p>

			Exercícios de relaxamento.
<p>Jogos dramáticos e comunicação</p> <p>Teatro de objetos</p> <p>Experimentação e criação</p>	<p>4 (3h)</p>	<p>Desenvolver a concentração, a criatividade, o imaginário individual e coletivo.</p> <p>Articular diferentes linguagens artísticas.</p> <p>Criar ambientes cênicos que facilitem a caracterização de espaços.</p> <p>Recorrer a objetos para criar respostas a situações cênicas.</p>	<p>Conversa em roda sobre as aprendizagens a desenvolver na sessão e partilha de experiências/atividades em contexto de sala de aula;</p> <p>Exercícios de aquecimento;</p> <p>Jogos dramáticos;</p> <p>Construção da planta baixa de um espaço imaginado para determinada ação. Apresentação de improvisações e reflexão sobre os trabalhos;</p> <p>Criação de narrativas, apresentação de teatros de objetos e reflexão sobre os trabalhos;</p> <p>Reflexão final sobre as aprendizagens adquiridas em conversa de roda;</p> <p>Exercícios de relaxamento.</p>
<p>Jogos dramáticos e comunicação</p> <p>Improvisação e construção de personagem</p> <p>Teatro de marionetas</p> <p>Experimentação e criação</p>	<p>5 (3h)</p>	<p>Desenvolver a concentração, a criatividade, o imaginário individual e coletivo.</p> <p>Articular diferentes linguagens artísticas.</p> <p>Criar marionetas e dispositivos cênicos para dar respostas a situações cênicas.</p> <p>Recorrer a objetos e ao próprio corpo na prática do teatro de marionetas.</p>	<p>Conversa em roda sobre as aprendizagens a desenvolver na sessão e partilha de experiências/atividades em contexto de sala de aula;</p> <p>Exercícios de aquecimento;</p> <p>Jogos dramáticos de exploração do potencial comunicativo de diferentes partes do corpo;</p> <p>Manipulação de objetos e criação de personagens e pequenas ações.</p>

			<p>Construção de dispositivos cénicos e de marionetas. Apresentação de teatros de marionetas e reflexão sobre os trabalhos;</p> <p>Reflexão final sobre as aprendizagens adquiridas em conversa de roda;</p> <p>Exercícios de relaxamento.</p>
Apropriação e reflexão	6 (3h)	Promover experiências de fruição de espetáculos teatrais e sensibilizar para a importância das idas ao teatro.	Ida ao teatro.
<p>Jogos dramáticos e comunicação</p> <p>Improvisação e construção de personagem</p> <p>Teatro de sombras</p> <p>Experimentação e criação</p>	7 (3h)	<p>Desenvolver a concentração, a criatividade, o imaginário individual e coletivo.</p> <p>Articular diferentes linguagens artísticas.</p> <p>Criar marionetas e dispositivos cénicos para dar respostas a situações cénicas.</p> <p>Recorrer a objetos e ao próprio corpo na prática do teatro de marionetas.</p>	<p>Conversa em roda sobre as aprendizagens a desenvolver na sessão e partilha de experiências/atividades em contexto de sala de aula;</p> <p>Conversa sobre o espetáculo assistido na última sessão, sobre a importância da fruição e sobre possíveis atividades a desenvolver antes e depois das idas ao teatro;</p> <p>Exercícios de aquecimento;</p> <p>Jogos dramáticos de exploração do potencial comunicativo da sombra do corpo e de diferentes objetos;</p> <p>Construção de objetos que possam ser usados enquanto instrumentos expressivos em teatros de sombras;</p>

			<p>Criação de narrativas, apresentação de teatros de sombras e reflexão sobre os trabalhos;</p> <p>Reflexão final sobre as aprendizagens adquiridas em conversa de roda;</p> <p>Exercícios de relaxamento.</p>
Apropriação e reflexão	8 (3h)	Partilhar o trabalho desenvolvido em contexto de sala de aula.	<p>Apresentação dos trabalhos/projetos desenvolvidos em contexto sala de aula</p> <p>Reflexão final.</p>

ANEXO E.2. PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO 1

Sessão 1: Apresentação	Data: 23 de novembro de 2023
Objetivos gerais: Facilitar a exposição e a comunicação através de dinâmicas biográficas e de autoanálise. Refletir sobre as práticas no domínio da Expressão Dramática/Teatro, no 1º ciclo, tendo como referência os documentos orientadores.	

Objetivos	Atividades	Duração	Recursos
<p>Compreende a finalidade do estudo investigativo e as garantias de confidencialidade e anonimato. Compreende os objetivos, cronograma e avaliação da oficina de formação, e finalidades do site.</p> <p>Expõe-se e comunica a partir de um registo que apresenta a parte do corpo que melhor o define e justifica as suas razões. Cria relação com os restantes elementos na apresentação de grupo.</p>	<p>Abertura. Apresentação do estudo e da oficina: objetivos; cronograma/planeamento e avaliação. Apresentação do site para registo e divulgação dos trabalhos realizados em contexto formativo e em sala de aula.</p> <p>Apresentação do grupo: Instalação viva “Quem sou? Quem somos?” Partindo de materiais deixados à disposição cada docente deverá representar a parte do corpo que melhor o define. A representação poderá ser gráfica ou escultórica. Seguidamente cada formando apresentará o artefacto criado explicando as razões da sua escolha. A atividade termina numa instalação viva, cada formando usará o seu artefacto e criará um gesto/movimento que represente as razões já apresentadas, depois escolherá um local no espaço delimitado para o efeito. Os formandos que se seguirem deverão criar uma relação com o(os) elemento(os) que já se encontram nesse espaço.</p>	<p>15 minutos</p> <p>60 minutos</p>	<p>Computador e quadro interativo</p> <p>Folhas de papel A4 Cartolina Materiais riscadores Cola Kit de materiais decorativos Massa de secagem rápida</p>

<p>Reflete sobre as práticas da Expressão Dramática/Teatro, no 1º ciclo, mobilizando referências dos documentos orientadores.</p> <p>Toma conhecimento da bibliografia de referência da oficina de formação.</p>	<p>Aprendizagens Essenciais Expressão Dramática/Teatro – Propostas de atividades</p> <p>Partindo dos conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver pelos alunos, expressos no documento orientador das aprendizagens essenciais, os formandos, organizados em grupos de trabalho, deverão propor uma atividade que possa ser implementada em contexto de sala de aula. As propostas serão apresentadas num mapa mental. No final discutir-se-ão as ideias refletindo sobre os constrangimentos e as potencialidades de cada proposta e destacando, sempre que possível, o carácter interdisciplinar da área.</p> <p>Apresentação da bibliografia de referência da formação.</p>	<p>90 minutos</p> <p>15 minutos</p>	<p>Folhas de papel A4 Cartolinas Materiais riscadores Fita cola de papel Post-it</p>
--	--	-------------------------------------	--

Exercício de apresentação inspirado nas micropedagogias do livro “10x10 - Ensaio entre Arte e Educação” - Fundação Calouste Gulbenkian

ANEXO E.3. PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO 2

Sessão 2: Jogos Teatrais	Data: 14 de dezembro de 2023
Objetivos gerais: Articular diferentes linguagens artísticas. Desenvolver a concentração, a criatividade, o imaginário individual e coletivo. Recorrer à expressão do corpo e reconhecer as possibilidades da linguagem verbal e não verbal.	

Objetivos	Atividades	Duração	Recursos
Compreende os objetivos da sessão. Compreende como pode estruturar-se uma aula de Expressão Dramática/Teatro.	Conversa em roda sobre as aprendizagens a desenvolver durante a sessão e de uma proposta de estruturação de aulas de Expressão Dramática/Teatro.	20 minutos	Computador e quadro interativo
Exercita e aquece o corpo. Comunica através do olhar, estimulando a concentração e a atenção ao outro.	<u>Exercícios de aquecimento:</u> Visualmente conectados De pé, em roda, ao som de música, um formando deve trocar de lugar com alguém da roda bastando para isso que crie contacto visual com o escolhido. O escolhido, quando chega ao lugar do primeiro, deve fazer o mesmo (criar contacto visual com outro) e nesse momento trocam de lugar também, e assim sucessivamente. O exercício deve ser executado ao ritmo da música com a rapidez necessária para que se crie um movimento constante na roda. A formadora inicia a atividade de forma a exemplificar.	15 minutos	Coluna de som

<p>Articula diferentes linguagens artísticas. Desenvolve a concentração, a criatividade, o imaginário individual e coletivo.</p>	<p><u>Atividades de desenvolvimento:</u> <i>A Fábrica das Histórias</i> A atividade terá início com a construção de registos gráficos ou escultóricos partindo de materiais que estarão à disposição de cada grupo de formandos. Cada um dos 4 grupos, de 4 ou 5 formandos, representará os diferentes elementos que podem constituir uma narrativa: espaços cénicos; personagens; ações (verbos); e objetos fantásticos. Cada formando deve construir um artefacto para o elemento narrativo do seu grupo.</p> <p>Oito dos artefactos criados (2 de cada elemento narrativo) serão colocados no meio da roda onde já se encontrarão os formandos. Metade dos formandos ficarão de pé e os restantes sentados. Os que permanecerem de pé terão agora de criar uma história coletiva. Os narradores serão escolhidos através do contacto visual. O primeiro iniciará a história tendo como indutor um dos artefactos (que deverá ir buscar ao centro da roda) e, com o olhar, passará a palavra a outro elemento do grupo, que deverá recuperar e continuar a narração escolhendo para isso outro indutor, e assim sucessivamente. De forma a construir uma narrativa única e coletiva, crescem as</p>	<p>45 minutos</p>	<p>Folhas de papel A4 brancas Cartolinas Caixas de cartão Cartão Rolos de cartão Materiais riscadores Jornais e revistas Fita cola de papel Molas de madeira Cola Kit de materiais decorativos Massa de secagem rápida Tecidos, feltros e lãs Bolas de esferovite Paus de espetada Rede</p>
--	--	-------------------	---

	<p>seguintes condições: os narradores não podem terminar a história antes de esgotarem todos os indutores; não podem negar nem contradizer a proposta anterior; devem recuperar sempre que possível os detalhes que foram sendo acrescentados, potenciando-os. Depois de contruída a primeira história parte-se para a segunda com os formandos que ficaram sentados, segundo as mesmas indicações. Os primeiros permanecem na roda, agora sentados, no centro ficam os artefactos que não foram usados pelo 1º grupo.</p>		
<p>Reconhece as possibilidades da linguagem não verbal.</p>	<p>Com palavras não! A partir das 2 narrativas imaginadas os formandos terão de teatralizar as histórias sem recurso à comunicação verbal. Os sons, acompanhados por ações e pela expressividade dos corpos, devem substituir as palavras e dessa forma simular a narração da história ou diálogos entre personagens. As apresentações de cada grupo não deverão exceder os 5 minutos. As duas apresentações deverão seguir o formato de arena.</p>	<p>30 minutos</p>	
<p>Reflete sobre os conteúdos programáticos trabalhados e a aprendizagens adquiridas.</p>	<p>Conversa em roda sobre os trabalhos apresentados durante a sessão e sobre as aprendizagens adquiridas. Avaliação, por parte</p>	<p>30 minutos</p>	

<p>Pratica exercícios respiratórios, e outros, que ajudam no processo de relaxamento.</p>	<p>dos formandos, de 1 a 5, de como chegaram à formação, e de como vão depois da formação.</p> <p><u>Relaxamento:</u> Ao som de música relaxante os formandos farão exercícios respiratórios seguindo as indicações da formadora.</p> <p>Em pé: → Inspira enchendo a barriga e o peito de ar em 4 tempos; suspende durante 4 tempos; solta o ar na totalidade em 4 tempos. Repete aumentando os tempos. → Aperta os punhos o mais fortemente possível. Relaxa. Repete três vezes. → Contraí o rosto, os olhos, os maxilares e a testa de forma muito exagerada. Relaxa. Repete três vezes. → Alteia os ombros o mais alto possível. Relaxa. Repete três vezes. → Cruza os braços ao máximo apanhando a omoplata direita com o braço esquerdo e a omoplata esquerda com o braço direito. Aperta com toda a tua força. Relaxa. Repete três vezes. → Cruza os dedos atrás da nuca. Aproxima os dois cotovelos o mais possível. Relaxa. Repete três vezes.</p> <p>Deitados:</p>	<p>10 minutos</p>	<p>Coluna de som</p>
---	---	-------------------	----------------------

	<p>→ Coloca as mãos sobre a parte superior do peito. Apoia com força. Relaxa. Repete três vezes. Repete o mesmo exercício colocando desta vez as mãos sobre o estômago.</p> <p>→ Com as duas mãos, apanha a perna e aproxima-a o joelho o mais possível do peito. Aperta com muita força. Inclina a cabeça como se fosses dar um beijo no joelho. Relaxa. Repete três vezes.</p> <p>→ Apoia as palmas das mãos uma contra a outra, orientando os dedos para cima, depois empurra uma com toda a força como se quisesse provar à outra que é a mais forte. Relaxa. Repete três vezes.</p> <p>→ Pressiona as palmas das mãos uma contra a outra, cruza os dedos e aperta com toda a força. Relaxa. Repete três vezes.</p> <p>→ Por fim, aperta de modo simultâneo todas as partes do corpo: rosto, punhos, ombros, etc. Mantém esta posição durante o maior tempo possível. Relaxa. Repete três vezes.</p>		
--	--	--	--

Exercícios de expressão dramática inspirados nas micropedagogias do livro “10x10 - Ensaio entre Arte e Educação” - Fundação Calouste Gulbenkian e no livro “Jogos Teatrais na sala de aula de Viola Spolin” - Perspectiva.
Exercícios de relaxamento retirados do livro “Relaxar as crianças no Jardim de Infância” de Michèle Guillaud - Porto Editora

ANEXO E.4. PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO 3

Sessão 3: Jogos de Improvisação	Data: 4 de janeiro de 2024
Objetivos gerais: Articular diferentes linguagens artísticas. Desenvolver a concentração, a criatividade, o imaginário individual e coletivo. Criar um baú de figurinos e adereços que facilite a caracterização de personagens. Recorrer à improvisação para criar respostas rápidas a situações cénicas.	

Objetivos específicos	Atividades	Duração	Recursos
<p>Partilha as suas experiências, coloca questões e reflete sobre o observado.</p> <p>Exercita e aquece o corpo. Concentra-se e tem atenção ao outro.</p>	<p>Conversa em roda sobre as aprendizagens a desenvolver durante a sessão. Partilha de trabalhos já desenvolvidos em contexto de sala de aula.</p> <p><u>Exercícios de aquecimento:</u></p> <p>Ritmicamente Conectados Os formandos movimentam-se pela sala, ao ritmo de música “Shape of you” (de Ed Sheeran), até ouvirem a palavra “stop” pronunciada pela formadora. Nesse instante, deverão parar em modo de congelamento e apenas retomar o movimento quando ouvirem novamente uma indicação nesse sentido, através da palavra “segue”.</p>	<p>20 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>4 minutos de música</p>	<p>Coluna de som</p>

	<p>Ao fim de algumas paragens o “stop” passa a ser determinado por qualquer formando que sinta o impulso para o fazer bastando que pare e congele, todos os outros devem seguir o exemplo e parar. O mesmo acontecerá com o “segue” um formando que sinta o impulso inicia o movimento.</p> <p>No nível de dificuldade seguinte, ao som de “Old Town Road” (de Lil Nas X), a formadora define que o número 1 inicia o movimento de andar/dançar/mover-se de costas e o 2 esse define o movimento de andar/dançar/mover-se para a frente. O “stop” e o “segue” continuam a ser determinados pelos formandos.</p> <p>Depois de 3 repetições introduz o número 3 que indica o movimento de andar/dançar/mover-se lentamente.</p> <p>Depois de 3 repetições introduz o número 3 que indica o movimento de andar/dançar/mover-se lentamente.</p> <p>Depois de 2 repetições dirá os números aleatoriamente até que, por fim, o número 4 indicará que os formandos terão de se juntar em grupos de quatro elementos, o mais rapidamente possível. Caso sobre alguém</p>	<p>2:36 min de música</p>	
--	--	---------------------------	--

<p>Reconhece as possibilidades da linguagem não verbal. Responde rapidamente e de improviso a situações cénicas sugeridas.</p>	<p>deve juntar-se a um dos grupos, mas sem que se excedam os cinco elementos. Os elementos de cada grupo trabalharão em conjunto durante a sessão, sempre que oíçam essa indicação.</p> <p><i>O que fiz quando...</i> A formadora começa por explicar que este exercício pretende estabelecer ligação entre a temática trabalhada na sessão anterior (comunicação não verbal) e a que será trabalhada nesta (improvisação).</p> <p>Em roda, a formadora introduz o jogo dizendo “<i>Já vos contei o que fiz quando vi o meu gato agarrado aos cortinados da sala, acabadinhos de comprar?</i>” e nesse momento passa a contar/mostrar o que fez recorrendo apenas a gestos e sons.</p> <p>Dentro de um saco existirão várias perguntas em pedaços de papel dobrados. Depois de representar a sua resposta leva o saco até um formando para que esse, escolha uma pergunta, leia-a em voz alta e siga como o exemplo dado. O colega que estiver do lado direito, daquele que tirou o papel do saco, deverá traduzir, em simultâneo, por palavras, o que acha que está a ser representado.</p>	<p>20 minutos</p>	
--	---	-------------------	--

<p>Toma consciência de como a idade, o peso, o temperamento, a</p>	<p>Perguntas do saco: Já vos contei o que fiz quando... ... vi a minha colega cair numa poça de lama? ... acordei de um longo sono na praia e vi que me tinham levado tudo? ... estava a cantar durante o meu duche matinal e o homem que limpa as janelas do prédio ficou especado a olhar para mim? ... olhei para o espelho da cabeleireira e vi que me tinha pintado o cabelo de verde? ... recebi uma caixa de bombons por engano e fui apanhado(a) pela verdadeira destinatária a lambuzar-me neles? ... entrei no carro de um desconhecido, falei para ele durante mais de um minuto, e só ao fim desse tempo é que vi que não o conhecia? ... cumprimentei de impulso o velho babão do meu vizinho, com dois beijos na cara, quando nem nunca tinha falado para ele? ... achei que me tinham saído 5000 euros numa raspadinha, desatei a dizer que pagava a despesa das pessoas que estavam no café, mas afinal estava enganado(a)? ... estava a almoçar no restaurante e deparei-me com um cabelo no prato, mas afinal era um fio dental?</p> <p>E se... Neste exercício aproveitam-se as formações de grupos do jogo conectados, mas numa</p>	<p>20 minutos</p>	
--	---	-------------------	--

<p>atitude, a situação, etc., podem caracterizar um personagem. Responde rapidamente e de improviso a situações cénicas sugeridas.</p>	<p>junção de 2 grupos + 2 grupos, ou seja, 2 grupos de 8 elementos cada.</p> <p>A formadora explica que em primeiro lugar todos têm de decorar a lengalenga “Eu fui a Viana”: <i>“Eu fui a Viana a cavalo numa cana. Eu fui ao Porto a cavalo num burro morto. Eu fui a Braga a cavalo numa cabra. Eu fui ao Douro a cavalo num touro”</i>.</p> <p>O primeiro grupo fica de pé, alinhado. O segundo grupo senta-se de frente para o primeiro cumprindo o papel de plateia. Os elementos do 1º grupo terão de verbalizar a lengalenga em unísono uma primeira vez. Da segunda vez terão de a proferir segundo as indicações da plateia.</p> <p>Essas indicações poderão estar relacionadas com a idade, o peso, o temperamento, a atitude, a situação...</p> <p>Os elementos da plateia deverão então perguntar, à vez (começando pelo da direita), aos que estão de pé: como verbalizariam a lengalenga se...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... fossem idosos? ... fossem reis do século XV? ... estivessem cheios de calor? ... estivessem ansiosos? ... estivessem bêbados? ... estivessem a apresentar o telejornal? 		<p>Baú (construído pelos formadores) e adereços (trazidos de casa)</p>
--	--	--	--

<p>Desenvolve o poder de observação e concentração. Experimenta o uso de figurinos e adereços na caracterização de personagens.</p>	<p>(sugestões que a formadora apresentará para exemplificar)</p> <p>No fim de 6 verbalizações, segundo diferentes indicações, os grupos trocam de papéis e será o primeiro a fazer de plateia.</p> <p><u>Atividades de desenvolvimento:</u></p> <p>A formadora começará por explicar que os primeiros exercícios possibilitam a caracterização de personagens sem recurso a adereços ou espaços físicos específicos, porque se trabalha essencialmente com o corpo e a sua expressividade, que não tem de ser necessariamente verbal. Chegou o momento de se usar mais elementos que podem ajudar a construir um personagem e uma ação, e para isso faremos uso de adereços trazidos de casa (que foram pedidos previamente pela formadora).</p> <p>O que mudou? (jogo de observação) Aproveitando os mesmos grupos a formadora pedirá aos elementos do 1º grupo que escolham um dos adereços, que já estarão à disposição de todos, e que se alinhem. O 2º grupo, também alinhado, estará de costas para o 1º. Assim que os elementos do 1º grupo</p>	<p>15 minutos</p>	
---	---	-------------------	--

<p>Articula diferentes linguagens artísticas. Cria adereços para caracterizar personagens.</p>	<p>estejam prontos serão observados pelo os do 2º grupo, que ao fim de uns segundos terão de se voltar de costas. Nesse momento os elementos do 1º grupo terão de mudar de posições e poderão trocar de adereços entre si. Os elementos do 2º grupo deverão descobrir o que mudou.</p> <p>Depois de 3 repetições invertem-se os papeis dos grupos para que sejam os elementos do 1º a descobrir o que mudou nos elementos do 2º grupo.</p> <p>Construção de adereços para o baú Nesta atividade os formandos voltam aos grupos de 4 elementos para contruírem adereços, que se juntarão aos por eles trazidos, num baú (recurso material que pode existir em qualquer sala de aula). A cada grupo será proposto um desafio. Um grupo terá de criar adereços que se possam usar na cabeça; outro, adereços que se usem nas mãos; outro ainda, adereços que se usem à cintura; e o último, adereços que se possam usar tanto nas pernas como nos braços, mas, acima de tudo, que sejam elementos caraterizadores de um personagem.</p>	<p>45 minutos</p>	<p>Folhas de papel A4 brancas Kit Materiais riscadores Cartolinas Caixas de cartão Cartão Rolos de cartão canelado Jornais e Revistas Tecidos, feltros e lãs Rede Fita cola de papel Cola Termo fusível Cola contato Kit de materiais decorativos</p>
--	---	-------------------	---

<p>Reconhece a importância de trabalhar a improvisação como resposta rápida a situações cénicas propostas.</p> <p>Reconhece o poder dos adereços na caracterização de personagens e na definição de ações.</p>	<p>Os formandos deverão ter em atenção a resistência dos artefactos criados, já que serão usados diversas vezes e por diversas pessoas.</p> <p>O Baú Mágico Os 4 grupos improvisam à vez. Os elementos do 1º grupo devem escolher, do baú, os adereços que quiserem. Os restantes grupos, que fazem o papel de plateia, depois de os observarem darão as indicações de onde, quem, e o que deverá acontecer na cena. Poderão combinar ações, antes da apresentação, durante dois ou três minutos.</p> <p>De improviso o 1º grupo deverá representar o que foi sugerido pela plateia, mas não poderá exceder os 5 minutos.</p> <p>No final de cada apresentação a formadora perguntará: Plateia, os adereços ajudaram ou atrapalharam? Os personagens relacionaram-se coerentemente entre si? Reconheceram características específicas de cada personagem? Jogadores, concordam com a plateia?</p>	<p>30 minutos</p>	
--	---	-------------------	--

<p>Reflete sobre os conteúdos programáticos trabalhados e a aprendizagens adquiridas.</p>	<p>Conversa em roda Os formandos serão desafiados a escrever em post-it uma única palavra que se relacione com a sessão. As palavras serão depois coladas numa cartolina que estará no centro da roda. A conversa sobre os trabalhos apresentados e sobre as aprendizagens adquiridas decorrerá a partir das palavras escolhidas.</p>	<p>10 minutos</p>	<p>Cartolina Post-it</p>
<p>Pratica exercícios respiratórios, e outros, que ajudam no processo de relaxamento.</p>	<p><u>Relaxamento:</u> (exercícios que não chegaram a ser aplicados nas aulas anteriores)</p> <p>Ao som de música relaxante os formandos farão exercícios respiratórios seguindo as indicações da formadora.</p> <p>Em pé: → Inspira enchendo a barriga e o peito de ar em 4 tempos; suspende durante 4 tempos; solta o ar na totalidade em 4 tempos. Repete aumentando os tempos. → Aperta os punhos o mais fortemente possível. Relaxa. Repete três vezes. → Contraí o rosto, os olhos, os maxilares e a testa de forma muito exagerada. Relaxa. Repete três vezes.</p>	<p>10 minutos</p>	<p>Coluna de som</p>

	<p>→ Alteia os ombros o mais alto possível. Relaxa. Repete três vezes.</p> <p>→ Cruza os braços ao máximo apanhando a omoplata direita com o braço esquerdo e a omoplata esquerda com o braço direito. Aperta com toda a tua força. Relaxa. Repete três vezes.</p> <p>→ Cruza os dedos atrás da nuca. Aproxima os dois cotovelos o mais possível. Relaxa. Repete três vezes.</p> <p>Deitados:</p> <p>→ Coloca as mãos sobre a parte superior do peito. Apoia com força. Relaxa. Repete três vezes. Repete o mesmo exercício colocando desta vez as mãos sobre o estômago.</p> <p>→ Com as duas mãos, apanha a perna e aproxima-a o joelho o mais possível do peito. Aperta com muita força. Inclina a cabeça como se fosses dar um beijo no joelho. Relaxa. Repete três vezes.</p> <p>→ Apoia as palmas das mãos uma contra a outra, orientando os dedos para cima, depois empurra uma com toda a força como se quisesse provar à outra que é a mais forte. Relaxa. Repete três vezes.</p> <p>→ Pressiona as palmas das mãos uma contra a outra, cruza os dedos e aperta com toda a força. Relaxa. Repete três vezes.</p>		
--	---	--	--

	→ Por fim, aperta de modo simultâneo todas as partes do corpo: rosto, punhos, ombros, etc. Mantém esta posição durante o maior tempo possível. Relaxa. Repete três vezes.		
--	---	--	--

Exercícios de expressão dramática inspirados nas micropedagogias do livro “10x10 - Ensaio entre Arte e Educação” - Fundação Calouste Gulbenkian e no livro “Jogos Teatrais na sala de aula de Viola Spolin” - Perspectiva.
Exercícios de relaxamento retirados do livro “Relaxar as crianças no Jardim de Infância” de Michèle Guillaud - Porto Editora

ANEXO E.5. PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO 4

Sessão 4: Teatro de objetos	Data: 25 de janeiro de 2024
Objetivos gerais: Articular diferentes linguagens artísticas. Desenvolver a concentração, a criatividade, o imaginário individual e coletivo. Criar ambientes cénicos que facilitem a caracterização de espaços. Recorrer a objetos para criar respostas a situações cénicas.	

Objetivos	Atividades	Duração	Recursos
<p>Partilha as suas experiências, coloca questões e reflete sobre o observado.</p> <p>Exercita e aquece o corpo. Usa o espaço de liberdade para se expressar e para se expor ao outro.</p>	<p>Conversa em roda sobre as aprendizagens adquiridas nas sessões anteriores e as aprendizagens a desenvolver durante esta sessão. Partilha de trabalhos já desenvolvidos em contexto de sala de aula.</p> <p><u>Exercícios de aquecimento:</u> Muda de lugar quem... Os formandos colocam-se de pé, em roda e, fora dela, a formadora enuncia a primeira instrução, que, tal como as seguintes, se iniciará sempre por: «Muda de lugar quem...» A título exemplificativo, a formadora pode começar pela diretiva «Muda de lugar quem chegou atrasado à sessão de hoje» e, como resposta, os formandos que se identificarem com o enunciado deverão trocar</p>	<p>20 minutos</p> <p>15 minutos</p>	

<p>Recria, rapidamente, movimentos que simulam a utilização de objetos. Imagina diversas utilidades para um mesmo objeto. Responde rapidamente e de improviso a situações cénicas sugeridas. Toma consciência do corpo enquanto agente comunicativo.</p>	<p>aleatoriamente de lugar entre si. Dependente desta estrutura, assim se processará o exercício. Porém, as determinações deverão tornar-se progressivamente mais complexas, intimistas, pessoais e reveladoras.</p> <p>Exemplos:</p> <p>Muda de lugar quem já fez alguma coisa proibida.</p> <p>Muda de lugar quem tem uma mania secreta.</p> <p>Muda de lugar quem tem confiança em si próprio.</p> <p>Depois de 4 determinações dadas pela formadora serão os formandos a proferir novas indicações.</p> <p>Age rápido!</p> <p>Em roda e de pé a formadora inicia um movimento simulando a utilização de um objeto (abre um livro e começa a lê-lo) e todos a imitam. Depois aponta para outro jogador que deve mimetizar a utilização de um novo objeto, e o grupo deverá imitá-lo também. São permitidos sons que ajudem a caracterizar os movimentos.</p>	<p>15 minutos</p>	
--	--	-------------------	--

<p>Experimenta a produção colaborativa, a proximidade física e a coordenação. Experimenta a posição de liderança.</p>	<p>Ao fim de 4 imitações os formandos passam a personalizar o movimento, em vez de o copiarem. No caso do livro uns podem ler em pé, folheando as páginas rapidamente, outros sentados, folheando as páginas lentamente...</p> <p>Depois de 4 personalizações o desafio será dar outro uso ao objeto apresentado.</p> <p>No caso do livro também pode ser usado para matar um mosquito, para decorar um espaço, para fazer de banco...</p> <p>Em cardume</p> <p>Este jogo desenrola-se a partir da transformação de dois grupos de formandos em cardumes. À semelhança do movimento de um cardume, cada grupo, define um percurso a cumprir e deverá percorrê-lo orientado por um líder, cabendo a todos experimentar a posição de liderança e de obediência. Os formandos devem assumir qualquer movimento, som ou posição para ajudar a completar um todo. O todo apresentado pelos cardumes pode ser um grande objeto, um organismo ou</p>	<p>15 minutos</p>	
---	--	-------------------	--

	<p>um mecanismo: uma fábrica com máquinas em produção, um relógio, uma composição abstrata...</p> <p>O líder deve posicionar-se à frente do cardume e inicia o trajeto determinando também o movimento do corpo e os sons.</p> <p>Os restantes imitam o líder e, progressivamente, assumem outras funções que ajudem a representar o todo. Podem variar nos movimentos e nos sons, mas sem nunca perderem o trajeto do cardume. O líder pode ser substituído em qualquer momento bastando para isso que outro formando ocupe um espaço à frente do que está a liderar, iniciando novo trajeto e novo conjunto de movimentos e sons.</p> <p>A formadora determinará quando o primeiro cardume dará a vez ao segundo.</p> <p>No final de cada apresentação a formadora perguntará: As vozes e os corpos harmonizaram-se e criaram um todo? O que acham que foi representado?</p>		
--	--	--	--

<p>Recria situações do dia-a-dia num espaço imaginado. Planifica um espaço cénico. Responde de improviso a situações cénicas sugeridas. Tira partido do corpo para exhibir objetos, não físicos, na caracterização de espaços cénicos.</p>	<p><u>Atividades de desenvolvimento:</u></p> <p>Partindo da planta Em grupos de 4 ou 5 elementos, os formandos serão desafiados a imaginar um espaço físico, onde ocorrerá a improvisação de uma pequena cena, que pode decorrer de uma situação do dia-a-dia. Primeiro terão de desenhar, numa cartolina, uma planta baixa com todos os elementos físicos que se encontram nesse espaço imaginado. Tendo a planta como referência, exposta para que todos vejam, os formandos devem usar a passarela (espaço definido entre uma plateia do lado direito e outra do lado esquerdo) estabelecendo contacto com todos os elementos desenhados na planta, durante a improvisação. As cadeiras são os únicos elementos físicos que podem ser usados e devem assumir funções diferentes daquelas para as quais servem. Os elementos desenhados não devem ser mencionados pelos seus nomes, pois o objetivo será colocar o objeto no espaço mostrando-o, sem o apresentar verbalmente.</p>	<p>30 minutos:</p> <p>10 minutos (para desenho da planta)</p> <p>20 minutos (5 para cada apresentação)</p>	<p>Cartolinas</p>
--	---	--	-------------------

	<p>Os restantes grupos são a plateia. Os elementos do grupo não devem sentar-se juntos para que durante as apresentações dos colegas não possam combinar o que fazer nas suas improvisações. Cada improvisação não pode durar mais do que 5 minutos.</p> <p>No final de cada apresentação a formadora perguntará: Plateia, os jogadores estabeleceram contacto físico com todos os elementos da planta? Perceberam que elementos estavam a ser usados? O enredo da cena apresentada foi perceptível? O que podia ser melhorado? Jogadores, concordam?</p> <p>Antes de iniciar a 2ª parte da sessão a formadora explicará que os exercícios anteriores possibilitam a caracterização de um espaço sem recurso a objetos físicos, mas que os próximos têm como objetivo tirar partido da fisicalidade dos objetos.</p>		
--	--	--	--

<p>Articula diferentes linguagens artísticas. Cria narrativas e espaços cénicos tendo como ponto de partida diferentes objetos. Experimenta a manipulação de objetos na apresentação de uma narrativa.</p> <p>Reflete sobre os conteúdos programáticos trabalhados e a aprendizagens adquiridas.</p>	<p>Teatro de objetos Nesta atividade os 4 grupos terão de contruir um espaço cénico, e uma narrativa, tendo como ponto de partida um objeto. Os objetos serão: uma mala de viagem; um livro (de maiores dimensões, que o habitual); uma esfregona (de algodão); e um tabuleiro (de transportar comida). Para representar a narrativa cada grupo escolherá elementos de lego ou pequenos brinquedos (previamente pedidos), que serão manipulados pelos formandos de modo a contar a história imaginada.</p> <p>Os grupos que estão na plateia, no final de cada apresentação, devem fazer um elogio e uma crítica ao trabalho dos colegas.</p> <p>Conversa em roda Numa única frase cada formando deve sintetizar as aprendizagens mais relevantes da sessão. As frases serão escritas em tiras de papel e posteriormente coladas numa cartolina. A conversa de reflexão</p>	<p>50 minutos:</p> <p>30 minutos (narrativa, cenário e ensaios)</p> <p>20 minutos (5 para cada apresentação)</p> <p>10 minutos</p>	<p>Mala de viagem Livro grande Esfregona Tabuleiro Legos e outros brinquedos</p> <p>Folhas de papel A4 brancas Kit Materiais riscadores Cartolinas Caixas de cartão Cartão Rolos de cartão canelado Jornais e Revistas Tecidos, feltros e lãs Fita cola de papel Cola Termo fusível Cola contato Kit de materiais decorativos</p> <p>Folhas A4</p>
--	---	--	--

<p>Pratica exercícios respiratórios, e outros, que ajudam no processo de relaxamento.</p>	<p>decorrerá na sequência das frases apresentadas.</p> <p><u>Relaxamento:</u> (Exercícios que não chegaram a ser aplicados nas aulas anteriores.)</p> <p>Ao som de música relaxante os formandos farão exercícios respiratórios seguindo as indicações da formadora.</p> <p>Em pé:</p> <p>→ Inspira enchendo a barriga e o peito de ar em 4 tempos; suspende durante 4 tempos; solta o ar na totalidade em 4 tempos. Repete aumentando os tempos.</p> <p>→ Aperta os punhos o mais fortemente possível. Relaxa. Repete três vezes.</p> <p>→ Contraí o rosto, os olhos, os maxilares e a testa de forma muito exagerada. Relaxa. Repete três vezes.</p> <p>→ Alteia os ombros o mais alto possível. Relaxa. Repete três vezes.</p> <p>→ Cruza os braços ao máximo apanhando a omoplata direita com o braço esquerdo e a omoplata esquerda com o braço direito. Aperta com toda a tua força. Relaxa. Repete três vezes.</p>	<p>10 minutos</p>	<p>Coluna de som</p>
---	---	-------------------	----------------------

	<p>→ Cruza os dedos atrás da nuca. Aproxima os dois cotovelos o mais possível. Relaxa. Repete três vezes.</p> <p>Deitados:</p> <p>→ Coloca as mãos sobre a parte superior do peito. Apoia com força. Relaxa. Repete três vezes. Repete o mesmo exercício colocando desta vez as mãos sobre o estômago.</p> <p>→ Com as duas mãos, apanha a perna e aproxima-a o joelho o mais possível do peito. Aperta com muita força. Inclina a cabeça como se fosses dar um beijo no joelho. Relaxa. Repete três vezes.</p> <p>→ Apoia as palmas das mãos uma contra a outra, orientando os dedos para cima, depois empurra uma com toda a força como se quisesse provar à outra que é a mais forte. Relaxa. Repete três vezes.</p> <p>→ Pressiona as palmas das mãos uma contra a outra, cruza os dedos e aperta com toda a força. Relaxa. Repete três vezes.</p> <p>→ Por fim, aperta de modo simultâneo todas as partes do corpo: rosto, punhos, ombros, etc. Mantém esta posição</p>		
--	--	--	--

	durante o maior tempo possível. Relaxa. Repete três vezes.		
--	---	--	--

Exercícios de expressão dramática inspirados nas micropedagogias do livro “10x10 - Ensaio entre Arte e Educação” - Fundação Calouste Gulbenkian; no livro “Jogos Teatrais na sala de aula de Viola Spolin” – Perspectiva e no livro “101 jogos dramáticos” de Paul Rooyackers - Edições Asa.

Exercícios de relaxamento retirados do livro “Relaxar as crianças no Jardim de Infância” de Michèle Guillaud – Porto Editora

ANEXO E.6. PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO 5

Sessão 5: Teatro de marionetas	Data: 22 de fevereiro de 2024
<p>Objetivos gerais: Articular diferentes linguagens artísticas. Desenvolver a concentração, a criatividade, o imaginário individual e coletivo. Criar marionetas e dispositivos cénicos para dar respostas a situações cénicas. Recorrer a objetos e ao próprio corpo na prática do teatro de marionetas.</p>	

Objetivos	Atividades	Duração	Recursos
Partilha as suas experiências, coloca questões e reflete sobre o observado.	<p>Conversa em roda sobre as aprendizagens adquiridas nas sessões anteriores e as aprendizagens a desenvolver durante esta sessão. Partilha de trabalhos já desenvolvidos em contexto de sala de aula.</p> <p><u>Aquecimento silencioso:</u> Sente o teu corpo Dispersos pela sala e deitados no chão de barriga para cima, os formandos, seguem as indicações da formadora, de olhos fechados. A formadora, ao ritmo de uma música relaxante, dará as seguintes indicações na cadência necessária:</p> <p>1º Inspira enchendo de ar primeiro a barriga e depois o peito, em 4 tempos;</p>	15 minutos	
Concentra-se e toma consciência do corpo e do que o envolve. Vive o momento presente, toma consciência do “aqui e agora”.		10 minutos	Coluna de som

	<p>suspender durante 4 tempos; soltar o ar na totalidade em 4 tempos. (O exercício repete-se aumentando os tempos, até a 8.)</p> <p>2º Retoma a respiração natural. Começa por sentir os pés nas meias, agora as meias nos pés. Sente os pés nos sapatos, os sapatos nos pés. Sente as calças nas pernas, as pernas nas calças. Sente a roupa interior no corpo, sente o corpo na roupa interior. Sente a camisola no peito, o peito na camisola. Sente o anel no dedo, o dedo no anel. Sente o cabelo na cabeça, a cabeça no cabelo. Sente a língua na boca. Sente as orelhas. Sente o nariz. Sente os olhos. Ao teu tempo abre-os.</p> <p>Para ajudar a refletir sobre o exercício a formadora perguntará: Houve diferença entre sentir a roupa no corpo ou o corpo na roupa?</p> <p><u>Atividades de desenvolvimento:</u></p> <p>A formadora iniciará os exercícios seguintes explicando que têm como intuito desenvolver a comunicação de ideias com recurso a diferentes partes</p>		
--	--	--	--

<p>Experimenta possibilidades comunicativa/expressivas de diferentes partes do corpo e percebe limitações.</p>	<p>do corpo, isoladas das restantes, para assim se tomar consciência das potencialidades e limitações desses instrumentos expressivos, e de como se podem solucionar problemas que daí advenham.</p> <p>Partes de um todo O grupo será dividido em dois. Com o objetivo de comunicar ideias utilizando apenas um, ou dois pés, os formandos do 1º grupo serão desafiados a imaginar um personagem e que ações o podem caracterizar. Sem recurso à comunicação verbal apresentam-no à plateia, escondendo o resto do corpo atrás da cortina (previamente montada). Para caracterizar a personagem os formandos deverão pensar em que movimentos poderão demonstrar a idade, o peso, o temperamento, a atitude... A plateia (2º grupo) tenta adivinhar que personagem era. Depois invertem-se os papéis, mas desta vez o 2º grupo trabalhará a pares. Cada par terá de pensar nos personagens e nas ações para depois fazer as apresentações à plateia. A</p>	<p>15 minutos</p>	<p>Cortina suspensa Mesas tapadas com um pano preto</p>
--	---	-------------------	--

<p>Experimenta a manipulação de objetos e cria, com eles, personagens e pequenas ações.</p>	<p>plateia terá depois de adivinhar quem eram e o que faziam.</p> <p>No momento seguinte, em grupos de 4 ou 5 elementos, repetem o desafio anterior, mas usando apenas as mãos (uma ou as duas). As mãos estarão isoladas, os corpos ficam escondidos atrás da cortina e atrás de uma fila de mesas tapadas com um pano preto. No final de cada apresentação a formadora perguntará: Plateia, quem eram as personagens e que ação representaram? As mãos comunicaram sentimentos, a idade, relacionamentos, etc.?</p> <p>Tantas possibilidades Este exercício terá como foco a experimentação de objetos que podem ser usados enquanto instrumentos expressivos em teatro de animação. Serão deixados à disposição dos formandos diferentes materiais. Depois de escolherem um dos objetos, devem transformá-lo numa personagem e criar uma pequena ação no decorrer de</p>	<p>20 minutos</p>	<p>Mesas tapadas com um pano preto Pano de cozinha Tira de esponja Bolas de esferovite Folhas de papel manteiga Colher de pau Dedal Lenço</p>
---	--	-------------------	---

<p>Articula diferentes linguagens artísticas. Cria narrativas, objetos e espaços cénicos tendo como ponto de partida diferentes materiais.</p>	<p>uma viagem entre as extremidades da fila de mesas. Serão alertados para que mantenham a inexpressividade dos rostos pois o foco será o objeto e não o corpo de quem o manipula. No final de cada viagem a plateia tenta adivinhar que personagem seria e que ação representava.</p> <p>Construção de um dispositivo cénico Os formandos, em grupos de 4 ou 5 elementos, serão desafiados a construir um dispositivo cénico, com cartão, a partir de um exemplo trazido pelos formadores. A ideia é que se inspirem no apresentado e criem outros, com as variações que entenderem, um para cada uma das cinco escolas do agrupamento.</p>	30 minutos	
	<p>Construção de marionetas Os mesmos grupos da atividade anterior, serão desafiados a construir marionetas com os materiais que foram deixados à disposição. Um dos grupos construirá marionetas de luva/meia; outro grupo marionetas de</p>	30 minutos	<p>Cartão Kit Materiais riscadores Cartolinas Arame Peúgas Collants</p>

<p>Reflete sobre os conteúdos programáticos trabalhados e a aprendizagens adquiridas.</p>	<p>dedo; outro contruirá marionetes de fios e o último marionetes de vara. Cada grupo terá de escolher que tipo de marionetas pretende contruir de entre os temas: animais que voam, personagens medievais, monstros simpáticos e seres fantásticos. Depois os formandos terão de se misturar de modo a que passe a existir uma marioneta de cada tema, por grupo. No momento seguinte cada novo grupo terá de criar uma narrativa que possa ser apresentada com os artefactos criados, nos dispositivos cénicos contruídos no exercício anterior.</p> <p>Os grupos que estão na plateia, no final de cada apresentação, devem fazer um elogio e uma crítica ao trabalho dos colegas.</p> <p>Conversa em roda Os grupos do exercício anterior deverão fazer uma lista de ideias que respondam à pergunta: Teatro de marionetas porquê e para quê?</p>	<p>40 minutos:</p> <p>20 minutos (criação da narrativa e ensaios)</p> <p>20 minutos (5 para cada apresentação)</p> <p>20 minutos</p>	<p>Luvas de borracha Fio de nylon Paus de espetada Tecidos, feltros e lãs Fita cola de papel Cola Termo fusível Cola contato Kit de materiais decorativos</p> <p>Folhas de papel A4</p>
---	---	--	---

	As ideias serão apresentadas pelo porta-voz de cada um dos grupos. A conversa de reflexão decorrerá na sequência das ideias apresentadas.		
--	---	--	--

ANEXO E.7. PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO 6

Sessão 6: Ida ao Teatro	Data: 21 de março de 2024
Objetivos gerais: Proporcionar uma experiência cultural enriquecedora para os professores, destacando o teatro como ferramenta educativa e inspirando possíveis abordagens pedagógicas.	

Objetivos	Atividades	Duração	Recursos
<p>Experimenta a ida ao teatro enquanto ferramenta pedagógica e de enriquecimento cultural.</p> <p>Desenvolve a apreciação crítica.</p> <p>Reconhece a importância do trabalho coletivo e da comunicação no teatro como exemplo para atividades educativas futuras.</p> <p>Valoriza o teatro como prática acessível e transformadora no contexto educativo.</p>	<p>Ida ao Teatro Recreios da Amadora para assistir à peça “Ilusionistas” da companhia Teatro dos Aloés.</p>		

ANEXO E.8. PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO 7

Sessão 7: Teatro de sombras	Data: 18 de abril de 2024
Objetivos gerais: Articular diferentes linguagens artísticas. Desenvolver a concentração, a criatividade, o imaginário individual e coletivo. Explorar o poder expressivo da sombra do corpo. Criar instrumentos plásticos e explorar os seus efeitos na sombra.	

Objetivos	Atividades	Duração	Recursos
Partilha as suas experiências, coloca questões e reflete sobre o observado.	<p>A conversa em roda começará com a partilha de trabalhos já desenvolvidos em contexto de sala de aula.</p> <p>Depois apresentaremos os objetivos gerais da sessão e alguns vídeos de teatros de sombra: https://www.pinterest.pt/pin/787707791094471853/ https://www.pinterest.pt/pin/1026257833825308647/ https://www.pinterest.pt/pin/26529085291368461/ https://www.pinterest.pt/pin/377669118757085526/ https://www.pinterest.pt/pin/611434086910584985/</p> <p>Seguidamente conversaremos sobre as aprendizagens adquiridas nas sessões anteriores. Partilharemos atividades (sugeridas por Ingrid Koudela) que podem ser desenvolvidas numa ida ao teatro com os alunos, e aproveitamos para refletir sobre a importância da fruição de espetáculos teatrais.</p>	30 minutos	
Concentra-se e convoca o corpo para a reação	<p><u>Aquecimento:</u> Catxum</p>	10 minutos	

<p>rápida a determinado comando.</p> <p>Tira partido da sombra e experimenta possibilidades comunicativas do corpo</p>	<p>Com todos de pé e em roda, a formadora iniciará o jogo. Com as mãos juntas, dedos entrelaçados, à exceção dos indicadores (que definem a direção), apontará para um jogador e nesse momento dirá “catxum”. O atingido pode devolver o “catxum” ou apontar para outra pessoa, tal como o exemplo dado. Se o escolhido não reagir a tempo sai do jogo. No segundo nível de exigência acrescenta-se outro comando, o “plim”. O “plim” é verbalizado e representado pelo toque, simultâneo, das duas mãos cabeça. Sempre que o jogador optar por este comando, em resposta a um “catxum”, invoca aquele que se encontra à sua direita para responder com “catxum” ou com “plim”. O jogo deve ser sempre iniciado com o comando “catxum” e termina quando restarem apenas dois jogadores na roda.</p> <p><u>Atividades de desenvolvimento:</u></p> <p>A formadora iniciará o exercício seguinte explicando que têm como intuito desenvolver a comunicação de ideias através da expressividade da sombra do nosso corpo.</p> <p><i>Na minha sombra</i></p>	<p>30 minutos</p>	<p>Coluna de som Cortina suspensa Passador do leite Rendas</p>
--	--	-------------------	--

<p>e de diferentes objetos de uso quotidiano.</p> <p>Reconhece e experimenta técnicas, efeitos e recursos exclusivos do teatro de sombras.</p>	<p>Ao som das músicas “ENVY” de Violette Wautier e “vampire” de Olivia Rodrigo, cada formando será convidado a percorrer o trajeto entre as extremidades da cortina suspensa na sala e a fonte de luz. Durante o percurso poderão expressar-se como quiserem, caminhando, dançando, realizando ações que podem ser adivinhadas pela plateia, etc. A formadora iniciará o exercício a título de exemplo e demonstrará como tirar partido de alguns efeitos de sombra, tanto com o corpo como com os objetos, antecipadamente pedidos e trazidos de casa.</p> <p>De forma a facilitar a reflexão sobre o observado, para terminar o exercício, perguntaremos:</p> <p>Como podemos criar o aumento e diminuição da imagem na sombra? E o que acontece com a nitidez?</p> <p>Podemos dar cor à sombra?</p> <p>Que outros instrumentos podemos usar para animar uma ação?</p> <p>Que outros conteúdos programáticos podem ser explicados e trabalhados a partir do teatro de sombras?</p> <p>Construção e apresentação de teatros de sombras</p>	<p>80 minutos:</p>	<p>Tecidos com transparência Papel celofane de várias cores</p> <p>Espanja</p>
--	--	--------------------	--

<p>Articula diferentes linguagens artísticas.</p> <p>Cria narrativas, objetos plásticos expressivos e espaços cénicos.</p> <p>Experimenta a manipulação de objetos, tira partido da expressividade do corpo e cria teatros de sombras.</p>	<p>Em grupos de 4 ou 5 elementos os formandos serão desafiados a construir objetos que possam ser usados enquanto instrumentos expressivos em teatros de sombras.</p> <p>Serão deixados à disposição todos materiais de que possam precisar, incluindo os dispositivos cénicos construídos na sessão anterior.</p> <p>Um dos grupos de trabalho terá de planear um teatro de sombras com mãos. Deverá construir e incluir outros elementos plásticos que ajudem na apresentação da história, ou da ação que venham a desenvolver.</p> <p>Outro grupo terá de planear um teatro de sombras com marionetes de varas.</p> <p>O terceiro grupo será desafiado a criar um teatro de sombras onde usem o corpo e outros elementos cénicos, já experimentados no exercício anterior ou contruídos para o efeito.</p> <p>O último grupo terá como desafio pensar numa criação dramática com os perfis dos seus rostos.</p> <p>À vez cada grupo apresentará as suas produções e os que estiverem na plateia, no final de cada apresentação, devem fazer um elogio e uma crítica ao trabalho dos colegas.</p> <p>Conversa em roda</p> <p>Para induzir o momento de reflexão final cada grupo deverá responder à seguinte pergunta:</p>	<p>60 minutos (criação de instrumentos e ensaios)</p> <p>20 minutos (5 para cada apresentação)</p> <p>30 minutos</p>	<p>Bolas de esferovite</p> <p>Varas de madeiras</p> <p>Paus de espetada</p> <p>Arame</p> <p>Cartão</p> <p>Papel colorido</p> <p>Papel de arquiteto</p> <p>Fita cola de papel</p> <p>Kit de Materiais riscadores</p> <p>Cartolinas</p> <p>Tecidos, feltros e lãs</p> <p>Fita cola de papel</p> <p>Cola Termo fusível</p>
--	---	--	---

Reflete sobre os conteúdos programáticos trabalhados e as aprendizagens adquiridas.	<i>Que oportunidades pedagógicas oferece o teatro de sombras que outros não possibilitam?</i>		
---	---	--	--

ANEXO E.9. PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO 8

Sessão 8: Apresentação de trabalhos	Data: 2 de maio de 2024
Objetivos gerais: Proporcionar a troca de experiências e aprendizagens, entre formandos, em contexto de trabalho autónomo.	

Objetivos	Atividades	Duração	Recursos
<p>Apresenta as atividades/projetos desenvolvidos em contexto de trabalho autónomo, em sala de aula.</p> <p>Reflete sobre as experiências e aprendizagens adquiridas ao longo do processo formativo.</p> <p>Reflete sobre as experiências e aprendizagens adquiridas pelos alunos em resultado das atividades promovidas em contexto educativo.</p>	Apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelos diferentes grupos de formandos, em contexto educativo.	3h	Computador Quadro interativo

ANEXO F. DIÁRIOS DE BORDO

ANEXO F.1. DIÁRIO DE BORDO DA SESSÃO 1

DIÁRIO DE BORDO

Projeto de Intervenção: Formação em Teatro- Refletindo e criando colaborativamente Contexto da intervenção: Formação de Professores do 1º ciclo na área de Expressão Dramática/Teatro Mestranda/formadora: Tânia Nunes				
Sessão Nº: 1	Data: 23/11/2023	Hora: 16h30-19h30	Local: Escola	Nº de formandos: 16 Nº formadores: 2

Descrição da sessão	Inferências
<p>Iniciámos a sessão, na sala de aula destinada, com as apresentações formais. Como somos colegas do mesmo agrupamento de escolas, já todos se conheciam, à exceção do professor Carlos Gomes, co-formador da oficina, e especialista na área das artes visuais.</p> <p>Seguidamente apresentámos os objetivos explicando que a oficina de formação, pretende transformar o espaço, com recurso a objetos, elementos plásticos e cenográficos, explorando diferentes materiais e técnicas para obter efeitos distintos nos diferentes domínios do Teatro. Pretende também incentivar a experimentação e criação de atividades das diferentes áreas do universo dramático, de modo que o vivido nos momentos formativos seja posteriormente refletido na prática pedagógica, partindo do trabalho colaborativo. Explicámos que as sessões decorreriam entre dois espaços da escola, a sala de aula onde estávamos naquele momento, por ter mesas e cadeiras que seriam necessárias nos momentos de criação de recursos materiais, e a biblioteca, por ser um espaço amplo onde faríamos as atividades relacionadas com movimento e expressão corporal.</p> <p>Seguidamente apresentámos a calendarização e os critérios de avaliação. Depois explicámos a relação entre a oficina e o trabalho de investigação referindo que os objetivos do estudo são: compreender as conceções dos professores 1º ciclo do ensino básico relativamente à Expressão Dramática/Teatro em contexto educativo, e que influência pode exercer a formação e o trabalho colaborativo, entre professores, na mudança de práticas pedagógicas.</p> <p>Apresentámos, também, o site que tem como propósito dois objetivos simultâneos: expor todo o trabalho desenvolvido tanto nas sessões de formação como em contexto de sala de aula, e constituir-se como um</p>	

instrumento didático indutor de práticas nas áreas de Expressão Dramática/Teatro e Artes Visuais.

Foram depois entregues os questionários aos professores e explicada a importância de respostas sinceras, para o estudo. Com a entrega (e apresentação do propósito) dos consentimentos informados foram reforçadas as garantias de anonimato, confidencialidade e privacidade, dos dados recolhidos.

Iniciámos os trabalhos com uma atividade de apresentação. Partindo de materiais deixados à disposição (folhas de papel A4, cartolina, materiais riscadores, cola, Kit de materiais decorativos, massa de secagem rápida) cada docente foi convidado a representar a parte do corpo que melhor o definia. A representação poderia ser gráfica ou escultórica com o objetivo de promover um momento criativo que facilitasse a comunicação e apresentação de si aos outros.

No início da atividade verificámos alguma hesitação na escolha dos materiais e até na forma de representação a apresentar (se desenho, se escultura) tendo alguns optado apenas por desenhar, outros apenas por modelar a massa de secagem rápida e outros ainda que aliaram as duas formas de representação (desenho e escultura) na apresentação da parte do corpo escolhida.

Seguiu-se a apresentação do artefacto criado e as justificações da escolha. Dos dezasseis formandos oito escolheram os olhos, três escolheram a boca, três o coração e dois as mãos. Dois dos formandos juntaram as mãos a outra parte do corpo (um aos olhos e o outro ao coração).

Os olhos foram associados à capacidade de observação e à transparência das emoções. A boca foi associada ao sorriso, as mãos ao trabalho e aos afetos e o coração às emoções.

Em várias apresentações foram associadas justificações que estavam relacionadas com os alunos/crianças em vez de, tal como pedido, se justificassem razões pelas quais aquela parte do corpo definia a pessoa. Observou-se repetição tanto na parte do corpo escolhida como nas razões apresentadas. Em alguns casos as razões apresentadas foram muito vagas, pouco pessoais e pouco desenvolvidas. Sentiu-se pouca segurança e pouco à vontade na comunicação de ideias, tanto verbalmente como fisicamente. Os breves discursos revelaram muito pouco de cada um e foram muitas vezes associados aos alunos, como que revelando maior facilidade em falar dos outros que de si próprios.

Talvez por existirem muitos materiais as possibilidades expressivas aumentavam e as escolhas tornavam-se mais difíceis.

Talvez porque os formandos ainda se sintam num ambiente suficientemente seguro para se exporem perante os outros.

Com o objetivo promover uma relação entre os elementos do grupo a atividade terminou numa “instalação viva”. Foi pedido que cada formando criasse um, ou mais, gestos/movimentos que representassem as razões anteriormente defendidas. O primeiro tinha de escolher um local, no espaço delimitado para o efeito (na biblioteca), para apresentar a sua representação corporal e os que se seguiram tinham de criar uma relação com o(os) elemento(s) que já se encontravam no espaço. Embora tivesse sido pedido que ocupassem um lugar no espaço, e que repetissem o movimento apenas se sentissem essa necessidade, verificou-se que os professores usaram gestos e movimentos diferentes consoante o que viam nos outros, chegando a mobilizar (“arrastando-os” para outra ação) os que já estavam a ocupar o espaço que tinham escolhido para o movimento que apresentava a sua identidade. Embora durante o exercício fossem sendo alertados de que não era necessário estarem em constante movimento a “instalação viva” transformou-se numa pequena dramatização e alguns dos professores, dada a aparente confusão, tiveram dificuldade em relacionar-se com o que viam e hesitaram em entrar no espaço. No momento da reflexão verbalizaram a dificuldade que sentiram em exporem-se perante os outros, em perceber que lugar deviam ocupar e de que maneira se podiam relacionar com os restantes.

Com o objetivo de refletir sobre as práticas pedagógicas e mobilizar referências do documento orientador *Aprendizagens Essenciais* foi pedido aos formandos que partindo de uma atividade de Expressão Dramática/Teatro, implementada em contexto de sala de aula, apresentassem num mapa mental os conhecimentos, capacidades e atitudes (expressas no documento) possíveis de serem desenvolvidos pelos alunos ao longo da implementação dessa proposta.

Começámos por apresentar, num mapa mental, uma sistematização das Aprendizagens Essenciais como exemplo para o desenvolvimento da atividade proposta. No mapa mental apresentámos os três domínios organizadores, Apropriação e Reflexão; Interpretação e Comunicação e Experimentação e Criação. Dentro de cada domínio exibimos os conhecimentos/capacidades/atitudes que devem ser desenvolvidos pelos alunos. No domínio Apropriação e Reflexão: a fruição, a identificação de linguagens, a descodificação e apreensão. No domínio Interpretação e Comunicação: a observação, a descrição, a análise, o juízo

Talvez porque ao criarem uma representação cénica fugiam à sua própria apresentação, ou talvez, porque não conseguiram relacionar-se com os outros sem que os mesmos alterassem as suas ações.

Possivelmente, para alguns, foi o primeiro

<p>objetivos e resultados de aprendizagem atingidos (atendendo aos referenciais curriculares) as propostas revelaram a mobilização das Aprendizagens Essenciais, interdisciplinaridade entre áreas menos prováveis e experiências diversificadas em contexto de sala de aula. Ainda que possa ter havido contágio, de apresentação para apresentação, agradou-me perceber a preocupação que todos revelaram ter com o momento de reflexão que deve suceder cada atividade.</p> <p>Apesar dos constrangimentos, quer sejam por falta de tempo ou falta de segurança na aplicação de atividades da vertente artística, os professores conseguem criar e propor atividades interessantes e capazes de desenvolver competências que, possivelmente, os capacitarão para a resolução dos desafios do futuro.</p>	
<p>Avaliação geral da sessão (objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)</p>	
<p>A maioria dos objetivos propostos para esta sessão foram atingidos. Será necessário rever a estratégia da atividade “moldura viva” para que de futuro o resultado final seja melhor que o apresentado desta vez.</p> <p>Foi possível implementar todas as atividades planeadas dentro do tempo previsto e os poucos recursos usados mostraram-se adequados.</p> <p>Apesar dos constrangimentos mencionados, principalmente na primeira atividade, não posso deixar de evidenciar os muitos sorrisos retratados nos registos fotográficos, e o ambiente aparentemente tranquilo e divertido presente durante as três horas da sessão. Também foi animador perceber, no último exercício, a capacidade de resiliência e facilidade de adaptação a novas circunstâncias, que caracteriza este grupo de formandos.</p>	

ANEXO F.2. DIÁRIO DE BORDO DA SESSÃO 2

DIÁRIO DE BORDO

Projeto de Intervenção: Formação em Teatro- Refletindo e criando colaborativamente Contexto da intervenção: Formação de Professores do 1º ciclo na área de Expressão Dramática/Teatro Mestranda/formadora: Tânia Nunes				
Sessão Nº: 2	Data: 4/12/2023	Hora: 16h30-19h30	Local: Escola	Nº de presenças: 15

Descrição da sessão	Inferências
<p>Nem todos os formandos chegaram a horas. Alguns vinham sorridentes e cheios de energia, descalçaram-se rapidamente, calçaram meias antiderrapantes e cirandaram pela sala descontraidamente. Outros apresentavam-se mais introvertidos, e alguns pareciam cansados e moviam-se lentamente.</p> <p>Todos trouxeram roupa adequada, tal como tinha sido pedido.</p> <p>Em roda, sentados em pufes ou em almofadas, no prazeroso piso radiante da biblioteca, expliquei que as sessões de formação teriam sempre a mesma estrutura, iniciaremos em conversa de roda relembrando as aprendizagens desenvolvidas nas sessões anteriores e partilhando as experiências e os progressos em contexto de sala de aula, com os nossos alunos. Seguidamente serão apresentados os objetivos a desenvolver nessa sessão e passaremos depois para os primeiros exercícios que serão de aquecimento. Os seguintes cumprirão os objetivos gerais apresentados na conversa de roda. Os exercícios que exijam um espaço amplo serão realizados na biblioteca. As atividades relacionadas com a construção de materiais e artefacto serão realizadas na sala de aula para tiramos partido das mesas e cadeiras. Terminaremos também numa conversa de roda com o intuito de avaliar a sessão e refletir sobre as aprendizagens adquiridas. Sempre que possível faremos ainda alguns exercícios de relaxamento.</p> <p>Uma das formandas trouxe os trabalhos realizados pelos seus alunos para mostrar ao grupo. Estava a trabalhar o corpo humano, na disciplina de Estudo do Meio, e pediu à turma que, à semelhança do que fizemos na primeira sessão, desenhassem a parte do corpo que melhor os definia/identificava. Relatou que tinha ficado surpreendida</p>	<p>Depois de um dia de trabalho nem sempre é fácil dispor de energia necessária para sessões de formação.</p>

<p>com os resultados, por serem muito mais originais do que aqueles que os professores tinham apresentado.</p> <p>A partilha também serviu para lembrar os restantes formandos que um dos objetivos da oficina é aplicarem, nas suas turmas, dinâmicas experimentadas na formação (ou outras inspiradas por elas), com as devidas adequações à idade dos alunos e aos conteúdos programáticos lecionados.</p> <p>Depois da partilha passei à apresentação dos objetivos gerais para o tema a desenvolver na sessão, os jogos teatrais. Em traços foi explicado que, segundo Rooyackers (2003), os jogos teatrais realizam-se em qualquer espaço, sem necessidade de palco com plateia, e que os jogadores representam um papel com ações e situações imaginadas, planeadas ou improvisadas, expressando-se através do corpo e da linguagem que poderá ser verbal ou não verbal. Koudela (2014) acrescenta que “por meio do jogo e de soluções de problemas, técnicas teatrais, disciplinas e convenções são absorvidas organicamente, naturalmente e sem esforço” e a construção significativa das aprendizagens dá-se de forma lúdica e divertida.</p> <p>Ao primeiro exercício de aquecimento dei o nome de “visualmente conectados” que tinha como objetivos exercitar e aquecer o corpo e comunicar através do olhar, estimulando a concentração e a atenção ao outro.</p> <p>De pé, em roda, ao som da música "La valse de d'Amélie" de Yann Tiersen, os professores trocavam de lugar, com alguém da roda, depois de criarem contacto visual com o escolhido. O escolhido, ao chegar ao lugar do primeiro, fazia o mesmo (criava contacto visual com outro) e nesse momento trocavam de lugar também, e assim sucessivamente. O exercício foi executado ao ritmo da música, com a rapidez necessária para que se criasse um movimento contínuo na roda.</p> <p>Os formandos entenderam as instruções e rapidamente passaram para o nível de dificuldade seguinte, sem que lhes tivesse explicado. Nessa altura gerou-se alguma confusão porque, com o aumento das movimentações, esqueceram-se de estabelecer conexão visual antes da troca de lugares. Uma paragem para lembrar as regras foi suficiente para que o exercício fosse bem executado pelo grupo.</p> <p>Todos pareciam estar a disfrutar do momento. Os corpos estavam descontraídos e durante as trocas de lugares a maioria aproveitou para dar um “pezinho de dança” e até rodopiar, antes de chegar ao local de destino.</p>	<p>Os professores evidenciaram habilidade de comunicar através do olhar, estimulando a concentração e a atenção ao outro porque talvez seja uma prática recorrente nas suas salas de aula.</p>
--	--

Para explorar a diversidade de sons que conseguimos produzir oralmente e recorrer à expressividade do corpo para comunicar seguiu-se o segundo exercício, “mas que língua é esta...”.

Substituindo as palavras por sons (que não deviam ser repetidos e monótonos) como se tratasse de uma língua estrangeira inventada no momento, os professores, a pares, tinham de simular um diálogo. Comecei por dar alguns exemplos articulando sons que se assemelhavam foneticamente ao russo, ao mandarim e ao espanhol. Os pares dialogaram em simultâneo e à minha indicação trocavam de par e iniciavam um novo diálogo, com outro colega. Todos foram capazes de executar o exercício e a sala encheu-se de uma fantástica variedade de sons. Viam-se rostos de bocas muito abertas, outras sorridentes, braços e pernas gesticulantes. Outros pares, mais comedidos, mantinham as mãos atrás das costas ou caídas ao longo do corpo, mal se ouviam e pouco se expressavam fisicamente. No nível de dificuldade seguinte os pares foram desafiados a vender um determinado produto a uma plateia. À expressão verbal treinada anteriormente tiveram de juntar a expressão corporal de modo a traduzir os argumentos de venda em ações físicas que deviam convencer os compradores. Enquanto um vendia o outro traduzia, em palavras, tudo o que pensava estar a ser dito pelo vendedor. Foram sorteados 3 pares de formandos e vendidos 3 produtos: uma sineta, uma tela em branco (apenas assinada), e um sapato vermelho. Nos primeiros dois pares registou-se maior dificuldade no papel do tradutor que no papel do vendedor. Os vendedores facilmente simularam movimentos e sons que serviam de argumentos de venda, os tradutores tentavam a todo o custo entender o outro e no meio da dificuldade esqueciam-se do papel que estavam a desempenhar. A plateia entrevistou diversas vezes numa tentativa, animada, de ajudar os tradutores.

O terceiro par foi capaz de executar o exercício com maior fluidez, e a harmonia com que se expressaram convenceu facilmente os compradores da plateia.

O exercício terminou entre gargalhadas e palmas.

A atividade seguinte, “Fábrica das Histórias”, que teve início com a construção de registos escultóricos partindo de materiais deixados à disposição de cada grupo de professores.

Os objetivos eram: articular diferentes linguagens artísticas e

Os últimos participantes apresentaram melhor desempenho, possivelmente, porque ao observarem a repetição tiveram oportunidade de entender melhor o objetivo do jogo e melhorar ações.

<p>desenvolver a concentração, a criatividade e o imaginário individual e coletivo.</p> <p>Cada um dos 4 grupos representou os diferentes elementos que podem constituir uma narrativa: espaços cénicos; personagens; ações; e objetos fantásticos. Cada professor construiu um artefacto para o elemento narrativo do seu grupo. No grupo dos espaços cénicos foi criada uma cozinha; um museu; uma floresta encantada e um espaço sideral. No grupo das ações foram criados artefactos que traduziam o ato de subir, jardinar, pescar e morrer. O grupo das personagens criou um cavalo, um cão, uma galinha e um Santo António que numa mão tinha um coração e na outra uma pomba branca. O grupo dos objetos fantásticos criou uma caneca falante, um chuveiro mágico e um comedor de sopa automático.</p> <p>Todos pareciam empenhados e transformar os materiais em objetos que traduzissem o que cada um idealizou como elemento indutor de uma narrativa. Mostraram facilidade em manusear instrumentos e em tirar partido da plasticidade de alguns materiais, na criação dos artefactos.</p> <p>No momento seguinte, oito dos artefactos criados (dois de cada elemento narrativo) foram colocados no meio da roda onde já se encontravam os professores. Metade do grupo ficou de pé e os restantes sentados. Os que permanecerem de pé tiveram de criar uma história coletiva. Os narradores foram escolhidos através do contacto visual (treinado no primeiro exercício). O primeiro iniciou a história tendo como indutor um dos artefactos (que foi buscar ao centro da roda) e, com o olhar, passou a palavra a outra pessoa do grupo que continuou a narração escolhendo para isso outro indutor, e assim sucessivamente.</p> <p>Construíram uma narrativa, única e coletiva, segundo as seguintes condições: os narradores não podiam terminar a história antes de esgotarem todos os indutores que estavam no centro da roda; não podiam negar nem contradizer as propostas anteriores; e deviam recuperar, sempre que possível, os detalhes que iam sendo acrescentados, potenciando-os. Depois de contruída a primeira história foi a vez do segundo grupo fazer o mesmo, partindo dos indutores que ainda não tinham sido usados.</p> <p>Os formandos criaram duas histórias originais e uma delas levou tal rumo que não poderia ser contada a crianças, facto que levou à gargalhada geral. Não se esqueceram do contacto visual na passagem da palavra ao outro e deambularam pelo espaço enquanto narravam aquilo que o objeto indutor incitava. Aproveitavam para se</p>	<p>A facilidade nas práticas da área das artes visuais é mais evidente, possivelmente, porque a área é mais trabalhada em sala de aula.</p>
---	---

<p>aproximarem dos outros elementos do grupo na tentativa de criar já uma certa performance.</p> <p>Num terceiro momento, os mesmos grupos, teatralizaram as suas histórias, sem recurso à comunicação verbal. O objetivo era reconhecerem as possibilidades da linguagem não verbal. Os sons, acompanhados por ações e pela expressividade dos corpos, substituíram as palavras.</p> <p>No primeiro grupo verificou-se maior diferença na expressão corporal entre os participantes. Uns participaram muito ativamente e outros evidenciaram-se pouco.</p> <p>O segundo grupo mostrou grande harmonia e facilidade em expressar fisicamente a narrativa e maior equilíbrio entre as participações dos elementos.</p> <p>Nas duas apresentações foi notório como todos se tentavam controlar para não se rirem das situações/interações que iam criando no momento e que não pareciam ensaiadas.</p> <p>A sessão terminou numa conversa de roda.</p> <p>Lançámos a pergunta: “porquê trabalhar a comunicação não verbal?”</p> <p>O objetivo foi criar um momento de reflexão sobre as aprendizagens adquiridas e a importância do desenvolvimento da comunicação não verbal nas crianças. Foi unânime a opinião de que é muito importante que as crianças usem, ou que aprendam a usar, o corpo para se expressarem. Foi referido que muitas crianças têm grande dificuldade em fazê-lo e que não são só as crianças, os próprios professores reconheceram que têm essa limitação. Aproveitei para salientar que as estratégias usadas na sessão são ótimas para estimular a comunicação não verbal. Quando criamos a condição de não usar palavras o mecanismo de comunicação tem de mobilizar, necessariamente, o resto do corpo e outros sons que não os da linguagem que todos dominam.</p> <p>Depois perguntámos que exercícios podiam levar para a sala de aula e porquê.</p> <p>A fábrica das histórias foi a mais referida. As justificações passaram: pelo potencial na criação de histórias através de indutores que facilitam o processo de imaginar (uma vez que remetem para um local, determinados personagens e ações); porque pode ajudar a estimular o poder de interpretação que, neste caso, pode surgir das diferentes</p>	<p>O ambiente envolvente levou a discursos mais disparatados que surgiram, possivelmente, porque os formandos sentiram naquele momento que se encontravam num espaço seguro, alheio às inibições e constrangimentos que a escola pode impor.</p>
--	--

<p>leituras que os indutores podem sugerir; e porque a partir da criação da história poderiam chegar à dramatização.</p> <p>Alguns professores falaram das suas experiências em sala de aula, de como espontaneamente os seus alunos apresentam performances que ensaiaram nos recreios, sem que lhes tenha sido sugerido. O tema foi controverso porque outros foram da opinião de que atualmente as crianças brincam menos recorrendo às situações teatrais referidas.</p> <p>Nesse momento aproveitei para falar da importância de, enquanto professores, criarmos um espaço onde as crianças queiram mostrar outras habilidades, para além do que é trabalhado todos os dias e dirigido pelo professor. Um espaço que dê ênfase à espontaneidade e ao poder de criação individual ou em grupo.</p> <p>Durante a discussão alguns professores foram muito interventivos e outros mantiveram-se calados.</p> <p>Por ter verificado diferença no comportamento dos professores ao chegarem à formação, lembrei-me que talvez fosse boa ideia usar o exercício que o professor Miguel Seabra (docente da oficina artístico-pedagógica de Teatro, no âmbito deste mestrado) nos propunha no final das suas aulas, para que todos refletíssemos sobre isso. Assim, pedi que avaliassem, numa escala de 1 a 5, o estado de espírito com que vinham ao chegar à formação e aquele com que saíam.</p> <p>Todos os formandos usaram uma escala crescente na autoavaliação dos seus níveis de energia e humor. Alguns revelaram que fizeram um grande esforço para virem, uns porque estavam cansados e outros porque se sentiam doentes. Outros, tal como tinham notado, referiram que vinham muito animados.</p> <p>Apesar das discrepâncias entre os níveis de avaliação à chegada (de níveis negativos ao nível 4) todos concluíram que saíam melhor do que entraram. As justificações sobre o observado focaram-se sobretudo no poder do riso e na necessidade de viver momentos descontraídos e animados capazes de elevar a condição anímica.</p>	<p>Possivelmente porque ainda têm receio de partilhar as suas experiências ou porque não têm experiências do género para partilhar.</p>
<p>Avaliação geral da sessão (objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)</p>	
<p>De uma forma geral todos os objetivos propostos para a sessão foram alcançados e isso confirma-se, também, nos discursos dos professores durante a conversa de roda. Todas as atividades previstas na planificação foram cumpridas à exceção do relaxamento. A última conversa acabou por se estender para além do previsto, este</p>	

momento de reflexão foi prolongado porque era notória a necessidade que muitos sentiam de partilhar as suas opiniões e experiências.

Das opiniões apresentadas pelos formandos concluímos que as estratégias escolhidas serviram os propósitos previsto e que foram adequadas ao grupo. Verificámos que os professores têm consciência das aprendizagens que devem ser adquiridas pelas crianças e de que maneira as podem implementar em sala de aula. Que, de uma forma geral, a sessão foi preenchida de momentos descontraídos e animados que permitiram o início da construção de um espaço seguro capaz de promover a confiança e a colaboração entre todos. Por último, confirmei o poder terapêutico das sessões de Expressão Dramática/Teatro e de como sendo úteis aos adultos o serão certamente para as crianças.

Considero, por fim, que a forma de avaliar a sessão foi adequada já que permitiu chegar às conclusões referidas.

ANEXO F.3. DIÁRIO DE BORDO DA SESSÃO 3

DIÁRIO DE BORDO

Projeto de Intervenção: Formação em Teatro- Refletindo e criando colaborativamente Contexto da intervenção: Formação de Professores do 1º ciclo na área de Expressão Dramática/Teatro Mestranda/formadora: Tânia Nunes				
Sessão Nº: 3	Data: 04/01/2024	Hora: 16h30-19h30	Local: Escola	Nº de presenças: 14

Descrição da sessão	Inferências
<p>Iniciámos a sessão numa conversa em roda sobre as aprendizagens a desenvolver durante as horas seguintes. Apresentámos os objetivos definidos para a temática dos jogos de improvisação e, como breve explicação, definimos a improvisação segundo Fuchs (2005) que afirma que a improvisação no teatro significa organizar, compor uma cena ou material cênico, sem preparação ou combinação prévia, no instante da ação. Que a ação se forma a partir de elementos presentes e que se transforma a cada momento. E que pelas palavras de Spolin (2008) a improvisação está diretamente ligada ao imaginário, à criatividade e à espontaneidade de cada sujeito pressupondo resoluções rápidas de um problema cênico proposto, num envolvimento intelectual, físico e intuitivo.</p> <p>Passámos ao exercício de aquecimento “Ritmicamente Conectados” que tinha como objetivos exercitar e aquecer o corpo e desenvolver a concentração e atenção ao outro. Os formandos movimentavam-se pela sala, ao ritmo de música “Shape of you”, de Ed Sheeran, até ouvirem a palavra “stop”. Nesse instante paravam em modo de congelamento e apenas retomavam o movimento quando ouviam a palavra “segue”.</p> <p>Ao fim de algumas paragens o “stop” passou a ser determinado por qualquer formando que sentisse o impulso de o fazer bastando que parasse e congelasse. Nesse momento todos os outros seguiam o exemplo e paravam também. O mesmo acontecia com o “segue”.</p> <p>No nível de dificuldade seguinte, ao som de “Old Town Road”, de Lil Nas X, definimos que o número 1 iniciaria o movimento de andar/dançar/mover-se de costas e o número 2 definia o movimento de andar/dançar/mover-se</p>	

para a frente. O “stop” e o “segue” continuaram a ser determinados pelos formandos.

Depois de algumas repetições introduziu-se o número 3 que indicava o movimento de andar/dançar/mover-se lentamente, e todos os números passaram a ser ditos aleatoriamente.

Por fim, o número 4 indicava que os formandos tinham de se juntar em grupos de quatro elementos, o mais rapidamente possível. Caso alguém ficasse de fora deveria juntar-se a um dos grupos, mas sem que se excedessem os cinco elementos. Os elementos de cada grupo trabalhariam depois em conjunto, durante a sessão.

Todos executaram o exercício ao ritmo da sonoridade escolhida para o efeito, sentiram-se algumas hesitações no momento de perceber se o movimento seria para a frente ou para trás, e ouviram-se algumas queixas por causa do calor. No final perguntei o que se tinha trabalhado com aquele exercício. Como respostas surgiram: a concentração, o ritmo, a velocidade do movimento, o estar atento à instrução e o estar atento ao outro, ao seu espaço e ao seu movimento.

Depois do aquecimento foi altura de iniciar o exercício seguinte, “O que fiz quando...”. Tínhamos como objetivos o reconhecimento das possibilidades da linguagem não verbal e desenvolvimento da capacidade de responder rapidamente e de improviso a situações cénicas sugeridas. Começámos por explicar que este exercício pretendia estabelecer ligação entre a temática trabalhada na sessão anterior (comunicação não verbal) e a que seria trabalhada nesta (improvisação).

Em roda, introduzi o jogo dizendo “Já vos contei o que fiz quando vi o meu gato agarrado aos cortinados da sala, acabadinhos de comprar?” e nesse momento passei a contar/mostrar o que fiz recorrendo apenas a gestos e sons. Dentro de um saco tinha várias perguntas em pedaços de papel dobrados. Depois de representada a resposta levei o saco até um formando para que esse, escolhesse uma pergunta, a lesse em voz alta e seguisse como o exemplo dado. O colega que estava do lado direito, traduziu, em simultâneo, por palavras, o que achava que estava a ser representado.

Este exercício foi executado entre gargalhadas e a boa disposição a que todos já se habituaram. Notou-se maior facilidade nas traduções, do que o verificado na sessão anterior. Houve até quem quisesse repetir as perguntas

<p>para poder experimentar o papel de tradutor, e assim aconteceu, sem registo de dificuldade na rápida improvisação de respostas.</p> <p>Para o exercício “E se...” aproveitaram-se as formações de grupos do jogo conectados, mas numa junção de 2 grupos + 2 grupos, ou seja, 2 grupos de 7/8 elementos cada.</p> <p>Os objetivos definidos eram: tomar consciência de como a idade, o peso, o temperamento, a atitude, a situação, etc., podem caracterizar um personagem e responder rapidamente e de improviso a situações cénicas sugeridas. Começaram por memorizar a lengalenga “Eu fui a Viana”. O primeiro grupo ficou de pé, alinhado. O segundo grupo sentou-se de frente para o primeiro cumprindo o papel de plateia. Os elementos do 1º grupo verbalizaram a lengalenga em uníssono, uma primeira vez. Da segunda vez tiveram de seguir as indicações da plateia.</p> <p>As indicações deveriam estar relacionadas com a idade, o peso, o temperamento, a atitude, a situação...</p> <p>Os elementos da plateia perguntaram, à vez, aos que estavam de pé:</p> <p>Como verbalizariam a lengalenga se...</p> <ul style="list-style-type: none"> ... fossem crianças? ... fossem um coro de cânticos alentejanos? ... fossem uma banda de heavy metal? ... fossem gogos? ... estivessem constipados e a espirrar? ... estivessem bêbados? ... estivessem a carpir? ... estivessem a “dar à luz”? ... estivessem extasiados? ... estivessem a apresentar o telejornal? <p>(...)</p> <p>Algumas indicações foram propostas como exemplo, mas a maioria foi diferentes das sugeridas.</p> <p>Depois os grupos trocam de papéis e o primeiro fez de plateia, dando outras indicações.</p> <p>Fiquei surpreendida com as indicações apresentadas, principalmente com a variedade, não foi necessário repetir nenhuma por falta de novas ideias.</p> <p>Verificámos maior facilidade nas representações, por parte dos formandos mais introvertidos, comparativamente com a sessão da anterior.</p> <p>Para o exercício “O que mudou?” aproveitámos os mesmos grupos. Os elementos do 1º grupo começaram por escolher dois adereços, que já estavam à disposição de</p>	<p>Possivelmente porque com o treino os formandos sentiram-se mais à-vontade e por isso quiseram experimentar o papel de tradutor, o menos desejado na sessão anterior.</p> <p>Provavelmente, ao sentirem-se menos inibidos permitiram que a imaginação “fluísse” mais facilmente.</p>
---	--

<p>todos, e alinharam-se. O 2º grupo, também alinhado, estava de costas para o 1º. Assim que os elementos do 1º grupo ficaram prontos foram observados pelos do 2º grupo, durante alguns segundos. Voltaram a virar-se de costas. Nesse momento os elementos do 1º grupo mudaram de posições e trocaram de adereços entre si.</p> <p>Os elementos do 2º grupo tiveram de descobrir o que tinha mudado.</p> <p>Ao fim de três repetições invertem-se os papéis dos grupos.</p> <p>Ao perceberem o objetivo do jogo os elementos do 2º grupo combinaram logo estratégias que facilitassem a identificação das trocas de lugares de adereços, tendo acertado, à primeira, em todas as mudanças.</p> <p>Para dificultar o exercício foi proposto que em vez de 2 adereços escolhessem 3. Mas mesmo assim foram identificadas todas as trocas, uma vez mais. E o mesmo aconteceu no 1º grupo.</p> <p>Antes de partirmos para o último exercício explicámos que os primeiros possibilitam a caracterização de personagens sem recurso a adereços ou espaços físicos específicos, porque se trabalha essencialmente com o corpo e a sua expressividade, que não tem de ser necessariamente verbal. Que na atividade seguinte utilizaríamos mais elementos que podem ajudar a construir um personagem e uma ação, e para isso usaríamos adereços e figurinos de um “Baú Mágico”.</p> <p>Os 4 grupos começaram por contruir adereços, que se juntaram aos trazidos de casa. A cada grupo foi proposto um desafio. Um grupo criou adereços que se usassem na cabeça; outro, adereços que se usassem nas mãos; outro ainda, adereços que se usassem à cintura; e o último, adereços que se pudessem usar tanto nas pernas como nos braços.</p> <p>Os formandos foram alertados para que tivessem em atenção a resistência dos artefactos criados, já que seriam usados diversas vezes e por diferentes pessoas.</p> <p>Os artefactos criados variaram entre máscaras, chapéus, anéis, luvas, saias, cintos, plumas e folhagens feitas de jornal. Os formandos revelaram, uma vez mais, facilidade na criação destas propostas.</p> <p>O jogo do “Baú Mágico” tinha como objetivos o reconhecimento da importância de trabalhar a improvisação como resposta rápida a situações cénicas</p>	<p>Apesar do objetivo principal do exercício ser experimentar os adereços/figurinos (ao vermos os professores a combinarem as estratégias) percebemos que outro objetivo poderia ser: <i>encontrar estratégias, em grupo, que facilitem a resolução de um problema.</i></p>
---	---

<p>propostas e o reconhecimento do poder dos adereços na caracterização de personagens e na definição de ações.</p> <p>Os 4 grupos improvisaram à vez. Os elementos do 1º grupo escolheram, do baú, os adereços que quiseram. Os restantes grupos, que fizeram o papel de plateia, depois de os observarem deram as indicações de onde, quem, e o que deveria acontecer na cena.</p> <p>De improviso o 1º grupo representou o que foi sugerido pela plateia. Foi permitido que combinassem ações, antes da apresentação, durante dois ou três minutos.</p> <p>No final de cada apresentação fizemos perguntas que ajudaram a refletir sobre: se tinha existido coerência nas relações que se estabeleceram entre os personagens; se foi possível reconhecer características específicas de cada personagem; e se os adereços tinham ajudado ou atrapalhado. Todos concordaram que, mesmo de improviso, houve coerência nas ações, e que os adereços ajudaram a caracterizar as personagens, mesmo quando as personagens idealizadas por eles não foram as que a plateia escolheu. Concluímos que desta forma o exercício criou a oportunidade de mudança rápida do plano inicial, promovendo assim a agilidade de pensamento.</p> <p>A sessão terminou com a conversa de roda. Desta vez foi proposto que cada formando escrevesse uma palavra, num post-it, que se relacionasse com o vivido/aprendido/sentido nas últimas horas. Os post-it foram colados numa cartolina. Cada formando escolheu uma palavra (de preferência que não fosse a sua) e falou sobre o que, para si, a mesma representava no contexto formativo. As palavras coladas no cartaz foram: <i>criativa</i>, justificada por “Esta formação dá-nos abordagens diferentes, na mesma disciplina trabalhamos diferentes domínios. Trabalhamos várias técnicas, jogos, e depois passamos para a parte da expressão plástica. Vemos a criatividade dos outros e vamo-nos inspirando uns aos outros”. A palavra <i>partilha</i> “Já nos conhecemos, mas não tudo, agora conhecemo-nos melhor e damo-nos mais uns aos outros. É importante porque trabalhamos juntos e ganhamos todos com isso.” A palavra <i>confiança</i> “... ganhámos confiança em nós próprios quando nos expomos perante os outros, e estabelecemos laços de confiança entre nós. Isso é importante”. A palavra <i>improviso</i> “Divertimo-nos imenso e ainda mais quando é de improviso. Tudo o que é de improviso e de que não estamos à espera é que faz com que surjam coisas espetaculares”. A palavra <i>desbloquear</i> “Esta formação</p>	<p>COMPETÊNCIAS Foi reconhecido(a) pelo grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a importância da diversidade das propostas e da inspiração a partir do trabalho de outros colegas. - a importância de estar num ambiente seguro; - a possibilidade e importância da criação espontânea a partir da improvisação;
--	---

tem me obrigado a tirar determinados bloqueios em me expor, já fiz aqui coisas que nunca me imaginei a fazer”. A palavra *espontaneidade* “a espontaneidade é fundamental neste tipo de exercícios. É importante trabalhá-la para desenvolvermos a confiança para o ser. Este tipo de trabalho faz-nos sentir mais à vontade e mais desbloqueados”. A palavra *diversão* “É interessante porque nos divertimos nos vários jogos que fazemos e eu não estava à espera de que isso acontecesse tanto. É que mesmo quando não estamos para ali virados a expressão dramática acaba por nos soltar e divertir. Aprendemos e divertimo-nos ao mesmo tempo”. A palavra *desinibição* “Isto não é mesmo a minha praia, já fui a outras ações de formação das quais desisti. Nem conseguia fazer o frete, mas aqui não, saio sempre daqui com mais confiança, divertida e com vontade de continuar, por isso acho que estou a desbloquear muita coisa”. A palavra *motivação* “Esta formação dá-nos motivação para a nossa prática, para irmos fazer com os nossos alunos algo diferente daquilo que estamos acostumados, eu faço pouco, por falta de tempo. Levo daqui a motivação para ir fazer com os meus alunos, ter gosto em fazer este tipo de atividades”. A palavra *desbloquear e desinibição* “Eu fugi sempre das formações de teatro porque me sinto sempre muito reprimida, por não gostar de me expor, mas resolvi arriscar. Gosto muito quando é a parte da plástica, mas a expressão dramática é mais difícil”. “Eu também escolho a *desinibição* porque é uma área que eu nunca trabalhei muito porque não me sinto nada à-vontade, mas aqui através do improviso, da partilha e da inspiração de todos, espontaneamente, sem termos tempo de pensar no que vamos fazer, acaba tudo por fluir. A pouco e pouco estou a conseguir partilhar mais e desbloquear preconceitos e medos, porque quando paramos para pensar, às vezes, até não corre tão bem. Assim tem de ser, tem de ser. Também nos divertimos e vamos começando a estar mais à-vontade à frente dos restantes colegas. Depois será mais fácil à frente dos meus alunos, fazer estas figurinhas...”. “Eu poderia escolher qualquer uma destas palavras porque levamos daqui todas estas coisas. Os nossos alunos ficam a ganhar porque é com estas “palhaçadas” que conquistamos a turma e conseguimos “agarrá-los” a partir destas brincadeiras”. “Escolho a palavra *motivação*. Saio daqui com quinhentas ideias para fazer com os miúdos, se eu me divirto imagino-os eles... e depois há outra vertente, há meninos que têm dificuldade em se expor, em partilhar as suas ideias e acho que esta área vai ajudá-los a ter menos

- o poder do lúdico como facilitador de aprendizagens;
- o poder terapêutico do Teatro (uma vez mais);
- a necessidade de um trabalho contínuo e coerente, na área da Expressão Dramática/Teatro, como existe nas restantes.

AMBIENTE

O envolvimento do grupo num ambiente descontraído pode ser facilitador de aprendizagens.

MOTIVAÇÃO

A motivação pessoal pode ser a chave para a mudança e diversificação de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento global dos alunos.

TREINO

A possibilidade de mudança de comportamentos (ou modos de estar) se treinadas estratégias que ajudem na superação das dificuldades.

vergonha, tal como também tem acontecido connosco. Além de que os miúdos que não são tão bons noutras áreas aqui podem ser bons e isso pode ajudá-los a aprender melhor”. “Depois de tudo o que já foi dito resta-me dizer que estas formações são importantes para não pensarmos no teatro só como texto, ler, fazer uma improvisação trabalhada, e está feito o teatro em sala de aula. Não, há muito mais, e esta formação está a mostrar-nos isso. Muitas vezes pomos os miúdos a fazer coisas antes de trabalharmos a confiança e a brincadeira. São os jogos que tornam as coisas mais divertidas e mais fáceis, e na altura de representarem os seus papéis, se sentirem o teatro como uma diversão, vão aprender e fazer muito melhor”.

Depois de todos terem escolhido e justificado as palavras pedidas a equipa formativa salientou, entre outros aspetos que, o critério na escolha da formação deveria ser sair da “zona de conforto”. Procurar melhorar tudo aquilo que foi referido, e que são problemas que afetam quase todos. Além de que, não estamos ali apenas por nós, mas também pelos nossos alunos. Referiu-se que os professores do 1º ciclo têm uma grande responsabilidade no que diz respeito à promoção do desenvolvimento da expressão artística. Que a expressão dramática ajuda em muito, e que não se trabalha isoladamente. Que as questões do desbloqueio, da falta de expressão, da inibição (que todos temos muito, pouco ou qualquer coisa) são perfeitamente possíveis de serem trabalhadas na sala de aula.

Para concluir a conversa aproveitámos para reforçar que esta formação é uma oficina, e que o que os professores levam da formação tem de ser experimentado com os alunos. Que a mudança de comportamentos não acontece de um dia para o outro, que é um trabalho contínuo, e que também é objetivo desta oficina deixar uma base de trabalho (com tudo o que é contruído nas sessões e apresentado no site) para que as práticas possam ser implementadas agora e no futuro.

Terminámos com a questão da improvisação, com a importância de a trabalhar em contexto educativo. Aproveitei o mote para deixar o desafio de os professores entrarem nas suas salas de aula com o um adereço/figurino, que caracterizasse um determinado personagem idealizado por eles, e que se deixassem levar pelo improvisado. Foi uma ideia que me ocorreu naquele momento. As experiências de cada um seriam partilhadas no início da próxima sessão.

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

A partir dos testemunhos dos professores posso concluir que os objetivos definidos foram alcançados e que as propostas se mostraram adequadas.

Voltámos a exceder o tempo definido para a reflexão final, mas foi importante ouvir o que cada um tinha a dizer sobre a formação. Fiquei satisfeita por perceber que os objetivos gerais são reconhecidos e têm vindo a ser alcançados. Contudo, foi pena não termos tido tempo para fazer os exercícios de relaxamento.

Nesta sessão foram propostos mais momentos avaliativos, no final de algumas atividades, o que promoveu uma maior reflexão e consciência das aprendizagens adquiridas. Será benéfico adotar esta estratégia nas próximas sessões.

Termino salientando as seguintes inferências, a motivação e o envolvimento pessoal como possível chave para a mudança e diversificação de práticas pedagógicas, e o reconhecimento da importância de haver um trabalho contínuo e coerente na disciplina de Expressão Dramática/Teatro, como há em todas as outras.

ANEXO F.4. DIÁRIO DE BORDO DA SESSÃO 4

DIÁRIO DE BORDO

Projeto de Intervenção: Formação em Teatro- Refletindo e criando colaborativamente
Contexto da intervenção: Formação de Professores do 1º ciclo na área de Expressão Dramática/Teatro
Mestranda/formadora: Tânia Nunes

Sessão Nº: 4	Data: 25/01/2024	Hora: 16h30-19h30	Local: Escola	Nº de presenças: 17
--------------	------------------	-------------------	---------------	---------------------

Descrição da sessão	Inferências
<p>A sessão começou com a conversa de roda, na sala de aula. Desta vez as partilhas foram em maior número. Pôde perceber-se que a maioria dos formandos tinha seguido a sugestão deixada na última sessão de iniciaram propostas de trabalho, com seus alunos, na sequência de uma entrada de improviso na sala de aula. Utilizaram um ou mais adereços (coroas, cachecóis, lenços...) e improvisaram diálogos que depois originaram diferentes discussões e diferentes abordagens a conteúdos programáticos que estão a ser trabalhados nas aulas. Todos se mostraram satisfeitos com a experiência, com o rumo que tinham dado ao desafio, e com as reações dos alunos aos trabalhos desenvolvidos posteriormente.</p> <p>Como havia muito para partilhar, não só das entradas de improviso como de outras propostas criadas na sequência desta oficina, a conversa alongou-se para além do tempo que estava definido, motivo pelo qual optámos por não realizar a primeira atividade de aquecimento “Muda de lugar quem...”</p> <p>Antes de iniciarmos os jogos apresentámos os objetivos da sessão. Depois explicámos que, segundo Amaral (2004), em teatro de animação, movimento é uma ação com intenção. Um objeto torna-se animado quando os seus movimentos são, ou parecem ser, intencionais. Essa sua aparente intenção é-lhe conferida pelo ator-manipulador. Sob os seus impulsos, o objeto “adquire vida”.</p> <p>Acrescentámos, numa breve explicação, que neste domínio do teatro os objetos são os protagonistas e que a criação de cenas e de personagens parte do diálogo, da observação e da interação, que se estabelece com eles. Apresentámos ainda parte do vídeo https://www.youtube.com/watch?v=TVyYPPFIVQ00 para</p>	<p>Possivelmente porque começam a reconhecer as inúmeras possibilidades de práticas pedagógicas e a testemunhar os muitos benefícios no desenvolvimento global dos alunos.</p>

aguçar a curiosidade e incentivar futuras experiências, e para mostrar a riqueza artística do teatro de objetos.

Já na biblioteca, em roda, partimos para os jogos com o “Age rápido!” que tinha como objetivos: recriar, rapidamente, movimentos que simulam a utilização de objetos; imaginar diversas utilidades para um mesmo objeto; responder rapidamente e de improviso a situações cénicas sugeridas e tomar consciência do corpo enquanto agente comunicativo.

Iniciei um movimento simulando a utilização de um livro, como se estivesse a folheá-lo, e todos me imitaram. Depois apontei para outro jogador que mimetizou a utilização de um novo objeto, no caso um espelho, e o grupo imitou-o também. Foram permitidos sons que ajudassem a caracterizar os movimentos.

Ao fim de 4 imitações os formandos passaram a personalizar o movimento, em vez de o copiarem, e depois de 4 personalizações o desafio foi dar outro uso ao objeto apresentado.

Registou-se maior dificuldade na última parte do exercício. Nem todos se lembravam de outros usos para os objetos apresentados, com a rapidez que se impunha. Mas, de um modo geral, o exercício foi bem executado por todos.

O jogo “Em cardume” desenrolou-se a partir da transformação de dois grupos de formandos, em cardumes, para cumprir com os objetivos de experimentar a produção colaborativa, a proximidade física e a coordenação, bem como, a posição de liderança.

À semelhança do movimento de um cardume, cada grupo, definiu um percurso a cumprir e percorreu-o orientado por um líder. Todos os formandos experimentaram a posição de liderança e de obediência. O líder posicionava-se à frente do cardume e iniciava o trajeto determinando também o movimento dos corpos e os sons. Os restantes imitavam o líder e, progressivamente foram assumindo outras funções que ajudavam a representar o todo. O líder era substituído em qualquer momento sempre que outro jogador ocupava um espaço à sua frente.

Os professores assumiram qualquer movimento, som ou posição que ajudasse a completar um todo. O primeiro cardume começou por ser a imitação de um mecanismo e os movimentos do líder foram copiados por todos. Na mudança de líder os elementos do cardume começaram a acrescentar movimentos e sons que ajudavam a constituir o todo, como tinha sido indicado, e deixaram de ser cópias

do líder. Na mudança para o terceiro líder o cardume passou a ser uma imitação de aves e os restantes líderes assumiram sempre imitações de animais que eram copiadas por todos os elementos do cardume. No final do exercício lançámos as perguntas de reflexão tendo os jogadores e a plateia chegado à conclusão de que as representações mecânicas tinham sido expressivamente mais ricas que as representações de animais, porque permitiram maior colaboração de todos na exploração de diferentes ritmos corporais e vocais, do que o conseguido na imitação de um grupo de animais do mesmo “cardume”, em que todos acabaram por copiar os movimentos e sons do líder.

Depois da reflexão sobre a primeira apresentação os elementos do segundo “cardume” combinaram apresentar um escritório. Os líderes assumiam determinada função que era inicialmente repetida por todos, e ao fim de algumas repetições cada elemento assumia outra função.

Nos dois grupos todos os elementos assumiram posições de liderança e de obediência, mas foi notório como alguns formandos evitaram, até ao último momento, a posição de líder.

No momento de avaliação/reflexão os formandos comentaram as duas apresentações e sugeriram outras maneiras de implementar o exercício em sala de aula. Achei muito pertinente a sugestão de inicialmente propormos os “cardumes” de animais, por serem provavelmente mais fáceis de representar pelos alunos, e só depois de bem treinados propormos representações de cardumes mecânicos que, para serem bem executadas, vão depender do uso de competências que possibilitem o trabalho colaborativo, o que nem sempre é fácil de concretizar pelas crianças.

Na atividade “Partindo da planta” os professores foram divididos em quatro grupos e desafiados a imaginar um espaço físico onde decorreria a improvisação de uma pequena cena, que podia ser uma situação do dia-a-dia. Os objetivos eram: recriar situações do dia-a-dia num espaço imaginado; planificar um espaço cénico; responder de improviso a situações cénicas sugeridas e tirar partido do corpo para exibir objetos, não físicos, na caracterização de espaços cénicos.

Primeiro desenharam, numa cartolina, uma planta baixa com todos os elementos físicos que se encontravam nesse espaço imaginado. Depois, tendo a planta como referência, exposta para que todos vissem, os professores usaram a

Talvez porque não seja uma posição que estejam habituados a tomar, ou porque não sentiram à vontade para o fazer.

Ao avaliarem as dificuldades sentidas durante a atividade os formandos revelaram capacidade de sugerir alterações à proposta inicial de modo a facilitar a exequibilidade do exercício com os alunos, e enriqueceram o momento de reflexão com a discussão de possíveis estratégias.

passarela (espaço definido entre uma plateia do lado direito e outra plateia do lado esquerdo) e estabeleceram contacto com todos os elementos desenhados na planta, durante as improvisações. Os elementos desenhados não podiam ser mencionados pelos nomes, já que o propósito era colocar o objeto no espaço mostrando-o, sem o apresentar verbalmente.

Na avaliação final de cada apresentação foi sempre referido que todos os grupos conseguiram planificar um espaço e apresentar improvisações criando, de forma perceptível, contacto físico com todos os objetos definidos nas plantas baixas.

Não verificámos dificuldades nem no planeamento nem nas apresentações. Desta vez houve mais equilíbrio entre as participações dos elementos dos grupos, todos se mostraram confiantes e empenhados em representar o que tinham planeado.

Antes de iniciar a segunda parte da sessão explicámos que os exercícios anteriores possibilitaram a caracterização de um espaço sem recurso a objetos físicos, mas que os seguintes teriam como objetivo tirar partido da fisicalidade dos objetos.

Com os objetivos de: articular diferentes linguagens artísticas, criar narrativas e espaços cénicos tendo como ponto de partida diferentes objetos e experimentar a manipulação de objetos na apresentação de uma narrativa iniciámos o desafio “Teatro de objetos” apresentando quatro objetos como indutores. Os objetos eram: uma mala de viagem; um livro (de maiores dimensões, que o habitual); uma esfregona (de algodão); e um tabuleiro (de transportar comida). Tendo como ponto de partida o objeto cada grupo de professores construiu um espaço cénico e uma narrativa. Nas apresentações manipularam figuras de Lego, de Playmobil ou de pequenos brinquedos, de modo a contar a história imaginada pelo grupo.

O primeiro grupo usou uma das imagens do livro, onde se via uma estrada, e a ação desenrolou-se a partir daí.

O segundo grupo usou a mala de viagem como máquina do tempo e os personagens viajaram para um cenário de dinossauros e figuras míticas.

O terceiro grupo inspirou-se nas imagens do tabuleiro e a ação decorreu numa quinta pedagógica.

Por fim, o quarto grupo, usou a esfregona como árvore e a ação desenrolou-se a partir dela.

A maior desinibição é, possivelmente, resultado do treino consistente.

No final das apresentações, por já termos ultrapassado o tempo previsto, passámos logo para a conversa em roda. Entregámos a cada formando tiras de papel e pedimos que sintetizassem, numa frase, as aprendizagens mais relevantes da sessão. Depois passámos à leitura das frases e ao desenvolvimento das ideias referidas para uma reflexão final.

Ouvimos, como primeira frase, “O teatro de objetos com os nossos alunos irá resultar muito bem, é uma nova vertente do teatro, a explorar, que seguramente será uma mais-valia.” A formanda continuou a desenvolver a ideia acrescentado que “Eu nunca experimentei, mas como sei que adoram brincar ao faz-de-conta, acho que vai ser uma forma de se desinibirem mais e de criarem, porque se transportam para outro universo.”

A segunda frase lida foi: “Esta sessão permitiu-nos alargar horizontes, sobre os vários tipos de teatro que existem. Uma vertente nova nunca explorada em sala de aula.” A formanda continuou explicando que “não nos restringimos ao teatro com apenas representação através de atriz, ator, contracena, mas também com objetos do cotidiano. Assim chegamos até aos nossos alunos com aquilo que está dentro das suas faixas etárias, como os brinquedos e outros objetos que também podem manipular.”

A frase que se ouviu seguidamente foi: “Com o teatro de objetos aprendi que os alunos, a brincar, podem criar usando pequenos objetos e brinquedos aos quais não dava grande valor.” A mesma professora continuou acrescentando que “As crianças brincam nos recreios com estes objetos e nunca achei que fossem uma mais-valia para dentro da sala, mas afinal, têm potencial.” A colega do lado aproveitou para reforçar a ideia de que “Também estamos a mostrar aos nossos alunos que existe este tipo de teatro, que não é só o das sombras ou de fantoches.” Outra professora acrescentou ainda que “este tipo de teatro é ótimo para os alunos mais tímidos. Eu, por exemplo, identifico-me bem melhor com este porque não há tanta exposição.”

A intervenção da formanda seguinte contrapôs a opinião anterior “Eu senti muita dificuldade em representar um objeto, em fazer ligação com o resto do grupo, principalmente no exercício do cardume. Provavelmente os miúdos vão achar mais fácil, é uma questão de experimentarmos e vermos com eles.”

Seguidamente foi lida a frase: “O teatro de objetos permite um infinito de ideias.” A formanda acrescentou também que “Permite dar azo à criatividade e até os mais tímidos,

como já foi referido, vão conseguir representar, a partir de um recurso diferente.”

A colega seguinte referiu que “este tipo de teatro é muito interessante, já é o que as crianças usam quando brincam, mas o indutor pode ser tão estranho que eles vão achar interessante fazer teatro a partir daquilo. Quanto mais estapafúrdio for o indutor, mais engraçada será a história que eles vão criar, achei muito interessante esta ideia e vou experimentá-la.”

Ouvimos depois a frase: “É importante não perder o foco no objetivo de um determinado exercício.” Foi explicado ainda que “Esta ideia não é só para esta sessão, é abrangente, nunca devemos perder o foco no exercício. Ou seja, se eu tenho em cima da mesa uns quantos objetos não me devo perder com aquilo tudo, mas sim focar-me naquele que era o objetivo inicial, no nosso caso o livro era o cenário e não um objeto integrante da ação.”

A formanda seguinte afirmou que “A sessão foi bastante produtiva em relação ao espaço e manipulação de objetos quer físicos quer imaginários. Penso que desenvolve a linguagem e enredo de uma história.” Depois acrescentou que “e também podemos transportar este exercício para a disciplina de Português e complementá-lo com a escrita.”

Seguiu-se o testemunho “A sessão de hoje fez-me lembrar os meus tempos de infância, quando pegava nos objetos e criava as minhas histórias. Acho importante que as crianças continuem a fazer isso, a dar vida aos objetos, manipulando-os de modo a criar uma história. Faz com sejam mais imaginativas e tenham mais vontade de fazer dramatizações.”

A colega que se seguiu revelou que “A sessão de hoje foi a mais difícil desde que iniciámos, e até à apresentação final pensei... qual é o objetivo? Não estava mesmo a conseguir focar-me. A frase que escrevi foi, a imaginação é a base da representação, e normalmente eu gosto muito de tudo o que é representação e tenho mais facilidade em fazer eu do que em representar com os objetos. Só no final é que percebi o objetivo da sessão, é que tudo fez sentido, e levo daqui uma ideia que vou aplicar com a minha turma.”

Voltámos a ouvir um testemunho de que a sessão de hoje transportara a pessoa para a sua infância. A formanda começou por explicar que brincava com a coleção de carrinhos do pai, na enorme tapete da sala. Depois concluiu que “Aprendi que com simples objetos se pode desenvolver a criatividade teatral. Ou seja, as crianças

Foi reconhecido(a) pelo grupo:

- a importância de dar a conhecer os diferentes universos dramáticos;
- a necessidade de permitir o brincar enquanto motor para a criação, primeiro espontânea e depois mais consciente;
- a mais-valia do teatro de objetos na questão da exposição ao outro;
- a importância da escolha dos indutores para a criação de trabalhos originais;
- a importância de manter o foco no objetivo das atividades;
- o potencial interdisciplinar;
- facilidade de acesso a recursos que promovem a experimentação e a prática;
- o valor artístico do teatro de objetos.

<p>podem transportar este exercício para depois, fisicamente, virem a ser eles os próprios personagens.”</p> <p>Na intervenção seguinte repetiu-se, uma vez mais, a ideia de recordação das brincadeiras da infância. A colega referiu que que “acho que a distância entre gerações fica esbatida, os miúdos brincam exatamente como nós brincávamos. Foi bom lembrar que com objetos tão simples e acessíveis podemos trabalhar coisas muito divertidas com os garotos.” Depois continuou alertando para que “primeiro devemos deixá-los brincar livremente com os objetos, deixá-los explorar, como se faz, por exemplo, com o material didático de matemática. Só depois é que lhes devemos pedir para se concentrarem e criarem uma história.”</p> <p>A formanda seguinte começou logo por afirmar que tinha tido muita dificuldade em escrever uma frase “... escrevi, representar sem o corpo, mas não sabia bem o que isto queria dizer. Remeti-me à minha infância e à das minhas filhas, os brinquedos que trouxe eram delas e agora são usados pelos meus alunos (...) acho que é muito importante que eles atribuam significados distintos aos objetos, uma esfregona pode servir para limpar, mas também pode ser uma árvore, é importante que imaginem diferentes funções para as coisas, para os brinquedos. Que continuem a brincar ao faz-de-conta, como faziam no jardim de infância...”</p> <p>A penúltima formanda referiu que “ Estas atividades permitem descobrir uma nova vida para os objetos e desenvolver a imaginação e a criatividade e libertar as crianças da timidez, como já foi referido.”</p> <p>Para terminar a última formanda leu a frase “O teatro de objetos é a arte de brincar e comunicar” e terminou dizendo, “... com aquele vídeo que vimos no início da sessão percebemos bem que o teatro de objetos é uma arte, aquilo é arte!”</p>	
---	--

<p>Avaliação geral da sessão (objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)</p>	
<p>Os testemunhos dos formandos nos momentos de reflexão mostram que as estratégias foram adequadas e que se cumpriram os objetivos previstos. Não foi possível realizar o primeiro exercício de aquecimento nem o de relaxamento, que estavam planificados. Na próxima sessão teremos mesmo de promover um momento de relaxamento pois ainda não foi possível executar nenhum, desde que iniciámos.</p> <p>Tal como tinha previsto, criar mais momentos de avaliação ao longo da sessão promoveu maior reflexão sobre as experiências e aos mesmo tempo a análise de adequabilidade e exequibilidade de algumas atividades. Promoveu ainda a discussão</p>	

sobre possíveis estratégias, que é um dos grandes objetivos desta oficina ao propor o trabalho colaborativo entre pares.

Foi possível verificar maior desinibição por parte dos formandos que se assumem como mais tímidos que os restantes, o que prova que um trabalho consistente pode ajudar a minimizar alguns receios e inseguranças apontados pelos professores.

Foi também interessante perceber as dificuldades que duas formandas revelaram ter tido em criar relação com os objetos. Aparentemente o teatro de objetos seria um facilitador no que respeita ao fator exposição, tal como testemunhado por alguns, mas também foi limitador para quem apresenta maior facilidade na expressão corporal. Foi interessante observar estas diferenças, poder transportá-las para as nossas salas de aula, e perceber que este tipo de teatro pode não ser fácil de trabalhar por todos, ao contrário do que eu previa. Penso que seria bom, na próxima sessão, voltarmos a esta questão. Como será dedicada ao teatro de marionetas, talvez seja bem pensado propor atividades que explorem, também, as limitações deste tipo de teatro, de forma a promover a reflexão sobre estratégias que ajudem a solucionar possíveis problemas cénicos.

ANEXO F.5. DIÁRIO DE BORDO DA SESSÃO 5

DIÁRIO DE BORDO

Projeto de Intervenção: Formação em Teatro- Refletindo e criando colaborativamente				
Contexto da intervenção: Formação de Professores do 1º ciclo na área de Expressão Dramática/Teatro				
Mestranda/formadora: Tânia Nunes				
Sessão Nº: 5	Data: 22/02/2024	Hora: 16h30-19h30	Local: Escola	Nº de presenças: 17

Descrição da sessão	Inferências
<p>Iniciámos a sessão com a habitual conversa de roda. Começámos pela apresentação dos objetivos formativos e deixámos o momento das partilhas para o final, por sabermos, à partida, que tínhamos um plano de ação exigente no que respeita à gestão de tempo.</p> <p>A sessão tinha como tema o teatro de marionetas, motivo pelo qual começámos por explicar que a marioneta pode ser entendida como um boneco articulado, direta ou indiretamente animado por mão humana, ou controlada por intermédio de fios, arames ou varetas.</p> <p>Apresentámos, segundo Passos (1999), a definição de marioneta enquanto veículo que transporta, através da história, a arte, o folclore, os rituais e a magia. Que serve de diversão e de fonte de aprendizagem e que as personagens que a marioneta interpreta, entretêm, fascinam e sobretudo, inquietam. Acrescentámos ainda a visão de Luís Vieira que nos diz que “o teatro de marionetas numa perspectiva mais contemporânea inclui uma grande variedade de formas animadas – objetos variados, máscaras, bonecos. Todos têm em comum o movimento e podem ser trabalhados e apresentados em conjunto, entre eles ou com as marionetas tradicionais.” (Vieira, 2001).</p> <p>Seguimos com a apresentação de alguns vídeos representativos das diversas linguagens artísticas incluídas no Teatro de Marionetas contemporâneo:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=sUKbBZET-vc https://www.youtube.com/watch?v=XByTfBfMHS4 https://www.pinterest.pt/pin/659566307942312975/sent/?invite_code=c8d9c1b19f20490aaab8d955ef25e5da&sfo=1 https://www.youtube.com/watch?v=OUO4cqQJTY8&t=23s</p> <p>Por não ter sido possível, dada a falta de tempo, desenvolver nenhum exercício de relaxamento nas sessões anteriores planeámos uma atividade, que pudesse ser tanto de aquecimento como de relaxamento, à qual demos o nome de “Sente o teu corpo”. Tínhamos como objetivo tomada de consciência do corpo, do que o envolve e do “aqui e agora”.</p>	

Em roda, deitados no chão da sala, de barriga para cima, os formandos seguiram as indicações, de olhos fechados e ao ritmo de uma música relaxante. Primeiro colocaram as mãos na barriga. Em 4 tempos, inspiram e encheram a barriga de ar; suspenderam durante 3 tempos; e soltaram o ar na totalidade em 4 tempos. O exercício repetiu-se com o aumento dos tempos até 8.

Depois retomaram a respiração natural.

Num segundo momento foi pedido que sentissem os pés nas meias, e depois as meias nos pés. Sentissem as calças nas pernas, as pernas nas calças. Sentissem a roupa interior no corpo, e o corpo na roupa interior. Sentissem a camisola no peito, e o peito na camisola. Sentissem o anel no dedo, e o dedo no anel. Sentissem o cabelo na cabeça, e a cabeça no cabelo. Sentissem a língua na boca, as orelhas, o nariz e os olhos, que, ao seu tempo, voltaram a abrir.

Para ajudar a refletir sobre o exercício perguntámos se tinham sentido diferença entre sentir a roupa no corpo ou o corpo na roupa. A maioria referiu não ter sentido qualquer diferença, mas uma das formandas testemunhou que havia uma diferença entre sentir o corpo de dentro para fora ou de fora para dentro, e que talvez fosse a única a perceber a diferença por ter a meditação como prática comum.

Foi explicado que independentemente das sensações vividas o que de facto interessava era que tivessem aproveitado a oportunidade para tomar consciência do momento presente, do corpo e do que o envolve.

No segundo exercício, “Partes de um todo”, os formandos dividiram-se em dois grupos. Com o objetivo de reconhecer as possibilidades comunicativa/expressivas de diferentes partes do corpo e de comunicar ideias utilizando apenas um, ou dois pés, o 1º grupo foi desafiado a imaginar um personagem e que ações o poderiam caracterizar, pensando em que movimentos poderiam demonstrar a idade, o peso, o temperamento, a atitude...

Sem recurso à comunicação verbal apresentaram-no à plateia, escondendo o resto do corpo atrás da uma cortina branca.

A plateia (2º grupo) tentou adivinhar que personagens tinham sido apresentados.

Depois inverteram-se os papeis, mas desta vez o 2º grupo trabalhou a pares. Cada par teve de pensar nos personagens e nas ações que os poderiam relacionar e depois fizeram as apresentações à plateia. A plateia teve de adivinhar quem eram os personagens e o que faziam.

<p>No momento seguinte, em grupos de 4 ou 5 elementos, repetiram o desafio anterior, mas usando apenas as mãos (uma ou as duas). As mãos estavam isoladas, os corpos ficaram escondidos atrás da cortina e atrás de um banco tapado com um pano preto. A plateia foi adivinhando quem seriam os personagens dos grupos e que ações representavam.</p> <p>Depois de questionados sobre o alcance dos objetivos do exercício os formandos concluíram que é possível, usando apenas mãos e pés, comunicar ideias, ações, sentimentos, relacionamentos... apesar das aparentes limitações.</p> <p>O terceiro exercício, “Tantas possibilidades”, teve como objetivo a experimentação/manipulação de objetos que podem ser usados enquanto instrumentos expressivos em teatro de animação.</p> <p>Foram deixados à disposição dos professores diferentes materiais. Depois de escolherem os objetos, os professores, transformaram-nos numa personagem e criaram uma pequena ação no decorrer de uma viagem entre as extremidades de um banco.</p> <p>Foi notável a facilidade com que se apropriaram da ideia e transformaram objetos distintos em personagens de animação, conjugando-os entre si. Também tiveram o cuidado de seguir as recomendações dadas sobre o controle da expressividade do rosto e do corpo, para que o foco se centrasse no objeto e não quem o manipulava. Durante as apresentações ouviram-se comentários que o provaram, como é exemplo: “É impressionante como só vemos mesmo as marionetas...”</p> <p>A quarta atividade tinha como objetivo a construção de um dispositivo cénico em cartão. Apresentámos um dispositivo criado pelos formadores e pedimos que se inspirassem nele e criassem outros que pudessem ser depois usados nas restantes escolas do agrupamento. Entusiasmados com a ideia os grupos passaram logo ação. Embora o processo tenha demorado mais do que o inicialmente previsto, foi possível observar a facilidade com que os grupos chegaram a um consenso sobre o formato das estruturas e o crescimento rápido de projetos distintos do que havia sido originalmente apresentado.</p> <p>Não foi possível concluir as construções em momento formativo, mas os professores comprometeram-se em terminar os dispositivos, em equipas de trabalho, nas suas escolas.</p>	<p>Provavelmente porque o treino tem facilitado a organização do processo criativo, mesmo em atividades que ainda não tinham experimentado.</p> <p>Percebemos que a tomada de decisões, em grupo, já se faz de forma mais ágil, provavelmente porque o trabalho colaborativo também tem sido praticado.</p>
---	---

<p>Dada a falta de tempo, e já ultrapassando o horário definido para o fim da sessão, terminámos com o habitual momento de reflexão. Foi pedido a cada grupo de trabalho que escrevesse uma listas de ideias capazes de responder à pergunta: Teatro de marionetas porquê e para quê?</p> <p>O primeiro grupo apresentou as seguintes ideias: “Teatro de marionetas para expressar emoções; para melhorar a comunicação oral; para desinibir; para transmitir conteúdos porque é um veículo de interdisciplinaridade; para vivenciar diferentes experiências dramáticas”. Acrescentaram ainda a ideia de que é um instrumento didático ótimo para crianças que têm maior dificuldade em se expor, o facto de terem o corpo oculto pode ajudá-las a libertarem-se e a darem “asas à imaginação”.</p> <p>O segundo grupo justificou que “o teatro de marionetas permite ocultar o corpo facilitando a exposição perante o outro, permitindo a desinibição; a marioneta pode funcionar como brinquedo que permite o faz-de-conta; estimula a atenção e a concentração; e são fáceis de criar pelas crianças; estimulam a imaginação; ampliam o vocabulário; e favorecem a empatia quando a criança se coloca no lugar da personagem”.</p> <p>O terceiro grupo explicou que “o teatro de marionetas ajuda a desenvolver a imaginação e a criatividade, e permite desenvolver e apresentar ideias sem encarar o público diretamente”.</p> <p>O último grupo defendeu as ideias de que o teatro de marionetas “motiva e cativa os alunos no processo de ensino/aprendizagem e facilita a transversalidade e a interdisciplinaridade”.</p> <p>O momento reflexivo terminou com a discussão sobre a importância do intuito didático de determinados recursos em detrimento de outros. Uns eram da opinião que dentro da vasta oferta, que existe no universo do teatro de animação, deve ser o professor a escolher determinado recurso, quando apresenta uma proposta de trabalho. Outros defenderam a ideia de que o professor deve apresentar o máximo de recursos para que depois sejam os alunos a escolher com que processos se identificam mais. Os primeiros justificaram que vêm os alunos optar, maioritariamente, por caminhos mais fáceis, quando lhes é dada opção de escolha. Os segundos referiram que acham que os alunos escolhem os recursos que vão de encontro aos seus gostos e preferências, mais do que pela facilidade de trabalho.</p> <p>Acabámos por concluir que todos tinham razão. Por um lado, é fundamental que os alunos conheçam o vasto leque de ferramentas que podem usar, que desenvolvam</p>	<p>O grupo reconheceu a mais-valia do teatro de marionetas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - na expressão de emoções; - no desenvolvimento da atenção/concentração, da desinibição, da comunicação oral, da imaginação, da criatividade e da empatia; - na facilidade com que é possível criar de recursos; - na transmissão de conteúdos, por ser um veículo de interdisciplinaridade, motivador e cativante.
---	--

<p>preferências entre elas, e que lhes seja dada a possibilidade de escolher com qual pretendem trabalhar. Contudo, quando ao darmos opção de escolha percebemos que o recurso escolhido não permitirá o desenvolvimento de outros conhecimentos, capacidades e atitudes, deve ser o professor a guiar as escolhas dos alunos. Dentro da sala o professor é a pessoa responsável por avaliar que opção poderá promover o sucesso das aprendizagens.</p>	<p>Houve ainda o reconhecimento da necessidade de equilíbrio entre o permitir que o aluno tenha opção de escolha, e o guiar as escolhas sempre que haja necessidade dessa intervenção.</p>
---	--

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

Como avaliação geral desta sessão considero, a partir dos testemunhos apresentados pelos formandos, que os objetivos foram alcançados, e que tanto as escolhas de estratégias/atividades, como as formas de avaliação, foram adequadas.

No que se refere ao tempo não foi possível partilhar e refletir sobre as experiências desenvolvidas em contexto de sala de aula. Também não conseguimos construir marionetas e nem produzir as narrativas que depois seriam apresentadas nos dispositivos cénicos. Na próxima sessão teremos de ajustar as atividades previstas de forma a incluir parte do que não foi realizado nesta sessão.

Senti alguma frustração por não ter sido possível realizar todas as propostas que estavam planeadas, sei que não será fácil incluir tudo na próxima sessão, que dado o tema a trabalhar, também terá o seu grau de exigência no que respeita à gestão do tempo. Outra frustração foi a falta de partilha e reflexão sobre as atividades que estão a ser desenvolvidas nas salas de aula, teria sido importante perceber se o que aconteceu com alguns formandos na sessão anterior, a dificuldade na relação com o objeto, também foi observado no trabalho com os alunos.

Apesar de tudo, não posso deixar de evidenciar que se vai traçando um caminho no que respeita à consecução dos objetivos gerais desta formação. Nesta sessão foi possível verificar que o trabalho colaborativo tem ajudado a desenvolver competências relacionadas com a organização e comunicação dos processos criativos, entre professores, e que isso pode ser facilitador de uma prática colaborativa recorrente. Foi bom perceber que é possível chegar a um consenso, mesmo quando as opiniões são divergentes, tirando partido das experiências e opiniões de cada um. E que é com enorme agrado que reconheço a facilidade com que estes professores têm desenvolvido competências e adquirido novos conhecimentos, que espero, sejam facilitadores de mudanças nas práticas pedagógicas e consequentemente promotores de mais aprendizagens nos alunos.

ANEXO F.6. DIÁRIO DE BORDO DA SESSÃO 7

DIÁRIO DE BORDO

Projeto de Intervenção: Formação em Teatro- Refletindo e criando colaborativamente				
Contexto da intervenção: Formação de Professores do 1º ciclo na área de Expressão Dramática/Teatro				
Mestranda/formadora: Tânia Nunes				
Sessão Nº: 7	Data: 18/04/2024	Hora: 16h30-19h30	Local: Escola	Nº de presenças: 13

Descrição da sessão	Inferências
<p>A sessão começou com a habitual conversa de roda. Relembrámos aprendizagens adquiridas e refletimos sobre a ida ao teatro da última sessão, sobre a importância da fruição, tanto para os professores como para os alunos. Os professores concluíram que as idas ao teatro são muito importantes porque são experiências culturais vividas na primeira pessoa, porque permitem a ampliação de conhecimentos, a observação e uma melhor compreensão de conteúdos já aprendidos. Aproveitei para acrescentar que, além do referido, a ida ao teatro é uma experiência multissensorial, e até emocional, que pode levar ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, e ser fonte de inspiração para novas atividades.</p> <p>Na sequência desta ideia apresentámos e discutimos algumas propostas de trabalho, sugeridas por Ingrid Koudela, a realizar antes de uma ida ao teatro, durante o espetáculo e de volta à escola. Foi também referido que as ideias debatidas se encontram descritas no site da formação, na sessão número seis.</p> <p>Passámos de seguida para a apresentação dos objetivos definidos para a sessão. Foi explicado que o teatro de sombras, que integra o teatro de animação ou de formas animadas, é uma arte oriental milenar que só chegou ao ocidente no século XVIII, embora o Homem sempre se tenha sentido atraído pela sombra, como provam as gravuras rupestres. Tecnicamente é necessária uma fonte de luz, uma superfície para projeção e pelo menos um objeto ou silhueta, entre a luz e a tela. Aproveitámos o momento para citar Lescot, 1968, “Conforme ela se aproxima ou se distancia da tela, pode vibrar, ondular, desaparecer rapidamente, pode ser opaca, translúcida, deformada ou evasiva, ou ao contrário, nítida e contrastante” que resume, numa frase, as diversas possibilidades cénicas oferecidas pela sombra, no teatro de sombras.</p>	

<p>Um dos vídeos que mostrámos de seguida apresentou uma breve história sobre o teatro de sombras no oriente. Os seguintes foram ilustrativos da diversidade e potencialidade desta prática artística, tanto no campo cultural como no educacional. Os professores pareciam encantados com o que viam.</p> <p>Para mostrar que o que vimos nos vídeos poderá servir de inspiração para trabalhos com os alunos, a professora Sónia (minha colega de mestrado e formanda do grupo) fez uma pequena apresentação exemplificativa de como tirar partido do corpo, de objetos de uso quotidiano e de marionetes criadas para o efeito, no teatro de sombras. A apresentação teve direito a muitos aplausos e comentários de surpresa e de apreço, por parte da plateia de colegas.</p> <p>O momento seguinte foi de aquecimento. Com o objetivo de convocar o corpo para a reação rápida a determinado comando, O jogo do “Catxum” começou com todos de pé, em roda. Iniciei a primeira ronda apontando para um jogador enquanto dizia “catxum”, depois de explicar que o atingido podia devolver o “catxum” ou apontar para outra pessoa, e que se o escolhido não reagisse a tempo saía do jogo.</p> <p>No segundo nível de exigência acrescentámos outro comando, o “plim”. O “plim” era verbalizado e representado pelo toque, simultâneo, das duas mãos cabeça. Sempre que o jogador escolhido optava por este comando, em resposta a um “catxum”, invocava aquele que se encontrava à sua direita para responder com “catxum” ou com “plim”. Foi interessante perceber que o tempo de reação dos professores é maior que o das crianças, quando jogam pela primeira vez. Alguns pareciam estar em câmara lenta enquanto pensavam se optavam por responder com “catxum” ou com “plim”.</p> <p>No final do jogo aproveitei para referir que as crianças adoram fazer este jogo e que, apesar de os grupos serem grandes, todas ficam muito atentas aos comandos para não errarem as ações, o que, a meu ver, estimula muito o poder de concentração.</p> <p>Depois de despertarmos/aquecermos o corpo passámos para o exercício “Na minha sombra” com o intuito de desenvolver a comunicação de ideias através da expressividade da sombra do nosso corpo e de objetos escolhidos para o efeito. Os professores foram desafiados a, em grupos ou individualmente, criarem narrativas visuais tirando partido das sombras do corpo, e de efeitos</p>	<p>Talvez por estarem a ter contacto, pela primeira vez, com outras formas de fazer teatro de sombras.</p> <p>Talvez por terem visto a facilidade com que uma colega apresentou aquilo que maioria pensa ser próprio apenas dos artistas.</p> <p>Talvez porque os professores/adultos pensam mais, antes de reagirem, e as crianças optam pelo que surge no momento, sem se preocuparem tanto.</p>
---	--

por terem tirado partido da luz e da sombra na distinção dos diferentes momentos da ação, e das luzes coloridas no momento de simulação do ambiente de discoteca.

Por não terem sido apresentadas críticas o formador perguntou se aquela narrativa teria sido entendida pela plateia caso não tivessem usado diálogos falados. Foi um dos elementos do próprio grupo que acabou por responder “pois, não precisávamos ter falado tanto, se calhar nem precisávamos falar...” ao perceber a extensão desnecessária de falas entre as personagens.

Os formadores chamaram a atenção, também, para o facto de em determinados momentos da ação não se terem visto todos os intervenientes, por estarem fora do foco de luz. E de nem sempre terem conseguido tirar partido das silhuetas do corpo por estarem posicionados de frente para a cortina, em vez de perfil, motivo pelo qual não se perceberam algumas ações como, por exemplo, o beber pelo copo.

O segundo grupo construiu marionetes de varas e reproduziu perfis de rosto para interpretar uma história de amor.

Depois da apresentação a plateia referiu que o grupo estava de parabéns por ter conseguido, de forma simbólica e original (com o uso da sombra da aliança na marioneta do perfil) simulado o pedido de casamento entre as personagens da ação. Foi ainda elogiado o facto de a história tinha sido entendida por todos apesar de não terem usado linguagem verbal para a narrar.

A plateia voltou a não apresentar críticas, mas os formadores alertaram para o facto de que nem sempre se viram, de forma adequada, as sombras das marionetes de vara, por não estarem na posição que melhor promovia sua a projeção. E que as mãos que seguravam as marionetas apareceram muitas vezes em cena, criando uma “poluição visual” desnecessária.

O terceiro grupo usou a sombra das mãos e de marionetes de vara, para apresentar uma narrativa na qual os animais foram os protagonistas.

No final da apresentação as muitas palmas provaram o agrado da plateia que, desta vez, já foi capaz de fazer

<p>críticas. Uma das críticas recaiu sobre o facto de em determinados momentos termos visto a sombra do corpo da personagem principal, em vez de apenas a mão. A outra crítica foi a mesma apresentada ao grupo anterior, aparecerem em cena as mãos que manipulavam as marionetes de vara.</p> <p>Terminámos a sessão na habitual conversa de roda e lançámos a pergunta “que oportunidades pedagógicas oferece o teatro de sombras que outros não possibilitam?” como mote de discussão.</p> <p>Uma das formandas começou por dizer que “a sombra pode ajudar a desbloquear a timidez de alguns alunos, principalmente se começarmos primeiro com objetos, depois com as mãos, até chegarmos ao corpo”.</p> <p>Outro colega acrescentou “e como cada vez temos mais alunos que apresentam dificuldade em se expressarem, em explicar por palavras o que sentem, o que querem ... se começarmos pela sombra talvez facilite esse processo...”.</p> <p>A professora que começou a discussão sentiu necessidade de dizer também que “os alunos têm muito a ideia que o teatro depende do uso da fala, a sombra permite a passagem de uma mensagem sem o necessário uso da palavra. O teatro de sombras permite mostrar isto aos alunos, eles ficam fascinados quando percebem que entendem as mensagens dos colegas e também ficam fascinados com o jogo de luzes e com o que se pode fazer com a luz...”.</p> <p>Um outro formando referiu que “também exploramos a interpretação da imagem, mostramos que a mesma imagem pode ter diferentes interpretações, o teatro de sombras também permite isso. O descodificar mensagens é importante também nas outras áreas, no português, na matemática, no estudo do meio.”.</p> <p>Peguei na ideia do colega e aproveitei para perguntar que outras descobertas se faziam a partir do teatro de sombras que não são exclusivas da área.</p> <p>Entreviei outra formanda “descobrem as formas, as distâncias, dá para ligar muito bem com a matemática. A luz, as transparências, o opaco e o translúcido. A</p>	<p>Talvez por estarem mais atentos aos pormenores evidenciados anteriormente pelos formadores.</p>
---	--

<p>interpretação de imagens, que pode ser depois escrita, o que sentiram o que acharam...”.</p> <p>Outra colega acrescentou “quando estão a criar as narrativas para os seus teatros também ficam com a noção da estrutura do texto ... como começamos uma história, o que é que acontece e como é que acaba...”.</p> <p>Ouviu-se também de uma colega “Além disso ajuda também a desenvolver a motricidade fina, eu por exemplo tive muita dificuldade em juntar os dedos para criar animais com as sobras das mãos.”</p> <p>Foi ainda referido por outra formanda “Quando juntamos as sombras do corpo trabalhamos a coordenação e a relação entre eles, principalmente entre crianças de sexos diferentes, os meus alunos já não querem fazer par com as meninas e vice-versa...”.</p> <p>Para finalizar a reflexão pedimos para sistematizarem as aprendizagens adquiridas ao longo da unidade didática do teatro de animação. A primeira colega a intervir concluiu que “O teatro de animação promove a inclusão, todos podem participar de alguma forma, e até descobrir novas habilidades ... tenho um aluno que se tem revelado imenso, que descobriu uma paixão, parece outro, tem agora uma forma de se expressar que ele próprio não conhecia. Embora a mãe não reconheça e me esteja sempre a dizer que ele nunca fala das aulas de teatro e que não consegue decorar textos.”.</p> <p>Nesse momento aproveitei para introduzir o tema da importância da fruição justificando que a mãe daquela criança talvez não conheça outras formas de teatro, para além da mais convencional, daí a importância das idas ao teatro. Se a escola não criar a possibilidade de fruição as crianças poderão não ter a possibilidade de aceder a este conhecimento e de passar por estas importantes experiências.</p> <p>Outra formanda aproveitou para comentar “... a verdade é que se o teatro for bem introduzido, sem obrigar as crianças a decorarem um texto e a ficarem à frente dos pais todos ... se desmistificarmos esta noção de teatro, todas vão encontrar um porto de abrigo, ondem podem brincar, sem pensar no que está certo ou errado ... a partir do brincar</p>	
--	--

ainda podemos cruzar o teatro com muitas das aprendizagens de outras áreas. Um dos exemplos pode ser a viagem da gotinha de água, podemos abordar o ciclo da água de uma forma completamente diferente do abrir a página do manual e ler o texto...”.

O formador acrescentou “Eu costumava trabalhar as propriedades dos materiais, por exemplo, das argilas, a partir de uma dramatização em que os alunos eram minerais de argila num processo de modelação, secagem e cozedura. Esta representação tornava perceptível os fenómenos de transformação da argila, e de facto eles ficavam a entender muito melhor o porquê de ter de aquecer, de se modelar com pasta húmida, (as partículas deslizam na água) da secagem (a evaporação da água entre as partículas) e do efeito de impermeabilização após o cozimento da argila (fusão das partículas umas com as outras). Acho que as crianças fazem teatro naturalmente, vejo isso nos meus netos, e aprendem com mais facilidade quando trabalhamos determinados temas expressivamente, porque tudo se torna mais significativo.”.

Foi ainda referido, por outra formanda, “também trabalha muito com o lúdico, eles sentem que estão a brincar e aprendem de uma forma divertida, por exemplo com os teatros de objetos nos quais até podem usar os seus brinquedos...”.

A última colega a intervir afirmou que “o teatro de animação também estimula muito a criatividade, na construção das narrativas, na construção dos cenários...”.

De forma a concluir a discussão acabei por referir que o teatro de animação é grande promotor da articulação entre as diferentes linguagens artísticas, a música, por exemplo, é muito fácil articularmos os conteúdos trabalhados na Oficina Coral com os da dança e com os da Expressão Dramática/ Teatro. Da mesma forma como em todas as sessões desta formação articulámos conteúdos com as artes visuais. Esta articulação também promove uma gestão inteligente do currículo, ao trabalharmos diferentes áreas em simultâneo não estamos presos à hora de uma, ou de outra. Aproveitei para deixar a mensagem de que a Expressão Dramática/Teatro é uma das áreas do currículo do 1º ciclo e que merece tanta dedicação como todas as

<p>outras. Que agora que somos capazes de reconhecer todos os benefícios e aprendizagens que promove, não podemos descorar dos conteúdos, do vocabulário, das metodologias, e do tempo letivo que lhe são próprios.</p> <p>Ainda houve tempo para entregar os últimos questionários aos formandos e para os sensibilizar da importância que têm para o estudo que estou a desenvolver. Aproveitei para voltar a referir que assegurava o anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados.</p>	
<p>Avaliação geral da sessão (objetivos, estratégias/atividades, tempo, recursos e formas de avaliação)</p>	
<p>Como avaliação geral posso concluir que os objetivos definidos para esta sessão foram atingidos, que as estratégias e as atividades planeadas foram adequadas e realizadas dentro do tempo previsto. As formas de avaliação mostraram-se eficazes, a partir dos momentos de reflexão fomos capazes de aferir se as aprendizagens iam sendo adquiridas ou se era necessário reforçar algumas ideias.</p> <p>Como a sessão anterior foi a ida ao teatro e ainda não tínhamos tido oportunidade de refletir sobre a importância da fruição aproveitámos para abordar o tema e para sugerir algumas atividades. Durante a discussão os formandos entrevistaram pouco, dando ideia de que talvez não tenham hábito de preparar as visitas nem de trabalhar a partir do que foi visto, no regresso à escola. Esperamos que as sugestões apresentadas sirvam de inspiração para novas práticas.</p> <p>Considero que conseguimos criar um ambiente favorável à experimentação e que os professores tiveram oportunidade de redescobrir e experimentar a magia que pode ser transmitida através do teatro de sombras. As apresentações finais revelaram apropriação de ideias destacadas ao longo da sessão e poder criativo. A diversidade nos trabalhos revelou que os professores estão agora mais conscientes das potencialidades desta prática. Gostei de perceber que mesmo a colega que inicialmente pareceu mais inibida mostrou, no final, que a experiência podia ser vivida de uma forma espontânea e divertida.</p> <p>Esta sessão foi particularmente preenchida por momentos de reflexão e foi ótimo perceber que a grande maioria dos professores está mais ciente da importância da Expressão Dramática/Teatro no desenvolvimento global dos seus alunos. Perceber que entenderam as especificidades do teatro de sombras e que conseguiram detetar pontes de ligação entre outras áreas do conhecimento. Que pode ajudar na expressão oral e escrita, nos relacionamentos entre pares, na descodificação de imagens e na desinibição.</p> <p>Na sistematização final os professores tocaram em muitos aspetos centrais das formas animadas, embora alguns sejam transversais ao teatro em educação, na sua generalidade. Concluíram que promove a inclusão, o desenvolvimento da criatividade e que também pode ser usado como estratégia educativa na descoberta de novas aprendizagens. A partir dos testemunhos podemos verificar ainda que os professores têm uma noção mais clara da importância do lúdico e de como se podem criar percursos educativos mais atrativos.</p>	

ANEXO F.7. DIÁRIO DE BORDO DA SESSÃO 8

DIÁRIO DE BORDO

Projeto de Intervenção: Formação em Teatro- Refletindo e criando colaborativamente				
Contexto da intervenção: Formação de Professores do 1º ciclo na área de Expressão Dramática/Teatro				
Mestranda/formadora: Tânia Nunes				
Sessão Nº: 8	Data: 02/05/2024	Hora: 16h30-19h30	Local: Escola	Nº de presenças: 12

Descrição da sessão	Inferências
<p>Era o último dia de formação e, de um modo geral, todos pareciam animados, embora se sentisse o nervosismo característico dos momentos de apresentação dos trabalhos.</p> <p>Tal como tínhamos sugerido as apresentações foram realizadas a partir do site da formação.</p> <p>Sabíamos de antemão que faltariam 4 formandas, três das quais por motivos de saúde, a outra por ter desistido de frequentar a formação. Contudo, por terem realizado trabalho colaborativo, as propostas acabaram por ser todas apresentadas.</p> <p>O primeiro grupo que propôs começar com as apresentações esclareceu que tinham planeado as atividades colaborativamente entre professores a lecionar os mesmos anos de escolaridade, duas professoras do 2º ano e duas de 3º. Só trabalhou sozinha a docente que leciona o 4º ano.</p> <p>As professoras que trabalharam em conjunto começaram por apresentar alguns jogos de aquecimento que realizaram antes das atividades, depois explicaram como adaptaram a atividade da fábrica das histórias, às suas turmas, como foi possível verificar a concentração dos alunos no exercício da troca de adereços e de como tiraram partido do facto de os alunos terem adereços para passarem para uma proposta de improviso. Explicaram como, para brincar ao faz de conta, levaram os alunos a criarem meios de transporte com materiais recicláveis, jogaram ao age rápido e propuseram a criação de narrativas e dramatizações à volta do mesmo tema. Apresentaram a atividade realizada na altura do dia dos namorados “Amor em provérbios” e mostraram como partiram da pesquisa de</p>	<p>Talvez por querer desenvolver temas específicos do seu ano.</p>

<p>provérbios para a exploração da expressividade do corpo e da voz como forma de caracterizar personagens. Explicaram ainda como da atividade dinamizada em conselho de turma sugeriram a transformação de uma folha de papel noutra objeto, apenas com recurso à expressão corporal.</p> <p>Tiveram sempre a preocupação de apresentarem como realizaram os momentos de reflexão e avaliação das atividades desenvolvidas.</p> <p>A professora do 4º ano começou por apresentar a sua entrada na sala de aula com uma coroa de cartolina e um lenço na cabeça explicando que tinha aceite o desafio, feito na formação, de entrar na sala de maneira inusitada. Explicou depois que a partir da conversa que decorreu daquela experiência propôs que os seus alunos jogassem ao, “Mas que língua esta...” e que todos foram capazes de inventar uma nova linguagem para comunicarem. Seguidamente sugeriu que escolhessem alguns temas que gostariam de trabalhar e partiram para as pesquisas.</p> <p>A partir do tema do carnaval propôs a construção de máscaras e todos aproveitaram para criar personagens e brincar ao faz de conta. Partindo das marionetas de meia, também criadas em contexto de sala de aula, propôs que os alunos trabalhassem pequenas dramatizações de improviso. Os restantes temas escolhidos pelos alunos estão ainda por desenvolver, a docente pretende trabalhá-los até ao final do ano.</p> <p>Como apreciação do exposto os formadores destacaram o trabalho colaborativo da maioria do grupo da escola, as boas práticas de reflexão após as apresentações dos alunos e o cuidado com a articulação curricular.</p> <p>Seguiu-se a docente que frequentou a formação sem colegas da mesma escola, motivo pelo qual optou por não fazer trabalho colaborativo. Começou logo por dizer que sentia que o seu trabalho poderia ter sido muito mais rico se tivesse tido oportunidade de trabalhar com alguém. Depois apresentou a atividade “O que me define” explicando que, à semelhança do que tínhamos feito na formação, pediu aos seus alunos que desenhassem a parte do corpo que melhor os definia e que escrevessem uma frase justificativa da escolha. Os formadores aproveitaram para referir que foi pena que a colega não tivesse criado oportunidade para a exploração da expressão do corpo que podia ter advindo da primeira proposta.</p> <p>Depois explicou que por ter falta de espaço na sala realizou menos atividades do que gostaria e que usou alguns dos</p>	<p>A escola em questão está a ser remodelada motivo</p>
---	---

<p>exercícios trabalhados na formação para fazer pausas mentais durante o decorrer de atividades letivas mais intensas.</p> <p>Explicou depois que tinha trabalhado situações de improviso a partir de algumas músicas da compositora Clotilde Rosa, apresentada nas aulas de Oficina Coral. Os formadores referiram que achavam muito positivo a colega ter aproveitado a aula de música para desenvolver atividades teatrais criando assim um momento interdisciplinar promotor de aprendizagens mais significativas.</p> <p>Mostrou que tinha sugerido a construção de narrativas para improvisações com as mãos, com foco no reconhecimento das capacidades expressivas destas partes do corpo e que tinha proposto a criação de personagens a partir de colheres de madeira, ou de plástico, para que os alunos experimentassem a manipulação de objetos e criassem personagens e pequenas ações. Propôs também que criassem personagens com plasticina e que usassem o próprio corpo como cenário para a apresentação de novas narrativas. Nas fotografias foi possível ver como os alunos usaram as mãos, para o efeito. Os formadores destacaram a originalidade da ideia.</p> <p>Apresentou de seguida a atividade “Vamos dar vida aos 50 anos de liberdade” que partiu da construção de ambientes cénicos e de personagens para a criação e apresentação de tetos de objetos que tiveram lugar no recreio da escola.</p> <p>Concluiu a sua intervenção explicando que tem por hábito levar os seus alunos ao teatro e de como é fundamental criar essas oportunidades em contexto educativo. Referiu também que a escola onde trabalha tem a sorte de ter um ator que no caso é professor de teatro e coordenador das Atividades Extracurriculares, que, todos os anos, promove a apresentação de uma peça de teatro à comunidade, com os seus alunos, na qual a professora também ocupa um lugar de palco.</p> <p>Seguimos com a apresentação dos trabalhos de um colega que também optou por trabalhar sozinho. Da sua escola inscreveram-se somente dois professores, o próprio, a lecionar 2º ano e outra colega a lecionar 1º. A docente do 1º ano trabalhou colaborativamente com colegas de outra escola.</p> <p>O professor apresentou os trabalhos desenvolvidos a partir dos vídeos que colocou no site. Na primeira atividade mostrou-nos como propôs a criação de dramatizações a</p>	<p>pelo qual as aulas são dadas, temporariamente, em contentores.</p> <p>Havendo falta de espaço na sala de aula as áreas exteriores são sempre um bom recurso, muitas vezes mais apreciado pela maioria dos alunos.</p> <p>Atividade muito apreciada pelos alunos, respetivas famílias e comunidade envolvente.</p> <p>Talvez por estar há pouco tempo no agrupamento e ainda não se sentir à-vontade para trabalhar com colegas de outra escola.</p> <p>Este colega optou por criar alguns vídeos, por</p>
---	--

<p>partir de livros da biblioteca da escola. Explicou que nos livros encontraram os espaços, as personagens e as ações. Depois passaram para as narrativas e por fim para as apresentações. No final houve o momento de reflexão sobre os trabalhos apresentados.</p> <p>O segundo vídeo mostrava como partindo da descoberta de lengalengas que abordassem o tema dos sentimentos passaram para a expressão da voz e do corpo.</p> <p>A partir das imagens da terceira apresentação, explicou como usando os desenhos que representavam as partes do corpo que melhor identificavam os alunos, propôs que passassem para a comunicação não verbal, num jogo em que tinham de adivinhar de que parte do corpo se tratava. Depois aproveitaram para criar improvisações e apresentaram-nas em grupos de trabalhos.</p> <p>O vídeo da proposta seguinte mostrava o processo de criação de personagens para teatros de objetos. Pegando no tema das profissões os alunos tiveram de imaginar e desenhar uma figura humana que representasse determinada profissão. Depois construíram o boneco em massa de modelar seguindo o desenho que serviu de plano para a construção. Depois criaram as narrativas. Usaram imagens de livros como cenários e fizeram as apresentações às turmas. O formador não pode deixar de destacar o processo de criação dos personagens desde o seu planeamento à construção e posterior manipulação.</p> <p>A última atividade apresentada foi a do jogo “O que mudou?” proposta numa das sessões da formação.</p> <p>O último grupo de formandas começou por apresentar o projeto interdisciplinar que contou com a participação de uma docente/artista de “Oficina Coral”. O projeto partiu da exploração das histórias de alguns livros, passou pela construção de personagens e cenários, entoação de canções e representações teatrais das narrativas com recurso a marionetas e teatros de sombra.</p> <p>Apresentaram também alguns jogos dramáticos desenvolvidos ao longo do projeto: "O Chefe"; "Ver, Ouvir e Contar", “ O Cardume” e o “Apanhar a Cauda”.</p> <p>Depois mostraram como desenvolveram o jogo de apresentação pessoal que teve como inspiração o jogo “O que mudou?” desenvolvido em contexto formativo, ao qual deram o nome de “Estou pronto... para me conheceres melhor...”. O jogo decorreu da escolha de um adereço em função dos gostos e preferências dos alunos, que depois de</p>	<p>considerar ser uma ferramenta mais eficaz na demonstração da construção do processo de trabalho.</p> <p>Uma adaptação interessante à proposta original.</p> <p>Talvez por ter sido o momento em que viu uma atividade que de facto promovia uma boa articulação entre a área de artes visuais e a área de expressão dramática/teatro.</p> <p>O projeto de “Oficina Coral” é promovido pelo município e é desenvolvido em coadjuvação com professores de música e professore titulares de turma do 1º ciclo, na área de Música.</p>
--	--

<p>justificada, resultou num melhor de si próprios e dos colegas das turmas com as quais desenvolveram as atividades.</p> <p>Por altura da Páscoa propuseram o desenvolvimento do projeto “Galinha dos ovos da Páscoa” iniciado após a habitual caça aos ovos. Os alunos criaram e escreverem a história da Galinha e depois iniciaram o estudo dos seres vivos. O projeto terminou com a dramatização, de improviso, do texto criado coletivamente.</p> <p>A partir da proposta de criação de teatros de objetos explicaram como nasceu o projeto “Brincar na terra” que revitalizou um espaço de recreio que se encontrava abandonado. Depois da leitura da obra “A noite de Natal” de Sophia de Mello Breyner Andresen, os alunos começaram a construir, no recreio, usando pedras, paus, folhas e cartão, uma aldeia com vários espaços, casas, cercas e caminhos. Com pequenos bonecos, objetos variados, e desperdícios, criaram histórias de pessoas que habitavam naquelas casas/quintas/aldeia e cuidavam dos animais e plantas. Os habitantes da aldeia circulavam nas estradas ladeadas de pedras e assim surgiram várias histórias. Explicaram, emocionadas pelos testemunhos dos alunos, que o projeto continua em desenvolvimento e que todos os dias os alunos procuram aquele espaço de jogos/brincadeira, onde não há brigas, nem zangas, e onde os alunos se sentem “livres e felizes”.</p> <p>Terminaram com a apresentação dos jogos dramáticos: “O que mudou, adivinha se és capaz” e “Uma carta na manga” jogos inspirados nos que foram experimentados em contexto formativo.</p> <p>No final das apresentações os formadores elogiaram as horas de trabalho dedicadas a todas as atividades e projetos, o facto de terem recorrido com muita frequência à articulação interdisciplinar ajudando, assim, a tornar as aprendizagens mais significativas para os alunos.</p>	<p>Adaptação interessante à proposta inicial.</p> <p>Boa articulação com a temática de Estudo do Meio</p>
---	---

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

Ao acompanharmos a construção do site da formação, ao longo do tempo em que e desenvolveu a oficina, e as apresentações finais, pudemos perceber como as atividades e projetos realizados nas diferentes escolas do agrupamento, são evidências do bom trabalho desenvolvido e do cumprimento dos objetivos propostos para a formação. Pudemos concluir que houve articulação entre diferentes domínios disciplinares; criação colaborativa de recursos e materiais didáticos; aplicação, mas também adaptação, das atividades propostas em contexto formativo, à sala de aula; e o

desenvolvimento de habilidades e competências dos professores, que no final promoveram a mudança de práticas pedagógicas.

A apresentação dos trabalhos comprovou também as vantagens do trabalho colaborativo entre docentes, como defendido pela professora que não estabeleceu parcerias com os colegas.

Foi muito interessante perceber, também, como a maioria dos professores passou a apostar na avaliação/reflexão com os alunos, como verificaram o quão vantajosos eram esses momentos. Perceber, pelos testemunhos dos professores, o quanto foi benéfico para o desenvolvimento global dos alunos as propostas que apresentaram. Perceber a alegria e emoção que sentiram ao ver a felicidade dos seus alunos, ao longo da implementação dos projetos/atividades. Perceber ainda, a dedicação e o empenho de todos na construção de um site que possa ser um portfólio de recursos a usar no futuro, e quem sabe, continuar a crescer com mais e melhores partilhas de propostas de trabalho no âmbito da Expressão Dramática/Teatro.

ANEXO G. CONSENTIMIENTO INFORMADO

CONSENTIMENTO INFORMADO

Estudo: FORMAÇÃO EM TEATRO - REFLETINDO E CRIANDO COLABORATIVAMENTE

Enquadramento: Eu, Tânia Nunes, aluna do 2º ano do Mestrado em Educação Artística - Teatro, na Escola Superior de Educação de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa, encontro-me a desenvolver uma investigação, orientada pelo Professor Doutor Miguel Falcão, com vista a perceber as conceções dos professores do 1.º ciclo do ensino básico relativamente à Expressão Dramática/Teatro em contexto curricular e que influência pode exercer a formação e o trabalho colaborativo, entre professores, na mudança de práticas pedagógicas.

Explicação do estudo: A pesquisa tem início em novembro de 2023 e decorrerá durante 6 meses do corrente ano letivo com professores do 1.º ciclo do ensino básico, do Agrupamento de Escolas de Linda-a-Velha e Queijas. Através de processos e técnicas de observação participante, pretende-se acompanhar as práticas pedagógicas propostas pelos professores em contexto formativo e em contexto de sala de aula. Prevê-se a recolha de informações, também, através de questionários por inquérito aos professores participantes e de registos fotográficos e audiovisuais.

Confidencialidade, anonimato e livre participação: As informações recolhidas serão utilizadas apenas no contexto do estudo e do trabalho final, sendo garantidos o anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados. A participação é voluntária. Em caso de recusa de participação na pesquisa, por parte de algum professor, o uso dos dados recolhidos será com ele negociado, comprometendo-me a aceitar as suas decisões. A qualquer momento, os professores poderão recusar-se a tomar parte ou interromper a participação no estudo, ou mesmo regressar, sem que para tal tenham que fornecer qualquer justificação, nem sofrer nenhum tipo de penalização por este facto.

Contatos: Em qualquer momento do estudo a investigadora poderá ser contactada através do endereço eletrónico [REDACTED]

Grata pela sua participação,
Tânia Nunes

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela investigadora que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências.

Aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora. Também autorizo a divulgação dos resultados obtidos no meio científico, se garantido o anonimato.

- Sim
- Não

Autorizo registos fotográficos e audiovisuais, da minha imagem, como instrumentos de recolha de dados no âmbito deste estudo.

- Sim
- Não

Autorizo a divulgação das minhas imagens no site "EXPRESSÃO DRAMÁTICA / TEATRO - REFLETINDO E CRIANDO COLABORATIVAMENTE" que tem como objetivo reportar o trabalho desenvolvido em contexto formativo.

Link do site: <https://sites.google.com/view/expdramatica-teatro1ciclo/p%C3%A1gina-inicial>

- Sim
- Não

23 de novembro de 2023

Nome: _____ Assinatura: _____

ANEXO H. REGISTOS FOTOGRÁFICOS



Figura H.1 - Sessão 1- Atividade “Instalação Viva”



Figura H.2 - Sessão 2- Atividade “A Fábrica das Histórias”



Figura H.3 - Sessão 3- Atividade “E se...”



Figura H.4 - Sessão 3- Atividade “O que mudou?”

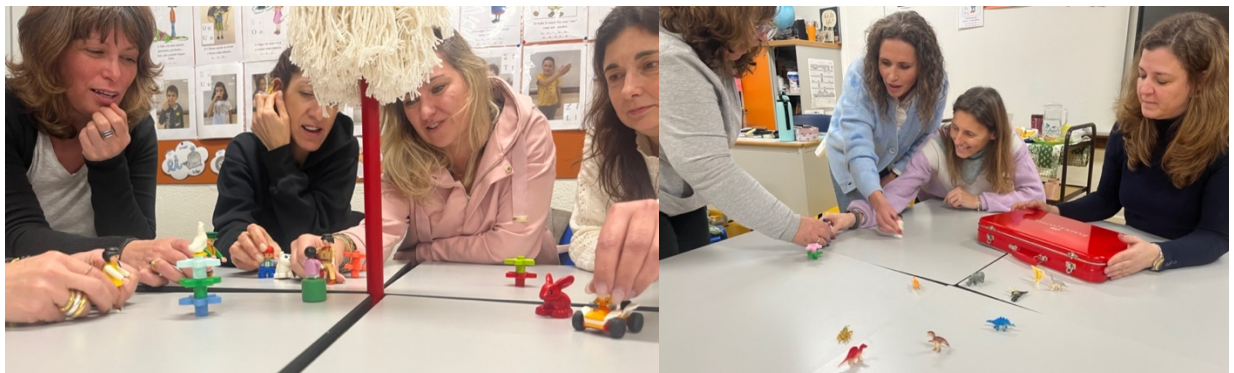


Figura H.5 - Sessão 4- Teatro de objetos



Figura H.6 - Sessão 5- Atividade “Sente o teu corpo”



Figura H.7 - Sessão 5- Teatro de marionetas



Figura H.8 - Sessão 5- Construção de dispositivos cénicos



Figura H.9 - Sessão 6- Ida ao Teatro - Recreios da Amadora – Peça “Ilusionistas”



Figura H.10 - Sessão 7- Teatro de sombras