



**Projeto “Boca Aberta” do Teatro Nacional D. Maria II:
Formação de Educadores de Infância e Fruição de
Espetáculos por Crianças em Idade Pré-Escolar**

Patrícia Cotão

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa,
para obtenção do grau de mestre em Educação Artística, na especialização
de Teatro na Educação

2019



**Projeto “Boca Aberta” do Teatro Nacional D. Maria II:
Formação de Educadores de Infância e Fruição de
Espetáculos por Crianças em Idade Pré-Escolar**

Patrícia Cotão

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa,
para obtenção do grau de mestre em Educação Artística, na especialização
de Teatro na Educação

Orientador: Professor Doutor Miguel Falcão

2019

Queremos também, cada vez mais, ser um Teatro Nacional que se deixa transformar pela presença das crianças e pela alegre responsabilidade de sermos a casa onde muitas delas contactam com Teatro pela primeira vez. Neste quarto ano de Boca Aberta, estamos apostados em crescer de um modo que esteja à altura do tamanho que já temos. (Rodrigues, 2017)

*Todos nós temos um anjo. Um querubim que nos guia, nos dá
esperança, nos encaminha e nos conta histórias.
À memória da minha mãe, São Cotão.*

AGRADECIMENTOS

Eu já sabia qual era o meu propósito na escolha desta profissão, agora eu tenho a certeza: ser Professora é ter a responsabilidade de contribuir para melhorar o Mundo, porque aprender é um direito e nós, educadores, temos, também, o direito – sim, o direito!

Todos temos um papel único e irrepetível. O Mundo é de todos e para todos e podemos ser tudo o que quisermos nele, porque "somos capazes", basta aceitar e acreditar.

Agradeço ao Professor Doutor Miguel Falcão (...o carinho e um sorriso, sempre estampado, que me alcançou, incentivou e me abraçou) pela orientação, apoio científico em momentos tão decisivos, pela sua amizade, exigência e pela oportunidade de comigo partilhar os seus saberes. Obrigada pela *sms* que me enviou no dia 12 de agosto de 2019, às 17h09m!

Sou grata pelo privilégio de ter contado com a colaboração do Teatro Nacional D. Maria II. E, ainda, pela amizade, a compreensão e a partilha de saberes da respetiva equipa.

À minha colega e companheira Cidália Carvalho pela solidariedade e pela amizade em momentos tão importantes deste percurso. À Suzel pela amizade, pelo apoio e disponibilidade em momentos decisivos deste percurso. Ao João, que está sempre presente, pelo afeto, incentivo e companheirismo.

À restante família. Ao meu irmão, Pedro Cotão, à minha prima Susana, à minha Madrinha Ascensão e ao meu Pai, Joaquim Manuel Dias Cotão, pela educação, valores transmitidos e exigência ao longo da minha vida. Aos meus amigos, Ruben Cardoso, Sara Malta, Andreia Amador, Vera Luz, Ana Quintino, Cristina Oliveira, Vânia Piedade, José Honório, Elisabete Barata, Ana Silva, Lúcia Maria, Custódia, Ana Luísa, Rita Miranda, irmãs Cacheirinha, à Zeca e Pedro Amaro. Aos meus alunos. Ao meu mais que tudo, o meu FILHO, Manuel Curinha.

Ao José Mascarenhas e ao Carlos do Rosário, meus primeiros mestres de Teatro.

Eu hoje tenho a coragem de ser quem sou.

Vivo agora a minha essência...

RESUMO

A presente dissertação tem como objeto de estudo o Projeto “Boca Aberta” (PBA), do Teatro Nacional D. Maria II, desenvolvido ao longo da temporada 2018-2019.

Pretendemos estudar, através de processos de investigação rigorosos, um Projeto de Teatro para a Infância e, no seu âmbito, compreender as relações estabelecidas entre o Teatro Nacional e os contextos educativos formais, concretamente com as crianças e os educadores de jardins de infância de Lisboa.

Trata-se de um estudo exploratório, cujo desenho da investigação se integra numa abordagem qualitativa e no paradigma interpretativo, decorrendo da pergunta de partida: Em que medida um Projeto de Teatro para a Infância contribui, nas vertentes da fruição e da formação docente, para a educação artística dos públicos-alvo (crianças em idade pré-escolar e educadores de infância)?

Estabelecemos os seguintes objetivos gerais do estudo: (i) perceber os fatores que levam os docentes a participarem num projeto de Teatro para a infância, nas vertentes da formação e da fruição de espetáculos; (ii) conhecer as apreciações artístico-pedagógicas dos docentes, bem como as suas perceções sobre as opiniões das crianças, quanto aos espetáculos do PBA; (iii) identificar iniciativas, diretamente relacionadas com o PBA, desencadeadas pelos docentes. Os instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizadas foram inquéritos por questionário e por entrevista semiestruturada e pesquisa documental, tratados através de análise de conteúdo, tratamento estatístico e análise documental.

Concluimos que os docentes participantes neste estudo demonstraram e reconheceram determinadas competências no âmbito da Educação Artística e que a sua intervenção direta com as crianças em idade pré-escolar, com vista a promover a experimentação e o desenvolvimento de capacidades inferenciais e de pensamento crítico, potenciada pela sua experiência profissional e pela formação em oficinas performativas, proporcionaram práticas de fruição de qualidade. Os resultados do estudo permitem inferir que a integração deste projeto, ao longo de quatro anos, teve um efeito positivo nos seus públicos-alvo – crianças e educadores.

Palavras-chave: Educação Artística; Educação Pré-escolar; Educadores de Infância; Formação Docente; Projeto “Boca Aberta” – TNDM II.

ABSTRACT

This dissertation has as its object of study the ‘Boca Aberta’ Project (BAP), of the D. Maria II National Theater (DMNT II) developed during the 2018-2019 season.

We aim to study, through rigorous investigation processes, a Theater Project for Childhood and, within, understand the connections which were established between the National Theater and the formal educational contexts, namely with children kindergarten teachers from Lisbon. It is an exploratory study, whose research design integrates a qualitative approach and in the interpretative paradigm, resulting from the starting question: To what extent a project of Theater for childhood contributes, in the fruition and teacher training, to the artistic education of the target audiences. (preschoolers and kindergarten teachers)?

We established the general objectives of the study: i) understand the factors that lead teachers to participate in a project of theater for children, in the aspects of the training and enjoyment of shows; ii) to know the teachers' artistic-pedagogical appreciations, as well as their perceptions about the children's opinions, regarding the PBA shows; iii) identify initiatives, directly related to the PBA, triggered by the teachers. The instruments and techniques of data collection used were inquiries by questionnaire and semi-structured interview surveys and documentary research, treated through content analysis, statistical treatment and document analysis.

We conclude that all teachers involved in this study shown and acknowledge solid skills in the field of Artistic Education and their direct intervention with preschool aged children with a view to promote experimentation and the development of inferential skills and critical thinking, enhanced by their professional experience and training in performing workshops, they provided quality enjoyment practices. The results of the study allow us to infer that the integration of this project over four years had a positive effect on its target audiences - children and educators

Keywords: Arts Education (AE); Preschool; Kindergarten teachers; Teachers’ training; ‘Boca Aberta’ Project - DMNT II.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
2.1 A Educação artística na infância	5
2.1.1 Relação com as artes, desde a infância.....	9
2.1.2 As artes na educação formal.....	11
2.2 Teatro vs Jardim de Infância?	15
2.2.1 Proximidades e distâncias entre “culturas”	19
2.2.2 Colaboração entre docentes e artistas.....	22
2.3 A Formação de docentes	24
2.3.1 Formação contínua e ao longo da vida.....	26
2.3.2 Formação em Teatro.....	30
3. PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO.....	33
3.1 Definição da problemática do estudo	34
3.2 Questões orientadoras e objetivos do estudo.....	35
4. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	37
4.1 Plano do estudo	37
4.2 Processos e técnicas de recolha de dados	40
4.2.1 Inquéritos por questionário.....	41
4.2.2 Inquérito por entrevista	43
4.2.3 Pesquisa documental	45
4.3 Processos e técnicas de análise de dados.....	46
4.3.1 Análise de conteúdo	47
4.3.2 Tratamento estatístico	48
4.3.3 Análise documental	48
5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	50
5.1 Resultados dos inquéritos por questionário aos docentes.....	50
5.1.1 Inquéritos por questionário aos docentes antes da Oficina	50
5.1.2 Inquérito por questionário aos docentes após a Oficina.....	55
5.1.3 Inquérito por questionário aos docentes após o espetáculo <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i>	59
5.1.4 Inquérito por questionário aos docentes após o espetáculo <i>Falas Estranhês?</i>	66
5.2 Resultados do inquérito por entrevista	78

5.3 Resultados da análise documental.....	81
6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	88
7. CONCLUSÕES.....	95
REFERÊNCIAS.....	100
ANEXOS.....	111

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Síntese do plano de estudo global	40
<i>Figura 2.</i> Cronograma da aplicação dos inquéritos por questionário	42
<i>Figura 3.</i> Sexo dos docentes inscritos na Oficina.....	51
<i>Figura 4.</i> Idade dos docentes inscritos na Oficina.....	51
<i>Figura 5.</i> Habilitações académicas dos docentes inscritos na Oficina.....	51
<i>Figura 6.</i> Nível de educação ou ensino onde trabalham os docentes inscritos na Oficina	51
<i>Figura 7.</i> Motivações: progressão na carreira.....	52
<i>Figura 8.</i> Motivações: partilha de ideias e experiências	52
<i>Figura 9.</i> Motivações: desenvolvimento da destreza profissional	52
<i>Figura 10.</i> Motivações: desenvolvimento de novas ideias para o trabalho	52
<i>Figura 11.</i> Motivações: desenvolvimento de funções específicas nos contextos de trabalho	53
<i>Figura 12.</i> Motivações: razões.....	53
<i>Figura 13.</i> Frequência de Oficinas de Teatro no último triénio.....	54
<i>Figura 14.</i> Primeira iniciativa, no âmbito da programação do TNDM II	54
<i>Figura 15.</i> PBA: Iniciativas	54
<i>Figura 16.</i> PBA: Tomada de conhecimento da Oficina.....	55
<i>Figura 17.</i> PBA: Conteúdos da Oficina	55
<i>Figura 18.</i> Questionário após a Oficina – duração da Oficina.....	56
<i>Figura 19.</i> Questionário após a Oficina – horário praticado.....	56
<i>Figura 20.</i> Questionário após a Oficina – metodologia adotado na Oficina.....	57
<i>Figura 21.</i> Questionário após a Oficina – material mobilizado na Oficina	57
<i>Figura 22.</i> Questionário após a Oficina – motivações e expetativas iniciais.....	57
<i>Figura 23.</i> Questionário após a Oficina – competências desenvolvidas no âmbito da Educação Literária	57
<i>Figura 24.</i> Questionário após a Oficina – competências desenvolvidas, no âmbito da comunicação e expressão	58
<i>Figura 25.</i> Questionário após a Oficina – competências desenvolvidas, no âmbito do Jogo Dramático/Teatro	58
<i>Figura 26.</i> Questionário após a Oficina – aspetos mais positivos da Oficina.....	58

<i>Figura 27.</i> Questionário após a Oficina – sugestões para futuras ações de formação no âmbito do PBA.....	59
<i>Figura 28.</i> Espetáculo <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i> – sexo dos docentes	59
<i>Figura 29.</i> Espetáculo <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i> – idade dos docentes.....	59
<i>Figura 30.</i> Espetáculo <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i> –Teatro fora do seu contexto profissional	60
<i>Figura 31.</i> Espetáculo <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i> – acompanhamento do seu grupo de crianças ao Teatro, no âmbito da sua atividade docente	60
<i>Figura 32.</i> Espetáculo <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i> – Razões das escolhas de espetáculos pelos EI, de modo decrescente, quando decidem ir ao Teatro com o seu grupo de crianças	61
<i>Figura 33.</i> Espetáculo <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i> – Docentes que frequentaram a OEI – Módulo III do PBA.....	62
<i>Figura 34.</i> Questionário após o espetáculo <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i> – docentes que frequentaram, em anos letivos anteriores, alguma OEI, do PBA.....	62
<i>Figura 35.</i> Espetáculo <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i> – docentes que assistiram, em anos anteriores, com as crianças, a espetáculos do PBA	62
<i>Figura 36.</i> Espetáculo <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i> – EI que prepararam a ida ao espetáculo	62
<i>Figura 37.</i> Espetáculo <i>Falas Estranhês?</i> – sexo dos docentes	67
<i>Figura 38.</i> Espetáculo <i>Falas Estranhês?</i> – idade dos docentes	67
<i>Figura 39.</i> Espetáculo <i>Falas Estranhês?</i> – apresentação de espetáculos de teatro no JI.....	67
<i>Figura 40.</i> Espetáculo <i>Falas Estranhês?</i> – regularidade de espetáculos de Teatro no JI	67
<i>Figura 41.</i> Espetáculo <i>Falas Estranhês?</i> – espaços, no JI, onde costumam ser apresentados espetáculos de Teatro	68
<i>Figura 42.</i> Espetáculo <i>Falas Estranhês?</i> – apresentação de espetáculos de teatro nos JI	69
<i>Figura 43.</i> Espetáculo <i>Falas Estranhês?</i> – razões das escolhas de espetáculos pelos EI, de modo decrescente, quando participam na escolha de um espetáculo para ser apresentado em contexto educativo	71
<i>Figura 44.</i> Espetáculo <i>Falas Estranhês?</i> – frequência de OEI, no presente ano letivo	72
<i>Figura 45.</i> Espetáculo <i>Falas Estranhês?</i> – frequência, em anos letivos anteriores, de Oficina do PBA	72
<i>Figura 46.</i> Espetáculo <i>Falas Estranhês?</i> – espetáculos do PBA, em anos anteriores	72
<i>Figura 47.</i> Espetáculo <i>Falas Estranhês?</i> – participação no espetáculo <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i> ...	72
<i>Figura 48.</i> Espetáculo <i>Falas Estranhês?</i> – tomada de conhecimento da apresentação do espetáculo no JI.....	73
<i>Figura 49.</i> Espetáculo <i>Falas Estranhês?</i> – EI que prepararam a vinda do espetáculo	73

Figura 50. Espetáculo *Falas Estranhês?* – desenvolvimento de atividades, após o espetáculo ...73

Figura 51. Número de participantes nas OEI..... 85

Figura 52. Público total (crianças e idosos)..... 86

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Comparação entre algumas características gerais da aprendizagem das crianças e dos adultos.....	28
Tabela 2. PBA – Oficina para Educadores de Infância Modulo III – 4.ªTemporada.....	39
Tabela 3. PBA – Espetáculos para a Infância - 4.ªTemporada.....	39
Tabela 4. Técnicas de recolha e análise de dados	46
Tabela 5. Estratégias mobilizadas pelos docentes para preparação da ida ao TNDM II, assistir ao espetáculo para a infância – <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i>	63
Tabela 6. Estratégias planeadas, pelos docentes, para o desenvolvimento de atividades, após o espetáculo para a infância – <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i>	64
Tabela 7. Apreciações dos educadores sobre o espetáculo, tendo em conta a dimensão artística e pedagógica	65
Tabela 8. Perceção dos docentes, relativamente à opinião das crianças sobre o espetáculo.....	66
Tabela 9. Motivos, dos docentes inquiridos, pelos quais consideram profícuo assistir a espetáculos de Teatro no estabelecimento de educação.....	69
Tabela 10. Estratégias mobilizadas pelos docentes para preparação da ida do espetáculo <i>Falas Estranhês?</i> ao estabelecimento de educação.....	74
Tabela 11. Iniciativas dos educadores de infância para o desenvolvimento de atividades, após o espetáculo <i>Falas Estranhês?</i>	75
Tabela 12. Utilização de material, por parte dos Educadores, sobre o espetáculo <i>Falas Estranhês?</i>	76
Tabela 13. Perceção dos docentes sobre o espetáculo no JI.....	77
Tabela 14. Perceção dos docentes relativamente à opinião das crianças sobre o espetáculo no JI.....	78
Tabela 15. Análise de Conteúdo da entrevista a Manuela Pedroso.....	79
Tabela 16. Espetáculos encenados para a infância – 4.ªTemporada.....	82
Tabela 17. Oficina de Formação para Educadores de Infância – 4.ªTemporada.....	84
Tabela 18. Estabelecimentos educativos.....	85
Tabela 19. Sessões para famílias.....	85
Tabela 20. Total de público.....	85

LISTA DE SIGLAS

1.ºCEB	Primeiro Ciclo do Ensino Básico
AC	Análise de Conteúdo
AD	Análise Documental
EA	Educação Artística
EI	Educadores de Infância
EL	Educação Literária
EPE	Educação Pré-Escolar
JI	Jardim de Infância
LT	Linguagem Teatral
MEC	Ministério da Educação e Ciência
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
OEI	Oficina para Educadores de Infância
PBA	Projeto “Boca Aberta”
TE	Tratamento Estatístico
TNDM II	Teatro Nacional D. Maria II
TPI	Teatros para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UR	Unidade de Registo

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo realizou-se no âmbito do Mestrado em Educação Artística (EA) – Especialização em Teatro na Educação, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

O tema decorreu de um conjunto de convicções e preocupações pessoais e profissionais, em relação à qualidade dos Espetáculos para a Infância na atualidade e das relações que se podem estabelecer, através de dinâmicas várias, entre Teatros e Estabelecimentos de Educação e/ou Ensino. O debate entre Arte e Educação e/ou Ensino continua a ser um assunto sensível, devido às aproximações e distanciamentos entre estes dois “mundos”.

Para além destas motivações, é de referir, também, o desafio lançado pela direção de relações externas do Teatro Nacional D. Maria II (TNDM II), durante uma visita àquele Teatro, no ano curricular do Mestrado em EA, no âmbito da Unidade Curricular de Desenvolvimento Curricular em EA. O desafio estimulou o início deste estudo, focado no Projeto “Boca Aberta” (PBA) do TNDM II, visando compreender as relações estabelecidas entre aquela instituição e os contextos educativos formais, concretamente com crianças em idade pré-escolar e educadores de infância (EI).

Enquanto docente do século XXI, considero que os sistemas educativos necessitam de se renovar com uma mais forte cultura artística, procurando implementar metodologias preocupadas em proporcionar às crianças o desenvolvimento de competências nos vários domínios – estético, físico, criativo, cognitivo, emocional e social –, através de atividades de índole artística, pois “o ensino precisa de explorar outras fronteiras cognitivas, expandir a nossa conceção de mente. . . a escola deve promover uma mudança de perspetiva relativa aos objetivos educacionais e esta mudança passa por uma alteração no tipo de trabalho que propomos” (Lima & Ramos, 2017, p. 99).

Este tipo de estudos, desenvolvidos no âmbito da investigação científica, no domínio da educação, pretendem estudar processos e resultados, refletindo sobre o que alcançam, para que “cada pessoa se torne um cidadão ativo, capaz de vincular informação, de dialogar e refletir sobre ela” (Sousa, Alonso & Roldão, 2013, p. 74). É importante continuarmos atentos às necessidades das crianças e à realidade que nos rodeia, pois, como cantava Luís Vaz de Camões no seu soneto, “mudam-se os tempos, mudam-se as

vontades”. A mudança é inevitável, mas não necessariamente para pior, e cabe a cada um de nós fazer a sua parte e contribuir com um verso para que o “canto” permaneça na memória dos tempos.

O contacto com o Teatro, com processos de criação teatrais, com manifestações cénicas e as suas linguagens artísticas assumem-se como importantes meios para educadores/professores (Assis, 2017). As experiências pedagógicas e emocionais que daí poderão decorrer para as crianças, através das práticas desencadeadas por educadores, são extremamente enriquecedoras, com tudo o que está implícito numa das artes mais ancestrais, o Teatro. Com respostas muito diversas ao longo dos tempos, o Teatro acompanhou a história do Homem e a sua procura permanente de conhecimento sobre si e os outros à sua volta.

Este estudo surge da confluência das questões gerais da EA, perspectivadas como nucleares para o desenvolvimento integral dos alunos (nos aspetos sensoriais, motores, emocionais, afetivos, intelectuais e cognitivos), incluindo nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e nos objetivos da programação do TNDM II, no âmbito do PBA.

Com efeito, o estudo dos processos e resultados existentes nesta relação entre PBA e docentes, passando pela análise e compreensão das metodologias implementadas nos contextos educativos e nas diferentes práticas, também incentivadas através de estratégias preconizadas pelo TNDM II, com as suas Oficinas para docentes, assumiram-se pontos de partida para a elaboração da presente investigação.

Este estudo está organizado em sete capítulos, seguidamente apresentados.

O primeiro capítulo corresponde à introdução, no qual apresentamos a estrutura geral da investigação, bem como as motivações para a sua concretização.

O segundo capítulo integra o enquadramento teórico, no qual fundamentamos as principais linhas orientadoras do estudo, através da revisão de fontes diversas e atualizadas, incluindo documentos orientadores emanados pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC) e referências bibliográficas das áreas em estudo.

O terceiro capítulo diz respeito à problemática da investigação, onde apresentamos o problema em estudo, bem como a sua contextualização, as questões orientadoras e objetivos do estudo.

A metodologia da investigação encontra-se no quarto capítulo, no qual sistematizamos o respetivo plano do estudo, bem como os processos e as técnicas de recolha e de análise de dados seguidos.

No quinto capítulo procedemos à apresentação dos resultados obtidos através dos diferentes instrumentos utilizados e, no sexto capítulo, realizamos a respetiva discussão, mediante a triangulação de todos os resultados apresentados e fontes estudadas.

No sétimo capítulo, relativo às Conclusões, procuramos dar resposta às questões levantadas e verificamos em que medida os objetivos do estudo foram alcançados. Apresentamos também algumas recomendações, que apontam para outros estudos a realizar, bem como limitações sentidas.

Finalmente, constam do trabalho as referências e os anexos, na maioria, referentes à recolha e tratamento de dados.

A finalizar este capítulo, lembramos Bogdan e Biklen (1994), quando defendem a ideia – na qual nos revemos – de que “para os investigadores o sucesso é definido por realizarem o que se caracteriza por boa investigação, e não por conteúdos ou resultados específicos” (p.65).

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este Enquadramento Teórico resulta de uma revisão bibliográfica, tendo em conta o tema do estudo, pois, segundo Sousa e Baptista (2014), “[a revisão da literatura] implica a recolha de informações que fundamentem os seus argumentos e a redação das suas conclusões” (p.33).

Importa referir que a construção do presente capítulo foi exigente, devido à variedade de obras, documentos e estudos nas áreas em questão, no entanto assumiu-se frutífera para a prossecução da investigação.

Assim sendo, após uma organização concetual dos vários temas e assuntos a serem analisados, definimos que o enquadramento teórico estaria organizado em torno de três subcapítulos: Educação Artística na Infância; Teatro *vs* Jardim de Infância; e Formação de Docentes.

No primeiro subcapítulo os dois grandes temas a serem desenvolvidos são a *Infância* e a *Educação Artística*. Deseja-se discutir os conceitos de Educação Artística (EA) e o lugar que a Linguagem Teatral (LT), com as suas conceções e práticas, ocupa no desenvolvimento infantil. Através das várias referências mobilizadas, o enquadramento teórico pretende apresentar o que tem sido defendido, nos planos político e institucional, a nível nacional e internacional (incluindo por organizações de referência mundial) nesta área, que se assume como fundamental na formação global do indivíduo.

No segundo subcapítulo, os dois grandes focos são: o *Teatro* e o (s) contexto(s) formal(is) de *Jardim(ns) de Infância* (JI). É de referir que o título é apresentado sob a forma de questão, pois pretende interpelar diretamente os leitores.

No terceiro e último subcapítulo serão abordadas teoricamente as conceções relativas à formação de docentes, contínua e ao longo da vida, no âmbito geral e, mais especificamente, na área da EA – formação em Teatro.

É de referir que, tal como Costa (2003b) se preocupou em encontrar um equilíbrio na sua escrita, aquando da redação da sua autobiografia, aqui também pretendemos achar uma forma prazerosa de apresentar os temas, não esquecendo a espontaneidade das ideias, bem como a sua cientificidade, pois, há uma constante preocupação em deixar os leitores

formularem as suas próprias concepções, numa busca constante de inovar para criar, mantendo o privilégio da subjetividade (Leite & Ostetto, 2015).

2.1 A Educação artística na infância

[A educação artística] é a única que dá harmonia ao corpo e enobrece a alma...devemos fazer Educação com base na arte logo desde muito cedo, porque ela pode operar na infância durante o sono da razão. E quando a razão surge, a Arte terá preparado o caminho para ela. Então ela será bem-vinda, como um amigo cujas feições essenciais têm sido há muito familiares. (Platão, citado por Sousa, 2017a, pp. 21-22)

As palavras de Platão, um dos grandes filósofos da Grécia antiga, na sua obra filosófica *Fedro*, citado por Sousa (2017a), já apresentavam a Educação Artística (EA) na infância como a base, para uma autêntica Educação, numa lógica holística, “uma educação voltada para a formação da pessoa no seu todo, objetivada para a sua evolução” (Sousa, 2017a, p. 11).

Hoje defende-se cada vez mais um tipo de educação que vá para além da transmissão de matérias científicas, que se limita unicamente ao ensino-aprendizagem de conteúdos – ditos – “académicos”, com “[uma] visão puramente instrumental . . . considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem económica)” (Werthein & Cunha, 2000, p.37). Não se tem investido o necessário no desenvolvimento da dimensão humana nas suas múltiplas dimensões (afetiva, motora, cognitiva, pessoal, emocional e social), de modo integrado, como perspetivava o relatório *Um Tesouro a Descobrir*, de Jacques Delors, apresentado à UNESCO em 1996.

O Perfil dos Alunos, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, aponta para uma educação escolar baseada numa cultura artística de base humanista. Aliás, uma das dez áreas de competência consideradas no referido documento define mesmo uma área de “Sensibilidade Estética e Artística”, com os seus processos de experimentação, de interpretação e de fruição, como um meio de desenvolvimento da expressividade pessoal e social. A esse respeito, Vigotsky (2001) ressalta que as crianças com mais experiências sensoriais e práticas terão maior capacidade imaginativa e criativa e, portanto, maiores oportunidades de estudo e trabalho.

Antes de prosseguir é necessário, neste ponto, uma breve reflexão sobre a perspectiva de EA que foi sendo desenvolvida e de como esta se distingue da Educação pela Arte, pois, existem diferenças entre ambas que vão além das suas diferentes nomenclaturas. Segundo a definição de Marques e Caldas (2012):

- A educação artística tem como finalidade promover o desenvolvimento integral dos indivíduos e proporcionar a iniciação aos processos de experimentação, fruição e criação artísticas;
- A educação artística pressupõe o conhecimento de metodologias específicas e a aquisição de conteúdos de forma sequencial;
- A educação artística dirige-se a todos e visa promover a participação e o desenvolvimento através de experiências diversificadas, desafiantes e imaginativas. (p.134)

Com efeito, a imersão em contextos artísticos e abordagens artístico-pedagógicas (incluindo nos contextos educativos formais) com vista ao conhecimento, através da experimentação, da fruição das várias linguagens artísticas e de criações artísticas marcam a fronteira entre Educação Artística e Educação pela Arte. A EA pressupõe experiências, diversificadas, mas complementares, que nos colocam em contato com a Arte, proporcionando o desenvolvimento de condições para que possamos interpretar, interagir e produzir, inserindo-nos socialmente de maneira mais ampla.

A EA, em Portugal, assume lugar de destaque no *Roteiro para a Educação Artística* da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2006), em que foi vista como um direito de crianças e jovens para que estes possam desenvolver o seu sentido estético, a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de reflexão, inerentes à condição humana (*Idem*).

A própria UNESCO tem tido um papel importante na divulgação de atividades no âmbito da EA, nomeadamente em Portugal e no relatório já mencionado:

As sociedades do século XXI necessitam de um cada vez maior número de trabalhadores criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores, e os sistemas educativos têm de evoluir de acordo com as novas necessidades. A Educação Artística permite dotar os educandos destas capacidades, habilitando-os a exprimir-se, avaliar criticamente o mundo que os rodeia e participar activamente nos vários aspectos da existência humana. (UNESCO, 2006, p.7)

Através das suas múltiplas linguagens, a EA tem contribuído para que os docentes possam desenvolver uma metodologia heurística, assente em processos pedagógicos que pretendem encaminhar os alunos a descobrir por si mesmo o que se quer ensinar. Os atuais modelos de educação propõem, aliás, uma nova conceção de escola, baseada nos valores da democracia, no direito à igualdade e à liberdade, contribuindo assim para a formação global dos alunos.

O recente documento *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória* (2017) apresenta a “sensibilidade estética e artística” como umas das suas nove áreas de competência, na formação dos alunos:

[As competências nesta área correspondem a] processos de experimentação, de interpretação e de fruição de diferentes realidades culturais, para o desenvolvimento da expressividade pessoal e social dos alunos. Compreendem o domínio de processos técnicos e performativos envolvidos na criação artística, possibilitando o desenvolvimento de critérios *estéticos* [itálico meu] para o juízo crítico e para o gosto, numa vivência cultural informada. (p.28)

Da parte dos alunos, estas competências no âmbito da “sensibilidade estética e artística” implicam:

- reconhecer as especificidades e as intencionalidades das diferentes manifestações culturais;
 - experimentar processos próprios das diferentes formas de arte;
 - apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais;
 - valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades.
- (Martins, 2017, p. 28)

Têm sido várias as organizações internacionais – Organização Mundial da Nações Unidas, Fundo das Nações Unidas para a Infância, UNESCO, União Europeia –, ao longo dos anos, através de diversas conferências e fóruns, a proclamar os propósitos e objetivos da EA (Durão, 2018).

No relatório da sessão de encerramento da Conferência Mundial sobre Educação Artística é referido “[o] carácter indispensável das artes como parte essencial de uma educação de

qualidade, pela contribuição que dão para a compreensão do mundo e para o alargamento das capacidades e da inteligência” (Mbuyamba, 2007, p.10).

Em 2010, foi publicado o relatório *Educação artística e cultural nas escolas da Europa* (Eurydice, 2010), no qual está patente a relevância que os vários sistemas educativos internacionais têm vindo a conceder ao desenvolvimento das aptidões artísticas, para que estas contribuam para “aumentar a compreensão cultural; partilhar experiências artísticas; e permitir aos alunos tornarem-se consumidores de arte e intervenientes informados nesse domínio” (p. 9).

Dentro das artes, existem várias áreas na educação das crianças, sendo o Teatro uma delas. Este constitui uma das mais antigas manifestações artísticas e, através dele, as crianças têm a oportunidade de interagir com a sua própria consciência, corpo e emoções, ganhando uma melhor perspetiva dos comportamentos humanos.

A linguagem teatral com as suas práticas ocupa lugar de destaque em todo este processo globalizante, com a sua pedagogia artística, composta por um conjunto de regras, princípios, preceitos, modelos e pressupostos teóricos e práticos.

O Teatro contribui para o desenvolvimento global das crianças, pelo que, quando nos referimos ao Teatro na Educação, estamos a encará-lo numa perspetiva artístico-pedagógica e não na perspetiva da aprendizagem das técnicas da formação e criação de atores (Caldas & Vasques, 2014).

O universo teatral, com as suas ferramentas, estratégias e linguagens, surge como basilar para o desenvolvimento da criança, na sua relação consigo própria, com os outros e com o ambiente que a rodeia. A ação pedagógica do Teatro na Educação, através da linguagem teatral, perspetiva a criança no seu todo, a sua formação global e o desenvolvimento de competências pessoais, emocionais e sociais. O Teatro poderá assumir-se como um modelo pedagógico, uma vez que a sua linguagem, com processo globalizador, não compartimenta as atividades em departamentos estanques e contribui para o desenvolvimento pessoal das crianças de uma forma coerente com a complexidade do ser humano (Costa, 2003a; Gauthier, 2000; Landier & Barret, 1994).

Nesta ordem de ideias, Isabel Alves Costa (2003b) defende que o Teatro é sobretudo o Jogo dos Homens – o jogo da existência. É, de todas as artes, a mais próxima da vida.

2.1.1 Relação com as artes, desde a infância

Desde muito cedo que as crianças comunicam e representam o mundo por meio de diversas linguagens, elas constroem o seu próprio conhecimento e, antes mesmo de escreverem ou lerem, já fazem uso de linguagens para se expressar. Por exemplo, “a criança enquanto desenha, canta, dança, conta histórias, teatraliza, imagina, ou até silencia. O ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa mesma unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal imaginário” (Derdyk, 1990, p.19). Compreende-se assim que as crianças, desde muito cedo, têm experiências estéticas e que estas se iniciam desde o seu nascimento. Nesse sentido, concordamos com Boal (2006), quando adverte:

O nascimento produz um choque sensorial de tremenda violência, e o bebê chora. Assustado, pensa: pensa um pensamento mudo, pois não conhece palavras. Sua pele toca outras peles, roupas e coisas – ele sente e compara. Sons, à sua volta, tornam-se explosivos e diversificados. Pela primeira vez seus pulmões se repletam de ar e a bebê cheira. Saboreia o leite materno. Seus olhos, quando se abrem bem abertos, ao tudo verem, nada veem: lentamente, ao longo dos dias que passam, das pessoas e coisas que passam, distinguem traços e cores, desenharam perspectivas e reconhecem fisionomias. Os primeiros contatos com o mundo exterior são de natureza sensorial – isto é, estéticos. (p. 189)

Depois de nascer a evolução do cérebro do bebê acontece a um ritmo vertiginoso, criticamente influenciado por fatores como: os relacionamentos, experiências vividas e meio ambiente em que cresce. Por várias formas, as crianças desde cedo contactam com as linguagens artísticas, sendo sujeitas a estímulos, experiências, contactando até com artistas e respectivas obras, fruindo as diferentes realidades culturais.

A criança começa a exprimir-se desde o nascimento. Começa com certos desejos que tem de dar a conhecer ao mundo exterior, um mundo que a princípio é apenas representado quase exclusivamente pela família. Os seus primeiros gestos e gritos, são, por isso, uma imagem primitiva por meio da qual a criança tenta comunicar com os outros. Mas já nos primeiros tempos da sua vida podemos diferenciar entre a expressão que é dirigida a um fim específico – sobretudo, garantir a satisfação de uma necessidade, como a fome – e expressão que não é orientada e cujo único intuito é exteriorizar um sentimento mais

generalizado, como o prazer, a ansiedade ou a raiva. É certo que estes dois modos de expressão estão associados: a satisfação da fome, por exemplo, leva a uma condição de prazer que é então expressa num sorriso; ou o prolongamento da fome leva a um estado de descontentamento ou de dor que é então expresso em gritos de raiva. Mas com bastante frequência os estados de prazer e descontentamento não são imediatos ou diretamente relacionados com as necessidades instintivas e a expressão é aparentemente desinteressada (Rocha, 2014). Podemos por isso dizer que o estado de sentimento que é expresso varia em precisão, mesmo num recém-nascido. Na linguagem popular, distinguimos entre sentimento e humor. Um é concentrado, o outro difuso. Mas o que é difuso não é necessariamente menos urgente. Na verdade, a própria difusão do humor pode dar origem a uma necessidade muito positiva de expressão, porque sentimos a necessidade de definir aquilo que é indefinido. Por exemplo, a existência em nós de um vago sentimento de ansiedade, que é um estado de humor no nosso sentido que aqui está a ser atribuído ao termo, inspirará atividades de uma natureza perfeitamente geral e aparentemente sem relação. A criança, tal como o adulto, tem estes humores e deseja exprimi-los. Esta expressão é, evidentemente, controlada em última análise pela disposição somática (particularmente a glandular) e psicológica da criança, mas porque é relativamente indireta e aparentemente não destinada a assegurar a satisfação de uma necessidade imediata, chamamos-lhe “expressão livre”. Podemos talvez antecipar uma discussão posterior, observando aqui que não está implícito que a “expressão livre” seja necessariamente “expressão artística” (Rocha, 2014).

Se refletirmos sobre a distinção entre jogo ou arte, podemos iniciar o processo como entendendo que a livre expressão engloba uma vasta gama de atividades corporais e processos mentais. O jogo é a forma mais óbvia de expressão livre em crianças e tem havido uma tentativa persistente por parte de antropólogos e psicólogos para identificar todas as formas de expressão livre com o jogo. Desde que Froebel salientou pela primeira vez a importância fundamental da atividade de jogo no desenvolvimento da criança, este aspeto tem sido observado em detalhe considerável. Sob a influência da psicanálise, os educadores foram levados a atribuir um âmbito mais vasto à função do jogo no crescimento da criança.

O jogo simbólico faz parte do desenvolvimento das crianças e é uma das competências que lhes permite experienciar e integrar o mundo. Sem o jogo as crianças têm dificuldade na compreensão do mundo, para além do concreto e do que é visível.

Freud (citado por Courtney, 2003) equipara a arte a um jogo: é “uma continuação e um substituto para o jogo das crianças” (p.114). Igualmente relevante é a questão levantada por Manuel Guerra (citado por Costa, 2003a): “Que haverá no Teatro que não existia já na infância e particularmente no jogo da criança? Talvez apenas a consciência de que nós jogamos inteiramente no jogo teatral” (p.339).

A criança, ao utilizar a sua liberdade inata de expressão e curiosidade, desenvolve a sua expressividade e interpretação do mundo que a rodeia. Para ela, a arte é uma forma de se expressar, pois “a natureza da criança é lidar com o mundo de modo lúdico, fazer o que lhe dá prazer e satisfação. Por isso gosta tanto de brincar e desenhar” (Sans, 1995, p. 21). Desde muito cedo que as crianças realizam o que lhes dá prazer e alegria. Brincam e desenham, envolvendo-se por completo e, sempre que agem, valorizam os seus desejos e as suas vontades. Normalmente começam a desenhar por volta dos dois anos. Nesta fase iniciam as experiências, pois não têm medo de arriscar, uma vez que o seu corpo é ação, movimento e pensamento, isto é, podem tocar, cheirar, pensar e experimentar com o corpo:

Seu pensamento se dá na ação, na sensação, na percepção, sempre regado pelo sentimento. Convive, sente, reconhece e repete os símbolos do seu entorno, mas não é, ainda, um criador intencional de símbolos. Sua criação focaliza a própria ação, o exercício, a repetição. (Martins, Picosque & Guerra, 1998, p. 96)

O desenvolvimento das crianças processa-se como um todo e a aprendizagem realiza-se de uma forma global, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo e na compreensão das relações que estabelecem com os outros, como na construção da sua identidade.

2.1.2 As artes na educação formal

Segundo Vigotsky (2001), a arte “é o trabalho do pensamento, mas de um pensamento emocional inteiramente específico” (p. 57), afirmando ainda que a arte corresponde à expressividade humana. A integração da Educação Artística (EA) como componente

obrigatória nos programas educativos de qualquer país é considerada condição essencial para cumprir um dos seus objetivos – o de reforço do direito à educação e participação cultural – que decorre, aliás, de desígnios internacionais expressos na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e na *Convenção sobre os Direitos da Criança*. A cultura e as artes são consideradas componentes fundamentais de uma educação que vise o desenvolvimento pleno dos indivíduos, pelo que a sua obrigatoriedade permitiria garantir o acesso de todos. No artigo 27.º da *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, este princípio encontra-se contemplado, pois, defende-se que “toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de *fruir* [itálico meu] as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam”.

Na *Convenção sobre os Direitos da Criança*, o artigo 31.º refere também a importância das artes na vida da criança, incidindo no direito de estas “participarem livremente na vida cultural e artística”.

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, veio determinar que “a arte é um fator importante na formação integral da pessoa, devendo por isso fazer parte integrante do sistema educativo”. Especificamente no que se refere à Educação Pré-Escolar (EPE), estabeleceu para este nível de educação: “desenvolver as capacidades de expressão e de criação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica” (alínea f), do n.º1 do artigo 5.º).

Sobre a arte e a sua conexão com a educação e sociedade, o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (2001) assumiu a EA como ponto de partida para o educador favorecer o contacto com as diversas formas de expressão e comunicação, uma vez que “as artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção” (MEC, 2001, p.149).

Na segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto de 2005), no artigo 9.º, referente aos objetivos propostos para o ensino, é salientada a intenção de “facultar às crianças e jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística”, bem como “fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na

experimentação”, deixando, deste modo, bem visível a intenção, ao nível da decisão da política educativa, de facultar e estimular o contacto com a arte e o acesso aos contextos promotores de experiências estéticas.

Nas áreas de conhecimento científico-humanísticas, bem como de ensino profissional e/ou técnico, o mesmo não tem a mesma intensidade e continuidade, como nos é referido por Caldas e Pacheco (1999), que, nas suas intervenções na área da EA em escolas de ensino regular, notam que os alunos se sentem “perdidos” quando confrontados com a “vivência cultural e artística que extrapola o saber livresco e os remete para vários saberes em confronto . . . o que já lhes é pouco usual” (p. 10).

É notória a rigidez das aprendizagens, focadas em conteúdos e resultados quantitativos, sendo de salientar o impacto do alcance de metas valorizadas socialmente, entre as quais o ingresso no ensino superior, conforme fica implícito na própria Lei de Bases, quando destaca “unidades de índole científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida ativa” (LBSE, 2005). A ideia de que através da Cultura e da Arte se pode alcançar o pleno desenvolvimento do ser (UNESCO, 2006) só começou a ganhar relevância, em Portugal, nas últimas duas décadas.

No sistema educativo português, atualmente, a EA na EPE surge de forma explícita no documento *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (2016), na área de conteúdo de “Expressão e Comunicação”, no domínio da EA, que engloba quatro subdomínios: “Artes Visuais”, “Jogo Dramático/ Teatro”, “Música” e “Dança”. No ensino básico regular, atualmente, as escolas organizam o seu trabalho de integração e articulação curricular, tendo por referência o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. As artes na educação básica formal, são operacionalizadas através das componentes do currículo de EA, no 1.ºCEB, e Educação Artística e Tecnológica no 2.º e 3.ºCEB. No 1.ºCEB, de acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, a componente de EA, integra as disciplinas de Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música. É de referir, ainda, que as matrizes curriculares-base do ensino básico geral, nos 2.º e 3.º CEB, incluem, também, uma componente de “Complemento à Educação Artística”, possibilitando aos alunos a frequência de outros domínios da área artística, ao longo destes dois ciclos, cuja oferta é objeto de decisão da escola, bem como a sua organização,

o tempo que lhe é destinado e as regras de frequência, privilegiando, para o efeito, os recursos humanos disponíveis (MEC, 2018).

Todavia, nas nossas escolas, a EA, na maioria das vezes, é encarada como um suporte a outras componentes do currículo, vistas como nucleares. Brillhante (2007) sublinha este assunto, ao afirmar que “a arte não tem... de ser vivida como tempo roubado às disciplinas sérias. . . e muito menos de ter uma função complementar na formação geral de um jovem” (p. 5). A instrumentalização das disciplinas artísticas, à mercê de outras áreas, é uma constante nos estabelecimentos de educação e ensino. No Teatro, em contextos de educação formal, estão muitas vezes subjacentes práticas pouco centradas nos verdadeiros interesses das crianças, pois, impera a lógica de o Teatro ser instrumentalizado para a memorização e compreensão dos conteúdos das restantes disciplinas (Falcão, 2014). Importa reter que “a arte, a par de outras formas de conhecimento . . . concorre para a compreensão e desenvolvimento da civilização, de cada sociedade e de cada pessoa” (CNE, 2013, p. 4270) e, portanto, a privação de experiências relacionadas com as várias áreas da EA implica consequências só notórias a longo prazo. Retomando o conceito de *fruição*, referido no artigo 27.º da *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, é importante recuperar a reflexão sobre a importância do acesso precoce ao Teatro, do hábito de fruição regular e da qualidade da criação artística, como contributos para o enriquecimento e a formação pessoal da criança, numa perspetiva global.

No conhecimento profundo que construiu e adquiriu sobre a perceção do Teatro por crianças e jovens, Isabel Alves Costa (2003a) sublinhou que “o Teatro é desejo de fazer, mas também prazer de ver” (p.342) e que a relação que as pessoas terão com o Teatro ao longo da sua vida advirá da forma como o Teatro nelas entrou, sendo que “uns vão enveredar pelo caminho do palco e outros pelo caminho da sala” (*Idem*, p.342).

No âmbito da fruição de espetáculos de Teatro por crianças, impõe-se uma questão: Serão as crianças simples espectadoras passivas? Segundo Pais (2016), apesar da “invisibilidade que convencionou o seu espaço no Teatro do mundo, o «espectador» reclama para si a qualidade de participante nesse mundo-espetáculo” (p.110), de personagem de um “palco único” que é só seu. A recriação dos sentidos e a produção de discursos visíveis e invisíveis permitem o estabelecimento de relações de cumplicidade. A dimensão do

Teatro como um jogo, entre o ator e os espectadores (crianças), desencadeia um grande jogo que se estabelece entre ambos (Costa, 2003a). Na perspectiva de Fragateiro (1996), o Teatro proporciona, assim, um “momento de comunhão entre actores e espectadores”, o reencontro do “sentido do ritual e do cerimonial que as sociedades contemporâneas têm vindo a perder que é fundamental para a sobrevivência do ser humano” (p. 43). Como Stanislavski (2006) crê, “[só] o nosso tipo de arte, embebido que é nas experiências vivas dos seres humanos, pode reproduzir artisticamente as impalpáveis nuances e profundezas da vida . . . deixando impressões que não se desvanecerão com o tempo” (p. 45).

2.2 Teatro vs Jardim de Infância?

Além disso: o Teatro não é uma escola? Então... O Teatro obrigatório poderia começar na infância com um repertório de contos próprios para crianças. (Valentin, s.d.)

O irreverente Karl Valentin, no seu monólogo *Porque os Teatros estão vazios?* auxilia-nos a iniciar o segundo subcapítulo do enquadramento teórico, pois, ao questionar-se se o Teatro não será uma Escola, leva-nos a aprofundar as relações entre contextos educativos e artísticos.

De facto, as instituições educativas são como palcos onde grande parte da vida dos indivíduos se desenrola, são lugares privilegiados para promover a aprendizagem das linguagens específicas das várias áreas contempladas na estrutura global da EA – Música; Artes Plásticas; Teatro; Dança; Cinema, entre outras (CNE, 2013).

No âmbito das comemorações do Dia Mundial do Teatro, em 2017, o diretor artístico do Teatro Nacional D. Maria II (TNDM II) afirmou:

O Teatro e todos os Teatros que existem dentro do Teatro têm em comum o facto de nos propor uma sociedade da *fruição* [itálico meu], do prazer do pensamento. Não conheço nada mais poderoso. Talvez o amor. Mas o Teatro vem logo a seguir. (Rodrigues, 2017)

A EA abrange contextos de educação formal, não formal ou informal e assenta numa linguagem própria – a linguagem teatral. Quando se fala em Teatro, neste âmbito, é com "objetivos artísticos, socioculturais e pedagógicos que visam a formação global do

indivíduo" (Falcão, 2014, p. 151). Falcão elucida, ainda, que o Teatro na Educação, na perspectiva da EA, distingue-se do Ensino Artístico, porque não visa a formação das crianças enquanto artistas (*Idem*). Nesta linha de pensamento é de referir a ideia de Reverbel (1989) ao referir que, nas escolas, não se pretende "ter um aluno-ator, um aluno-pintor ou um aluno-compositor, mas sim dar oportunidades a cada uma de descobrir o mundo, a si próprio e a importância da arte na vida humana" (p. 22).

O Teatro na Educação, de acordo com Koudela (2006), não pretende encontrar aptidões artísticas, isto é, atores e atrizes de palco, mas sim vigorar "o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural [em] processo[s] consciente[s] de expressão e comunicação" (p. 78). Vieites (2014) refere que as expressões "Teatro e Escola" ou "Teatro e Educação" são referidos como termos com grande complexidade, com um alcance para lá do que geralmente lhe atribuímos.

Antes de prosseguirmos é necessário clarificarmos o significado da palavra latina "versus" (*vs*), utilizada no título do presente subcapítulo entre estes dois "universos" – Teatro e Jardim de Infância (JI). Assim, de acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa o termo "versus" (abreviatura: *vs.*), de origem latina, morfologicamente classificado como preposição, significa "contra" ou "em direção".

Verifica-se que a definição apresentada não nos remete somente para antítese, mas que poderá transportar-nos, também, para uma direção, levando-nos a comparar e, até, manter possíveis relações que caminham em direções comuns. O encontro de uma base concetual sobre estes conceitos permite estabelecer o contexto que serve como ponto de partida para o desenrolar de um trajeto.

Também iremos referir outros contextos educativos formais, além do JI, e perceber o que poderão ter estes dois contextos, Teatro e JI, em comum e o que os poderá distinguir.

É do conhecimento geral que o Teatro sempre esteve presente na cultura das sociedades, feito e representado pelo homem de forma completa, utilizando-se de expressões corporais, gestuais e verbais, além de desafiar a nossa imaginação. Vieites (2014) refere que "o Teatro tem um imenso potencial educativo que nem sempre se explica adequadamente nem sempre se compreende ou se quer compreender" (p. 149). Já para Brook (2008), "[a] representação [teatral] é um jogo" (p.25). Em ambos os autores o Teatro é encarado como prática educacional, na perspectiva da EA.

O Teatro encerra em si a tentativa de comunicação entre homem e homem, entre o inconsciente do artista e o do público (Courtney, 2003). Não tem que ter uma função de ensinar, moralizante ou pedagógica, pois, os valores estéticos estão para além dos valores morais ou das intencionalidades pedagógicas.

A EPE, de acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), destina-se às crianças entre os três anos e a entrada na escolaridade obrigatória e é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família. Este é um serviço socioeducativo e é proporcionado em estabelecimentos de EPE, que poderão ser públicos ou privados, nestes incluídos tanto as instituições do ensino particular e cooperativo como as instituições particulares de solidariedade social (IPSS). A verdadeira tomada de consciência de que esta etapa contribuía para uma escolarização bem-sucedida, reduzindo o abandono escolar e afigurando um maior sucesso na vida ativa, ganhou novo fôlego após o parecer do Conselho Nacional de Educação, em 1994 (CNE, 1994). É de referir que esta valência, no nosso país, fez um caminho gradual até ser reconhecida oficialmente. A par da investigação realizada neste campo, a produção de legislação tem vindo a consagrar a EPE, em Portugal, como uma das etapas determinantes na formação das crianças.

O recente Decreto-Lei n.º 21/2019 de 30 de janeiro, no seu 10.º artigo, *Princípios gerais*, considera a EPE “como a primeira etapa da educação básica.” De acordo com a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, constituem-se como seus princípios gerais pedagógicos:

- a. Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática, numa perspetiva de educação para a cidadania;
- b. Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c. Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d. Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;

- e. Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f. Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g. Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- h. Proceder à despistagem de inaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i. Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade. (Lei n.º 5/97, Capítulo IV artigo 5.º).

Para auxiliar os educadores de infância e todos os profissionais ligados à EPE foi criado, em 1997, um conjunto de orientações curriculares, revistas no ano de 2016. Elas foram uma referência e contribuíram para a promoção da qualidade da EPE. As atividades desenvolvidas são planeadas de acordo com as OCEPE, definidas pelo MEC. O espaço do JI está preparado para receber cada criança de forma a estimular o seu progressivo desenvolvimento. É no JI que as crianças começam a interagir umas com as outras, é quando começam a aprender a relação com o outro, incluindo com os adultos, seja o educador de infância (EI), seja o pessoal auxiliar, num contexto educativo formal. Como uma segunda família, o JI torna-se a primeira instância na comunidade onde a criança se permite encontrar e estabelecer raízes, se permite expor-se, explorar o mundo, arriscar a sentir os seus limites e capacidades.

Com efeito, o contexto formal de educação de infância é um contexto de cidadania. As crianças aprendem envolvendo-se, fortalecendo ali a aprendizagem de socialização.

É na EPE que as crianças vão desenvolver as suas capacidades expressivas através das inúmeras atividades de pintura, dos jogos de faz-de-conta, das danças e canções, o que contribuirá para que ganhem interesse pelo mundo dos sentidos e da experimentação, da imaginação e das histórias.

Assim sendo, estes dois contextos – Teatro e JI – têm um conjunto de situações e objetivos em comum. Duffy (2004) sugere quatro níveis essenciais que ajudarão os educadores a explorar o processo criativo das crianças que, por sua vez, lhes possibilitará explorar diversas expressões artísticas e ainda possibilita compreender a expressão da criança. Não se trata, porém, de um processo estanque, porque a criança pode avançar e/ou recuar no seu raciocínio. Primeiro, surge a curiosidade que o/a educador/a deve despertar na

criança; levar a criança a pensar “o que é isto?”. Deste modo, a atenção das crianças será captada e interessar-se-á por querer saber mais. A curiosidade assume aqui um papel de impulsionadora do processo criativo, uma vez que a criança se envolve de modo a encontrar resposta para a sua questão. De seguida, surge a exploração ou a procura de “o que é que aquilo consegue e pode fazer?”. Possibilita à criança “reunir informação, assim como os conhecimentos e o nível de compreensão que possuem, com o objetivo de identificar relações, semelhanças e diferenças” (p. 134). Em terceiro lugar, surge o brincar: “o que é que eu consigo fazer com isto?”. Através da atividade lúdica, existe uma consolidação dos saberes e capacidades adquiridos anteriormente. Por fim, surge a criatividade: “o que é que eu consigo criar ou inventar?”. Aqui ocorre uma reflexão sobre as experiências anteriores que possibilitam dar resposta à questão inicial que lhes despertou curiosidade. As crianças “descobrem abordagens novas ou invulgares aos materiais ou ao problema que estão a investigar; correm riscos e estabelecem novas relações” (p. 134).

2.2.1 Proximidades e distâncias entre “culturas”

[A] Arte, como espaço de expressão do homem, atravessa todas as fronteiras que ele próprio ora artificialmente cria, ora dramaticamente destrói ao longo da vida. A liberdade individual e a ordem institucional são duas faces da mesma moeda em permanente conflito. Esta parece ser a realidade, com as especificidades e matizes de cada cultura. (Lima, 2018, p.7)

A cultura de escola e a cultura de um espaço artístico coexistem na “mesma moeda”, no entanto, distanciam-se, apesar das suas constantes dinâmicas de cumplicidade (Lima, 2018). Tendo consciência destas proximidades e/ou distanciamentos, as subjetividades entre estas mantêm-se, num sentido de inclusão ou de exclusão com as aprendizagens que desenvolvem, uma vez que, muitas vezes, não são encarados como conhecimentos académicos válidos, com as suas próprias matérias, o que advém da cultura artística.

A cultura escolar tem uma forte tendência de compartimentar os saberes, dando primazia ao racional, procurando sempre alguma segurança, o que conduz a “uma separação cada vez maior entre o desenvolvimento cognitivo e o emocional” (UNESCO, 2006, p. 7). Em contrapartida, segundo Brilhante (2007), a cultura artística estimula a “autoconsciência,

espoleta a questionação, desenvolve o inconformismo e o desejo de quebrar barreiras” (p.4). Para Assis (2017), existe uma cultura escolar que está há muito enraizada e que parece não ser possível alterar:

Esta cultura escolar está de tal forma interiorizada nas relações de poder, nos papéis e nos graus de autonomia assumidos por cada um, na gestão dos tempos e dos espaços de aprendizagem e nos mecanismos de controlo, que se tornou natural, como se não fosse possível fazer de outra maneira. (p. 22)

Como é que, por vezes, é tão difícil conciliar estes dois contextos, cujas prioridades são, em vários aspetos, análogas ou afins?

No caso português, o perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância também veio dar relevância às Artes no JI, clarificando, no plano curricular, o que se espera do educador:

- d) Promove, de forma integrada, diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora) inserindo-os nas várias experiências de aprendizagem curricular;
- e) Desenvolve a expressão plástica utilizando linguagens múltiplas, bidimensionais e tridimensionais, enquanto meios de relação, de informação, de fruição estética e de compreensão do mundo;
- f) Desenvolve actividades que permitam à criança produzir sons e ritmos com o corpo, a voz e instrumentos musicais ou outros e possibilita o desenvolvimento das capacidades de escuta, de análise e de apreciação musical;
- g) Organiza actividades e projectos que, nos domínios do jogo simbólico e do jogo dramático, permitam a expressão e o desenvolvimento motor, de forma a desenvolver a capacidade narrativa e a comunicação verbal e não verbal;
- h) Promove o recurso a diversas formas de expressão dramática, explorando as possibilidades técnicas de cada uma destas. (Decreto-Lei n.º 240/2001, III, anexo n.º 1)

Todavia, os ambientes escolares e os artísticos possuem algumas fragilidades na sua conciliação, pois, nos ambientes escolares, assiste-se a uma supremacia das capacidades cognitivas sem reconhecer que a valorização da cultura artística deve “ser admitida como

uma carga cultural importante em que a aceitação dos sentimentos e emoções devem ser uma das finalidades da educação” (Marques, 2012, p. 4).

Em relação ao Teatro, segundo Gagliardi (1998), a escola é vista como um dos espaços mais apropriados para as primeiras e tão importantes aproximações à prática teatral entre crianças independentemente das suas diferenças. Será pertinente sublinhar que o Teatro visa a formação global da criança, constituindo-se como um espaço de diálogo e experimentação (Bezelga et al., citado por Abreu, 2014), que permite a descoberta de capacidades do próprio indivíduo, mas também do grupo. Segundo estes autores, as crianças que são privadas das diversas linguagens artísticas manifestam dificuldades de expressão das suas ideias, dos seus pensamentos e sentimentos, reprimindo-os.

As OCEPE (2016) consideram também que as diferentes linguagens artísticas que fazem parte da EA são meios de enriquecer as possibilidades de expressão e de comunicação das crianças. Andrea (2005) partilha da mesma ideia e vai mais longe, referindo que “a utilização da expressividade através das linguagens artísticas torna-se o veículo pelo qual o indivíduo é posto em confronto consigo próprio, com os outros, com o espaço que o rodeia e com aquilo que lhe é proposto numa necessidade de julgar o que recebe e intervir com o que sente” (p. 11).

É necessário encontrar formas de complementaridade entre Teatro e Escola sem descurar as especificidades de cada uma destas realidades. É necessário encontrar pontos de contacto entre ambas as culturas, por exemplo através da fruição de espetáculos de teatro “como parte integrante de um processo rico e regular de trabalho” (António & Falcão, 2015, p.30).

Num panorama escolar de muita repetição e conteúdos, o Teatro deverá estar presente delicadamente como agente de transformação, na perspetiva de contribuir para o desenvolvimento do gosto estético, do confronto de ideias, da formação do sentido crítico, da aprendizagem do trabalho em grupo e do estímulo da imaginação e da fantasia. Segundo Dohme (2011), através, por exemplo, das leituras/histórias encenadas para a infância, que tantas vezes não interessam aos docentes, abrindo novas perspetivas ao mundo infantil, “onde a realidade e a fantasia se sobrepõem” (p.7). De acordo com o mesmo autor, e a título de exemplo, as histórias/leituras encenadas podem possibilitar uma autêntica EA, pois, vão além do encantamento. Quando selecionadas, estudadas e

organizadas adequadamente, podem ter a função de educar e formar, uma vez que preconizam autênticas lições de vida, dando contexto a situações, sentimentos e valores que, quando isolados, são difíceis de serem compreendidos pelas crianças. Essas narrações desencadeiam processos mentais que levarão à formação de conceitos capazes de nortear o desenvolvimento de valores éticos e a valorização da autoestima e da cooperação social (*Idem*, 2011).

2.2.2 Colaboração entre docentes e artistas

A escola, para Ferreira (2001), é um local de “professores e alunos” (p.122). Os docentes não necessitam, de acordo com esta perspectiva, de ser especialistas de Teatro, todavia precisam de “conhecer muito bem esse ofício, reconhecê-lo como arte, saber quais instrumentos e recursos de trabalho [mobilizar]” (p.122), possuindo assim “parâmetros de referência para o ensino dessa linguagem artística” (*Idem*, p.123). Schvambach (2017) considera que os professores e os artistas são detentores de “dois perfis distintos, pois nem todo professor é artista e nem todo artista é professor” (p.147).

Segundo Rancière (2010), a relação existente entre trabalho artístico e trabalho pedagógico potencia a aprendizagem dos alunos e a partilha de um mundo comum. O comum não é algo dado, envolve uma constante construção que põe em comum algo que não o era, assim construindo quotidianamente a democracia pensada não como um estado, mas como um acontecimento, sempre em risco, sempre a necessitar de novas confirmações da sua existência.

Na Educação Pré-Escola (EPE), o papel dos educadores é determinante para iniciar o processo de ensino-aprendizagem formal, que se desenvolverá ao longo da vida, conforme afirma João Costa, secretário de Estado da Educação, no preâmbulo das OCEPE (2016): “uma educação pré-escolar de qualidade é um preditor de sucesso na escolaridade e na qualidade de vida dos jovens e dos adultos” (p. 4).

Uma das missões de todos os educadores, nos dias de hoje, é proporcionar aos seus alunos experiências. São as experiências, sentidas e vividas ao vivo, que materializam os temas e diversos assuntos das suas vidas. É através destas que as crianças conseguem perceber muitos assuntos complexos e, muitas vezes, impossíveis de compreensão só com explicações teóricas, confinadas aos clássicos espaços escolares.

As práticas colaborativas entre contextos educativos e artísticos têm sido uma realidade, embora ainda não generalizada e raramente com origem nas escolas. Exemplo disso foi o *Projecto 10x10*, com a chancela da Fundação Calouste Gulbenkian (FCG), coordenada por Maria de Assis Swinnerton, no âmbito do programa “Descobrir, Educação pela Cultura”, de que foi diretora. O referido projeto cruza saberes de artistas e de educadores através de processos colaborativos de experimentação, inicialmente desenvolvidos numa residência artística e posteriormente aplicados em sala de aula. Realizou-se ao longo dos anos 2012 a 2017, em cinco edições consecutivas. Este projeto assentou nas possibilidades de relação entre artistas e professores, numa constante dinâmica de “dois olhares diferenciados sobre a realidade escolar – o olhar implicado do professor, moldado pela prática e pelo conhecimento, e o olhar exterior do artista, sem os condicionalismos da escola, disponível para a experimentação artística, constitui um enriquecimento pessoal e profissional para os participantes” (Pereira, 2017, p. 211).

Com efeito, trabalhar neste cruzamento entre arte e educação implica o envolvimento dos artistas e professores. É de salientar que os artistas escolhidos para integrar o projeto *10x10* foram convidados a trabalhar com professores em sala de aula, integrando algumas das suas práticas profissionais habituais, que se acredita trazerem vantagens para o campo da educação. Convém referir que os artistas não foram para a escola criar ou implementar projetos artísticos; a sua função foi, diferentemente, de apoio ao professor, na qualidade de tutores.

As escolas, segundo Helena Santos (1999), continuam a ser os espaços privilegiados para se trabalharem e explorarem as relações entre a sociedade e as artes e onde se poderão entender e potencializar as suas dinâmicas várias.

Cada vez mais se tem vindo a mostrar que “o processo de aprendizagem já não se encontra confinado exclusivamente às escolas. Novas possibilidades pedagógicas resultaram do desenvolvimento de parcerias entre escolas e instituições culturais” (UNESCO, 2006, p.14). Os artistas ao entrarem no espaço escolar, segundo Caldas (2007), “fazem dele um outro tipo de pedagogo” (p. 21), pois, ao partilhar os seus saberes e práticas artísticas, no contexto educativo/escolar, estão a desencadear processos de grande aprendizagem para alunos e docentes, levando assim a cabo um pleno desempenho e função da escola e da educação numa sociedade diversificada, como a atual.

De acordo com Queiroz (2017), “os artistas conseguem ensinar as gerações que ainda não nasceram, os educadores conseguem dar sentido aos novos públicos que já nasceram, aqui e agora, e formar os novos artistas” (p.11). Para este autor, a relação “entre artista e o educador parece ser simbiótica. A arte ensina desde sempre, sem se dar por ela, e faz do artista um professor permanente, para além da morte” (*Idem*, p.12).

De acordo com Durão (2018), na sua dissertação de mestrado intitulada *Conferência Mundial de Educação Artística (2006), Dez Anos Depois: Conceções e expectativas sobre as artes na educação e o perfil do professor de Teatro*, “há, globalmente, uma valorização da presença da Arte e do artista na Educação” (p. 91), portanto, o caminho – apesar de sinuoso – faz-se caminhando.

2.3 A Formação de docentes

Os docentes deverão evoluir sempre, a vários níveis, ao longo da sua carreira, no entanto, Janói Mamedes (citado por Silva & Lopes, 2015) afirma que “o professor só pode ensinar quando está disposto a aprender” (p.143). Falar sobre formação docente e as suas implicações para a atuação na escola, tal como se configura hoje, apesar de parecer um assunto bastante debatido e investigado, ainda causa algum desconforto, principalmente dentro dos estabelecimentos de educação e ensino. Desconforto, porque muitos acreditam que a formação pode dar um contributo para a resolução de problemas e situações diversas nos dias de hoje nas escolas, investindo em ações específicas. Há ainda quem a considere essencial para mudar práticas ou mentalidades, consoante as vocações, objetivos, gostos e as intenções. Para muitos professores e demais profissionais da educação, ainda hoje, “o mais importante é o conteúdo a ser transmitido, aparecendo o educador como simples fornecedor dos conhecimentos e o educando como simples recetáculo desses conteúdos” (Paro, 2010, p. 21), argumentando-se que se vive um retrocesso em relação à escola de ontem. De acordo com Azanha (2004):

A escola básica de hoje não é... um retrocesso com relação à escola de ontem. É uma outra escola, principalmente por ser altamente expandida, e suas alegadas deficiências precisam de ser enfrentadas por um esforço permanente de investigação e busca. (p. 373)

A formação de professores só tem sentido se for capaz de estar ao serviço da satisfação das necessidades dos alunos, dos professores, da escola e da comunidade educativa. Este processo supõe que a formação de professores seja capaz de exercer uma ação transformadora, no desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional e operativo das crianças e jovens; no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores; no desenvolvimento da eficácia e da eficiência das organizações e, ainda, no desenvolvimento da comunidade educativa (Casanova, 2013).

Assim, os professores necessitam de formação para enfrentar os desafios da escola atual. Hoje, há um novo perfil de escola, exigindo, por conseguinte, um novo perfil de professores/educadores, isso para atender a uma nova demanda do mundo presente.

Ser professor, nos dias de hoje, conforme afirmam Mello e Lugle (2014), é ser criador de motivos para que o aluno supere as suas capacidades, numa participação colaborativa na apropriação do conhecimento.

Os professores devem ser mediadores do processo de ensino-aprendizagem, conduzindo os discentes na apropriação da cultura acumulada, a fim de que possam relacionar conhecimentos quotidianos e científicos por meio de práticas pedagógicas, alicerçadas em teorias; e, que, especialmente, promova a contextualização, a provocação, a instigação para que o aluno adquira e desenvolva a sua autonomia, a sua participação ativa e o seu pensamento curioso e crítico. Todavia, o que se nota nalguns contextos é algo diferente.

A LBSE, Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, definiu a formação de educadores e de professores como um dos vetores fundamentais da educação em Portugal e, mais recentemente, o despacho n.º 779/2019, de 18 de janeiro, definiu as prioridades de formação contínua dos docentes, no âmbito dos objetivos da política do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro. Segundo Flores (2003), “a formação de professores constitui um processo que implica uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem à sua conceção, organização e operacionalização” (p. 127), tendo em vista que todos os professores passam por várias experiências de formação. Segundo Canário (1999), os docentes apresentam três níveis de contexto de formação:

- Um nível formal de que o protótipo é o ensino dispensado pela escola, com base na assimetria professor-aluno, na estruturação prévia de

programas e horários, na existência de processos avaliativos e de certificação;

- Um nível não formal caracterizado pela flexibilidade de horários, programas e locais, baseado geralmente no voluntariado, em que está presente a preocupação de construir situações educativas «à medida» de contextos e públicos singulares. É justamente no campo da educação de adultos, em regra mais ativamente refratários a processos escolarizados, que estas modalidades se têm vindo a desenvolver;

- Um nível informal que corresponde a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que não conscientes, nem intencionais, por parte dos destinatários, correspondendo a situações pouco estruturadas e organizadas. (p. 80)

Edmunson (citado por Garcia, 1999) vai mais longe, ao considerar que a formação docente deve contribuir para que os professores se “formem como pessoas, consigam compreender a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e adquiram uma atitude reflexiva acerca do seu ensino” (p. 80). Para Nóvoa (citado por Cardoso, 2013), os docentes melhoram as suas práticas se passarem por quatro importantes aspetos: estudo aprofundado de cada caso; análise coletiva das práticas pedagógicas; obstinação e persistência profissional para responder às necessidades dos alunos; e compromisso social, com vontade de mudança.

Para os vários autores mobilizados neste enquadramento teórico, a formação de professores é um elemento essencial na melhoria das aprendizagens dos alunos nas diferentes áreas do saber, no desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, na melhoria da organização da escola e da sua relação com a comunidade.

2.3.1 Formação contínua e ao longo da vida

A formação contínua é determinante para o crescimento profissional dos docentes, para o aperfeiçoamento da qualidade do desempenho dos professores e consequentemente para a qualidade do seu ensino e das aprendizagens dos seus alunos. Day (2001) adota um conceito de desenvolvimento profissional que engloba a aprendizagem pessoal, as oportunidades de desenvolvimento profissional, ainda que sejam informais, e as oportunidades formais traduzidas em atividades de treino e de formação contínua.

A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores deve também constituir-se como uma prática corrente na elaboração de planos e programas de

formação, de modo a tentar garantir que estes correspondam às necessidades das escolas, mas também às necessidades dos professores. A formação contínua deve articular-se com as necessidades de formação, nos seus modelos, processos e práticas, na medida em que procura superar insuficiências sentidas no exercício da profissão, centradas na escola e/ou nas reais necessidades sentidas pelos professores.

É convicção amplamente aceite que os conhecimentos e a qualidade de ensino dos professores têm um efeito direto sobre a aprendizagem dos alunos. Ao mesmo tempo, as exigências feitas aos docentes são cada vez maiores, o que obriga a uma formação contínua permanente em diversos domínios da sua profissão. Esta formação contribuirá para o desenvolvimento profissional dos docentes, sendo este entendido como um processo a longo prazo – individual e/ou coletivo – que permitirá o desenvolvimento dos saberes e das competências profissionais, com recurso a diferentes experiências formais e informais (Marcelo, 2009). O conceito de desenvolvimento profissional tem vindo a mudar de acordo com a evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender e ensinar.

Tomando como ponto de partida que uma das formas dos docentes adquirirem novos conhecimentos e competências e aperfeiçoarem aqueles que possuem é através da formação contínua, torna-se importante clarificar este conceito. Rodrigues e Esteves (1993) entendem a formação contínua de professores como “aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação inicial” (p. 44). Segundo as mesmas autoras, este tipo de formação permite dotar os professores de uma atitude científica e reflexiva na condução e avaliação da sua própria prática, que lhes permita: transmitir informação e valores; participar na planificação e gestão da escola cooperando com os demais agentes da comunidade educativa; e, ainda, assumir perante os alunos um papel de modelo (*Idem*, 1993).

É também de salientar que a formação dos docentes não cessa, nem se inicia, com a formação inicial, nem com formação contínua. A formação inicial constitui a primeira etapa de um longo e permanente caminho formativo, ao longo de toda a carreira, que prepara apenas para o início da profissão docente.

A formação contínua deverá acompanhar a vida profissional dos docentes, assim como a formação ao longo da vida, pois ao contrário do que se acreditava outrora, pode aprender-

-se durante toda a vida. É necessário que a formação de docentes seja pautada pela construção de uma competência baseada no diálogo e na valorização do contexto. Segundo Silva e Lopes (2015), “esta constatação apoia a ideia de nos assumirmos como uma comunidade de aprendentes, em que tanto adultos como jovens aprendem continuamente, embora de forma diferente” (p.115).

Torna-se oportuno referir que as experiências de vida dos adultos e usadas na educação, a fim de possibilitarem a melhoria das suas competências, se designa por “andragogia”, termo do grego *andros* (adulto) e *gogos* (educar) (*Idem*, p. 115). De acordo com Brookfield (1986), a andragogia é “um processo no qual os indivíduos tomam a iniciativa na elaboração de experiências de aprendizagem, diagnosticam necessidades, localizam recursos e avaliam a aprendizagem” (p.40). É necessário existir uma rigorosa planificação quando se pretendem promover atividades de formação para adultos, pois, estas não se podem organizar como se fossem para crianças (cf. Tabela 1).

Tabela 1
 Comparação entre algumas características gerais da aprendizagem das crianças e dos adultos

Crianças	Adultos
As crianças dependem de adultos para o apoio material, apoio psicológico e de gestão da vida. São dirigidas pelos adultos.	Os adultos dependem de si próprios para apoio material e gestão de vida. Embora ainda precisem dos outros para satisfazer muitas das necessidades psicológicas, são amplamente autodirigidos (autónomos).
As crianças percebem que um dos seus grandes papéis na vida é ser aluno (aprendente).	Os adultos consideram-se praticantes (fazedores), através das aprendizagens anteriores para obter sucesso como trabalhadores, pais, etc.
As crianças, em grande parte, aprendem o que lhes é dito para aprender.	Os adultos aprendem melhor quando percebem que os resultados do processo de aprendizagem são importantes para si. Isto é, contribuem para o seu próprio desenvolvimento, sucesso no trabalho, etc.
As crianças veem o conteúdo de aprendizagem estabelecido como importante, porque os adultos lhe dizem que é importante.	Os adultos muitas vezes têm ideias muito diferentes sobre o que é importante aprender.
As crianças, como grupo no contexto educativo, são muito parecidas. Têm aproximadamente a mesma idade, provêm de contextos socioeconómicos semelhantes, etc.	Os adultos são muito diferentes uns dos outros. Os grupos de educação de adultos tendem a ser compostos por pessoas de idades distintas e diferentes origens socioculturais, etc.
As crianças percebem o tempo de modo diferente dos adultos. A perceção do tempo muda com a idade – o tempo parece passar mais rapidamente à medida que envelhecemos.	Os adultos, além de perceberem o próprio tempo de forma diferente das crianças, também estão mais preocupados com o uso eficaz e produtivo do mesmo.
As crianças têm experiências de vida mais limitadas.	Os adultos têm uma ampla e rica base de experiências em relação à qual relacionam a nova aprendizagem.
As crianças de um modo geral aprendem rapidamente.	A maior parte dos adultos aprende mais lentamente do que as crianças, mas aprende igualmente bem.
As crianças estão abertas a novas informações e poderão ajustá-las facilmente às suas opiniões.	Os adultos são muito mais propensos a rejeitar ou a justificar as novas informações que contradizem as suas crenças.
A disponibilidade das crianças para aprender está ligada não só ao desenvolvimento académica como também ao desenvolvimento biológico.	A disponibilidade dos adultos para aprender está mais diretamente ligada às necessidades relacionadas com o cumprimento das suas funções como trabalhadores e lidar com as mudanças de vida.
As crianças aprendem (pelo menos em parte) porque a aprendizagem lhes será útil no futuro.	Os adultos estão mais preocupados com a aplicabilidade imediata da aprendizagem.
As crianças são muitas vezes motivadas externamente (com promessa de boas notas, elogios dos pais, professores, etc.)	Os adultos são mais motivados internamente (pelo potencial de sentimentos de importância, autoestima, realização, etc.)

Nota. Retirado de Silva e Lopes (2015, p. 117).

Assim, a aprendizagem dos adultos, no âmbito da formação de professores, deve ser explorada através de abordagens e métodos apropriados que conduzam a uma maior eficácia das atividades educativas. Sendo que poderão apontar-se cinco implicações para o ensino de adultos segundo Knowles (citado por Silva & Lopes, 2015): clima de aprendizagem; diagnóstico de necessidades; planificação do processo de ensino-aprendizagem; condução de experiências de aprendizagem; e avaliação da aprendizagem. O clima de aprendizagem deverá ser agradável, de forma a que os formandos se sintam aceites, respeitados e apoiados. Na formação de adultos (prática andragógica), deve ser colocada grande ênfase na participação dos aprendentes no processo de autodiagnóstico das suas necessidades de aprendizagem. Relativamente à planificação do processo de ensino-aprendizagem, o elemento básico de competência é o envolvimento dos alunos no processo de planificação das atividades de decisões, assim como a condução das experiências de aprendizagem, pois, estas deverão ser da responsabilidade de formandos e formadores. Por fim, o processo de autoavaliação deve prevalecer sobre a atribuição de classificações.

Devem ser também referidos aspetos relacionados com o desenvolvimento profissional dos docentes, uma vez que este é “concebido como uma prática deliberada, é hoje considerado a estratégia mais poderosa do sistema escolar, porque cada vez mais é avaliado como fundamental para a melhoria da qualidade de ensino” (Silva & Lopes, 2015, p.144). Ainda em relação ao desenvolvimento profissional dos docentes, Silva e Lopes (*Idem*) apontam algumas características para que o mesmo seja eficaz: ser adequado às necessidades de aprendizagem dos docentes; decorrer em contexto de trabalho, para que seja autêntico e relevante; ter enfoque no ensino, com o objetivo final de melhorar o desempenho dos alunos; favorecer a aprendizagem apoiada pelos pares (colaborativa); ser contínuo, isto é, duradouro e assente em horas de contacto que possibilitem a formação e a tornem coerente.

O desenvolvimento dos docentes deverá ser, pois, perspetivado como contínuo, isto é, assumir-se como uma necessidade profissional permanente, como um processo evolutivo e cumulativo que liga, numa relação dialética, a formação inicial e toda a carreira profissional à formação continuada, com o objetivo principal de melhoria da prática

docente (Amiguinho, 1992), para “ajudar os alunos a ultrapassar as dificuldades que não são visíveis” (Lima & Ramos, 2017, p. 100).

2.3.2 Formação em Teatro

Eu quero professores que não se limitem a imitar os outros professores, mas que se comprometam na educação de crianças numa nova sociedade; professores que participem de um sistema que os valoriza, e lhes forneça os recursos e os apoios necessários à sua formação e desenvolvimento; professores que não sejam apenas técnicos, mas também, criadores. (Nóvoa, 1992, p. 29)

Apesar da citação de Nóvoa não se referir à Educação Artística (EA), arriscamos afirmar que os docentes, ao desenvolverem-se com formação nas áreas artísticas, terão mais oportunidades criativas, desafiando-se a si próprios e sendo mais do que técnicos.

A revisão da literatura permite constatar que a formação em Teatro é um exemplo de uma área em que nem sempre os estabelecimentos de educação e ensino e centros de formação de docentes apostam, faltando-lhes por vezes os recursos necessários para fornecer a formação adequada e de qualidade aos docentes. Luís António, na sua dissertação de mestrado, intitulada *Teatro no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Relação entre formação dos professores e práticas pedagógicas*, verificou que os docentes incluídos na amostra caracterizaram o seu percurso pedagógico como suscetível de “pouca oferta de formação na área” (António, 2012, p. 113). Há, no entanto, projetos pontuais, de parcerias com Teatros, associações culturais e outras estruturas artísticas, como, a título de exemplo, para além do já referido *Projecto 10 x 10*, o projeto artístico e educativo para a infância *Opus Tutti*, proposto em 2011 ao Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian, pela Companhia de Música Teatral e pelo Laboratório de Música e Comunicação na Infância do Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. O Teatro Nacional D. Maria II (TNDM II) tem como um dos seus objetivos da sua missão “contribuir para o aperfeiçoamento do sistema de educação artística e de formação profissional na área teatral” (TNDM II, 2019).

Em Teatro, as experiências formativas dos docentes desenvolvem-se ao longo da vida não raras vezes através da participação em grupos de teatro, da leitura de textos, da ida a

espetáculos ou outros eventos em que se estabelece o contato com esta linguagem artística e as suas múltiplas formas.

Nos cursos de formação inicial dos docentes generalistas registaram-se alguns avanços nas matrizes curriculares destes cursos, no que respeita às unidades curriculares das áreas artísticas, e, apesar de a formação ser relevante, “nem sempre é suficiente para que o docente se sinta capacitado para fazer esse trabalho posteriormente” (António & Falcão, 2015, p. 30). Para Ostetto (2010), os professores precisam de "reconquistar o seu poder imaginativo . . . garantir a expressão e a criação das crianças” (p.72), pelo que, de acordo com Ferreira (2001), a formação de docentes em Teatro deverá ser ponderada e de qualidade para não “acabar por reproduzir alguns dos veículos que legitimam a ideia de que o teatro é um passatempo” (p. 123).

Na EPE e no 1.ºCEB, “são sobretudo os professores generalistas que ensinam as artes” (Eurydice, 2010, p.63), com base nas suas formações iniciais, por isso seria uma mais-valia que as propostas de formação contínua para docentes, nas áreas artísticas, ocorressem com maior frequência, com qualidade artística e pedagógica. Eisner (2004) salienta que as dinamizações de atividades artísticas, por parte dos docentes, dependem das diferentes perspetivas sobre os objetivos e conteúdos da arte no contexto educativo e que, por conseguinte, requerem formação adequada. Este autor referencia três perceções, a que correspondem diferentes formações académicas:

- uma primeira, em que se inserem aqueles que encaram a educação artística como libertação das emoções, autoexpressão e terapia, defendendo que a formação do professor/dinamizador deve ser um composto de arte e psicologia ou arteterapia;
- uma segunda, que integra os que defendem que a função da educação artística é iniciar e desenvolver o gosto e apreciação crítica pelas obras de arte, apostando numa formação artística do docente;
- finalmente, existem ainda os que advogam que o ensino da arte deve ser encarado como preparação para a atividade artística, que insistem que o ensino deve ser ministrado por um especialista em criação e produção artística.

A EPE é uma das etapas do percurso educativo formal em que orientações curriculares e as práticas pedagógicas melhor se articulam no que concerne à educação artística, pelo que seria importante que as formações nestas áreas coexistissem com forte componente

prática, partindo das experiências dos formandos, numa dinâmica intensa com os formadores, eventualmente artistas. O Teatro, com a sua linguagem, proporciona e favorece o desenvolvimento de diferentes competências, levando autores a caracterizarem esta área como “um dos meios mais valiosos e completos da educação” (Sousa, 2017b, p.33), defendendo que “[a] amplitude da sua acção . . . e a grande diversificação de formas que pode tomar, podendo ser regulada conforme os objectivos, as idades e os meios de que se dispõem, tornam-na por excelência a principal forma de actividade educativa” (*Idem*). Esta amplitude de intervenção deve ser perspectivada continuamente através de formação promovida em contextos artísticos e/ou centros de formação de professores, aliando as dimensões teórico-prática às preocupações – muito diversas – diretamente decorrentes da ação pedagógica dos docentes. Em Portugal, o Estado, através da Direção-Geral da Educação (DGE), promove o “Programa de Educação Estética e Artística”, criado no ano letivo de 2009-2010, de cuja estratégia integrada e alargada a nível nacional faz parte a formação de docentes.

Oliveira-Formosinho (1998) lembra que ser professor sempre foi muito mais do que “dar aulas”, pois, sempre implicou preocupações com o bem-estar e a segurança dos alunos, o respeito pelas suas famílias e a procura de métodos de ensino e avaliação mais eficazes. Se ser professor implica tudo isto, então o desenvolvimento profissional e a formação não podem prescindir destas várias dimensões e de a todas conferir importância. De acordo com Marcelo (2009), essas dimensões incluem: desenvolvimento pedagógico; autoconhecimento e autocompreensão; desenvolvimento cognitivo, conhecimento teórico, investigativo e de novos papéis docentes. Estas novas funções docentes passam também por inspirar os seus alunos, em qualquer área, portanto também através do Teatro, sem os perspetivar como “acumuladores, de conhecimentos (pensamentos feitos) ou executores de programas (repetição de técnicas)” (Matos, 2011, p.31).

3. PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO

A nível pessoal e profissional, há expectativa com a realização da presente dissertação, pois, a apresentação crítica do Projeto “Boca Aberta” (PBA), na vertente em que diretamente alia as preocupações artísticas e pedagógicas, a mesma, poderá ser útil não só aos agentes e intervenientes no processo, como, também, estimular a reflexão de outras estruturas que desenvolvem ou pretendem desenvolver intervenções desta natureza.

Uma das motivações para a elaboração deste estudo assentou no facto de existirem poucas investigações neste âmbito, que acompanhem a relação entre Teatros e Estabelecimentos de Educação/Ensino. A receção dos espetáculos em contextos de educação formal, assim como a formação de docentes, através de dinâmicas criadas em/por Teatros, surgem aqui, simultaneamente, como motivações que levaram à realização do estudo. Importa, igualmente, referir que a investigação incide na vertente da fruição e na vertente da formação dos educadores, interligando-se, ambas, indiretamente, na experimentação, pelas crianças e educadores, assim como nas práticas metodológicas dos educadores.

O gosto por lecionar e o interesse por questões educativas relacionadas com a Educação Artística (EA), em especial aquelas que são relativas ao Teatro, enquanto disciplina única e autónoma nas escolas, também contribuíram para a definição da problemática.

Há, de facto, um desejo de teatro e por espetáculos para crianças e com crianças, com a sua dimensão artística e, também, pedagógica.

É de referir, igualmente, a sensibilidade para as questões relativas às inovações pedagógicas, tão debatidas atualmente, e respetivas dinâmicas metodológicas que poderão ser desencadeadas por docentes empenhados para motivar, estimular, reconhecer, encorajar a aventurar-se a ir sempre mais além, a olhar alto, e a varrer novos horizontes... Educar não é mais do que a arte de cativar (Torrado, 2002).

O presente capítulo, para além da definição da problemática do estudo, apresenta as suas questões orientadoras e os respetivos objetivos gerais.

3.1 Definição da problemática do estudo

O interesse em levar adiante esta pesquisa, indagando processos desencadeados por um Teatro público, surgiu após termos proposto ao Teatro Nacional D. Maria II (TNDM II) o estudo da relação entre este e os estabelecimentos de educação, através da investigação do seu projeto para a infância – Projeto “Boca Aberta” (PBA), que, em parceria com a Câmara Municipal de Lisboa, iniciou a 4ª edição no ano letivo 2018-2019.

Em curso desde o ano letivo 2015-2016, o projeto tem como objetivo a criação de pequenos espetáculos teatrais para a infância. É um projeto que tem vindo a merecer o seu espaço, pois *trabalhar em continuidade é um luxo*, como afirmara Catarina Requeijo, no dia 6 de outubro de 2018, aquando da apresentação do *Programa Infância e Juventude*, à Comunidade Educativa, no Salão Nobre do TNDM II. O PBA tem tido continuidade, de ano para ano, e graças ao vínculo e à fidelização do elenco e da equipa artística, desde o início, tem vindo a contagiar o tecido escolar da cidade de Lisboa na valência de Educação Pré-Escolar (EPE). Esta integração, por sua vez, também tem vindo a ampliar-se, de edição para edição, uma vez que o mesmo começou pelas instituições da envolvente do TNDM II e, no ano a que este estudo é referente, alargou-se a outras comunidades escolares.

O desafio, por nós lançado, foi aceite, iniciando-se as várias etapas da investigação. Assim sendo, a pergunta de partida foi estruturada, permitindo-se clarificar de forma objetiva a linha orientadora do estudo, pois a investigação, segundo Almeida e Pinto (2001), inicia-se pela “definição de um problema” (p.37):

Em que medida um projeto de Teatro para a infância contribui, nas vertentes da fruição e da formação docente, para a educação artística dos públicos-alvo (crianças em idade pré-escolar e educadores de infância)?

A pergunta de partida, segundo Quivy e Campenhout (2005), não é mais do que o “primeiro fio condutor da investigação” (p. 44). O problema da investigação, como refere Coutinho (2005), tem cinco funções básicas numa investigação: organiza o projeto, dando-lhe direção e coerência; delimita-o, mostrando as suas fronteiras; focaliza o

investigador para a problemática do estudo; fornece um referencial para a redação do projeto; aponta os dados que será necessário obter.

É acreditando na EA dos públicos-alvo que se trilha o caminho da investigação e se partiu, por conseguinte, para a formulação de questões orientadoras e dos objetivos do estudo.

3.2 Questões Orientadoras e Objetivos do Estudo

Decorrente da problemática do estudo, são questões orientadoras desta dissertação:

- i. De que forma o TNDM II integra as crianças e os docentes nas diferentes vertentes do projeto “Boca Aberta”?
- ii. Em que medida a participação dos docentes nas Oficinas de Formação favorece e potencia os propósitos artístico-pedagógicos de espetáculos de Teatro para a infância?
- iii. De que forma os docentes integram as práticas artísticas, em particular na dimensão da fruição de espetáculos, na abordagem curricular?

A primeira questão orientadora pretende conhecer que dinâmicas de acolhimento, divulgação e integração pensadas e organizadas pela equipa do TNDM II, com vista a manter e potenciar a participação do público-alvo (educadores de infância e crianças em idade pré-escolar) envolvido no processo do PBA.

A segunda questão orientadora tem como objetivo perceber se os docentes, tendo especialmente em conta a sua participação nas práticas e nas reflexões proporcionadas pelas Oficinas de Formação dinamizadas pelo TNDM II, ficam mais aptos a compreender, e, portanto, também a fomentar junto das crianças, os propósitos artístico-pedagógicos do PBA.

A terceira questão orientadora pretende perceber se os docentes, participantes no PBA, integram práticas artísticas, em especial na dimensão da fruição, nas suas abordagens em contexto de sala e, nos casos em que acontece, como as pensam e organizam.

Tendo em conta estas questões orientadoras, definimos, em direta relação, os seguintes objetivos gerais para o estudo:

- Perceber os fatores que levam os docentes a participarem num projeto de Teatro para a infância, nas vertentes da formação e da fruição de espetáculos;
- Conhecer as apreciações artístico-pedagógicas dos docentes, bem como as suas perceções sobre as opiniões das crianças, quanto aos espetáculos do Projeto “Boca Aberta”;
- Identificar iniciativas, diretamente relacionadas com o Projeto “Boca Aberta”, desencadeadas pelos docentes;

É de salientar que tivemos sempre presente a relevância do desenvolvimento de um processo de reflexão, com flexibilidade, que permitisse novas oportunidades de exploração, mudanças de direção sempre que oportuno, mantendo coerência com a problemática e os objetivos estabelecidos.

4. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Concebemos este capítulo como um guia metodológico, pretendendo-se fundamentar diferentes aspetos do percurso metodológico adotado. Também é necessário abordar o tipo de paradigma utilizado para justificar o estudo em questão, pois, na investigação o paradigma cumpre duas importantes funções: a de unificação de conceitos, de perspectivas e pontos de vista, a pertença a uma identidade comum, com questões teóricas e metodológicas; e a de legitimação entre os investigadores, dado que um determinado paradigma aponta para critérios de validade e de interpretação (Coutinho, 2005).

Investigar é mesmo uma atitude e uma prática de permanente procura da verdade e do conhecimento, que requer um tratamento científico, revestindo-se dos princípios gerais da ética na investigação, para conhecer realidades ou descobrir verdades, ou ainda, uma forma de validar ou refutar conhecimento existente (Sousa & Batista, 2014). A ética na investigação é, segundo Lima (2006), “o estudo sistemático dos conceitos de valor e dos princípios gerais que justificam a sua aplicação” (p.130), sendo que os “processos de construção científica adquirem contornos particulares no campo educacional, dando origem a leituras disciplinares e paradigmáticas forçosamente plurais e diversas” (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2014, p.5). Assim, ao longo de toda a investigação, procurou-se promover o respeito pelas boas práticas e por processos adequados na investigação científica.

Iniciamos este capítulo com a apresentação do plano de estudo, seguindo-se o enquadramento dos processos e das técnicas de recolha de dados seguidos (questionários, entrevista e pesquisa documental), bem como dos processos e das técnicas de análise de dados mobilizadas.

4.1 Plano do estudo

Face aos objetivos considerámos como opção metodológica mais adequada a “abordagem qualitativa”, pois promovemos uma abordagem exploratória e descritiva face ao tema, às perguntas orientadoras e ao processo de recolha e tratamento de dados.

Na metodologia qualitativa, é dado relevo ao contexto de descoberta antes e durante a recolha dos dados, interessando, sobretudo, o processo de investigação e não apenas os resultados que dela decorrem. Dado o carácter exploratório da investigação, a problemática foi esboçada no início, mas o quadro de análise do estudo foi progressivamente elaborado, através de um constante questionamento dos dados, na tentativa de conhecer uma realidade não estudada (Carmo & Ferreira, 1998).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), os planos dos estudos qualitativos não são rígidos, são abertos e flexíveis, podendo ser reformulados a partir da análise dos dados que se vão recolhendo em diferentes etapas. Desta forma, é possível dizer que, nos estudos qualitativos, a análise dos dados acompanha todo o processo de investigação.

A investigação qualitativa integra uma diversidade de métodos e desenhos de investigação, com elementos comuns, onde existe um envolvimento por parte do investigador com os sujeitos. Tal como Bogdan e Biklen (1994) referem:

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. (p. 16)

Apesar de a metodologia se revestir, na sua maioria, de contornos qualitativos, também foi necessário recorrermos a uma componente quantitativa aquando da mobilização de inquiridos por questionário com respostas abertas e fechadas, pois, “na prática, é frequente recorrer a métodos mistos, como por exemplo . . . um questionário alternando questões abertas e questões fechadas” (Ghiglione & Matalon, 2001, p. 64).

Em relação ao desenho da investigação este integra-se no paradigma interpretativo. Guba (1990) considera o paradigma, ou esquema interpretativo, “um conjunto de crenças que orientam a acção” (p. 17). Coutinho (2005) defende que o paradigma interpretativo assenta “numa epistemologia subjetivista que valoriza o papel do investigador/construtor de conhecimento, justificando-se por isso a adoção de um quadro metodológico incompatível com as propostas do positivismo” (p. 17).

O Projeto “Boca Aberta” (PBA), do Teatro Nacional D. Maria II (TNDM II), desenvolvido ao longo da temporada 2018-2019, com a sua Oficina para Educadores de

Infância-Modulo III (cf. Tabela 2) e os seus dois espetáculos *Mau, Mau Lobo Mau!* e *Falas Estranhês?* (cf. Tabela 3), é, portanto, o nosso objeto de estudo, tendo-se optado por um dos métodos mais comuns em investigação qualitativa – o estudo de caso.

Tabela 2

PBA –Oficina para Educadores de Infância-Modulo III- 4.ªTemporada

Datas	Oficina para Educadores de Infância	Horário
Dias 12, 13, 19 e 29 de novembro 2018	No âmbito da Expressão Dramática Módulo III Carga horária total: 8 horas	Horário: 17h00-19h00

Tabela 3

PBA – Espetáculos para a Infância - 4.ªTemporada

Datas	Espetáculos Encenados para a Infância	Local de Apresentação
De 16 de fevereiro a 23 de março	<i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i>	TNDM II (Salão Nobre)
De 3 de maio a 21 de junho	<i>Falas Estranhês?</i>	Jardins de Infância e Hospital de D. Estefânia

O estudo de caso é uma estratégia investigativa através da qual se procuram analisar, descrever e compreender determinados casos particulares, sendo possível posteriormente iniciar comparações com outros casos e formular determinadas generalizações (Lessard-Hébert et al., 1994). Yin (1994) define estudo de caso “com base nas características do fenómeno em estudo e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos” (p.13). Por outro lado, Bell (1993) define o estudo de caso como um “guarda-chuva” para uma família de métodos de pesquisa cuja principal preocupação é a interação entre fatores e eventos. De facto, a investigação, através da modalidade de estudo de caso, segundo Morgado (2018), permite uma “análise mais focalizada e mais compreensiva de determinadas situações, processos e/ou práticas profissionais, podendo . . . contribuir para dar resposta[s]” (p.7).

A dissertação foi a modalidade de estudo eleita, com base no estudo de caso referido e orientada por uma metodologia qualitativa considerada no paradigma interpretativo.

Consideramos, também, importante referir que este tipo de investigação exigiu um grande envolvimento pessoal da investigadora, pois a interação com o contexto foi uma constante. A este propósito, Stake (1999), afirma que “a epistemologia do investigador

qualitativo é existencial (não determinista) e construtivista”, o que implica que para compreender os fenómenos tenha de considerar “uma ampla variedade de contextos: temporais e espaciais, políticos, económicos, culturais, sociais e pessoais” (p.47).

Um estudo qualitativo é, por natureza, aberto e flexível, como já foi referido, e, por este motivo, embora requerendo à partida um plano de estudo global (cf. Figura 1), cada fase depende dos resultados obtidos na fase anterior.

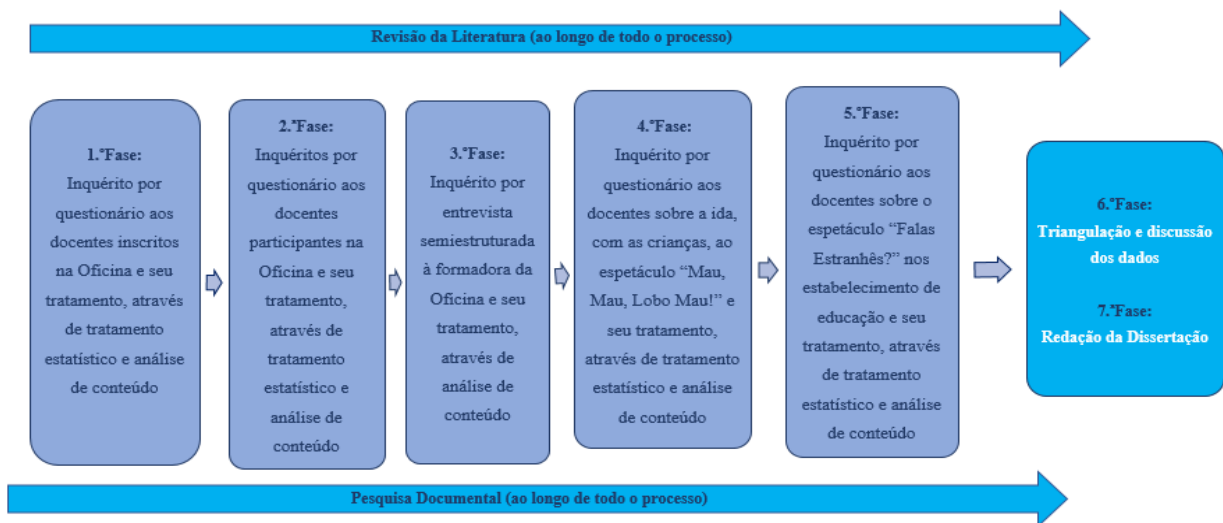


Figura 1. Síntese do plano de estudo global

4.2 Processos e técnicas de recolha de dados

O processo de recolha de dados empíricos é uma parte fundamental do processo de investigação, pois “as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados são elementos essenciais uma vez que deles dependem, em grande parte, a qualidade e o êxito da investigação” (Morgado, 2018, p. 71).

Para a prossecução desta dissertação foram utilizados dois tipos de fontes de pesquisa (Baptista & Sousa, 2014): (i) fontes primárias – inquéritos por questionário e inquérito por entrevista semiestruturada, sem descurar que “realizar um inquérito é interrogar um determinado número de indivíduos tendo em vista uma generalização” (Ghiglione e Matalon, 2001, p.2); (ii) fontes secundárias – pesquisa documental.

Neste sentido e tendo em conta os objetivos da dissertação, considerámos que o inquérito por entrevista semiestruturada, os inquéritos por questionário com respostas fechadas e abertas, bem como a pesquisa documental seriam as técnicas de recolha de dados mais adequadas aos fins pretendidos. Para pôr em prática essa recolha, foram diligenciados diversos contactos com elementos do TNDM II, no sentido de aferirmos os melhores momentos para a aplicação dos instrumentos (inquéritos e entrevista), dando-lhes, também, simultaneamente, conhecimento do teor e estrutura dos mesmos e informações sobre o decorrer e objetivos da investigação, cumprindo assim critérios éticos da investigação.

Paralelamente, foram feitas diversas recolhas e seleções de dados tanto nos vários documentos facultados pela equipa do PBA como noutros recolhidos pela investigadora. O investigador consulta e analisa documentos por duas razões: ou porque tenciona estudá-los por si próprios, ou porque pretende encontrar neles informações úteis para proceder ao estudo de um determinado objeto:

Os dados primários são informações que o investigador obtém diretamente através da conceção e aplicação de inquéritos, planeamento e condução de entrevistas e em estudos baseados na observação... Os dados secundários provêm da AD. O investigador tem acesso a informações trabalhadas por terceiros e procede à sua recolha em livros, dicionários, enciclopédias, Internet, jornais e revistas, os quais formam o conjunto das principais fontes de informação. (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 71)

4.2.1 Inquéritos por questionário

O inquérito por questionário é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões apresentadas por escrito.

Tendo em conta a problemática da investigação, decidimos que a utilização de inquéritos por questionário seria indicada para fazer face aos objetivos definidos.

Sendo assim, assumimos que as perceções artístico-pedagógicas dos docentes, envolvidos no PBA (desde os que participaram na Oficina-Módulo III, passando pelos que assistiram, tanto no TNDM II como nos estabelecimentos de educação e Hospital D. Estefânia, aos espetáculos *Mau, Mau, Lobo Mau!* e *Falas Estranhês?* com o seu grupo de crianças), bem como as suas características seriam importantes para o presente estudo.

Todos os inquéritos por questionário administrados foram rigorosamente revistos por forma “a aumentar a credibilidade do[s] mesmo[s]” (Baptista & Sousa, 2014, p.91), através de pré-questionário testado com outros docentes do mesmo grupo de recrutamento, antes de serem aplicados, a fim de certificarmos a sua validação. A validação de um instrumento, na opinião de Fox (1981), é um processo através do qual se procura estimar “o grau em que o método cumpre o que se pretende que cumpra”, ou seja, se o instrumento mede o que se pretende medir (p. 418).

É também de referir que os quatro inquéritos por questionário aplicados (cf. Anexos A, B, C e D) foram de tipo misto, ou seja, tal como o nome indica, “são questionários que apresentam questões de diferentes tipos: respostas abertas e respostas fechadas” (*Idem*, p. 191). Os questionários foram assim efetuados a um conjunto de pessoas que propiciaram um determinado conhecimento ao pesquisador. Segundo Almeida e Pinto (1995), são consideradas algumas vantagens sobre este tipo de técnica de recolha de dados, tais como: a possibilidade de atingir grande número de pessoas, garantir o anonimato das respostas, permitir que as pessoas respondam no momento que lhes pareça mais apropriado e não expõe os questionados sob influência do questionador. O cronograma apresentado na Figura 2 pretende clarificar a sequencialidade de inquéritos por questionário ministrados, assim como a forma da sua aplicação.

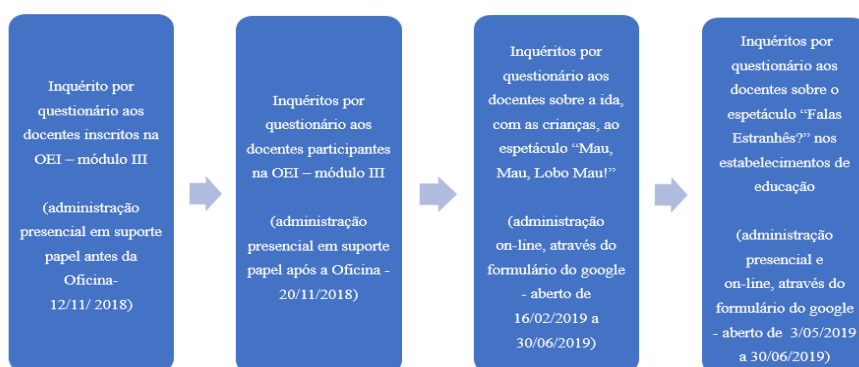


Figura 2. Cronograma da aplicação dos inquéritos por questionário

Importa referir que se verificaram alguns constrangimentos relativamente ao reduzido número de respondentes, nos dois últimos inquéritos por questionário, devido à diminuída adesão, numa primeira fase. No entanto, decidiu-se alargar o prazo de resposta nos

formulários do google *on-line* e apelou-se para que participassem no estudo, através de solicitação do TNDM II, tendo-se registado, posteriormente, um maior retorno.

4.2.2 Inquérito por entrevista

A entrevista é uma das técnicas mais comuns e importantes, utilizadas nas mais diversas investigações. Permite extrair dados e informações detalhadas que possibilitam um trabalho rico, podendo assumir um carácter mais ou menos formal e com vista à recolha de informação relativamente a um determinado tema, com objetivos pré-definidos pelo entrevistador. Segundo Gil (1987):

[A entrevista é a] técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (p. 113)

A entrevista, quando assumida como estratégia de recolha de dados, pode entender-se como conversa intencional entre duas ou mais pessoas, conduzida pelo investigador e patenteada no conteúdo especificado pelos objetivos da investigação, com a intenção de obter informação relevante para a investigação.

De acordo com Tuckman (2002), as entrevistas podem assumir estruturas que variam entre as altamente estruturadas e previamente definidas até às altamente informais e de diálogo, podendo pedir-se aos participantes que descrevam o comportamento (o seu e o dos outros), as razões subjacentes, ou causas desse comportamento e os seus efeitos sobre os acontecimentos subsequentes.

No início da recolha de dados estava planeada a realização de duas entrevistas: uma à formadora da Oficina para Educadores de Infância - módulo III, a ocorrer no final da formação, e uma ao diretor artístico do TNDM II, a realizar no final da temporada 2018-2019. Contudo, por incompatibilidade de agenda, só foi possível a realização da entrevista à formadora da Oficina.

Relativamente à entrevista concretizada, seguiu o modelo semiestruturado. Ghiglione e Matalon (2001) definem os procedimentos a ter em conta na entrevista semiestruturada:

O entrevistador conhece todos os temas sobre os quais tem de obter reações por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixadas ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para o início da entrevista. (p. 70)

Numa primeira fase procedeu-se à realização de um guião (cf. Anexo E) que constituiu o instrumento de gestão da entrevista, previamente elaborado, dividido em cinco blocos distintos.

Os objetivos específicos referentes ao bloco I incidiram na legitimação da entrevista e motivação da entrevistada; o bloco II correspondeu à caracterização do percurso profissional da entrevistada; o bloco III referiu-se ao planeamento e concretização da Oficina, onde se pretendeu identificar, genericamente, conteúdos e práticas privilegiadas na formação, bem como perceber eventuais ligações promovidas e/ou estabelecidas entre a formação e a prática docente dos participantes; o bloco IV referiu-se aos resultados da Oficina, analisando processos e possíveis reformulações decorrentes da avaliação realizada; e, por fim, o bloco V correspondeu aos agradecimentos à entrevistada e finalização da entrevista, reconhecendo a colaboração para a investigação.

Este guião permitiu assim desencadear um conjunto de questões que foram sendo esclarecidas num ambiente familiar, pois para Silvestre e Araújo (2012), o sucesso da entrevista depende da capacidade do entrevistador para estabelecer uma boa relação com o entrevistado, relação essa que assenta na confiança.

A entrevista foi realizada dentro das instalações do TNDM II, no Salão Nobre onde decorreu a Oficina com os docentes e os espetáculos do PBA. A mesma foi realizada a 20 de novembro de 2018, após a última sessão da Formação para Educadores de Infância – Módulo III.

Com a prévia autorização da entrevistada, foi gravada em sistema áudio-vídeo. Tentou-se sempre que a investigadora não tomasse uma posição crítica, nem avaliativa, procurando sempre tomar uma atitude de compreensão perante o que lhe ia sendo dito pela entrevistada.

A entrevista foi objeto de transcrição integral, posteriormente validada pela entrevistada, daí tendo resultado o protocolo de entrevista (cf. Anexo E1). As entrevistas semiestruturadas, de acordo com Ludke e André (1998), são aquelas que se desenvolvem

a partir de um sistema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça, caso necessário, as adaptações.

Na perspectiva de Quivy e Campenhoudt (2005), na medida do possível, o entrevistador “deixará andar o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier” (p. 194).

4.2.3 Pesquisa documental

Segundo Saint-Georges (1997), uma investigação sem documentação não existe. Numa pesquisa qualitativa pode-se utilizar uma variedade de procedimentos e instrumentos de análise de dados, como a pesquisa documental.

A pesquisa documental foi complexa, tendo sido necessário escolher o que recolher e analisar. Foi por isso muito importante adotar uma estratégia de seleção que estivesse em uníssono com as finalidades e objetivos da investigação.

Contudo, a pesquisa documental, foi, sem dúvida, segundo Coutinho (2014), imprescindível para “centrar e refinar” (p. 60) a problemática e questões orientadoras.

Apesar de se ter efetuado, anteriormente, uma analogia entre pesquisa bibliográfica e pesquisa documental é necessário referir que estas são distintas, pois, a pesquisa documental é um tipo de pesquisa que utiliza fontes primárias, isto é, dados e informações que ainda não foram tratados científica ou analiticamente. A pesquisa documental tem objetivos específicos e é um complemento à pesquisa bibliográfica. Relativamente a documentos primários analisados podemos referir, mais especificamente, a título de exemplo, os da 4ª edição do PBA (cf. Anexo F).

A pesquisa documental é, portanto, uma técnica que se centra na perspectiva do investigador e implica uma pesquisa e leitura de diversos documentos escritos que constituem uma boa fonte de informação. Assume grande relevância, entendida como fonte de obtenção de dados pertinentes para o estudo, pelo que, segundo Carmo e Ferreira (1998), é relevante efetuar “uma pesquisa documental adequada [tendo em conta que esta pretende] seleccionar, tratar e interpretar informação bruta existente em suportes estáveis . . . com vista a dela extrair algum sentido” (p.59). Considerou-se pertinente realizar tal pesquisa de forma a obter informações relevantes no que diz respeito ao PBA, desde o seu início. Assim, foram analisados diversos documentos produzidos pelo TNDM II, no

âmbito do PBA que permitiram a recolha de dados e múltiplas informações de várias fontes. De Ketele e Roegiers (1993) clarificam que a recolha de informações apresenta-se como um processo "posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimentos para outro nível de conhecimento" (p. 17).

4.3 Processos e técnicas de análise de dados

Num estudo qualitativo é necessário concretizar uma análise de dados. A análise de dados é, de acordo com Bogdan e Bilken (1994), uma etapa complexa e a mesma deve-se iniciar com a recolha de dados e não quando esta se encontrar concluída. Partindo deste pressuposto, a análise dos dados recolhidos, através dos diferentes instrumentos, foi processada à medida que os dados surgiam na presente investigação. De acordo com os mesmos autores:

A análise dos dados é um processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros. (*Idem*, p. 205)

Decorrente da investigação qualitativa, optou-se por seleccionar o tipo de análise em função dos objetivos e dos instrumentos de recolha de dados mobilizados (cf. Tabela 4).

Tabela 4
Técnicas de recolha e análise de dados

Técnicas de recolha de dados	Técnicas de análise de dados
Inquérito por Entrevista	Análise de Conteúdo
Inquéritos por Questionário	Tratamento Estatístico (respostas fechadas)
	Análise de Conteúdo (respostas abertas)
Pesquisa Documental	Análise Documental

4.3.1 Análise de conteúdo

Bogdan e Biklen (1994) defendem que uma análise de conteúdo (AC) consiste num processo de encontrar e organizar de uma forma ordenada as transcrições das respostas de inquéritos por entrevistas e respostas abertas nos inquéritos por questionários, cujo propósito é compreender melhor esses materiais, para que possam permitir uma apresentação aos outros daquilo que foi encontrado. Nesta mesma perspetiva defendida pelos mesmos autores, é importante referir que toda a AC abrange um trabalho com os dados fornecidos, abarca também uma organização e uma divisão de itens manipuláveis, tal como as sínteses, sem esquecer que durante esta análise é importante descobrir padrões, encontrar aspetos importantes e o que deve ser aprendido e de que forma se expõe aos outros.

A AC assumiu-se como uma metodologia central na presente investigação, uma vez que esta foi a técnica mobilizada para realizar o tratamento da entrevista à formadora da Oficina e de todas as questões de resposta aberta presentes nos quatro inquéritos por questionário administrados. O tratamento da entrevista e das respostas abertas dos questionários foram cotados em diversas grelhas de AC a partir de procedimentos abertos. Iniciámos o processo com a realização de “leitura[s] flutuante[s]” (Bardin, 2008, p. 96), procedendo-se à posterior codificação, o que permitiu obter algumas hipóteses de categorização. Operacionalizámos a AC, nas respostas abertas dadas pelos inquiridos nos inquéritos por questionário, também através de grelhas que foram sendo elaboradas de acordo com as especificidades das várias respostas (cf. Anexos C1 e D1). Seguiu-se a categorização através de procedimentos abertos, que são aqueles que “englobam os casos em que as categorias emergem do próprio material, sendo frequentes na investigação educacional onde existe um défice de teorias gerais que descrevam e expliquem muitos dos fenómenos que aí ocorrem” (Morgado, 2018, p.112). Segundo Esteves (2006) a “categorização é a operação através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes” (p. 109). Este procedimento acontece, segundo a autora, como forma de reconfigurar o material ao serviço dos objetivos de investigação. No caso da entrevista, partimos do guião, das questões formuladas e das respostas da entrevistada que iam induzindo novos indicadores,

tendo como ponto de partida as unidades de registo identificadas (cf. Anexo E2 e Tabela E2).

Percebe-se assim que a AC é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados. Como afirma Chizzotti (2006), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (p. 98).

Apesar de ter sido um processo complexo e bastante moroso, revelou-se eficaz, pois, permitiu uma rigorosa e objetiva representação do conteúdo das várias mensagens, escritas e orais.

4.3.2 Tratamento estatístico

A utilização de procedimentos quantitativos, aquando da mobilização de inquiridos por questionário com respostas fechadas, foi também necessária. Este tipo de respostas deve ser submetido a tratamento estatístico. Para Quivy e Campenhoudt (2005), “a análise estatística dos dados impõe-se em todos os casos em que estes últimos são recolhidos por meio de um inquirido por questionário” (p. 222). As técnicas decorrentes de uma análise estatística “dizem principalmente respeito à análise das frequências dos fenómenos e da sua distribuição (*Idem*, p. 222).

Note-se, então, que todas as informações alusivas à análise estatística são apresentadas sob a forma de gráficos, nos quais os dados são referentes a números de ocorrências. Considerou-se, portanto, que esta forma de apresentação dos dados facilitaria a leitura e a interpretação dos mesmos.

4.3.3 Análise documental

Segundo Bardin (2008), esta é uma técnica que “permite passar de um documento primário (em bruto), para um documento secundário (representação do primeiro)” (p. 46). A técnica de análise documental (AD) utilizada neste processo de pesquisa, processou-se no contexto da metodologia qualitativa e decorreu da pesquisa/recolha realizada a um conjunto de documentos determinantes para a pesquisa em causa, que se processou desde o início da investigação. A recolha, efetuada através de diversas pesquisas na *web* e no

site oficial do TNDM II, permitiu selecionar os documentos a utilizar para a construção do *corpus* (Flick, 2009). Numa primeira fase começou-se por efetuar uma análise exaustiva a todos os documentos e informações selecionados. Após esta etapa estruturou-se um conjunto de tabelas com o objetivo de organizar a informação pertinente para o estudo, de forma a que este processo se revestisse de rigor.

Com este procedimento, após preenchimento das tabelas organizativas com as informações disponibilizadas ao público em geral, foi possível perceber que existiam vários parâmetros que careciam de informação e, conseqüentemente, houve a necessidade de recorrer ao contacto direto com o TNDM II. Importa, uma vez mais referir, que a sua equipa se mostrou disponível para facultar a informação em falta.

Para Ludke e André (1998), a AD é constituída pelas etapas de recolha e seleção dos documentos e posterior análise. São assim estabelecidos procedimentos metodológicos a seguir na análise: a caracterização de documento, a codificação, os registos, a categorização e a análise crítica.

Em jeito de síntese, em relação aos instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de dados mobilizados, importa referir a relevância da variedade de fontes de informação para a triangulação, uma vez que não deve persistir qualquer preconceito no registo de dados (Luria, citada por Graue & Walsh, 2003). Aliás, como refere a mesma autora, um “bom registo de dados contém pontos de vista recolhidos de tantas perspectivas quanto possível” (*Idem*, p.127). Efetivamente a triangulação de fontes de informação é decisiva numa investigação, como é mais notório no capítulo referente à discussão de resultados.

5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os dados obtidos foram tratados e representados em gráficos e tabelas com o intuito de auxiliar e facilitar a sua interpretação. A apresentação de resultados está organizada por técnicas de recolha de dados, às quais correspondem os diversos subcapítulos seguintes.

5.1 Resultados dos inquéritos por questionários aos Docentes

Com base no tratamento estatístico dos inquéritos por questionário, procurámos, em primeiro lugar, caracterizar o grupo de intervenientes que participou na investigação. Na interpretação de cada gráfico apresentamos o número referente a cada ocorrência, para uma maior clareza dos resultados.

Depois, através de análise de conteúdo (AC), relativamente às questões que pressuponham respostas abertas e tendo em conta os objetivos da investigação, procurámos identificar e compreender todas as respostas dos inquiridos.

5.1.1 Inquéritos por questionário aos docentes antes da Oficina

No primeiro inquérito, realizado antes do início da Oficina, procurámos recolher dados vários, tais como: motivações que levaram os docentes a participar na formação promovida pelo PBA; razões pelas quais consideram este tipo de Oficinas importantes; forma de tomada de conhecimento da Oficina; propostas práticas que gostariam que fossem abordadas; e outras iniciativas onde tenham participado, no âmbito da programação do TNDM II.

Verificámos que o grupo é composto maioritariamente por docentes do sexo feminino, com idades compreendidas entre os vinte e quatro e os sessenta e quatro anos, com formação superior e habilitação académica para a docência na EPE e no 1.º CEB. No grupo de questões relativas à “Caracterização”, registámos dezassete participantes do sexo feminino e um participante do sexo masculino (cf. Figura 3).

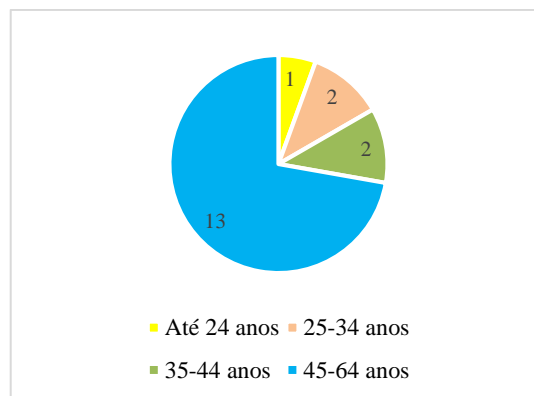
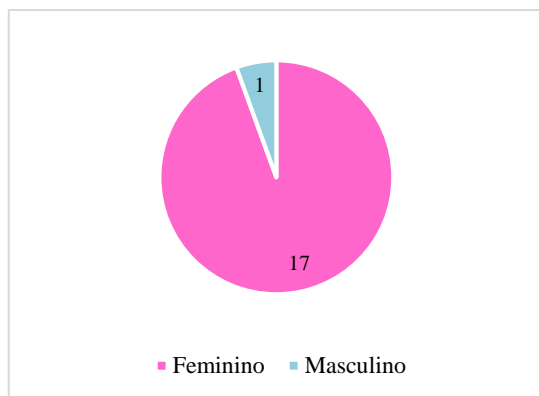


Figura 3. Sexo dos docentes inscritos na Oficina. Figura 4. Idade dos docentes inscritos na Oficina.

A maioria dos inquiridos tinha idades compreendidas entre os 45 e os 64 anos (cf. Figura 4), registando-se doze com grau de licenciado e seis com o grau de mestre (cf. Figura 5). Todavia, a figura referente às habilitações académicas mostra também que foram dadas vinte respostas no total, sendo dezoito os participantes, uma vez que dois dos inquiridos assinalou mais do que uma opção.

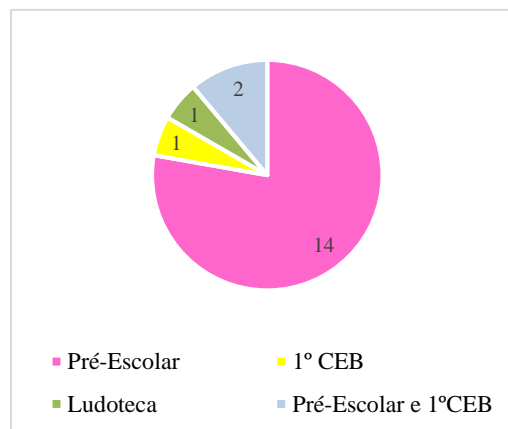
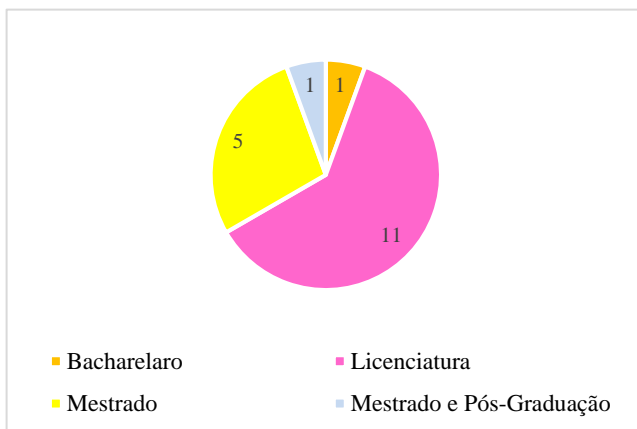


Figura 5. Habilitações académicas dos docentes inscritos na Oficina

Figura 6. Nível de educação ou ensino onde trabalham os docentes inscritos na Oficina

Dos dezoito respondentes (cf. Figura 6), catorze trabalham só na valência de pré-escolar, dois no 1.º CEB e pré-escolar, simultaneamente, um só leciona no 1.ºCEB e um não é docente, desempenhando funções numa ludoteca apoiando crianças dos 3 aos 12 anos. No grupo de questões referentes às “motivações” que levaram os docentes a participar na Oficina, foram propostas várias hipóteses de resposta e uma escala com cinco valores, entre 1 (nada importante) e 5 (muito importante). Dez respondentes consideraram que a “progressão na carreira” não se revela “nada importante” (cf. Figura 7).

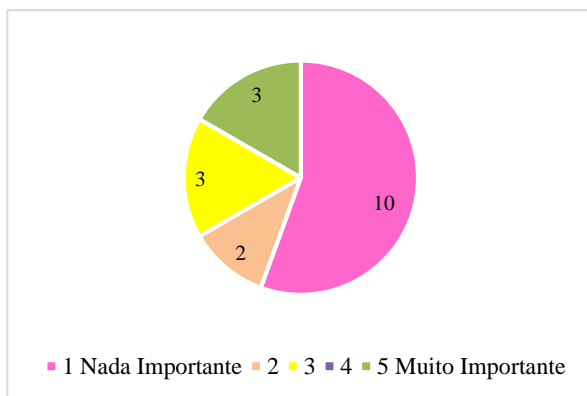


Figura 7. Motivações: progressão na carreira

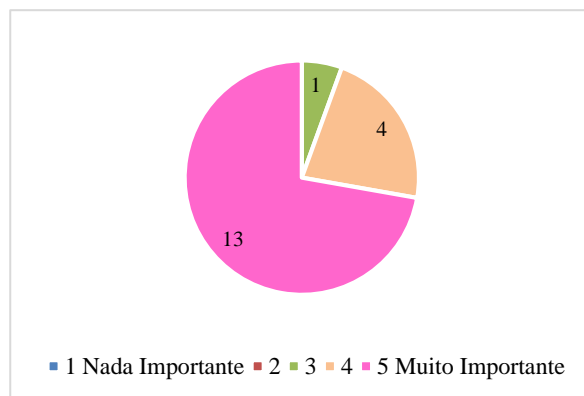


Figura 8. Motivações: partilha de ideias e experiências

A maioria (treze) participou nesta Oficina para partilhar ideias e experiências (cf. Figura 8), nove para desenvolver a sua destreza profissional (cf. Figura 9), dezasseis para desenvolver projetos nos seus estabelecimentos de educação, juntamente com outros colegas (cf. Figura 10). Cinco respondentes consideram muito importante a participação na Oficina para, também, desempenhar funções específicas nos seus contextos de trabalho (cf. Figura 11).

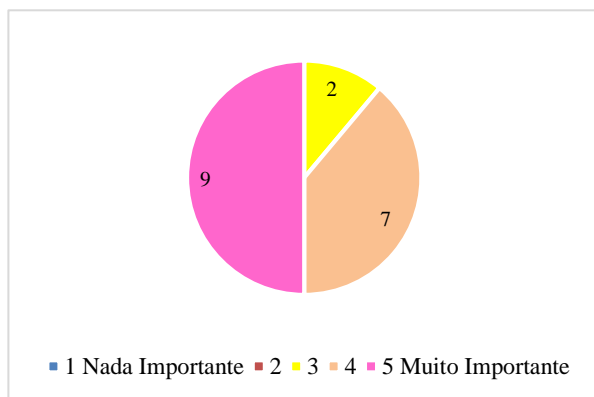


Figura 9. Motivações: desenvolvimento da destreza profissional

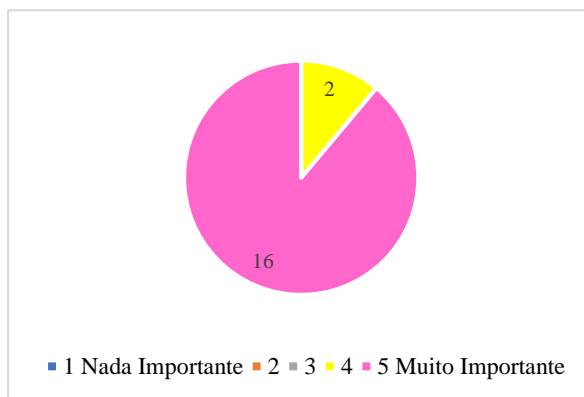


Figura 10. Motivações: desenvolvimento de novas ideias para o trabalho

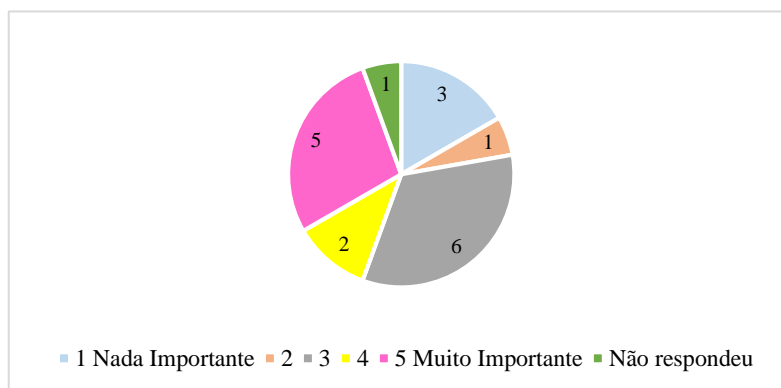


Figura 11. Motivações: desenvolvimento de funções específicas nos contextos de trabalho

Na questão de resposta aberta, relativamente, ainda, às “motivações”, na qual se questionavam os docentes “Porque consideram importante este tipo de Oficinas”, através da análise da Figura 12 podemos verificar que quatro inquiridos não responderam e dois responderam de forma ambígua.

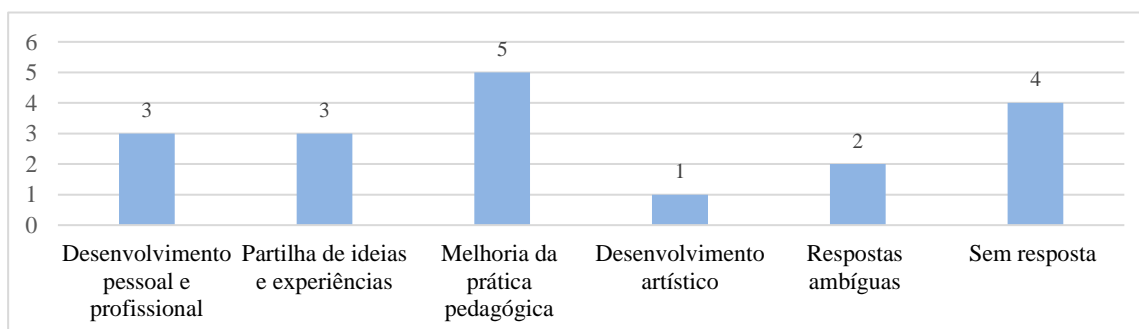


Figura 12. Motivações: Razões - dados recolhidos através de questionário aos inscritos na Oficina

Dos restantes respondentes, cinco asseguraram que este tipo de Oficinas se assumia importante para a melhoria da sua prática pedagógica, três referiram que estas Oficinas contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional, três mencionaram que este tipo de Oficinas se assume importante para partilha de ideias e experiências e um respondente refere, ainda, que considera importante este tipo de Oficinas para o seu desenvolvimento artístico. A maioria destes docentes já tinha participado noutras Oficinas de Teatro ou de outras artes performativas nos últimos três anos (cf. Figura 13). Doze inquiridos, já tinham participado em iniciativas no âmbito da programação do TNDM II (cf. Figura14).

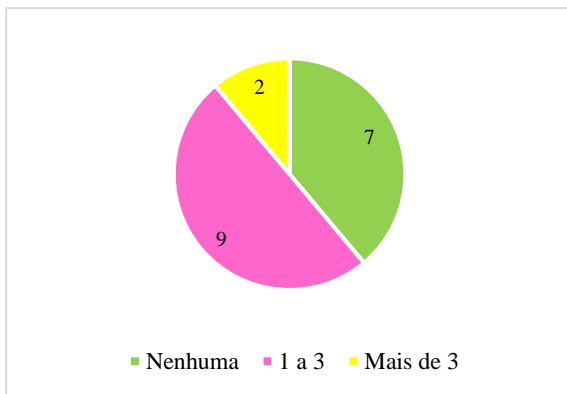


Figura 13. Frequência de Oficinas de Teatro no último triênio

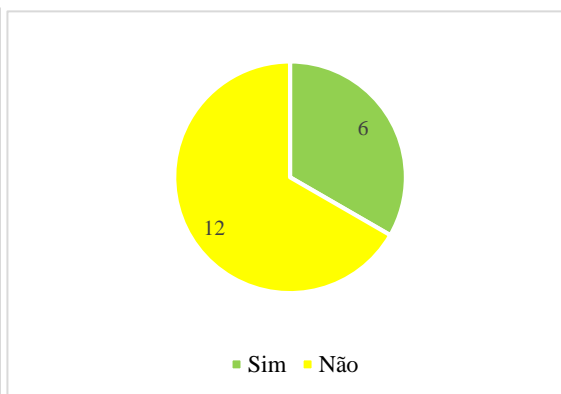


Figura 14. Primeira iniciativa, no âmbito da programação do TNDM II

Os primeiros dois níveis desta formação, já tinham sido frequentados, inclusivamente, por seis respondentes e quatro participado noutras atividades do PBA (cf. Figura 15).

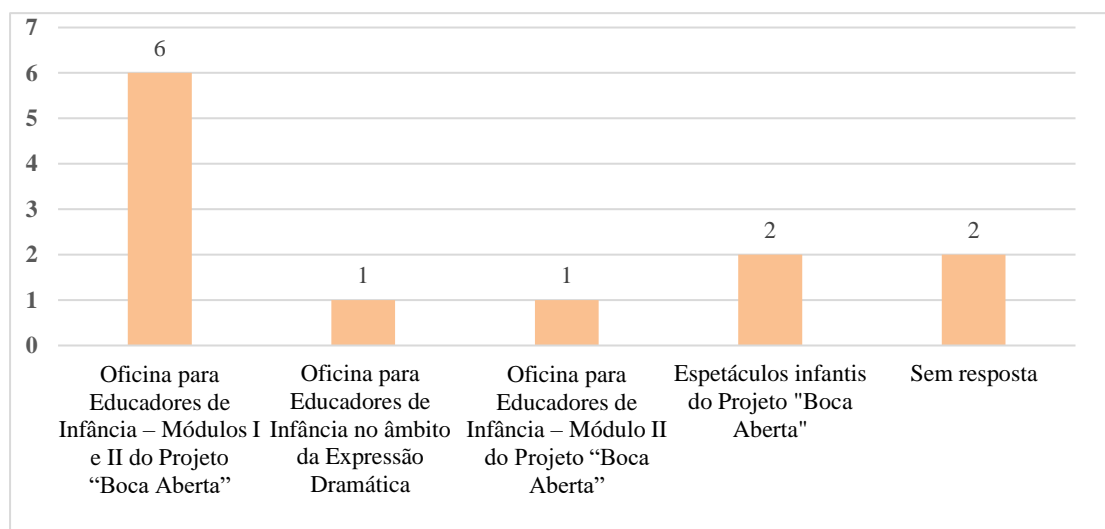


Figura 15. PBA: Iniciativas

Verificámos que metade dos inscritos na Oficina para Educadores de Infância – Módulo III (cf. Figura 16), teve conhecimento da mesma através, sobretudo, do “passa palavra”, ou seja, através de colegas de trabalho, ou por email ou através do site do TNDM II. Neste caso, cada respondente pôde optar por mais do que uma resposta.

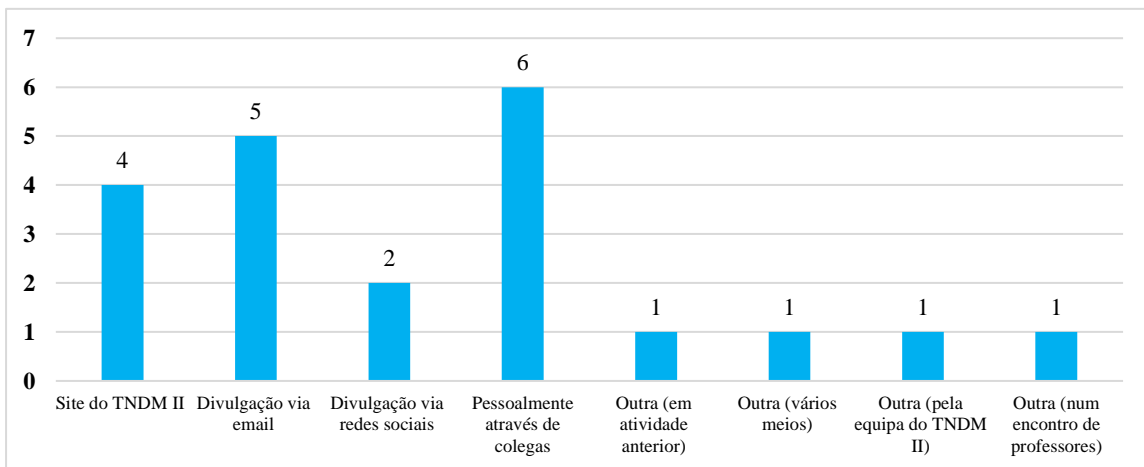


Figura 16. PBA: Tomada de conhecimento da Oficina

Relativamente aos resultados da última questão colocada, que solicitava que os inquiridos mencionassem através de uma resposta aberta quais seriam os conteúdos que gostariam de ver abordados nesta Oficina, podemos constatar que os “conteúdos no âmbito da educação literária” e da “expressão oral” são aqueles que os docentes gostariam que fossem discutidos, através de histórias e exercícios relacionadas com a voz (cf. Figura 17).

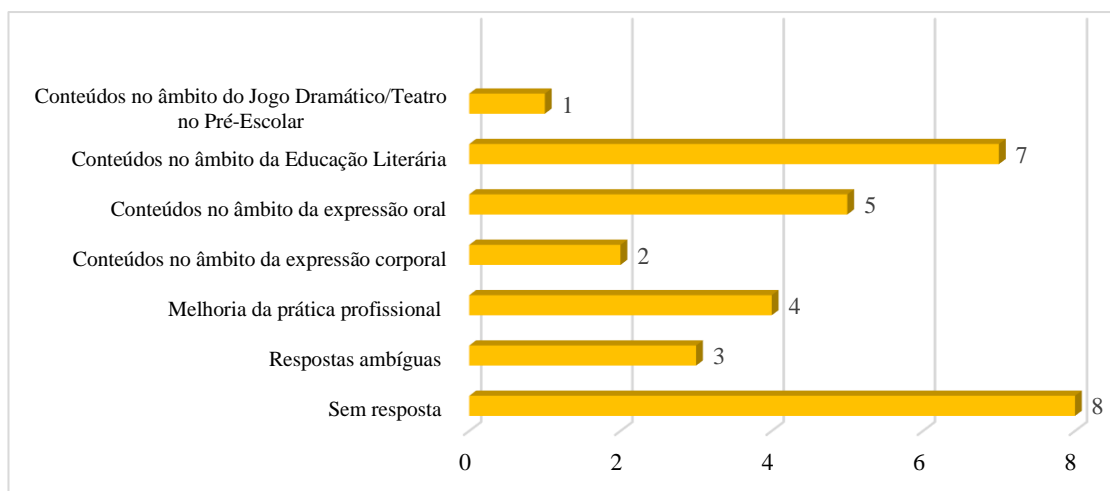


Figura 17. PBA: Conteúdos da Oficina

5.1.2 Inquérito por questionário a docentes após a Oficina

No segundo inquérito, realizado após a Oficina, ou seja, após as oito horas de frequência da formação, procurámos obter a respetiva avaliação pelos formandos. As questões organizacionais da Oficina (duração, horário praticado, metodologia adotada e material mobilizado), as motivações e expectativas iniciais, as competências desenvolvidas (no âmbito da Educação Literária, do Jogo Dramático/Teatro e da Comunicação e Expressão), os aspetos mais positivos e eventuais sugestões para futuras formações no âmbito do PBA, foram aspetos a considerar neste instrumento de recolha de dados.

Partindo do pressuposto de que os inquiridos seriam os mesmos respondentes do primeiro inquérito, não se considerou pertinente efetuar questões relativas à categoria “caracterização”. Todavia, registou-se menos um inquirido, em relação ao primeiro questionário, passando para dezassete respondentes.

Assim sendo, no grupo de questões relativas aos “aspetos de organização da Oficina”, os inquiridos consideraram que a duração da Oficina foi “adequada” no tempo e que foi “muito adequado” o horário em que a mesma decorreu (cf. Figuras 18 e 19).

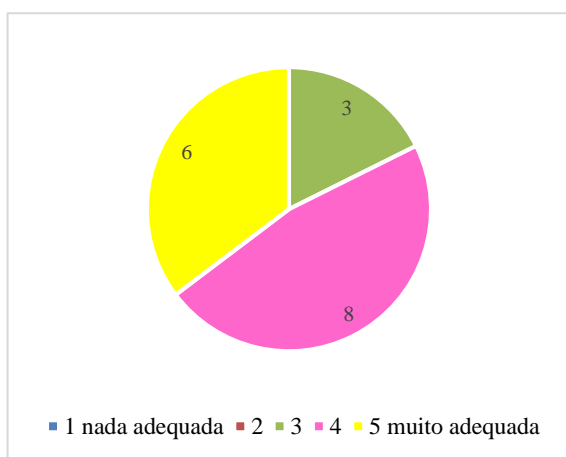


Figura 18. Questionário após a Oficina – duração da Oficina

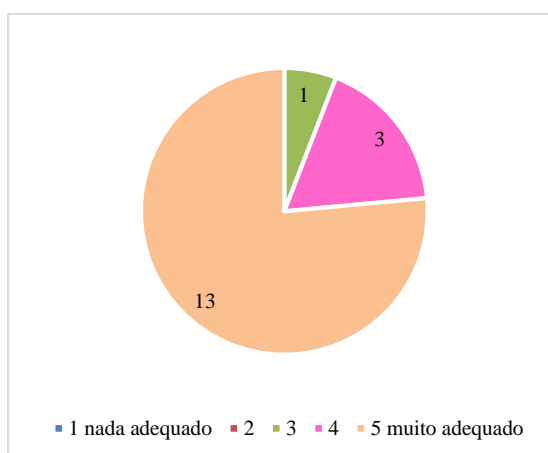


Figura 19. Questionário após a Oficina – horário praticado

A “metodologia adotada na Oficina” foi do agrado da maioria (cf. Figura 20), assim como o “material mobilizado” durante as sessões. (Figura 21).

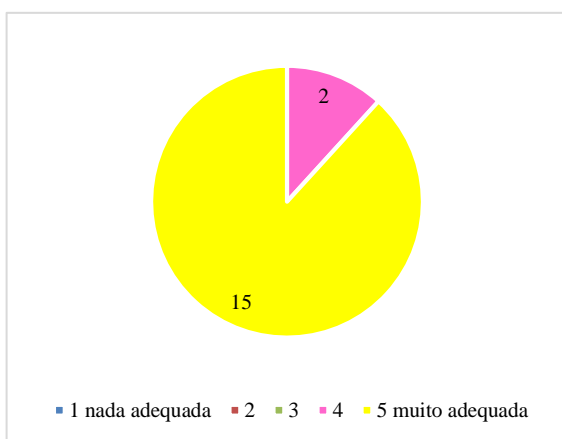


Figura 20. Questionário após a Oficina – metodologia adotada na Oficina

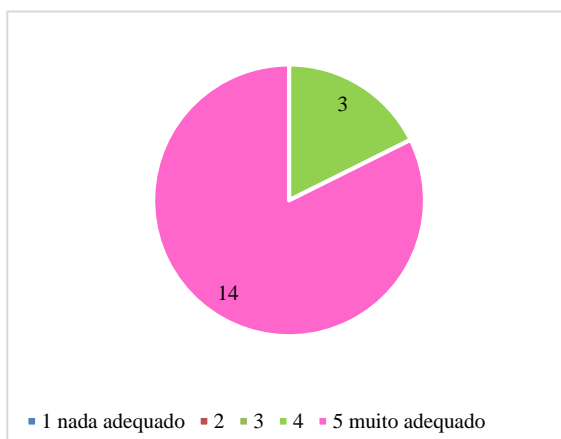


Figura 21. Questionário após a Oficina – material mobilizado na Oficina

As motivações e expectativas que os levaram a frequentar esta formação foram “muito conseguidas” na opinião de catorze participantes (cf. Figura 22). O mesmo se poderá dizer em relação às competências desenvolvidas no âmbito da Educação Literária, que foram consideradas “muito desenvolvidas” por nove inquiridos (cf. Figura 23).

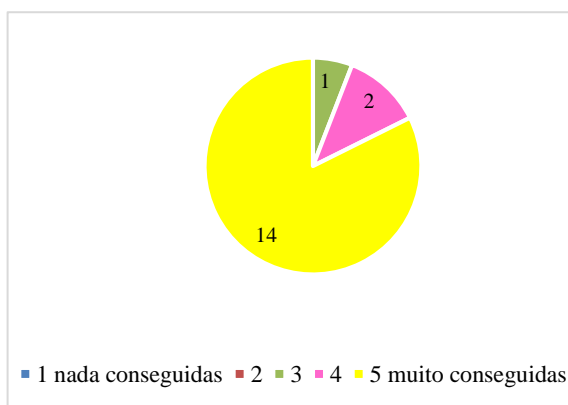


Figura 22. Questionário após a Oficina – motivações e expectativas iniciais

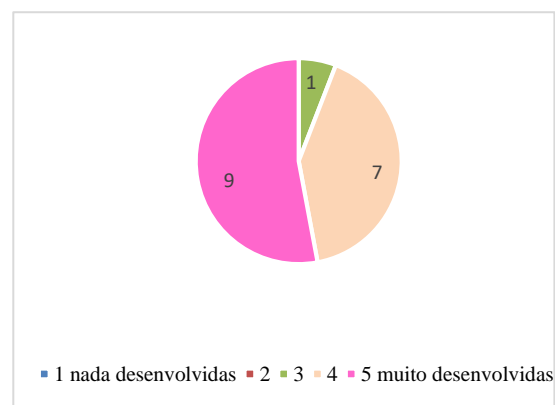


Figura 23. Questionário após a Oficina – competências desenvolvidas no âmbito da Educação Literária

As competências desenvolvidas no âmbito do “Jogo Dramático/Teatro” e da “Comunicação e Expressão” foram consideradas desenvolvidas por quinze dos 17 respondentes, em ambos os casos (cf. Figuras 24 e 25).



Figura 24. Questionário após a Oficina – competências desenvolvidas, no âmbito da comunicação e expressão



Figura 25. Questionário após a Oficina – competências desenvolvidas, no âmbito do Jogo Dramático/Teatro

Foi proposto aos inquiridos, que mencionassem, através de uma resposta aberta, indicando por ordem decrescente, os três aspetos mais positivos da Oficina. As “atividades focadas no treino corporal e vocal” surgiram com maior frequência, através do trabalho de corpo e dança, onde a relação entre o corpo e a palavra são aspetos a destacar. As “atividades focadas na dinâmica de grupo e no pensamento divergente” também foram referidas como aspetos positivos, sendo apontadas as dinâmicas das orientadoras/formadoras e o convívio e troca de ideias entre pares como mais-valias. As “atividades focadas na experimentação performativa”, onde as questões da desinibição foram salientadas como muito positivas registaram dez ocorrências. (cf. Figura 26).

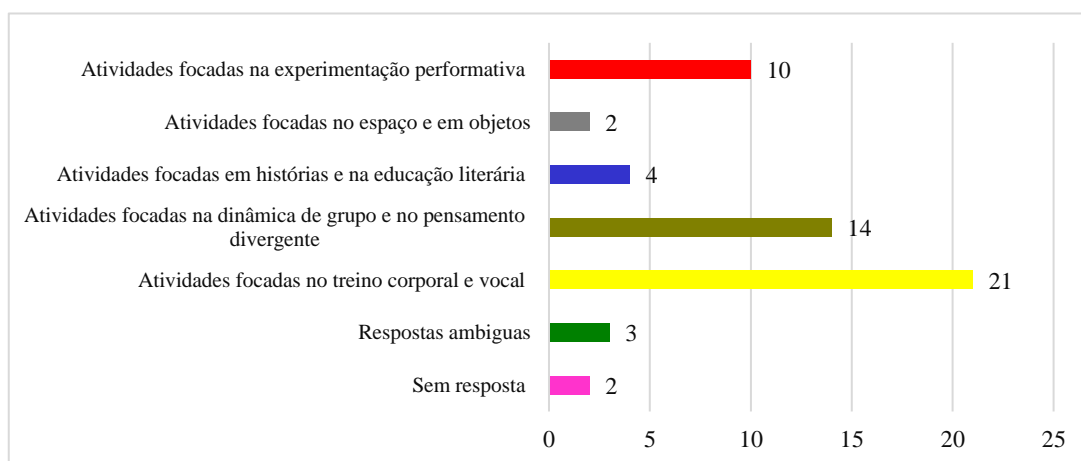


Figura 26. Questionário após a Oficina – aspetos mais positivos da Oficina

As sugestões, dos docentes participantes, para futuras ações de formação, no âmbito do PBA foram também recolhidas (cf. Figura 27). Constatámos que os formandos sugerem

que este tipo de Oficinas possa ter “maior regularidade e duração” (10 respostas) e que as “atividades [sejam ainda mais] focadas no treino corporal e vocal” (8 respostas).

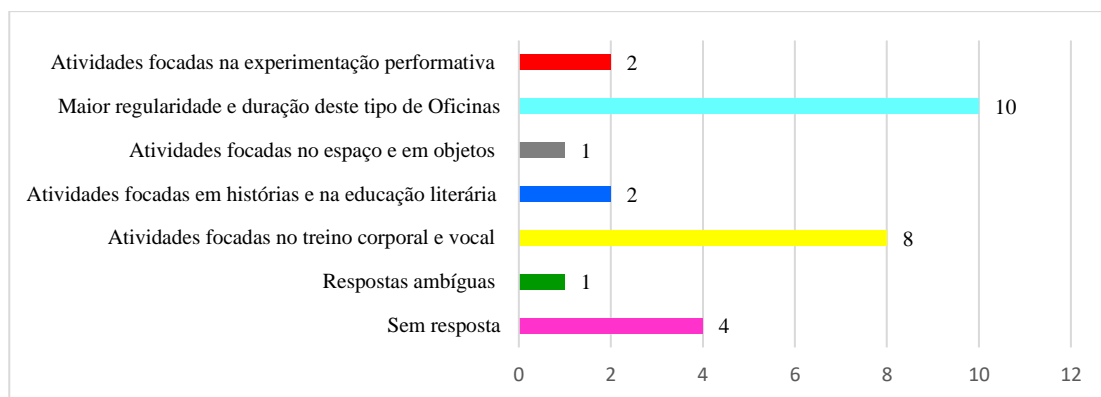


Figura 27. Questionário após a Oficina – sugestões para futuras ações de formação no âmbito do PBA

5.1.3 Inquérito por questionário a docentes após o espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!*

O terceiro inquérito por questionário, aos docentes, foi aplicado através do formulário *on-line* do google, após o espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!*, apresentado no Salão Nobre do TNDM II. Participaram neste inquérito dezasseis docentes, educadores titulares, que acompanharam o seu grupo de crianças da EPE. A Figura 28 refere-se ao sexo dos docentes inquiridos, sendo possível constatar que responderam a este inquérito por questionário catorze educadoras e dois educadores.

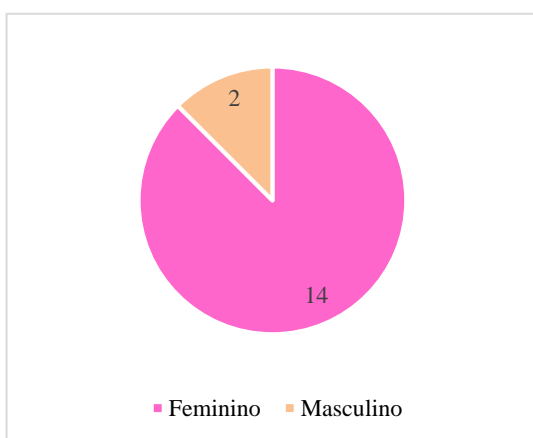


Figura 28. Espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!* – sexo dos docentes

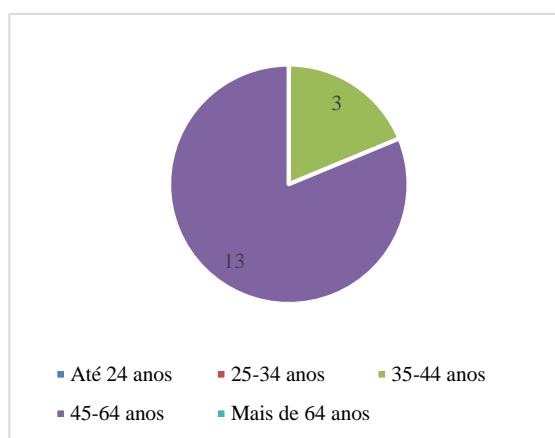


Figura 29. Espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!* – idade dos docentes

A Figura 29 espelha os dados relativos à idade dos participantes, com idades compreendidas entre os 35 e 64 anos de idade. No grupo de questões “Ida ao Teatro”, registámos dois participantes que não costumam ir ao Teatro fora do seu contexto profissional e catorze que afirmam que costumam ir (cf. Figura 30). Em contrapartida, podemos verificar que todos os inquiridos têm o hábito de acompanhar o seu grupo de crianças ao Teatro, no âmbito da sua atividade docente (cf. Figura 31).



Figura 30. Espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!* – Teatro fora do seu contexto profissional



Figura 31. Espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!* – acompanhamento do seu grupo de crianças ao Teatro, no âmbito da sua atividade docente

Os resultados relativos aos fatores que os docentes mais consideram, quando decidem ir ao Teatro com o seu grupo de crianças foram organizados em tabelas (cf. Anexo C1. Análise de Conteúdo das respostas abertas, no questionário aos docentes sobre a ida, com as crianças, ao espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!* - Tabelas C1 e C2) e através da Figura 32. Estes dados resultam de um conjunto de opções de respostas fechadas (em que os participantes tinham que ordenar de modo decrescente os principais fatores, sendo 1 o mais relevante) e, também, de respostas abertas. Portanto, houve a necessidade de considerar, posteriormente, outros fatores indicados pelos inquiridos, para além dos que estavam contemplados no inquérito por questionário.

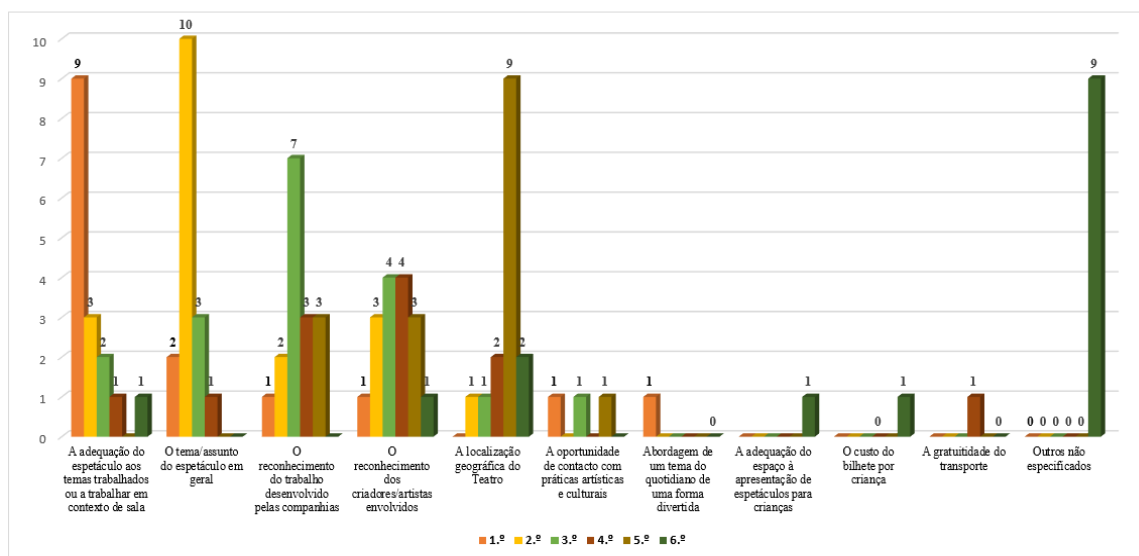


Figura 32. Espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!* – razões das escolhas de espetáculos pelos EI, de modo decrescente, quando decidem ir ao Teatro com o seu grupo de crianças

Podemos constatar que “a adequação do espetáculo aos temas trabalhados ou a trabalhar em contexto de sala” é apontado, por nove inquiridos, como sendo o primeiro fator a ser considerado, quando decidem ir ao Teatro com o seu grupo de crianças. “O tema/assunto do espetáculo em geral” é posicionado em segundo lugar por dez docentes e “o reconhecimento do trabalho desenvolvido pelas companhias” é, também, um dos fatores enumerados como principal motivo, em terceiro lugar, aquando de uma deslocação ao Teatro. O fator da “localização geográfica do Teatro” é de destacar, pois, nove respondentes referiram-no como sendo o quinto motivo a ter em conta, quando decidem ir ao Teatro com as crianças.

Iniciando, agora, o grupo de questões relativas ao PBA, podemos verificar, que apenas dois docentes frequentaram a Oficina para EI – Módulo III do PBA, no TNDM II, no ano letivo 2018-2019 (cf. Figura 33). Todavia, podemos verificar que catorze docentes já tinham frequentado, em anos letivos anteriores, OEI, do PBA (cf. Figura 34).



Figura 33. Espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!* – Docentes que frequentaram a OEI – Módulo III do PBA

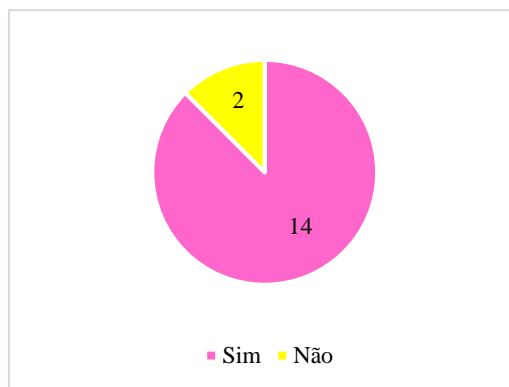


Figura 34. Questionário após o espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!* – docentes que frequentaram, em anos letivos anteriores, alguma OEI, do PBA

Pode-se também verificar que sete educadores já tinham assistido, com o seu grupo de EPE, a leituras/histórias/espetáculos do PBA, em anos letivos transatos (cf. Figura 35).

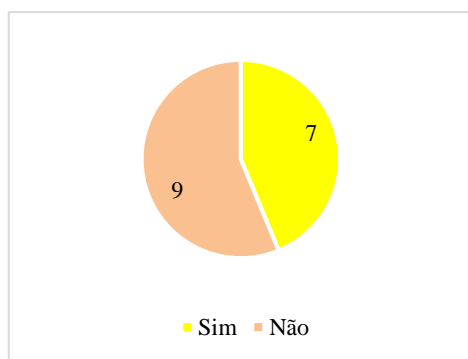


Figura 35. Espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!* – docentes que assistiram, em anos anteriores, com as crianças, a espetáculos do PBA

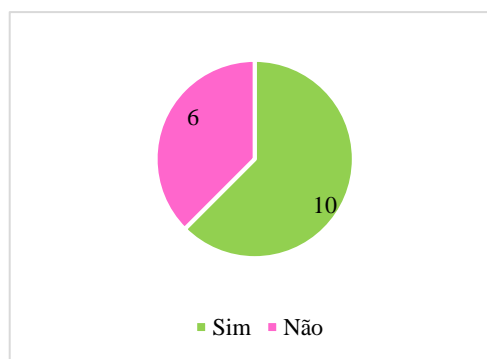


Figura 36. Espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!* – EI que prepararam a ida ao espetáculo

Passamos agora a apresentar os resultados do grupo de questões da categoria “Espetáculo *Mau, Mau Lobo Mau!*”. Mais de metade dos docentes preparou a ida, com o seu grupo de crianças, ao espetáculo *Mau, Mau Lobo Mau!* (cf. Figura 36). Na Tabela 5 são apresentadas as estratégias mobilizadas pelos docentes para introduzir a atividade junto dos respetivos grupos de crianças (ida ao TNDM II, assistir ao espetáculo para a infância – *Mau, Mau, Lobo Mau!*), bem como os motivos/razões para não ter havido qualquer tipo de preparação.

Tabela 5

Estratégias mobilizadas pelos docentes para preparação da ida ao TNDM II, assistir ao espetáculo para a infância – “Mau, Mau, Lobo Mau!”

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Enumeração	
Preparação da ida ao espetáculo com as crianças	Ida ao espetáculo com preparação prévia	Transmissão de informação	Informação sobre o comportamento	2	
			Informação sobre a história e o espetáculo	10	
			Informação sobre o TNDM II	3	
	Ida ao espetáculo sem preparação prévia	Ativação de conhecimentos prévios	Conhecimentos sobre o espetáculo e as personagens	2	
			Por decisão deliberada	Manter a surpresa quanto à personagem	1
				Garantir a novidade quanto ao espetáculo	2
		Garantir a diversão como fator surpresa		1	
		Por impossibilidade	Falta de tempo	1	
			Razão não especificada	1	

Verificamos que a preparação, por parte dos inquiridos, para o espetáculo com as crianças passou pela “transmissão de informação”, isto é, por esclarecimentos vários relativos à história e ao espetáculo, ao TNDM II e elucidações sobre questões comportamentais. Ainda na categoria “ida ao espetáculo com preparação prévia”, constatámos que os participantes através da “ativação de conhecimentos prévios”, tentaram suscitar a curiosidade sobre o espetáculo e as personagens: [R2] “Fiz a exploração com as crianças do que eles achavam que se tratava o espetáculo...que personagens poderiam entrar” (cf. Anexo C1. Análise de Conteúdo das respostas abertas, no questionário aos docentes sobre a ida, com as crianças, ao espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!*- Tabelas C3 e C4).

Em relação à categoria “ida ao espetáculo sem preparação prévia”, definimos duas subcategorias intituladas “por decisão deliberada” e “por impossibilidade”, uma vez que as unidades de registo suscitaram vários indicadores nesses sentidos. Apesar de nem todos os docentes terem preparado a ida ao espetáculo, todos os inquiridos têm previsto, após o mesmo, o desenvolvimento de atividades com as crianças sobre o espetáculo (cf. Tabela 6).

Tabela 6

Estratégias planeadas, pelos docentes, para o desenvolvimento de atividades, após o espetáculo para a infância – “Mau, Mau, Lobo Mau!”

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Enumeração	
Iniciativas dos educadores de infância, após o espetáculo	Promoção de atividades no âmbito da Área de Expressão e Comunicação das OCEPE	Atividades do domínio da EA - subdomínio das Artes Visuais	Atividades de desenho e pintura	8	
			Atividades de construção de objetos plásticos	1	
		Atividades no domínio da EA - subdomínio do Jogo Dramático/Teatro	Práticas de representação ao vivo	3	
			Práticas de representação gravadas	1	
		Atividades no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Atividades de expressão oral	4	
			Audição e reconto de histórias	4	
			Estruturação de histórias	1	
		Promoção de atividades de âmbito transversal	Conversas em grande grupo	Reflexão direta sobre o espetáculo	9
				Reflexão suscitada pelo espetáculo	1
	Apreciação do espetáculo	Apreciação focada nos temas	Tema da autoconfiança	1	
			Tema do medo	1	
		Apreciação focada na “moral” da história	Moral relativa a conclusões precipitadas sobre o bom	1	
			Moral relativa a conclusões precipitadas sobre o mau	1	

Na Tabela 6 apresentamos as estratégias planeadas pelos docentes para o desenvolvimento de atividades, após o espetáculo para a infância – *Mau, Mau, Lobo Mau!*. Foram definidas três categorias: “promoção de atividades no âmbito da área de Expressão e Comunicação das OCEPE”, “promoção de atividades de âmbito transversal” e “apreciação do espetáculo”.

Na primeira categoria registámos vinte e duas UR, distribuídas por três subcategorias (“Atividades do domínio da EA – subdomínio das Artes Visuais”; “Atividades no domínio da EA – subdomínio do Jogo Dramático/Teatro”; e “Atividades no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita”). Na categoria seguinte apontamos dez UR e na

última categoria quatro UR (cf. Anexo C1. Análise de Conteúdo das respostas abertas, no inquérito por questionário aos docentes sobre a ida, com as crianças, ao espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!* – Tabelas C5 e C6).

Os inquiridos foram questionados, através de duas perguntas de resposta aberta, sobre quais eram as suas apreciações sobre o espetáculo, tendo em conta as dimensões artística e pedagógica, e como tinham percecionado a opinião das crianças sobre o espetáculo. Na tabela 7 apresentamos uma síntese dos resultados registados (cf. Anexo C1. Análise de Conteúdo das respostas abertas, no inquérito por questionário aos docentes sobre a ida, com as crianças, ao espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!*- Tabelas C7, C8, C9 e C10).

Tabela 7

Apreciações dos educadores sobre o espetáculo, tendo em conta a dimensão artística e pedagógica

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Enumeração
Apreciação do Espetáculo pelos Educadores de Infância	Apreciação geral	Apreciação global muito favorável	Apreciação qualitativa elevada	13
			Apreciação baseada no efeito de diversão	3
	Apreciação artístico-pedagógica	Apreciação artístico-pedagógica focada no espetáculo	Conceção e realização dramaturgica	8
			Conceção e realização plástica/sonora	2
			Encenação e interpretação	1
		Apreciação artístico-pedagógica focada no público-alvo	Foco na relevância do tema “medo”	5
			Foco na possibilidade de identificação “eu - personagem/situação”	2

Registámos dezasseis unidades de registo na subcategoria “apreciação global muito favorável”, pertencente à categoria “apreciação geral”, em que treze pertencem ao indicador “apreciação qualitativa elevada” e três ao indicador “apreciação baseada no efeito de diversão”. Verificamos que a subcategoria “apreciação artístico-pedagógica focada no espetáculo”, relativa à categoria “apreciação artístico-pedagógica”, reúne onze unidades de registo, das quais oito UR pertencem ao indicador “conceção e realização dramaturgica”, duas à “conceção e realização plástico/sonora” e uma à “encenação e interpretação”.

Registámos cinco UR no indicador “foco na relevância do tema «medo»” e duas no indicador “foco na possibilidade de identificação «eu-personagem/situação»”, ambos da

subcategoria “apreciação artístico-pedagógica focada no público-alvo”, da categoria “apreciação artístico-pedagógica”.

Tabela 8

Percepção dos docentes, relativamente à opinião das crianças sobre o espetáculo

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Enumeração
Percepção dos docentes relativa à opinião das crianças sobre o espetáculo	Reações das crianças no TNDM II	Durante o espetáculo	Manifestações de entusiasmo	4
			Manifestações de receio	2
		Após o espetáculo	Expressão do desejo de continuação do espetáculo	3
	Reações das crianças no jardim-de-infância	No contexto das atividades	Apreciação geral sobre o espetáculo	13
			Apreciação sobre personagens	2
			Estabelecimento de relações com outras histórias	1

Para o tema “percepção dos docentes relativa à opinião das crianças sobre o espetáculo”, foram definidas duas categorias, tendo em conta as respostas dos participantes (cf. Tabela 8). Na primeira categoria, “reações das crianças no TNDM II”, registámos nove unidades de registo, distribuídas em três indicadores: “manifestações de entusiasmo”, “manifestações de receio” e “expressão do desejo de continuação do espetáculo“. Na segunda categoria, apenas com uma subcategoria, foram agrupados três indicadores, o primeiro dos quais, “apreciação geral sobre o espetáculo”, reuniu treze unidades de registo.

5.1.4 Inquérito por questionário a docentes após o espetáculo *Falas Estranhês?*

Este questionário foi administrado, em suporte papel, aos docentes titulares que receberam o espetáculo *Falas Estranhês?* nos seus estabelecimentos de educação e, também, através de formulário google *on-line*, uma vez que, entretanto, se percebeu que

o apelo à participação *on-line* tornaria a resposta mais prática. Constatámos que, dos trinta docentes inquiridos, apenas um era do sexo masculino (cf. Figura 37).

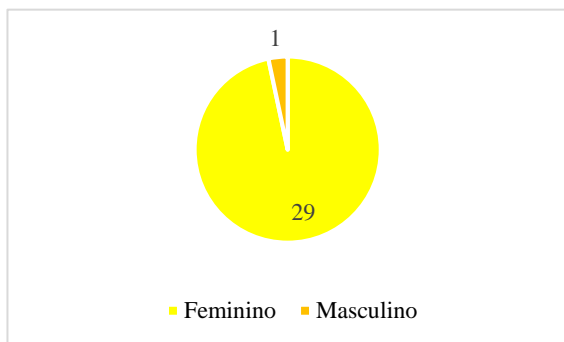


Figura 37. Espetáculo *Falas Estranhês?* – sexo dos docentes

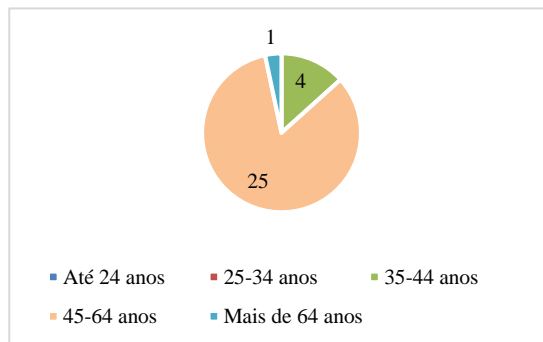


Figura 38. Espetáculo *Falas Estranhês?* – idade dos docentes

A maioria dos docentes tinha entre 45 e 64 anos e um tinha mais de 64 anos de idade (cf. Figura 38). No grupo de questões referentes à categoria “Teatro no Estabelecimento Educativo”, registámos que a maioria dos participantes está habituada a receber espetáculos de Teatro no seu JI (cf. Figura 39).

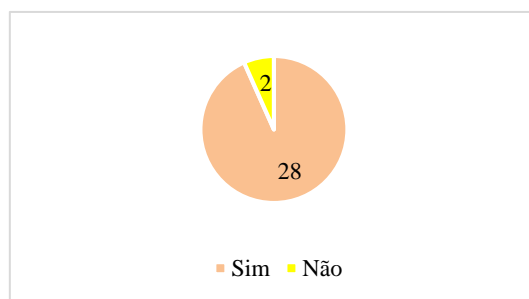


Figura 39. Espetáculo *Falas Estranhês?* – apresentação de espetáculos de teatro no JI

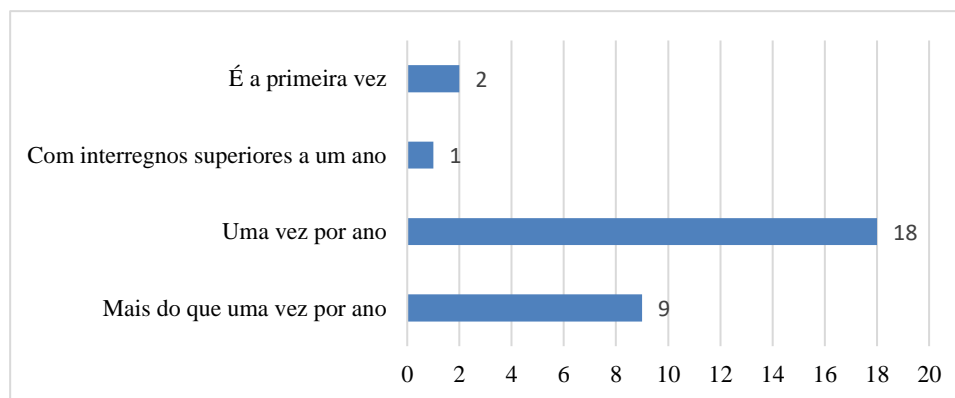


Figura 40. Espetáculo *Falas Estranhês?* – regularidade de espetáculos de Teatro no JI

A Figura 40 mostra que dezoito inquiridos (mais de metade), pelo menos “uma vez por ano”, recebem espetáculos de Teatro nos estabelecimentos de educação, nos contextos onde trabalham, sendo de referir que houve quatro inquiridos que escreveram a palavra *Este*, à frente da opção “Uma vez por ano”, nos questionários em suporte papel, referindo-se especificamente ao PBA.

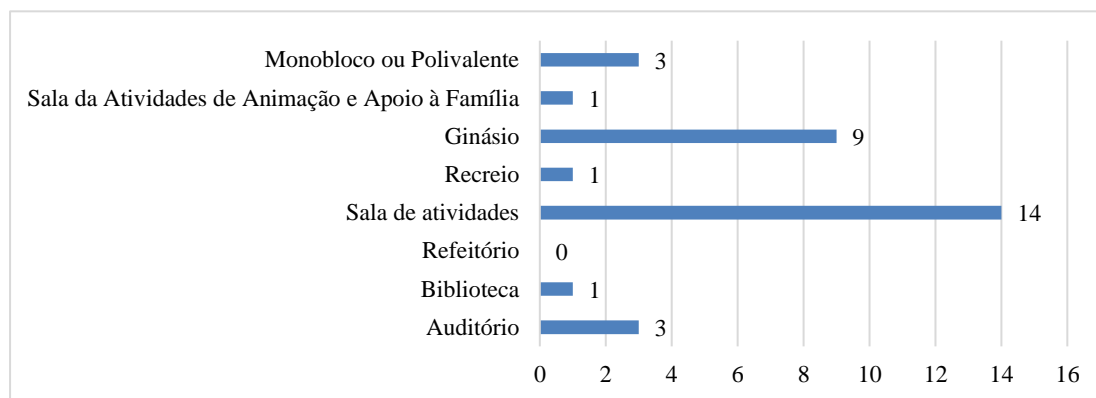


Figura 41. Espetáculo *Falas Estranhês?* – espaços, no JI, onde costumam ser apresentados espetáculos de Teatro

Podemos verificar que, habitualmente, os espetáculos de Teatro, nos estabelecimentos de educação, são apresentados na “Sala de atividades” e no “Ginásio”. Os inquiridos, na sua maior parte, indicaram mais do que uma resposta (cf. Figura 41). Em vários JI, os espaços de apresentação não são sempre os mesmos, o que leva, por vezes, à indicação de várias hipóteses, razão pela qual há mais locais referidos do que os trinta respondentes.

Por exemplo, dois dos três docentes que indicaram o “Auditório”, escreveram nos inquéritos, em suporte papel, “Extraordinariamente hoje na Biblioteca”, mas assinalaram o “Auditório” como sendo o espaço onde habitualmente são apresentados os espetáculos de Teatro. O “Ginásio” é referenciado por nove inquiridos como “Outro Espaço” e o “Monobloco/Polivalente” é referido, por três dos inquiridos, também como “Outro Espaço”. No entanto, cinco destes que assinalaram estes espaços, não referidos no questionário explicitamente com resposta fechada, também assinalam as opções “Sala de atividades” e “Auditório”.

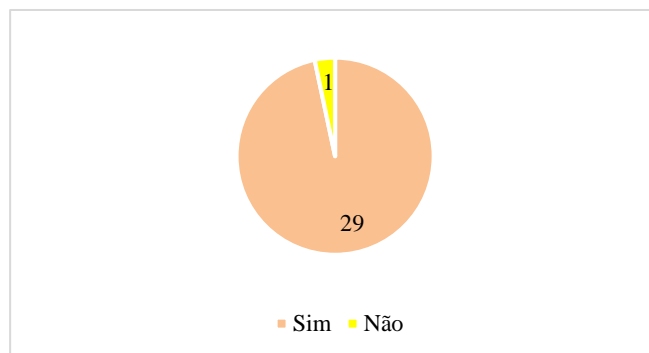


Figura 42. Espetáculo *Falas Estranhês?* – apresentação de espetáculos de teatro nos JI

Todos os docentes consideram profícuo assistir a espetáculos de Teatro no estabelecimento de educação, exceto um (cf. Figura 42). Contudo, nem todas as vinte e nove respostas positivas se assumiram coerentes, pois, através da AC das diversas respostas de pergunta aberta dadas pelos docentes, relativamente ao motivo pelo qual consideram profícuo assistir a espetáculos de Teatro no estabelecimento de educação, podemos verificar que as UR foram agrupadas numa categoria que apontava o contrário: “Discordância da apresentação do espetáculo no JI” (cf. Tabela 9).

A categoria “Concordância com o acolhimento do espetáculo no JI”, com trinta e nove UR, subdividiu-se em três subcategorias: “concordância por razões curriculares”, “concordância por razões económicas e logísticas” e “oportunidade de contacto com práticas artísticas e culturais”. As “dificuldades no pagamento dos bilhetes do Teatro”, a “dificuldade de transporte para saída do estabelecimento educativo” e a “maior proximidade com os atores e a cena” são os indicadores com mais UR (cf. Anexo D1. AC das respostas abertas, no questionário aos docentes sobre o espetáculo *Falas Estranhês?* nos estabelecimentos de educação - Tabelas D1 e D2).

Tabela 9

Motivos, dos docentes inquiridos, pelos quais consideram profícuo assistir a espetáculos de Teatro no estabelecimento de educação

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Enumeração
Apresentação de espetáculos de Teatro no estabelecimento de educação	Concordância com o acolhimento do espetáculo no jardim de infância	Concordância por razões curriculares	Integração da apresentação do espetáculo nas atividades curriculares	3
		Concordância por razões económicas e logísticas	Dificuldades no pagamento dos bilhetes do Teatro	8
			Dificuldade de transporte para saída do estabelecimento educativo	7
		Oportunidade de contacto com práticas artísticas e culturais	Desenvolvimento da criatividade e imaginação	1
			Desenvolvimento da sensibilidade estético-artística	1
			Segurança e comodidade para as crianças	2
			Contacto com estímulos culturais no contexto educativo	4
			Maior proximidade com os atores e a cena	7
			Assistir a Teatro fora do edifício “Teatro”	6
		Discordância da apresentação do espetáculo no jardim-se-infância	Discordância pela experiência da deslocação ao Teatro	Oportunidade de contacto com outros contextos culturais
	Oportunidade de contacto com a arquitetura dos edifícios de Teatro			2

No último grupo de questões, referentes à categoria “Teatro no Estabelecimento Educativo”, os resultados relativos aos fatores que os docentes mais consideram, quando participam na escolha de um espetáculo para ser apresentado em contexto educativo foram organizados em Tabelas (cf. Anexo D1. AC das respostas abertas, no questionário aos docentes sobre o espetáculo *Falas Estranhês?* nos estabelecimentos de educação - Tabelas D3 e D4,) e através da Figura 43. Estes dados resultam de um conjunto de opções de respostas fechadas (em que os participantes tinham que ordenar de modo decrescente os principais fatores, sendo 1 o mais relevante) e, também, de resposta aberta. Portanto, houve, uma vez mais, a necessidade de considerar, depois, outros fatores mencionados pelos docentes.

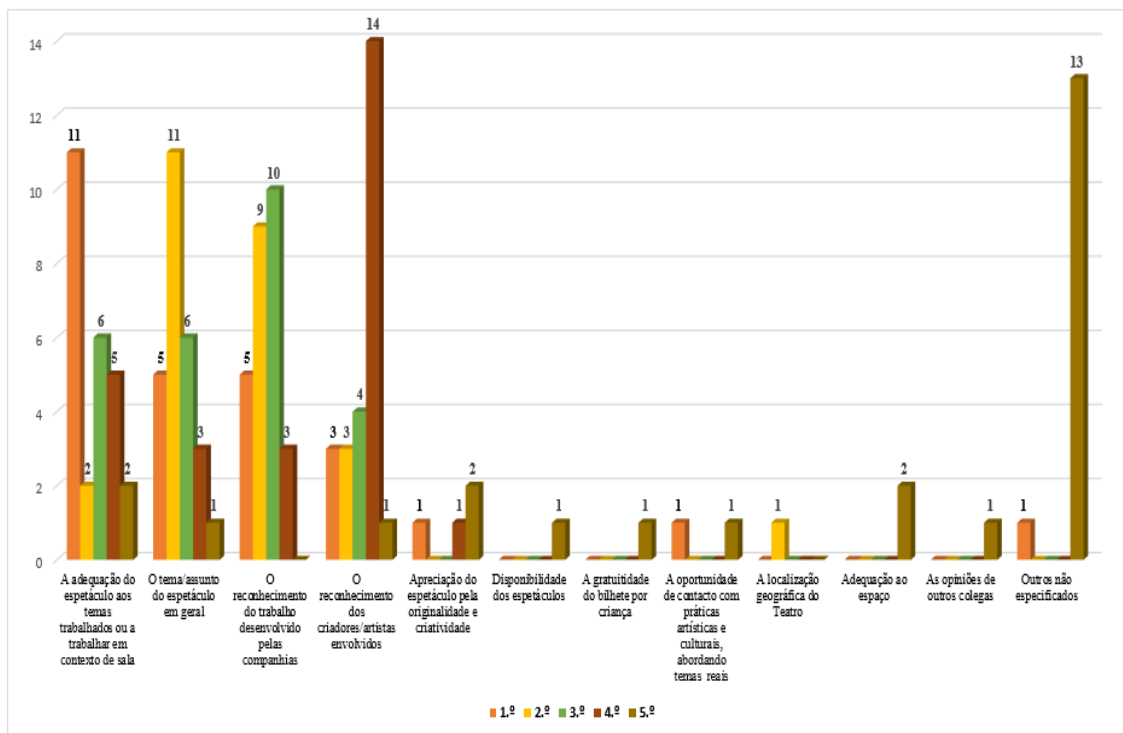


Figura 43. Espetáculo *Falas Estranhês?* – razões das escolhas de espetáculos pelos EI, de modo decrescente, quando participam na escolha de um espetáculo para ser apresentado em contexto educativo

O fator “a adequação do espetáculo aos temas trabalhados ou a trabalhar em contexto de sala” é assinalado como sendo o primeiro, quando os educadores participam na seleção de um espetáculo para ser apresentado em contexto educativo, seguindo-se, respetivamente, o “tema/assunto do espetáculo em geral”, “o reconhecimento do trabalho desenvolvido pelas companhias” e “o reconhecimento dos criadores/artistas envolvidos” (cf. Figura 43).

No conjunto de questões referentes ao PBA, constatámos que, dos trinta participantes, dez tinham frequentado as OEI, naquele ano letivo, no TNDM II (cf. Figura 44), e que nove até já tinham tido experiência com este tipo de Oficinas em anos letivos anteriores (cf. Figura 45).

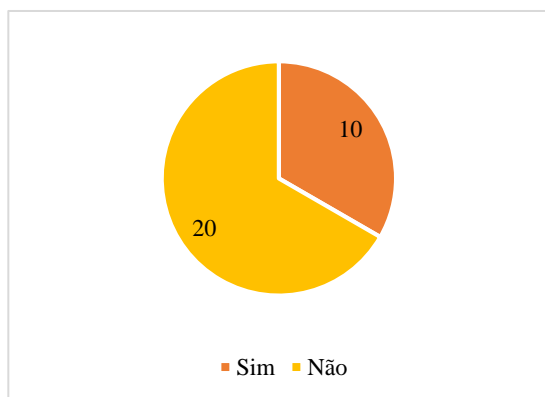


Figura 44. Espetáculo *Falas Estranhês?* – frequência de OEI, no presente ano letivo

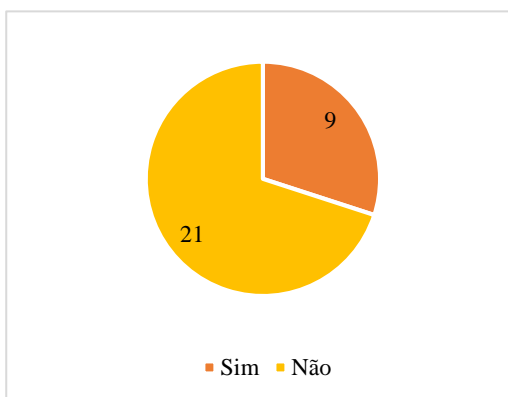


Figura 45. Espetáculo *Falas Estranhês?* – frequência, em anos letivos anteriores, de Oficina do PBA

Mais de metade dos inquiridos também já tinha tido oportunidade de, em anos letivos anteriores, assistir a espetáculos do PBA, com o seu grupo de crianças (cf. Figura 46) e todos os docentes presenciaram, no TNDM II, o primeiro espetáculo do PBA, *Mau, Mau Lobo Mau!* (cf. Figura 47).

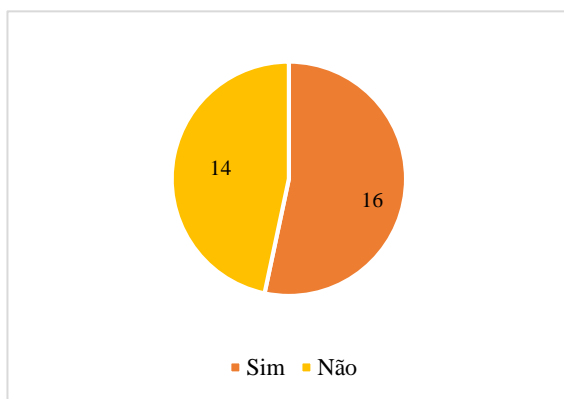


Figura 46. Espetáculo *Falas Estranhês?* – espetáculos do PBA, em anos anteriores



Figura 47. Espetáculo *Falas Estranhês?* – participação no espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!*

Relativamente às questões da secção “Espetáculo *Falas Estranhês?*”, podemos verificar que a maior parte dos docentes tomou conhecimento da apresentação do espetáculo no estabelecimento de educação em que trabalha, “diretamente através da equipa do TNDM II” e, também, “através da direção do estabelecimento de educação” (cf. Figura 48).

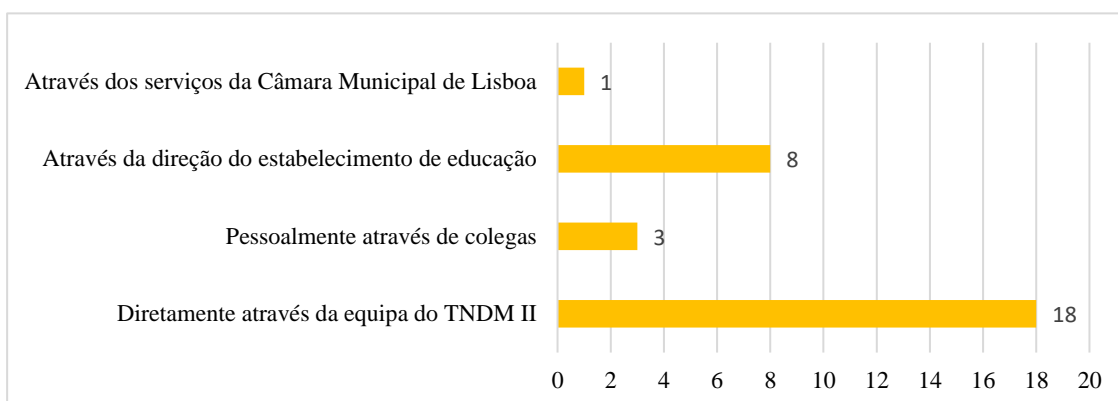


Figura 48. Espetáculo *Falas Estranhês?* - tomada de conhecimento da apresentação do espetáculo no JI

Vinte e um, dos trinta inquiridos, prepararam a ida do espetáculo *Falas Estranhês?* com as crianças (cf. Figura 49) e todos os educadores tinham previsto o desenvolvimento de atividades com as crianças, após o espetáculo (cf. Figura 50).

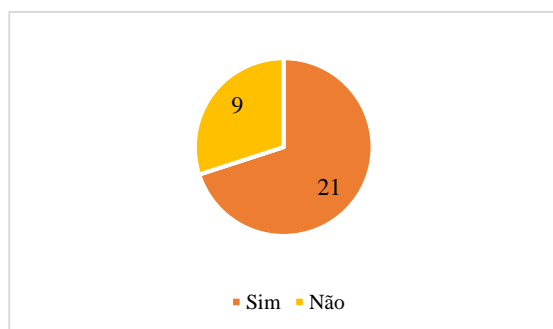


Figura 49. Espetáculo *Falas Estranhês?* - EI que prepararam a vinda do espetáculo

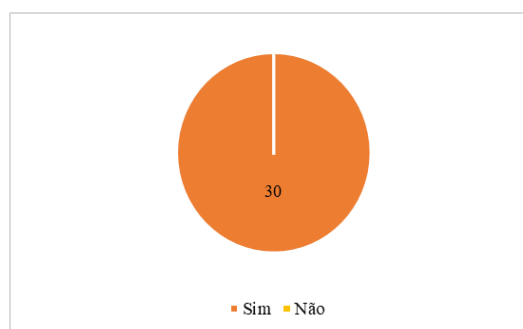


Figura 50. Espetáculo *Falas Estranhês?* – desenvolvimento de atividades, após o espetáculo

Para a apresentação dos resultados sobre estas duas situações, foi necessário proceder a AC das respostas abertas. Assim sendo, apresentam-se as duas tabelas de AC relativas às estratégias mobilizadas, antes do espetáculo, e previstas, após o espetáculo, pelos docentes (cf. Anexo D1. AC das respostas abertas, no questionário aos docentes sobre o espetáculo *Falas Estranhês?* nos estabelecimentos de educação - Tabelas D5, D6, D7 e D8).

Tabela 10

Estratégias mobilizadas pelos docentes para preparação da ida do espetáculo “Falas Estranhês?” ao estabelecimento de educação

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Enumeração
Preparação da ida do espetáculo ao estabelecimento de educação	Ida ao espetáculo com preparação prévia	Atividades de ativação de conhecimentos prévios	Estabelecimento de relações com o espetáculo <i>Mau, Mau Lobo Mau!</i> , apresentado no TNDM II	9
			Antecipação de ideias a partir do título do espetáculo	8
			Analogia com as atividades de sala	2
		Atividades de transmissão de informação	Informação sobre o comportamento	2
			Informação sobre o título do espetáculo	1
			Informação sobre o que é um espetáculo de Teatro	3
			Informação sobre o espaço onde decorrerá o espetáculo	1
	Ida ao espetáculo sem preparação prévia	Por decisão deliberada	Garantir a novidade quanto ao espetáculo	4
			Ponto de partida para estratégia pedagógica	3
		Por impossibilidade	Falta de informação	1
			Falta de tempo	2
Razão não especificada	1			

Relativamente à subcategoria “Atividades de ativação de conhecimentos prévios”, os indicadores mais expressivos são referentes a “estabelecimento de relações com o espetáculo *Mau, Mau Lobo Mau!*” e “antecipação de ideias a partir do título do espetáculo”, com nove e oito UR, respetivamente (cf. Tabela 10). Na categoria “ida ao espetáculo sem preparação prévia”, com um total de onze UR, verificamos que as razões mais expressivas são agrupadas na subcategoria “por decisão deliberada”, na qual se destacam os indicadores “garantir a novidade quanto ao espetáculo” e desencadear “ponto(s) de partida para estratégia(s) pedagógica(s)”.

Tabela 11

Iniciativas dos educadores de infância para o desenvolvimento de atividades, após o espetáculo “Falas Estranhês?”

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Enumeração
Iniciativas dos educadores de infância, após o espetáculo	Promoção de atividades de complementaridade	Continuação de atividades	Trabalhos em curso nas salas de atividades	3
	Promoção de atividades no âmbito da Área de Expressão e Comunicação das OCEPE	Atividades do domínio da EA -subdomínio das Artes Visuais	Atividades de desenho e pintura	5
		Atividades no domínio da EA -subdomínio do Jogo Dramático/Teatro	Práticas de representação ao vivo	3
		Atividades no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Atividades de expressão oral	13
	Promoção de atividades de âmbito transversal	Conversas em grande grupo	Levantamento de ideias para projetos	3
			Reflexão sobre Teatro	1
			Apreciação dos materiais disponibilizados pelo TNDM II	2
		Apreciação focada em temas suscitados pelos espetáculos	Tema do Mundo/Continentes/ Europa	2
			Tema do multiculturalismo	6
			Tema da aceitação da diferença	2

Partindo da análise da Tabela 11, podemos verificar que a “promoção de atividades no âmbito da Área de Expressão e Comunicação das OCEPE” é a que integra mais UR, sendo que as “atividades de expressão oral” são as mais perspetivadas. A “promoção de atividades de âmbito transversal” também se configuram como iniciativas a promover pelos educadores após o espetáculo. Dos trinta docentes, vinte responderam que tencionam utilizar o material sobre o espetáculo, disponibilizado pelo TNDM II (cf. Tabela 12).

Tabela 12

Utilização de material, por parte dos Educadores, sobre o espetáculo “Falas Estranhês?”

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Enumeração
Utilização de material, por parte dos Educadores, sobre o espetáculo <i>Falas Estranhês?</i>	Realização de atividades com recurso ao material, disponibilizado pelo TNDM II	Exploração do folheto informativo e folha de sala	Utilização pelas crianças	2
			Divulgação às Famílias	2
			Leitura de livros recomendados	5
		Propostas de trabalho/atividades	Atividades de grupo	2
			Atividades sobre palavras	3
			Atividades não especificadas	6
	Realização de propostas sem recurso ao material disponibilizado pelo TNDM II	Atividades propostas pelos docentes	Reflexão sobre o Teatro, partindo do espetáculo	1
			Atividades sobre o tema da diferença	2
			Articulação com as várias atividades de sala	2
			Atividades no domínio da EA -subdomínio do Jogo Dramático/Teatro	3
	Não realização de atividades	Por impossibilidade	Razão não especificada	1
			Falta de tempo	3

Podemos constatar que a “exploração do folheto informativo e folha de sala” e as “propostas de trabalho/atividades”, presentes nas folhas de sala, registam nome e onze UR, respetivamente (cf. Anexo D1. AC das respostas abertas, no questionário aos docentes sobre o espetáculo “Falas Estranhês?” nos estabelecimentos de educação - Tabelas D9 e D10).

Os trinta inquiridos voltaram a ser interrogados, através de duas questões de resposta aberta, distintas, sobre quais eram as suas apreciações sobre o espetáculo, tendo em conta as dimensões artística e pedagógica do mesmo (cf. Tabela 13) e como tinham percecionado a opinião das crianças em relação ao espetáculo (cf. Tabela 14).

Tabela 13

Perceção dos docentes sobre o espetáculo no JI

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Enumeração
Apreciação do Espetáculo pelos EI	Apreciação de âmbito geral	Apreciação global positiva	Classificação qualitativa elevada	20
			Valorização do efeito de diversão	9
	Apreciação focada em aspetos artístico-pedagógicos	Apreciação focada na conceção	Conceção e realização dramaturgica	4
			Conceção e realização plástica/sonora	1
		Apreciação focada na receção pelas crianças	Foco no público-alvo	12
			Foco na relevância dos temas – “Diferença e “Multiculturalismo”	7
			Incompreensão do texto por parte das crianças	2

Através dos resultados registados, podemos conferir que a apreciação global do espetáculo, por parte dos docentes inquiridos, foi muito positiva: “[R1] Muito positiva”; “[R2] Muito boa. Muito dinâmica”; “[R3] Achei muito positivo”; “[R5] Excelente” (cf. Anexo D1, Tabelas D11 e D12). É de referir que a categoria “apreciação focada em aspetos artístico-pedagógicos” registou vinte e seis unidades de registo, repartidas pelas subcategorias “apreciação focada na conceção” e “apreciação focada na receção pelas crianças”. Nesta última, o indicador “incompreensão do texto por parte das crianças” incluiu duas UR: “[R14] algumas crianças não perceberam algumas partes”; “[R18]... inicialmente elas não estavam a compreender muito bem, mas rapidamente entenderam e mostraram o seu entusiasmo” (cf. Anexo D1, Tabelas D11 e D12).

Tabela 14

Perceção dos docentes relativamente à opinião das crianças sobre o espetáculo no JI

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Enumeração
Perceção dos docentes relativamente à opinião das crianças sobre o espetáculo no JI	Observação das reações das crianças	Durante o espetáculo	Manifestações de entusiasmo	6
			Preocupadas com a comunicação	1
		Após o espetáculo	Apreciação qualitativa elevada	13
			Apreciação baseada na diversão	6
	Expressão do desejo de falar sobre o espetáculo		7	
	Perceção da apreciação geral sobre o espetáculo	No contexto das atividades	Conversa em grande grupo	3
	Impossibilidade de perceber a opinião das crianças sobre o espetáculo	Falta de tempo	Tempo reduzido para uma perceção objetiva da opinião das crianças	4
			Referências a abordagens diversas após o espetáculo	Não especificaram a opinião das crianças sobre o espetáculo

Os respondentes manifestaram as suas perceções relativamente à opinião das crianças sobre o espetáculo no JI, através de observação durante e após o evento.

Na subcategoria “após o espetáculo”, contamos o maior número de unidades de registo (26 UR), embora “durante o espetáculo” também se tenham observado “manifestações de entusiasmo” dignas de registo: “[R1] ...uma primeira perceção às reações foram bastante positivas. Divertiram-se”; “[R2] Pelo que pude observar durante o espetáculo, muito bom”; “[R4] mas este esteve envolvido e atento durante o espetáculo, o que é positivo”; “[R15] desfrutaram, riram, aplaudiram com muito entusiasmo” (cf. Anexo D1, Tabela D13).

5.2 Resultados do inquérito por entrevista

De seguida, apresentam-se os resultados da entrevista realizada, a partir da AC da mesma, que tornou possível reorganizar o discurso da entrevistada, por categorias, subcategorias e indicadores (cf. Anexo E2. AC da entrevista a Manuela Pedroso - Tabela E2), tendo também com referência o respetivo guião da entrevista (cf. Anexo E, Tabela E1).

A entrevista à formadora da Oficina constitui uma fonte fundamental de dados para este estudo, uma vez que duas das questões orientadoras delineadas visam conhecer de que forma o TNDM II integrava os docentes (e, por seu intermédio, as crianças em idade pré-

-escolar) nas diferentes vertentes do PBA e compreender em que medida a participação dos docentes nas Oficinas favorecia e potenciava os propósitos artístico-pedagógicos de espetáculos de Teatro para a infância.

Tabela 15

Análise de Conteúdo da entrevista a Manuela Pedroso

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Enumeração
Formação de docentes em Educação Artística	Percurso Académico e Profissional da Formadora	Formação Artística	Formação em Teatro no ensino secundário	3
			Formação em Teatro no ensino superior	2
			Formação em dança para a comunidade	1
		Outras Formações Académicas	Formação em Biologia	1
		Experiência Profissional em Teatro	Percurso profissional como atriz	5
			Articulação entre arte e pedagogia	2
			Articulação entre arte e comunidade	1
	Motivações pessoais para a Formação	Interesse pelas áreas artísticas	Interesse pelo cruzamento de linguagens artísticas	2
			Interesse pela arte contemporânea	1
		Experiência de Teatro em contextos de educação formal com educadoras	Experiência de trabalho em Teatro em jardins de infância públicos	1
			Experiência de trabalho em Teatro em jardins de infância privados	1
			Conhecimento do dia a dia dos JI	1
			Conhecimento dos documentos orientadores para a educação pré-escolar	1
			Conhecimento sobre as artes na formação inicial de educadores de infância	2
	Conhecimento sobre a formação contínua em artes de educadores de infância	2		
	Perceções/opiniões acerca da Oficina	Perceção sobre as educadoras participantes	Reconhecimento das educadoras/formandas anteriores	2
			Entrosamento das educadoras/novas formandas	1
			Hábitos das educadoras durante as sessões de formação	1
			Autoperceção das educadoras sobre as suas capacidades criativas	2
		Práticas privilegiadas nesta formação	Exploração plástica de materiais	1
			Expressão corporal e vocal	2
		Centralidade do trabalho com histórias	Contacto com histórias	2
			Apropriação das histórias	2
			Recriação das histórias	1
		Oficina: Resultados obtidos	Repercussão nas práticas profissionais dos formandos	Experimentação dos conteúdos da formação nos contextos profissionais
	Desenvolvimento de novas práticas			2
	Repercussão no desenvolvimento pessoal dos formandos		Noção de liberdade	1
Disponibilidade corporal			3	
Envolvimento no grupo e participação			3	
Capacidade de análise por parte dos participantes			2	
Desenvolvimento enquanto espectadores	1			

		Repercussão nas práticas das formadoras	Disponibilidade das formadoras para reformular propostas	3
		Identificação de aspetos a manter	Estratégias de leitura e trabalho com histórias	2
			Experimentação e discussão a partir das práticas dos participantes	3
		Identificação de aspetos a melhorar	Replicação do projeto noutras Teatros	2
			Envolvimento do público nos processos criativos	1

Com um único tema, “Formação de docentes em Educação Artística”, foi possível definir quatro categorias (cf. Tabela 15). As categorias iniciais referem-se à caracterização e motivações da formadora, no âmbito do PBA. Na primeira categoria verificámos que a entrevistada iniciou o seu percurso artístico logo com “formação em Teatro no ensino secundário e ensino superior”. A “formação em dança para a comunidade” também fez parte do seu percurso académico e profissional. Na subcategoria “experiência profissional em Teatro” é-nos revelado o seu “percurso profissional como atriz”, com cinco UR, a “articulação entre arte e pedagogia e entre arte e comunidade”. Na categoria “perceções/opiniões acerca da Oficina”, definiram-se três subcategorias, “perceção sobre as educadoras participantes”, “práticas privilegiadas nesta formação” e “centralidade do trabalho com histórias”, que permitiram perceber resultados pertinentes para a investigação, tendo em conta os objetivos delimitados, em que a “exploração plástica de materiais” e a “expressão corporal e vocal” se assumiram como as práticas preponderantes na Oficina. A “centralidade do trabalho com histórias”, revelou-se através do “contacto com histórias”, “apropriação das histórias” e a “recriação das histórias”. Refere a entrevistada: “[MP] o que nos interessa mais: como é que de um livro, que tem uma história, muitas histórias, transformo tudo num momento de vivência, num momento fantástico em que a história sai do livro, passa pelo meu corpo e pela minha voz e envolve quem a ouve” (cf. Anexo E2, Tabelas E2).

Em relação à última categoria, “Oficina: resultados obtidos”, é de registar os vários tipos de repercussão nas formandas, principalmente nas suas práticas profissionais e no seu desenvolvimento pessoal, com os indicadores “disponibilidade corporal” e “envolvimento no grupo e participação” registando ambos três UR. É de referir, também, a subcategoria “repercussão nas práticas das formadoras”, com o indicador “disponibilidade das formadoras para reformular propostas”, com o registo de três UR.

Através desta avaliação também foi possível identificar aspetos a manter, em futuras Oficinas desta génese, e aspetos a melhorar, entre os quais de destacam, respetivamente, as “estratégias de leitura e trabalho com histórias”, a “experimentação e discussão a partir das práticas dos participantes” e a “replicação do projeto noutros Teatros”, assim como o “envolvimento do público nos processos criativos”.

5.3 Resultados da análise documental

Depois da consulta e da recolha de informação em vários suportes, relativa às quatro edições do PBA, foram elaboradas diversas tabelas para organização da informação (cf. Anexo H), com o objetivo analisar os documentos e sistematizar os dados.

É de referir que se encontraram alguns dados contraditórios nas informações facultadas pela equipa que acompanha o PBA desde o início, o que dificultou a sua análise. Optámos por organizar as informações em três grandes conjuntos: (i) dados gerais das quatro edições do PBA – títulos de textos/ histórias/ espetáculos encenados para a infância, obras literárias lidas para a elaboração dos respetivos guiões, temas/assuntos abordados nos espetáculos (cf. Anexo H1, Tabelas H1 a H4); (ii) dados relativos às Oficinas para educadores de infância, tendo em conta os seus conteúdos, objetivos e número de participantes (cf. Anexo H2, Tabela H5); (iii) dados relativos aos estabelecimentos educativos (cf. Anexo H3, da Tabela H5 à H15).

Tendo em conta que o estudo incide na 4ª edição do PBA, expomos alguns dados relativos ao ano letivo 2018-2019, nomeadamente aos espetáculos encenados para a infância (cf. Tabela 16).

Tabela 16

Espectáculos Encenados para a Infância - 4.ª Temporada

Títulos	Textos lidos (excertos)	Sinopse
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Leray, M. (2018). <i>Um Capuchinho Vermelho</i>. Lisboa: Orfeu Negro. Viorst, J. & Smith, L. (2011). <i>Lulu e o Brontossauro</i>. Vila Nova de Gaia: Gailivro - Casalderrey, F. & Lima, T. (2010). <i>Félix, o Coleccionador de Medos</i>. Lisboa: OQO - Mejuto, E. & Letria, A. (2016). <i>Corre corre, Cabacinha</i>. Lisboa: OQO 	<p>“Os bons tempos de Lobo Mau já lá vão. Antes, todos na floresta saltavam de susto só de pensar nele, mas, agora, ninguém parece ter medo dos olhos tão grandes, das orelhas tão grandes, da boca tão grande... Nem mesmo a Menina de Casaco Vermelho. Ela não tem medo de nada... ou será que tem? Talvez, o Lobo Mau a ajude a descobrir.”</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Falas Estranhês?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Keil, M. (1980). <i>Os presentes</i>. Lisboa: Livros Horizonte. - Ellis, C. (2016). <i>Ké Iz Tuk?</i>. Lisboa: Orfeu Negro. - Barreto, M. L. (2011). <i>A viagem de Olaj</i>. Lisboa: Matosinhos: Kalandraka. - Thebas, C. & Lópiz, C. (2014). <i>Amigos do Peito</i>. Figueira da Foz: Bruaá. - Lobel, A. (2011). <i>O Tio Elefante</i>. Matosinhos: Kalandraka. - Cali, D. & Chaud, B. (2016). <i>Cheguei atrasado à escola porque....</i> Lisboa: Orfeu Negro. 	<p>“Três pessoas encontram-se. Não são do mesmo lugar, nem têm a mesma língua. Podia não ser fácil comunicar, mas há muitas maneiras de nos fazermos entender e de tornarmos o estranho familiar. Há sons, gestos e sentimentos universais capazes de desfazer todos os equívocos e de nos fazer rir com o que soa diferente. O importante é que haja alguém disposto a aprender <i>Estranhês</i>.”</p>

É de referir que na primeira edição foi disponibilizado pelo TNDM II aos docentes que participaram com os seus grupos no PBA um documento intitulado “Dossier Pedagógico” (cf. Anexo G1). Este documento apresentava várias propostas de atividades para cada uma das quatro leituras encenadas. Não há registo do referido documento nas edições seguintes, todavia, na folha de sala da 4ª edição (cf. Anexo F2), entregue a docentes e crianças, podemos constatar a presença de diversas sugestões de leitura, para cada espetáculo, de outras obras literárias, que não as usadas na construção dos guiões dos espetáculos. Na folha interna do espetáculo *Falas Estranhês?*, além das sugestões de leitura, existem, também, “propostas de trabalho em escolas” (cf. Anexo F3).

Na 1ª edição, no ano letivo 2015-2016, as apresentações denominavam-se “Leituras Encenadas para a Infância” (cf. Anexo H1, Tabela H1), nas 2ª e 3ª edições designavam-se “Histórias Encenadas para a Infância” (cf. Anexo H1, Tabelas H2 e H3) e, a partir da 4ª edição, no ano letivo 2018-2019, apresentaram-se como “Espectáculos para a Infância” (cf. Anexo H1, Tabela H4).

No decurso da 1ª edição do PBA, constatou-se um acumular de sessões (quatro leituras) num curto espaço de tempo, que não possibilitou um tempo de trabalho mais aprofundado

e adaptado às estratégias e calendários das escolas. Optaram então, na 2ª edição, por simultaneamente espaçar no tempo e reduzir o número de sessões, que passaram de quatro para duas – uma nos JI e outra no TNDM II. Esta solução revelou-se a mais equilibrada e, por isso, foi a adotada nas 3ª e 4ª edições do PBA.

A compilação e sistematização de dados das quatro edições permitiu, também, verificar que os títulos dos espetáculos são curtos e do tipo interrogativos e exclamativos. Na primeira edição, as quatro leituras encenadas apresentaram em todos os casos títulos interrogativos. Nas três edições seguintes os títulos alternaram entre o título do primeiro espetáculo e o título do segundo espetáculo com o primeiro a ser do tipo exclamativo e o segundo do tipo interrogativo.

Os textos dos espetáculos/histórias/leituras encenados/as, das quatro edições, são da autoria de duas escritoras, tendo como referência diversas obras literárias para a infância, que integram o Plano Nacional de Leitura, assim como alguns textos considerados “clássicos” da literatura para a infância e obras de autores portugueses e estrangeiros de vários géneros: (romance, conto, poesia e teatro). É de salientar que a encenadora/criadora também está envolvida no processo dramaturgico.

Ao longo das quatro edições do projeto foram realizados três ciclos de OEI (cf. Anexo H2, Tabela H5).

O primeiro ciclo surgiu na 2ª edição do PBA, no ano letivo 2016-2017, intitulado “Oficina para Educadores de Infância - Boca Aberta II”, com duas sessões, em diferentes períodos do calendário letivo, cada uma das sessões com uma carga horária total de oito horas, divididas por quatro dias, em horário pós-laboral, com um total de quarenta e três participações.

No ano letivo 2017-2018, na 3ª edição, foi dinamizado o segundo ciclo de Oficinas denominado “Oficina para educadores de infância no âmbito da Expressão Dramática Módulos I e II”. O módulo I (6, 7, 13 e 14 de novembro de 2017) e II (8, 9, 15 e 16 de janeiro de 2018) foram também implementados em diferentes períodos do calendário letivo. Neste ciclo de formações registaram-se, igualmente, quarenta e três participações, nas duas Oficinas.

A 4ª edição, no ano letivo 2018-2019 incluiu três momentos de Oficinas: Oficina para EI, no âmbito da expressão dramática | módulo III, nos dias 12, 13, 19 e 29 de novembro, das 17h00 às 19h00, com uma carga horária total de 8 horas, na qual participaram dezassete formandos; Oficina para EI, no âmbito da expressão dramática | módulo I, nos dias 1 e 2 de abril de 2019, das 17h00 às 19h00, com uma carga horária total de 4 horas, com um total de dez participações; e Oficina para EI, no âmbito da expressão dramática | módulo I, nos dias 27, 28 de maio e 4 de junho de 2019, na Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, das 17h00 às 19h00, com uma carga horária total de 8 horas e com dez formandos (cf. Tabela 17).

É de referir que no ano letivo 2018-2019 não se realizou o módulo II da Oficina para EI no âmbito da expressão dramática.

Tabela 17

Oficina de Formação para Educadores de Infância - 4ª Temporada

Formações/Oficinas	Formadoras	Conteúdos	Objetivos
Oficina para educadores de infância no âmbito da expressão dramática módulo III Datas: 12, 13, 19 e 29 novembro 2018 Horário: 17h00-19h00 Carga horária total: 8 horas	Manuela Pedroso Carla Ribeiro		- Levar aos participantes diferentes estratégias de abordagem à leitura de histórias, assentes numa metodologia de reflexão/ação (primazia ao corpo como elemento da interpretação)
Oficina para educadores de infância no âmbito da expressão dramática módulo I abril 2019 Datas: 1 e 2 abril 2019 Horário: 17h00-19h00 Carga horária total: 4 horas	Manuela Pedroso	- Apresentação de exemplos de histórias encenadas; - Expressividade do corpo; - Acção vocal; - Leitura e análise de textos; - A relação do corpo com os objectos.	Desenvolver técnicas relacionadas com a expressão dramática, explorando as potencialidades do livro como objeto contador.
Oficina para educadores de infância no âmbito da expressão dramática módulo I maio e junho 2019 – SCML Datas: 27, 28 de maio e 3, 4 de junho 2019 Horário: 17h00-19h00 Carga horária total: 8 horas	Catarina Requeijo		

Através da análise da Figura 17, relativa à organização das informações das Oficinas realizadas ao longo da 4ª temporada, podemos verificar que não se realizaram sessões do II módulo, com objetivos diferentes dos módulos I e III. O módulo II apenas se realizou no ano letivo 2017-2018, na 3ª edição (cf. Anexo H2, Tabela H5).

É de referir que, na 4ª edição, no ano letivo 2018-2019, se registaram menos seis participantes, no total, relativamente aos dois ciclos de formação nos anos anteriores,

apesar de na 4.^a edição se ter registado, inclusivamente, uma sessão extra, na Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (cf. Figura 51).

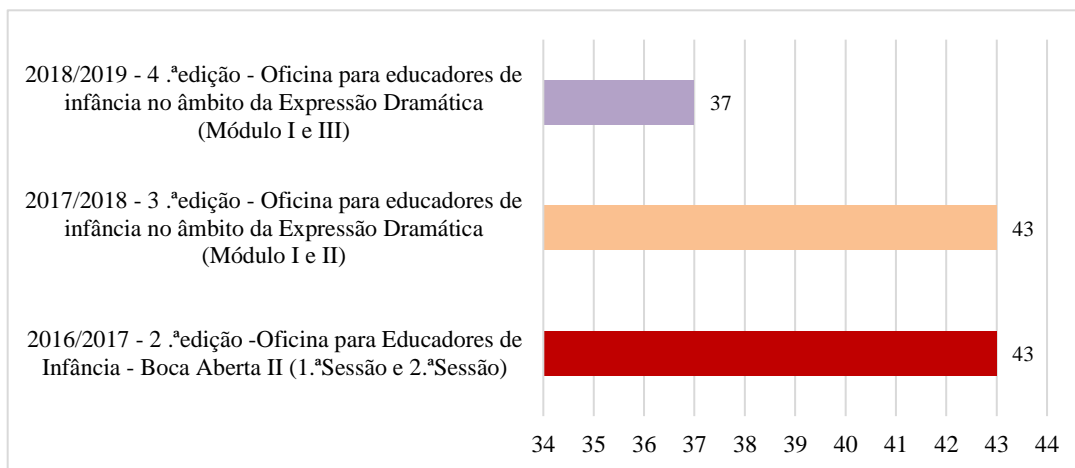


Figura 51. Número de participantes nas OEI. Informação reunido através de AC

No que diz respeito à compilação de dados relativos aos estabelecimentos educativos (cf. Anexo H3, da Tabela H6 à H15), decidimos, igualmente, colocar apenas dados totais referentes à 4.^a edição (cf. Tabelas 18, 19 e 20).

Tabela 18

Estabelecimentos Educativos

	2018/2019 4.ª Edição	
	1.ª apresentação (no Salão Nobre) <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i>	2.ª apresentação (nos JI) <i>Falas Estranhês?</i>
N.º sessões nos JI/SN	33	40
N.º de ensaios em escolas		2
N.º de ensaios no TNDM II:	1	1
JI envolvidos	30	31
N.º de crianças envolvidas	1718	1749
N.º de adultos envolvidos	189	172

Tabela 19

Sessões para famílias

Sessões para famílias no TNDM II		
<i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i>	6 (1 c/ LGP)	204 espectadores
<i>Falas Estranhês?</i>	4	236 espectadores
Total	10	440

Tabela 20

Total de público

Ano Letivo	Número Total de público		
	Crianças	Idosos	Docentes, auxiliares, acompanhantes... famílias
2018/2019 4ª Edição	3 467	10	801
	3477		
	4278		

Integraram o PBA, na 4ª edição, mais doze jardins de infância, do que no ano letivo 2017-2018, perfazendo um total de 33 JI envolvidos (cf. Tabela 18).

As sessões para famílias, com bilhetes pagos e convites, no Salão Nobre, também decorreram ao longo da 4ª edição com um total de 440 espetadores (cf. Tabela 19).

No ano letivo 2018-2019 assistiram aos espetáculos no TNDM II, nos JI e no hospital cerca de 3467 crianças e 10 idosos (cf. Tabela 20).

É necessário referir a dificuldade existente na interpretação dos dados, relativos ao público geral das quatro edições, uma vez que estes não se encontravam organizados de acordo com a mesma metodologia. No entanto, foi possível chegar a uma organização final dos dados, tendo sido possível verificar o aumento global, crescente, do público, crianças e idosos, desde a 1ª edição (cf. Figura 52).

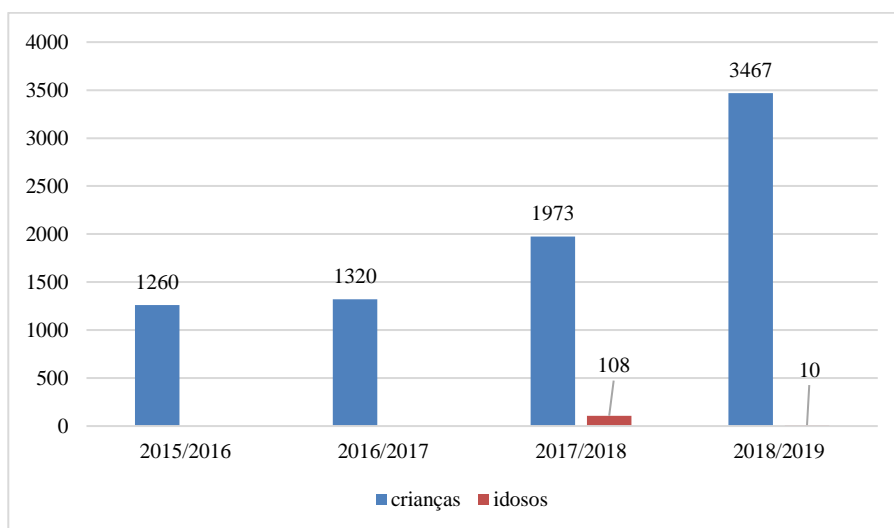


Figura 52. Público total (crianças e idosos). Informação reunido através de AC

As dificuldades de interpretação dos números relativos ao público total o PBA, ao longo das várias sessões, decorreu da dificuldade em perceber se, em cada edição, as crianças que assistem ao primeiro espetáculo são as mesmas que assistem ao segundo espetáculo.

A 1ª edição (cf. Anexo H3, da Tabela H6 e H17) arrancou com dez jardins de infância, inseridos no projeto “Com Arte”, um projeto complementar ao ensino formal no âmbito do orçamento participativo, que visava facultar às crianças da EPE de Lisboa a aquisição de competências performativas, criativas e de fruição, nas áreas das expressões artísticas (teatro e dança). Segundo os dados fornecidos, registaram-se trinta e quatro sessões nas escolas e vinte e cinco sessões no Teatro, incluindo quatro sessões para famílias. Apesar dos dados da 1ª edição não se afigurarem devidamente concretos (cf. Anexo H3, Tabela H7), pode-se inferir que o número total de crianças a assistir às quatro leituras encenadas, tanto nos JI como no TNDM II foi de 1260, sendo que as crianças que assistiram nas escolas foram as mesmas que presenciaram as leituras no Teatro, conforme referido anteriormente. Portanto, infere-se que estiveram envolvidas 1260 crianças ao todo. Assim, presumimos que o número apresentado de 2520 crianças não se encontre inteiramente correto (cf. Anexo H3, Tabela H14 e H15).

Na 2ª edição houve um alargamento do PBA a mais dois JI, além dos já integrados no ano letivo anterior. Os dados da 2ª edição também se revelarem pouco perceptíveis (cf. Anexo H3, Tabela H8 e H9).

Na 3ª edição, no ano letivo 2017-2018, registou-se um alargamento do PBA a outros estabelecimentos de educação, incluindo três JI da envolvente do TNDM II, mas não pertencentes à rede pública. Estiveram envolvidos na 3ª edição do PBA um total de 21 JI na apresentação nos estabelecimentos de educação e 25 na apresentação no Salão Nobre (cf. Anexo H3, da Tabela H10). Na terceira edição iniciou-se também a colaboração com a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa e o Centro Hospitalar de Lisboa Central / Hospital de D. Estefânia, registando-se um total de 905 crianças a assistirem às histórias encenadas do PBA, no TNDM II, e 1068 na segunda apresentação, nas escolas/hospital de D. Estefânia. Há também a registar a presença de 108 idosos a assistirem aos espetáculos, resultado da colaboração com a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (cf. Anexo H3, da Tabela H10).

6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A discussão dos resultados, no estudo em questão, assenta em procedimentos de triangulação, pois combina diferentes métodos de recolha de dados, através da “utilização de estratégias interdependentes que se destinam a recolher diferentes perspetivas dos sujeitos sobre o objeto de estudo ou a obter perspetivas do mesmo fenómeno” (Pacheco, 1995, p.72). Pretende-se, pois, que a combinação destas estratégias permita um ajuste capaz de desencadear apreciações que possam conferir um entendimento e uma compreensão mais completa dos objetivos da investigação.

Ao termos definido, também, o estudo de caso como a nossa estratégia investigativa, foi possível procedermos à focalização progressiva dos objetivos, isto é, concentrando a nossa atenção nos aspetos mais significativos para a prossecução do estudo. A par desta questão, é necessário salientar, igualmente, que os resultados aqui discutidos, de acordo com André (2001), não se concentram, somente, sobre o “impacto do produto”, mas “sobretudo [n]o processo” (p.53), ou seja, nos fatores e acontecimentos intrínsecos que estiveram presentes ao longo de toda a investigação.

Com efeito, pretendemos explicar os motivos que levaram aos resultados registados e as suas implicações, assim como a maneira como estes se relacionam com a literatura académica da especialidade.

Procedemos à discussão dos resultados regressando às três questões orientadoras apresentadas anteriormente:

- i. De que forma o TNDM II integra as crianças e os docentes nas diferentes vertentes do projeto “Boca Aberta”?
- ii. Em que medida a participação dos docentes nas Oficinas de formação favorece e potencia os propósitos artístico-pedagógicos de espetáculos de Teatro para a infância?
- iii. De que forma os docentes integram as práticas artísticas, em particular na dimensão da fruição de espetáculos, na abordagem curricular?

Esta discussão dos resultados, uma etapa que exige “uma decisão consciente e disciplina para prosseguir-la” (Bell, 2010, p. 209), assenta em processos de triangulação e é norteadada

pelas questões orientadoras formuladas e, em particular, por cinco tópicos a destacar: (i) vertente da formação de docentes; (ii) vertente da fruição de espetáculos; (iii) apreciações artístico-pedagógicas dos docentes; (iv) perceções sobre as opiniões das crianças; (v) iniciativas desencadeadas pelos docentes.

No que diz respeito à formação de docentes, os resultados obtidos no presente estudo sugerem que uma das formas do TNDM II integrar as crianças e os docentes no PBA, nas diferentes vertentes, é através de uma dinâmica de aproximação, entre artistas e docentes, e, por conseguinte, entre JI e Teatro, através de Oficinas de Formação em Expressão Dramática para EI. O propósito de estabelecer este contacto entre dois contextos, JI e Teatro, por vezes com olhares diferentes (Assis, 2017), assume-se como uma das metas do PBA. De referir que o TNDM II, no âmbito do PBA, a partir da sua 2ª edição, tem vindo a oferecer formação em teatro e noutros domínios performativos, com uma forte componente prática, a todos os docentes que desejam de forma voluntária adquirir competências artísticas. Foi possível constatar, através dos inquéritos por questionário, aplicados aos educadores titulares dos grupos de crianças que assistiram aos dois espetáculos da 4ª edição, que, por sua vez, estes desencadeiam um conjunto de metodologias artístico-pedagógicas, por vezes de forma intuitiva, junto do seu grupo de crianças, reconquistando o seu poder imaginativo (Ostetto, 2010).

Os resultados obtidos, decorrentes da AC do inquérito por entrevista à formadora da Oficina, apontam, também, para um conjunto de repercussões no desenvolvimento dos formandos, pois na perspetiva da formadora, também artista, estes vão além da vertente profissional, onde a “noção de liberdade”, “o envolvimento no grupo e participação”, a “capacidade de análise por parte dos participantes” e o seu “desenvolvimento enquanto espetadores” (cf. Anexo E2, Tabela E2) se assumem como basilares para “[MP] motivar os alunos de uma outra maneira. Disso não tenho dúvidas” (cf. Anexo E1).

Como referimos no enquadramento teórico, os docentes desenvolvem-se, desafiando-se a si próprios e a serem mais do que técnicos, através de formações com este carácter prático e formativo, com atividades focadas na experimentação performativa, nas dinâmicas de grupo dos participantes e no pensamento divergente dos mesmos, abordando questões de desinibição, com as suas dimensões de autoconhecimento e autocompreensão (Marcelo, 2009). As abordagens artístico-pedagógicas, assentes na exploração de outros aspetos

estruturais (como a técnica e a expressão corporal e vocal) permitem aos docentes, por conseguinte, uma consciente implementação de práticas nos seus contextos educativos. Este trabalho consciente e prévio, desencadeado pelos docentes, de desenvolvimento das capacidades inferenciais e do pensamento crítico das crianças na EPE, através de diversos tipos de atividades, potenciadas pela formação e sensibilização, no âmbito da EA, permitiu proporcionar uma fruição de qualidade às crianças, aquando dos espetáculos de teatro do PBA:

A observação de diferentes manifestações teatrais contribui para a apreciação da arte dramática ou Teatro e para o desenvolvimento da sensibilidade estética das crianças. Proporciona ainda um diálogo no grupo, que permite explorar a especificidade dos meios e linguagens do Teatro e de confrontar diferentes interpretações e apreciações, facilitando a emergência de uma opinião crítica (Silva et al, 2016, p. 53).

A formação de docentes, no âmbito do PBA, é realizada numa constante troca e partilha de saberes entre artistas e docentes, respeitando as suas particularidades e onde os próprios artistas também se formam nesta complementaridade, de ano para ano, aproximando as duas realidades em questão – JI e Teatro.

Assim sendo, podemos constatar que a participação dos docentes nas Oficinas de formação favorece e potencia, de facto, os propósitos artístico-pedagógicos dos espetáculos de Teatro para a infância, na medida em que não se verificou nos dados recolhidos uma intenção de os docentes enfatizarem a dimensão pedagógica (ou pedagogizante) do contacto com a prática artística (Brilhante, 2007; Falcão, 2014).

Desta forma, o tópico “vertente da fruição de espetáculos”, assumiu-se como a principal intencionalidade educativa, por parte dos docentes, para o desenvolvimento da expressividade pessoal e social das crianças, em que a adequação dos espetáculos aos temas/assuntos trabalhados ou a trabalhar, possibilitou, simultaneamente, o desenvolvimento de saberes e critérios estéticos, numa vivência cultural (Martins, 2017). E aqui reside, novamente, a questão da instrumentalização do Teatro a conteúdos/temas de outras disciplinas (Falcão, 2014), apesar de, nos espetáculos do PBA, os processos desencadeados, ao longo das quatro edições, terem operacionalizado uma delicada forma de envolver docentes que, por sua vez, se refletiu na consciente tomada de decisão de

perspetivar a linguagem teatral como ponto de contacto com a realidade educativa. Docentes e artistas tomam consciência de que as suas prioridades se conciliam e podem servir para estimular a autoconsciência, desencadeando questões pertinentes que não são mais do que possíveis caminhos a seguir (Brilhante, 2007).

Os inquiridos almejam, portanto, inovar a sua prática, tendo em conta a sua – na maioria dos casos, vasta – experiência pedagógica, adquirida ao longo dos anos, e, dotarem-se, ainda mais, de metodologias complementares, na vertente da fruição de espetáculos, inspirando-se e inspirando. Segundo Eisner (2004), os docentes até já possuem várias perspetivas sobre os objetivos e conteúdos da arte no seu contexto educativo e pretendem, por conseguinte, melhorar o seu trabalho, desenvolvendo novas ideias e conhecendo novas perspetivas para tornar a sua prática didática mais criativa e eficaz, pois, como defende Dubar (2006), as experiências incidem de modo significativo nos processos de construção e reconstrução de identidades. O processo de fruição, no PBA, assumiu-se, para os docentes, como uma espécie de mote impulsionador, não só para eles, como para as crianças que estes acompanhavam, pois, foi também a partir da fruição dos dois espetáculos que os propósitos artístico-pedagógicos do PBA foram alcançados, através das dinâmicas criadas pelos docentes antes dos espetáculos, com as atividades de “preparação da ida ao espetáculo com as crianças” (cf. Anexo C1, Tabela C3) e “preparação da ida do espetáculo ao estabelecimento de educação” (cf. Anexo D1, Tabela D5) e com as “iniciativas dos educadores de infância, após os espetáculos” (cf. Anexo C1, Tabela C5 e Anexo D1, Tabela D7).

Através das perceções dos docentes, durante e após os espetáculos ou já na sala de atividades (cf. Anexo C1, Tabela C9 e Anexo D1, Tabela D13), foi possível obter resultados relativos ao tópico “perceções sobre as opiniões das crianças” sobre os espetáculos: “[R2] Pelo que pude observar durante o espetáculo, muito bom”, “[R15] desfrutaram, riram, aplaudiram com muito entusiasmo”, “[R23] mas preocupadas com as dificuldades de comunicação” (cf. Anexo D1, Tabelas D13 e D14).

Verificámos, ainda, que a maioria dos docentes intervenientes na investigação são do sexo feminino e adquiriram qualificação para o exercício de funções na educação pré-escolar.

A interlocução (Lima, 2002) continua a ser poderosa para o desenvolvimento profissional docente, pois, foi através desta que um terço dos participantes tomou conhecimento da Oficina.

Os “conteúdos no âmbito da educação literária” e da “expressão oral” foram apontados como sendo os temas que os docentes gostariam que fossem discutidos, através da improvisação em torno de histórias e de práticas relacionadas com o corpo e a voz. Este resultado levou-nos a considerar que os inquiridos detinham conhecimento dos propósitos e objetivos da Oficina de formação para EI da 4ª edição (cf. Anexo H2, Tabela H5). Ao ingressarem na Oficina de formação, de forma deliberada e motivada, pareceram ter realizado um autodiagnóstico das suas necessidades de aprendizagem, desafiando-se a si próprios através de oportunidades criativas (Nóvoa, 1992; Silva & Lopes, 2015). Os docentes “[MP] percebem que vêm para e por si, mas para levar ferramentas” (cf. Anexo E1), para experimentação dos conteúdos da formação nos contextos profissionais, desenvolvendo assim novas práticas e, por conseguinte, potenciando os propósitos artístico-pedagógicos do PBA.

Relativamente aos “aspetos a melhor” nas Oficinas para educadores de infância, salientamos, de acordo com os resultados obtidos, que este tipo de trabalho com os docentes se deverá replicar noutros Teatros, com maior regularidade e envolvendo os públicos – em particular, os docentes – nos processos criativos. As “estratégias de leitura e trabalho com histórias” e a “experimentação e discussão a partir das práticas dos participantes” deverão ser mantidas para apoiarem os docentes, numa escala mais alargada, no desenvolvimento de metodologias artístico-pedagógicas e em projetos de teatro para a infância.

O domínio da Educação Literária (EL), de acordo com a literatura de referência, “deve ter início o mais cedo possível na vida das crianças porque é a partir do contacto privilegiado e sistemático com o livro de qualidade estética e literária que se estabelecerão os alicerces de uma eficaz formação do leitor competente e crítico” (Mendes, 2019, p. 30).

De facto, as competências desenvolvidas pelos docentes, no âmbito da EL, em que as atividades focadas no treino corporal e vocal, através do trabalho de corpo e dança, assim coexistindo uma relação entre o corpo e a palavra e o corpo em movimento, foram evocadas como as mais alcançadas. As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), que não constituem um documento normativo e prescritivo, encontram-se estruturadas em diversas áreas de conteúdo. Transversalmente, o brincar é uma atividade fundamental e o processo mais natural e eficaz de promover as aprendizagens. Todas as áreas de conteúdo são igualmente importantes e todas devem ser contempladas, bem como os progressos das crianças devem ser observados e valorizados num todo. Todavia, naquele documento orientador, o domínio da EL não surge de modo autónomo. Esta evidência é notada pelos docentes, que a enfatizam quando se referem a formações neste âmbito, associando-a e articulando-a com outros domínios/áreas de conteúdo, sabendo que neste nível de educação as estratégias pedagógicas deverão ser concretizadas numa lógica holística (Mendes, 2019). Correspondendo a esta necessidade e contando com a experiência dos artistas e outros profissionais envolvidos, a equipa do PBA tem tomado como referência – para a construção dos guiões dos seus espetáculos – obras literárias para a infância, recentes e de grande qualidade, em que os temas/assuntos tratados são do interesse dos docentes e das crianças, fortalecendo-se uma relação de maior cumplicidade entre o TNDM II e os JI envolvidos.

Segundo Pereira (2017), através dos “dois olhares diferenciados” (p. 211), tem sido possível um trabalho contínuo que se tem revelado de grande enriquecimento pessoal e profissional para os participantes, educadores de infância e, por sua vez, crianças em idade pré-escolar.

A arte possibilita o desenvolvimento de competências essenciais para o desenvolvimento harmonioso da criança, tais como o sentido crítico, a criatividade, a expressão, no sentido de um maior e mais aprofundado conhecimento de si próprio, do outro e do meio que a rodeia (CNE, 2013). Através das perceções dos docentes, relativamente às opiniões das crianças sobre os espetáculos do PBA da 4.ª edição, durante e após as sessões, tanto no TNDM II como nos estabelecimentos de educação (cf. Anexo C1, Tabelas C9 e C10 e Anexo D1, Tabelas D13 e D14) regista-se que houve uma apreciação qualitativa elevada,

que nos leva a refletir, também, sobre o prazer de fruição “[R21] do espetáculo em si mesmo.”

Através do Teatro podemos “fazer perguntas à realidade, e não ilustrar o real com teorias pré-estabelecidas” (Matos, 2011, p.31), possibilitando novas abordagens ao *currículo* escolar, desencadeando novas atribuições de sentidos e de fruição. Os ambientes vividos pelas crianças, antes, durante e após as sessões de *Mau, Mau Lobo Mau!* e de *Falas Estranhês?*, podem ser considerados, de acordo com a expressão de Horta (2016), “comunicativamente estimulantes” (p. 26), “assumindo uma configuração holística” (Silva et al, 2016, p. 10). Esta tipologia de títulos, cuja entoação é marcada pelos pontos de exclamação e interrogação, permitiu, desde logo, transmitir emoções e inquietações, despoletando a curiosidade num público que vai dos três aos cinco anos de idade.

7. CONCLUSÕES

O presente estudo teve como questão principal perceber em que medida um Projeto de Teatro para a Infância contribui, nas vertentes da fruição e da formação docente, para a educação artística dos públicos-alvo (crianças em idade pré-escolar e educadores de infância)? Decorrente desta pergunta de partida foram colocadas três questões orientadoras que pretendemos ver esclarecidas: de que forma o TNDM II integra as crianças e os docentes nas diferentes vertentes do projeto “Boca Aberta”?; em que medida a participação dos docentes nas Oficinas de formação favorece e potencia os propósitos artístico-pedagógicos de espetáculos de Teatro para a infância?; e de que forma os docentes integram as práticas artísticas, em particular na dimensão da fruição de espetáculos, na abordagem curricular?

Partindo destas questões, definimos três objetivos para este estudo. Para a consecução destes objetivos e a obtenção de resposta às perguntas de partida, elaborámos um plano de pesquisa que incluiu uma entrevista à formadora da Oficina – Módulo III, para educadores de infância e respetiva análise de conteúdo (AC), inquéritos por questionário aos docentes, educadores de infância, que participaram com o seu grupo de crianças, nos dois espetáculos para a infância da 4ª edição do PBA, submetidos a AC e a tratamento estatístico, bem como pesquisa e análise documental.

Assim sendo, procuramos agora relacionar os resultados obtidos com os objetivos do estudo, de modo a ser possível extrair algumas conclusões que respondam às questões anteriores.

Em relação ao primeiro objetivo, “perceber os fatores que levam os docentes a participarem num projeto de Teatro para a infância, nas vertentes da formação e da fruição de espetáculos”, concluímos que as principais motivações que levam os docentes a participarem num Projeto de Teatro para a Infância, na vertente da formação, não passam pela progressão na carreira, mas sim pela partilha de ideias entre docentes-docentes, docentes-artistas e artistas-docentes. Devemos referir que os docentes participantes no estudo tinham, na maioria, entre os 45 e os 64 anos, ou seja, já se encontravam a meio da sua carreira docente ou até perto do seu final, o que poderá reforçar a ideia de que a motivação primordial não terá passado pela progressão na carreira, mas, sim, em

promover o seu próprio desenvolvimento pessoal, partilhando conceitos e experiências. Neste sentido, deve notar-se que a investigação demonstra que a formação, o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, assim como as mudanças na sua prática pedagógica, envolvem um processo recursivo e contínuo que ocorre ao longo do tempo (Silva & Lopes, 2015).

Relativamente ao segundo objetivo, “conhecer as apreciações artístico-pedagógicas dos docentes, bem como as suas perceções sobre as opiniões das crianças, quanto aos espetáculos do Projeto “Boca Aberta”, verificámos que a maior parte dos docentes revela possuir apreciações artístico-pedagógicas focadas na conceção e realização dramática, plástica/sonora, bem como apreciações artístico-pedagógicas focadas no público-alvo. Metade dos educadores, participou pelo menos uma vez, nos últimos três anos, numa Oficina de Teatro e/ou áreas performativas e dois terços dos inquiridos já tinham, inclusivamente, participado em iniciativas no âmbito da programação do TNDM II. Isso parece indicar que quem contactou com este tipo de dinâmicas, até através de outros projetos artísticos, tende a revelar um maior grau de empoderamento, pois, a experiência permite um olhar mais crítico e um saber pronunciar-se a respeito de questões no âmbito da linguagem teatral.

No que se refere às perceções dos docentes sobre as opiniões das crianças quanto aos espetáculos do PBA, concluímos que os docentes, através da observação da reação dos seus grupos, durante os espetáculos, após os espetáculos e nos contextos das atividades, consideraram que as crianças manifestaram prazer (Costa, 2003a), não se limitando a simples espetadoras passivas, mas estabelecendo, por conseguinte, relações de cumplicidade (Pais, 2016), desencadeando um jogo entre atores e crianças (Costa, 2003a). No que se refere ao terceiro objetivo, “identificar iniciativas, diretamente relacionadas com o Projeto “Boca Aberta”, desencadeadas pelos docentes”, constatámos que existiu uma forte ligação entre as iniciativas que o PBA suscitou e as que os docentes desenvolveram, pois, a maior parte das iniciativas desenvolvidas pelos docentes foram muito diversificadas e com carácter artístico-pedagógico. Por exemplo, foi convocada a Área de Expressão e Comunicação, das OCEPE, no domínio da EA – subdomínio das Artes Visuais, com “formas de expressão artística que incluem a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura, a fotografia e outras, que, sendo fundamentalmente

captadas pela visão, podem envolver outros sentidos” (Silva et al, 2016, p. 49), o que possibilitou às crianças (e aos docentes) tomarem consciência de que o Teatro é uma arte integradora. As atividades no domínio da Linguagem Oral e da Abordagem à Escrita também foram opções muito frequentes pelos educadores, em particular a leitura de obras literárias recomendadas pelo PBA em sala.

Em suma, o Projeto “Boca Aberta” é um projeto de espetáculos/leituras encenadas para a infância, que, no ano letivo em que se conclui e apresenta esta dissertação (2019-2020), tem em funcionamento a sua 5ª edição. Iniciou-se em 2015 e já conta com mais de dez espetáculos para crianças em idade pré-escolar, dos 3 aos 6 anos, um período que é fundamental na vida da criança.

É, também, um projeto itinerante, passível de ser apresentado em diferentes espaços. Cruza, de um modo artístico e criativo, a Literatura com o Teatro, aproximando dois importantes contextos – o Teatral e o Educativo. Partindo das potencialidades dos livros, como objetos contadores, recorrendo à voz, ao corpo, ao espaço e a outros objetos como formas de enriquecer o ato de contar, este projeto tem desafiado educadores de infância e crianças em idade pré-escolar, nas vertentes da formação (no caso dos adultos) e da fruição de espetáculos e das práticas artístico-pedagógicas (abrangendo crianças e adultos).

Surgiu no ano letivo de 2015-2016 e, ao longo destes anos, a equipa sentiu necessidade de ampliar o seu impacto, concedendo também formações dirigidas aos docentes, dando oportunidades aos profissionais de se desenvolverem no âmbito da Educação Artística, mais propriamente na área do Teatro. Este estudo mostra evidências do efeito positivo deste tipo de projetos nos seus públicos-alvo – crianças e educadores. É a partir desta consciência, também, que este projeto irá continuar a estimular a imaginação, a criatividade, o sentido crítico e o interesse pela palavra do seu público – crianças em idade pré-escolar e educadores de infância.

Os processos criativos no âmbito da educação artística, e, portanto, também do Teatro, são muito relevantes no desenvolvimento das crianças. Para melhor compreendermos a importância crucial desta fase, pensemos numa casa em construção. A primeira infância corresponderá à fase em que são construídas todas as fundações e a estrutura-base que permitirá sustentar de forma segura e duradora paredes, telhado, janelas, portas e todos

os restantes acabamentos que serão incorporados ao longo da vida. Com efeito, estímulos adequados são essenciais para que o processo de desenvolvimento pleno da criança e a sua arquitetura física, psicológica e emocional se construa de uma forma sólida, positiva e apta a superar dificuldades.

Tanto professores como artistas, apesar de interagirem na sociedade, normalmente em diferentes espaços, poderão encontrar-se num local onde os seus objetivos e propósitos se poderão potencializar (Caldas, 2007).

É importante desafiar as escolas a investirem e a fortalecerem outros caminhos, investindo noutra tipo de relações (Santos, 1999). As Artes na Educação são também, há muito, consideradas um veículo privilegiado para assegurar na Escola espaços de liberdade, de manifestação da criatividade e inovação e do exercício da tolerância e solidariedade, valores incontornáveis na formação equilibrada e pró-ativa das crianças. O Teatro e tudo o que o mesmo envolve deverá ser encarado, antes de tudo, como uma atitude capaz de inovar competências e práticas e só depois entendê-lo como uma disciplina de ensino.

Quanto às limitações do nosso estudo, como na generalidade dos estudos, designadamente qualitativos, há algumas limitações. Segundo Yin (1994), existem limitações nos estudos de caso: rigor, generalização e tempo demasiado. Este autor salienta que o investigador possui um papel relevante, pois, deverá ter cuidado com as generalizações, necessitando de estar sempre preocupado com o rigor científico no tratamento dos dados. Os resultados poderiam ter sido enriquecidos se tivéssemos realizado um acompanhamento mais próximo de alguns grupos de jardins de infância, recorrendo também à observação naturalista de algumas atividades, em contexto de sala e/ou de idas a espetáculos no TNDM II e nos estabelecimentos de educação. Esta técnica de recolha de dados teria permitido estabelecer ligações com as “verdadeiras” opiniões das crianças e as perceções dos docentes sobre as opiniões dos grupos. Todavia essa observação e o respetivo tratamento teria requerido mais tempo do que aquele de que dispúnhamos para a elaboração da investigação.

Uma outra limitação a referir relaciona-se com o facto de esta dissertação ter sido elaborada por uma investigadora/docente que não é educadora de infância. Estamos convictos de que se a investigação tivesse sido realizada por uma docente da valência da educação pré-escolar, a articulação do enquadramento teórico com a discussão dos

resultados e, conseqüente conclusão, teriam a beneficiar. Decorrente desta última limitação, recomendamos que este tipo de estudos se pudessem replicar com/nos níveis de ensino posteriores, básico e/ou secundário. Seria igualmente interessante perceber se, conforme definido oficialmente (DGE, 2019), as questões da fruição de espetáculos de teatro, em contexto escolar, têm vindo a surgir “como um rio . . . numa aguarela de fruição-contemplação, reflexão-interpretação, experimentação-criação artística. Tudo para inspirar o impulso. O desassossego. O desafio”.

REFERÊNCIAS

- Abreu, J. (2014). *O Teatro como Disciplina de Educação Artística: Um Projeto na Escola Básica e Secundária da Ponta do Sol*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa). Consultado em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3285>.
- Almeida, J. & Pinto, J. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais* (5.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Almeida, J. & Pinto, J. (2001). Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais. In A. S. Silva & J. M. Pinto Madureira (Eds.), *Metodologias das ciências sociais* (11.ªed.) (pp.55-78). Porto: Edições Afrontamento.
- Amiguiño, A. (1992). *Viver a formação. Construir a mudança*. Lisboa: Educa.
- André, M. (2001). Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, 113, (pp.51-64).
- Andrea, I. (2005). *Pedagogia das expressões artísticas*. Lisboa: Edições ISPA.
- António, L. M. (2012). *Teatro no 1.º ciclo do ensino básico - Relação entre formação dos professores e práticas pedagógicas* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa.). Consultado em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/4559>
- António, L. & Falcão, M. (2015). Teatro no 1.º ciclo do ensino básico: Que relação entre formação de professores e práticas pedagógicas? In. S. Pereira, M. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Orgs.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 28-138). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. Consultado em: [https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4434/1/atas% 202EME_vf.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4434/1/atas%202EME_vf.pdf)
- Assis, M. (2017) Porquê e como intervir no processo de ensino-aprendizagem. In. M. Assis M. & E. X. Gomes (Eds.), *10x10 - Ensaios entre Arte e Educação* (pp.22-36). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Azanha, J. (maio/ago. 2004). Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. *Educação e Pesquisa*, 30 (2), 369-378.

- Baptista, C. & Sousa, M. (2014). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios Segundo Bolonha* (5.ªed.). Lisboa: Pactor.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1993). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Boal, A. (2006). Quando nasce um bebê. O pensamento sensível e o pensamento simbólico no Teatro do oprimido. *Revista Sala Preta*, São Paulo, (6), 189-195.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brilhante, M. J. (2007). A Educação Artística em Portugal: algumas evidências. *Conferência Nacional Educação Artística*. Porto. Consultado em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/13353221/maria-joao-brilhante-conferencia-nacional-de-educacao-artistica>
- Brook, P. (2008). *O Espaço Vazio*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Caldas, J. (2007). A nostalgia do inefável. In J. Caldas, N. Pacheco, & M. Terrasêca, (Orgs.), *Teatro e Educação - Transgressões Disciplinares* (pp. 19-22). Porto: Edições Afrontamento /CIIE.
- Caldas, J., & Pacheco, N. (1999). *Teatro na Escola: Nostalgia do inefável*. Porto: Quinta Parede.
- Caldas, A. P. & Vasques, E. (2014). *Educação Artística para um Currículo de Excelência - Projeto piloto para o 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Clube Unesco de Educação Artística.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Clube do Livro.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Casanova, M. (2013). Avaliação da Formação Contínua de Professores. In T. Estrela et al., *Formação Profissional: Investigação Educacional sobre teorias, políticas*

- e práticas*. Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE. Consultado em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5298/1/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Cont%C3%ADnua%20de%20Professores.pdf>
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (8.ªed.). São Paulo: Cortez.
- Costa, I. A. (2003a). *O Desejo de Teatro – O Instinto do Jogo Teatral como dado antropológico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, I. A. (2003b). *O Desejo de Teatro*. Porto: Edições Afrontamento.
- Courtney, R. (2003). *Jogo, Teatro e pensamento*. São Paulo: Editora Perspectivas criativas para o Século XXI. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologias Educativas em Portugal: uma Abordagem Temática e Metodológica a Publicações Científicas (1985-2000)*. Braga: Série Monografias em Educação, CIED-IEP - Universidade do Minho.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- De Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observação, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Decreto-Lei n.º 21/2019 de 30 de janeiro. *Diário da República n.º21/19- I Série*. Consultado em <https://dre.pt/application/conteudo/118748848>
- Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro. *Diário da República n.º 29/14 - I Série*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República n.º237/86 - I Série*, Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/01 - I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa.

- Decreto-Lei n.º55/2018 de 6 de julho. *Diário da República n.º129/18 - I Série*, Ministério da Educação, Lisboa.
- Delors, J. (1998). *Educação Um Tesouro por Descobrir*. São Paulo: Cortez Editora.
- Derdyk, E. *O desenho da figura humana*. São Paulo: Scipione, 1990.
- Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho. *Diário da República n.º143/17 - II Série*. Consultado em <https://dre.pt/home/-/dre/107752620/details/2/maximized>
- Despacho n.º 779/2019 de 18 de janeiro de 2019. *Diário da República n.º 13/191 - I Série*. Consultado em <https://dre.pt/application/conteudo/117982365>
- Direção-Geral da Educação. (outubro de 2019). Recomeço. *Boletim Mensal Noesis*. Consultado em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/recomeco.pdf>.
- Dohme, V. (2011). *Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Dubar, C. (2006). *A Crise das Identidades: A Interpretação de uma Mutação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Duffy, B. (2004). *Encorajamento e desenvolvimento da criatividade*. In Siraj-Blatchford (Ed.). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. (pp. 130-143). Porto: Texto Editora.
- Durão, R. (2018). *Conferência Mundial de Educação Artística (2006), Dez anos Depois: Conceções e expectativas sobre as artes na educação e o perfil do professor de Teatro* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa). Consultado em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/9594>
- Educação Estética e Artística (s.d.). *Programa de Educação Estética e Artística*. Consultado a 1 de novembro de 2019, em <http://educacaoartistica.dge.mec.pt/peea.html>
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Eurydice (2010). *Educação artística e cultural nas escolas da Europa*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação.

- Falcão, M. (2014). Teatro no currículo: avaliar o quê e para quê?. In C. Tomás & C. Gonçalves (Orgs.), *Atas do VI Encontro do Centro de Interdisciplina de Estudos Educacionais* (pp. 148-164). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. Consultado em: <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3561>.
- Federação Nacional da Educação. (2019). *Estatuto da Carreira Docente (com alteração até à Lein.º16/2016, de 17 de Junho) e Diploma da Avaliação do Desempenho (Decreto regulamentar n.º26/2012, de 21 de Fevereiro)*. Porto: FNE. Consultado em: https://fne.pt/uploads/documentos/documento_1552058734_1908.pdf
- Ferreira, S. (org.) (2001). *O ensino das artes: Construindo caminhos* (pp. 120-127). Campinas, SPO: Papirus Editora.
- Flick, U. 2009. *Introdução à pesquisa qualitativa* (3.ªed.). Porto Alegre: Artmed.
- Flores, M. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In J. Pacheco, M. Morais & M. Envagelista (Eds.), *Formação de professores: Perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 127-160). Porto: Porto Editora.
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- Fragateiro, C. (1996). Teatro e Educação ou a emergência de um novo paradigma. *Ensino Artístico*. Coleção Cadernos Pedagógicos. (2.ªed.). Porto: Asa Editores.
- Gagliardi, M. (1998). O Teatro, a Escola e o Jovem Espectador. *Comunicação & Educação*, 13, 67-72. Consultado em <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i13p67-72>
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gauthier, H. (2000). *Fazer Teatro desde os cinco anos*. Coimbra: Livraria Minerva.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito – Teoria e Prática* (4.ªed.). Oeiras: Celta.
- Gil, A. C. (1987). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Graue, M. E. & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guba, E. (1990). *The Paradigm Dialog*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.

- Horta, M. (maio/dezembro de 2016). A Organização e a gestão de um ambiente “comunicativamente estimulante” à luz das novas OCEPE. *Cadernos de Educação de Infância*, 13, (108/109), 26-30.
- Koudela, I. (2006). *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspetiva.
- Landier, J.C., & Barret, G. (1994). *Expressão dramática e Teatro*. Lisboa: Edições Asa.
- Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto de 2005. *Diário da República n.º166/05- I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 34 - I Série*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Leite, M. & Ostetto, L. (2015). *Arte, Infância E Formação De Professores. Autoria e Transgressão*. Campinas: Papyrus Editora.
- Lessard-Hebert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, C. & Ramos, M. (2017). Ao encontro do Eu:(Re) interpretação do Eu através do Autorretrato. *Revista Matéria-Prima*, 5 (3), 89-100. Consultado em: http://materiaprima.fba.ul.pt/MP_v5_iss3.pdf
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. & Pacheco, J. (2006). *Fazer Investigação - Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (2018). *Sobre o que não (me)diz a Educação - práticas educativas (e) artísticas contemporâneas enquanto territórios de ação cultural, social e política* (Dissertação de Doutoramento em Educação Artística, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto). Consultado em <https://docplayer.com.br/130338708-D-2018-sobre-o-que-nao-me-diz-a-educacao-praticas-educativas-e-artisticas-contemporaneas-enquanto-territorios-de-acao-cultural-social-e-politica.html>
- Ludke, M. & Andre, M. (1998). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. S. Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária Lda.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 7-22. Consultado em:

- http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf
- Marques, A. S. (2012). Educação artística: Um cruzamento essencial e exequível. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, (2), 59-72. Consultado em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/1899>
- Marques, A. S. & Caldas, A. P. (2012). A dança no projeto piloto para o 1º ciclo do Ensino Básico: Educação artística para um currículo de excelência. In E. Monteiro & M. Alves (Eds.), *Atas do Seminário Internacional Descobrir a dança/Descobrimo através da dança* (pp. 132-139). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Martins, G. (coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf
- Martins, M., Picosque, G. & Guerra, M. (1998). *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD.
- Matos, A. (2011) *Relações de Qualidade: Penso em ti*. Lisboa: CLIMESI Editores.
- Mbuyamba, L. (2007). *Sessão de Encerramento da Conferência Mundial Sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- Mello, S. & Lugle, A. (maio/ago 2014). Formação de professores: Implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. *Revista Contrapontos-Eletrônica*, 14 (2), 259-274. Consultado em: http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4763/pdf_31
- Mendes, T. (2019). Educação Literária no Contexto Pré-Escolar e no 1.ºCiclo do Ensino Básico: da teoria às práticas. *Textura - Revista de Educação e Letras*, 21 (45), 30-50. Consultado em: file:///C:/Users/user/Downloads/Educacao_literaria_no_contexto_pre-escolar_e_no_1_.pdf
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais*. Lisboa. Departamento da Educação Básica.
- Morgado, J. (2018). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação* (3.ªed.). Santo Tirso: De Facto Editores.

- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa. Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, S. (2014). Opus Tutti: um projeto artístico para a infância. Consultado a 1 de novembro de 2019, em: <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=32464&langid=1>
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Um estudo de caso* (Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança, Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança, Braga).
Consultada em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7085?mode=full>
- Ostetto, L. (2010). Educação infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo. *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil, I*, 72-73.
Consultado em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_05_2010_15.24.41.03c7e67bbe979ef30c2efe7d1db1468a.pdf
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pais, A. (2016). *O Discurso da cumplicidade*. (3.ª ed.). Lisboa: Edições Colibri.
- Parecer n.º1/1994 de 14 de junho. *Diário da República n.º135/94 - II Série*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Paro, V. (2010). *Educação como exercício do poder: Crítica ao senso comum*. (2.ªed.). São Paulo: Cortez.
- Pereira, J. S. (2017). Acompanhamento e Avaliação. In. M. Assis M., E. X. Gomes, J. S. Pereira & A. L. Pires (Eds.), *10x10 - Ensaio entre Arte e Educação* (pp.204-211). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Queiroz, J. P. (2017). O professor das estátuas partidas. *Revista Matéria-Prima*. 5 (3), 11-18. Consultado em http://materiaprima.fba.ul.pt/MP_v5_iss3.pdf
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (4.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rancière, J. (2010). *Estética e política. A partilha do sensível*. Porto: Dafne Editora.
- Recomendação n.º 1/2013, de 28 de janeiro. *Diário da República n.º19/03- II Série*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Reverbel, O. (1989). *Um caminho de Teatro na escola*. São Paulo: Scipione.

- Rocha, M., (2014). *As expressões artísticas no curriculum do 1.º ciclo: Relevância no desenvolvimento integral do aluno* (Dissertação de mestrado em Artes e Educação, Universidade Aberta, Lisboa). Consultada em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3860>
- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *Análise de necessidades de formação dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, T. (2017, 26 de março). Qual a potência do Teatro hoje?. *Jornal de Notícias*. Consultado em <https://www.jn.pt/artes/interior/qual-a-potencia-do-Teatro-5745192.html>
- Saint-Georges, P. (1997). Pesquisa e Crítica das Fontes de Documentação nos Domínios Económicos, Social e Político. In L. Albarello, et al., *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp.15-47). Lisboa: Gradiva, Publicações Ltda.
- Sans, P. (1995). *A criança e o artista: Fundamentos para o ensino das artes plásticas*. Campinas: Papirus.
- Santos, H. (1999). Os teatros e a escola - Considerações breves sobre algumas experiências de Teatro nas escolas. In. *Teatro Na Escola. A Nostalgia do inefável* (pp.78-85). Santa Maria da Feira: Quinta Parede.
- Schvambach, J. (2017). Coletivo Mimese: Ensino de poéticas fotográficas. *Revista Matéria-Prima*. 5 (3), 142-153.
- Silva, H. & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto*. Lisboa: Pactor.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silvestre, H. & Araújo, J. (2012). *Metodologia para a investigação social*. Lisboa: Escolar Editora.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2014). *Instrumento de Regulação Ético-Deontológico (Carta Ética)*. Lisboa: SPCE.
- Sousa, A. (2017a). *Educação Pela Arte e Artes na Educação*. (2.ªed.). (Vol.1.º). Bases Psicopedagógicas. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2017b). *Educação Pela Arte e Artes na Educação*. (2.ªed.). (Vol.1.º). Drama e Dança. Lisboa: Instituto Piaget.

- Sousa, F., Alonso, L., & Roldão, M. (2013). *Investigação para um currículo relevante*. Coimbra: Almedina.
- Stake, R. (1999). *Investigación com estúdio de casos*. Madrid: Morata.
- Stanislavski, C. (2006). *A preparação do ator*. (22.^a ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Teatro Nacional D. Maria II. (s.d.). *A Instituição*. Missão. Consultado a 28 de agosto de 2019, em <https://www.tndm.pt/pt/o-Teatro/a-instituicao/>
- Torrado, A. (2002). *Da Escola sem sentido à Escola dos Sentidos* (3.^a ed.). Lisboa: Caminho.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Consultado em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>
- UNESCO. (2006). *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o Século XXI*. (F. Agarez, Trad.) Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- UNICEF (1990). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Consultado em https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Valentin, K. (s.d.). *Porque os Teatros estão vazios*. Consultado a 19 de agosto de 2019, em <https://fora-de-cena.blogs.sapo.pt/tag/karl+valentin>
- Versus (s.d.). In *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Consultado a 4 de junho de 2019, em: <https://dicionario.priberam.org/versus>
- Vieites, M. F. (2014). Discurso aos Civilizados sobre a Dimensão Educativa do Teatro. In J. Pereira, M. Lopes & M. Vieites (Eds.), *As artes na educação* (pp.149-157). Chaves: Edição Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Vigotsky, L. (2001). *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Werthein, J., & Cunha, C. d. (2000). Fundamentos da nova educação. *Cadernos UNESCO - Série Educação, V*. Brasília: UNESCO. Consultado em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129766por.pdf>

Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2.^a ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE, Publications.

ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Inquérito por questionário aos docentes inscritos na Oficina para Educadores de Infância – Módulo III

Anexo B. Inquérito por questionário aos docentes participantes na Oficina para Educadores de Infância – Módulo III

Anexo C. Inquérito por questionário aos docentes sobre a ida, com as crianças, ao espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!*

Anexo C1. Análise de Conteúdo das respostas abertas, no inquérito por questionário aos docentes sobre a ida, com as crianças, ao espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!*

Anexo D. Inquérito por questionário aos docentes sobre o espetáculo *Falas Estranhês?* nos estabelecimentos de educação

Anexo D1. Análise de Conteúdo das respostas abertas, no questionário aos docentes sobre o espetáculo *Falas Estranhês?* nos estabelecimentos de educação

Anexo E. Guião da entrevista semiestruturada à formadora da Oficina para educadores de infância – módulo III – Manuela Pedroso

Anexo E1. Protocolo da entrevista a Manuela Pedroso

Anexo E2. Análise de Conteúdo da entrevista a Manuela Pedroso

Anexo F. Documentos do TNDM II da 4.ª Edição

Anexo F1. Brochura “Infância e Juventude” da Temporada 2018/2019

Anexo F2. Folha de Sala – Boca Aberta – Espetáculos para a infância

Anexo F3. Folhas Internas dos Espetáculos:

Anexo F4. Sugestões de Leitura para o espetáculo *Mau, Mau Lobo Mau!*

Anexo G. Outros documentos do TNDM II – edições anteriores

Anexo G1. Dossier Pedagógico (1.ª Edição – 2015-2016)

Anexo H. Tratamento documental

Anexo H1. Compilação de dados das quatro edições do Projeto “Boca Aberta”

Anexo H2. Compilação de dados das quatro edições do Projeto “Boca Aberta” Oficinas de Formação para Educadores de Infância

Anexo H3. Compilação de dados das quatro edições do Projeto

“Boca Aberta”

Anexo A. Inquérito por questionário aos docentes inscritos na Oficina para Educadores de Infância – Módulo III

**INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES INSCRITOS
NA OFICINA PARA EDUCADORES DE INFÂNCIA – MÓDULO III**

Este questionário enquadra-se na investigação sobre o projeto “Boca Aberta” desenvolvida por Patrícia Cotão, sob a orientação do Prof. Doutor Miguel Falcão, no âmbito do Mestrado em Educação Artística – especialização em Teatro na Educação, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (ESE-IPL). Tem como objetivo perceber o que motivou os formandos para a frequência da Oficina para Educadores de Infância – Módulo III, promovida pelo TNDM II.

O questionário é anónimo e é garantida a total confidencialidade dos dados.

A. CARACTERIZAÇÃO

1. Género

Masculino

Feminino

2. Idade

Até 24 anos

25 a 34 anos

35 a 44 anos

45 a 64 anos

Mais de 64 anos

3. Habilitação

Licenciatura

Bacharelato

Mestrado

Doutoramento

Outro: _____

4. Nível de educação ou ensino

Educação Pré-Escolar

1.ºCEB

2.ºCEB

3.ºCEB

Secundário

Outro: _____

Se a sua resposta não corresponde às duas primeiras opções, indique a(s) disciplina(s) que leciona:

B. MOTIVAÇÕES

5. Classifique as seguintes motivações que poderão ter levado à participação nesta Oficina, rodeando a sua opção

(correspondendo 1 a “nada importante” e 5 a “muito importante”)

- Progredir na carreira

1 2 3 4 5

- Melhorar oportunidades profissionais

1 2 3 4 5

- Promover o desenvolvimento pessoal
1 2 3 4 5
- Desenvolver novas ideias para o meu trabalho
1 2 3 4 5
- Conhecer novas perspetivas para tornar as práticas pedagógicas mais eficazes
1 2 3 4 5
- Partilhar ideias e experiências
1 2 3 4 5
- Desenvolver a destreza profissional
1 2 3 4 5
- Desempenhar funções específicas na escola
1 2 3 4 5
- Desenvolver projetos nas escolas juntamente com outros colegas
1 2 3 4 5

6. Por que razão – ou razões – considera importante este tipo de Oficina?

7. Quantas Oficinas/Formações em teatro e/ou noutras áreas performativas frequentou nos últimos 3 anos?

- Nenhuma
- 1 a 3
- Mais de 3

C. BOCA ABERTA - OFICINA

8. No âmbito da programação do TNDM II, é a primeira iniciativa em que participa?

Sim

Não

Se respondeu não, por favor especifique outra (s) iniciativa (s) em que participou?

9. Como tomou conhecimento desta Oficina?

Site do TNDM II

Divulgação via email

Divulgação via redes sociais

Pessoalmente através de um colega

Outra: _____

10. Que tipo de conteúdos (temas, propostas práticas...) gostaria que fossem abordados nesta Oficina?

Obrigada pela sua participação!

**Anexo B. Inquérito por questionário aos docentes participantes na
Oficina para Educadores de Infância – Módulo III**

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES PARTICIPANTES
NA OFICINA PARA EDUCADORES DE INFÂNCIA – MÓDULO III

Este questionário enquadra-se na investigação sobre o projeto “Boca Aberta” desenvolvida por Patrícia Cotão, sob a orientação do Prof. Doutor Miguel Falcão, no âmbito do Mestrado em Educação Artística – especialização em Teatro na Educação, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (ESE-IPL). Tem como objetivo obter uma avaliação dos formandos relativa à frequência da Oficina para Educadores de Infância – Módulo III, promovida pelo TNDM II, nos dias 12, 13, 19 e 20 de Novembro de 2018.

O questionário é anónimo e é garantida a total confidencialidade dos dados.

1. Duração da Oficina (carga horária)

1 2 3 4 5

2. Horário praticado

1 2 3 4 5

3. Metodologia adotada

1 2 3 4 5

4. Material mobilizado

1 2 3 4 5

B. Avalie globalmente a Oficina, tendo em conta:

(correspondendo 1 a “nada importante” e 5 a “muito importante”)

1. Motivações e expectativas iniciais

1 2 3 4 5

2. Competências desenvolvidas no âmbito da Educação Literária

1 2 3 4 5

3. Competências desenvolvidas no âmbito do Jogo Dramático/Teatro

1 2 3 4 5

4. Competências desenvolvidas no âmbito da comunicação e expressão

1 2 3 4 5

C. Indique, por ordem decrescente, os três aspetos da Oficina que considerou mais positivos:

1.º _____

2.º _____

3.º _____

D. Apresente, sucintamente, sugestões para futuras ações de formação no âmbito do projeto “Boca Aberta”:

Obrigada pela sua participação!

Anexo C. Inquérito por questionário aos docentes sobre a ida, com as crianças, ao espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!*

**QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES SOBRE A IDA, COM AS CRIANÇAS,
AO ESPETÁCULO *MAU, MAU, LOBO MAU!***

Este questionário enquadra-se na investigação sobre o projeto “Boca Aberta”, da temporada 2018-2019 do TNDM II, desenvolvida por Patrícia Cotão, sob a orientação do Prof. Doutor Miguel Falcão, no âmbito do Mestrado em Educação Artística – especialização em Teatro na Educação, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (ESE-IPL).

Solicitamos, por favor, o preenchimento do questionário, assegurando o anonimato e a confidencialidade dos dados obtidos. Muito obrigada pela sua disponibilidade.

1. Caracterização dos participantes/respondentes

1.1 Nome: _____ (opcional)

1.2 Estabelecimento de Ensino: _____ (opcional)

1.3 Género*

Masculino

Feminino

1.4 Idade*

Até 24 anos

25 a 34 anos

35 a 44 anos

45 a 64 anos

Mais de 64 anos

2. Ida ao Teatro*

2.1 Costuma ir ao Teatro fora do contexto profissional?

Sim

Não

2.2 Costuma acompanhar o seu grupo de crianças ao Teatro no âmbito da atividade docente?

Sim

Não

2.3 Que fatores tem especialmente em conta quando decide ir ao Teatro com o seu grupo de crianças?

(ordene, por favor, de modo **decrescente** os principais fatores, sendo 1 o mais relevante)

A adequação do espetáculo aos temas trabalhados ou a trabalhar em contexto de sala

O tema/assunto do espetáculo em geral

O reconhecimento do trabalho desenvolvido pelas companhias

O reconhecimento dos criadores/artistas envolvidos

A localização geográfica do Teatro

Outro: _____

3. Projeto “Boca Aberta”

3.1 Este ano letivo frequentou a Oficina para Educadores de Infância – Módulo III do Projeto “Boca Aberta”, dirigido por Manuela Pedroso e Carla Ribeiro, no TNDM II?

Sim Não

3.2 Frequentou, em anos letivos anteriores, alguma Oficina para Educadores de Infância, do Projeto “Boca Aberta”?

Sim Não

3.3 Assistiu, em anos anteriores, com o seu grupo, a espetáculos do Projeto “Boca Aberta”?

Sim Não

4. Espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!*

4.1 Preparou a vinda ao espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!* com as crianças?

Sim Não

4.1.1 Se respondeu **Sim**, explique como.

4.1.2 Se respondeu **Não**, explique porquê.

4.2 Após o espetáculo tem previsto o desenvolvimento de atividades/aulas com as crianças sobre o tema/assunto do espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!*?

Sim

Não

4.2.1 Se respondeu **Sim**, explique como.

4.2.2 Se respondeu **Não**, explique porquê.

4.3 Tendo em conta as dimensões artística e pedagógica, que apreciação faz do espetáculo?

4.4 Como percecionou a opinião das crianças sobre o espetáculo?

Obrigada pela sua participação!

Anexo C1. Análise de Conteúdo das respostas abertas, no inquérito por questionário aos docentes sobre a ida, com as crianças, ao espetáculo *Mau, Mau, Lobo Mau!*

Tabela C1

Principais fatores, de modo decrescente, apontados pelos E.I., quando decidem ir ao Teatro com o seu grupo de crianças

Respondentes	A adequação do espetáculo aos temas trabalhados ou a trabalhar em contexto de sala	O tema/assunto do espetáculo em geral	O reconhecimento do trabalho desenvolvido pelas companhias	O reconhecimento dos criadores/artistas envolvidos	A localização geográfica do Teatro	A oportunidade de contacto com práticas artísticas e culturais	Abordagem de um tema do quotidiano de uma forma divertida	A adequação do espaço à apresentação de espetáculos para crianças	O custo do bilhete por criança	A gratuidade do transporte	Outros não especificados
R1	1	2	3	5	4						6
R2	2	1	3	4	5						6
R3	4	3	5	6	2	1					
R4	1	2	3	4	5			6			
R5	1	4	2	3	5				6		
R6	6	2	1	3	5					4	
R7	2	1	3	4	6	5					
R8	1	2	4	3	5						6
R9	1	2	5	4	6	3					
R10	2	3	4	1	5						6
R11	1	2	3	4	5						6
R12	3	2	4	5	1						6
R13	1	2	3	4	5						6
R14	1	2	3	4	5						6
R15	3	2	5	6	4		1				
R16	1	4	2	5	3						6

Tabela C2

Principais fatores, de modo decrescente, apontados pelos E.I., quando decidem ir ao Teatro com o seu grupo de crianças (organização)

	A adequação do espetáculo aos temas trabalhados ou a trabalhar em contexto de sala	O tema/assunto do espetáculo em geral	O reconhecimento do trabalho desenvolvido pelas companhias	O reconhecimento dos criadores/artistas envolvidos	A localização geográfica do Teatro	A oportunidade de contacto com práticas artísticas e culturais	Abordagem de um tema do quotidiano de uma forma divertida	A adequação do espaço à apresentação de espetáculos para	O custo do bilhete por criança	A gratuidade do transporte	Outros não especificados
1.º	9	2	1	1	0	1	1	0	0	0	0
2.º	3	10	2	3	1	0	0	0	0	0	0
3.º	2	3	7	4	1	1	0	0	0	0	0
4.º	1	1	3	4	2	0	0	0	0	1	0
5.º	0	0	3	3	9	1	0	0	0	0	0
6.º	1	0	0	1	2	0	0	1	1	0	9

Tabela C3

Análise de Conteúdo das questões 4.1.1 e 4.1.2

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	UR	Enumeração
Preparação da ida ao espetáculo com as crianças	Ida ao espetáculo com preparação prévia	Transmissão de informação	Informação sobre o comportamento	R1- Como nos devemos comportar R5- Sensibilização para assistirem a uma peça de Teatro	2
			Informação sobre a história e o espetáculo	R1- exploração sobre o nome da história. R3- Dei-lhes a conhecer o nome do espetáculo, no sentido de lhes criar alguma expectativa, ou seja, dar tempo e espaço para que cada um, a partir do nome e da relação que já tem com a personagem do Lobo mau criasse a sua expectativa R3- Pretendi que [o momento em que deu a conhecer] fosse muito aberto para caberem "lá dentro" todas as diversidades que um grupo de crianças com	10

				idades entre os 3 e os 6 anos contemplam. R7- Expliquei que íamos ao Teatro e o que íamos ver R7 - ver e mostrei as fotos que estão no site do Teatro D. Maria II R10-Abordando o tema das histórias tradicionais com fins diferentes. R12-Através de histórias que tivessem a personagem do lobo. R13-...e sobre o tema da história R14- Conversa com as crianças R16 - Falamos do que era o Teatro, como é feito o espetáculo,	
			Informação sobre o TNDM II	R5- para a importância histórica e cultural do edifício do Teatro R13-Conversamos sobre a ida ao Teatro Dona Maria II R16 - ...onde se localiza,...	3
		Ativação de conhecimentos prévios	Conhecimentos sobre o espetáculo e as personagens	R2- Fiz a exploração com as crianças do que eles achavam que se tratava o espetáculo, R2- que personagens poderiam entrar.	2
	Ida ao espetáculo sem preparação prévia	Por decisão deliberada	Manter a surpresa quanto à personagem	R4- O grupo é conhecedor, desta personagem e o fator surpresa 'causa sempre impacto	1
			Garantir a novidade quanto ao espetáculo	R6- Quero que as crianças estejam "virgens" ao assistirem a estes espetáculos R11-Para este contexto ou realidade de crianças, tudo o que surpresa é mais interessante. R15- e ouvir uma história contada de outra forma.	3
			Garantir a diversão como fator surpresa	R15-simplesmente pensamos em vir divertir-nos	1

		Por impossibilidade	Falta de tempo	R8- Por falta de tempo (preparação do dia do pai e tudo o que envolve esta comemoração)	1
			Razão não especificada	R9- Porque não consegui	1

Tabela C4
Transcrição de cada uma das respostas dos respondente

4.1 Preparou a vinda ao espetáculo <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i> com as crianças?	
4.1.1 Se respondeu Sim , explique como.	4.1.2 Se respondeu Não , explique porquê.
R1 - <i>Como nos devemos comportar, exploração sobre o nome da história.</i>	R4 - <i>O grupo é conhecedor, desta personagem e o fator surpresa 'causa sempre impacto</i>
R2 - <i>Fiz a exploração com as crianças do que eles achavam que se tratava o espetáculo, que personagens poderiam entrar.</i>	R6 - <i>Quero que as crianças estejam "virgens" ao assistirem a estes espetáculos</i>
R3- <i>Dei-lhes a conhecer o nome do espetáculo, no sentido de lhes criar alguma expectativa, ou seja, dar tempo e espaço para que cada um, a partir do nome e da relação que já tem com a personagem do Lobo mau criasse a sua expectativa. Pretendi que fosse muito aberto para caberem "lá dentro" todas as diversidades que um grupo de crianças com idades entre os 3 e os 6 anos contemplam.</i>	R8 - <i>Por falta de tempo (preparação do dia do pai e tudo o que envolve esta comemoração)</i>
R5- <i>Sensibilização para assistirem a uma peça de Teatro e para a importância histórica e cultural do edifício do Teatro</i>	R9 - <i>Porque não consegui</i>
R7- <i>Expliquei que íamos ao Teatro e o que íamos ver e mostrei as fotos que estão no site do Teatro D. Maria II</i>	R11- <i>Para este contexto ou realidade de crianças, tudo o que surpresa é mais interessante.</i>
R10 - <i>Abordando o tema das histórias tradicionais com fins diferentes.</i>	R15- <i>simplesmente pensamos em vir divertir-nos e ouvir uma história contada de outra forma.</i>
R12 - <i>Através de histórias que tivessem a personagem do lobo.</i>	
R13- <i>Conversamos sobre a ida ao Teatro Dona Maria II e sobre o tema da história</i>	
R14 - <i>Conversa com as crianças</i>	
R16- <i>Falamos do que era um Teatro, como é feito o espetáculo, onde se localiza,...</i>	

Tabela C5
Análise de Conteúdo das questões 4.2.1

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	UR	Enumeração
Iniciativas dos educadores de infância, após o espetáculo	Promoção de atividades no âmbito da Área de Expressão e Comunicação das OCEPE	Atividades do domínio da EA - subdomínio das Artes Visuais	Atividades de desenho e pintura	R1 - desenho sobre o mesmo R2- desenho e pintura das personagens R3 - e depois representaram através do desenho. R11-Representar graficamente R12-...registos gráficos do espetáculo R13- Desenhos R14- Fazer o registo da ida ao Teatro R16 - Registo gráfico da peça visualizada	8

			Atividades de construção de objetos plásticos	R8- construção de um boneco (para cada um) que terá como objetivo tranquilizar as crianças à noite (porque a criança transmitirá e passará em segredo ao boneco, as suas preocupações)	1
		Atividades no domínio da EA - subdomínio do Jogo Dramático/Teatro	Práticas de representação ao vivo	R9- explorar outras formas de representação – Teatro; sombras; R11-... tentar representar. R13- ...e dramatização	3
			Práticas de representação gravadas	R9- filmes...	1
		Atividades no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Atividades de expressão oral	R2 - através da expressão oral, R5 - Registos R12-Conversas sobre o tema, R16- ...e diálogo	4
			Audição e relato de histórias	R5- recontos R8-Trabalhar os medos/preocupações com outras histórias (por exemplo "Billy") R8- trabalhar a história "corre corre cabacinha". R9- Pegar nas histórias que as crianças não conheciam tão bem - 7 cabritinhos e da rebola cabacinha,	4
			Estruturação de histórias	R1- elaboração de um livro	1
	Promoção de atividades de âmbito transversal	Conversas em grande grupo	Reflexão direta sobre o espetáculo	R1- Refletir sobre a peça R3- começámos por falar (em grupo) de forma descontraída sobre o mesmo, no sentido de cada um explicitar a sua ideia sobre o mesmo (o que achou/pensou/sentiu...). R5- explorar o tema do medo R6- Pensar nos nossos medos. Falar sobre eles e de que forma podem ser vividos ou não! R7- Falamos sobre o medo e cada aluno falou sobre o seu medo R10- Fazemos sempre uma reflexão sobre aquilo que assistimos ou que fazemos na sala. R2 - diálogo sobre os medos de cada um R11-Falar sobre o que viram, R15- falando sobre os medos que temos e assim ajudar as crianças encontrar estratégias	9

				para os ultrapassar ou minimizar nunca calando porque o medo pode pôr-nos em risco.	
			Reflexão suscitada pelo espetáculo	R3- fiz-lhes uma proposta: se cada um deles fosse a menina do casaco vermelho qual seria o seu medo (no fundo, de que é que têm medo)? Partilharam em grupo	1
Apreciação do espetáculo	Apreciação focada nos temas	Tema da autoconfiança	R3 - Dado que o espetáculo tinha a ver com o MEDO e aquilo que causou impacto no grupo foi o facto da menina não ter medo de nada (a autoconfiança)	1	
		Tema do medo	R3 - mas depois ter descoberto que até tinha medo do relógio de cuco (todos temos medo de alguma coisa)	1	
	Apreciação focada na "moral" da história	Moral relativa a conclusões precipitadas sobre o bom	R4- Aspetos como "não tirar conclusões precipitadas", pois nem sempre o que parece ser bom, o é,	1	
		Moral relativa a conclusões precipitadas sobre o mau	R4- de igual modo para o que parece ser mau.	1	

Tabela C6

Transcrição de cada uma das respostas dos respondentes

	4.2 Após o espetáculo tem previsto o desenvolvimento de atividades/aulas com as crianças sobre o tema/assunto do espetáculo <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i> ?
	4.2.1 Se respondeu Sim , explique como.
R1	<i>Refletir sobre a peça, desenho sobre o mesmo, elaboração de um livro</i>
R2	<i>Através da expressão plástica- desenho e pintura das personagens e através da expressão oral, diálogo sobre os medos de cada um.</i>
R3	<i>Dado que o espetáculo tinha a ver com o MEDO e aquilo que causou impacto no grupo foi o facto da menina não ter medo de nada (a auto confiança) mas depois ter descoberto que até tinha medo do relógio de cuco (todos temos medo de alguma coisa), na sequência do espetáculo começámos por falar (em grupo) de forma descontraída sobre o mesmo, no sentido de cada um explicitar a sua ideia sobre o mesmo (o que achou/pensou/sentiu....). De seguida fiz-lhes uma proposta: se cada um deles fosse a menina do casaco vermelho qual seria o seu medo (no fundo, de que é que têm medo)? Partilharam em grupo e depois representaram através do desenho.</i>
R4	<i>Aspetos como "não tirar conclusões precipitadas", pois nem sempre o que parece ser bom, o é, de igual modo para o que parece ser mau.</i>
R5	<i>Registos , recontos, explorar o tema do medo</i>
R6	<i>Pensar nos nossos medos. Falar sobre eles e de que forma podem ser vividos ou não!</i>
R7	<i>Falamos sobre o medo e cada aluno falou sobre o seu medo</i>
R8	<i>Trabalhar os medos/preocupações com outras histórias (por exemplo "Billy), construção de um boneco (para cada um) que terá como objetivo tranquilizar as crianças à noite (porque a criança transmitirá e passará em segredo ao boneco, as suas preocupações), trabalhar a história "corre corre cabacinha".</i>
R9	<i>Pegar nas histórias que as crianças não conheciam tão bem - 7 cabritinhos e da rebola cabacinha, para explorar outras formas de representação- Teatro; sombras; filmes...</i>

R10	<i>Fazemos sempre uma reflexão sobre aquilo que assistimos ou que fazemos na sala.</i>
R11	<i>Falar sobre o que viram, representar graficamente a história e tentar representar.</i>
R12	<i>Conversas sobre o tema, registros gráficos do espetáculo</i>
R13	<i>Desenhos e dramatização</i>
R14	<i>Fazer o registro da ida ao Teatro</i>
R15	<i>falando sobre os medos que temos e assim ajudar as crianças encontrar estratégias para os ultrapassar ou minimizar nunca calando porque o medo pode pôr-nos em risco.</i>
R16	<i>Registro gráfico da peça visualizada e diálogo</i>

Tabela C7
Análise de Conteúdo das questões 4.3

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	UR	Enumeração
Apreciação do Espetáculo pelos Educadores de Infância	Apreciação geral	Apreciação global muito favorável	Apreciação qualitativa elevada	R1- Muito bom R2- Muito boa. R4 - Muito bom R5- Excelente R10- Muito boa R7- Boa R6- Muito conseguido R8- Gostei muito. R9- Gostei muito, R3- Gostei muito do espetáculo R11-Muito interessante e cativador. R14- É um espetáculo muito bom, R16- Muito Bom	13
			Apreciação baseada no efeito de diversão	R3- Além disso, foi um espetáculo divertido. R6- e muito bem interpretado R14- interessante e divertido.	3
	Apreciação artístico-pedagógica	Apreciação artístico-pedagógica focada no espetáculo	Conceção e realização dramaturgica	R3- Tudo estava centrado nas duas personagens, no seu diálogo e na sua movimentação. R8- Nem sempre os que parecem mais fortes o são (lobo mau) e o inverso também se aplica (menina) R8-Linguagem muito acessível às crianças R9- uma abordagem interessante e engraçada sobre a ideia do "lobo mau" R8- com muito humor, mas ao mesmo tempo a passar uma mensagem séria. R12-Gostei do espetáculo em geral. R13-É uma abordagem diferente, o que a torna interessante R15- desmistificação dos lobos serem maus	8
				R8- Gostei da simplicidade dos adereços.	2

			Conceção e realização plástica/sonora	R3- Porque fez tudo isto sem ruído visual e sonoro.	
			Encenação e interpretação	R3- Porque não fez uma interpretação fechada	1
		Apreciação artístico-pedagógica focada no público-alvo	Foco na relevância do tema "medo"	R3- Porque teve como foco "O Medo" que é uma questão relevante para as crianças nestas idades; R3- porque valorizou a coragem e a confiança, mas validou o ter medo como algo normal. R3- De certa forma "obrigou" as crianças a centrarem-se no fundamental. R12-Adequava-se à faixa etária das crianças, o tema foi bem tratado. R15- o exteriorizar os medos para arranjar estratégias para os ultrapassar ou minimizar.	5
			Foco na possibilidade de identificação "eu-personagem/situação"	R3- dando a possibilidade de cada criança se identificar; R15- o fazer pensar	2

Tabela C8

Transcrição de cada uma das respostas dos respondentes

	4.3 Tendo em conta as dimensões artística e pedagógica, que apreciação faz do espetáculo?
R1	Muito bom
R2	Muito boa.
R3	Gostei muito do espetáculo: Porque teve como foco "O Medo" que é uma questão relevante para as crianças nestas idades; Porque não fez uma interpretação fechada dando a possibilidade de cada criança se identificar; porque valorizou a coragem e a confiança, mas validou o ter medo como algo normal. Porque fez tudo isto sem ruído visual e sonoro; Tudo estava centrado nas duas personagens, no seu diálogo e na sua movimentação. De certa forma "obrigou" as crianças a centrarem-se no fundamental. Além disso, foi um espetáculo divertido.
R4	Muito bom
R5	Excelente
R6	Muito conseguido e muito bem interpretado
R7	Boa
R8	Gostei muito. Linguagem muito acessível às crianças, com muito humor, mas ao mesmo tempo a passar uma mensagem séria. Por exemplo, entre outros: Nem sempre os que parecem mais fortes o são (lobo mau) e o inverso também se aplica (menina). Gostei da simplicidade dos adereços.
R9	Gostei muito, uma abordagem interessante e engraçada sobre a ideia do "lobo mau"
R10	Muito boa
R11	Muito interessante e cativador.
R12	Gostei do espetáculo em geral. Adequava-se à faixa etária das crianças. O tema foi bem tratado.
R13	É uma abordagem diferente, o que a torna interessante

R14	<i>É um espectáculo muito bom, interessante e divertido.</i>
R15	<i>desmistificação dos lobos serem maus, o fazer pensar e exteriorizar os medos para arranjar estratégias para os ultrapassar ou minimizar.</i>
R16	<i>Muito Bom</i>

Tabela C9
Análise de Conteúdo das questões 4.4

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	UR	Enumeração
Perceção dos docentes relativa à opinião das crianças sobre o espectáculo	Reações das crianças no TNDM II	Durante o espectáculo	Manifestações de entusiasmo	R3- As crianças gostaram do espectáculo: foi visível durante o mesmo pela forma como estiveram envolvidas e como se divertiram; R2- e vivenciaram com entusiasmo todo o espectáculo. R11-Deliraram e tiveram muito interessados. R12- As crianças gostaram muito e mostraram-se muito interessadas durante o espectáculo.	4
			Manifestações de receio	R13- Alguns tiveram medo, o normal R15- e pelas reações de medo aos personagens com risos aos atos heroicos da menina.	2
		Após o espectáculo	Expressão do desejo de continuação do espectáculo	R1- No final queriam mais. R9- Queriam mais e soube-lhes a pouco. R13- De tal maneira que queriam mais	3
	Reações das crianças no jardim-de-infância	No contexto das actividades	Apreciação geral sobre o espectáculo	R3- foi visível pela forma animada e descontraída como, <i>a posteriori</i> , falaram sobre o mesmo; R10- Fazendo a "tal reflexão" R2- Eles gostaram muito R5- As crianças adoraram R6- Positiva. A msg foi percebida! R7- elas gostaram R8- As crianças adoraram e divertiram-se. R4- Satisfatoriamente, pois divertiram-se e compreenderam o contexto da história representada R9- Elas gostaram muito R13- Gostaram! R14- Gostaram muito. R15- em reunião de grande grupo e conversa sobre o Teatro, R16- Muito Bom	13

			Apreciação sobre personagens	R8- Gostaram muito da personagem do lobo R14- As crianças nesta idade mantém a fantasia da personagem "Lobo Mau" e isso é motivador para elas.	2
			Estabelecimento de relações com outras histórias	R8- e referiram que a história lembrava a Menina do Capuchinho Vermelho.	1

Tabela C10 Transcrição de cada uma das respostas dos respondente

	4.4 Como percebeu a opinião das crianças sobre o espetáculo?
R1	<i>No final queriam mais.</i>
R2	<i>Eles gostaram muito e vivenciaram com entusiasmo todo o espetáculo.</i>
R3	<i>As crianças gostaram do espetáculo: foi visível durante o mesmo pela forma como estiveram envolvidas e como se divertiram; foi visível pela forma animada e descontraída como, á posteriori, falaram sobre o mesmo;</i>
R4	<i>Satisfatoriamente, pois divertiram-se e compreenderam o contexto da história representada</i>
R5	<i>As crianças adoraram</i>
R6	<i>Positiva. A msg foi percebida!</i>
R7	<i>elas gostaram</i>
R8	<i>As crianças adoraram e divertiram-se. Gostaram muito da personagem do lobo e referiram que a história lembrava a Menina do Capuchinho Vermelho.</i>
R9	<i>Elas gostaram muito e soube-lhes a pouco. Queriam mais</i>
R10	<i>Fazendo a "tal reflexão"</i>
R11	<i>Deliraram e tiveram muito interessados.</i>
R12	<i>As crianças gostaram muito e mostraram-se muito interessadas durante o espetáculo</i>
R13	<i>Gostaram! De tal maneira que queriam mais. Alguns tiveram medo, o normal</i>
R14	<i>Gostaram muito. A criança nesta idade mantém a fantasia da personagem "Lobo Mau" e isso é motivador para elas.</i>
R15	<i>em reunião de grande grupo e conversa sobre o Teatro, e pelas reações de medo aos personagens com risos aos atos heroicos da menina.</i>
R16	<i>Muito Bom</i>

**Anexo D. Inquérito por questionário aos docentes sobre o espetáculo
Falas Estranhês? nos estabelecimentos de educação**

QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES SOBRE O ESPETÁCULO *FALAS ESTRANHÊS?*
NOS ESTABELECIMENTOS DE EDUCAÇÃO

Este questionário enquadra-se numa investigação sobre o projeto “Boca Aberta” do TNDM II (temporada 2018-2019), desenvolvida por Patrícia Cotão, sob a orientação do Prof. Doutor Miguel Falcão, no âmbito do Mestrado em Educação Artística – especialização em Teatro na Educação, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (ESE-IPL).

Solicitamos, por favor, o preenchimento do questionário, assegurando o anonimato e a confidencialidade dos dados obtidos. Muito obrigada pela sua disponibilidade.

*Obrigatório

1. Caracterização dos participantes/respondentes

1.1 Nome: _____(opcional)

1.2 Estabelecimento de Educação _____(opcional)

1.3 Género*

Masculino

Feminino

1.4 Idade*

Até 24 anos

25 a 34 anos

35 a 44 anos

45 a 64 anos

Mais de 64 anos

2. Teatro no Estabelecimento Educativo*

2.1 São apresentados espetáculos de Teatro no seu jardim de infância?

Sim

Não

2.2 Se respondeu afirmativamente à pergunta anterior, responda às duas questões seguintes.

2.2.1 Com que regularidade são apresentados espetáculos de Teatro no estabelecimento de educação em que trabalha?

- Mais do que uma vez por ano
- Uma vez por ano
- Com interregnos superiores a um ano
- É a primeira vez

2.2.2 Habitualmente, onde são apresentados os espetáculos de Teatro? (se necessário, indique mais do que uma resposta)

- Auditório
- Biblioteca
- Refeitório
- Sala de aulas/atividades
- Recreio
- Outro espaço
- Indique: _____

2.3 Considera profícuo assistir a espetáculos de Teatro no estabelecimento de educação?

Sim

Não

2.3.1 Se respondeu **Sim**, explique porquê.

2.3.1 Se respondeu **Não**, explique porquê.

2.4 Que fatores tem especialmente em conta quando participa na escolha de um espetáculo para ser apresentado em contexto educativo?

(ordene, por favor, de modo **decrecente** os principais fatores, sendo 1 o mais relevante)

A adequação do espetáculo aos temas trabalhados ou a trabalhar em contexto de sala

O tema/assunto do espetáculo em geral

O reconhecimento do trabalho desenvolvido pela companhia

O reconhecimento dos criadores/artistas envolvidos

Outro: _____

3. Projeto “Boca Aberta”

3.1 Este ano letivo frequentou alguma Oficina para Educadores de Infância, no TNDM II?

Sim

Não

3.2 Frequentou, em anos letivos anteriores, alguma Oficina para Educadores de Infância do Projeto “Boca Aberta”, do TNDM II?

Sim

Não

3.3 Assistiu, em anos anteriores, com o seu grupo de crianças do jardim de infância, a espetáculos do Projeto “Boca Aberta”?

Sim

Não

3.4 Este ano letivo assistiu, com o seu grupo de crianças, à peça *Mau, Mau, Lobo Mau!*, do Projeto “Boca Aberta”, no TNDM II?

Sim

Não

4. Espetáculo *Falas Estranhês*?*

4.1 Como tomou conhecimento da apresentação do espetáculo *Falas Estranhês*? no estabelecimento de educação em que trabalha?

Diretamente através da equipa do TNDM II Pessoalmente através de colegas

Outra forma
Através da direção do estabelecimento de educação Indique: _____

4.2 Preparou a vinda do espetáculo *Falas Estranhês*? com as crianças?

Sim Não

4.2.1 Se respondeu **Sim**, explique como.

4.2.1 Se respondeu **Não**, explique porquê.

4.3 Após o espetáculo, tem previsto o desenvolvimento de atividades com as crianças sobre o espetáculo *Falas Estranhês*?

Sim Não

4.3.1 Se respondeu **Sim**, explique como.

4.3.1 Se respondeu **Não**, explique porquê.

4.4 Tenciona utilizar o material sobre o espetáculo, disponibilizado pelo TNDM II?

Sim Não

4.4.1 Se respondeu sim, como?

4.5 Tendo em conta as dimensões artística e pedagógica, que apreciação faz do espetáculo?

4.6 Como percecionou a opinião das crianças sobre o espetáculo?

|

Obrigada pela sua participação!

Anexo D1. Análise de Conteúdo das respostas abertas, no questionário aos docentes sobre o espetáculo *Falas Estranhês?* nos estabelecimentos de educação

Tabela D1

Análise de Conteúdo das questões 2.3.1

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	UR	Enumeração
Apresentação de espetáculos de Teatro no estabelecimento de educação	Concordância com o acolhimento do espetáculo no jardim de infância	Concordância por razões curriculares	Integração da apresentação do espetáculo nas atividades curriculares	R13- Muito importante. R28- ...tão importante para a sua formação integral e harmoniosa. R9 - ...deveria fazer parte integral DO CURRÍCULO como algumas atividades físicas (POR EX)	3
		Concordância por razões económicas e logísticas	Dificuldades no pagamento dos bilhetes do Teatro	R8- Tornar o Teatro acessível a todos... R11- ...que de outra forma não tem contato com Teatro R13- Há crianças que não têm acesso a espetáculos fora da escola R15-O agrupamento está situado geograficamente numa zona população muito carenciada a todos os níveis. Por isso a vinda do Teatro ao estabelecimento é uma mais valia. R19- ...abrange mais crianças que de outra maneira não têm acesso a estas iniciativas. R23-...e bilhetes, pois estas comunidades têm na sua maioria carências económicas. R28- Atendendo ao meio, se não for a escola a criar esta oportunidade, muitas crianças têm poucas possibilidades ter esta experiência/vivência	8

				com este género artístico, R29- ...e sem ou com custos reduzidos.	
			Dificuldade de transporte para saída do estabelecimento educativo	R3- Não se consegue transporte com facilidade para nos deslocarmos. R4- Porque nem sempre há transporte para irmos ao Teatro. R5- Facilita a logística do transporte que por vezes é difícil marcar. R14- Devido à dificuldade que temos em arranjar transporte. R16- Quando não existe possibilidade de transporte . R21- ...e pelo facto de ser mais fácil a logística. Nem sempre a deslocação a um Teatro é fácil, ainda que dada a localização da escola existam muitos Teatros à volta. R23- Porque é muito difícil levar as crianças a espetáculos onde tenham que pagar transporte	7
		Oportunidade de contacto com práticas artísticas e culturais	Desenvolvimento da criatividade e imaginação	R2- Uma forma de expressar. Uma forma de comunicar. Uma ferramenta muito útil para desenvolver a imaginação e criatividade.	1
	Desenvolvimento da sensibilidade estético-artística		R17- desenvolvimento da sensibilidade ética e estética	1	
	Segurança e comodidade para as crianças		R20- As crianças sentem-se mais à vontade e seguras. R29- Porque é uma mais-valia para as crianças, assistirem a	2	

				um espetáculo de qualidade, sem precisar de sair da sua zona de conforto	
			Contacto com estímulos culturais no contexto educativo	R21 - Pela fruição do espetáculo em si mesmo R22- É essencial oferecer às crianças uma grande variedade de estímulos na escola. R26 - A escola tem de oferecer cultura aos seus alunos R30-Para algumas é a primeira oportunidade que têm de assistir a um espetáculo teatral.	4
			Maior proximidade com os atores e a cena	R1- Há uma maior proximidade dos atores ao público (crianças). R6- Assim as crianças podem estar mais perto dos atores. R18- dado que é um meio mais próximo para as crianças sentirem de perto a ação da representação, bem como um contato mais próximo dos atores. R28- Proporcionar às crianças contacto mais real e direto, com o Teatro. R30- As crianças contactam diretamente com os artistas. R1- Permitindo-lhes conhecerem pouco mais do mundo do Teatro R11- Dar a conhecer esta forma de arte a crianças...	7
			Assistir a Teatro fora do edifício "Teatro"	R1- e conferindo-lhes a oportunidade de verificarem a possibilidade de se fazer Teatro "fora" do Teatro.	6

				<p>R7- É sempre bom dar outra perspectiva à sala de aula.</p> <p>R8-...e desmistificar o Teatro tornando simples e de visualização fácil.</p> <p>R10- As crianças habituem-se a assistir a peças de Teatro em diferentes espaços</p> <p>R19- Porque pode estar presente toda a comunidade educativa...</p> <p>R25- As crianças ficam com a noção que Teatro/espetáculos se pode assistir em diversos espaços físicos</p>	
	Discordância da apresentação do espetáculo no jardim-se-infância	Discordância pela experiência da deslocação ao Teatro	Oportunidade de contacto com outros contextos culturais	<p>R5- É uma oportunidade de vivência real a experiência de um Teatro fora da Escola</p> <p>R16 - O ir ao Teatro é mais enriquecedor pois acrescenta conhecer novos espaços culturais.</p> <p>R27-Estas crianças precisam de sair do bairro para terem contacto com outras realidades.</p> <p>R24- ...e fora do seu meio para ter um conhecimento do mundo mais alargado. Alargarem horizontes culturais, musicais, históricos."</p>	4
Oportunidade de contacto com a arquitetura dos edifícios de Teatro			<p>R27 - Para ter acesso aos diversos Teatros que são tão ricos em arquitetura.</p> <p>R24 - Por outro lado, acho que as estas crianças necessitam de ir ver Teatros e espetáculos em salas próprias</p>	2	

Tabela D2

Transcrição de cada uma das respostas dos respondentes

2.3 Considera proficuo assistir a espetáculos de Teatro no estabelecimento de educação?		
	2.3.1 Se respondeu Sim, explique porquê.	2.3.1 Se respondeu Não, explique porquê.
R1	<i>Há uma maior proximidade dos atores ao público (crianças). Permitindo-lhes conhecerem pouco mais do mundo do Teatro e conferindo-lhes a oportunidade de verificarem a possibilidade de se fazer Teatro “fora” do Teatro.</i>	
R2	<i>Uma forma de expressar. Uma forma de comunicar. Uma ferramenta muito útil para desenvolver a imaginação e criatividade.</i>	
R3	<i>Não se consegue transporte com facilidade para nos deslocarmos.</i>	
R4	<i>Porque nem sempre há transporte para irmos ao Teatro.</i>	
R5	<i>Facilita a logística do transporte que por vezes é difícil marcar.</i>	<i>É uma oportunidade de vivencia real a experiência de um Teatro fora da Escola.</i>
R6	<i>Assim as crianças podem estar mais perto dos atores.</i>	
R7	<i>É sempre bom dar outra perspetiva à sala de aula.</i>	
R8	<i>Tornar o Teatro acessível a todos e desmistificar o Teatro tornando simples e de visualização fácil.</i>	
R9	<i>deveria fazer parte integral DO CURRÍCULO como algumas atividades físicas (POR EX)</i>	
R10	<i>As crianças habituem-se a assistir a peças de Teatro em diferentes espaços</i>	
R11	<i>Da a conhecer está forma de arte a crianças que de outra forma não tem contato com Teatro</i>	
R12	Não respondeu	
R13	<i>Muito importante. Há crianças que não têm acesso a espetáculos fora da escola</i>	
R14	<i>Devido à dificuldade que temos em arranjar transporte.</i>	
R15	<i>O agrupamento está situado geograficamente numa zona população muito carenciada a todos os níveis. Por isso a vinda do Teatro ao estabelecimento é uma mais valia.</i>	
R16	<i>Quando não existe possibilidade de transporte. O ir ao Teatro é mais enriquecedor pois acrescenta conhecer novos espaços culturais.</i>	
R17	<i>desenvolvimento da sensibilidade ética e estética</i>	
R18	<i>dado que é um meio mais próximo para as crianças sentirem de perto a ação da representação, bem como um contato mais próximo dos atores.</i>	
R19	<i>Porque pode estar presente toda a comunidade educativa, abrange mais crianças que de outra maneira não têm acesso a estas iniciativas.</i>	
R20	<i>As crianças sentem-se mais à vontade e seguras.</i>	
R21	<i>Pela fruição do espetáculo em si mesmo e pelo facto de ser mais fácil a logística. Nem sempre a deslocação a um Teatro é fácil,</i>	

	<i>ainda que dada a localização da escola existam muitos Teatros à volta.</i>	
R22	<i>É essencial oferecer às crianças uma grande variedade de estímulos na escol.</i>	
R23	<i>Porque é muito difícil levar as crianças a espetáculos onde tenham que pagar transporte e bilhetes, pois estas comunidades têm na sua maioria carências económicas.</i>	
R24	<i>Por outro lado, acho que as estas crianças necessitam de ir ver Teatros e espetáculos em salas próprias e fora do seu meio para ter um conhecimento do mundo mais alargado. Alargarem horizontes culturais, musicais, históricos."</i>	
R25	<i>As crianças ficam com a noção que Teatro/espetáculos se pode assistir em diversos espaços físicos</i>	
R26	<i>A escola tem de oferecer cultura aos seus alunos</i>	
R27		<i>Para ter acesso aos diversos Teatros que são tão ricos em arquitetura. Estas crianças precisam de sair do bairro para terem contacto com outras realidades.</i>
R28	<i>Proporcionar ás crianças contacto mais real e direto, com o Teatro. Atendendo ao meio, se não for a escola a criar esta oportunidade, muitas crianças têm poucas possibilidades ter esta experiência/vivência com este género artístico, tão importante para a sua formação integral e harmoniosa.</i>	
R29	<i>Porque é uma mais valia para as crianças, assistirem a um espetáculo de qualidade, sem precisar de sair da sua zona de conforto e sem ou com custos reduzidos.</i>	
R30	<i>As crianças contactam diretamente com os artistas. Para algumas é a primeira oportunidade que têm de assistir a um espetáculo teatral.</i>	

Tabela D3

Principais fatores, de modo decrescente, apontados pelos E.I., quando participam na escolha de um espetáculo para ser apresentado em contexto educativo.

Respondentes	A adequação do espetáculo aos temas trabalhados ou a trabalhar em contexto de sala	O tema/assunto do espetáculo em geral	O reconhecimento do trabalho desenvolvido pelas companhias	O reconhecimento dos criadores/artistas envolvidos	Outro							
					Apreciação do espetáculo pela originalidade e criatividade	Disponibilidade dos espetáculos	A gratuidade do bilhete por criança	A oportunidade de contacto com práticas artísticas e culturais, abordando temas reais	A localização geográfica do Teatro	Adequação ao espaço	As opiniões de outros colegas	Outros não especificados
R1	4	3	1	2								5
R2	Não respondeu corretamente, colocou x em vez de ordenar de forma decrescente.											
R3	4	2	1	3								5
R4	4	2	1	3								5
R5	Não respondeu corretamente, colocou x em vez de ordenar de forma decrescente.											
R6	Não respondeu corretamente, colocou x em vez de ordenar de forma decrescente.											
R7	2	1	3	4								5
R8	5	3	2	1	4							
R9	3	4	2	1		5						
R10	1	2	3	4								5
R11	4	5	3	2								1
R12	3	1	2	4								5
R13	1	4	2	3	5							
R14	1	2	3	4			5					
R15	1	3	2	4								5
R16	1	2	3	4								5
R17	3	2	1	4								
R18	5	4	3	2	1							
R19	1	2	3	4								5
R20	1	2	3	4								5
R21	3	1	2	4								5
R22	4	3	2	1				5				
R23	3	2	4	5				1				

R24	2	1	3	4	5							
R25	4	3	1	2							5	
R26	1	3	2	4								5
R27	3	1	2	4						5		
R28	1	5	4	3					2			
R29	1	2	3	4								5
R30	1	2	4	3						5		

Tabela D4

Principais fatores, de modo decrescente, apontados pelos E.I., quando participam na escolha de um espetáculo para ser apresentado em contexto educativo (organização)

	A adequação do espetáculo aos temas trabalhados ou a trabalhar em contexto de sala	O tema/assunto do espetáculo em geral	O reconhecimento do trabalho desenvolvido pelas companhias	O reconhecimento dos criadores/artistas envolvidos	Apreciação do espetáculo pela originalidade e criatividade	Disponibilidade dos espetáculos	A gratuidade do bilhete por criança	A oportunidade de contacto com práticas artísticas e culturais, abordando temas reais	A localização geográfica do Teatro	Adequação ao espaço	As opiniões de outros colegas	Outros não especificados
1.º	11	5	5	3	1	0	0	1	0	0	0	1
2.º	2	11	9	3	0	0	0	0	1	0	0	0
3.º	6	6	10	4	0	0	0	0	0	0	0	0
4.º	5	3	3	14	1	0	0	0	0	0	0	0
5.º	2	1	0	1	2	1	1	1	0	2	1	13

Tabela D5

Análise de Conteúdo das questões 4.2.1

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	UR	Enumeração
Preparação da vinda do espetáculo no estabelecimento de educação	Ida ao espetáculo com preparação prévia	Atividades de ativação de conhecimentos prévios	Estabelecimento de relações com o espetáculo <i>Mau, Mau Lobo Mau!</i> , apresentado no TNDM II	R1-Enquadrei a peça <i>Falas Estranhês?</i> na assistida anteriormente no TNDM II R4- Diálogo prévio, relembrando a peça vista no Teatro D. Maria II R5- Relacionámos com a 1.ª visita ao Teatro <i>Mau, Mau Lobo Mau</i> , que íamos ter uma nova peça deste Teatro aqui na escola. R14-falamos da vinda dos artistas e... R16- ...foi feita a ligação sobre a visita ao Teatro D. Maria e a vinda dos artistas á nossa escola. R19 - Falei com o grupo e expliquei que os atores do Teatro D. Maria II, onde tínhamos ido ver a peça <i>Mau, Mau Lobo Mau</i>	9

			<p>vinham à escola apresentar a peça “Falar estranhês”</p> <p>R21- ...Expliquei que os atores eram os mesmos de quando fomos ao Teatro D. Maria II assistir ao <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i></p> <p>R26- Através do conhecimento prévio dos artistas</p> <p>R30 - Disse-lhes que os mesmos atores do <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i> viriam à nossa sala apresentar outro espetáculo e respondi às questões que foram postas pelas crianças.</p>	
		Antecipação de ideias a partir do título do espetáculo	<p>R9-discutiu-se o nome, fizeram-se conjeturas</p> <p>R10-Falei com a turma que iríamos assistir a uma peça de Teatro com esse nome</p> <p>R13-Falando e apresentando a diversidade de línguas presente no grupo</p> <p>R14-... do tema apresentado.</p> <p>R16- Perceber o que as crianças achavam do título e o que achavam que ia acontecer.</p> <p>R21- Em grande grupo, li a sinopse do espetáculo e mostrei a imagem que está no site do Teatro.</p> <p>R23- o que pensavam que seria falar estranhês? As respostas foram engraçadas, não saber falar bem, falar de outra forma.</p> <p>R29- Falamos do cartaz, visualizamos o mesmo e questionamos sobre como se fala a língua estranhês</p>	8
		Analogia com as atividades de sala	<p>R25-Na sala fazemos muitas dramatizações. Agora era a vez de receber artistas a sério</p> <p>R27 - Porque tínhamos um projeto sobre a girafa que falava <i>girafez</i>, fizemos um dicionário com as palavras diferentes</p>	2
		Atividades de transmissão de informação	<p>R3-...e como nos devemos comportar para podermos viver todo o espetáculo o mais intensamente possível (nós e os outros).</p> <p>R21- Relembrei algumas regras sobre assistir a um Teatro.</p>	2
		Informação sobre o título do espetáculo	<p>R3-Explicação sobre a palavra “estranhês”</p>	1

			Informação sobre o que é um espetáculo de Teatro	R11-Explicando o que era um Teatro R20- Conversa com as crianças sobre o que é o Teatro R22- Conversámos sobre esta forma de expressão	3
			Informação sobre o espaço onde decorrerá o espetáculo	R11- ...e como seria a sala.	1
	Ida ao espetáculo sem preparação prévia	Por decisão deliberada	Garantir a novidade quanto ao espetáculo	R2-Criar suspense ... R8-O fator surpresa tem algum impacto nesta faixa etária R15- O contexto onde estão inseridas as crianças tudo o que é novidade torna-se mais expectante e surpreendente. R26- ...e da surpresa do próprio espetáculo.	4
			Ponto de partida para estratégia pedagógica	R2 - ...e trabalhar depois com tempo o espetáculo. R17-seria trabalhado após R28- Estratégia pedagógica. Funcionou como ponto de partida para falar sobre as formas de comunicar as várias línguas dos vários países.	3
		Por impossibilidade de	Falta de informação	R18-Porque não percebi bem qual era o assunto quando foi proposto e, não consegui preparar a vinda do mesmo.	1
			Falta de tempo	R7- Não tive tempo. R24- Devido a um grande número de situações ao mesmo tempo	2
			Razão não especificada	R6-Não foi possível	1

Tabela D6

Transcrição de cada uma das respostas dos respondentes

4.2 Preparou a vinda do espetáculo <i>Falas Estranhês?</i> com as crianças?	
4.2.1 Se respondeu Sim, explique como	4.2.1 Se respondeu Não, explique porquê.
R1	Enquadrei a peça <i>Falas Estranhês?</i> na assistida anteriormente no TNDM II
R2	Criar suspense e trabalhar depois com tempo o espetáculo.
R3	Explicação sobre a palavra "estranhês" e como nos devemos comportar para podermos viver todo o espetáculo o mais intensamente possível (nós e os outros).
R4	Dialogo prévio, relembando a peça vista no Teatro D. Maria II

R5	<i>Relacionámos com a 1.ª visita ao Teatro “Mau, Mau Lobo Mau”, que íamos ter uma nova peça deste Teatro aqui na escola.</i>	
R6		<i>Não foi possível</i>
R7		<i>Não tive tempo.</i>
R8		<i>O fator surpresa tem algum impacto nesta faixa etária</i>
R9	<i>discutiu-se o nome, fizeram-se conjeturas</i>	
R10	<i>Falei com a turma que iríamos assistir a uma peça de Teatro com esse nome</i>	
R11	<i>Explicando o que era um Teatro e como seria a sala.</i>	
R12	Não respondeu	
R13	<i>Falando e apresentando a diversidade de línguas presente no grupo</i>	
R14	<i>falamos da vinda dos artistas e do tema a apresentado.</i>	
R15		<i>O contexto onde estão inseridas as crianças tudo o que é novidade torna-se mais espetante e surpreendente.</i>
R16	<i>Perceber o que as crianças achavam do título e o que achavam que ia acontecer. foi feita a ligação sobre a visita ao Teatro D. Maria e a vinda dos artistas á nossa escola.</i>	
R17		<i>seria trabalhado após</i>
R18		<i>Porque não percebi bem qual era o assunto quando foi proposto e, não consegui preparar a vinda do mesmo.</i>
R19	<i>Falei com o grupo e expliquei que os atores do Teatro D. Maria II, onde tínhamos ido ver a peça “Mau, Mau Lobo Mau” vinham à escola apresentar a peça “Falar estranhês”</i>	
R20	<i>Conversa com as crianças sobre o que é o Teatro</i>	
R21	<i>Em grande grupo, li a sinopse do espectáculo e mostrei a imagem que está no site do Teatro. Expliquei que os atores eram os mesmos de quando fomos ao Teatro D. Maria II assistir ao "Mau, Mau, Lobo Mau". Relembrei algumas regras sobre assistir a um Teatro.</i>	
R22	<i>Conversámos sobre esta forma de expressão</i>	
R23	<i>o que pensavam que seria falar estranhês? As respostas foram engraçadas, não saber falar bem, falar de outra forma.</i>	
R24		<i>Devido a um grande número de situações ao mesmo tempo</i>
R25	<i>Na sala fazemos muitas dramatizações. Agora era a vez de receber artistas a sério</i>	
R26	<i>Através do conhecimento prévio dos artistas e da surpresa do próprio espetáculo.</i>	
R27	<i>Porque tínhamos um projeto sobre a girafa que falava girafez, fizemos um dicionário com as palavras diferentes</i>	
R28		<i>Estratégia pedagógica. Funcionou como ponto de partida para falar sobre as formas de comunicar as várias línguas dos vários países.</i>
R29	<i>Falamos do cartaz, visualizamos o mesmo e questionamos sobre como se fala a língua estranhês</i>	
R30	<i>Disse-lhes que os mesmos atores do "Mau, Mau, Lobo Mau" viriam à nossa sala apresentar outro espetáculo e respondi às questões que foram postas pelas crianças.</i>	

Tabela D7
Análise de Conteúdo das questões 4.3.1

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	UR	Enumeração
Iniciativas dos educadores de infância, após o espetáculo	Promoção de atividades de complementaridade	Continuação de atividades	Trabalhos em curso nas salas de atividades	R1-Dar continuidade ao projeto que se tem trabalhado na sala: “ <i>Todos diferentes, todos iguais</i> ” R10- continuar o meu projeto de falar sobre os vários países de origem das crianças R27- Continuar com o dicionário	3
	Promoção de atividades no âmbito da Área de Expressão e Comunicação das OCEPE	Atividades do domínio da EA - subdomínio das Artes Visuais	Atividades de desenho e pintura	R5-Exploração gráfica R14- registo gráfico R16- Registo da experiência com trabalhos artísticos sobre o tema. R18 - e fizeram o seu registo. R19 - Para além de desenhos sobre o que viram,	5
		Atividades no domínio da EA - subdomínio do Jogo Dramático/Teatro	Práticas de representação ao vivo	R5-...e dramática da peça. R19- ...dramatizarem o que viram R28- jogos dramáticos.	3
		Atividades no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Atividades de expressão oral	R3-Brincar com as palavras distorcendo-as, juntando sílabas. Cortando e trocando...etc. R5- Através de jogos de fala; falar outras línguas; jogos fonológicos, R6- Pegar nas palavras que aprendemos e tentar saber as mesmas noutras línguas. R7- Sim, com listas de palavras em “estranhês” R8- Falar Estranhês com as crianças e descobrir palavras que possam ser Estranhês R11- Inventando palavras estranhas nalgumas situações R16-Jogos de linguagem	13

				<p>R18- Nesse mesmo dia, as crianças propuseram várias palavras em estranhês</p> <p>R20- Pedir às crianças que inventassem novas palavras em estranhês</p> <p>R24- Inventamos uma língua e começamos a falar entre nós.</p> <p>R25- Falar estranhês na escola e em casa. Tentar adivinhar o que os outros querem dizer.</p> <p>R28- histórias contadas e inventadas.</p> <p>R29- Tentar na sala falar estranhês e relacionar a trava-línguas e rimas</p>	
Promoção de atividades de âmbito transversal	Conversas em grande grupo	Levantamento de ideias para projetos	<p>R1-...através de atividades várias que possam surgir da parte das crianças e também da educadora</p> <p>R2- Trazendo um pequeno projeto com as crianças partindo do interesse delas.</p> <p>R4- Conversar em grupo e daí partir para outra atividade que surge dos interesses das crianças.</p>	3	
		Reflexão sobre Teatro	R14- conversa em grande grupo sobre o Teatro,	1	
		Apreciação dos materiais disponibilizados pelo TNDM II	R4- Explorar propostas de trabalho/materiais disponibilizados pelo Teatro D. Maria II. R21- Seguindo as indicações dadas pela folha de sala.	2	
	Apreciação focada em temas suscitados pelos espetáculos	Tema do Mundo/Continentes/ Europa	R28- os vários países do mundo / os continentes europa e África, R30- Associei o espetáculo às atividades sobre a Semana da Europa,	2	
		Tema do multiculturalismo	R9-criar atividades para a multiculturalidade R13-Levantamento de palavras das diversas línguas que podemos partilhar entre todos.	6	

				<p>R15-É uma partida base, para explicar através de outras atividades às crianças porque existem outras crianças que falam diferente.</p> <p>R17- conversas sobre os contextos multiculturais próximos (escola/amigos/vizinhos)</p> <p>R21- Relacionando com a diversidade linguística e cultural da turma.</p> <p>R30- evidenciando as diferenças entre os vários povos europeus e respectivas línguas.</p>	
			Tema da aceitação da diferença	<p>R23-"Quando não nos entendemos podemos falar através de gestos. Quem fala por gestos as pessoas surdas mudas, conhecer linguagem gestual e interagir numa escola ou receber na nossa, crianças com esta diferença. Respeitar a diferença. Descobrir como comunicam as pessoas invisuais, na leitura e orientação espacial. fazer jogos de orientação de olhos vendados desenho às cegas e perceber que dificuldades têm, pois o todos somos possíveis detentores de diferença. "</p> <p>R26- O tema deste espetáculo refere o nosso quotidiano com a diversidade que este JI integra.</p>	2

Tabela D8

Transcrição de cada uma das respostas dos respondentes

4.3 Após o espetáculo, tem previsto o desenvolvimento de atividades com as crianças sobre o espetáculo <i>Falas Estranhês</i> ?		
4.3.1 Se respondeu Sim, explique como	4.3.1 Se respondeu Não, explique porquê.	
R1	<i>Dar continuidade ao projeto que tem disso trabalhado na sala: " Todos diferentes, todos iguais " através de atividades várias que possam surgir da parte das crianças e também da educadora</i>	
R2	<i>Trazendo um pequeno projeto com as crianças partindo do interesse delas.</i>	
R3	<i>Brincar com as palavras distorcendo-as, juntando sílabas. Cortando e trocando...etc.</i>	
R4	<i>Conversar em grupo e daí partir para outra atividade que surge dos interesses das crianças. Explorar propostas de trabalho/materiais disponibilizados pelo Teatro D. Maria II.</i>	
R5	<i>Através de jogos de fala; falar outras línguas; jogos fonológicos, Exploração gráfica e dramática da peça.</i>	
R6	<i>Pegar nas palavras que aprendemos e tentar saber as mesmas noutras línguas.</i>	
R7	<i>Sim, com listas de palavras em "estranhês"</i>	
R8	<i>Falar Estranhês com as crianças e descobrir palavras que possam ser Estranhês</i>	
R9	<i>criar atividades para a multiculturalidade</i>	
R10	<i>continuar o meu projeto de falar sobre os vários países de origem das crianças</i>	
R11	<i>Inventando palavras estranhas nalgumas situações</i>	
R12	Não respondeu	
R13	<i>Levantamento de palavras das diversas línguas que podemos partilhar entre todos.</i>	
R14	<i>conversa em grande grupo sobre o Teatro, registo gráfico e escrito sobre a peça.</i>	
R15	<i>É uma partida base, para explicar através de outras atividades às crianças porque existem outras crianças que falam diferente.</i>	
R16	<i>Registo da experiência com trabalhos artísticos sobre o tema. Jogos de linguagem</i>	
R17	<i>conversas sobre os contextos multiculturais próximos (escola/amigos/vizinhos)</i>	
R18	<i>Nesse mesmo dia, as crianças propuseram várias palavras em estranhês e fizeram o seu registo.</i>	
R19	<i>Para além de desenhos sobre o que viram, dramatizarem o que viram</i>	
R20	<i>Pedir às crianças que inventassem novas palavras em estranhês</i>	
R21	<i>Seguindo as indicações dadas pela folha de sala. Relacionando com a diversidade linguística e cultural da turma.</i>	
R22	<i>Falar estranhês na escola e em casa. Ter criatividade e dizer coisas que só nós entendemos.</i>	
R23	<i>"Quando não nos entendemos podemos falar através de gestos. Quem fala por gestos as pessoas surdas mudas, conhecer linguagem gestual e interagir numa escola ou receber na nossa, crianças com esta diferença. Respeitar a diferença. Descobrir como comunicam as pessoas invisuais, na leitura e orientação espacial. fazer jogos de orientação de olhos vendados desenho às cegas e perceber que dificuldades têm, pois o todos somos possíveis detentores de diferença. "</i>	
R24	<i>Inventamos uma língua e começamos a falar entre nós.</i>	
R25	<i>Falar estranhês na escola e em casa.Tentar adivinhar o que os outros querem dizer.</i>	
R26	<i>O tema deste espetáculo refere o nosso quotidiano com a diversidade que este JI integra.</i>	

R27	<i>Continuar com o dicionário</i>	
R28	<i>os vários países do mundo / os continentes Europa e África, histórias contadas e inventadas. jogos dramáticos.</i>	
R29	<i>Tentar na sala falar estranhês e relacionar a trava-línguas e rimas</i>	
R30	<i>Associei o espetáculo às atividades sobre a Semana da Europa, evidenciando as diferenças entre os vários povos europeus e respetivas línguas.</i>	

Tabela D9
Análise de Conteúdo das questões 4.4.1

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	UR	Enumeração
Utilização de material, por parte dos Educadores, sobre o espetáculo <i>Falas Estranhês?</i>	Realização de atividades com recurso ao material, disponibilizado pelo TNDM II	Exploração do folheto informativo e folha de sala	Utilização pelas crianças	R30-"Os folhetos foram consultados pelas crianças no ""canto"" da biblioteca e a folha individual foi anexada ao registo da visita de estudo. R14-na folha de sala deixada, fizemos o registo gráfico e escrito.	2
			Divulgação às Famílias	R25- Divulgando os folhetos aos pais e colegas e pedindo às crianças que dialoguem com os pais sobre a peça que viram R27- Divulgando [folheto e folha individual] às famílias	2
			Leitura de livros recomendados	R2- Lendo os livros e também apelando à criatividade e imaginação das crianças e minha. R8- Com a descoberta dos livros, contando a história e descobrindo outras formas de comunicar R17- consulta pessoal e apresentação/recriação dos textos ao grupo R28- lendo as histórias sugeridas por exemplo. R30- ... A lista de livros associada aos espetáculos é sempre muito útil."	5
		Propostas de trabalho/atividades	Atividades de grupo	R11 - Desenvolvendo algumas atividades propostas que sejam mais adequadas ao grupo específico. R4-Abordando as diferentes línguas das crianças do grupo: visitar as festas das diferentes culturas.	2

			Atividades sobre palavras	R6-Fazer uma lista de palavras “estranhês”/português/francês/chinês e outra que possa surgir. R7-Criar listas de palavras novas, fazer uma história em “estranhês”. R18- aproveitando essas palavras para aprendermos palavras simples em diversas línguas, dizer lengalengas, entre outras.	3
			Atividades não especificadas	R3- Utilizando as vossas propostas R5- Partindo das propostas de trabalho sugeridas. R3-...e outras, que, entretanto, vão surgindo no trabalho com as crianças sobre o tema. R5- e outros jogos sugeridos pelas crianças R10- ainda não pensei "como" R15-Para enriquecimento pessoal e profissional, para por em prática com as crianças.	6
Realização de propostas sem recurso ao material disponibilizado pelo TNDM II	Atividades propostas pelos docentes	Reflexão sobre o Teatro, partindo do espetáculo	R22- Falarmos sobre o Teatro a que assistimos e estimular as idas ao Teatro em família.	1	
		Atividades sobre o tema da diferença	R23- enveredamos pela descoberta de várias formas de comunicação gestual e alerta e respeito para com a diferença, R13- Como suporte de atividades para a inclusão	2	
		Articulação com as várias atividades de sala	R9- integrado nas atividades da sala: hora do conto, cantinho das trapalhadas, conversas etc. R16- De forma lúdica e de acordo com o interesse do grupo.	2	

			Atividades no domínio da EA - subdomínio do Jogo Dramático/Teatro	R19- Fazer dramatização R20- Para promover a importância do Teatro para o desenvolvimento das crianças R24-Fazendo atividades e pequenas dramatizações	3
	Não realização de atividades	Por impossibilidade	Razão não especificada	R23-...e ainda não espreitei as vossas propostas.	1
			Falta de tempo	R1-Gostaria. Dependerá do “tempo” que nos é disponibilizado. Teria sido melhor a apresentação do espetáculo mais cedo em temas de calendarização, de forma a darmos mais oportunidade de explorar com as crianças os conteúdos vinculados. R29- Por falta de tempo neste ano letivo R26- Já estamos muito "em cima" do final do ano letivo.	3

Tabela D10
 Transcrição de cada uma das respostas dos respondentes

4.4 Tenciona utilizar o material sobre o espetáculo, disponibilizado pelo TNDM II?		
	4.4.1 Se respondeu sim, como?	4.4.1 Se respondeu não, porquê?
R1	<i>Gostaria. Dependerá do “tempo” que nos é disponibilizado. Teria sido melhor a apresentação do espetáculo mais cedo em temas de calendarização, de forma a darmos mais oportunidade de explorar com as crianças os conteúdos vinculados.</i>	
R2	<i>Lendo os livros e também apelando à criatividade e imaginação das crianças e minha.</i>	
R3	<i>Utilizando as vossas propostas e outras, que, entretanto, vão surgindo no trabalho com as crianças sobre o tema.</i>	
R4	<i>Abordando as diferentes línguas das crianças do grupo: visitar as festas das diferentes culturas.</i>	
R5	<i>Partindo das propostas de trabalho sugeridas e outros jogos sugeridos pelas crianças.</i>	
R6	<i>Fazer uma lista de palavras “estranhês”/português/francês/chinês e outra que possa surgir.</i>	
R7	<i>Criar listas de palavras novas, fazer uma história em “estranhês”.</i>	
R8	<i>Com a descoberta dos livros, contando a história e descobrindo outras formas de comunicar</i>	
R9	<i>integrado nas atividades da sala: hora do conto, cantinho das trapalhadas, conversas etc.</i>	
R10	<i>ainda não pensei “como”</i>	
R11	Não respondeu	
R12	Não respondeu	
R13	<i>Como suporte de atividades para a inclusão</i>	
R14	<i>na folha de sala deixada, fizemos o registo gráfico e escrito.</i>	
R15	<i>Para enriquecimento pessoal e profissional, para por em prática com as crianças.</i>	
R16	<i>De forma lúdica e de acordo com o interesse do grupo.</i>	
R17	<i>consulta pessoal e apresentação/recriação dos textos ao grupo</i>	
R18	<i>aproveitando essas palavras para aprendermos palavras simples em diversas línguas, dizer lengalengas, entre outras.</i>	
R19	<i>Fazer dramatização</i>	
R20	<i>Para promover a importância do Teatro para o desenvolvimento das crianças</i>	
R21	<i>Desenvolvendo algumas atividades propostas que sejam mais adequadas ao grupo específico.</i>	
R22	<i>Falamos sobre o Teatro a que assistimos e estimular as idas ao Teatro em família.</i>	
R23		<i>enveredamos pela descoberta de várias formas de comunicação gestual e alerta e respeito para com a diferença, e ainda não espreitei as vossas propostas.</i>
R24	<i>Fazendo atividades e pequenas dramatizações</i>	

R25	<i>Divulgando os folhetos aos pais e colegas e pedindo às crianças que dialoguem com os pais sobre a peça que viram</i>	
R26	<i>Já estamos muito "em cima" do final do ano letivo.</i>	
R27	<i>Divulgando as famílias</i>	
R28	<i>lendo as histórias sugeridas por exemplo.</i>	
R29		<i>Por falta de tempo neste ano letivo</i>
R30	<i>"Os folhetos foram consultados pelas crianças no ""canto"" da biblioteca e a folha individual foi anexada ao registo da visita de estudo. A lista de livros associada aos espetáculos é sempre muito útil."</i>	

Tabela D11

Análise de conteúdo da questão 4.5

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	UR	Enumeração
Apreciação do espetáculo pelos Educadores de Infância	Apreciação de âmbito geral	Apreciação global positiva	Classificação qualitativa elevada	R1- Muito positiva, R2- Muito boa. Muito dinâmica. R3- Achei muito positivo R5- Excelente R6- Gostámos muito, R7- Gostei muito. R8- Uma apreciação muito boa, R9- muito atual R13- Excelente R15- Muito positivo e enriquecedor. R18-Gostei bastante R20- Foi um espetáculo muito interessante, R21- Muito interessante R22- Brilhante, R25- Foi muito bom R26- EXCELENTE! R27- Muito interessante R28- Muito interessante. R29- Excelente R30- Comparativamente com os anos anteriores, achei que as peças deste ano foram mais acessíveis para as crianças	20
			Valorização do efeito de diversão	R1-...pois alia o prazer, o divertimento, a boa disposição, R4-... e lúdico R5-... Foi divertido e trouxe alegria. R6-... porque foi divertido. R8-... de uma forma lúdica e... R20- divertido, motivador R22- engraçado R24- Foi divertido R30- e mais divertidas, sem	9
	Apreciação focada em aspetos artístico-pedagógicos	Apreciação focada na conceção	Conceção e realização dramaturgica	R5-...as personagens e história foram adequadas às idades e interesses das crianças. R16- Excelente atuação Artística e de qualidade pedagógica R28-... e conseguiram entender todo o enredo da história.	4

				R30-... comprometer a qualidade artística e pedagógica a que nos têm habituado.	
			Conceção e realização plástica/sonora	R7- Com poucos recursos pode-se fazer muito,	1
		Apreciação focada na receção pelas crianças	Foco no público-alvo	R3-...e muito do agrado das crianças. R4- Espetáculo adequado às idades das crianças. De fácil legibilidade. R5-..., o impacto nas crianças foi muito positivo, R7- As crianças estiveram atentas e gostaram. R8-... tão importante nestas idades. É a idade de se aprender a comunicar e a adquirir novos vocábulos. R9-...e bem contextualizado R12- Adequado e oportuno ao contexto cultural e social atual. R18-... pois penso que conseguiram chegar às crianças. R20-... e adequados às faixas etárias R22- ...e muito adequado a este nível etário R25-... e muito adequado à idade das crianças R28-... As crianças revelaram um bom envolvimento	12
			Foco na relevância dos temas – “Diferença e “Multiculturalismo”	R1-...a conteúdos tão importantes como a questão da aceitação das diferenças; a inclusão; a universalidade de sentimentos; multiculturalidade... R8-... aborda um tema que é a comunicação, a expressão oral R10-adequado ao universo multicultural desta escola R17- muito atual R21-... e pertinente. R23-Despertar os educadores e crianças para a dificuldades de comunicação. Promotores de múltiplas abordagens na área dos vários tipos de linguagem e idiomas. R24-... e deu-lhes noções dos diversos idiomas existentes que se poderão aprender para comunicar com o outro	7
			Incompreensão do texto por parte das crianças	R14- algumas crianças não perceberam algumas partes R18-... inicialmente elas não estavam a compreender muito bem, mas rapidamente entenderam e mostraram o seu entusiasmo.	2

Tabela D12

Transcrição de cada uma das respostas dos respondentes

	1.1 Tendo em conta as dimensões artística e pedagógica, que apreciação faz do espetáculo?
R1	<i>Muito positiva, pois alia o prazer, o divertimento, a boa disposição, a conteúdos tão importantes como a questão da aceitação das diferenças; a inclusão; a universalidade de sentimentos; multiculturalidade...</i>
R2	<i>Muito boa. Muito dinâmica.</i>
R3	<i>Achei muito positivo e muito do agrado das crianças.</i>
R4	<i>Espectáculo adequado às idades das crianças. De fácil legibilidade e lúdico.</i>
R5	<i>Excelente, o impacto nas crianças foi muito positivo, as personagens e história foram adequadas às idades e interesses das crianças. Foi divertido e trouxe alegria.</i>
R6	<i>Gostámos muito, porque foi divertido.</i>
R7	<i>Gostei muito. As crianças estiveram atentas e gostaram. Com poucos recursos pode-se fazer muito,</i>
R8	<i>Uma apreciação muito boa, aborda um tema que é a comunicação, a expressão oral de uma lúdica e tão importante nestas idades. É a idade de se aprender a comunicar e a adquirir novos vocábulos.</i>
R9	<i>muito atual e bem contextualizado</i>
R10	<i>adequado ao universo multicultural desta escola</i>
R11	Não respondeu
R12	<i>Adequado e oportuno ao contexto cultural e social atual.</i>
R13	<i>Excelente</i>
R14	<i>algumas crianças não perceberam algumas partes</i>
R15	<i>Muito positivo e enriquecedor.</i>
R16	<i>Excelente atuação Artística e de qualidade pedagógica</i>
R17	<i>muito atual</i>
R18	<i>Gostei bastante pois penso que conseguiram chegar às crianças. inicialmente elas não estavam a compreender muito bem, mas rapidamente entenderam e mostraram o seu entusiasmo.</i>
R19	Não respondeu
R20	<i>Foi um espetáculo muito interessante, divertido, motivador e adequados às faixas etárias</i>
R21	<i>Muito interessante e pertinente.</i>
R22	<i>Brilhante, engraçado e muito adequado a este nível etário</i>
R23	<i>Despertar os educadores e crianças para a dificuldades de comunicação. Promotores múltiplas abordagens na área dos vários tipos de linguagem e idiomas.</i>
R24	<i>Foi divertido e deu-lhes noções dos diversos idiomas existentes que se poderão aprender para comunicar com o outro</i>
R25	<i>Foi muito bom e muito adequado à idade das crianças</i>
R26	EXCELENTE!
R27	<i>Muito interessante</i>
R28	<i>Muito interessante. As crianças revelaram um bom envolvimento e conseguiram entender todo o enredo da história.</i>
R29	<i>Excelente</i>
R30	<i>Comparativamente com os anos anteriores, achei que as peças deste ano foram mais acessíveis para as crianças e mais divertidas, sem comprometer a qualidade artística e pedagógica a que nos têm habituado.</i>

Tabela D13

Análise de conteúdo da questão 4.6

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	UR	Enumeração
Percepção dos docentes relativamente à opinião das crianças sobre o espetáculo o no II	Observação das reações das crianças	Durante o espetáculo	Manifestações de entusiasmo	R1-...mas uma primeira percepção às reações foram bastante positivas. Divertiram-se. R2- Pelo que pude observar durante o espetáculo muito bom. R4-...mas este esteve envolvido e atento durante o espetáculo, o que é positivo. R15- desfrutaram, riram, aplaudiram com muito entusiasmo. R23- Primeiro pelas reações no espetáculo divertidas R24- porque para além de estarem divertidos...	6
			Preocupadas com a comunicação	R23-mas preocupadas com as dificuldades de comunicação	1
		Após o espetáculo	Apreciação qualitativa elevada	R5- Muito satisfeitos Parabéns! Obrigada! R9- gostaram muito R10- elas adoraram R13- Excelente R15- Adoraram, R16- Adoraram. R18-As crianças gostaram muito R19- As crianças gostaram e perceberam que um dos atores falava como eles e o outro falava "diferente" (estranhês) R20- Gostaram, R22- Muito satisfeitos R24- Gostaram muito, R25- Adoraram. R27- Adoraram	13
			Apreciação baseada na diversão	R7- Gostaram e divertiram-se R8- Gostaram, e descobriram o humor que a peça transmitiu. R17- divertiram-se e entenderam a mensagem R22-e felizes. R25-Saíram felizes R30- As crianças acharam a peça divertida e ficaram muito agradadas com a presença dos atores na sua sala.	6
			Expressão do desejo de falar sobre o espetáculo	R5- ...e com vontade de falar do que viram. R12- Impactante. R16- Teve grande impacto tendo permanecido nas conversas e	7

				<p>deram motivo para brincarem no jogo dramático.</p> <p>R18- que recontaram a história e reproduziram algumas das palavras em estranhês referidas no espetáculo.</p> <p>R20-...sabiam dizer o nome dos personagens e conseguiram recontar o que viram.</p> <p>R25- ...e ainda hoje falam estranhês e referem-se frequentemente à peça Mau mau lobo mau.</p> <p>R30-...fizeram referência a ele posteriormente em diferentes circunstâncias.</p>	
	Perceção da apreciação geral sobre o espetáculo	No contexto das atividades	Conversa em grande grupo	<p>R23-... e depois em conversa em grande grupo na sala em que cada um pode expressar como poderiam ultrapassar estas dificuldades de comunicação e se já as tinham sentido.</p> <p>R24-...conseguiram ter as principais noções básicas da peça de Teatro</p> <p>R26- Foi interessante partir duma conversa sobre... o que tinham assistido e as crianças do grupo (na sua própria diversidade) apreenderem que podiam existir muitas outras formas de comunicar no mundo, mesmo uma linguagem que se pode inventar.</p>	3
	Impossibilidade de perceber a opinião das crianças sobre o espetáculo	Falta de tempo	Tempo reduzido para uma perceção objetiva da opinião das crianças	<p>R1-Ainda não houve tempo para conversar com as crianças acerca do espetáculo,</p> <p>R2- Mais tarde darei feedback sobre o trabalho realizado na sala.</p> <p>R3- Ainda não foi possível, tendo em conta que saímos agora do espetáculo.</p> <p>R4- Ainda não houve oportunidade de conversar com o grupo,</p>	4
		Referências a abordagens diversas após o espetáculo	Não especificaram a opinião das crianças sobre o espetáculo	<p>R6- Perguntei-lhes a opinião e escrevi tendo em conta a sua apreciação e a minha também</p> <p>R14- em conversa de grande grupo</p> <p>R21- Perguntei o que gostaram mais, o que gostaram menos. Pedi-lhes que desenhassem sobre o espetáculo.</p> <p>R28- Com o reconto oral em grande grupo, da história da peça, aos colegas quem faltaram no dia da peça.</p> <p>R30- Recontaram e fizeram desenhos sobre o espetáculo e...</p>	5

Tabela D14

Transcrição de cada uma das respostas dos respondentes

4.6 Como percebeu a opinião das crianças sobre o espetáculo?	
R1	<i>Ainda não houve tempo para conversar com as crianças acerca do espetáculo, mas uma primeira percepção às reações foram bastante positivas. Divertiram-se.</i>
R2	<i>Pelo que pude observar durante o espetáculo muito bom. Mais tarde darei feedback sobre o trabalho realizado na sala.</i>
R3	<i>Ainda não foi possível, tendo em conta que saímos agora do espetáculo.</i>
R4	<i>Ainda não houve oportunidade de conversar com o grupo, mas este esteve envolvido e atento durante o espetáculo, o que é positivo.</i>
R5	<i>Muito satisfeitos e com vontade de falar do que viram. Parabéns! Obrigada!</i>
R6	<i>Perguntei-lhes a opinião e escrevi tendo em conta a sua apreciação e a minha também.</i>
R7	<i>Gostaram e divertiram-se.</i>
R8	<i>Gostaram, e descobriram o humor que a peça transmiti.</i>
R9	<i>gostaram muito</i>
R10	<i>elas adoraram</i>
R11	Não respondeu
R12	<i>Impactante.</i>
R13	<i>Excelente</i>
R14	<i>em conversa de grande grupo</i>
R15	<i>Adoraram, desfrutaram, riram, aplaudiram com muito entusiasmo.</i>
R16	<i>Adoraram. Teve grande impacto tendo permanecido nas conversas e deram motivo para brincarem no jogo dramático.</i>
R17	<i>divertiram-se e entenderam a mensagem</i>
R18	<i>AS crianças gostaram muito que recontaram a história e reproduziram algumas das palavras em estranhês referidas no espetáculo.</i>
R19	<i>As crianças gostaram e perceberam que um dos atores falava como eles e o outro falava “diferente” (estranhês)</i>
R20	<i>Gostaram, sabiam dizer o nome dos personagens e conseguiram recontar o que viram.</i>
R21	<i>Perguntei o que gostaram mais, o que gostaram menos. Pedi-lhes que desenhassem sobre o espetáculo.</i>
R22	<i>Muito satisfeitos e felizes.</i>
R23	<i>Primeiro pelas reações no espetáculo divertidas mas preocupadas com as dificuldades de comunicação e depois em conversa em grande grupo na sala em que cada um pode expressar como poderiam ultrapassar estas dificuldades de comunicação e se já as tinham sentido.</i>
R24	<i>Gostaram muito, porque para além de estarem divertidos conseguiram ter as principais noções básicas da peça de Teatro</i>
R25	<i>Adoraram. Saíram felizes e ainda hoje falam estranhês e referem-se frequentemente à peça Mau mau lobo mau.</i>
R26	<i>Foi interessante partir duma conversa sobre... o que tinham assistido e as crianças do grupo (na sua própria diversidade) apreenderem que podiam existir muitas outras formas de comunicar no mundo, mesmo uma linguagem que se pode inventar.</i>
R27	<i>Adoraram</i>
R28	<i>Com o reconto oral em grande grupo, da história da peça, aos colegas quem faltaram no dia da peça.</i>
R29	Não respondeu

R30 *As crianças acharam a peça divertida e ficaram muito agradadas com a presença dos atores na sua sala. Recontaram e fizeram desenhos sobre o espetáculo e fizeram referência a ele posteriormente em diferentes circunstâncias.*

Anexo E. Guião da entrevista semiestruturada à formadora da Oficina para educadores de infância – módulo III – Manuela Pedroso

Tabela E1
Guião da entrevista semiestruturada à formadora da Oficina para educadores de infância – módulo III – Manuela Pedrosa

Blocos	Objetivos específicos	Para um formulário de questões	Notas
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista - Motivar a entrevistada 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o entrevistador; • Informar sobre o estudo em curso e o objetivo da entrevista; • Solicitar a colaboração do profissional; • Solicitar autorização para proceder à gravação vídeo da entrevista; • Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas em entrevista. 	Responder de um modo claro e preciso às perguntas do entrevistado
Atriz/Formadora	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar o percurso profissional da formadora 	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar uma caracterização do percurso profissional; • Perguntar o que leva a formadora a ministrar e dinamizar este tipo de Oficinas. 	Que motivações a levam a aceitar este tipo de trabalho/convide;
Oficina: planeamento e concretização	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar, genericamente, conteúdos e práticas privilegiadas na formação. - Perceber eventuais ligações promovidas e/ou estabelecidas entre a formação e a prática docente dos participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • No passado, já realizou, com a Catarina, este tipo de formação... • Perguntar como se preparou especificamente para esta formação (ministrada não com a encenadora, mas com uma bailarina); • Perguntar de que forma estruturou esta Oficina; • Perguntar quais as suas prioridades neste tipo de Oficina; • Questionar sobre a situação de neste módulo se ter dada primazia ao corpo como elemento da interpretação; • Perguntar que tipo de exercícios (práticos) realizou com este grupo de docentes, solicitando exemplos; • Perguntar quais são as suas maiores preocupações ao dinamizar este tipo de Oficinas; • Solicitar que explique que tipo de estratégia é esta de abordagem à leitura de histórias, assentes numa metodologia de reflexão/ação; 	<p>Fazer referência, no início deste bloco, ao facto de já ter feito este tipo de formação, em edições anteriores, com a encenadora Catarina Requeijo.</p> <p>Caso a entrevistada não refira, perguntar se procura estabelecer possíveis “pontes” com as práticas docentes.</p>
Oficina: Resultados	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar o processo e o balanço que faz da Oficina, no âmbito do projeto “Boca Aberta”; - Identificar possíveis reformulações da Oficina, decorrentes da avaliação realizada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar uma avaliação global da Oficina, pedindo para especificar quais foram as maiores potencialidade e dificuldades sentidas; • Pedir, eventualmente, para reflectir sobre as (des) vantagens de conjugar, no mesmo grupo, educadores de infância que já frequentaram estas Oficinas (noutros anos) com outros docentes que iniciam, pela primeira vez. • Questionar sobre a(s) componente(s) da Oficina que antecipa que sejam mais valorizados pelos participantes na sua prática docente. • Perguntar sobre que repercussões considera que a frequência desta Oficina terá na restante participação dos formandos no projeto “Boca Aberta”. 	Clarificar, se necessário, o que entende por componentes da Oficina: conteúdos, propostas práticas, recursos utilizados...

		<ul style="list-style-type: none"> • Inquirir sobre eventuais reformulações no modelo da Oficina, decorrentes dos resultados obtidos nesta ação. 	
Agradecimento	Agradecer a colaboração na realização do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar se, para além das questões colocadas, quer dar mais alguma informação que ache pertinente. • Agradecer a colaboração prestada. 	

Anexo E1. Protocolo da entrevista a Manuela Pedroso

Local: Teatro Nacional D. Maria II
Data: 20 de novembro de 2018 (após a última sessão da Oficina)
Entrevistadora: Patrícia Margarida Mourato Videira Cotão
Curso: Mestrado em Educação Artística – especialização em Teatro na Educação, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (ESE-IPL).
Docente orientador: Prof. Doutor Miguel Falcão
Entrevista gravada em vídeo no TNDM II

Quero agradecer o facto de ter aceitado conceder-me esta entrevista, depois de mais uma sessão da Oficina. Passo a apresentar-me, para contextualizar brevemente o motivo da minha entrevista. Neste momento, estou no segundo ano do Curso de Mestrado em Educação Artística – especialização em Teatro na Educação, no âmbito do qual, no ano passado, surgiu a oportunidade de irmos aqui ao Teatro Nacional D. Maria II assistir a uma das histórias encenadas do Projeto “Boca Aberta”. Foi então, durante a conversa com a Dra. Ana Ascensão, que senti muita vontade de perceber como é que as Comunidades Escolares participam no Projeto. Sou Professora de 1.º Ciclo já há doze anos e as questões do Teatro sempre me fascinaram bastante. Tenho muito interesse em perceber que tipo de atividades e estratégias é que estes educadores e estes professores desenvolvem com os seus alunos, para que o Projeto “Boca Aberta” tenha este sucesso e continue. Pergunto-lhe, antes de mais, se podemos proceder à gravação, em vídeo, da entrevista, assegurando que os dados se manterão confidenciais, portanto, somente para utilização no meu estudo.

Sim.

Para começar, gostava que se apresentasse e caracterizasse o seu percurso enquanto atriz.

Sou Manuela Pedroso, tenho 53 anos, fiz a escola “normal” e, a dado momento do meu percurso, já perto do 12.º ano, fiz um pequeno curso de Teatro e gostei muito. E tudo mudou para mim. A seguir fiz Ciências, Biologia, e de repente decidi seguir Teatro. Fiz a Escola [Superior] de Teatro [e Cinema do Instituto Politécnico de Lisboa], não acabei porque estava com muita urgência, e fui, a meio do curso, trabalhar. E, pronto, tornei-me atriz, não com a escola toda completa, mas já tendo uma noção do que era o Teatro, dos professores. Comecei a trabalhar profissionalmente e, depois, durante o meu trajeto de atriz, houve um momento em que senti uma necessidade de voltar a estudar e muito [principalmente de estudar] o corpo. E então liguei-me à Associação “Fórum Dança”, que, na altura, nos anos 90, estava a iniciar a sua atividade, e fiz um curso de Monitores de Dança para a Comunidade. A partir daí nasceu o meu lado mais pedagógico, porque tive necessidade também de envolver outras pessoas, e a minha prática tem sido, a partir daí, muito esta. Uma envolvência entre Teatro, Movimento, Dança e Comunidades, que pode ser a comunidade escolar, pode ser a comunidade de um bairro. Tenho feito projetos variados e sempre com o meu lado de atriz também.

Claro... O que é que a leva a aceitar este tipo de trabalho, este contacto com as Comunidades Escolares, mesmo com os docentes?

Nesse caso é muito específico o público, não é? São educadores de infância e eu tenho trabalhado muito como colega de educadoras de infância. Estive até há pouco tempo num colégio privado, mas que tem na sua orgânica disciplinas de Arte, Música, Teatro, Dança. Aí tenho tido uma grande experiência com as minhas colegas educadoras, professoras de 1.º ciclo e de 2.º e 3.º ciclos, em que há determinadas parcerias, e [julgo] perceber que, nomeadamente na formação de educadores de infância, há, sim, uma vertente artística, mas que não lhes é dado muito tempo para o estudo no seu horário, no programa.

Para praticar, não é?

Para praticar. Depois é-lhes solicitado na sua profissão que seja feito. Pronto, as pessoas não têm muita formação e recorrem então a estes pequenos cursos que acontecem e que podem ajudar a ter mais prática.

No passado já fez esta Oficina, mas foi com a Catarina Requeijo. Esta Oficina III que acontece agora é dada em conjunto com uma bailarina. Como é que se preparou para esta Oficina com uma vertente diferente daquelas que vinha a fazer com a Catarina Requeijo?

Acho que já respondi. Por causa do meu próprio percurso em que integro o Teatro. O Teatro e a Dança são um pouco isso. Há já, desde os anos 90, início deste século XXI, um cruzamento muito grande de linguagens, um atravessamento das disciplinas artísticas e, portanto, eu já faço parte, digamos, de uma geração que começou a viver isso. E não é só nos séculos XX/XXI, pois já houve noutras épocas. Atualmente, digamos que a arte contemporânea tem muito essa transversalidade.

A primazia do corpo como elemento de interpretação. E quais foram as suas principais preocupações nesta Oficina, mais focada no corpo? O que é que a Manuela se propôs estimular nos docentes?

Nesta [Oficina] específica, as pessoas percebem que têm capacidades criativas, apesar do seu corpo já muito condicionado, pelas atitudes do dia-a-dia e pela falta de prática. Percebem a sua expressividade, sentindo-se à vontade e com confiança para experienciar de uma forma acarinhada e acompanhada. Eu acho que qualquer pessoa consegue responder a estímulos e tornar-se numa alga do mar.

Procurou estabelecer algumas pontes, ao longo destas quatro sessões, com as práticas das próprias educadoras, incluindo a partir do feedback que elas próprias lhe iam passando?

Conheço bastante bem o universo das Educadoras, o seu dia-a-dia, os programas, por ter trabalhado nos últimos anos em parcerias. Portanto, não as convoquei para esta Oficina. Convoquei, sim, o entendimento da falta de prática das professoras em termos das linguagens artísticas. Há uma grande capacidade da arte plástica, do manuseamento, da expressão plástica, do manusear de materiais, da própria instalação e conceção de ambientes (há o cantinho do conto...) mas, depois da condução quer do Corpo quer da Voz, não há transversalidade como um todo. Para aqui não trouxe os temas que sei que são recorrentes e que são

necessariamente pedidos (numa linha das outras formações) partimos da ideia da leitura de corpo inteiro. Eu e a Catarina Requeijo fomos chamando, ao trabalho que fomos desenvolvendo das histórias, da leitura de histórias, o que nos interessa mais: como é que de um livro, que tem uma história, muitas histórias, transformo tudo num momento de vivência, num momento fantástico em que a história sai do livro, passa pelo meu corpo e pela minha voz e envolve quem a ouve, levando-a, neste caso, neste último módulo, a participar.

Acaba por ser a questão do foco, desta Oficina, que era uma metodologia de reflexão/ação partindo da leitura de histórias. Nas duas sessões a que tive a oportunidade de assistir, isso foi bastante evidente. Uma avaliação global desta Oficina: ao fim destas quatro sessões, o que é que lhe apraz dizer, quais foram as maiores potencialidades e dificuldades sentidas?

O grupo era heterogéneo, no sentido em que há pessoas aqui, cerca de 19 pessoas (algumas, mais de metade, realizaram formações anteriores) que conhecem a linguagem e vêm ver os espetáculos com os seus alunos, portanto, também compreendem qual é o nosso universo. Depois, uma outra metade do grupo que chega e que é a primeira vez, mas que entrosa muito bem. Isso foi bom logo à partida, foi um bom entrosamento entre as pessoas.

Portanto não viu desvantagem?

Não vi desvantagem. Houve um grande envolvimento, disponibilidade e uma capacidade de participação, mesmo apesar do cansaço das cinco da tarde, de ter trabalhado um dia inteiro. Existiu bastante disponibilidade e entusiasmo e depois esta questão do corpo é de facto uma questão difícil, porque os corpos das pessoas (isso conversámos também e refletimos sobre isso) quase que ficam estigmatizados. Têm determinadas posturas, determinados hábitos, determinadas formas de se comportar... Primeiro que isso comece a fluir...

Sentiu que os participantes foram ficando mais à vontade com os seus corpos, ao longo destas quatro sessões?

Sentimos. Mas sentimos, também, que sem falarmos disso, conseguimos encaminhar as pessoas para que se sintam muito livres, que busquem e que tenham prazer com o seu corpo, em movimentar-se, pois, sem perceberem, estão lá. Mas falámos disso e rapidamente o corpo se controlou e deixou de estar e é aqui um jogo (que é difícil). A sessão de ontem foi importante, porque, no meio destas quatro, foi aquela em que houve algumas hesitações e questões.

Digamos que os participantes desbloquearam?

Sim. Os participantes tinham alguma necessidade de reflexão, estavam um pouco confusos e hoje quando iniciámos conversámos sobre isso, respondemos às respostas e conseguimos envolvê-los e fechar.

Fecharam com chave de ouro. Acha que estes docentes irão utilizar estas práticas nas salas, com os seus grupos, operacionalizando o que vieram aqui experimentar ao longo destas quatro sessões?

Ao longo destas formações do primeiro módulo, segundo e terceiro módulos sempre lhes dissemos para utilizarem e experimentarem estes exercícios. Há pequenos exercícios que eles vão experimentando, da semana anterior para esta e quando nos voltamos a encontrar já nos contaram que utilizaram este exercício ou aquele outro. Uns resultam, outros não deram... Portanto, eles percebem que vêm para e por si, mas para levar ferramentas.

E que tipo de influência é que acha que irão ter todas essas situações e aprendizagens no próprio Projeto “Boca Aberta”? Quando vierem com os seus alunos assistir às histórias encenadas no Teatro Nacional D. Maria II ou quando o Teatro Nacional D. Maria II levar as histórias encenadas às escolas?

A Catarina Requeijo responderia talvez melhor, porque ela está de facto mais imbuída do que é este Projeto, porque ela encena, ela está também na formação. Mas mesmo assim eu também venho assistir às encenações da Catarina e digo que, pelo facto destas pessoas virem à formação, perceberem o universo de construção para chegar àquelas encenações, são capazes de motivar os alunos de uma outra maneira. Disso não tenho dúvidas.

Muito bem. Tem algumas sugestões ou eventuais reformulações do modelo de Oficina a propor ou ainda acha que é muito cedo?

Nós reformulamos sempre. Da nossa prática conto com uns quinze anos com a Catarina Requeijo. Nestas descobertas da leitura, das histórias, fomos conquistando e descobrindo um caminho e, portanto, hoje temos uma consciência sobre o que fomos descobrindo. Descobrimo como se podia abrir um livro, como é que antes de abrir o livro poderíamos chegar ao lugar para o público, ficando atentos, descobrimo toda uma série de ferramentas que é isso que hoje nos guia e é isso que pretendemos transmitir. É da nossa prática que sabemos falar e isso são ferramentas que é necessário continuar a experimentar. É necessário, às vezes, deitar fora e experimentar de outra maneira e [é nesse sentido que] eu digo que as Oficinas não estão fechadas. A matéria, nós sabemos qual é, é matéria de toda uma experiência, mas que é uma experiência que se vai regulando. Portanto, na reflexão, fazemos diariamente um pouco com as educadoras. Com quem vem na vez seguinte, torna-se mais apurado e requintado. Ontem, sentimos que havia dúvidas e questões e, hoje, tivemos necessidade de reformular a última sessão para que isto fique claro e esclarecido e para fazê-las experimentar exatamente isto que elas estão a pôr em dúvida. Não sei se respondi bem

Para além das questões colocadas tem mais alguma informação que ache que seja pertinente?

Eu creio que esta é uma boa aposta do Teatro Nacional, em criar públicos e criar públicos conscientes. Acho que é um programa que poderia ser repetido noutros Teatros, é uma forma de captarmos público. Deve-se conhecer os processos criativos e este chegar do público ao Teatro e pô-lo a fazer, vai crescendo... Acho que é bom, dever-se-ia replicar.

E refletir-se sobre tudo isto...

Porque é evidente que este espaço do "Boca Aberta" tem crescido. Vemos que as formações têm sempre adesão, estão sempre cheias, há pessoas que repetem, as pessoas que vêm de novo, portanto, há esta vontade.

E só vêm para estas formações as pessoas que realmente querem vir e que estão mesmo dispostas. E isso acaba por ser positivo.

Sim... sim...

Obrigada

Obrigada também e um bom trabalho.

Anexo E2. Análise de Conteúdo da entrevista a Manuela Pedroso

Tabela E2

Análise de Conteúdo da entrevista a Manuela Pedroso

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Enumeração
Formação de docentes em Educação Artística	Percurso Académico e Profissional da Formadora	Formação Artística	Formação em Teatro no ensino secundário	- Sou Manuela Pedroso, tenho 53 anos, fiz a escola “normal” - e, a dado momento do meu percurso, já perto do 12.º ano, fiz um pequeno curso de Teatro e gostei muito. -E tudo mudou para mim...	3
			Formação em Teatro no ensino superior	- ...e de repente decidi seguir Teatro. Fiz a Escola [Superior] de Teatro [e Cinema do Instituto Politécnico de Lisboa], ...	2
			Formação em dança para a comunidade	- ...houve um momento em que senti uma necessidade de voltar a estudar e muito [principalmente de estudar] o corpo. E então liguei-me à Associação “Fórum Dança”, que, na altura, nos anos 90, estava a iniciar a sua atividade, e fiz um curso de Monitores de Dança para a Comunidade...	1

		Outras Formações Acadêmicas	Formação em Biologia	- A seguir fiz Ciências, Biologia.	1
		Experiência Profissional em Teatro	Percurso profissional como atriz	<ul style="list-style-type: none"> - ...não acabei porque estava com muita urgência, e fui, a meio do curso, trabalhar. - E, pronto, tornei-me atriz, não com a escola toda completa, mas já tendo uma noção do que era o Teatro, dos professores - Comecei a trabalhar profissionalmente e, depois, durante o meu trajeto de atriz, ... -Tenho feito projetos variados e sempre com o meu lado de atriz também. - Por causa do meu próprio percurso em que integro o Teatro. 	5
			Articulação entre arte e pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> - A partir daí nasceu o meu lado mais pedagógico, porque tive necessidade também de envolver outras pessoas, - e a minha prática tem sido, a partir daí, muito esta. 	2

			Articulação entre arte e comunidade	- Uma envolvimento entre Teatro, Movimento, Dança e Comunidades, que pode ser a comunidade escolar, pode ser a comunidade de um bairro...	1
Motivações pessoais para a Formação	Interesse pelas áreas artísticas	Interesse pelo cruzamento de linguagens artísticas	- O Teatro e a Dança são um pouco isso. Há já, desde os anos 90, início deste século XXI, um cruzamento muito grande de linguagens, um atravessamento das disciplinas artísticas e, portanto, eu já faço parte, digamos, de uma geração que começou a viver isso. - E não é só nos séculos XX/XXI, pois já houve noutras épocas.	2	
		Interesse pela arte contemporânea	- Atualmente, digamos que a arte contemporânea tem muito essa transversalidade.	1	
		Experiência de Teatro em contextos de educação formal com educadoras	Experiência de trabalho em Teatro em jardins de infância públicos	- Nesse caso é muito específico o público, não é? São educadores de infância e eu tenho trabalhado muito como colega de educadoras de infância.	1

			Experiência de trabalho em Teatro em jardins de infância privados	- Estive até há pouco tempo num colégio privado, mas que tem na sua orgânica disciplinas de Arte, Música, Teatro, Dança. Aí tenho tido uma grande experiência com as minhas colegas educadoras, professoras de 1.º ciclo e de 2.º e 3.º ciclos, em que há determinadas parcerias...	1
			Conhecimento do dia a dia dos JI	- Conheço bastante bem o universo das Educadoras, o seu dia-a-dia	1
			Conhecimento dos documentos orientadores para a educação pré-escolar	- os programas, por ter trabalhado nos últimos anos em parcerias. Portanto, não as convoquei para esta Oficina.	1
			Conhecimento sobre as artes na formação inicial de educadores de infância	- ... [julgo] perceber que, nomeadamente na formação de educadores de infância, há, sim, uma vertente artística, mas que não lhes é dado muito tempo para o estudo no seu horário, no programa. - Convoquei, sim, o entendimento da falta de prática das professoras em termos das linguagens artísticas.	2

			<p>Conhecimento sobre a formação contínua em artes de educadores de infância</p>	<p>- Depois é-lhes solicitado na sua profissão que seja feito. -Pronto, as pessoas não têm muita formação e recorrem então a estes pequenos cursos que acontecem e que podem ajudar a ter mais prática.</p>	2
Perceções/opiniões acerca da Oficina	Perceção sobre as educadoras participantes	Reconhecimento das educadoras/ formandas anteriores	<p>- (algumas, mais de metade, realizaram formações anteriores) que conhecem a linguagem -e vêm ver os espetáculos com os seus alunos, portanto, também compreendem qual é o nosso universo.</p>	2	
		Entrosamento das educadoras/ novas formandas	<p>- Depois, uma outra metade do grupo que chega e que é a primeira vez, mas que entrosa muito bem. Isso foi bom logo à partida, foi um bom entrosamento entre as pessoas.</p>	1	
		Hábitos das educadoras durante as sessões de formação	<p>- Têm determinadas posturas, determinados hábitos, determinadas formas de se comportar... Primeiro que isso comece a fluir...</p>	1	

			Autoperceção das educadoras sobre as suas capacidades criativas	- Nesta [Oficina] específica, as pessoas percebem que têm capacidades criativas, apesar do seu corpo já muito condicionado, pelas atitudes do dia-a-dia e pela falta de prática. - Percebem a sua expressividade, sentindo-se à vontade e com confiança para experienciar de uma forma acarinhada e acompanhada. Eu acho que qualquer pessoa consegue responder a estímulos e tornar-se numa alga do mar.	2
		Práticas privilegiadas nesta formação	Exploração plástica de materiais	...do manuseamento, da expressão plástica, do manusear de materiais, da própria instalação e conceção de ambientes	1
			Expressão corporal e vocal	- mas, depois da condução quer do Corpo quer da Voz, não há transversalidade como um todo. - Para aqui não trouxe os temas que sei que são recorrentes e que são necessariamente pedidos (numa linha das outras formações) partimos da ideia da leitura de corpo inteiro	2
		Centralidade do trabalho com histórias	Contacto com histórias	- Eu e a Catarina Requeijo fomos chamando, ao trabalho que fomos desenvolvendo das histórias, da leitura de histórias,	2

				- (há o cantinho do conto...)	
			Apropriação das histórias	-o que nos interessa mais: como é que de um livro, que tem uma história, muitas histórias, transformo tudo num momento de vivência, num momento fantástico -em que a história sai do livro, passa pelo meu corpo e pela minha voz e envolve quem a ouve	2
			Recriação das histórias	-... levando-a, neste caso, neste último módulo, a participar.	1
	Oficina: Resultados obtidos	Repercussão nas práticas profissionais dos formandos	Experimentação dos conteúdos da formação nos contextos profissionais	-Ao longo destas formações do primeiro módulo, segundo e terceiro módulos sempre lhes dissemos para utilizarem e experimentarem estes exercícios. -Há pequenos exercícios que eles vão experimentando, da semana anterior para esta e quando nos voltamos a encontrar já nos contaram que utilizaram este exercício ou aqueleoutro. Uns resultam, outros não deram...	2
			Desenvolvimento de novas práticas	-Portanto, eles percebem que vêm para e por si, - mas para levar ferramentas.	2
		Repercussão no desenvolvimento pessoal dos formandos	Noção de liberdade	-...sentimos, também, que sem falarmos disso, conseguimos encaminhar as pessoas para que se sintam muito livres,	1

			Disponibilidade corporal	-que busquem e que tenham prazer com o seu corpo, - em movimentar-se, pois, sem perceberem, estão lá. - Mas falámos disso e rapidamente o corpo se controlou e deixou de estar e é aqui um jogo (que é difícil).	3
			Envolvimento no grupo e participação	- Vêm para estas formações as pessoas que realmente querem vir e que estão mesmo dispostas. - Houve um grande envolvimento, disponibilidade e uma capacidade de participação, mesmo apesar do cansaço das cinco da tarde, de ter trabalhado um dia inteiro. Existiu bastante disponibilidade e entusiasmo ... - Porque é evidente que este espaço do "Boca Aberta" tem crescido. Vemos que as formações têm sempre adesão, estão sempre cheias, há pessoas que repetem, as pessoas que vêm de novo, portanto, há esta vontade.	3
			Capacidade de análise por parte dos participantes	-Os participantes tinham alguma necessidade de reflexão, estavam um pouco confusos e hoje quando iniciámos conversámos sobre isso, respondemos às respostas e	2

				consequimos envolvê-los e fechar. -... para estas formações as pessoas que realmente querem vir e que estão mesmo dispostas...	
			Desenvolvimento enquanto espectadores	- Eu creio que esta é uma boa aposta do Teatro Nacional, em criar públicos e criar públicos conscientes	1
		Repercussão nas práticas das formadoras	Disponibilidade das formadoras para reformular propostas	-Nós reformulamos sempre. Da nossa prática conto com uns quinze anos com a Catarina Requeijo. - É necessário, às vezes, deitar fora e experimentar de outra maneira e [é nesse sentido que] eu digo que as Oficinas não estão fechadas. - Ontem, sentimos que havia dúvidas e questões e, hoje, tivemos necessidade de reformular a última sessão para que isto fique claro e esclarecido e para fazê-las experimentar exatamente isto que elas estão a pôr em dúvida. Não sei se respondi bem	3
		Identificação de aspetos a manter	Estratégias de leitura e trabalho com histórias	- Nestas descobertas da leitura, das histórias, fomos conquistando e descobrindo um caminho e, portanto, hoje temos uma consciência sobre o que fomos descobrindo.	2

				- Descobrimo como se podia abrir um livro, como é que antes de abrir o livro poderíamos chegar ao lugar para o público, ficando atentos, descobrimo toda uma série de ferramentas que é isso que hoje nos guia e é isso que pretendemos transmitir.	
			Experimentação e discussão a partir das práticas dos participantes	- É da nossa prática que sabemos falar e isso são ferramentas que é necessário continuar a experimentar. - A matéria, nós sabemos qual é, é matéria de toda uma experiência, mas que é uma experiência que se vai regulando. - Portanto, na reflexão, fazemos diariamente um pouco com as educadoras. Com quem vem na vez seguinte, torna-se mais apurado e requintado.	3
		Identificação de aspetos a melhorar	Replicação do projeto noutros Teatros	-Acho que é um programa que poderia ser repetido noutros Teatros, é uma forma de captarmos público. -Acho que é bom, dever-se-ia replicar.	2
			Envolvimento do público nos processos criativos	- Deve-se conhecer os processos criativos e este chegar do público ao Teatro e pô-lo a fazer, vai crescendo...	1

Anexo F. Documentos do TNDM II da 4.^aEdição

Anexo F1. Brochura “Infância e Juventude” da Temporada 2018/2019



Anexo F2. Folha de Sala – Boca Aberta – Espetáculos para a infância

Boca Aberta – Espetáculos para a infância

Na sua quarta edição, o projeto *Boca Aberta* continua a crescer. Este ano, vamos a muitos mais jardins de infância com os nossos espetáculos e trazemos muitas mais crianças e famílias ao Teatro Nacional D. Maria II. Trabalhamos na formação de mais educadores e professores para que o teatro seja presença quotidiana na sala de aula. Fortalecemos a parceria com a Vereação da Educação da Câmara Municipal de Lisboa, a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa e o Hospital da Estefânia, iniciando novas colaborações. Este projeto de teatro para a infância está a ficar crescido.

No entanto, tal como acontece com as crianças que enchem a nossa plateia, é tão ou mais importante crescermos por dentro quanto os centímetros de altura que vamos conquistando por fora. O crescimento quantitativo do *Boca Aberta* quer-se acompanhado de um crescimento qualitativo, um amadurecimento. Sob a liderança criativa de Catarina Requeijo, Inês Fonseca Santos e Maria João Cruz, propomos espetáculos que, assentes no seu interesse artístico e pedagógico, sejam cada vez mais um resultado do que temos aprendido ao participar da vida de milhares de crianças através do teatro. Queremos também, cada vez mais, ser um Teatro Nacional que se debta transformar pela presença das crianças e pela alegre responsabilidade de sermos a casa onde muitas delas contactam com teatro pela primeira vez. Neste quarto ano de *Boca Aberta*, estamos apostados em crescer de um modo que esteja à altura do tamanho que já temos.

Tiago Rodrigues
Diretor Artístico

Neste projeto, não pensamos em temas para a infância. Pensamos em temas para espetáculos. O passo seguinte é encontrar a forma certa de os tratar, de modo a que façam sentido para o nosso público alvo – crianças dos 3 aos 6 anos.

Ao longo destas quatro edições do *Boca Aberta*, já falámos de quase tudo: de viagens, de bichos, do tempo, dos contrários, do amor e até da morte.

Se na primeira edição os temas surgiram de forma intuitiva, ao longo do tempo e com um conhecimento cada vez mais profundo do nosso público, tentamos escolher os temas em função das necessidades que sentimos ao longo do processo.

Nesta quarta edição quisemos falar de Medos e de Comunicação. O tema do(s) Medo(s) – *Mau, mau, Lobo Mau!* – surgiu por ser estruturante e por sentirmos que às vezes ainda há Medo de falar do Medo. O tema do(s) Medo(s) e a figura do Lobo, serão aprofundados ao longo das próximas edições.

Já o tema da comunicação e da língua – *Falas estranhês?* – surgiu por observação direta do contexto que se vive em grande parte das escolas de Lisboa, que se tornaram autênticas Torres de Babel. Sentimos, e sentem as educadoras com quem trabalhamos, que ainda não há ferramentas para valorizar esta diversidade, ainda há muitos problemas de adaptação que se prendem com a falta de domínio da língua. Talvez tudo se resolva mais depressa se todos estivermos dispostos a aprender “Estranhês”.

Catarina Requeijo
Encenadora

Todas as sessões *Boca Aberta* são descontratadas. Sessões com uma atmosfera mais acolhedora e com mais tolerância no que diz respeito ao movimento e ao barulho na plateia. Destinam-se a todas as famílias que preferem um ambiente mais descontraído, ou que dele beneficiam, como por exemplo, famílias com elementos com défice de atenção, com deficiência intelectual, com condições do espectro autista ou com deficiências sensoriais, sociais ou de comunicação.

Anexo F3. Folhas Internas dos Espetáculos:

Mau, Mau Lobo Mau!

Falas Estranhês?


TEATRO NACIONAL D. MARIA II

D.M II

Mau, Mau, Lobo Mau!

ET Os bons tempos de Lobo Mau já lá vão. Antes, todos na floresta saltavam de susto só de pensar nele, mas, agora, ninguém parece ter medo dos olhos tão grandes, das orelhas tão grandes, da boca tão grande... Nem mesmo a Menina de Casaco Vermelho. Ela não tem medo de nada... ou será que tem? Talvez, o Lobo Mau a ajuda a descobrir.

EN The good times of the Big Bad Wolf are long gone. Before, everybody in the woods would jump scared just to think about him, but now nobody seems to be afraid of such big eyes, such big ears, such a big mouth..



ESTREIA
16 fev - 23 mar 2019
sáb, 18h
Salão Nobre

encenação
Catarina Requeijo
conceção e seleção de textos
Inês Fonseca Santos,
Marta João Cruz
com
Gonçalo Egito,
Sandra Pereira
produção
TNDM II

TEATRO NACIONAL D. MARIA II

D.M II

Falas Estranhês?

ET Três pessoas encontram-se. Não são do mesmo lugar, nem têm a mesma língua. Podia não ser fácil comunicar, mas há muitas maneiras de nos fazermos entender e de tornarmos o estranho familiar. Há sons, gestos e sentimentos universais capazes de desfazer todos os equívocos e de nos fazer rir com o que são diferentes. O importante é que haja alguém disposto a aprender *Estranhês*.

EN There are sounds, gestures and universal feelings capable of undoing every misconception and of making us laugh with what sounds different. The important thing is that there is someone willing to learn *Strangish*.



ESTREIA
11 mai - 1 jun 2019
sáb, 18h
Salão Nobre

encenação
Catarina Requeijo
conceção e seleção de textos
Inês Fonseca Santos,
Marta João Cruz
com
Gonçalo Egito,
Sandra Pereira,
Victor Yovani
produção
TNDM II
parceira
Câmara Municipal de Lisboa,
Santa Casa da Misericórdia de Lisboa,
Centro Hospitalar de Lisboa Central

M/3
duração
35 min

Anexo F4. Sugestões de Leitura para o espetáculo Mau, Mau Lobo Mau!

TEATRO NACIONAL D. MARIA II

D.M^{II}


Mau, Mau, Lobo Mau!

16 fev – 23 mar 2019
sáb, 16h
Salão Nobre

Sugestões de Leitura

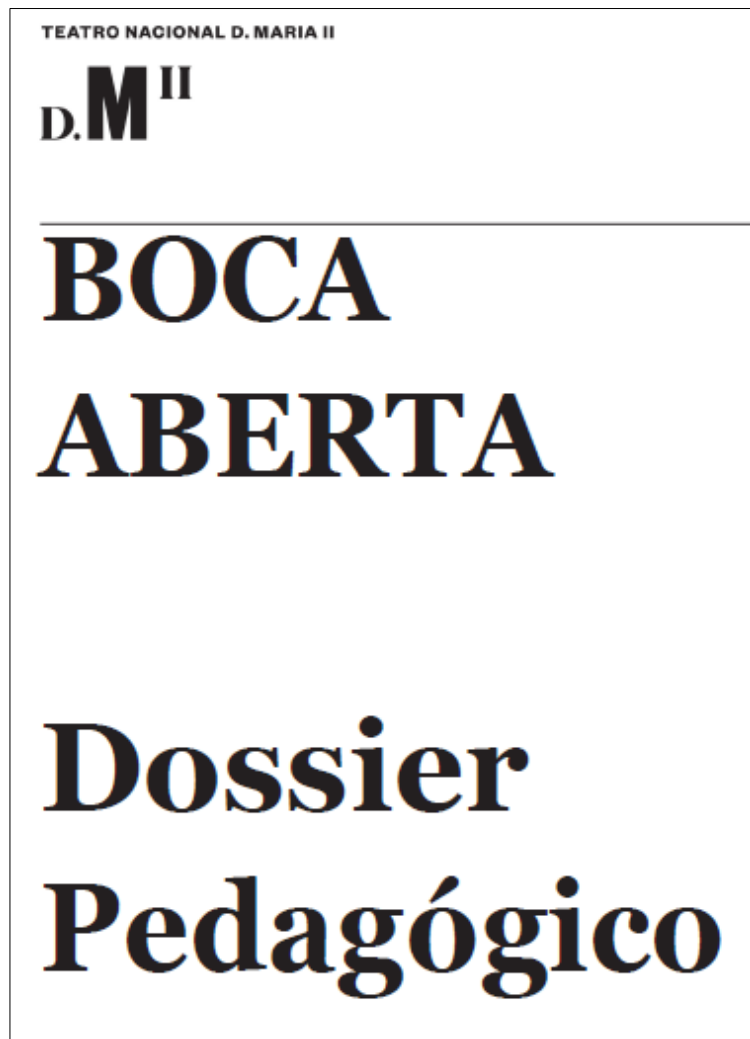
Um Capuchinho Vermelho, de Marjolaine Leray (ed. Orfeu Negro)
Lulu e o Brontossauro, de Judith Viorst e Lane Smith (ed. Gailivro)
Corre corre, Cabacinha, de Eva Mejuto e André Letria (ed. OQO)
Tio Lobo, de Xosé Ballesteros (adapt.) e Roger Olmos (ed. Kalandraka)

encenação
Catarina Requeijo
conceção e seleção de textos
Inês Fonseca Santos,
Maria João Cruz
com
Gonçalo Egito,
Sandra Pereira
produção
TNDM II



Anexo G. Outros documentos do TNDM II – edições anteriores

Anexo G1. Dossier Pedagógico (1.ªEdição – 2015-2016)



Anexo H. Tratamento documental

Anexo H1. Compilação de dados das quatro edições do Projeto “Boca Aberta”

Leituras/Histórias/Espetáculos Encenados

Leituras encenados/as para a Infância				
Ano Letivo	Títulos	Textos lidos (excertos)	Sinopse	Fontes
2015/2016 1.ª Edição	<p>· Leitura encenada 1: <i>Isto é mesmo um bicho?</i></p>	<p>- <i>Ginástica animalástica</i>, de Isabel Minhós Martins e João Fazenda, APCC, 2010.</p> <p>- <i>Contos dos Subúrbios</i>, de Shaun Tan (tradução de Maria Lúcia Lima, Contraponto, 2011).</p> <p>- <i>A maior casa do mundo</i>, de Leo Lionni, (tradução de Ana M. Noronha, Kalandraka, 2008).</p> <p>- <i>A rainha das rãs não pode molhar os pés</i>, de Davide Cali e Marco Somà (tradução de Miguel Gouveia, Bruuá, 2012).</p> <p>- <i>Chico-Chorão</i>, de Maurice Sendak (tradução de Carla Maia de Almeida, Kalandraka, 2015).</p> <p>- <i>Greguerías</i>, de Ramón Gómez de la Serna, (tradução de Jorge Silva Melo, Assírio & Alvim, 1998).</p>	<p>“Um jardim zoológico que se constrói com a imaginação e com o corpo. Basta vestir o fato de treino e seguir os movimentos e as ordens destes bichos que fazem tropelias como gente.”</p>	<p>Dossier Pedagógico “Boca Aberta” do TNDM II, consultado em</p> <p>http://www.tndm.pt/fotos/escolas/dossier_pedagogico_escolas-boca-aberta-1570467374564c637689b94.pdf?fbclid=IwAR2vC8v6WnuVS_2ePUF7pXl6H4zCqJcjkqf8iJu_ThYZIBOusMpPNXXPsl</p>
	<p>· Leitura encenada 2: <i>Isto é sobre o quê?</i></p>	<p>- <i>Histórias que me contaste tu</i>, de Manuel António Pina e João Botelho (Assírio & Alvim, 1999).</p> <p>- <i>O homem bestial</i>, de João Paulo Cotrim e Maria João Worm (Afrontamento, 200).</p> <p>- <i>O rei vai à caça</i>, de Adélia Carvalho e Marta Madureira (Tcharan, 2013).</p> <p>- <i>Pó de estrelas</i>, de Jorge Sousa Braga e Cristina Valadas (Assírio & Alvim, 2004).</p> <p>- <i>O lugar desconhecido</i>. Álvaro Magalhães e Cristina Valadas, Texto, 2010.</p> <p>- <i>O rapaz que não se tinha quieto</i>, de Rita Tabora Duarte e Ana Ventura (Caminho, 2014).</p> <p>- <i>Contos para meninos que adormecem logo a seguir</i>, de Pinto & Chinto (tradução de Elisabete Ramos, Kalandraka, 2010).</p> <p>- <i>O escuro</i>, de Lemony Snicket e Jon Klassen, (tradução de Rui Lopes, Orfeu Negro, 2014).</p> <p>- <i>Esqueci-me como se chama</i>, de Daniil Harms e Gonçalo Viana (tradução de Nina Guerra e Filipe Guerra, Bruuá, 2011).</p>	<p>“Os escaravelhos sabem muitas histórias. E há um que sabe mais histórias do que todas as outras criaturas do universo. É ele o guia deste passeio por histórias que não param quietas. Porque querem ser sobre tudo. E sobre nada.”¹</p>	
	<p>· Leitura encenada 3: <i>Isto não existe!</i></p>	<p>- <i>O Inventão</i>, de Manuel António Pina e Luiz Darocha (Asa, 2003).</p>	<p>“Dois pensamentos não sabem o que pensar. Um tem os pés assentes no</p>	

		<p>- <i>O país das pessoas de pernas para o ar</i>, de Manuel António Pina e Marta Madureira, (Tcharan, 2011).</p> <p>- <i>A contradição humana</i>, de Afonso Cruz (Caminho, 2010).</p> <p>- <i>O limpa-palavras e outros poemas</i>, de Álvaro Magalhães e Danuta Wojciechowska (Asa, 2013).</p> <p>- <i>O chapeleiro e o vento</i>, de Catarina Sobral (APCC, 2015)</p> <p>- <i>Presos</i>, de Oliver Jeffers (tradução de Rui Lopes, Orfeu Negro, 2012).</p>	<p>chão, o outro anda de pernas para o ar. Passam o tempo numa grande discussão sobre coisas só possíveis para quem tem muita imaginação.”¹</p>
	<p>· Leitura encenada 4: <i>Isto não acaba?</i></p>	<p>- <i>Um livro para todos os dias</i>, de Isabel Minhós Martins e Bernardo Carvalho (Planeta Tangerina, 2012).</p> <p>- <i>Puff e os seus amigos</i>, de A. A. Milne e E. H. Shepard (tradução de Manuel Grangeio Crespo, Relógio d'Água, 1992).</p> <p>- <i>As Aventuras de Alice no País das Maravilhas e Alice do Outro Lado do Espelho</i>, de Lewis Carroll e Sir John Tenniel (tradução e notas de Margarida Vale de Gato, Relógio d'Água, 2000).</p> <p>- <i>O Têpluquê e outras histórias</i>, de Manuel António Pina e Bárbara Assis Pacheco (Assírio & Alvim, 2012).</p> <p>- <i>O Senhor Pina</i>, de Álvaro Magalhães e Luiz Darocha (Assírio & Alvim, 2013)</p> <p>- <i>Ainda falta muito?</i>, de Carla Maia de Almeida e Alex Gozblau (Caminho, 2009)</p> <p>- <i>As regras do Verão</i>, de Shaun Tan (tradução de Ana M. Noronha, Kalandraka, 2014).</p> <p>- <i>O urso e o gato selvagem</i>, de Kazumi Yumoto e Komako Sakai (tradução de António Barrento, Bruaá, 2011).</p> <p>- <i>O tempo do gigante</i>, de Carmen Chica e Manuel Marsol (tradução de Carla Oliveira, Orfeu Negro, 2015).</p>	<p>“O tempo nunca se cansa de passar. Mesmo quando obriga a que se espere por ele ou por aquilo que pode trazer — e levar. Esta é uma viagem a bordo de uma máquina do tempo, em que os relógios trocam as voltas aos minutos, às horas, aos dias...”</p>

Tabela H1
Leituras Encenadas 1.ª Temporada

Histórias Encenadas para a Infância				
Ano Letivo	Títulos	Textos lidos (excertos)	Sinopse	Fontes
2016/2017 2.ª Edição	· <i>Isto é uma viagem!</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>O dia em que os lápis voltaram a casa</i>, de Drew Daywalt e Olver Jeffers (Orfeu Negro, 2016). - <i>O urso que não era</i>, de Frank Tashlin (Bruuá Editora, 2016). - <i>Estranhões & Bizarrocos</i>, de José Eduardo Agualusa e Henrique Cayatte (Dom Quixote, 2000). - <i>Adelaide</i>, de Tomi Ungerer (tradução de Carla Maia de Almeida, Kalandraka, 2014). - <i>A Girafa que Comia Estrelas</i>, de José Eduardo Agualusa (Dom Quixote, 2005). - <i>Onde Vivem os Monstros</i>, de Maurice Sendak (tradução de Elisabete Ramos, Kalandraka, 2009). - <i>Cheguei Atrasado à Escola Porque...</i>, de Benjamin Chaud e Davide Cali (Orfeu Negro, 2016). - <i>Baltasar, o Grande</i>, de Kirsten Sims (Orfeu Negro, 2016). - <i>10 Patinhos de Borracha</i>, de Eric Carle (Kalandraka, 2018). 	<p>“Uma viagem leva-nos de um ponto ao outro, mas, às vezes, não precisamos de nos mexer. Basta mandar um postal ou fazer um desenho. Se pedirmos à imaginação para ser o nosso guia, podemos percorrer o mundo às costas de um canguru com asas ou fazer as malas e entrar num mundo que só passa a existir quando lá chegamos.”</p>	Folha de sala das leituras encenadas, 2.ª Edição
	· <i>Isto Não é um Sonho?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Histórias que Me Contaste Tu</i>, de Manuel António Pina (Assírio & Alvim, 2003). - <i>Contos Para Meninos Que Adormecem Logo a Seguir</i>, de Pinto & Chito e Pinto & Chinto (Kalandraka, 2010). - <i>Eu Quero a Minha Cabeça</i>, de António Jorge Gonçalves (Pato Lógico Edições, 2015). - <i>Minimalário</i>, de Pinto & Chinto (Kalandraka, 2011). - <i>O Têpluquê e Outras Histórias</i>, de Manuel António Pina e Bárbara Assis Pacheco (Assírio & Alvim, 2014). - <i>O Grilo Muito Silencioso</i>, de Eric Carle (Kalandraka, 2015). - <i>Ké Iz Tuk?</i>, de Carson Ellis (Orfeu Negro, 2016). - <i>O Segredo do Papa-Formigas</i>, de Beatriz Osés e Miguel Ángel Díez (Faktoria K de Livros, 2010). - <i>Era Uma Vez Um Cão</i>, de Adélia Carvalho (Tcharan, 2012). - <i>Rêve</i>, de Eugénio Roda e Gémeo Luís (Edições Gémeo, 2007). 	<p>“Os sonhos são as brincadeiras do sono, e as aventuras de quem sonha acordado. De olhos abertos a imaginar ou com eles fechados numa boa sesta, os sonhos voam alto, muito alto, e baixo, muito baixo, por lugares onde o mundo pode ser o que quisermos, como nas boas histórias. Porque sonhar também é contar uma história. Ou será ao contrário?”</p>	

Tabela H2
Histórias Encenadas 2.ª Temporada

Histórias Encenadas para a Infância				
Ano Letivo	Títulos	Textos lidos (excertos)	Sinopse	Fontes
2017/2018 3.ª Edição	· <i>É isto o amor!</i>	<p>- <i>O Lugar Desconhecido</i>, de Álvaro Magalhães e Cristina Valadas (ed. Texto Editores, 2011).</p> <p>- <i>Burros</i>, de Adelheid Dahimène e Heide Stöllinger (tradução de Sophie Luisa Fechner, ed. Orfeu Negro, 2009).</p> <p>- <i>Eu ponho-te bom, disse o Urso</i>, de Janosch (ed. Kalandraka, 2015).</p> <p>- <i>O rosto da Avó</i>, de Simona Ciralo (ed. Orfeu Negro, 2017).</p>	<p>“É um dos maiores mistérios do mundo, o amor. E só os melhores investigadores podem desvendar este caso. Quatro detetives partem nesta difícil missão e examinam as pistas deixadas por todo o lado: as cartas de amor de um rato, as pegadas de um casal de burros, o beijo apaixonado de um ursinho e um tigrezinho, as rugas no rosto da avó... Acabam por chegar à conclusão de que o amor, às vezes, está onde menos se espera: mesmo à frente dos nossos olhos. O amor é isto. É isto o amor.”</p>	Folha de sala das leituras encenadas, 3.ª Edição
	· <i>Isto é o fim?</i>	<p>- <i>O Urso e o Gato Selvagem</i>, de Kazumi Yumoto e Komako Sakai (tradução de António Barrento, ed. Bruuá, 2011).</p> <p>- <i>Para onde vamos quando desaparecemos?</i>, de Isabel Minhós Martins e Madalena Matoso (ed. Planeta Tangerina, 2011).</p> <p>- <i>O têpluquê e outras histórias</i>, de Manuel António Pina e João Botelho e Bárbara Assis Pacheco (ed. Assírio e Alvim, 2006).</p> <p>- <i>A avó adormecida</i>, de Roberto Parmeggiani e João Vaz de Carvalho (ed. Kalandraka, 2015).</p> <p>- <i>Estranhões e Bizarrocos</i>, de José Eduardo Agualusa e Henrique Cayatte (ed. Dom Quixote, 2000).</p>	<p>“O Escaravelho Contador de Histórias regressa, a meio do dia, para contar tudo ao Aprendiz, do princípio ao fim. Ele só quer histórias alegres, mas, por vezes, é preciso falar de coisas tristes. Como a morte, por exemplo. Nada dura para sempre. Tudo começa e tudo acaba, mas, quando partimos, fica sempre alguém que conta o resto da história. Para onde vamos quando desaparecemos? Esperem até ao fim.”</p>	

Tabela H3
Histórias Encenadas 3.ª Temporada

Espetáculos para a Infância				
Ano Letivo	Títulos	Textos lidos (excertos)	Sinopse	Fontes
2018/2019 4. ^a Edição	· Mau, Mau, Lobo Mau!	<ul style="list-style-type: none"> - Leray, M. (2018). <i>Um Capuchinho Vermelho</i>. Lisboa: Orfeu Negro. Viorst, J. & Smith, L. (2011). <i>Lulu e o Brontossauro</i>. Vila Nova de Gaia: Gailivro - Casalderrey, F. & Lima, T. (2010). <i>Félix, o Coleccionador de Medos</i>. Lisboa: OQO - Mejuto, E. & Letria, A. (2016). <i>Corre corre, Cabacinha</i>. Lisboa: OQO 	<p>“Os bons tempos de Lobo Mau já lá vão. Antes, todos na floresta saltavam de susto só de pensar nele, mas, agora, ninguém parece ter medo dos olhos tão grandes, das orelhas tão grandes, da boca tão grande... Nem mesmo a Menina de Casaco Vermelho. Ela não tem medo de nada... ou será que tem? Talvez, o Lobo Mau a ajude a descobrir.”</p>	Folha de sala das leituras encenadas, 4. ^a Edição
	· Falas Estranhês?	<ul style="list-style-type: none"> - Keil, M. (1980). <i>Os presentes</i>. Lisboa: Livros Horizonte. - Ellis, C. (2016). <i>Ké Iz Tuk?</i>. Lisboa: Orfeu Negro. - Barreto, M. L. (2011). <i>A viagem de Olaj</i>. Lisboa: Matosinhos: Kalandraka. - Thebas, C. & Lópiz, C. (2014). <i>Amigos do Peito</i>. Figueira da Foz: Bruaá. - Lobel, A. (2011). <i>O Tio Elefante</i>. Matosinhos: Kalandraka. - Cali, D. & Chaud, B. (2016). <i>Cheguei atrasado à escola porque...</i>. Lisboa: Orfeu Negro. 	<p>“Três pessoas encontram-se. Não são do mesmo lugar, nem têm a mesma língua. Podia não ser fácil comunicar, mas há muitas maneiras de nos fazermos entender e de tornarmos o estranho familiar. Há sons, gestos e sentimentos universais capazes de desfazer todos os equívocos e de nos fazer rir com o que soa diferente. O importante é que haja alguém disposto a aprender <i>Estranhês</i>.”</p>	

Tabela H4
Espetáculos Encenados para a Infância - 4.^a Temporada

Anexo H2. Compilação de dados das quatro edições do Projeto “Boca Aberta” Oficinas de Formação para Educadores de Infância

Ano Letivo	Formações/Oficinas	Destinatários	Formadoras	Conteúdos	Objetivos	N.º de participantes	Fonte
2015/2016							
2016/2017 2.ª Edição	<p>· <i>Oficina para Educadores de Infância - Boca Aberta II</i> 1ª sessão – outubro 2016 Datas: 10, 11, 17 e 18 de outubro Horário: 17h00-19h00 Carga horária total: 8 horas</p> <p>2ª sessão – janeiro 2017 Datas: 9, 10, 16 e 17 de janeiro 2017 Horário: 17h00-19h00 Carga horária total: 8 horas</p>	Educadores de Infância	Catarina Requeijo Manuela Pedroso	<p>- Apresentação de exemplos de histórias encenadas;</p> <p>- Expressividade do corpo</p> <p>Acção vocal;</p> <p>Leitura e análise de textos;</p> <p>A relação do corpo com os objectos;</p>	- Desenvolver técnicas relacionadas com a expressão dramática, explorando as potencialidades do livro como objeto contador.	22+21= 43	Retirado do site do TNDM II, consulta do em http://www.tndm.pt/pt/atividades/Oficina-para-educadores-de-infancia-boca-aberta-ii/
2017/2018 3.ª Edição	<p>· <i>Oficina para educadores de infância no âmbito da Expressão Dramática</i></p> <p>6,7,13 e 14 de novembro de 2017 – Módulo I</p> <p>8, 9, 15 e 16 de janeiro de 2018 – Módulo II</p>	Educadores de Infância	Catarina Requeijo Manuela Pedroso	<p>- Apresentação de exemplos de histórias encenadas;</p> <p>- Expressividade do corpo;</p> <p>- Acção vocal;</p> <p>- Leitura e análise de textos;</p> <p>- A relação do corpo com os objectos;</p>	<p>- Reflectir sobre as diversas possibilidades de recolha e seleção de livros para um público infantil;</p> <p>- Proporcionar estratégias de leitura e interpretação que possam ser utilizadas pelos participantes no seu quotidiano de trabalho;</p> <p>- Trabalhar os elementos expressivos que podem apoiar o acto da leitura em voz alta.</p>	22 + 21 = 43	Relatório de Atividades do TNDM II

2018/2019 4.ªEdição	<p>· <i>Oficina para Educadores de Infância</i></p> <p>Oficina para educadores de infância no âmbito da expressão dramática módulo III - novembro 2018 Dats: 12, 13, 19 e 29 novembro 2018 Horário: 17h00-19h00 Carga horária total: 8 horas</p>	Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico	Módulo III:		Módulo III: - Levar aos participantes diferentes estratégias de abordagem à leitura de histórias, assentes numa metodologia de reflexão/ação					
	<p>Oficina para educadores de infância no âmbito da expressão dramática módulo I - abril 2019 Dats: 1 e 2 abril 2019 Horário: 17h00-19h00 Carga horária total: 4 horas</p>		Manuela Pedroso Carla Ribeiro					Módulo I: - Apresentação de exemplos de histórias encenadas; - Expressividade do corpo; - Acção vocal; - Leitura e análise de textos; - A relação do corpo com os objectos;	(primazia ao corpo como elemento da interpretação) Módulo I: Desenvolver técnicas relacionadas com a expressão dramática, explorando as potencialidades do livro como objeto contador.	17 +10 +10 = 37
	<p>Oficina para educadores de infância no âmbito da expressão dramática módulo I – maio e junho 2019 – SCML Dats: 27, 28 de maio e 3, 4 de junho 2019 Horário: 17h00-19h00 Carga horária total: 8 horas</p>		Manuela Pedroso Catarina Requeijo							

Tabela H5

Informações relativas às Oficinas de Formação para Educadores de Infância

**Anexo H3. Compilação de dados das quatro edições do Projeto
“Boca Aberta”
Estabelecimentos Educativos**

2015/2016 1.ª Edição		
	1.ª apresentação (nos JI)	2.ª apresentação (no Salão Nobre)
N.º sessões nos JI/SN	34	25 (21 + 4 para famílias)
JI envolvidos	10 (projeto Com'Arte) + 1 (O Palhaço, ensaio aberto) = 11	
N.º de crianças envolvidas	1260	1260

Tabela H6

SESSÕES PARA FAMÍLIAS	
Leitura encenada 1: <i>Isto é mesmo um bicho?</i>	1
Leitura encenada 2: <i>Isto é sobre o quê?</i>	1
Leitura encenada 3: <i>Isto não existe!</i>	1
Leitura encenada 4: <i>Isto não acaba?</i>	1

Tabela H7

Número total de público = 2800

2016/2017 2.ª Edição		
	1.ª apresentação (nos JI) <i>Isto é uma viagem!</i>	2.ª apresentação (no Salão Nobre) <i>Isto não é um Sonho?</i>
N.º sessões nos JI/SN	16	12 (11+ 1 ensaio)
N.º de ensaios em escolas	2	
JI envolvidos	12 + 1 colégio / ensaio	12 + 2 escolas / ensaio
N.º de crianças envolvidas	649	671

Tabela H8

SESSÕES PARA FAMÍLIAS		
<i>Isto é uma viagem!</i>	3 sessões	128 bilhetes: (79 bilhetes pagos e 49 convites)
<i>Isto Não é um Sonho?</i>	3 sessões	169 bilhetes (135 bilhetes pagos e 34 convites)

Tabela H9

Total de crianças envolvidas: 1320
Total de professores envolvidos: 64

2017/2018 3.ª Edição ¹		
	1.ª apresentação (nos JI) – fevereiro/abril 2018 <i>É isto o amor!</i> 22 de fevereiro a 13 de abril de 2018	2.ª apresentação (no Salão Nobre) – abril/maio 2018 <i>Isto é o fim?</i> 26 de abril a 18 de maio 2018
N.º sessões nos JI/SN	24 17 CML + 6 SCML + 1 CHLC	18 15 CML + 2 CML & SCML + 1 SCML
N.º de ensaios em escolas	2	
N.º de ensaios no TNDM II:	2	1
JI envolvidos	21 13 CML + 4 SCML + 1 CHLC + 3 ensaio	25 19 CML + 4 SCML + 2 ensaio
N.º de crianças envolvidas	1068 751 CML + 132 SCML + 6 CHLC + 179 ensaio	905 810 CML + 20 SCML + 75 ensaio
N.º de adultos envolvidos	94 (79 profs. 15 Adultos CML) + 103 (idosos SCML) + 7 (acomp. CHLC) + 10 (profs. ensaio) = 214	109 88 (profs. CML) + 5 (idosos SCML) + 12 (acomp. SCML) + 4 (profs. ensaio)

Tabela H10

SESSÕES PARA FAMÍLIAS		
<i>Isto é o fim?</i>	4	204 espetadores (125 bilhetes pagos e 79 convites)
<i>É isto o amor!</i>	4	236 espetadores (197 bilhetes pagos e 39 convites)

Tabela H11

Total de crianças envolvidas: 1973

Total de adultos envolvidos: 323

Total: 2296

TOTAL ESCOLAS + FAMÍLIAS: 2736

2018/2019 4.ª Edição		
	1.ª apresentação (no Salão Nobre) <i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i>	2.ª apresentação (nos JI) <i>Falas Estranhês?</i>
N.º sessões nos JI/SN	33 30 CML + 1 CML/SCML + 1 ONDA + 1 ensaio	40 37 CML + 1 CHLC + 2 ensaios
N.º de ensaios em escolas		2
N.º de ensaios no TNDM II:	1	1 (4 de maio)
JI envolvidos	30 28 CML + 1 SCML + 1 ensaio	31 28 CML + 1 CHLC + 2 ensaio
N.º de crianças envolvidas	1718 1619 CML + 18 SCML + 43 ONDA + 38 ensaio	1749 1660 CML + 9 CHLC + 80 ensaio
N.º de adultos envolvidos	189 150 (educ. + auxiliares CML) + 10 (idosos SCML) + 5 (acomp. SCML) + 20 ONDA + 4 (educ. + auxiliares ensaio)	172 150 (educ. + auxiliares) + 14 (CHLC) + 8 (educ. + auxiliares ensaio)

Tabela H12

¹ Dados consultados no Relatório de Atividades do TNDM II

SESSÕES PARA FAMÍLIAS		
<i>Mau, Mau, Lobo Mau!</i>	6 (1 c/ LGP)	204 espectadores (125 bilhetes pagos e 79 convites)
<i>Falas Estranhês?</i>	4	236 espectadores (197 bilhetes pagos e 39 convites)

Tabela H13

Total de crianças envolvidas: 3 467
 Total de adultos envolvidos: 361
 Total: 3 828

Ano Letivo	Número Total de crianças que assistiram ao BA no TNDM II	Número Total de idosos que assistiram ao BA no TNDM II	Número Total de crianças que assistiram ao BA nas escolas	Número Total de idosos que assistiram ao BA nas escolas	Número Total de docentes que assistiram ao BA
2015/2016 1.ª Edição	1260		1260		
2016/2017 2.ª Edição	671		649		64
2017/2018 3.ª Edição	905	5	1068	103	165
2018/2019 4.ª Edição	1718	10	1749		

Tabela H14

Ano Letivo	Número Total de público	
	Crianças / Idosos	Docentes, auxiliares, acompanhantes... famílias
2015/2016 1.ª Edição	2520 (só crianças)	Número total de público = 2800 (adultos + crianças)
2016/2017 2.ª Edição	1320 (só crianças)	64 docentes + 169 bilhetes + 128 bilhetes = 361
2017/2018 3.ª Edição	1973 crianças + 108 idosos = 2081	165 + 50 + 204 + 236 = 655
2018/2019 4.ª Edição	3 467 crianças + 10 idosos = 3477	189 + 172 + 204 + 236 = 801

Tabela H15