

Desenvolvimento de competências no 1º ciclo: Um percurso formativo centrado no teatro

Fábio Correia *

Miguel Falcão **

Escola A Voz do Operário *

Escola Superior de Educação de Lisboa, Centro de Estudos de Teatro,
Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa **

fabio.pcorreia@gmail.com *

miguelf@eselx.ipl.pt **

Resumo

No sistema educativo português, persistem estereótipos ou preconceitos relativamente à abordagem das áreas da Educação Artística (EA) em contexto curricular. Vários estudos, nacionais e internacionais, vêm atestando ao longo dos anos a relevância da EA no desenvolvimento integral da criança, embora os dados que vão sendo conhecidos sobre a realidade do ensino nacional demonstrem que as áreas do currículo que lhe dizem respeito têm sido preteridas ou mesmo esquecidas. A par da responsabilidade dos decisores políticos, que têm tomado medidas que não promovem a EA, cabe também a cada escola e a cada docente a assunção de uma voz ativa na criação de condições que garantam um percurso curricular completo aos alunos do 1.º ciclo do ensino básico (1º CEB). Neste sentido, é legítimo questionar, a título de exemplo, por que razão as artes são, por um lado, curricularmente desvalorizadas por professores e gestores educativos e, por outro, utilizadas como meio privilegiado para as escolas se apresentarem à comunidade em datas que consideram relevantes.

Esta comunicação, assente num trabalho académico de conclusão de um mestrado de profissionalização docente na ESELx, incide na apresentação de um percurso formativo desenvolvido com uma turma do 1.º CEB. A metodologia seguida, enquadrada no paradigma interpretativo e numa abordagem qualitativa do tipo da investigação-ação, integrou, como técnicas de recolha de dados, a observação naturalista e sistemática, a pesquisa arquivística, a entrevista semiestruturada e o questionário; e, como técnicas de análise de dados, o tratamento documental, o tratamento estatístico dos questionários e das grelhas de registo de observações e a análise de conteúdo da entrevista.

Os resultados mostraram que o percurso formativo, fortemente centrado no Teatro, possibilitou a mobilização de um conjunto de competências transversais, que se repercutiram no âmbito de áreas disciplinares como o Português, e que objetivos como “desenvolver competências de cooperação e de participação na sala de aula”, “desenvolver competências comunicativas e expressivas em práticas de Teatro na educação” e “melhorar as competências de produção textual”, definidos a partir do diagnóstico da turma, foram concretizados com sucesso.

Palavras-chave: 1º ciclo do ensino básico; Teatro; Currículo; Educação Artística; articulação curricular.

Abstract

In the Portuguese education system, there are still some stereotypes or misconceptions in what concerns to how the areas related to Artistic Education (AE) are approached by teachers. Several national and international studies have been showing the importance of the AE subjects in the child's development, although they have also been showing that the areas of the curriculum that concern the AE have been passed over or, sometimes, even forgotten.

It's know that the politic deciders have been taking decisions that don't promote the AE, but it's also part of each school and each teacher's responsibility to play an active part in the creation of conditions that assure that the students in the 1st cycle of studies (from 1st to 4th grade) have the opportunity to develop competences in all the areas of the curriculum. Therefore, it makes sense to question: why are the arts, in one hand, passed over by teachers and educational managers in the curriculum and, on the other hand, used as a way for the schools to present themselves to the community in dates considered relevant?

This communication was based on the final academic essay of a master's degree course for teaching professionalization developed in ESELx. It focuses in two main parts: the first is a critical review of conceptions about the AE in curricular context and the second is a presentation of a learning sequence, developed with a class of students in the 1st cycle of studies. The methodology used follows an interpretative paradigm and a qualitative approach, investigation-action type. Naturalist and systematic observation, archival research, semi-structured interview and questionnaire were the main techniques used to collect the data. Techniques such as documental analysis, statistic analysis of the questionnaires, grids of registration of the observations and analysis of the contents of the interview were used to analyze the collected data.

The results showed that the learning sequence, strongly centered in the Theater, allowed children to mobilize a set of transversal skills which impact was noticed in other subjects of the curriculum, such as Portuguese. Likewise, goals set after a diagnoses of the students' competences like “developing skills of cooperation and participation in the classroom”, “developing communicational and expressive skills in the practice of Theatre” and “improving skills of text production” were also successfully achieved.

Keywords: Primary school education, Theatre, Curriculum, Artistic Education, Curricular Articulation

Temática Do Estudo

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, 85/2009, de 27 de agosto, e 65/2015, de 3 de julho), define que um dos objetivos gerais do ensino básico consiste em “proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios” (art.º 7.º). No que se refere especificamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), a LBSE estabelece que, além do “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, e das noções essenciais da aritmética e do cálculo [e] do meio físico e social”, este nível de ensino deve promover as “expressões plástica, dramática, musical e motora” (art.º 8.º).

Estes objetivos gerais encontram-se em sintonia com as diretrizes apresentadas na *Convenção sobre os Direitos da Criança* (UNICEF, 1989), adotadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) em novembro de 1989, e ratificadas por Portugal em setembro de 1990. Este documento assegura que “os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança participar plenamente na vida cultural e artística” (UNICEF, 1989, art.º 31.º), no respeito pela igualdade de oportunidades. Neste princípio (aliás, expresso de forma inequívoca no artigo 2.º da LBSE), reside – de acordo com o *Roteiro para a Educação Artística* (2006), editado pela Comissão Nacional da UNESCO (CNU) – “a razão fundamental para fazer da Educação Artística uma parte importante, e mesmo obrigatória, do programa educacional de qualquer país” (CNU, 2006, p. 5) e, naturalmente, uma prática comum a todas as salas de aula.

Além disso, parece-nos pertinente sublinhar que as áreas da Educação Artística integram uma dimensão que, provavelmente, a mais nenhuma outra área do currículo surge associada de uma forma tão globalizante e profunda: a dimensão da criação. Nestas áreas, a criação não tem o objetivo de normalizar. Parte da exploração que a criança faz das suas próprias potencialidades físicas, intelectuais e criativas, para cujo aperfeiçoamento contribui simultaneamente. Valoriza a percepção, interpretativa e crítica, que a criança tem do mundo que a rodeia. Constitui uma forma de liberdade de expressão, tanto no que diz respeito ao conteúdo como à forma, ao mesmo tempo que proporciona o conhecimento progressivo das linguagens artísticas. Por conseguinte, “experimentar e desenvolver a apreciação e o conhecimento da arte permite o desenvolvimento de perspectivas únicas sobre uma vasta gama de temas, perspectivas essas que outros meios de educação não permitem descobrir” (CNU, 2006, p. 6).

A comunicação e a expressão, nas suas diversas vertentes, incluindo a corporal e vocal, bem como a criatividade, nomeadamente nas dimensões imaginária e performativa, deveriam ser entendidas, continuamente, como competências transversais no 1.º CEB e, por isso, basilares para a formação das crianças, como são, por exemplo, a educação para a cidadania ou a comunicação escrita e a compreensão leitora (estas últimas, porém, mais comumente

associadas ao Português). E se a escola se deve assumir como um espaço democrático e equilibrador face a eventuais desigualdades que aconteçam para lá das suas portas, a possibilidade de desenvolvimento de todas essas competências deve ser justamente promovida em contexto escolar.

No entanto, apesar das evidências e das recomendações de especialistas sobre a importância da Educação Artística para o desenvolvimento da criança (cf. a título de exemplo a Recomendação n.º 1/2013, de 28 de janeiro, do Conselho Nacional de Educação), a verdade é que, quando observamos a realidade educativa portuguesa, verificamos que as áreas do currículo que lhe dizem respeito têm sido colocadas em segundo plano. A sua abordagem é frequentemente realizada sem qualquer intencionalidade pedagógica e, portanto, desligada de objetivos artístico-pedagógicos que, didaticamente, orientem a intervenção no seu âmbito. E, quando abordadas, estas áreas são, não raras vezes, consideradas “ao serviço” de outras, que, dada a primazia das respetivas cargas horárias na matriz curricular e a centralidade que adquirem em *rankings* nacionais de avaliação, acabam por ganhar, junto dos professores, um papel nuclear na planificação da intervenção educativa. Em alguns contextos, as áreas da Educação Artística são mesmo confinadas a um papel meramente lúdico ou, não menos vezes, utilizadas somente como uma forma de apresentação festiva (cf. António, 2012; Vianna & Strazzacappa, 2001). Existe, pois, um aspeto dicotómico e até algo dilemático sobre o qual se deve refletir: por que razão as artes são, por um lado, curricularmente desvalorizadas por professores e por gestores educativos e, por outro, utilizadas como meio privilegiado para as escolas se apresentarem à comunidade em datas que, nos respetivos Planos Anuais de Atividades (PAA), se encontram identificadas como sendo relevantes? E que implicações esta abordagem terá do ponto de vista ético?

Em primeiro lugar, esta desvalorização poderá relacionar-se com a dimensão essencialmente criadora que já referimos. Por um lado, a Educação Artística não se relaciona nem procura, especificamente, uma resposta para as questões “científicas” que os normativos legais definem para o ensino básico e sobre as quais incidem as provas de avaliação, interna e externa. Por outro lado, não tem em si uma vertente que privilegie uma “produção utilitária de bens” (Falcão, 2014, p. 153), pois, é “uma área que, trabalhando com (/sobre) o «ser sensível», não se encontra na vanguarda do reconhecido «essencial» e/ou do lucro económico” (Idem, p. 153).

Em segundo lugar, este facto evidencia-se quando, nas escolas, os professores mobilizam as áreas artísticas – e o Teatro será talvez a mais recorrente – para espetáculos ou apresentações pontuais, não lhes dedicando, no entanto, um trabalho sistemático, regular e claramente focado nas competências que envolve em contexto escolar. O foco parece, então, centrar-se na produção de “produtos”, como um espetáculo de teatro, e não no processo que, eventualmente, até poderia originá-lo. Por outras palavras, e colocando o enfoque no teatro, o espetáculo pode ser, perfeitamente, o resultado de um processo com objetivos pedagógicos e artísticos e baseado na exploração das potencialidades do aluno e num trabalho sistemático sobre as suas dificuldades. Desta forma, torna-se uma criação sustentada nas vivências – incluindo as experiências artísticas – da criança e nas reflexões que faz sobre o mundo.

O domínio da experimentação e da criação tem sido substituído, regra geral, pela produção de objetos, nem sempre refletidos pelos/com os alunos e nem sempre significativos para eles. Um projeto de teatro deve implicar a valorização do aluno, promover junto dele um processo possibilitador de múltiplas aprendizagens, também artísticas, e permitir-lhe que seja criador e seu construtor (coautor). Isto, porque o Teatro pode definir-se como “algo criativo em que procurar, inventar, criar e não reproduzir” (Pereira, 2012, p.7) devem ser objetivos intrínsecos à sua prática curricular.

De acordo com Pereira (2012), as próprias alterações nas dinâmicas e rotinas escolares e o surgimento de novos profissionais na Escola têm contribuído para a colocação das áreas da Educação Artística em segundo plano:

A possibilidade da sua inclusão [das áreas da Educação Artística] nas Atividades de Enriquecimento Curricular [(AEC)], nem sempre asseguradas por professores com a devida formação, parece ter criado um certo descomprometimento dos professores titulares de turma, deixando a sua implementação para o tempo não letivo a que correspondem as referidas Atividades. (p. 18)

A abordagem destas áreas nem sempre ocorre contextualizada e provida de intencionalidade pedagógica e artística. Se, em contexto curricular (ou mesmo no âmbito das AEC), a abordagem do Teatro, da Música ou das Artes Plásticas se restringir à sua dimensão lúdica, de que forma se repercutirá na educação artística dos alunos? Como proposto por Sousa (2003), é urgente que se tome consciência de que as atividades lúdicas nem sempre são atividades artísticas, mesmo que as atividades artísticas possam integrar uma dimensão mais lúdica.

Assim, se, por um lado, a presença das áreas da Educação Artística na Escola acontece, durante o século XX, pela necessidade ou interesse de se estimular a criatividade do aluno (como se o desenvolvimento da criatividade fosse exclusivo das áreas artísticas), a sua abordagem atual acaba por ignorar esse princípio que, na perspectiva de Japiassu (2009), era, já por si, bastante redutor. De acordo com o mesmo autor, que particulariza o caso do Teatro, a abordagem atual aproximar-se-á da tendência verificada nas salas de aula de antes do século XX. Naquela altura, “o trabalho com teatro na escola . . . era geralmente caracterizado pela encenação de uma peça ao final do ano letivo ou pelo uso apenas do diálogo, lido durante aulas de línguas” (Japiassu, 2009, p. 28). No entanto, contrariando este tipo de perspectivas, Japiassu (2009) reconhece o Teatro como um “importante meio de comunicação e expressão que articula aspetos plásticos, audiovisuais, musicais e linguísticos em sua especificidade estética . . . [devendo ser] reconhecido como forma de conhecimento capaz de mobilizar, coordenando-as, as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana culturalmente determinada” (p. 28).

Descrição Do Processo

O percurso formativo centrado no teatro – que este artigo descreve e analisa – foi implementado numa turma de 2.º ano de escolaridade de uma escola do concelho de Sintra, visando o desenvolvimento de competências que se repercutissem noutras áreas do currículo e de forma a que, a essas mesmas áreas, pudesse ir buscar contributos para a sua concretização.

As “atividades em projeto” – designação com que Silva (2005) procura concretizar o que tem sido genericamente considerado “trabalho de projeto” – não têm a construção de um produto como finalidade, mas, sim, as aprendizagens decorrentes de um processo que, eventualmente, poderá levar à construção desses produtos. Não é o resultado que mais importa, apesar de ser relevante, mas o processo de que o próprio produto faz parte. A realização de projetos, segundo o modelo curricular construtivista (Silva, 2005), promove aprendizagens significativas para as crianças, uma vez que surgem relacionadas com os seus interesses e curiosidades e porque lhes permite participar ativamente nas diferentes fases que os constituem. Esta questão é bastante importante para proporcionar aprendizagens não desprovidas de sentido, pois, segundo Kilpatrick (1978), impulsionador da pedagogia de projeto, conseguimos aprender melhor o que vivenciamos, o que quer dizer que as aprendizagens estão diretamente associadas ao processo da sua construção. Desta forma, o aluno sente-se mais motivado e envolvido no processo de aprendizagem, o que ajuda a incentivar o seu espírito de iniciativa e incrementa a sua autonomia.

Plano do projeto e estrutura das sessões

A implementação deste projeto de Teatro teve em consideração os domínios que, de acordo com Melo (2005), são essenciais à prática em Educação Artística:

- A exploração, que contempla o uso dos *media* artísticos especulativamente de modo a testá-los como eficazes transmissores das suas ideias;
- O dar forma (substanciar), que significa «dar corpo» às ideias, sob a forma de objetos ou de situações performativas;
- A representação (performance) estética de uma obra, que conjuga os processos de análise, explicação e interpretação de uma obra;
- A avaliação, que é o momento onde se formulam reflexões e julgamentos com base nas vivências artísticas da obra. (p. 87)

Cada uma das sessões, sempre realizadas na sala de aula da turma, foi organizada tendo por base a seguinte estrutura-padrão:

- I. Organização do espaço (rotina coletiva de adequação da sala à natureza das atividades desenvolvidas numa sessão de Teatro);

2. Roda inicial (atividade coletiva de apresentação e/ou definição dos objetivos da sessão e do plano geral previsto);
3. Aquecimento (atividades iniciais de motivação geral, de jogo dramático orientado e de exploração das potencialidades expressivas do corpo e da voz);
4. Improvisações preparadas (atividades de experimentação/criação performativa, com assunção de personagens em situações dramáticas, a partir de indutores diversos e mais comumente realizadas em grupo, apresentadas aos restantes alunos que, nesse momento, assumem o papel de espectadores);
5. Relaxamento (atividades de finalização, visando a descontração e a recentração, realizadas individualmente ou a pares);
6. Roda final (atividade de auto e heteroavaliação dos alunos, de avaliação geral da sessão e de *feedback* do professor);
7. Reorganização do espaço (rotina coletiva de reorganização da sala de acordo com a disposição habitual).

Ao longo da “viagem” que cada sessão de Teatro representava, os alunos tinham a possibilidade de refletir, dialogar e explorar ideias, partindo de propostas do professor, de obras já criadas ou das suas próprias criações. E por toda a dinâmica associada à estrutura já descrita, foram criadas possibilidades de promoção de competências, tanto de cariz social – a colaboração, o diálogo entre pares e o respeito pelo outro – como artísticas, associadas à própria linguagem e à prática do Teatro.

Além disso, procurámos que a planificação destas sessões seguisse um conjunto de critérios, tal como proposto por Melo (2005):

- Sequencialidade – assunção de que as aprendizagens não são atos isolados e que, por isso, cada aprendizagem depende de outras anteriormente realizadas;
- Complexidade – introdução de elementos mais complexos do que aqueles que existiam nos momentos de aprendizagem anteriores;
- Complementaridade – contribuição da abordagem, abrangente, de outras áreas para a aprendizagem de um conceito considerado específico de uma disciplina, neste caso do Teatro. (pp. 68-69)

As atividades planificadas foram ao encontro do conceito de jogos teatrais proposto por Spolin (2008) e que Japiassu (2009), na perspetiva de uma aplicação em educação, define como “atividades pedagógicas para aquisição, leitura, domínio e fluência da comunicação por meio do teatro, de uma perspetiva *improvisacional*” (p. 80), isto é, “sem roteiros nem combinações apriorísticas de como será a atuação na área de jogo e sem textos de sustentação à representação teatral previamente elaborados” (idem).

Importa referir que, inicialmente, estava prevista a realização de duas sessões de Teatro por semana. No entanto, devido a constrangimentos específicos do contexto de intervenção, algumas dessas sessões acabaram por não poder ser realizadas. Além disso, parece-nos

importante destacar o facto de o horário definido para as sessões de Teatro coincidir – por opção da escola – com a hora de apoio educativo a alunos, assegurada por uma docente do ensino especial. Por este motivo, quatro alunos da turma não tiveram a oportunidade de participar no processo anteriormente descrito.

Recolha e tratamento de dados

A metodologia utilizada na recolha e tratamento de dados, bem como todo o processo de intervenção, enquadrou-se numa abordagem qualitativa, na medida em que, de acordo com Sousa (2005), se baseou “essencialmente na observação de comportamentos e atitudes constatadas no decorrer da ação pedagógica e [lidou] com os problemas concretos localizados na situação imediata” (p. 96). Neste tipo de investigação, “a fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47). Os dados foram recolhidos através de registo de imagens em vídeo. Com este apoio, foi possível descrever com maior fidedignidade as situações vividas em contexto educativo nos diários de bordo referentes a cada sessão de Teatro realizada. Estas transcrições foram, também, alvo de uma análise qualitativa, e resultaram no preenchimento de grelhas de registo de observações, cujos dados permitiram aferir a evolução global da turma no que diz respeito aos critérios de avaliação considerados ao longo do processo.

O desenho do estudo segue os princípios da metodologia de investigação-ação, que constitui uma abordagem “particularmente atraente para os educadores devido à sua ênfase prática na resolução de problemas” (Bell, 2008, p. 22). Integra diferentes fases – planeamento, ação e pesquisa de factos sobre o resultado da ação – que se sucedem, num cruzamento constante entre ação e pesquisa, visando sempre a melhoria gradual da intervenção educativa (Afonso, 2005).

Seguimos os procedimentos previstos na *Carta Ética* (2014), publicada pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), sobretudo no que diz respeito à relação estabelecida com os integrantes da amostra, na convicção de que os intervenientes têm o “direito a ser plenamente informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação, bem como a mudar os termos da sua autorização, em qualquer altura da investigação” (SPCE, 2014, p.7). Além disso, mantivemos a garantia de preservação do anonimato das pessoas e das instituições envolvidas e de confidencialidade dos dados.

Resultados Do Estudo

Nesta secção apresentamos os resultados obtidos a partir da implementação das sessões de Teatro em contexto curricular de 1º CEB. Num primeiro momento, abordamos a evolução dos alunos no que respeita a competências de carácter transversal, relacionadas em geral com cumprimento de regras, participação na organização, colaboração com os colegas, realização de tarefas e avaliação, assumindo-as como preponderantes para o funcionamento de qualquer sessão de Teatro. Num segundo momento, apresentamos dados relativos a competências

artísticas/ performativas, ligadas grosso modo à exploração de potencialidades expressivas e de improvisação, e analisamos o percurso realizado com os alunos no que diz respeito a estes aspetos. Reforçamos, por um lado, a relevância do Teatro como eixo curricular de desenvolvimento integrado de competências e, por outro, a importância de se encarar a sua abordagem numa lógica de progressão e de sequencialidade (Melo, 2005).

Importa referir que o estudo incidiu em três momentos de avaliação distintos – avaliação de diagnóstico, avaliação intermédia e avaliação final –, embora os resultados apresentados neste artigo incidam exclusivamente no primeiro e no terceiro momentos. A interpretação apresentada relativamente à progressão evidenciada pelos alunos ao longo do processo é, pois, realizada por comparação com o perfil diagnosticado durante o período inicial de observação. Devemos, por isso, sublinhar a ideia de que, por ter sido realizada a partir de uma sessão única de Teatro, a diagnose dos alunos pode não ter refletido, de uma forma fidedigna, as suas competências artísticas e, como tal, devendo ser encarada como provisória. Já as avaliações intermédia e final, tendo em conta que foram realizadas a partir de um conjunto de sessões implementadas com periodicidade regular e sistemática, presumimos que refletem com maior rigor o desenvolvimento e a progressão dessas mesmas competências.

Competências transversais

De acordo com Pereira (2012), “embora pareça que esta é uma atividade muito permissiva, ela exige, contudo, muita disciplina e cumprimento de regras” (p.5). A mesma investigadora salienta que a maioria dos professores considerados no seu estudo indica o controlo do grupo como uma das grandes dificuldades que os levam a não abordar o Teatro em contexto curricular, pelo que nos parece pertinente analisar a evolução deste parâmetro ao longo deste estudo. Até porque, para Spolin (2008), é importante que se tenha em conta que “liberdade criativa não significa descartar a disciplina. Na verdadeira criatividade, está implícito que uma pessoa livre, para criar, precisa ser altamente disciplinada” (p. 40).

Tabela I. Progressão dos alunos ao nível das competências transversais nas sessões de Teatro

Competências Transversais	Avaliação de diagnóstico	Avaliação final
as Cumpre regras definidas	<ul style="list-style-type: none"> • 30% dos alunos cumpriam, sem dificuldade, as regras definidas. • 30% faziam-no com dificuldade. • 40% revelavam um 	<ul style="list-style-type: none"> • 67% dos alunos cumpriam, sem dificuldade, as regras definidas. • 28% faziam-no com dificuldade. • 5% mantinham, ainda,

	comportamento desadequado.	um comportamento desadequado
Participa na organização do espaço e dos materiais	<ul style="list-style-type: none"> • 50% dos alunos contribuíam, sem dificuldade, para a organização da sala e dos materiais. • 45% faziam-no com dificuldade. • 5% não cumpriam esta responsabilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os alunos contribuíam, sem dificuldade, para a organização da sala e dos materiais.
Colabora com os outros	<ul style="list-style-type: none"> • 25% dos alunos colaboravam, sem dificuldade, com os colegas. • 50% faziam-no com dificuldade. • 25% não se revelavam capazes de colaborar com o outro. 	<ul style="list-style-type: none"> • 67% dos alunos colaboravam, sem dificuldade, com os colegas. • 24% faziam-no com dificuldade. • 9% não se revelavam capazes de colaborar com o outro.
Realiza as tarefas de forma autónoma	<ul style="list-style-type: none"> • 25% dos alunos realizavam as tarefas de uma forma autónoma, sem dificuldade. • 55% faziam-no com dificuldade. • 20% não eram autónomos na realização de tarefas. 	<ul style="list-style-type: none"> • 76% dos alunos realizavam as tarefas de uma forma autónoma, sem dificuldade. • 24% faziam-no com dificuldade.
Avalia o seu desempenho	<ul style="list-style-type: none"> • 10% dos alunos avaliavam, sem dificuldade, o seu desempenho no final da sessão. • 15% faziam-no com dificuldade. • 75% não se avaliavam. 	<ul style="list-style-type: none"> • 38% dos alunos avaliavam, sem dificuldade, o seu desempenho no final da sessão. • 43% faziam-no com dificuldade. • 19% não se avaliavam.

Os dados apresentados na Tabela I mostram que houve, efetivamente, uma melhoria progressiva dos alunos no que diz respeito às competências transversais em estudo. Ao longo da intervenção, estimulados pelos objetivos, pela estrutura e pelas propostas das sessões de Teatro, os alunos tiveram a oportunidade de participar de forma mais ativa nos processos de organização e de gestão das atividades e dos recursos, o que lhes conferiu, também, uma

maior responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem. Pereira (2012), citando Gavira e Lara (s.d.), sublinha que, usando uma metodologia participativa e profundamente democrática, o teatro promove a cooperação, o trabalho em grupo e a reflexão, e revela-se, na Escola, como um “extraordinário meio de transmissão de valores fundamentais para a vida em sociedade, como sejam os valores da tolerância, respeito e solidariedade” (p. 5).

No caso que aqui apresentamos, o Teatro foi promotor da autonomia das crianças e a natureza do trabalho realizado, centrado em dinâmicas colaborativas, incrementou um espírito de entreajuda, melhorando as relações estabelecidas entre os alunos. Ao relembrar o início deste percurso e todas as situações de maior agitação que ocorriam, percebemos que estas se foram atenuando com o tempo. Os alunos que revelavam comportamentos mais disruptivos e que aproveitavam qualquer oportunidade para perturbar os colegas (vaiando-os ou, mesmo, agredindo-os) foram alterando as suas atitudes. E, de uma forma progressiva, essa alteração dos comportamentos e a motivação que os alunos demonstravam relativamente à prática do teatro contribuíram, também, para o cumprimento dos planos traçados para cada sessão. Se, numa fase inicial, as dificuldades na organização da sala e os conflitos entre pares chegaram a levar-nos a abdicar de atividades planificadas dada a falta de tempo para a sua concretização, no final da intervenção todos os momentos que considerámos serem estruturantes de uma sessão de teatro eram cumpridos.

Esta evidência suscitou-nos a reflexão de que o facto de, numa primeira fase, os alunos “estarem” de modos diferentes nas dinâmicas ativas com as quais não estavam habituados a lidar – porventura podendo movimentar-se pela sala, sentar-se no chão, falar mais alto, interagir corporalmente com os colegas... – não poderá ser uma razão para os professores desistirem das áreas da Educação Artística (e também da Educação Física) em contexto curricular. Os resultados apresentados mostram que, com persistência e sistematicidade, é possível alterar as fragilidades evidenciadas pelos alunos e, de uma forma progressiva, contribuir para a melhoria dos seus comportamentos e atitudes.

Competências artísticas/ preformativas

A ludicidade e a dimensão fictícia/imaginária associadas ao Teatro não diminuem, de forma alguma, o seu papel pedagógico e o seu lugar no currículo. Pelo contrário, as metodologias associadas à prática desta área da Educação Artística preveem um trabalho centrado na criança e que parte da experimentação, já que “experimentar é uma extraordinária forma de aprendizagem, em geral, mas também naquilo que ao Teatro se refere” (Pereira, 2012, p. 12). Além do desenvolvimento de competências de carácter transversal, como as que analisámos anteriormente, a prática sistemática do Teatro contribui para a promoção de noções artísticas, estéticas, criativas e performativas. Os dados apresentados na Tabela 2 enquadram-se nos domínios de “desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação”, “desenvolvimento da criatividade” e “desenvolvimento da linguagem elementar do teatro/expressão dramática”, propostos pelo *Currículo Nacional: Competências Essenciais* (2001), que – embora revogado em 2011 como documento orientador, assim como as correspondentes *Metas de Aprendizagem* (e, até à data da elaboração deste artigo, sem terem sido substituídos por outros, atualizados e consentâneos com a investigação mais recente em

Educação Artística) – continua a constituir, em nossa opinião, uma referência relevante nesta área.

Tabela 2. Progressão dos alunos ao nível das competências artísticas/ performativas nas sessões de Teatro

Competências artísticas/ performativas	Avaliação de diagnóstico	Avaliação final
Explora as potencialidades expressivas do corpo	<ul style="list-style-type: none"> • 33% dos alunos exploravam, com dificuldade, as potencialidades expressivas do corpo. • 67% não o faziam. 	<ul style="list-style-type: none"> • 52% dos alunos exploravam, sem dificuldade, as potencialidades expressivas do corpo. • 48% faziam-no com dificuldade.
Explora as potencialidades expressivas da voz	<ul style="list-style-type: none"> • 5% dos alunos exploravam, sem dificuldade, as potencialidades expressivas da voz. • 28% faziam-no com dificuldade. • 57% não o faziam. 	<ul style="list-style-type: none"> • 52% dos alunos exploravam, sem dificuldade, as potencialidades expressivas da voz. • 38% faziam-no com dificuldade. • 10% não o faziam.
Atribui funções imaginárias aos objetos	<ul style="list-style-type: none"> • 25% dos alunos atribuíam, com dificuldade, funções imaginárias aos objetos. • 75% não o faziam. 	<ul style="list-style-type: none"> • 67% dos alunos atribuíam, sem dificuldade, funções imaginárias aos objetos. • 28% faziam-no com dificuldade. • 5% não o faziam..
Atribui funções/ características imaginárias ao espaço	<ul style="list-style-type: none"> • 6% dos alunos atribuíam, sem dificuldade, funções imaginárias ao espaço. • 33% faziam-no com dificuldade. • 61% não o faziam. 	<ul style="list-style-type: none"> • 62% dos alunos atribuíam, sem dificuldade, funções imaginárias ao espaço. • 38% faziam-no com dificuldade.
Improvvisa a partir de indutores	<ul style="list-style-type: none"> • 60% dos alunos improvisavam, com dificuldade, a partir de indutores. • 40% não o faziam. 	<ul style="list-style-type: none"> • 57% dos alunos improvisavam, sem dificuldade, a partir de indutores. • 38% faziam-no com dificuldade.

		<ul style="list-style-type: none"> • 5% não o faziam.
Recorre à expressão oral durante as improvisações	<ul style="list-style-type: none"> • 22% dos alunos recorriam, sem dificuldade, à expressão oral durante as improvisações. • 22% faziam-no com dificuldade. • 56% não o faziam. 	<ul style="list-style-type: none"> • 67% dos alunos recorriam, sem dificuldade, à expressão oral durante as improvisações. • 28% faziam-no com dificuldade. • 5% não o faziam.

No que diz respeito aos indicadores referidos na Tabela 2, também registámos progressos significativos ao longo da intervenção. A transversalidade dos domínios considerados teve repercussões que extravasaram as sessões de Teatro. O mesmo se verificou com as dinâmicas alteradas nas/pelas sessões de Teatro, pois, “romper com a rotina, desestruturar o que estava equilibrado é uma forma de promover a criatividade possibilitando a construção do novo, a partir do trabalho em grupo . . . onde se propicia a discussão criadora” (Pereira, 2012, p.8). O facto de os alunos terem tido a oportunidade de improvisar em grupo, partindo de indutores diversos, de terem sido desafiados a “jogar” com as suas potencialidades expressivas (vocais e corporais) ou a imaginar cenários longínquos na sua sala de aula de sempre, contribuiu para que a sua criatividade fosse, efetivamente, estimulada. E tendo em conta que a criatividade não é uma competência exclusiva das áreas da Educação Artística, nem tão pouco do Teatro, a sua estimulação teve reflexos no âmbito de outras disciplinas. Também o constante recurso à expressão oral se repercutiu noutras áreas, sobretudo no que diz respeito ao à vontade com que alguns alunos começaram a “falar em público” e à forma como exprimiam as suas opiniões sobre assuntos relacionados com as vivências dentro e fora da sala de aula. Este progresso tornou-se evidente em rotinas instituídas na turma, como o “Ler, Contar e Mostrar”³⁶ e o “Conselho de Turma”³⁷, nas quais os alunos começaram a reproduzir as formas como participavam nos momentos de discussão – na roda inicial e na roda final – de cada uma das sessões de Teatro.

Considerações Finais

Os resultados apresentados evidenciam a pertinência da abordagem do Teatro em contexto curricular e o seu potencial para o desenvolvimento de competências no 1.º CEB. As dinâmicas de Teatro, que abrangem domínios transversais à formação de qualquer indivíduo,

³⁶ Também designada como “Apresentação de Produções”, esta rotina tem o objetivo de promover as competências de expressão oral e de leitura em voz alta dos alunos e é, de acordo com Pestana (2011), um momento potenciador de aprendizagens cooperativas.

³⁷ Também designado por “Conselho de Cooperação Educativa”, é uma estrutura de suporte às aprendizagens, normalmente associado ao modelo pedagógico do Movimento Escola Moderna (Serralha, 2007). Tem como objetivo a gestão cooperada do currículo entre professor e alunos e a promoção de uma cidadania participativa a partir da sala de aula.

contribuem para a promoção de competências diversas que extravasam as próprias sessões de Teatro.

O projeto desenvolvido, como procurámos expor, teve repercussões a vários níveis, de que destacamos três: (i) a nível do entendimento do “essencialismo” (Japiassu, 2001) que deve caracterizar curricularmente o Teatro, uma vez que esta área assenta numa linguagem artística com forte potencial pedagógico, não devendo ser vista, por conseguinte, na perspetiva exclusivamente instrumental de “estar ao serviço” de outras áreas; (ii) a nível das competências sociais dos alunos, tendo sido verificadas melhorias relativas à tolerância face ao outro, à comunicação em situações de exposição perante um público e à manifestação de sentido crítico mais apurado, em particular nos momentos de autoavaliação e de heteroavaliação; e (iii) a nível organizativo, uma vez que, de forma progressiva, as regras estabelecidas para as sessões de Teatro foram assumidas como regras gerais da sala de aula, tendo sido crescente o número de alunos que passou a participar mais e melhor na sua gestão, contribuindo, entre outras tarefas, para a organização do espaço e dos materiais.

Roldão (1999) defende a importância – que subscrevemos – de os professores assumirem a profissionalidade docente, o que requer o reconhecimento e o exercício de um conjunto de atributos, entre os quais o seu poder de decisão e o seu saber específico. Privilegiar e promover uma prática profissional democrática e socialmente justa para todos os alunos e assumir um modo de gestão do currículo que não exclui nem secundariza áreas: eis duas formas de exercer o poder de decisão. Quanto ao saber específico, no 1º CEB ele deve ser evidente em todas as áreas consideradas no currículo, tratando-se de um nível de ensino que funciona em monodocência e para cujo desempenho os docentes obtêm uma formação – dita – generalista, que inclui as áreas da Educação Artística. Desvalorizar estas áreas em contexto curricular significa desperdiçar oportunidades de desenvolvimento global das crianças e acentua a tendência crescente – para a qual vários organismos e especialistas têm alertado – de separação entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento emocional, o que, na escola, tem contribuído para que se dê uma maior importância ao primeiro e se discrimine o segundo (CNU, 2006). Mesmo que, para os professores que se sintam menos preparados ou motivados, a abordagem da Educação Artística em contexto curricular seja entendida como um desafio, é importante que o aceitem, investindo continuamente em processos – de formação e de prática pedagógica – que permitam superá-lo.

Referências

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores.
- António, L. M. D. (2012). *Teatro no 1º ciclo do ensino básico: Relação entre formação dos professores e práticas pedagógicas*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.21/2328>
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Comissão Nacional da UNESCO [CNU] (2006). *Roteiro para a educação artística*. Lisboa: Comissão Nacional UNESCO.
- Falcão, M. (2014). Teatro no currículo: avaliar o quê e para quê?. In C. Tomás & C. Gonçalves (org.), *Atas do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos* (pp. 148-164). Lisboa: ESELx/CIED. ISBN: 989-98421. Disponível em: http://www.eselx.ipl.pt/cied/eventos_VI_pt/index_vi_encontro_pt.html
- Japiassu, R. (2009). *Metodologia do ensino de Teatro*. Campinas: Papyrus Editora.
- Kilpatrick, W. H. (1978). *Educação para uma civilização em mudança*. São Paulo: Melhoramentos.
- Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – Lei nº 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República nº 237/1986 – 1ª Série*. Assembleia da República, Lisboa.
- Melo, M. C. (2005). *A expressão dramática: À procura de percursos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ministério da Educação (ME) (2001). *Currículo Nacional: Competências Essenciais*. S.l.: ME/Departamento da Educação Básica.
- Pereira, B. (2012). *A expressão dramática/teatro no 1º ciclo do ensino básico: conceções e práticas de professores*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2331/1/A%20express%C3%A3o%20dram%C3%A1tica.pdf>
- Pestana, M. (2011). *A Apresentação de Produções – Um momento impulsionador de aprendizagens cooperativas*. O Lugar dos Nossos Textos – Escritos Partilhados III. Centro de Recursos do Movimento de Escola Moderna. Consultado em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_3_trab_aut_acomp_indiv/123_c_05_apresentacao_producoes_aprendizagenscoop_mpestana.pdf
- Recomendação nº 1/2013 de 28 de janeiro. *Diário da República nº 19/2013 – 2ª Série*. Conselho Nacional de Educação, Lisboa.
- Roldão, M.C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação
- Serralha, F. (2007). Conselho de Cooperação Educativa. In *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1.º CEB*. (Tese de doutoramento, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa)
- Silva, M. I. (2005). *Projetos e Aprendizagens. Comunicação ao 2º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo*. Porto: Areal Editores

- Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação (SPCE) (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica: Carta ética*. S.l.: SPCE.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação. Bases psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Spolin, V. (2008). *Jogos Teatrais na Sala de Aula*. São Paulo: Perspectiva.
- UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância (1989). *A convenção sobre os direitos da criança*. Consultada em https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Vianna, T. & Strazzacappa, M. (2001). Teatro na Educação: Reinventando mundos. In S. Ferreira (org.), *O ensino das artes: Construindo caminhos* (pp. 115-138). Campinas, SP: Papyrus Editora.