

O TEATRO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

Estudo de caso sobre o desenvolvimento da comunicação
verbal e não verbal

Maria Margarida Pereira Fernandes

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau
de mestre em Educação Especial

2018

O TEATRO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

Estudo de caso sobre o desenvolvimento da comunicação
verbal e não verbal

Maria Margarida Pereira Fernandes

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau
de mestre em Educação Especial

Orientadora: Professora Doutora Teresa Santos Leite

Coorientador: Professor Doutor Miguel Falcão

2018

Agradecimentos

Sempre gostei de uma história. Sempre admirei quem soubesse contar uma história. Sempre me surpreendi com o que as histórias podiam mudar numa pessoa.

O Teatro é o meio de contar histórias, que mais aprecio.

Quando tive a oportunidade de unir o Teatro com a Educação Especial foi um grande desafio para mim.

Por isso tenho que agradecer a várias pessoas que me ajudaram e acreditaram neste projeto:

À doutora Teresa Leite, orientadora neste estudo, pelo seu profissionalismo, disponibilidade, compreensão e apoio sem os quais não teria conseguido concretizar este projeto.

Ao doutor Miguel Falcão, coorientador neste estudo, pelas sugestões, esclarecimentos e pelo seu apoio e compreensão.

Ao professor/encenador João Vieira do Centro de Reabilitação e Integração Torrejano (C.R.I.T.) de Torres Novas e ao maravilhoso grupo de Teatro da mesma instituição.

Ao Centro de Reabilitação e Integração Torrejano (C.R.I.T.) de Torres Novas pela disponibilidade.

Estou muito grata

Resumo

Numa perspetiva de Educação Inclusiva, a proposta e o desenvolvimento de atividades teatrais, entendidas como estratégias de trabalho pedagógico, tentam ir ao encontro das necessidades básicas dos jovens, visando a sua autonomia e proporcionando uma melhoria na qualidade de vida dentro dos círculos familiar, escolar e social.

Este estudo focou-se no interesse de compreender tanto o contributo do teatro para o desenvolvimento da comunicação verbal e não verbal e para a inclusão de jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE), como o papel do professor/encenador em todo esse processo.

Trata-se de um estudo de caso, centrado num grupo de teatro cujos elementos são jovens com NEE. A metodologia incluiu processos e técnicas de recolha de dados, como a entrevista e a observação direta em contexto de atividade teatral, bem como de tratamento de dados, designadamente a análise de conteúdo.

Os resultados deste estudo permitem-nos concluir que, neste contexto e durante o período de observação, o teatro, em particular através da teatralização de textos criados a partir de sugestões dos participantes ou de situações por si vivenciadas, contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento da sua comunicação verbal e não verbal. De acordo com os resultados obtidos, parece-nos também possível afirmar que o teatro é uma resposta educacional consistente para a inclusão de jovens com NEE e que o professor/encenador tem em todo o processo um papel preponderante, tanto no desenvolvimento da comunicação como na promoção de estratégias de inclusão.

Tendo em conta as respostas aos objetivos do estudo, parece possível concluir que o teatro pode constituir não apenas um meio capaz de estabelecer um processo de comunicação, mas também de possibilitar uma conduta mais dinâmica e pró-ativa em termos de inclusão social.

Palavras chave: Teatro; Comunicação Verbal e não verbal; Inclusão; Professor/encenador.

Abstract

From an Inclusive Education perspective, the proposal and development of theatrical activities, known as pedagogical work strategies, seek to meet the basic needs of the young, aiming at their autonomy and providing an improvement in the quality of life within the familiar, school and social.

This study focused on the interest of understanding the theatre contribution to 1) the development of verbal and non-verbal communication and 2) the inclusion of young people with special educational needs (SEN). It also focused on the role of the teacher/director in this whole process.

This is a case study, centered on a theater group whose elements are young with SEN. The methodology included processes and data collection techniques, such as interviewing and direct observation in the context of theatrical activity, as well as data processing, namely content analysis.

The results of this study allow us to conclude that, in this context and during the period of observation, theater, in particular through the theatricalisation of texts created from the participants' suggestions or situations experienced by them, contributed significantly to the development of their verbal and non-verbal communication. According to the results obtained, we are also able to affirm that theater is a consistent educational tool for the inclusion of young people with SEN. Furthermore, the teacher / director plays a predominant role throughout the process, both in the development of communication and in promotion of inclusion strategies.

Taking into account the answers to the objectives of the study, it seems possible to conclude that theater can not only be a channel capable of establishing a communication process, but also of enabling a more proactive and dynamic behaviour in terms of social inclusion.

Keywords: Theater; Verbal and non-verbal communication; Inclusion; Teacher / director.

Índice Geral

| | |
|--|----|
| Introdução | 1 |
| I. Enquadramento Teórico | 3 |
| 1.Educação inclusiva e atendimento às Necessidades Educativas Especiais... | 3 |
| 1.1.Conceito de Necessidades Educativas Especiais..... | 3 |
| 1.2.Educação Inclusiva..... | 4 |
| 1.3.A Comunidade Educativa..... | 7 |
| 1.4.Meio envolvente..... | 8 |
| 1.5. Inclusão Social..... | 10 |
| 2. Teatro e Educação..... | 14 |
| 2.1. O teatro no âmbito da Educação Artística..... | 14 |
| 2.2. A comunicação verbal e não-verbal através do teatro..... | 16 |
| 3. Teatro no âmbito da Educação Especial..... | 18 |
| II. Enquadramento Metodológico | 22 |
| 1.Problemática e questões orientadoras..... | 22 |
| 2.Objetivos, opções metodológicas e desenho de estudo..... | 22 |
| 3.Caracterização dos participantes..... | 24 |
| 4.Técnicas de recolha e análise de dados..... | 25 |
| 4.1 Entrevista..... | 25 |
| 4.2.Observação direta e naturalista..... | 29 |
| 4.3.Análise de conteúdo..... | 30 |
| III. Apresentação e discussão dos resultados | 32 |
| 1.Resultado das entrevistas..... | 32 |
| 1.1.Resultados da entrevista ao grupo de jovens..... | 32 |
| 1.2.Resultados da entrevista ao professor..... | 40 |
| 2.Resultado das Observações..... | 49 |
| 2.1.Fases das Sessões..... | 51 |
| 2.2.Objetivos das sessões..... | 54 |
| 2.3.Organização do espaço e utilização de materiais..... | 56 |
| 2.4.Desempenho dos jovens..... | 57 |
| IV. Considerações Finais | 65 |
| V. Referências | 69 |
| ANEXOS | |

Índice das tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1. Guião de entrevista de grupo aos jovens..... | 27 |
| Tabela 2. Guião de entrevista ao Professor/Encenador..... | 29 |
| Tabela 3. Temas, categorias e subcategorias da análise da entrevista de grupo... | 32 |
| Tabela 4. Perspetivas dos jovens sobre teatro..... | 34 |
| Tabela 5. Relação com o teatro..... | 35 |
| Tabela 6. Mudanças pessoais através das aulas de teatro..... | 37 |
| Tabela 7. Categorias. Subcategorias e indicadores da análise da entrevista ao professor/encenador..... | 40 |
| Tabela 8. Relevância do teatro para a comunicação e desenvolvimento global..... | 41 |
| Tabela 9. O Teatro como resposta educacional..... | 45 |
| Tabela 10.O teatro como meio de integração social..... | 47 |
| Tabela 11.Fases das sessões..... | 50 |
| Tabela 12. Objetivos das sessões (inferidos)..... | 55 |
| Tabela 13. Organização do espaço e do material..... | 56 |
| Tabela 14. Desempenho dos jovens na sessão 1..... | 57 |
| Tabela 15. Desempenho dos jovens na sessão 2..... | 58 |
| Tabela 16. Desempenho dos jovens na sessão 3..... | 59 |
| Tabela 17. Desempenho dos jovens na sessão 4..... | 60 |
| Tabela 18. Desempenho dos jovens na sessão 5..... | 60 |
| Tabela 19. Desempenho dos jovens na sessão 6..... | 61 |
| Tabela 20. Desempenho dos jovens na sessão 7..... | 61 |
| Tabela 21. Adequação do desempenho dos jovens..... | 62 |

Introdução

A Inclusão é uma questão de direito e uma questão de atitude, que compromete mudanças na sociedade em geral e na escola em particular, relativamente à sua organização e à prática pedagógica dos diferentes intervenientes que intervêm no processo educativo dos alunos, em particular quando estes têm Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Estas mudanças desencadeiam dificuldades aos professores, que se vêm confrontados com a necessidade de organizar respostas que tenham em conta a turma, onde todos os alunos têm o direito de participar, de acordo com as suas capacidades.

As aprendizagens fazem-se através desta interação, porque se aprende, vendo fazer e participando.

O teatro promove, em jovens com NEE, a sua autoestima, o desenvolvimento do seu autoconceito, adquirem novas aprendizagens e facilita a sua interação e socialização com os pares e elementos da comunidade (Guimarães, 2012). Este processo tem como objetivo facilitar a inclusão do jovem com NEE de forma efetiva e afetiva.

Com este trabalho procuramos refletir sobre três objetivos que orientaram a nossa pesquisa:

- Saber qual a importância atribuída ao teatro no desenvolvimento da comunicação verbal e não-verbal dos jovens;
- Perceber qual o papel atribuído ao teatro na resposta educacional de jovens com Necessidades Educativas Especiais e na sua inclusão na comunidade;
- Conhecer o papel do professor/encenador em todo o processo do desenvolvimento da comunicação e da inclusão.

O estudo apresenta-se organizado em três partes. Na primeira parte procede-se ao enquadramento teórico, constituído por três pontos: Educação Inclusiva e o atendimento às Necessidades Educativas Especiais; Teatro e Educação; e O Teatro no âmbito da Educação Especial.

Na segunda parte faz-se o enquadramento metodológico expondo a definição da problemática e questões orientadoras, explicitando as opções metodológicas e o desenho de estudo. Neste ponto apresenta-se também a caracterização dos participantes e definem-se as técnicas de recolha e análise de dados.

Na terceira parte procede-se à apresentação e discussão dos dados obtidos através de cada uma das técnicas, articulando-se posteriormente a informação recolhida nas entrevistas e observações das sessões de teatro.

Por último, com as considerações finais pretende-se refletir sobre as questões orientadoras e verificar em que medida os objetivos do estudo foram compreendidos.

Constam ainda do trabalho as referências bibliográficas e anexos alusivos à recolha de dados e aos procedimentos de sistematização dos mesmos, designadamente das entrevistas e das observações de aula.

I. Enquadramento Teórico

1.- Educação Inclusiva e atendimento às Necessidades Educativas Especiais.

Neste subcapítulo apresentamos o conceito de Necessidades Educativas Especial (NEE) e seguidamente o de inclusão escolar e social. Abordamos a educação inclusiva na resposta às NEE bem como o envolvimento familiar e a do meio envolvente.

1.1. Conceito de Necessidades Educativas Especiais

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) engloba crianças e adolescentes com problemas sociais, físicos, intelectuais e emocionais, bem como as dificuldades de aprendizagem, resultantes de fatores orgânicos ou ambientais. Este conceito refere-se a alunos que não conseguem acompanhar o currículo comum, para as quais se deve proceder à realização de adaptações, mais ou menos generalizadas (Correia, 2003).

Existem dois tipos de NEE, segundo Correia (1999):

- As de carácter permanente, que exigem adaptações generalizadas do currículo e que deve ter em conta as características do aluno. Estas adaptações mantêm-se durante grande parte ou até mesmo todo o percurso escolar do aluno e configuram geralmente currículos específicos.
- As de carácter temporário, que exigem modificações parciais do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento. Seguindo o mesmo raciocínio Cruz (2012) refere que:

Ter necessidades educativas especiais não significa necessariamente possuir uma deficiência física ou intelectual. Todos nós podemos ter uma determinada necessidade, num determinado momento, ou necessitar de um apoio suplementar para ultrapassar barreiras que se nos deparam durante os processos de aprendizagem ao longo da vida. É indispensável distinguir se tais necessidades são esporádicas ou de carácter permanente e se são ligeiras, médias ou profundas (Cruz, 2012, p.24).

Armstrong e Barton (2003) defendem que os jovens com NEE podem ter dificuldades de aprendizagem, ligeiras ou mais graves, no plano intelectual ou no domínio da escrita e da leitura em particular. São jovens em que o seu insucesso reside nas aprendizagens básicas. Podem também apresentar perturbações afetivas ou do comportamento, mais ou menos graves, de origem diversa.

Referimo-nos concretamente a problemas relacionados com todo o processo de escolarização, sendo que muitos dos alunos considerados com NEE poderão necessitar, acima de tudo, de um ensino de qualidade, pautado pelos princípios da flexibilização, adequação e estratégias de diferenciação pedagógica e não necessariamente de medidas de educação especial (Correia, 1999).

Na perspetiva de Brennan (1988, cit. em Correia, 1999) o conceito de NEE aplica-se quando:

Um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa, e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno” (p. 48).

1.2. Educação Inclusiva

Decorrente de críticas relativas à exclusão de uma parte considerável dos alunos com NEE pelas estruturas regulares de ensino, surge a perspetiva inclusiva (Madureira e Leite, 2003).

Com efeito, a Declaração de Salamanca (1994) defende que os jovens devem aprender juntos sempre que possível, independentemente das suas capacidades físicas e cognitivas. A inclusão é perspetivada para todos sem exceção e é importante que as “instituições incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam as necessidades individuais” (Declaração de Salamanca, 1994, p.III).

Podemos ainda reconhecer como o seguinte excerto Declaração de Salamanca (1994) que:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. E preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (Declaração de Salamanca, 1994, p.11-12).

Bautista (1997) refere que o movimento por uma escola inclusiva defende uma pedagogia centrada nas crianças e na sua permanência na escola regular. O recurso a escolas especiais ou turmas especiais é considerado como medida excecional, somente depois de demonstrado que a turma regular não satisfaz as necessidades do aluno.

Como considera Correia (1999, 2001), o princípio da inclusão deve ser maleável e partir da avaliação das características e necessidades de cada aluno, percebendo que a inclusão de um aluno na turma regular deve ser feita sempre que possível, contudo recebendo os serviços educativos adequados.

A escola tem uma grande responsabilidade em relação à inclusão. Os professores têm o desafio de refletir sobre as suas práticas pedagógicas desenvolvendo práticas direcionadas para a inclusão, as quais envolvem o trabalho colaborativo com a família e a comunidade, tendo sempre como objetivo o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (Correia, 1999; Madureira e Leite, 2003).

Nesta linha de pensamento, Rodrigues (2007) reafirma que a escola tem o dever e a responsabilidade de respeitar e trabalhar com as diferenças de cada um. Logo, a sala de aula deve ser vista como um espaço onde se realizam aprendizagens académicas e sociais. Para tal as aprendizagens devem contar, não só com a ajuda do professor mas também do grupo onde estão inseridos.

No mesmo sentido, Brocardo (2009) defende a inclusão escolar enquanto orientação que respeita as diferenças individuais, pressupõe diversidade curricular e de estratégias de aprendizagem. No entanto, a inclusão é um processo complexo, envolvendo diversas esferas da vida pessoal dos jovens e abrangendo aspetos de ordem institucional.

Com efeito, o objetivo principal das escolas é promover o desenvolvimento e a educação do aluno, para que este possa viver como cidadão pleno e efetivo, autónomo e ajustado aos padrões sociais vigentes (Cruz, 2012). Para que tal aconteça, Correia (2003) defende que:

Se deve separar, o menos possível, a criança do seu contexto natural, todavia, alerta que os alunos com necessidades educativas especiais só beneficiam de ensino ministrado nas classes regulares quando existe uma congruência entre as suas características, as suas necessidades, as expectativas e atitudes dos professores e os apoios adequados (Correia, 2003, p.15).

Armstrong e Rodrigues (2014) definem o conceito de educação inclusiva como:

Um afastamento potencialmente profundo em relação às políticas e práticas baseadas em seleções de acordo com perceções de capacidade, que tradicionalmente sancionaram muitos alunos com a exclusão da educação tradicional. A educação inclusiva baseia-se na crença de que todos os membros da comunidade têm o direito de participar e aceder à educação de igual modo. No entanto, trata-se de um conceito evasivo porque é alvo de muitas interpretações diferentes, dependendo de quem utiliza o termo, em que contexto e com que finalidade (p.13).

Ainda Armstrong e Rodrigues (2014) defendem que a educação inclusiva envolve uma transformação na vida social, cultural, curricular e pedagógica da escola, assim como na sua organização física.

Por sua vez, Muller e Godoy (2014) mencionam que a escola tem um papel fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento dos jovens com necessidades educativas especiais e só será mesmo inclusiva quando estiver preparada para responder a todas estas especificidades formando um jovem autónomo e crítico na sociedade, com capacidade para atuar como cidadão pleno dos seus direitos e deveres.

Para que a inclusão seja uma mudança positiva, as escolas que a reconhecerem deverão, segundo Armstrong e Rodrigues (2014) acompanhar os seguintes processos:

- Valorizar todos os alunos da mesma forma.
- Incrementar a participação dos alunos nas culturas, no currículo e nas comunidades das escolares e locais, reduzindo a sua exclusão.
- Reestruturar as culturas, políticas e práticas nas escolas para que possam responder à diversidade de alunos.
- Reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos, não só dos com dificuldades mas também os que estão categorizados como tendo necessidades educativas especiais.
- Aprender através de tentativas de ultrapassar barreiras ao acesso e participação de alunos particulares para promover mudanças para o benefício dos alunos em geral.
- Admitir a diferença entre os alunos como recursos de apoio à aprendizagem e não como problemas a serem resolvidos.
- Reconhecer o direito dos alunos à educação.
- Enfatizar o papel das escolas na construção da comunidade e desenvolvimento de valores, assim como no aumento de resultados.
- Fomentar relações mutuamente sustentáveis entre as escolas e as comunidades.
- Reconhecer que a inclusão na educação é um aspeto da inclusão na sociedade.

1.3. A Comunidade Educativa

Para Cadima (1996), o pilar de uma educação inclusiva é proporcionar meios favoráveis para as aprendizagens de todos os jovens, especialmente, os alunos com NEE. Podemos também considerar os jovens em situação de abandono ou insucesso escolar, antevendo assim a exclusão social. A comunidade educativa tem como objetivo estabelecer prioridades para que haja uma educação de qualidade, em que proporcione as mesmas oportunidades para todos os alunos, bem como facilite o diálogo entre todos os técnicos de educação.

É decisivo para o futuro dos alunos a articulação entre todos os intervenientes da comunidade educativa, uma vez que as decisões a tomar, sobretudo no que diz respeito aos currículos específicos individuais, devem obter a concordância entre por todos. Poderão ser tomadas decisão muito sérias e difíceis, que precisam da interferência do professor da educação especial e dos professores do ensino regular. A necessidade de haver a intervenção de técnicos, pais e auxiliares de ação educativa é uma grande possibilidade neste processo. Na educação inclusiva os alunos com NEE não são unicamente da responsabilidade do docente da educação especial, mas sim de toda uma equipa de profissionais que têm o objetivo de facilitar o sucesso destes jovens (Silva, 2011).

Conforme refere Correia (2003), a inclusão possibilita às escolas tornarem-se comunidades de apoio, sendo o objetivo primordial que os alunos se sintam valorizados e apoiados, tendo em conta as suas necessidades aos mais variados níveis. Contudo, o mesmo autor salienta que é indispensável que exista uma verdadeira cultura de escola, baseada nos princípios da igualdade, justiça, dignidade e respeito mútuo, que promova o desenvolvimento de práticas inclusivas.

1.4.Meio envolvente

Para o processo de desenvolvimento dos alunos e para a sua inclusão, o meio envolvente é um agente importante.

No parecer de Silva (2007), o contributo da comunidade em geral para o sucesso dos jovens é fundamental sobretudo quando se trata de jovens com NEE, uma vez que são necessárias redes de suporte e apoio na comunidade. Essas redes podem ser formais ou informais. As formais estão relacionadas com as instituições de educação, de saúde, ou sociais e as informais relacionadas com a família alargada, amigos, grupos de pais, entre outras.

Estas redes podem promover diferenciados tipos de ajuda, relacionados com:

- Apoio direto a alunos.
- Produção de materiais adaptados.
- Apoio e informações às famílias
- Formação e aconselhamento técnico.
- Troca de experiências.
- Desenvolvimento de grupos de trabalho, de reflexão e de investigação.

Na educação inclusiva, a escola deve alargar o seu espaço educativo, interagindo com outros espaços. Esses espaços sociais, políticos e económicos, são uma mais-valia para estabelecer relações de parceria com outras instituições. É necessário perceber os interesses dos jovens e as suas capacidades. Seguidamente, articular com o meio envolvente, no sentido de estruturar uma resposta adequada à sua integração na sociedade, de acordo com a problemática em causa e respeitando as suas capacidades (Silva, 2007). Para Correia (1999) “obrigação da comunidade proporcionar-lhes um programa público gratuito de educação adequado às suas necessidades” (p.14).

A escola, segundo Silva (2007), deve ter conhecimento sobre seu papel na sociedade. Para tal, deve organizar o seu projeto educativo adequando os currículos à especificidade do seu contexto devendo adaptá-lo às características, interesses, necessidades e experiências dos seus alunos, tendo em conta o meio envolvente e os recursos disponíveis.

Neste contexto devemos considerar o modelo “bioecológico” de Bronfenbrenner (1979) em que meio envolvente surge como um elemento no processo de desenvolvimento da criança.

Segundo Portugal (1992), as experiências individuais constituem subsistemas que se encontram inseridos noutros sistemas. Bronfenbrenner (1992) privilegia as relações entre a criança e o meio como recíprocas e dinâmicas e considera que o contexto de desenvolvimento está estruturado em quatro sistemas ordenados e mais abrangentes. São eles Microsistema, Mesossistema, Exossistema e Macrosistema como podemos perceber na figura seguinte:

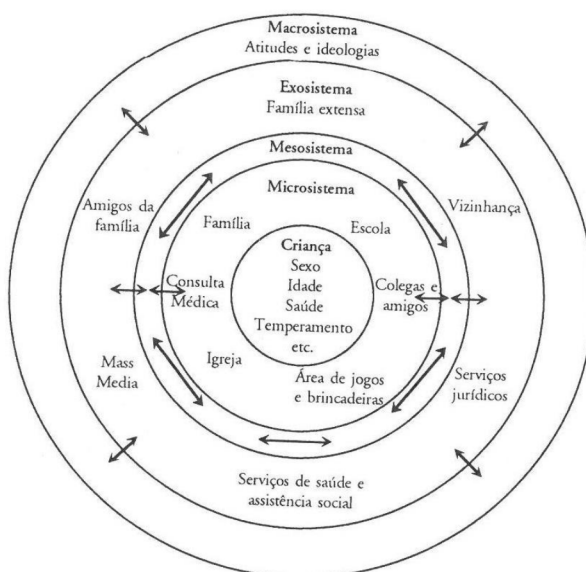


Figura 1 - Modelo da Ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (Portugal, 1992, p. 40).

O Microsistema é o mais próximo do jovem. Situam-se aqui os contextos como a família, a escola, o local de trabalho.

O Mesossistema está relacionado com as interações entre a família, a escola, o grupo de amigos ou a vida social.

O Exossistema remete para um ou mais contextos mais vastos em que o jovem não tem necessariamente que participar diretamente, mas que influenciam o microsistema. É o caso, do local de trabalho dos pais, o círculo de amigos dos pais, a comunidade social e programas.

Por fim o Macrossistema integra os três anteriores sistemas e está ligado com as crenças, ideologias, valores, estilos de vida inerentes a cada sociedade, numa determinada época e inclui os aspetos legislativos e políticos mas igualmente as representações que os diferentes agentes têm sobre o jovem.

1.5. Inclusão Social

O objetivo da inclusão é melhorar o ambiente de aprendizagem e de sociabilização, potenciando as capacidades dos indivíduos com NEE. Para tal é importante respeitar o seu desenvolvimento pessoal, académico e socio emocional, para que sejam vistos como um todo por parte da comunidade, da família, da escola e da sociedade em geral. Neste sentido, num contexto inclusivo é importante olhar para a diversidade como uma oportunidade de inovação e de enriquecimento educativo. Reconhecer e perceber as diferenças e as capacidades dos indivíduos com NEE, para os ajudar numa preparação adequada para o futuro é indispensável (Dinis, 2017).

Esta autora refere os diferentes critérios necessários para que a inclusão social seja efetiva. São eles:

- A **autonomia** para os profissionais, para que produzam métodos e contextos que permitam aprendizagens eficazes e úteis para ao longo da vida; e **autonomia** para o jovem, de modo a que se sinta confortável durante processo da sua aprendizagem e assim construir uma boa relação pedagógica e social.
- A **diferenciação** que está relacionada com a diferenciação curricular pois é essencial existir estruturas e apoios curriculares flexíveis e adequados às necessidades de cada um, para que se possa incluir.
- A **cooperação** que tem em conta uma reflexão e uma aprendizagem partilhada, ou seja, é importante que haja uma colaboração entre profissionais e as famílias e a comunidade, para fomentar inclusão.

- Os **valores e os conceitos** mostram a pertinência do trabalho que é feito, como é elaborado e para que é realizado.

Neste contexto e seguindo estes critérios, é possível criar conjunturas para a base da inclusão social, criando oportunidades em que os jovens participem nas tomadas de decisão. Por parte dos profissionais, deve haver um conhecimento sobre as dificuldades existentes, para que possam adotar métodos e meios específicos, sendo imprescindível o apoio de toda a comunidade (Dinis, 2017).

No que se refere a uma inclusão social apropriada a uma sociedade sempre em mudança é fundamental que os jovens com NEE iniciem desde cedo um programa em que desenvolvam capacidades de autonomia e vida social, com o objetivo de aumentar o sentimento de sucesso e segurança e criar condições para segurança, sucesso e qualidade das suas vidas (Husie-Duzie et al., 2017).

Schneider et al. (2016), no estudo em que acompanharam um grupo de jovens com NEE a caminho da idade adulta, perceberam que são jovens positivos e interessantes, que estão a construir as suas vidas e o seu futuro. O estudo concluiu que o processo de inclusão social precisa ser feito pela comunidade e pelos locais de trabalho, criando espaços mais acolhedores e acessíveis para jovens com deficiência. A comunidade deve estar consciente da diversidade e das mudanças para alcançar a inclusão, acessibilidade e participação destes jovens.

Os jovens com NEE estão frequentemente sujeitos ao isolamento. Muitos destes jovens frequentam instituições especializadas e acabam por não se relacionar com pares que os possam ajudar a integrar-se noutros grupos. Tal situação pode impedi-los de se envolverem em contextos diversificados, como em atividades desportivas, culturais e relações sociais. Situações inclusivas, voltadas para a cultura, para a educação, para o lazer, contemplando a diversidade da condição humana, são construídas no dia a dia das relações interpessoais, sociais e políticas e tendem a reduzir as situações discriminatórias, preconceituosas, eliminatórias a que qualquer pessoa, com deficiência, está exposta na vida social (Carbonneau et al., 2017).

Os mesmos autores têm consciência que os fatores contextuais de ordem pessoal e ambiental podem favorecer e criar, mas também ampliar desvantagens para pessoas com deficiências. É na sociedade que existem mais situações limitadoras e de exclusão. Contudo, em termos de sustentabilidade, as políticas culturais são de suma importância, visto que as suas ferramentas de intervenção permitem aos jovens ter a sua própria opinião sobre determinado assunto.

Por sua vez, Mazzotta, et al. (2011) defendem que a educação, a cultura e o lazer constituem espaços estruturados com poder de mediação na consolidação da inclusão social da pessoa com deficiência. Assim como de todo e qualquer sujeito social implica participação ativa no grupo social pautada no respeito à diversidade individual e à pluralidade cultural.

De acordo com Santos et al. (2016), a base da sociedade está na interação entre os indivíduos, destacando as semelhanças e as diferenças. A diferenciação é a possibilidade de emergência do sujeito humano e de sua singularidade. O princípio da sociabilidade estabelece que cada indivíduo deve garantir ao outro valor sociáveis (alegria, a liberdade, autonomia), compatíveis com o máximo de valores recebidos por esse indivíduo.

O desenvolvimento de capacidades a partir das relações sociais promovidas por atividades diferenciadas expõe a complexa teia de interdependências em que estamos inseridos, colocando-nos como seres que construímos e somos construídos em rede.

Vieira et al. (2006) afirmam que as atividades diferenciadas, enquanto espaços de manifestação verbal de emoções, exploração e criatividade, podem contribuir para a expressão da singularidade e competência dos jovens com NEE. Além disso são um instrumento eficaz de participação para que se tornem membros ativos na cultura, capazes de pensar, desejar, opinar, ou seja, de lutarem eles próprios pela sua inclusão social.

No entanto, em termos sociais, nem sempre as atividades lúdicas são valorizadas. Quando os jovens com NEE participam em atividades socialmente valorizadas, têm a possibilidade de serem vistos como “não desviantes” o que permite a desconstrução da incapacidade (Santos et al., 2016).

No estudo realizado por Vieira et al (2006), os resultados indicam a necessidade dos jovens com NEE falarem por si, expressarem as suas opiniões, as suas necessidades, os seus sentimentos, para poderem transformar a realidade à sua volta. Todos os participantes deste estudo manifestam com autonomia as suas opiniões, as suas críticas, os seus desejos. Até mesmo os jovens que têm mais dificuldade na verbalização se expressam com mais autonomia, pois os jovens são porta-vozes das suas vontades e construtores de uma realidade mais condizente com as suas expectativas

A importância da consciencialização de que as políticas de inclusão social dos jovens com NEE não se restringem ao espaço escolar é exposta por Redig e Glat (2017).

Independentemente das condições de escolarização, alunos com NEE, assim como os outros sem NEE, devem preparar-se para mundo do trabalho. Para tal são necessárias atividades que contribuam para a superação dos preconceitos e a transformação das relações tradicionalmente estabelecidas entre pessoas com ou sem deficiências

No estudo realizado Redig e Glat (2017) sobre a inclusão profissional de pessoas com deficiência intelectual conclui-se que as barreiras são mais facilmente vencidas se os jovens com NEE forem expostos a processos de transição da escola para a vida adulta e para o mundo de trabalho. Contudo, para que estes jovens tenham um bom desempenho profissional é fundamental que sua formação continue após o período escolar.

Neste seguimento, Sousa-Lopes e Rodrigues (2015) no seu artigo sobre a inclusão social da pessoa com deficiência referem que a transição para o mercado de trabalho é de extrema importância, e constitui um desafio para a escola. Da sua eficácia depende o futuro de muitos jovens e sem o seu contributo teríamos uma sociedade mais empobrecida, mais incompleta, uma vez que das suas diferenças nasce a diversidade e o pluralismo. Com a seguinte citação das mesmas autoras podemos fundamentar melhor esta perspetiva:

É da confluência e aceitação dessas singularidades que se imprime um maior humanismo à nossa existência, por isso a aceitação da diferença inicia-se no seio das próprias famílias, nas escolas, mas tem necessariamente de extravasar o espaço escolar e prolongar-se pela vida, em contextos sociais adequados e diversos, na comunidade e no trabalho, envolvendo todos os cidadãos, colhendo-se assim os frutos de um processo que começou a germinar essencialmente ao longo da transição para a vida pós escolar do aluno (Sousa-Lopes & Rodrigues,2015 p. 2)

2. Teatro e Educação

Neste subcapítulo abordamos a questão do teatro no âmbito da Educação Artística e o seu contributo para o desenvolvimento da comunicação verbal e não-verbal, refletindo sobre a importância do professor/encenador.

2.1. O teatro no âmbito da educação artística

As artes são elementos fundamentais no desenvolvimento pessoal, social e cultural dos jovens. As artes permitem articular a imaginação, a razão e a emoção. Com a vivência artística aprende-se a conhecer, a comunicar e a entender melhor o que nos rodeia.

Leontiev (2000) salienta três funções da arte relacionadas com a educação. São elas a recreação, a socialização e o desenvolvimento pessoal.

Cardoso et al (2002) evidenciam o facto de as artes permitirem que as crianças e os jovens estejam inseridos em desafios coletivos e pessoais, considerando que esses desafios resultam numa estruturação da sua identidade e consciência pessoal e coletiva.

Por sua vez, Japiassu (2003) reconhece o contributo que as linguagens artísticas oferecem ao desenvolvimento cultural e ao crescimento pessoal do indivíduo.

As artes em geral, entre as quais o teatro, promovem e estimulam o desenvolvimento cognitivo, sensorial, motor, afetivo e social e quanto mais ampla for a visão dos educadores a esse respeito, mais fácil e significativo será o trabalho com a diversidade (Silva, 2007).

O teatro é uma linguagem artística que engloba outras formas de expressão, como a literatura, a música, a dança, a pintura, entre outras. Sendo tão antigo quanto o Homem, o teatro assumiu desde cedo a função de comunicação com o grupo e com as forças da natureza. Utilizando o corpo e a voz, também em situações performativas, o Homem transmitia as suas emoções, tentava enfrentar e vencer o medo, exorcizando os seus pavores e sonhando com a superação das suas fraquezas (Peixoto, 2006).

Transpondo para a questão pedagógica, Reis (2003) dá ao teatro uma importância considerável no que respeita à educação artística. A autora defende que através do teatro os educadores proporcionam o desenvolvimento global do jovem.

Reis (2003) optando pela designação de “Expressão Dramática”, considera que esta área é um dos meios da descoberta de si e do outro, no que respeita às questões sociais. Nessa interação, as crianças e os jovens tomam consciência das suas reações, do seu poder sobre a realidade, criando muitas vezes situações de comunicação verbal e não verbal. Na mesma linha, Japiassu (2003) defende que o teatro na escola tem a finalidade de estimular o aluno em domínios como a criatividade, a comunicação e a expressão.

Segundo Aguilar (1985), a criança desenvolve a sua personalidade através do teatro, pois, o teatro tem a função de integrar, socializar ideias e, acima de tudo, de proporcionar a aprendizagem de uma maneira lúdica. Desenvolve também a parte indutiva e racional através da expressão das suas emoções e leva também ao conhecimento de si mesmo e do mundo que o cerca.

O acesso ao teatro, segundo Abrantes (2000), deve validar o desenvolvimento da sensibilidade, da afetividade, da emotividade, da solidariedade e da sociabilidade, como refere o seguinte excerto:

O desenvolvimento harmonioso de uma criança é o que importa na educação para que ela amanhã se encontre a si própria e se encontre com os seus concidadãos. O desenvolvimento da sua sensibilidade, da sua afetividade, da sua emotividade, da sua solidariedade, da sua sociabilidade. São exatamente aspetos, níveis e esferas que, na escola, não podem faltar. Grande parte desta formação podemos ligá-la à arte, à sensibilidade, porque evidentemente abre ao mundo que é talvez o mais importante mundo da humanidade: o criado pela arte (Abrantes, 2000 p. 25).

Através do teatro, segundo Rooyackers (2002), vive-se um mundo diferente do nosso e usamos a imaginação para representar algo através das nossas ações. Neste sentido, Guimarães (2012) defende:

Surgiram, neste contexto várias urgências – ser público e ser ator na aparente privacidade dos bastidores de uma sala de aula; escutar o silêncio que esmaga e que grita; acender o desejo de comunicar; acreditar quando mais ninguém acredita; dar um sentido diferente ao estar na escola, ao ser professor, ao estar na educação especial (p.13).

É importante referir também que, através do teatro, a integração com as comunidades escolares e não escolares é muito mais simplificada, bem com o envolvimento parental:

Assim considerando que o teatro, “a mãe de todas as artes”, permite uma formação de carácter humanista, sustentada na qualidade, que promove a aquisição de conhecimentos, conciliando todas disciplinas, que valoriza as relações interpessoais, os afetos, o prazer e o envolvimento pluridimensional dos nossos alunos com DM, libertando-os (e à sua família) dos constrangimentos inerentes à sua deficiência e os transporta para um universo no qual se transcendem a si próprio (Guimarães, 2012: p. 62).

Para Muller e Godoy (2014), o teatro é um meio peculiar e especial para a educação. Tem como objetivo facultar ao jovem a experiência de vida com um maior significado e abrir-lhe caminhos para a descoberta e a exploração, tanto de si como do mundo que o rodeia.

As mesmas autoras afirmam que o teatro é uma das formas de arte que motiva o jovem para novas aprendizagens, auxiliando-o no seu próprio crescimento, uma vez que, ao interagir socialmente, os jovens estão em contato com outras formas de pensar e de agir bem como com diferentes linguagens, tradições, costumes e emoções, o que também contribui para o seu próprio desenvolvimento.

2.2 A comunicação verbal e não-verbal através do teatro

A comunicação não se baseia apenas no diálogo entre as pessoas. A linguagem corporal também permite transmitir mensagens. Para que a comunicação ocorra com êxito, é necessário ter em conta a relação interpessoal como um todo, considerando as palavras e toda a linguagem não-verbal que o nosso corpo comunica. A comunicação é eficaz com a palavra, o tom de voz, os gestos e o contexto. Tudo está interligado na mensagem que é transmitida (Ribeiro, 1998).

Backes et al. (s/d) evidenciam a comunicação como sendo um processo intrincado e inerente à interação social:

Assim, enquanto alguns estudiosos afirmam que o processo de comunicação envolve, necessariamente, intencionalidade, outros requerem que determinados comportamentos podem ser comunicativos e não intencionais (p:2).

Muitas vezes os seres humanos transmitem, inconscientemente, uma mensagem verbal distinta da mensagem corporal. O corpo comunica através das expressões do rosto, dos olhares, dos gestos, posturas, tom e ritmo da voz (Schelles, 2008). Assim, torna-se importante interpretar a linguagem não-verbal nas relações e na sociedade.

A comunicação não-verbal é ausente das palavras, é realizada através de sinais que produzimos, de gestos que fazemos, de imagens que criamos (Ribeiro, 2011).

Através do teatro, os jovens interagem entre si, em situação de comunicação verbal ou não verbal. É um meio de a criança ou jovem se autodescobrir, de se afirmar e de tomar contacto com diferentes situações sociais. A criança e o jovem encontram no teatro uma boa oportunidade para expressarem a sua tristeza, a alegria, a zanga ou a simpatia. A música, a dança ou os jogos dramáticos poderão contribuir para um maior desenvolvimento da sua expressão musical ou corporal. A possibilidade do uso de material é sem dúvida uma oportunidade para o desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não-verbal (Reis, 2003).

A mesma autora defende que o hábito de recriar dramática e verbalmente textos permite desenvolver a linguagem de forma correta, a construção de frases bem estruturadas, o uso de locuções e a mímica.

A comunicação, tanto verbal quanto não-verbal, é, portanto, fundamental ao desenvolvimento e possíveis défices na capacidade comunicativa do jovem podem gerar consequências importantes.

O teatro usa a linguagem verbal e corporal, a memorização, a atenção e a organização espacial, exigindo, assim, a interação social do jovem. Conforme afirmam Muller e Godoy (2014):

Estes fatores implicam a mobilização do aspeto cognitivo, afetivo, social, e motor do sujeito, pois o momento em que ele estiver seguro a quanto a sua afetividade e estabelecer a partir da comunicação verbal e não-verbal, relações sociais, terá melhores possibilidades de avançar em seu processo rumo ao desenvolvimento. (p.5)

Ao incorporar o seu papel e ao comunicá-lo a um público, o jovem tem consciência de si e assimila os elementos linguísticos e culturais próprios da personagem que está a desempenhar. O teatro é uma forma de expressão que beneficia a interação através de diversas técnicas, particularmente o diálogo, o monólogo, a inversão de papéis, a imitação, a mímica, a representação simbólica, o espelho, a dança, etc. Ao usar o teatro como estratégia, convém ter em conta que na comunicação nem tudo tem de ser verbalizado (Guimarães, 2014).

3. Teatro no âmbito da Educação Especial

O teatro, de uma forma geral e no que diz respeito aos jovens com NEE, oferece oportunidades de aprendizagem e conhecimento. Para tal, a comunicação é muito importante, pois, privilegia a utilização da linguagem, estimula a imaginação e o pensamento crítico do jovem e, através deste processo, promove a sua integração social (Muller & Godoy, 2014).

Em estudos como os de Guimarães (2012, 2014) e de Muller e Godoy (2014), cujo objetivo é demonstrar o impacto do teatro no desenvolvimento de jovens com NEE, conclui-se que o teatro promove a autoestima, fortalece o autoconceito e as suas aquisições, facilita a interação e socialização com os grupos em que estão inserido.

Ao representar, o jovem potencializa as suas capacidades lúdicas e criativas. O teatro é uma arte que tem como pilares os fundamentos e os princípios da comunhão. É uma arte solidária que age na educação, preparação e consciencialização do indivíduo para a sua melhor resposta na reflexão, atuação e intervenção na sociedade em que está inserido. Através do teatro, o indivíduo fica com mais aptidão para comunicar, para se expressar, para socializar e para desenvolver o sentido de crítica. Consolida também, de sua identidade cultural e social (Guimarães, 2014).

Assim podemos considerar o teatro uma estratégia e um instrumento educativo eficaz, bem como uma ferramenta pedagógica extremamente necessária para o desenvolvimento integral do indivíduo (Muller & Godoy, 2014).

Penã (2012) refere-se também ao teatro como estratégia didática. O facto de alguns jovens se distraírem facilmente com as atividades académicas faz com que seja importante procurar outras respostas para cativar a sua atenção. Os jogos dramáticos e outras atividades da prática teatral podem potenciar o desenvolvimento desse tipo de competências.

Penã (2012) defende ainda que, sendo o jogo a base fundamental do teatro, promove o desenvolvimento integral do jovem a nível cognitivo, socio-afetivo e psicomotor, permitindo a socialização e a interação com o meio.

Neste seguimento, Guimarães (2012) refere que o teatro é uma mais-valia em relação à inclusão. É uma estratégia que visa o desenvolvimento e, por isso, é cada vez mais utilizado. O teatro estimula e reforça as competências e aptidões dos alunos.

Muller e Godoy (2014) mencionam que, através das atividades teatrais, o jovem desenvolve com mais facilidade o lado intelectual:

O jogo teatral possibilita ao adolescente, portanto, um espaço para pensar suas atitudes, propiciando a construção de sua identidade e autonomia. Nesta proposição, o teatro desencadeia um processo de aprendizagem a partir de práticas que estimulam a crítica que, por sua vez permite a emancipação ao perceber a si e ao outro como seres diferentes e seres de possibilidades, dando início a uma tomada de consciência necessária à construção de uma sociedade inclusiva. (p.5)

Muller e Godoy (2014) referenciam o papel fundamental do teatro na educação especial, pois proporciona um trabalho em que estão envolvidos aspectos emocionais, cognitivos, sociais, culturais, entre outros. Permite o desenvolvimento do jovem com NEE, pois, facilita a superação de dificuldades e obstáculos que possam surgir na escola ou na sociedade em geral. Entre estas dificuldades estão a capacidade de expressão e de comunicação. Neste sentido, com as situações de imitação, criação ou recriação prováveis nos jogos teatrais, o professor/encenador tem a oportunidade de conhecer os seus alunos e descobrir a melhor maneira de orientá-los. As mesmas autoras mencionam ainda outra necessidade:

Buscar caminhos alternativos para melhorar a aprendizagem do aluno, partindo da bagagem cultural que ele traz para a escola, conhecendo seu meio social para gradativamente, através de novas metodologias, como os jogos teatrais, conquistá-lo, possibilitando que saia da zona de desenvolvimento real e avance rumo a zona de desenvolvimento proximal.

Partindo dessas atividades o aluno sutilmente vai assimilando noções básicas para viver harmoniosamente em grupo, como esperar a hora de falar, respeitar a vez do outro, trabalhar em equipa, expressar-se com objetividade e fluência, entre outros fatores que são primordiais para uma boa comunicação.

Para obter sucesso com essa modalidade de ensino, é necessário despertar no aluno o prazer em trabalhar com o teatro, portanto, o professor precisará desenvolver atividades a fim de favorecer o desenvolvimento desses alunos, estigmatizados pelo diagnóstico de fracasso escolar. (Muller & Godoy, 2014, p.6)

No estudo de Mesquita (2005), em que o objetivo é realçar a importância do papel do professor face a uma escola inclusiva, este conclui que os conhecimentos e as competências que são requeridos aos professores estão relacionados com o ensino de qualidade e com a capacidade de avaliar os alunos com NEE, como adaptar currículos e utilizar a tecnologia e métodos de ensino individualizados, sempre com o objetivo de responder às características individuais dos alunos independentemente da problemática que apresentam.

Guimarães (2014) refere que o professor/encenador tem a responsabilidade de moderar todo o processo de teatro da sala de aula. É ele que escreve o guião, é ele que escolhe as personagens, é ele que faz as escolhas dos espaços e dos elementos do cenário.

O papel do professor/encenador de teatro é de facilitador e orientador de situações em que os jovens tenham que se exprimir e comunicar. Estas situações consistem, *grosso modo*, na teatralização, através de estratégias diferenciadas, de ações totalmente fictícias ou inspiradas em vivências dos participantes. O professor/encenador deverá ter a consciência de que através do corpo e da voz se pode exprimir situações da vida real, movimentos, sentimentos e atitudes. A interação do professor permite a ampliação das atividades teatrais, ou seja, através das sugestões das crianças criam-se novas situações de comunicação, novos papéis, novas personagens e até novas caracterizações. O facto de haver um diálogo, uma troca de ideias e de sugestões, sobre o material necessário, como adapta-lo, como transformá-lo, é um meio para chegar aos interesses do grupo e às suas necessidades (Reis, 2003).

Reis (2003) defende que todo este investimento poderá ser usado pelo professor/encenador para uma concretização dramaturgica e cénica mais complexa, como, por exemplo, uma história conhecida ou inventada, sempre com o objetivo do desenvolvimento da linguagem verbal e não-verbal.

O professor/encenador de teatro de um grupo de jovens com NEE, para além de demonstrar as competências expectáveis de encenador de teatro, tem a responsabilidade acrescida, como defende César (2003), de proporcionar a inclusão na sociedade.

Guimarães (2012) evidencia através dos resultados das suas pesquisas que o professor/encenador não deve categorizar a deficiência do jovem como uma forma de limitação, mas conferir importância às restantes capacidades. Só assim abrirá caminhos para entender as técnicas a utilizar, bem como as potencialidades a desenvolver.

Penã (2012), que estudou o teatro como estratégia didática proporcionada a crianças com déficit de atenção e hiperatividade, defende que o papel do professor/encenador, enquanto conhecedor das técnicas de teatro, deve ser o de orientador das práticas, com vista a desenvolver jogos dramáticos e/ou movimentos corporais para beneficiar estes jovens com desordens emocionais e de conduta. O mesmo autor defende que é um trabalho de equipa, que deve estar em sintonia com a essência do teatro.

Como referimos anteriormente, de acordo com Guimarães (2014), o professor/encenador, em contexto de intervenção com crianças e jovens no NEE, é o responsável e moderador de todo o processo de teatro na sala de aula. É ele que, entre outras tarefas, coordena a elaboração de um guião ou seleciona o mesmo.

É ele que faz a distribuição das personagens, é ele que gere os espaços na sala de aula e também as componentes do cenário. É este profissional que define os aspetos de organização geral, incluindo a duração das sessões, bem como dirige os ensaios de marcação e os ensaios de representação. Estimula a concordância entre todos os envolvidos no processo de teatro. Porém, tem um papel essencial, a que a autora dá grande relevância: motiva e promove no jovem o interesse pelo teatro.

Segundo Guimarães (2014), o professor/encenador “é responsável pela consciencialização do processo comunicacional, ou seja, da importância da comunicação não-verbal (enquanto linguagem oculta), da importância da dicção, da entoação (prosódia) e do valor semântico das palavras” (p. 38).

É comum nas sessões de teatro existir a necessidade de recorrer à terapia da fala, em que os participantes tenham que fazer vários exercícios de técnica e de educação vocal, em particular de articulação, projeção, separação silábica e pausas para respiração, entre outros. Para que as sessões decorram de forma tranquila, também o professor/encenador tem um papel basilar, pois, deve ter a preocupação de proporcionar um ambiente sereno propício para a aprendizagem. Para Guimarães (2014), e tendo em conta as características dos envolvidos, esta questão é muito importante uma vez que poderá conduzir à mudança de comportamentos e à aquisição de novas competências.

Segundo Muller e Godoy (2014), o planeamento e a sala de aula devem ser muito organizados, com metodologias e estratégias diferenciadas, sempre com o intuito de auxiliar o jovem a atingir os seus objetivos. Este tipo de metodologia apela a um ensino partilhado, desenvolvendo a autonomia e a liberdade de ação, onde existem tempos e espaços para o improvisado.

II- Enquadramento Metodológico

1. Problemática e objetivos

Como vimos antes, os jovens com NEE raramente são ouvidos nos estudos que sobre eles se debruçam, considerando-se (sobretudo no caso da deficiência mental) que não têm capacidade para se expressar e ter opiniões (Santos et al., 2011). No entanto, criar as condições para que se possam expressar e comunicar é fundamental para o seu próprio desenvolvimento como seres autónomos e socialmente inseridos e ainda para a consciencialização dos seus sentimentos, desejos e expetativas.

As atividades teatrais podem ser consideradas como um meio de ajudar estes jovens não apenas a desenvolver-se em termos afetivos, cognitivos e sociais, mas também como uma forma de afirmação pessoal, através da manifestação de inquietações, dificuldades sentidas e questionamentos sobre si e sobre o outro.

Tendo em conta estas premissas, definimos os seguintes objetivos para este estudo:

- i) Saber qual o contributo do teatro para o desenvolvimento da comunicação verbal e não verbal;
- ii) Perceber qual a contribuição do teatro para a inclusão de jovens com Necessidades Educativas Especiais; e
- iii) Conhecer qual o papel do professor/encenador em todo o processo, tanto do desenvolvimento da comunicação como da inclusão

2. Opções metodológicas e desenho de estudo

Tendo em conta os objetivos anteriormente definidos, o presente estudo enquadra-se no paradigma interpretativo, o qual, segundo Coutinho (2011), pretende penetrar no mundo pessoal dos sujeitos em determinado contexto social. O paradigma interpretativo insere-se numa perspetiva humanista e explicativa, visto que se desenvolve essencialmente através de processos qualitativos, designadamente estudos de caso e em pesquisas etnográfica.

Os estudos qualitativos incluem todas as situações em que as preocupações do investigador se orientam para entender significados pessoais, para estudar interações

entre as pessoas e contextos, assim como formas de pensar, atitudes e percepções. Os estudos qualitativos recorrem a formas de observação naturalista, a entrevistas e descrições de vivências, ou seja a processos que conduzem á obtenção de dados de tipo narrativo, nos quais o investigador se torna no principal instrumento de investigação (Denzin & Lincoln, 1994).

Os estudos qualitativos partem de “pressupostos epistemológicos, filosóficos e metodológicos caracterizados por uma rejeição do modelo da investigação das ciências naturais” (Coutinho,2011,p.287). Nestas investigações, a recolha e análise de dados requer flexibilidade e criatividade.

A mesma autora esclarece que os estudos qualitativos procuram apreender uma dada problemática no seu ambiente natural, procurando interpretar o que realmente é importante para os sujeitos estudados.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), o objetivo principal do estudo qualitativo é compreender o comportamento e a experiência do ser humano bem como compreender o que o sujeito valoriza e dá significado. Os planos dos estudos qualitativos são abertos e flexíveis, podendo ser reformulados a partir da análise dos dados que se vão recolhendo em diferentes etapas. São estudos que recorrem à observação empírica por se considerar que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana” (Bogdan & Biklen, 1994, p: 70).

No presente trabalho optámos por um estudo de caso, uma vez que pretendemos conhecer uma determinada situação de modo aprofundado e no seu contexto natural.

Segundo Amado e Freire (2013), o estudo de caso consiste numa pesquisa profunda e intuitiva em contexto natural e que refere a perspetiva dos participantes neles envolvidos. É uma abordagem qualitativa e interpretativa que tem como finalidade explicar e compreender o objeto de estudo num determinado pelo contexto onde está inserido.

Também Yin (2005) define o estudo de caso como "uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente definidas” (p.32).

Assim, desenhamos um plano de recolha de dados correspondentes a um estudo de caso, o qual inclui as seguintes técnicas de recolha e análise:

- Entrevistas ao professor/encenador
- Entrevista ao grupo de jovens
- Observações naturalistas das sessões de teatro
- Análise de conteúdo das entrevistas
- Confronto e Interpretação dos dados

Para pôr em prática a recolha de dados, foram feitos contactos com o professor /encenador e com a instituição escolhida, no sentido de avaliar a sua disponibilidade e, ao mesmo tempo, fornecer informações sobre o estudo e os seus possíveis contributos.

Houve a necessidade de manter prévios contactos com os jovens, em encontros informais realizados à instituição onde os jovens se encontravam, de forma a que estes se familiarizassem com a investigadora antes da recolha de dados propriamente dita.

3. Caracterização dos participantes

O grupo de teatro pertence à valência de atividades ocupacionais do Centro de Recuperação e Integração Torrejano (CRIT) em Torres Novas, que tem como principal objetivo desenvolver atividades para jovens e adultos com deficiência grave e profunda, com idade igual ou superior a 16 anos, contribuindo para a sua valorização e integração social.

O grupo é constituído por 8 jovens, 3 raparigas e 5 rapazes. Todos eles apresentam dificuldades em se exprimir oralmente e só 4 sabem ler. Relativamente às problemáticas apresentadas pelos membros deste grupo, identifica-se a paralisia cerebral, perturbação do espectro do autismo, trissomia 21 e deficiência mental ligeira¹

O professor/encenador tem 20 anos de experiência em educação especial. Tem formação superior em Animação Sociocultural e o curso de Interpretação Teatral do Chapitô. Tem também desenvolvido atividades como músico e ator.

¹ De acordo com as regras vigentes na Instituição, por questões de confidencialidade não foi possível obter mais dados para caracterização sociodemográfica dos jovens.

4. Técnicas de recolha e análise de dados

Como referimos antes, para este estudo foram utilizadas as técnicas de entrevista semidiretiva e de observação direta naturalista e distanciada.

4.1 Entrevista

A entrevista é uma técnica usada, habitualmente, em estudos qualitativos. É uma técnica que permite obter respostas completas e especificadas sobre o tema que se pretende estudar, ao mesmo tempo que possibilita conhecer o ponto de vista das pessoas inquiridas (Estrela, 1994). O mesmo é dizer que a finalidade das entrevistas consiste:

Na recolha de opinião que permite não só fornecer pistas para a caracterização do processo de estudo como também conhecer, sob alguns aspetos, os intervenientes do processo. Isto é, se por um lado, se procura uma informação sobre o real, por outro, pretende-se conhecer algo dos quadros conceptuais dos dadores dessa informação, enquanto elementos constituintes do processo” (Estrela, 1994, p.342).

Segundo Quivy e Van Campenhoudt (1992) a técnica da entrevista propõe-se identificar a utilização de processos fundamentais de comunicação e de interação humana ao mesmo tempo que possibilita um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores. Sendo o objetivo deste estudo compreender o papel das práticas teatrais é importante demarcar a maneira como os sujeitos as organizam e as valorizam.

Albarello et all (1997) defendem ainda que a entrevista permite que o entrevistado organize o seu pensamento em torno dos objetivos planificados. Por sua vez, Estrela (1994) refere três princípios orientadores na condução de uma entrevista, que passam por:

- Evitar dirigir a entrevista.
- Não restringir a temática abordada.
- Esclarecer os quadros de referência utilizados pelo entrevistado.

Estes princípios, porém, dependem do tipo de entrevista pelo qual se opta. As entrevistas podem ser livres (ou não estruturadas), semidiretivas (ou semiestruturadas), diretivas (ou estruturadas) (Estrela, 1994; Quivy e Van Campenhoudt (1992).

Para Quivy e Van Campenhout (1992) os principais benefícios da utilização da entrevista passam pela quantidade de elementos de análise recolhidos bem como a flexibilidade que permite recolher os testemunhos e interpretações dos interlocutores.

Sendo assim, no nosso estudo foram realizadas duas entrevistas do tipo semidiretiva, uma ao professor/encenador e outra ao grupo de jovens.

No caso dos jovens, optou-se por uma entrevista de grupo, por se considerar que seria mais fácil para estes expressarem-se numa situação deste tipo do que numa situação dialógica, dadas algumas dificuldades em termos de oralidade e interação.

Com efeito, as entrevistas de grupo são realizadas a um pequeno grupo de pessoas e estão relacionadas com um tema específico. É uma técnica qualitativa que reúne informações eficazes e de alta qualidade. A sua grande vantagem é a sua riqueza de dados recolhidos, o incentivo dos participantes e o apoio dado à recordação dos acontecimentos (Flick,2005).

A realização das entrevistas foi agendada previamente e foi dada informação aos entrevistados, o tema da mesma.

A entrevista de grupo teve a duração de uma hora, ou seja, de uma sessão, e foi feito o seu registo gravado. Foi usado o guião de entrevista que se encontra na (tabela 1). Também na entrevista com o professor/encenador, à semelhança da entrevista de grupo, foi usado um guião de entrevista (tabela 2). Esta entrevista decorreu na sala de teatro e teve a duração de uma hora e meia.

| Blocos | Objetivos Específicos | Questões |
|---|---|---|
| A Legitimação da entrevista | Legitimar a entrevista e motivar o entrevistador | Identificar o entrevistador; Informar e clarificar os objetivos da entrevista e do trabalho a desenvolver; Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas na entrevista; Pedir para gravar a entrevista. |
| B Teatro como atividade de interesse para os jovens. | Conhecer a perspetiva dos jovens sobre o teatro | 1. O que é teatro para vocês? 2. Sabem para que serve o teatro? |
| C Teatro como fonte de satisfação | Identificar o tipo de relação dos jovens com o teatro. | 1. Gostam de teatro? 2. O que gostam mais de fazer nas aulas de teatro? 3. Do que falam nas aulas? 4. Gostam de falar sobre as atividades do teatro com outras pessoas? 5. Sentem-se bem nas aulas? 6. Nas aulas de Teatro qual é a atividade que mais gostam? 7. Gostas de representar em público? |
| D Diferenciar o antes e depois do teatro. | Identificar eventuais mudanças a nível da comunicação decorrentes das atividades de Teatro. | 1. Achas que estás diferente depois de teres começado as aulas de teatro? 2. Estás mais à vontade a falar com as outras pessoas na escola/ família/ na comunidade? 3. E para um público? Sentes-te bem? |

Tabela 1 - Guião de entrevista de grupo aos jovens

| Blocos | Objetivos Específicos | Questões |
|--|---|---|
| A Legitimação da entrevista | Legitimar a entrevista e motivar o entrevistador | Identificar o entrevistador; Informar e clarificar os objetivos da entrevista e do trabalho a desenvolver; Solicitar a colaboração do professor. Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas na entrevista: Pedir para gravar a entrevista. |
| B Relevância do teatro para a comunicação verbal e não verbal. | Saber qual a importância atribuída ao teatro no desenvolvimento da comunicação verbal e não verbal dos jovens. | 1.Qual é a sua opinião em relação ao teatro para a formação pessoal de um jovem? 2.Como pode o teatro contribuir para o desenvolvimento da comunicação verbal e não verbal dos jovens? |
| C Papel do teatro na resposta educacional de jovens com Necessidades Educativas Especiais | Perceber qual o papel atribuído ao teatro na resposta educacional de jovens com Necessidades Educativas Especiais. | 1.Qual é a na sua perspetiva o papel do Teatro e o seu contributo para o desenvolvimento pessoal de um jovem com NEE. 2.Por que razão o teatro foi considerado no CRIT como resposta educativa a jovens com NEE? 3.O que há no teatro que leva os profissionais de educação, em geral, a recorrerem a esta área como resposta educativa, face às necessidades ou problemas. |
| D Caracterização do Grupo | Conhecer as características, motivações e necessidades do grupo de jovens. | 1.Quais as características do grupo de uma maneira geral? 2.Quais são as motivações destes jovens. 3.E as necessidades? |
| E Planeamento das atividades de Teatro. | Compreender o planeamento das atividades de teatro tendo em conta as motivações e necessidades do grupo e o desenvolvimento da comunicação. | 1.Quais as modalidades de organização de grupo que privilegia? Pares, individual, pequenos grupos, grandes grupos. 2.Com que intencionalidade segue estas modalidades? |

| | | |
|---|---|--|
| | | <p>3.As sessões/ aulas têm a mesma estrutura regular? Se sim, como a descreve?</p> <p>4.Em que aspeto se distingue o planeamento de atividades para jovens com PDI das que eventualmente planeia para jovens sem NEE?</p> <p>5.Utiliza recursos/ materiais específicos ou adaptados, ou não há essa necessidade?</p> |
| F Diferenciar o antes e o depois do teatro | Identificar eventuais mudanças a nível da comunicação decorrentes das atividades de Teatro. | <p>1. Encontra diferenças nos jovens a nível da comunicação, depois de terem começado as aulas de teatro?</p> <p>2. Estão mais à vontade a comunicar com as outras pessoas na escola/ família/ na comunidade?</p> <p>3. E perante um público? Sentem-se bem?</p> |

Tabela 2 - Guião de entrevista ao professor/encenador

As entrevistas foram depois transcritas e encontram-se nos anexos A e B.

Como referem Albarello et al. (1997), “Embora a entrevista permita aceder às representações dos sujeitos (quer se trate de opiniões, de aspirações ou de perceções), só de forma imperfeita dá informações sobre as suas práticas” (p. 88)”. Por esta razão, foi necessário realizar também observações diretas das sessões.

4.2. Observação direta e naturalista

A observação direta é uma técnica de recolha de dados, particularmente útil e confiável, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos (Afonso, 2005), uma vez que é o investigador que efetua diretamente a recolha das informações, sem ter a necessidade de interagir com os sujeitos (Quivy & Campenhoudt, 1992). Para estes autores, a técnica da observação direta tem a capacidade de apreender comportamentos e acontecimentos no próprio momento em que se produzem. A recolha de um material de análise relativamente espontâneo e inesperado para o observador torna-se uma mais-valia para este tipo de estudo.

Houve, assim, a necessidade de utilizar observações diretas no nosso estudo, para perceber as dinâmicas de sala de aula e interações possíveis. No entanto, “toda a observação em ciências humanas implica dificuldades e limitações devidas ao sujeito observador, ao sujeito observado e às interações observador-observado” (Estrela, 1994, p.128)

A observação naturalista define-se por quatro linhas muito gerais:

1. Não é uma observação seletiva - o observador procede a uma acumulação de dados, pouco seletiva, mas passível de uma análise rigorosa.
2. Preocupa-se fundamentalmente, com “a precisão da situação”, isto é com a apreensão de um comportamento ou de uma atitude inseridos na situação em que se produziram, a fim de se reduzirem ao mínimo as dúvidas referentes à sua interpretação.
3. Pretende-se estabelecer biografias compostas por um grande número de unidades de comportamento, que se fundem umas nas outras.
4. A continuidade é um dos princípios de base que possibilita uma observação correta: a seleção dos acontecimentos é algo de arbitrário, que se verifica apenas no laboratório, pois o processo vital é caracterizado pela ininterruptão (Estrela, 1994, p.46).

É importante referir que, nesta técnica, a posição do investigador é a de distanciamento dos sujeitos observados. Isto porque assenta no princípio da não interferência, ou seja da não-participação (Estrela, 1994).

Para este estudo, a observação naturalista foi uma técnica escolhida, incidindo sobre as atividades teatrais de jovens com NEE.

Foram sempre agendadas as observações nos horários das sessões de teatro ou ensaios, nunca havendo pedidos de alteração de horários e dias, para cumprir com as rotinas dos jovens.

As observações foram registadas em protocolos que podem ser consultados entre o anexo C.

4.3. Análise de conteúdo

Neste tipo de estudo, as técnicas utilizadas estão quase sempre associadas à análise de conteúdo. Com base em Bardin (1979), Estrela (1994) define a análise de conteúdo como sendo uma técnica de investigação que visa a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo.

Para Quivy e Campenhoudt (1992) a técnica da entrevista está associada à análise de conteúdo pois através da entrevista aparecem elementos de informação e de reflexão, que permitem uma análise sistemática de conteúdo que corresponde às requisitos de explicitação, de estabilidade e de intersubjetividade dos processos.

A análise de conteúdo é muito utilizada na investigação empírica em ciências sociais e humanas porque “permite, quando incide sobre um material rico e penetrante, satisfazer harmoniosamente as exigências de rigor metodológico e da profundidade inventiva” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.225).

Os mesmos autores referem que também trata de forma organizada informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade.

Para Esteves (2005) esta técnica é utilizada para o tratamento da informação recolhida previamente, e passa por várias etapas:

A primeira etapa é a constituição do *corpus* documental que se define pelo objeto em análise.

A segunda etapa envolve uma “leitura flutuante” do material que o investigador recolheu, já a pensar a sua possível categorização, e estando sempre em consonância com os objetivos do estudo.

Antes da categorização, há a necessidade da etapa de codificação. Esta etapa inclui a escolha da unidade de registo, da unidade de contexto e da unidade de enumeração que se irá usar. Numa análise de conteúdo categorial, entende-se por:

- Unidade de registo: o segmento mínimo de significação.
- Unidade de contexto: a fração da mensagem mais ampla que possibilita decifrar unidade de registo.
- Unidade de enumeração (quantificação das ocorrências): a maioria das vezes, a unidade de enumeração condiz com a unidade de registo (Esteves, 2005).

Seguidamente, a categorização envolve a organização dos dados, tendo em conta as suas semelhanças e as diferenças entre eles. Esta categorização pode ser realizada através de dois tipos de procedimentos:

- Os procedimentos fechados ou dedutivos que requerem a construção prévia de uma grelha de categorias.
- Os procedimentos abertos ou indutivos, nos quais a grelha de categorias emerge do próprio material em análise (Esteves, 2005).

A análise de conteúdo deste estudo foi realizada através de um procedimento misto, uma vez que as subcategorias e indicadores emergiram do material em análise, mas foram agrupadas em categorias que tinham sido previamente definidos no guião das entrevistas.

III- . Apresentação e discussão dos resultados

1. Resultado das entrevistas

1.1. Resultados da entrevista ao grupo de jovens

Tendo em conta as características dos jovens, o decurso da entrevista de grupo não foi simples. Nesse sentido, foi necessária a intervenção do professor em algumas situações para clarificar o sentido das respostas ou aprofundar um pouco mais uma ideia. Pela mesma razão, também a intervenção da entrevistadora foi maior do que é habitual numa entrevista semidiretiva. Se bem que estas intervenções tenham sido fundamentais para o desenrolar do diálogo, temos consciência que podem ter sido indutoras de algumas respostas. Pareceu-nos, porém, que valia a pena correr esse risco, uma vez que era a única forma de desenvolver a entrevista numa situação com estas características.

Na tabela seguinte apresentamos a estrutura geral da análise em categorias e subcategorias. A análise de conteúdo completa encontra-se em anexo D:

| Categorias | Subcategorias |
|---|-------------------------------------|
| Perspetivas dos jovens sobre Teatro | Meio de expressão e comunicação |
| | Meio de transmissão de uma história |
| | Forma de criação |
| | Arte e exploração de sentimentos |
| Relação com o Teatro | Fonte de satisfação |
| | Preocupações com a comunicação |
| Mudanças pessoais através das aulas de teatro | Desenvolvimento da autoconfiança |
| | Desenvolvimento da comunicação |

Tabela 3 – Temas, categorias e subcategorias da análise da entrevista de grupo

Como referimos anteriormente, nesta análise, as categorias decorrem dos blocos temáticos e objetivos do guião, tendo as subcategorias emergido do material em análise. Em termos gerais, a leitura das subcategorias que surgem na tabela anterior mostra a visão positiva que os jovens têm sobre o teatro e sobre as aulas de teatro. Apresentamos em seguida os resultados da entrevista por categoria.

| Categoria | Subcategoria | Indicadores | UR/Ind |
|-------------------------------------|---|---|--------------------|
| Perspetivas dos jovens sobre Teatro | Meio de expressão e comunicação | Teatro como expressão de emoções | 1 |
| | | Teatro como forma de Interação com os colegas | 3 |
| | | Teatro como meio de transmitir emoções. | 2 |
| | | Teatro como forma de expressão. | 2 |
| | | Leitura de livros em grupo. | 1 |
| | Meio de transmissão de uma história | Teatro como apresentação de um espetáculo | 3 |
| | | Teatro como transmissão de histórias | 2 |
| | Forma de criação | Criação de uma história através das emoções | 1 |
| | | Criação de movimentos. | 1 |
| | | Composição de falas. | 1 |
| | | Criação coletiva de histórias | 3 |
| | | Forma de imaginação. | 1 |
| | | Teatro como uma expectativa | 1 |
| | | Criação do próprio cenário | 1 |
| | | Criação das personagens | 4 |
| | | Criação de peças de teatro através de uma história. | 2 |
| | | Arte e exploração de sentimentos | Teatro é uma arte. |
| | Teatro como meio de mostrar os sentimentos | | 4 |
| | Explorar nos textos os próprios sentimentos | | 3 |
| | Teatro como meio de interpretação de sentimentos. | | 5 |
| | Teatro como liberdade e compreensão | | 5 |
| | Teatro como meio de liberdade. | | 2 |
| | Preocupação em representar bem. | | 2 |
| Liberdade na construção e no palco. | 1 | | |

Tabela 4 - Perspetivas dos jovens sobre Teatro

A primeira categoria agrupa os indicadores relativos às perspetivas dos jovens sobre teatro e atividades teatrais, como se pode ver na tabela seguinte.

A entrevista mostra que os jovens consideram o teatro um meio de expressão e comunicação, como exemplificam os excertos seguintes dos jovens A e E:

Entrevistador: cada um de vocês teve que transmitir o quê?
A: Tínhamos que transmitir emoções.
E: Emoções

O teatro como transmissão de uma história surge também referido por um dos jovens (A), que afirma, por exemplo:

A: Serve para fazer histórias que o professor João encena de depois transmite para o palco para as pessoas verem.

Alguns jovens referem que o teatro é uma forma de criação, salientando a possibilidade de criar movimentos, personagens, falas, do cenário, a própria história, com o diálogo seguinte sugere:

Professor: O voar é um movimento ou não, André?
A: É.
Professor: Quem o criou?
A: Foste tu!
Professor: Foi? Sozinho?
A: Fomos nós.

Por outro lado, os jovens enfatizam a exploração de sentimentos que a arte em geral e o teatro em particular podem permitir. Os excertos seguintes ilustram estas perspetivas sobre o teatro:

Entrevistadora: Sim? E tu P, esta questão de terem construído uma história em torno do voar? O voar para nós, como o construíram, representava o quê, A.?
A: A nossa peça.
Entrevistadora: A vossa peça. Mas porque escolheram o “voar” ali muito como tema? Porque começaram vocês o teatro a voar?
Todos: “ Uma asa, outra asa, uma pata, outra pata, uma cabeça, um bico...o respirar...uma cauda.

Para os inquiridos, as falas, os movimentos, o cenário, as personagens, a invenção coletiva de histórias são formas de criação através das emoções.

Os jovens exaltaram o teatro como uma forma de arte que permite mostrar os seus sentimentos, as angústias e incertezas próprias de jovens com esta idade e estas características. O teatro é um meio para exprimir esses sentimentos.

Analisando as respostas dos jovens, há uma grande tendência para considerar o teatro não só um meio de exprimir sentimentos, mas também um meio de

interpretação dos mesmos. Com efeito, para estes jovens as atividades teatrais parecem constituir uma forma de liberdade, como um dos jovens afirma:

P: Eu aqui sinto-me livre. Lá fora não me sinto livre

É importante para estes jovens serem compreendidos pelos outros e aceites na sociedade. Representar bem parece ser entendido por eles como uma forma de serem aceites, de serem bem recebidos, de serem estimados e principalmente de serem bem acolhidos, através de uma arte que tantos apreciam.

A tabela seguinte mostra os resultados da 2ª categoria.

| Categoria | Subcategoria | Indicadores | UR/Ind |
|----------------------|--------------------------------|---|---------------|
| Relação com o Teatro | Eleição fonte de satisfação | Gosto pelo teatro. | 1 |
| | | Oportunidade de ver e participar em outras peças de teatro. | 1 |
| | | Gosto pela parte prática das aulas. | 1 |
| | | Gosto pela representação em público. | 1 |
| | | Dança e relaxamento entre as atividades preferida. | 1 |
| | | Sentimento agradável e livre. | 1 |
| | | A aula de teatro como ambiente descontraído. | 1 |
| | | Aulas cansativas mas que trazem coisas boas. | 1 |
| | | Importância da energia para fazer teatro. | 1 |
| | Preocupações com a comunicação | Gosto pela parte verbal das aulas de teatro. | 1 |
| | | Importância da comunicação verbal e não verbal. | 1 |
| | | Ideia de que a comunicação verbal é mais perceptível. | 1 |
| | | Noção que a mensagem pode não ser passada corretamente. | 1 |
| | | Noção da importância de colaborar com outros grupos. | 1 |
| | | Partilha com os outros sobre as aulas de teatro. | 1 |
| | | Noção das dificuldades de fazer teatro. | 1 |
| | | Importância da energia para fazer teatro. | 1 |
| | | Exigência por parte do professor. | 2 |

Tabela 5 - Relação com o Teatro

Como mostra a tabela anterior, os inquiridos manifestam a relação que mantêm com o teatro. Examinando as respostas dos jovens, percebemos que há um gosto geral pelo teatro e por todas as atividades relacionadas. A parte prática das aulas é a preferida do grupo. Todos os exercícios que envolvem dança e música estão entre os preferidos. Também o relaxamento é do agrado dos jovens como podemos verificar nos seguintes diálogos:

Entrevistadora: o que é que vocês gostam mais de fazer nas aulas de teatro?

P: Tudo.

Eu: Tudo? E tudo é o quê?

F: O aquecimento...

Entrevistadora: O aquecimento...e mais?

F: O que o professor nos manda fazer, os exercícios com gestos.

Eu: Com gestos? Gostam de comunicar com gestos?

F: Sim...gestualmente?

Entrevistadora: Gostam? E aqui o A. também gosta?

A: Também gosto, Margarida.

P: Também gosto.”

“F: É quando o professor nos manda fazer alguma atividade.

Entrevistadora: Sim mas qual?

P: Qualquer coisa.

F: Dança.

Entrevistadora: Então gostam de tudo, gostam da dança...

P: Das mensagens.

Professor: Do relaxamento.

Os jovens consideram a aulas de teatro como um ambiente descontraído, onde eles se sentem confortáveis e relaxados, pois falam um pouco de tudo. Dos seus interesses, das suas necessidades, das suas dúvidas.

A: Falamos de tudo.

P: Dos problemas

Mesmo sendo cansativas, os jovens reconhecem estas aulas como benéficas. Parecem transmitir-lhes um sentimento agradável, que proporciona liberdade, como referem os seguintes excertos da entrevista:

Entrevistadora: Diz o que não sentes lá fora?

P: Sinto-me uma pessoa presa.”

Eu: Achas que ficastes mais livre e mais aberto?

A: Eu senti liberdade pelo teatro.

Nesta relação com o teatro, o grupo tem oportunidade de cooperar e participar em peças de teatro de outros grupos de teatro.

Estes jovens demonstram ter a preocupação de não serem entendidos, devido ao modo como comunicam, decorrente das dificuldades que apresentam. Segundo a entrevista, são apreciadores do texto e da sua criação, o que faz com que apreciem bastante a parte verbal do teatro ou seja, a locução do texto. A ideia que a comunicação

verbal é mais perceptível e que devido às suas dificuldades verbais poderão não ser compreendidos, preocupa-os. Têm a consciência de que a mensagem poderá não passar, como o próximo diálogo mostra:

Entrevistadora: Gostam de falar gestualmente mas também a falar?

Todos: Sim.

Entrevistadora: Acham importante comunicar das duas maneiras, com falas e com gesto?

Todos: Sim.

Entrevistadora: Acham que as pessoas vos percebem mais através de gestos ou através da fala?

F: Da fala.

Entrevistadora: E dos gestos não? As pessoas não vos percebem com os gestos?

F: Algumas não:

Entrevistadora: Algumas não? E acham que o problema é vosso ou deles? Por exemplo, eu não percebo um gesto que tu faças. O problema é teu ou meu?

F: Meu.

Entrevistadora: Teu?

F: Não...

Professor: Pode ser...

F: Posso estar a fazer mal.

Ao mesmo tempo, têm a noção da importância de trabalhar com outros grupos e de ter outras experiências para serem mais confiantes na questão de verbalização do texto bem como no seu desempenho com o corpo.

Os jovens dão muita importância à energia que é preciso para fazer teatro.

A: Muita energia, muita importância e muita excelência.

Os resultados do 3º tema são apresentados na tabela seguinte.

| Categoria | Subcategoria | Indicadores | UR/Ind |
|---|----------------------------------|--|---------------|
| Mudanças pessoais através das aulas de teatro | Desenvolvimento da autoconfiança | Adaptação positiva às aulas de teatro. | 2 |
| | | Sentimento de confiança. | 3 |
| | | Sucesso ao superar a timidez. | 5 |
| | | Satisfação com a apresentação em público | 1 |
| | Desenvolvimento da comunicação | Sentimento de liberdade e abertura... | 1 |
| | | Evolução de capacidades comunicacionais através das aulas de teatro. | 1 |

Tabela 6 - Mudanças pessoais através das aulas de teatro

Como a tabela mostra, os jovens consideram que as aulas de teatro provocaram neles mudanças pessoais, designadamente a nível do desenvolvimento da autoconfiança e da comunicação.

Referem ainda que a adaptação às aulas de teatro e a todas as atividades relacionadas foi positiva. A confiança em si mesmos foi surgindo ao longo do tempo como prova as seguintes respostas:

D. P: Eu só estou há 3 anos, mas estou melhor.

A: Foi mais fácil

P: Eu estou...estou mais confiante.

A: Mais confiante.

A: Positiva...muito excelente.

Entrevistadora: E a R? Estás mais confiante?

R: Sim.

O sentimento de confiança e de superação da timidez é referenciado pelos jovens como um objetivo conseguido através do teatro. Têm consciência que as atividades teatrais contribuíram para superar a timidez ao longo do tempo, como comprova as seguintes afirmações:

A: Sim temos. Saímos muito...muitas atividades.

A: Muito mais à vontade.

P: Sinto-me mais à vontade.

Eu: Mesmo lá fora? No café, no supermercado? Sentiram diferença?

P: Eu senti.

A: Eu senti as variedades.

A satisfação que os jovens têm em se apresentar em público é destacada na entrevista. Os jovens mostraram que gostam de estar em contato com o público e de fazerem o melhor que conseguirem. Tornando-os com isto, autocríticos do seu trabalho, como vimos antes, no que respeita às preocupações com a comunicação verbal.

Entrevistadora: E em frente a um público. Sentem-se bem?

Todos: Muito bem. Batem palmas.

O desenvolvimento e evolução das capacidades comunicacionais que já foram reconhecidas através das atividades relacionadas com o teatro, parecem ter contribuído para um sentimento de liberdade e abertura para com o outro e para com a sociedade. O próximo diálogo ilustra esta perspetiva:

Entrevistadora: R, tu gostavas muito de falar com as pessoas?

R: Sim.

Entrevistadora: Sim? Chegavas a um sítio e falavas com as pessoas?

R: Não.

Entrevistadora. Na última vez falaste em palco?

R: Falei.

Entrevistadora: E isso foi uma coisa boa ou não?

R: Foi.

Entrevistadora: Então ultrapassaste essa parte. Foi difícil?

R: Sim.

Entrevistadora: Estavas sempre calada?

R: Sim.

Entrevistadora: Agora não. Na vossa peça fizeste isso muito bem.

R: Sim.

Entrevistadora: Sentiste-te bem?

R: Sim.

Entrevistadora: Ajudou-te ou não?

R: Ajudou.

Em síntese, os jovens gostam das atividades teatrais que desenvolvem, referindo que estas constituem um espaço de liberdade e possibilidade de expressão, além de um processo interativo. Gostam também de apresentações ao público, considerando que estas são uma forma de serem melhor aceites pela comunidade. Preocupam-se, no entanto, com o seu desempenho em palco, nomeadamente com as suas dificuldades na comunicação oral, estando conscientes que estes podem afetar a compreensão da mensagem. Consideram ainda que as aulas de teatro têm sido importantes na melhoria da comunicação com os outros e no desenvolvimento da autoconfiança.

Como refere Guimarães (2014) ao integrar o seu papel e ao comunicá-lo a um público, o jovem tem consciência de si e interioriza os elementos linguísticos e culturais inerentes à personagem que está a desempenhar. É um exercício simultâneo de consciência e de libertação de si próprio e de comunhão com a sociedade.

Também Muller e Godoy (2014) defendem que através das atividades de teatro os jovens desenvolvem a expressividade, o relacionamento, a espontaneidade, a imaginação, elementos indispensáveis para despertar aprendizagens significativas na vida dos jovens, que ajudem a desenvolver a comunicação entre pares.

1.2. Resultados da entrevista ao professor

A entrevista ao professor/encenador foi realizada na sala em que são realizadas as atividades de teatro. O inquirido teve uma participação favorável, pois respondeu ao que foi perguntado e acrescentou ainda outros aspetos que considerou relevantes para este estudo.

Na análise de conteúdo realizada surgem 3 categorias que apresentamos na tabela seguinte, bem como as respetivas subcategorias. A análise de conteúdo completa encontra-se em anexo E:

| Categorias | Subcategorias |
|--|--|
| Relevância do teatro para a comunicação e desenvolvimento global | O teatro como meio de formação e aprendizagem |
| | O teatro como Meio de expressão e comunicação |
| | Papel do professor de teatro como facilitador da comunicação |
| | O jogo como meio de desenvolvimento e comunicação |
| | Expetativas positivas sobre as capacidades dos jovens |
| O Teatro como resposta educacional. | Mudanças necessárias para o desenvolvimento do teatro com jovens com NEE nas escolas |
| | Caraterísticas dos jovens do grupo |
| | Estratégias de apoio face às dificuldades dos alunos |
| | Relevância do trabalho em equipa |
| O teatro como meio de integração social | Teatro como meio de aceitação social dos jovens com NEE |
| | Fatores de inclusão social e laboral |

Tabela 7 – Categorias. Subcategorias e indicadores da análise da entrevista ao professor/encenador.

Em parte, estas categorias decorrem dos blocos do guião da entrevista, mas sofreram alterações de acordo com o material em análise. Assim, se a primeira categoria surgia já no guião, as duas restantes emergiram do discurso do entrevistado, mostrando a importância que este dá ao teatro quer como resposta educativa para estes jovens, quer como forma de integração social. Apresentamos em seguida os resultados da entrevista, detalhados por categoria:

| Categoria | Subcategoria | Indicador | UR/Ind |
|--|--|---|---------------|
| Relevância do teatro para a comunicação e desenvolvimento global | O teatro como meio de formação e aprendizagem | O teatro como meio de formação pessoal | 1 |
| | | Teatro como meio facilitador de aprendizagens. | 1 |
| | | Teatro como ferramenta importante no ensino especial. | 1 |
| | | Teatro como meio de valorização pessoal. | 1 |
| | O teatro como meio de expressão e comunicação | O teatro como forma de expressão de emoções | 2 |
| | | O teatro como ajuda à comunicação de jovens com NEE | 1 |
| | | As expressões artísticas como forma de comunicação de jovens com NEE | 2 |
| | | Uso eficaz dos gestos e do corpo por jovens sem linguagem oral | 2 |
| | | Liberdade de escolhas perante os materiais. | 1 |
| | | Diferenças positivas a nível de comunicação verbal. | 2 |
| | Papel do professor de teatro como facilitador da comunicação | Professor de Teatro como facilitador | 2 |
| | | Necessidade de tempo para o professor conhecer as capacidades dos jovens com ou sem NEE | 3 |
| | | Professor como um elemento do grupo e facilitador do processo de comunicação | 4 |
| | O jogo como meio de desenvolvimento e comunicação | Facilitador de ferramentas para melhor jogarem e comunicarem. | 1 |
| | | O jogo como elemento de criatividade. | 1 |
| | | A observação como meio de atingir os objetivos do jogo. | 1 |
| | | Uso de jogos de improviso e leituras coletivas para decorar texto. | 1 |
| | Expetativas positivas sobre as capacidades dos jovens | Confiança na capacidade de memorização do texto. | 2 |
| | | Conhecimento das capacidades de cada jovem. | 1 |
| | | Capacidade criativa dos jovens, apesar das problemáticas | 1 |
| | | Possibilidade de comunicar com o público apesar das dificuldades. | 1 |
| | | Miúdos com rótulo devido às suas problemáticas. | 1 |
| | | Falta de tempo para conseguir melhores resultados | 1 |

Tabela 8 – Relevância do teatro para a comunicação e desenvolvimento global

No que se refere à relação do teatro como meio de formação e de aprendizagem, o entrevistado explicita o contributo do teatro para a formação pessoal, considerando-o um facilitador de aprendizagens e uma ferramenta importante em Educação Especial, uma vez que promove a valorização pessoal dos jovens com necessidades educativas especiais, como excerto o seguinte mostra:

P: Claro que é essencial. É bom para a formação pessoal e para todo o tipo de formação.

Segundo o entrevistado, o teatro é um meio facilitador da expressão e da comunicação. O inquirido refere que, através do teatro, os jovens expressam as suas emoções e comunicam entre si. Os excertos seguintes ilustram esta perspetiva:

O teatro é um mundo de emoções e as emoções fazem a formação das pessoas

O teatro é constituído por diversos jogos. Jogos, esses, que podem ajudar os jovens a transmitir as suas ansiedades, as suas necessidades, as suas angústias.

A comunicação, segundo o professor/ encenador, é realizada através do corpo e de gestos por jovens que não tenham capacidade verbal e, neste sentido, todas as expressões artísticas são facilitadoras da comunicação. Também a liberdade na escolha dos materiais é uma mais-valia para a comunicação. Os próximos excertos da entrevista são clarificadores destes pontos de vista:

Comunicam gestualmente. Comunicam na maneira que sabem. E comunicam muito bem. Fazem-se entender.

O desenvolvimento da comunicação faz parte de muitas vertentes. Uma delas é com a ajuda do teatro...e neste caso, dos jovens com muitas problemáticas.

Agora temos que perceber que muitos deles são pouco desenvolvidos verbalmente mas usam a escrita, a música, a dança...para poderem comunicar. Comunicam aquilo que precisam.

O professor/encenador defende que é essencial conhecer bem as características dos jovens e as suas capacidades:

E olha, é preciso desmistificar aqui uma coisa...Eu não sou o professor do grupo. Eu sou um facilitador. Eu sou um facilitador.

O desenvolvimento da comunicação faz parte de muitas vertentes. Uma delas é com a ajuda do teatro...e neste caso, dos jovens com muitas problemáticas.

O jogo é referido pelo professor/encenador como um meio de desenvolvimento, com o objetivo de proporcionar uma melhor comunicação. Segundo o inquirido, o jogo de improviso e as leituras coletivas são elementos de criatividade e técnicas para decorar textos. Para ele, é importante recorrer sempre à observação para analisar e modificar comportamentos, como retrata o excerto seguinte:

E depois dás mais conhecimento que tens do jogo. E damos-lhes ferramentas para eles jogarem melhor. Este é o segredo.

O jogo? O jogo é a nossa criatividade. Olha o F...ainda não tem código. Está há pouco tempo no grupo...Mas o meu jogo com o F é esse. O da observação. Trabalhar a observação. Por exemplo o E, devido à problemática dele, já é o contrário. Eu é que vou observá-lo. O que é que daqui ele consegue. O que é que ele consegue jogar...

Como eles decoram o texto? Epá...o que faço com eles é exatamente o que faço no teatro.

São leitura coletivas dentro da sala, são jogos associados ao que estamos a ler, são improvisações com o que acabaste de ler. Exatamente as mesmas técnicas que nós aprendemos a fazer. O processo é muito livre.

Para o inquirido, as expectativas em relação à capacidade dos jovens em relação às atividades teatrais são positivas. Os jovens criam confiança em si para memorizarem um texto e, ao mesmo tempo, desenvolvem consciência das suas aptidões. São criativos, dentro das suas capacidades e problemáticas, e conseguem comunicar em público. O próximo excerto fundamenta esta questão:

Até chegar ao dia que o processo construtivo está feito e o trabalho o que há para memorizar. Ou seja o texto. Isto é uma situação e uma relação de confiança. Imagina, tu só deitas um texto quando te sentes confiante. E objetivo principal é esse. Teres confiança e gerares confiança.

É claro que há situações problemáticas. É claro que não posso pedir ao R R para me debitar duas páginas A4 de texto. Pela sua incapacidade na fala, porque se fosse pela memorização ele conseguia. Mas cabe ao ensino especial trabalhar esta questão da comunicação. Se não consegue duas páginas, consegue uma frase. Ele comunica com o público a ideia que está nesta frase sabendo que ele tem uma dificuldade enorme de se tornar compreendido.

Porém, o professor/encenador tem consciência que falta tempo para conseguir melhores resultados, como refere o excerto seguinte:

O que às vezes nós não fazemos, porque também não temos, é darmos-lhes tempo para esse processo aconteça. Se eu tivesse estes miúdos a tempo inteiro conseguíamos muito mais.

A próxima categoria está relacionada com o teatro como resposta educacional. Na tabela seguinte, apresentamos de seguida as subcategorias e os indicadores relacionados com esta categoria:

| Categoria | Subcategoria | Indicador | UR/Ind. |
|-------------------------------------|--|---|----------------|
| O Teatro como resposta educacional. | Mudanças necessárias para o desenvolvimento do teatro com jovens com NEE nas escolas | Abertura das instituições para as atividades relacionadas com o teatro. | 1 |
| | | Existência de professores de teatro interessados em Ensino Especial. | 2 |
| | | Grande investimento pessoal por parte do professor. | 1 |
| | | O teatro associado a atividades mais lúdicas. | 1 |
| | | Necessidade de professores do 1º ciclo mais preparados para recorrerem às atividades de teatro. | 4 |
| | | Defesa do teatro e das expressões obrigatórias até ao 9º ano. | 2 |
| | | Teatro como ferramenta importante no ensino especial. | 1 |
| | Caraterísticas dos jovens do grupo | Várias problemáticas no grupo de teatro. | 1 |
| | | Pessoas socialmente diminuídas. | 1 |
| | | Carentes de oportunidades sociais. | 2 |
| | Estratégias de apoio face às dificuldades dos alunos | Adaptação do texto às capacidades de cada jovem. | 1 |
| | | Recurso a Técnicas usadas no teatro para decorar texto. | 1 |
| | | Pesquisa de técnicas para memorizar um texto. | 1 |
| | | Necessidade de adaptação constante às situações. | 1 |
| | | Construção de processos sendo o professor, um facilitador. | 2 |
| | | Trabalho de grupo ou individual dependendo do processo de criação. | 3 |
| | | Importância dada ao trabalho individualizado. | 3 |
| | | Ritmo descontraído em momentos descontraídos. | 1 |
| | | Importância de se fazer entender verbalmente. | 1 |
| | | Trabalho individual para memorizar e verbalizar um texto. | 3 |
| | | Ausência de uma estrutura de aula. | 1 |
| | | Atingir os objetivos variando os métodos. | 2 |
| | | Trabalho de improviso e técnicas iguais. | 2 |
| | Recursos reciclados e adaptados. | 2 | |

| | | | |
|--|----------------------------------|---|---|
| | Relevância do trabalho em equipa | Importância dada à equipa multidisciplinar nomeadamente ao terapeuta da fala. | 4 |
| | | Importância do terapeuta ocupacional. | 1 |

Tabela 9 – O Teatro como resposta educacional

No que se refere à relevância do teatro como resposta educacional, o inquirido reconhece que são necessárias modificações nas instituições de Educação Especial e nas Escolas Regulares para o desenvolvimento do teatro. Apesar disso, atualmente existe uma maior abertura das instituições em relação à atividade teatral, bem como mais professores de teatro interessados no ensino especial:

O C.R.I.T. não faz nada a mais que muitas outras instituições fazem. E já faziam há mais tempo.

E com isto fico muito feliz que haja outros profissionais de teatro que se queiram associar ao nosso teatro, dando um bocadinho de cada um e passarmos um bocadinho de conhecimento.

O professor/encenador menciona que é necessário um grande investimento pessoal por parte do professor:

Posso dizer-te é que fiz um grande investimento pessoal na criação deste grupo de teatro.

O teatro está associado às atividades lúdicas, mas o professor defende que é uma atividade que deveria ser obrigatória ao longo da escolaridade obrigatória, devido à sua importância e ao desenvolvimento que proporciona aos jovens como mostra o seguinte excerto:

É muito facilitador de aprendizagens. Eu defendo que o teatro, a expressão plástica, a expressão musical, a dramática, devam de ser obrigatórias até ao 9º ano.

Defende também a relevância dos professores do primeiro ciclo estarem preparados para recorrer às atividades teatrais:

E de todos os professores do 1º ciclo que eu conheço, são pouco aqueles que não gostam da área de teatro, das expressões.

O inquirido caracteriza o grupo de jovens como tendo várias problemáticas, encontrando-se socialmente diminuídos e carentes de oportunidades sociais, como menciona no seguinte excerto da entrevista:

Vamos ver uma coisa que é importante para contextualizar. A maioria das pessoas que nós temos aqui são pessoas socialmente diminuídas. Carentes de oportunidades sociais, e esta é a forma como a sociedade os vê. O que é que estes jovens sentem quando saem à porta da

instituição? Que oportunidade a sociedade lhes dá? Que resposta tem? Pois...esta é a imagem que nós temos por aqui.

As estratégias a empregar nas atividades teatrais, segundo o inquirido, devem ter como objetivo fundamental auxiliar os jovens face às suas dificuldades. Neste sentido, os textos a memorizar devem ser adaptados às capacidades de cada jovem. Contudo, são estratégias semelhantes às utilizadas no teatro em geral. Para jovens com NEE é necessário pesquisar novas técnicas e estratégias e adaptar essas técnicas a novas situações. Mais uma vez o professor/encenador surge como um elemento facilitador deste processo como refere:

Tenho dificuldades de comunicação onde tenho que arranjar estratégias para que eles as possam ultrapassar. Em grupo é mais difícil fazer este trabalho. E por vezes as coisas são mais exaustivas o que pode levar o grupo de desistir. E por isso os espaços individuais.

O trabalho de grupo é tão valorizado pelo professor/encenador como o trabalho individualizado. Depende das situações e depende do processo de criação, como podemos verificar nas seguintes citações:

Depende da necessidade de cada um. Se estou em processo de criatividade de um trabalho de texto, trabalho sempre em grupo, em coletivo. O processo de criação também é coletivo. Quando o processo de criação é encerrado eu tenho que criar espaços individuais.

Para o inquirido, as atividades teatrais, neste grupo, nascem de momentos e ritmos descontraídos. Não seguem qualquer estrutura e o único objetivo é o sucesso dos jovens. Os métodos surgem e variam associados a novas situações e à disponibilidade dos jovens. O improvisado é uma estratégia muito utilizada nestas aulas, bem como o inesperado, o que faz com que os materiais utilizados sejam sempre adaptados e reutilizados:

Não. Eu não trabalho nada com estrutura...nada, nada, nada. Nada mesmo. É assim. Não tenho estrutura nenhuma. Os miúdos chegam aqui e trazem os seus processos individuais e eu tenho que tentar atingir os objetivos com eles. A estrutura é só esta...atingir os objetivos. Os métodos? Variam dependendo de muitas situações e da disponibilidade dele.

Os jovens dão muita importância ao seu desempenho em relação à comunicação verbal. Fazerem-se entender verbalmente é essencial. Neste sentido, o professor/encenador considera indispensável uma equipa multidisciplinar que possa ajudar os jovens a ultrapassar obstáculos relacionados o seu desempenho verbal. Nessa equipa, a importância do terapeuta da fala e do terapeuta educacional é considerável, como o seguinte excerto confirma:

Há uma coisa nas instituições muito boa que é o facto de nós trabalharmos em equipa multidisciplinar. Eu embora não tenha aqui uma hora com o terapeuta da fala há uma comunicação entre nós. Todos eles vão ao terapeuta da fala. Eu mando um e-mail com e digo-lhe o que quero que ele trabalhe com eles. A partir do texto escolhido. E depois numa reunião de equipa a terapeuta faz-me um feed-back do seu trabalho e ensina-me a trabalhar as dificuldades deles.

A terceira e última categoria refere o Teatro como meio de integração social. Apresentamos as subcategorias e indicadores:

| Categoria | Subcategoria | Indicador | UR/Ind. |
|---|---|---|----------------|
| O teatro como meio de integração social | Teatro como meio de aceitação social dos jovens com NEE | Teatro como forma de expressão na sociedade. | 1 |
| | | O teatro como forma de aceitação na sociedade. | 1 |
| | | Parcerias e trocas de experiencias através do teatro como meio de desenvolvimento social e pessoal. | 2 |
| | | Professor de teatro como facilitador da integração social. | 1 |
| | | Necessidade de serem aceites. | 1 |
| | | Possibilidade de os jovens serem socialmente aceites através do teatro Com o teatro são aceites na sociedade. | 2 |
| | Fatores de inclusão social e laboral | Importância de arranjar estratégias individuais para ser aceite socialmente, apesar das dificuldades. | 1 |
| | | Importância da comunidade para o sucesso da inclusão escolar e social | 2 |
| | | Importância dos centros de ensinos especial na integração do mercado de trabalho e na autonomia. | 2 |

Tabela 10 – O teatro como meio de integração social

Para o professor/encenador deste grupo, o teatro é um processo que permite uma maior aceitação dos jovens com NEE por si próprios e, conseqüentemente, pela sociedade. O inquirido defende que o teatro é um meio fundamental para alcançar estes objetivos:

Eu tento sempre ver o teatro como uma forma que eles têm para se exprimirem na sociedade. De ser aceites na sociedade. De eles próprios se aceitarem. E de os outros verem as capacidades que eles têm.”

“ As necessidades deles, além de todas as necessidades comuns a nós, é só serem aceites. É uma grande necessidade.

Esta aceitação dos jovens através do teatro implica a criação de parcerias com outros grupos de teatro com as mesmas características, favorecendo o desenvolvimento pessoal e social dos participantes nos projetos colaborativos. Mais uma vez, o professor/encenador surge como um elemento facilitador. Facilitador da integração social dos jovens, como refere:

E com isto fico muito feliz que haja outros profissionais de teatro que se queiram associar ao nosso teatro, dando um bocadinho de cada um e passarmos um bocadinho de conhecimento. As parcerias são muito importantes para eles. Isto para mim é que faz sentido. Isto é que é desenvolvimento social. Além do trabalho artístico, a forma como tu consegues ser facilitador da integração social destas pessoas, é muito gratificante.

O teatro tem um papel fundamental na inclusão social, mas também na inclusão laboral. Como salienta o professor/encenador, a sociedade tem que contribuir para que os jovens sejam aceites socialmente e integrados adequadamente e promover o seu sucesso.

Para tal, é importante ter estratégias individuais que promovam a sua aceitação na sociedade, tendo sempre em conta as suas dificuldades e os obstáculos que podem enfrentar:

Eles não são iguais e não há forma de lá chegar igual e depois isto da sociedade inclusiva é muito forte e com um peso muito grande. E nós como sociedade temos que contribuir para o seu sucesso. Nós temos de criar uma sociedade inclusiva.

Para o professor/ encenador a comunidade tem um papel fundamental para o processo de inclusão. A comunidade deve estar preparada para promover a inclusão. A importância dos centros de ensino especial é igualmente importante para integração no mercado de trabalho com o objetivo de tornar autónomos os jovens com NEE como fundamenta no seguinte excerto:

Tal qual tu tens faculdades para formar engenheiros, médicos, professores, tens que ter centros de ensino especial que ajudam esta gente a ir para o mercado de trabalho. A ser autónomos...ir onde for e fazerem-se respeitar. Tem que conseguir isso.

O teatro é a ferramenta mais importante que pode existir neste contexto do ensino especial, para responder às necessidades e motivações de cada um.

Em síntese, este professor/encenador dá relevância especial ao papel do teatro na educação dos jovens com NEE e considera-o ainda um contributo essencial para a sua inclusão social e laboral. Neste processo, perspetiva-se essencialmente como um

facilitador, criando as condições para os jovens se expressarem, comunicarem e criarem, o que favorece a confiança em si próprios e perante os outros.

Com efeito, como defende Mesquita (2005) a importância do professor/encenador face a uma escola inclusiva está relacionada com o ensino de qualidade e com a capacidade de avaliar os alunos com NEE.

O papel do professor/encenador de teatro é de facilitador e orientador, de situações em que os jovens tenham que se exprimir e comunicar através de estratégias diferenciadas, de ações fictícias ou inspiradas em vivências dos participantes (Reis 2003). Contudo, tem uma responsabilidade acrescida, como defende César (2003), a de proporcionar a inclusão na sociedade.

Ainda na opinião de Guimarães (2014) a sociedade não integra os jovens com NEE em programas de formação e programas laborais destinados para as diversas problemáticas. Assim, tendem a tornar-se jovens em desvantagem social e dependentes economicamente. Contudo, a mesma autora acredita que através do teatro, através de simulações da vida real, haja a possibilidade de minimizar esta dificuldade.

2. Resultado das Observações

Para este estudo realizámos 7 observações (anexos F). Todas elas tiveram a duração de uma sessão de teatro, que é de 50 minutos. Quase todas decorreram na sala que a instituição disponibiliza para as aulas de teatro.

Não nos foi informado nem disponibilizado nenhum tipo de planificação e por isso o fator surpresa predominou.

A segunda observação foi realizada no Teatro São Pedro, em Abrantes. A sala de teatro foi substituída pelo palco deste teatro, pois coincidiu com o ensaio geral de uma peça que os jovens iriam apresentar com outros grupos de teatro, de outras instituições.

As observações decorreram semanalmente, mas nunca em dias certos, pois tivemos que obedecer às rotinas do grupo e da instituição.

O professor/encenador sempre se mostrou muito prestável deixando-nos à vontade para realizar as observações, mas sempre respeitando os direitos dos jovens

e da instituição. Em algumas sessões houve a necessidade de nos adaptarmos às condições emocionais dos jovens e em todas tivemos que respeitar o seu tempo.

Para a análise das observações realizadas definimos as seguintes dimensões:

- Fases da sessão.
- Objetivos das sessões (inferidos)
- Organização do espaço e do material.
- Desempenho dos jovens.

2.1. Fases das Sessões

A análise do registo das observações permitiu identificar diferentes fases durante as sessões. Uma vez que não nos foi fornecido o planeamento, as fases que apresentamos na tabela seguinte foram inferidas por nós, a partir dos registos de observação.

| Sessões | Fases da sessão | | |
|---------|-----------------|-----------------|-----------------|
| S1 | Reflexão | Informação | Desenvolvimento |
| S2 | Organização | Ensaio | |
| S3 | Apresentação | Desenvolvimento | Relaxamento |
| S4 | Relaxamento | Desenvolvimento | Reflexão |
| S5 | Reflexão | Desenvolvimento | Aperfeiçoamento |
| S6 | Reflexão | Desenvolvimento | Relaxamento |
| S7 | Reflexão | Desenvolvimento | |

Tabela 11 – Fases das sessões

Como podemos ver pelo quadro anterior, as sessões tiveram diferentes fases, que decorriam do tipo de atividades desenvolvido e, provavelmente, dos objetivos para cada sessão.

Por outro lado, devido às características do grupo, muitas vezes as sessões não se iniciavam de maneira adequada, como o registo da sessão 4 evidência. Com efeito, quando os jovens entravam perturbados na sala, demoravam algum tempo a acalmar e provocavam uma grande instabilidade nas sessões.

Na sessão 1, definimos a primeira fase como sendo de reflexão. A sessão começou com a evocação de uma peça de teatro em que o grupo participou anteriormente. A fase da informação, surgiu quando foi necessário procurar pistas para

que os jovens recordassem essa participação. O fornecimento de pistas para relembrar essa peça deu origem à fase do desenvolvimento da atividade em que os jovens, com a orientação do professor/ encenador iam relembrando a sua participação, através de exercícios.

A sessão 2 foi realizada no palco de um teatro, pelo que registámos uma primeira fase de organização e preparação e depois o ensaio propriamente dito. A maior parte do tempo correspondeu ao ensaio para posterior apresentação. O seguinte excerto de registo da observação ilustra esta situação:

Este movimento foi sempre acompanhado por vários técnicos que iam dando as indicações.

Todos os técnicos faziam o mesmo que os jovens e interagiam com eles.

Mais uma paragem de alguns minutos para acertar as questões técnicas.

Começou de novo a música e os jovens retomaram o exercício.

Estavam todos a andar para o mesmo lado e houve mais uma paragem para dividir o grupo em dois.

O professor do CRIT pediu a um grupo para andar para a esquerda e ao outro para andar para a direita.

Todos andaram na direção indicada pelo técnico e correu muito bem pois conseguiam desviar-se uns dos outros.

Houve outra paragem para explicar que, numa determinada parte da música, todos os que conseguissem, se deviam deitar.

Uns mais depressa, outros mais devagar lá conseguiram deitar-se.

Mantiveram-se deitados mas uma parte do grupo começou a rir-se pelo que foram chamados à atenção.

Mais uma paragem para acertar as luzes do palco.

Com estas paragens os jovens em palco começam a dispersar-se e interagem com os colegas havendo momentos de brincadeira.

Na sessão 3, definimos 3 fases, tendo a primeira como objetivo apresentar e explicar o jogo a realizar na segunda fase. A segunda fase, fase do desenvolvimento, foi muito exigente para os jovens, pois houve muitas adaptações e cansou-os muito. Por fim, surgiu a fase do relaxamento, pois houve a necessidade de um momento de maior descontração, devido à exigência do exercício na fase do desenvolvimento. O excerto do registo desta parte da sessão mostra o tipo de atividade desenvolvida nesta situação:

O Professor pôs música e os jovens começaram a fazer alongamentos.

Trabalharam os braços, o pescoço, as pernas.

O professor pediu-lhes para relaxarem e para sentirem a música.

Repetiram várias vezes estes exercícios.

A sessão 4 iniciou-se com a fase de relaxamento. Os jovens vinham muito alterados do exterior e houve a necessidade de um momento de serenidade. O excerto seguinte ilustra esta situação:

Os jovens começaram por entrar na sala.

O professor perguntou porque estavam chateados e alguns começaram a contar.

O professor começou por dizer que aquelas aulas não eram para estar chateados e começou por pedir aos jovens para se sentarem.

Distribuiu as cadeiras por toda a sala e mandou os jovens sentar. Uma das jovens estava a chorar o que fez com que as atenções estavam todas voltadas para ela.

O professor não deu importância ao conflito mas tentou que os jovens relaxassem.

Começou por pôr uma música calma durante uns 3 minutos. Tempo que durou a música.

Os jovens estavam muito calmos. A jovem que estava a chorar também acalmou parando de chorar.

Durante este tempo da música, o professor passou por todos os jovens e fez-lhe uma breve massagem. Primeiro no cabelo. Depois nos ombros passando para os braços.

O Professor ficou-se mas quase todos pareceram gostar desta breve massagem.

Esta massagem durou alguns minutos.

Depois de todos serem massajados pelo professor, todos se levantaram e afastaram as cadeiras.

Seguiu-se a fase do desenvolvimento, em que houve a tentativa de implementar um jogo de interação física. Como não resultou, seguiu-se uma fase de reflexão que não foi muito duradoura, pois houve a necessidade de concluir a aula devido ao comportamento de uma jovem.

Na sessão 5 foi necessário estar atento às regras de um exercício novo. Para tal, surgiu a fase da reflexão em que os jovens tinham que estar concentrados para realizar o exercício, como excerto seguinte mostra:

O professor informou todos do grupo que neste exercício a concentração era o mais importante.

Referiu que era para trabalhar em grupo.

Os jovens estavam em pé espalhados pela sala.

O professor meteu uma música calma e pediu para todos andarem pela sala. E quando a música parasse todos deviam parar também. Fizeram este exercício vários minutos até todos estarem coordenados.

O professor disse então: Verde, verde, verde, castanho, castanho, castanho, amarelo, amarelo, amarelo e pediu a todos para repetir. Todos repetiram.

Pediu para todos dissessem esta lengalenga quando a música parasse.

Por várias vezes fizeram este exercício e correu bem.

Depois o professor mudou a frase para “sabem o que eu quero?”

Todos repetiram esta frase quando a música parou. Neste exercício a música já era com mais ritmo.

O professor pediu para terem atenção à entoação da interrogação. Todos repetiram ao mesmo tempo a frase com a entoação.

O exercício demorou alguns minutos e as paragens foram muitas.

Agora quando parassem tinham que responde à pergunta “sabem o que eu quero?”. E a resposta é “ Um carro amarelo. “

Fizeram este exercício pergunta resposta várias vezes todos juntos.

Seguidamente surgiu a fase do desenvolvimento em que os jovens realizaram o exercício em que o professor/encenador fazia novas adaptações e sugestões à procura de uma continuidade do exercício. Por último, surgiu a fase do aperfeiçoamento, na qual foi sugerido um momento de criatividade aos jovens, como se pode verificar na transcrição que se segue:

Tinham que imaginar que estavam em família. Que o pai estava a ler o jornal, o filho a ouvir música e a mãe ao telefone a falar com uma vizinha.

Todos fizeram muito bem as suas personagens.

Depois o professor pediu para imaginarem que os pais saiam durante uma noite e que o filho organizava uma festa com os amigos lá em casa. Mas eram apanhados de surpresa pelos pais e a mãe ralhava com o filho.

Todos os jovens do resto do grupo entraram no exercício a dançarem pois eram os amigos do filho.

A sessão 6 principiou com uma fase de relaxamento. Um novo exercício foi apresentado e os jovens seguiram as pistas fornecidas pelo professor/encenador, como sugere o excerto de observação:

Os alunos estavam espalhados pela sala quando a música começou.

Começaram a dançar instintivamente.

O professor disse que quando a música parasse eles também deviam parar e deixarem-se permanecer na mesma posição.

O professor salientou que conforme ficarem não se devem mexer.

Posteriormente a fase do desenvolvimento surgiu com novas adaptações ao exercício proposto. O exercício foi exigente e houve a necessidade uma fase do relaxamento

A sessão 7 começou com uma fase de reflexão em que o professor/ encenador evocou um exercício em que já tinham realizado. Na fase de desenvolvimento o exercício é de novo realizado mas com novos ajustes como demonstra o seguinte excerto:

Os jovens estavam sentados no chão e continuaram enquanto o professor falava ao telefone.

Depois de desligar voltaram a explorar a caixa. O professor destacou um desenho dos 5 sentidos.

Perguntou se alguém se lembrava o que são os 5 sentidos. Houve um pequeno diálogo sobre os 5 sentidos e a sua função para nós.

O professor explora os sentidos com gestos. Todos fazem os gestos que o professor faz usando as partes do corpo correspondentes.

Fazem um pequeno jogo em que têm que identificar os sentidos às partes do corpo. O jogo demora um minuto e alguns jovens atrapalham-se pois é rápido. O professor faz ao mesmo tempo que os jovens.

O professor pergunta se perceberam e desafia para outro jogo.

Todos estavam de pé. O professor tem a caixa nas mãos e pergunta que sentido está a utilizar para agarrar na caixa.

Os jovens ficam pensativos e não conseguiram responder.

O professor vai buscar a coluna para pôr música mas não tem bateria. Vai tentar a internet mas não consegue.

Os jovens estão na sala de pé e vão mexendo-se mas nada de mais.

As tentativas de pôr música demora mais uns minutos e os jovens começam a cansar-se, distraem-se e fazem algum barulho pelo que o professor chama a atenção e pede desculpas.

2.2. Objetivos das sessões

Tendo em conta os registos da observação direta das sessões, a análise das atividades realizadas e das intervenções do professor permitiram inferir os objetivos de cada sessão, que apresentamos na tabela seguinte:

| S1 | S2 | S3 | S4 | S5 | S6 | S7 |
|-----------------------------|-------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|
| Promover a concentração | Promover a concentração | Organizar a atividade. | Criar momentos de relaxamento | Promover a concentração | Promover a concentração | Promover a concentração |
| Organizar a atividade. | Organizar a atividade. | Expressar fisicamente | Organizar a atividade. | Fornecer pistas da atividade | Organizar a atividade. | Explorar o espaço e objetos |
| Refletir sobre a atividade. | Interagir com os pares | Promover a concentração | Controlar o grupo | Expressar verbalmente | Desenvolver a atividade. | Explorar sentidos |
| Explorar objetos | Repetir desempenhos | Repetir a atividade | Desenvolver a atividade. | Aperfeiçoar desempenhos | Expressar verbalmente | Apelar à imaginação e criatividade. |
| Expressar verbalmente | Aperfeiçoar desempenhos | Expressar fisicamente | Interagir com os pares | Apelar à imaginação | Expressar fisicamente | Repetir a atividade |
| Expressar fisicamente | Avaliar o desempenho | Expressar verbalmente | Refletir sobre a atividade | Apelar à criatividade | Expressar em linguagem não verbal | |
| Interagir com os pares | | Expressar em linguagem não verbal | Criar momentos de relaxamento | Repetir a atividade | Criar momentos de relaxamento | |
| Explorar o espaço. | | Criar momentos de relaxamento | | Expressar emoções | | |

Tabela 12 - Objetivos das sessões (inferidos)

Na maioria das sessões houve a necessidade de promover a concentração dos jovens (S1, S2, S5, S6 e S7), devido a fatores exteriores, manifestações de emoções ou lapsos de memória referentes a exercícios anteriores.

Sabemos que as atividades de exploração do corpo, da voz, do espaço, de objetos são ocasiões favoráveis para ao desenvolvimento dos jovens. Neste sentido, inferimos objetivos das atividades que passam pela expressão verbal e não verbal. Também a exploração de situações imaginárias e de criatividade, partindo de temas sugeridos pelo professor, são comuns nas sessões observadas. Ao mesmo tempo a interação com o outro é relevante nestas situações.

2.3. Organização do espaço e utilização de materiais

A tabela seguinte elenca a organização do espaço e dos materiais nas 7 sessões.

| |
|--|
| <p style="text-align: center;">Sessões1</p> <p>Cadeira espalhadas pela sala Mesa com duas gavetas pertencendo ao cenário da peça. Panos pretos nas janelas. Mala com adereços Equipamento de música</p> |
| <p style="text-align: center;">Sessões2</p> <p>Mesa com duas gavetas pertencendo ao cenário da peça. Equipamento de música</p> |
| <p style="text-align: center;">Sessões3</p> <p>Equipamento de música</p> |
| <p style="text-align: center;">Sessões4</p> <p>Cadeiras Equipamento de música.</p> |
| <p style="text-align: center;">Sessões5</p> <p>Equipamento de música Espelho Mola de roupa</p> |
| <p style="text-align: center;">Sessões6</p> <p>Equipamento de música</p> |
| <p style="text-align: center;">Sessões7</p> <p>Caixa de papelão Equipamento de música Balões de várias cores Mesa com gavetas Palhinhas</p> |

Tabela 13 – Organização do espaço e do material

Como podemos verificar no quadro anterior, nas sessões que observámos a organização do espaço e o material não parecem ter sido prioridades.

Equipamentos de música há sempre na sala pois nas sessões os exercícios são acompanhados com música. Mas, no decorrer das sessões, o professor recorria a diversos materiais sempre que achava que podia adaptá-los a novos exercícios. Apenas quando estava a ensaiar para uma apresentação (S1) é que recorreu aos adereços que pertenciam ao cenário. Na última sessão observada (S7) o professor recorreu a material utilizado noutras sessões.

2.4. Desempenho dos jovens

O desempenho dos jovens durante as sessões foi sempre instável, sendo notórias mudanças de atitude sem razão aparente. Este tipo de comportamentos surge na literatura especializada como característica de algumas das perturbações apresentadas por estes jovens. Observamos que impulsividade é uma das razões desta instabilidade em algumas sessões. Sauvé (2006) refere que os jovens impulsivos falam antes de refletir, e reagem sem pensar. Não se preocupam com a qualidade da sua presta o ou com as suas rela oes sociais. Não compreendem a rela o entre os atos que realizam e as suas consequências. Ainda   mais notória esta impulsividade em jovens com NEE, fruto das suas características.

A tabela seguinte elenca o tipo de desempenho dos jovens durante a primeira sessão observada.

| Desempenho dos jovens. |
|---|
| Sessão 1 |
| Esquecimento da peça que iam participar |
| Dificuldades em selecionar uma palavra relacionada com os endereços |
| Desempenho adequado da maioria dos jovens. |
| Desadequa o de um jovem ao contexto da atividade. |
| Iniciativa de questionar o professor/encenador dentro do contexto da atividade. |
| Desempenho motor adequado |
| Contentamento dos jovens por conseguirem realizar a atividade |

Tabela 14 – Desempenho dos jovens na sessão 1

Na primeira sessão, os jovens demonstraram que estavam esquecidos da peça em que tinham participado com outro grupo de teatro, em situação anterior. Mesmo perante o adereço principal da peça, os jovens tiveram dificuldades em recordá-la.

O professor/encenador iniciou uma série de movimentos que os jovens faziam na peça e assim obteve resultados positivos, pois os jovens desempenharam corretamente os movimentos e alguns evocaram a situação anterior. Houve a iniciativa, por parte dos jovens, de questionarem o professor em relação ao exercício como mostra o seguinte excerto da observação:

Depois de todos fazerem este exercício o professor perguntou se já se lembravam da peça e do que se falava.

Os jovens repetiram que não.

A P perguntou se na peça eles falavam,

O professor respondeu que não. Só tinham participado como figurantes. Quem falava eram os colegas do CRIA de Abrantes.

Ainda com poucas certezas foram-se lembrando.

A R e o A verbalizaram que se lembravam com um grande entusiasmo.

Os restantes colegas não se lembraram.

Após a realização do exercício houve um contentamento geral pois conseguiram realizar o exercício sem grande dificuldade.

A tabela seguinte agrupa o desempenho dos jovens na segunda observação:

| Desempenho dos jovens. |
|--|
| Sessão 2 |
| Momento de espera e respeito pelos colegas com mais dificuldade. |
| Interação entre os participantes de várias instituições. |
| Concentração e expectativa em relação ao seu papel no ensaio. |
| Dificuldade em concentrarem-se |
| Atitudes pouco aceitáveis por parte dos jovens. |

Tabela 15. Desempenho dos jovens na sessão 2

Na segunda observação, realizada num palco de um teatro durante um ensaio geral para a peça de teatro, os jovens tiveram muitos momentos de espera até tudo

estar organizado para o início do ensaio. Nesses momentos de espera os jovens acabavam por interagir com os elementos de outros grupos, como se sugere na tabela seguinte. Foi visível a concentração e expectativa dos jovens em relação ao seu papel no ensaio. Todos eles mostraram saber o seu papel na peça. No entanto, os momentos de espera que referenciámos anteriormente deram origem também a situações de descontração, Aproveitando para brincar, incitando a atitudes pouco aceitáveis.

A tabela seguinte enuncia o tipo de desempenho dos jovens na sessão 3. Como podemos verificar, podemos verificar, nesta sessão trabalhou-se muito a expressão verbal e não verbal.

| Desempenho dos jovens. |
|---|
| Sessão 3 |
| Agilidade e flexibilidade com o corpo além das limitações de alguns jovens. |
| Coordenação física |
| Desempenho físico adequado por parte dos jovens |
| Coordenação adequada entre a comunicação verbal e motora. |
| Desempenho correto do exercício e às solicitações do professor. |

Tabela 16. Desempenho dos jovens na sessão 3

Mesmo com dificuldades, os jovens com mais limitações mostraram conseguir ser ágeis e flexíveis, mostrando coordenação motora e um desempenho favorável perante o exercício.

O exercício foi realizado não só a nível motor mas também utilizando a linguagem, o que permitiu aferir a coordenação entre a comunicação verbal e motora. Neste sentido, o desempenho dos jovens foi correto mesmo perante as constantes alterações e adaptações, feita pelo professor, ao exercício.

Os fatores exteriores podem influenciar o decorrer das sessões e foi o que aconteceu na sessão 4. Os jovens entraram em conflito no exterior da sala, antes da sessão, o que fez com que, no início, as suas atitudes fossem desadequadas e conflituosas, dando origem a dificuldades no desempenho das atividades propostas.

| Desempenho dos jovens. |
|--|
| Sessão 4 |
| Desempenho desadequado dos jovens |
| Dificuldade em desenvolver a atividade. |
| Dificuldade de relacionamento. |
| Autoagressão por parte de um elemento do grupo |
| Destabilização do grupo |

Tabela 17. Desempenho dos jovens na sessão 4

Com efeito, a autoagressão por parte de uma jovem originou de forma evidente a destabilização do grupo. Neste sentido, parece possível afirmar que nesta sessão os objetivos não foram atingidos.

A sessão 5 iniciou-se com um momento de concentração para que as regras do exercício fossem compreendidas. Verificou-se o desempenho favorável, perante o exercício a nível motor. Contudo a nível da linguagem verbal, houve um momento de dificuldade que apenas foi superado através da persistência.

| Desempenho dos jovens. |
|--|
| Sessão 5 |
| Concentração a ouvir as regras do exercício |
| Desempenho correto deste exercício |
| Dificuldades em fazer a entoação |
| Execução correta do exercício. |
| Adaptação correta ao exercício |
| Sucesso na criatividade e desempenho do exercício. |

Tabela 18. Desempenho dos jovens na sessão 5

Na sessão 6 os jovens demonstraram uma boa reação à música proposta pelo professor/encenador.

| Desempenho dos jovens. |
|--|
| Sessão 6 |
| Boa reação à música |
| Descoordenação relativamente ao exercício. |
| Pouca interação entre grupo |

| |
|---|
| Desempenho correto depois de serem alertados. |
| Coordenação e organização do grupo |
| Satisfação perante o sucesso. |

Tabela 19. Desempenho dos jovens na sessão 6

No entanto, como se pode ver na tabela acima, mostraram pouca coordenação relativamente ao exercício e pouca interação entre grupo. Houve a necessidade de serem avisados para a sua falta de coordenação.

Depois de serem alertados em relação à sua postura, as suas atitudes mudaram, conseguindo organizar-se e coordenar os movimentos, o que os satisfaz bastante, uma vez que acabaram por ter sucesso no exercício.

A sessão 7 iniciou-se com a necessidade de recordar material utilizado noutra sessão e noutra jogo. O meio para que se recordassem do jogo foi trabalhar em grupo o que demonstrou ser um procedimento adequado, uma vez que provocou um bom desempenho durante o jogo e mostrou os conhecimentos dos jovens relacionados com o jogo.

| Desempenho dos jovens. |
|--|
| Sessão 7 |
| Esquecimento em relação ao material de outro jogo. |
| Trabalho de grupo para lembrar o exercício anterior. |
| Desempenho favorável aos conhecimentos dos jovens. |
| Desconcentração por parte dos jovens. |
| Aceitação por parte dos jovens às adaptações do exercício. |
| Motivação visível por parte dos jovens. |

Tabela 20. Desempenho dos jovens na sessão 7

Verificaram-se momentos de desconcentração e por isso foi necessário adaptar o exercício a novos materiais e novos momentos de imaginação e criatividade. A motivação foi A motivação foi evidente por parte dos jovens quando foram incentivados a imaginar e criar novas situações.

A tabela seguinte mostra o total de indicadores das 7 sessões, organizados em categorias.

| Dimensões de análise | Indicadores de observação | Freq. Ind. | Freq. Dim. |
|--|---|-------------------|-------------------|
| Adequação do desempenho dos jovens | Desempenho adequado da maioria dos jovens. | 1 | 20 |
| | Desempenho motor adequado | 1 | |
| | Concentração e expectativa em relação ao seu papel no ensaio. | 1 | |
| | Iniciativa de questionar o professor/encenador dentro do contexto da atividade. | 1 | |
| | Agilidade e flexibilidade com o corpo além das limitações de alguns jovens. | 1 | |
| | Coordenação física | 1 | |
| | Desempenho físico adequado por parte dos jovens | 1 | |
| | Coordenação adequada entre a comunicação verbal e motora. | 1 | |
| | Desempenho correto do exercício e às solicitações do professor. | 1 | |
| | Concentração a ouvir as regras do exercício | 1 | |
| | Desempenho correto deste exercício | 1 | |
| | Execução correta do exercício. | 1 | |
| | Adaptação correta ao exercício | 1 | |
| | Sucesso na criatividade e desempenho do exercício. | 1 | |
| | Boa reação à música | 1 | |
| | Desempenho correto depois de serem alertados. | 1 | |
| | Coordenação e organização do grupo | 1 | |
| | Aceitação por parte dos jovens às adaptações do exercício. | 1 | |
| | Motivação visível por parte dos jovens. | 1 | |
| Desempenho favorável aos conhecimentos dos jovens. | 1 | | |
| Dificuldades no desempenho da atividade | Esquecimento da peça que iam participar | 1 | 7 |
| | Dificuldades em selecionar uma palavra relacionada com os endereços | 1 | |
| | Desempenho desadequado dos jovens | 1 | |
| | Dificuldade em desenvolver a atividade. | 1 | |
| | Dificuldades em fazer a entoação | 1 | |
| | Descoordenação relativamente ao exercício. | 1 | |
| | Esquecimento em relação ao material de outro jogo. | 1 | |
| Problemas comportamentais | Desadequação de um jovem ao contexto da atividade. | 1 | 7 |
| | Dificuldade em concentrarem-se | 1 | |
| | Atitudes pouco aceitáveis por parte dos jovens. | 1 | |
| | Dificuldade de relacionamento. | 1 | |
| | Autoagressão por parte de um elemento do grupo | 1 | |
| | Destabilização do grupo | 1 | |
| | Desconcentração por parte dos jovens. | 1 | |
| Satisfação dos jovens | Contentamento dos jovens por conseguirem realizar a atividade | 1 | 2 |
| | Satisfação perante o sucesso. | 1 | |
| Colaboração e interação | Momento de espera e respeito pelos colegas com mais dificuldade. | 1 | 3 |
| | Interação entre os participantes de várias instituições. | 1 | |
| | Pouca interação no grupo | 1 | |

Tabela 21 – Adequação do desempenho dos jovens

Tendo em atenção esta tabela, é possível verificar que existem 20 indicadores de comportamentos ou atitudes ou ações adequadas, por confronto com 7 indicadores de dificuldades no desempenho das atividades e 7 indicadores de problemas de comportamento e atitude. Há ainda alguns indicadores que mostram a satisfação dos jovens com o seu sucesso nas atividades.

Em síntese, a análise das 7 sessões observadas permitiu perceber que não existia continuidade entre estas, pelo menos de forma linear. Pareceu também evidente a necessidade do professor adaptar exercícios e jogos às características, estados emocionais e comportamentos dos jovens, no decorrer das sessões, dando origem a mudanças de orientação das atividades e improvisos.

É função do professor/encenador dispor de estratégias para conseguir o interesse do aluno. É ele que tem que conseguir adaptar exercícios e jogos de maneira a desenvolver outras linguagens que levem a mudanças de comportamentos e de estados emocionais. Fomentar o consenso entre todos os envolvidos, o espírito de partilha, o desejo de comunicar fazem parte das estratégias que devem ser utilizadas pelo professor/encenador, segundo Guimarães (2014). Esta autora refere também, a importância do ambiente das sessões:

É fundamental que haja a preocupação em facultar aos alunos envolvidos um ambiente securizante, que promova a descontração e um ambiente propício à aprendizagem. É um método que tem muita força e que pode efetivamente conduzir à mudança de comportamentos e à aquisição de competências nas mais diversas áreas. (Guimarães, 2014 p. 38)

Promover a concentração e organizar a atividade são os objetivos que mais vezes surgem na análise que fizemos. Criar condições e situações para que os jovens se pudessem exprimir verbal ou não verbalmente é outro dos objetivos recorrente, tanto quanto nos foi possível inferir das aulas observadas.

Ao encontro destes resultados, encontramos Guimarães (2014) que retrata o professor/encenador como sendo o responsável pelo processo da comunicação verbal e não verbal. Durante as sessões ou ensaios, poderão ocorrer pequenas sessões de terapia da fala, nas quais o jovem, individualmente, é convidado a gritar, a projetar a

voz, a separar silabicamente as palavras, a fazer pausas mais prolongadas, a respirar adequadamente.

Por sua vez, Muller e Godoy (2014) mencionam que o teatro tem a capacidade de interagir com a expressão corporal e o uso da palavra. Neste sentido, os exercícios realizados nas sessões devem utilizar a linguagem verbal e corporal, a memorização, a organização espacial onde seja exigido a interação entre pares.

A organização da sala e dos materiais não pareceu constituir uma prioridade do professor, embora este tenha recorrido por vezes a adereços para levar os jovens a evocar uma situação passada. Contudo, Guimarães (2014) destaca a importância dos instrumentos teatrais na sala de aula e no trabalho com jovens com NEE. Refere que são instrumentos concretos e têm a sua função na sala de aula e fazem parte integrante da mesma. Devem ser adaptados às necessidades aos contextos e às problemáticas dos jovens.

O desempenho dos jovens mostrou algumas dificuldades, mas também várias situações de sucesso, demonstrando agilidade, coordenação, esforço e adequação da parte destes. Os problemas comportamentais de alguns jovens afetaram o desempenho de todo o grupo em certas situações, originando situações complicadas de gerir, mas que foram sendo ultrapassadas.

Muller e Godoy (2014) referem que a mobilização de aspetos cognitivos, afetivos, sociais e motores do sujeito pode, em algum momento, implicar o desempenho dos jovens nas sessões de teatro. Em conclusão, os autores salientam a importância de o jovem estar seguro em relação à sua afetividade e a partir daí estabelecer uma comunicação verbal e não verbal nas relações sociais que possibilitem o seu progresso.

IV. Considerações Finais

Promover através do teatro o desenvolvimento da comunicação é uma tarefa empreendida por alguém que goste desta área, que acredite nesta estratégia e que invista tudo nesta área. Contudo o professor/encenador deve ter a consciência de que os jovens com NEE precisam de um maior investimento em relação ao tempo, tendo em conta os ritmos próprios, sempre com o intuito que a sua autoestima não desmoralize ou o seu empenho perca qualidade (Guimarães, 2014).

Este estudo centra-se em três objetivos: i) saber qual o contributo do teatro para o desenvolvimento da comunicação verbal e não verbal; ii) saber qual a contribuição do teatro para a inclusão de jovens com Necessidades Educativas Especiais; e iii) conhecer qual o papel do professor/encenador em todo o processo, tanto do desenvolvimento da comunicação como da inclusão.

Para responder a estes objetivos, elaborou-se um plano de pesquisa que incluiu uma entrevista ao grupo de teatro e uma entrevista ao professor/encenador do grupo, bem como observações diretas das atividades teatrais. Neste capítulo, ponderamos sobre os três objetivos e procuramos relacioná-los com resultados obtidos, de modo a ser possível obter algumas conclusões.

Relativamente ao primeiro objetivo, saber a importância atribuída ao teatro no desenvolvimento da comunicação verbal e não-verbal dos jovens, os resultados mostram que o teatro é um facilitador da comunicação, tanto verbal como não verbal.

Para o professor/encenador a comunicação é realizada através do corpo e de gestos pelos jovens que não tenham capacidade verbal e por isso todas as expressões artísticas são facilitadoras da comunicação. Também o jogo de improviso e as leituras coletivas são elementos de criatividade e técnicas para decorar textos, e são referidos pelo professor/encenador como meios de desenvolvimento, tendo como objetivo proporcionar uma melhor comunicação, tanto verbal como não verbal.

Ao apresentar-se em público, ao representar o seu papel, ao comunicá-lo a uma audiência, os jovens mostram ter consciência de si e das suas capacidades. Os resultados deste estudo revelam que os jovens com NEE se preocupam com o seu desempenho em palco. Têm consciência das suas dificuldades na comunicação verbal

pois estão cientes que podem afetar a compreensão da mensagem pelos outros. Contudo, as aulas de teatro têm sido importantes na melhoria da comunicação com os outros e no desenvolvimento da autoconfiança. Neste sentido posicionam-se Muller e Godoy (2014), quando defendem que, através das atividades de teatro, os jovens portadores de NEE desenvolvem a expressividade, o relacionamento, a espontaneidade, a imaginação, elementos indispensáveis para despertar aprendizagens significativas na vida dos jovens, que ajudem a desenvolver a comunicação entre pares.

Contudo, o sentimento de confiança e a superação da timidez são referenciados pelos jovens como objetivos conseguidos através do teatro. Os jovens mostram que apreciam estar em contato com o público e de fazerem o melhor tornando-se assim autocríticos do seu trabalho e autoconfiantes.

Os jovens têm consciência que o teatro é um meio de transmissão de histórias, de criação de movimentos, de personagens de falas, de cenários e de invenção coletiva de histórias e assimilam os elementos emocionais próprios da história e das personagens que representam. Neste sentido, os jovens exaltam o teatro como forma de arte que permite mostrar os seus sentimentos, as suas angústias, as suas incertezas próprias da idade e das suas características. É um meio de exprimir os seus sentimentos e de os interpretar.

Temos presente que na comunicação nem tudo tem de ser verbalizado, o nosso estudo mostra a necessidade da observação atenta por parte do professor/encenador destes comportamentos na sala, de forma a permitir que os jovens possam reproduzir exatamente as palavras, as atitudes e as expressões. Importa também dar enfoque às linguagens que se pretende que os jovens adquiram, representando-as nas atividades teatrais.

Em relação ao segundo objetivo, perceber qual o papel atribuído ao teatro na resposta educacional de jovens com Necessidades Educativas Especiais e na sua inclusão na comunidade, podemos perceber que, através do teatro, os jovens com NEE parecem superar inúmeras dificuldades e obstáculos enfrentados em vários contextos a nível familiar, escolar e na sociedade em geral.

Nas sessões, observámos as atividades teatrais que têm como objetivo estimular as aprendizagens e contribuir para a interação com elementos de outros grupos em

outros espaços. Pareceu-nos importante a existência de ambientes favoráveis a estas aprendizagens onde as diferenças são respeitadas e se propõem situações em que os jovens são estimulados a encontrar respostas, onde se trabalha a espontaneidade, a criatividade, a criticidade sempre com o intuito de aquisição de novas aprendizagens.

O teatro é uma estratégia a que a comunidade deve dar relevo pois os jovens sutilmente vão assimilando noções básicas de como se devem relacionar em grupo, como esperar a hora de falar, respeitar a vez do outro, trabalhar em equipa, expressar-se com objetividade e fluência, entre outros fatores primordiais para uma boa comunicação verbal e não verbal.

Quanto ao terceiro objetivo, conhecer o papel do professor/encenador em todo o processo do desenvolvimento da comunicação e da inclusão, ao longo das sessões observadas, o professor/encenador surge como um mediador do conhecimento e das atitudes pois, além de estimular o interesse do aluno e proporcionar novos saberes, gere comportamentos perturbadores e situações disruptivas por parte de alguns jovens.

O professor/encenador é o responsável por coordenar, por organizar e por orientar todo o processo de teatro na sala de aula. É ele que motiva, que instala no aluno o interesse. É ele que tem o poder de abrir portas aos jovens para outras linguagens tanto verbais como não verbais. É também ele que incentiva ao bom ambiente entre todos os envolvidos, o espírito de partilha e fomenta o desejo de comunicar.

O professor/encenador tem consciência que trabalhar com jovens portadores de NEE é uma tarefa que tem que ser empreendida por alguém que invista nessa área, que a aprecie e que acredite no potencial da estratégia. Por outro lado, o professor/encenador tem a percepção de que os jovens com NEE precisam de um maior investimento em termos de tempo, uma vez que têm ritmos próprios que precisam de ser respeitados, para que a sua autoestima não fique comprometida. Ou seja, o professor/encenador considera-se um facilitador de aprendizagens e é também um orientador do processo de integração e de realização de aquisições. Na mesma perspetiva, Guimarães (2014) refere que o professor/encenador deve estar sempre atento e disponível para reformular as suas decisões, no sentido de otimizar o bem-estar dos jovens.

Em termos de conclusão, o teatro é um meio que possibilita a interação pois emprega a linguagem verbal e corporal, a memorização, a atenção e a organização

espacial o que proporciona a inclusão social dos jovens. Mencionando Muller e Godoy (2014):

Esses fatores implicam a mobilização do aspeto cognitivo, afetivo, social e motores do sujeito, pois o momento em que ele estiver seguro a quanto a sua afetividade e estabelecer a partir da comunicação verbal e não verbal, relações sociais, terá melhores possibilidades de avançar em seu processo rumo ao desenvolvimento (p.5).

Tendo em conta as respostas aos objetivos do estudo, parece possível concluir que o teatro pode constituir não apenas um meio capaz de estabelecer um processo de comunicação, mas também de possibilitar uma conduta mais dinâmica e pró-ativa em termos de inclusão social.

O estudo apresenta algumas limitações. Uma delas foi a impossibilidade de obter dados para uma melhor caracterização inicial dos jovens, dados que poderiam ajudar a enquadrar e compreender melhor os seus comportamentos e atitudes.

Outra limitação prende-se o facto de os jovens apresentarem dificuldades em se expressarem verbalmente o que condicionou a entrevista de grupo com respostas muito curtas, obrigando a uma participação do professor/encenador e da entrevistadora para obter mais informação.

A última limitação está relacionada com a escassez de estudos sobre esta temática com uma população alvo com características semelhantes, pelo que este se revestiu de um carácter exploratório e não pode ser feita a comparação destes resultados com os de outros estudos.

Consideramos que, a partir deste estudo, outros se poderão desenvolver, noutros contextos e com diferentes grupos de jovens com NEE, de modo a procurar padrões de trabalho ao nível das atividades teatrais que possam apoiar o desenvolvimento da expressão, comunicação e afirmação pessoal dos jovens, bem como favorecer a sua aceitação pelas comunidades. Por outro lado, seria também útil planejar, implementar e avaliar projetos de intervenção em teatro com jovens com características semelhantes.

Referências

- Abrantes, J. C. (2000), À Conversa com Arquimedes Santos *Nésis* (55). 20-27.
- Afonso, N. (2005) *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores
- Aguilar, L. (1985). *O Teatro para a infância*. Porto: Porto Editora.
- Albarelo, L.; Digneffe, F; Hiernaux, J. P; Marois, C; Ruquoy, D; e Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva
- Amado, J. & Freire, I. (2013). Estudo de caso na Investigação em Educação. In J. Amado, (org.) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- Armstrong, F., & Barton, L. (2003). Besoins éducatifs particuliers et «inclusive education». In B. Belmont et A. Vérillon, (Org). *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?* Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Backes B., Zanon R.B., Meime A, Romeira G.M., Bosa C.A. (2013). Comportamentos comunicativos não verbais em crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. In: A. Peres, L.M. Passieno, D.C.G.M. Vidor, A.C.C. Pereira (Eds.) *Atas do V Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa* (p 1-16). Gramado: ISAAC
- Bardin, L. (2008). *A análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brocardo, J. (2009). *Desenvolvimento da Educação Inclusiva: Da retórica à prática*. Resultados do Plano de Ação 2005-2009. Estoril. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Socioeducativo.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard: Harvard University Press.
- Cadima, A. (1996). *Diferenciação: No caminho de uma escola para todos*. Noesis, (40) 48-51.

Carbonneau, H.; Roul, R.; Duquette, M.; Belley-Ranger, E. (2017). The determining factors in school contexts which lead to active lifestyles among young people with disabilities. *International Journal of Applied Sports Sciences* (29) 13-30.

Cardoso, M.F., Silva, M.F., Bastos, P.A. (2002). *Educação pela Arte*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação.

César, M. (2003). A Escola Inclusiva Enquanto Espaço-Tempo de Diálogo de Todos e para Todos. In Rodrigues, D (Org.). *Perspetivas Sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora

Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In Rodrigues, D. (Org). *Educação e Diferença - Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. (pp. 123-142) Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Ed. Porto Editora.

Correia, L. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Coutinho, C. (2011). Paradigmas, Metodologias e Métodos de Investigação. In: *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. (p.9-41).Lisboa. Almedina.

Cruz, S.F.P. (2012). *Alunos com necessidades educativas especiais. Dificuldades sentidas pelos professores de educação especial*. Dissertação de Mestrado não publicada) Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (Ed) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE

Dinis O. (2017). *A Liderança no Grupo Artístico Dançando com a Diferença. Um contributo para a inclusão social*. (Dissertação de mestrado não publicada). Funchal: Universidade da Madeira.

Esteves, M. (2005). A análise de conteúdo. In Lima, J.A. & Pacheco, J.A. (Orgs). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos de Investigação Científica*. Lisboa: Editora Monitor.

García, T.B. & Rodriguez, C.M. A criança autista. In Bautista, R. (org.) *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro

Guimarães, S. M. R (2012). À descoberta dos palcos da inclusão: o teatro como estratégia inclusiva e otimizadora das aprendizagens. *European Review of Artistic Studies*, 3 (2) 12-64. Guimarães, S. M. R. (2014). O Teatro e as Necessidades Educativas Especiais. In *European Review of Artistic Studies*, 5 (2) 28-42. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Hughes, C. (2017). The “words inside. “Disabled” Voices in Contemporary Literature for Young People. *Journal of Literary & Cultural Disability Studies*, 11, 187-203.

Husie-duzie, I.; Tulumovie, S.; Bratoveie, V. (2017). Life skills of young people with disabilities and youth without disabilities. *Human*, 7, 4-8.

Japiassu, R. (2003). *Metodologia do Ensino do Teatro*. São Paulo: Papyrus Editora.

Leontiev, D. A. (2000). Funções da Arte e Educação Estética. In: Fróis (Coord.). *Educação Estética e Artística: Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.

Madureira, I. P., & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mazzotta, M.J. & D'antino, M. E. (2011). Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. *Saúde sociedade*, 20(2) 377-389.

Mesquita, H. (2005) O papel do professor face às mudanças educativas e processos de inovação numa escola para todos. *Educare/Educere: Revista da Escola Superior de Educação.de Castelo Branco*, Ano XI (17), 29-40.

Muller, I. S. & Godoy, M. A. B. (2014). Teatro: Desenvolvimento da Comunicação e estratégia Pedagógica para alunos da sala de aula de recursos multifuncionais. *Os desafios da escola pública Paranaense na perspetiva do professor PDE I*, . Paraná: Governo de Estado: Secretaria da Educação.

Munoz, J.L; Blasco, G.M. & Suarez, M.J.R. (1993). Deficientes Motores II: a paralisia cerebral. R. Bautista (Org.) *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro

Pacheco, D.B. & Valência, R.P. (1993). A deficiência mental. R. Bautista, (org.) *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro

Peixoto, F. (2006). *História do Teatro Europeu*. Lisboa: Edições Sílabo.

Penã, Z. O. (2012). El teatro como estrategia didactica para mejorar la autorregulacion de la conducta en niños con TDAH. In *Escenarios* 10, 69-82. Caribe: Universidade Autónoma do Caribe.

Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Redig, A. G. & Glat, R. (2017). Programa educacional especializado para capacitação e inclusão no trabalho de pessoas com deficiência intelectual. *Ensaio*. 25, 330-355.

Reis, R. (2003). *Educação pela arte*. Lisboa: Universidade Aberta

Ribeiro, L. (1998). *Comunicação Global – A magia da influência*. Lisboa: Pergaminho.

Ribeiro, M. F. M (2011). *Comunicação não-verbal. A influência da indumentária e da gesticulação na credibilidade do comunicador*. (Dissertação de mestrado não publicada) Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Rodrigues, D. (2007). A “sopa de pedra” e a educação inclusiva. D. Rodrigues, & M. Magalhães (org) *Aprender juntos para aprender melhor*. (pp. 9-15) Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Rooyackers, P. (2002). 101 *Jogos dramáticos*. Porto: Edições Asa.

Sampedro, M.F.; Blasco, G.M. & Hernandez, A.M. (1993). A criança com síndrome de Down. R. Bautista (org.) *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro

Santos, T. V.; Moreira, M. C. N.; Gomes, R. (2016). Quando a participação de crianças e jovens com deficiência não se resume à atividade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21 (10) 3111-3120.

Sauvé, C. (2006). *Domesticar a hiperatividade e o défice de atenção*. Lisboa: Climepsi Editores

Schelles, S. (2008). A importância da linguagem não-verbal nas relações de liderança nas organizações. *Revista Esfera*, 1 Disponível em: [Http://www.fsma.edu.br/esfera/Artigos/Artigo_Suraia.pdf](http://www.fsma.edu.br/esfera/Artigos/Artigo_Suraia.pdf). Acesso em: 9 de março de 2018.

Schneider, C; Chahine, S; Hattie, B. (2016). Examining life course transitions of young people with disabilities: The ACEE alumni study. (2016). *Journal of Education and Training Studies*, 4, 126-138.

Silva, M. O. (2011). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Silva, M. O. E. (2007). *A análise de necessidades de formação de professores como estratégia para a construção de uma escola inclusiva*. Acedido a 25 de Fevereiro 2009 em <http://www.grupolusofuna.pt/pls/portal/docs/PAGE/OPECE/PRODUCOESCIENTIFICAS/PAPERS/CONFER%C3%8ANCIA%20ANF%20ESCOLA%20INCLUSIVA.PDF>.

Sousa-Lopes, M. C. & Rodrigues, M. J. (2015). A inclusão social da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. *Revista de estudios e investigación en Psicología y educación*. 7, 7-19.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Vieira, C. M.; Cordeiro, P. M.; Scoponi, R. S.; Ferreira, S. L. (2006). Deficiência mental e autonomia: análise do discurso de jovens em um grupo de teatro. *Revista do Centro de Educação*, 28.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e método*. Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

Anexo A. Entrevista de grupo aos jovens

Anexo B. Entrevista do professor/encenador

Anexo C. Grelhas de análise das observações

Anexo D. Análise de Conteúdo à entrevista de grupo

Anexo E. Análise de Conteúdo à entrevista do professor/encenador

Anexo F. Transcrição das Observações

Anexo A – Entrevista de grupo aos jovens

1. O que é teatro para vocês?

A: Teatro é emoção, é cor, alegria e tristeza.

P: O jovem tem graves problemas em se expressar verbalmente. Não se percebeu o que disse.

R: Teatro para mim é estar num palco e dar um belo espetáculo.

P: Para mim, é ser livre...estar no teatro é ser livre.

P: Não se percebe o que diz

E: Edu gosta do teatro...

2. Sabem para que serve o teatro?

A: Serve para atuar, serve para ensaiar...gestualmente, verbalmente.

Eu: Mais? Para que serve o teatro?

R: Fazemos grupos com os colegas

Eu: Ou seja serve para interagir com os colegas?

R: Sim, serve para interagir com os colegas.

Eu: E é bom interagir com os colegas?

R: Sim, muito bom!

Eu: Gostas?

R: Sim gosto...

Eu: E mais...para que serve mais o teatro?

A: Serve para o público bater palmas.

Eu: Ou seja, se batem palmas é porque gostam?

Eu: Sim

Eu: É porque vocês são bons?

A: Sim...e porque dão uma ovação.

P: Serve para fazer histórias.

Eu: Para fazer ou transmitir?

P: Transmitir histórias.

Eu: Mais? Serve para quê o teatro?

A: Serve para fazer histórias que o professor João encena e depois transmite para o palco para as pessoas verem...

O professor intervém

Professor? Mas quem escreve essas histórias?

A: O professor João.

Professor: Sozinho?

Todos: Não

Professor: Não, em grupo. Há uma criação feita por vocês também ou não?

Todos: Sim

Professor: Então o teatro pode ser criativo não é?

Todos: Sim

Professor: Criativo é quando somos nós a construir?!

A: É ...

Professor: E quando construímos? Vamos falar do último trabalho o “Sol para Todos”.
Ele é construído por vocês ou não?

Todos: Sim

Professor: Construíste alguma coisa do Sol para todos, Rita?

R: Sim.

Professor: Construíste o quê? Lembraste? Lembrem-se todos de alguma coisa que
vocês construíram?

R: Construímos as falas...o voar.

Professor: O voar é um movimento ou não, André?

A: É.

Professor: Quem o criou?

A: Foste tu!

Professor: Foi? Sozinho?

A: Fomos nós...

Professor: Porque nós começamos o nosso teatro pelo voar?

A: Para imaginar o que são as gaivotas.

Professor: O nosso teatro que está agora em cena, é inspirada em algum livro ou não?

P: Sim...no Fernão Capelo Gaivota.

Professor: É André?

A: É João. (O André estava distraído).

Professor: É ou não Rita?

R: É

Professor: É Paulo?

P: É...Jovem que não se percebe bem o que diz.

Professor: Para perceber melhor a peça “Um sol para todos” demorou um ano a construir. O nosso teatro é criativo. Criamos o quê?

A - Criamos peças.

Eu: Peças para quê?

P: São ensaios.

Eu: Chamamos peças de teatro a quê?

P: A uma história.

Professor: A última história que pusemos em cena é baseada no livro Fernão Capelo Gaivota. Nós lemos esse livro ou não?

Todos: Lemos.

A: Vezes sem conta.

Professor: Sim, vezes sem conta.

Professor: Fizemos uma leitura de Fernão Capelo Gaivota vezes sem conta. O que é que nós descobrimos através dessa leitura sobre a peça? O Fernão Capelo Gaivota não é um teatro, pois não?

Todos – Não.

Professor: Falamos sobre isso. O livro Fernão Capelo Gaivota, o autor não escreveu o livro para ser um teatro. É um livro. E o livro transmite o quê, André?

A: Emoções.

Eu: E vocês trabalham as emoções?

A: Trabalhamos as emoções.

P: Nós trabalhamos as emoções.

A: Nós devíamos fazer uma ficha de avaliação sobre isso.

Professor: Vamos fazer uma ficha de avaliação? Sim devíamos fazer uma ficha de avaliação sobre o nosso teatro...

Eu: Então vocês trabalharam, com o Fernão Capelo Gaivota o quê?

Ao mesmo tempo um jovem foi buscar parte dos cenários para me mostrar. Tinham vários cartazes com palavras.

A: Sorrisos, paixão, sentimentos, carinho, beijo.

P: Amor, calor, mãe, verdade, nobreza, riqueza.

Eu: Isto faz parte do quê? O que é isto que tenho aqui na mão? (cartazes)

A: São uma ilusão.

P: Isto era uma parte do cenário.

Eu: Do cenário? Então o vosso cenário foi construído por vocês?

P: Sim foi.

Eu: cada um de vocês teve que transmitir o quê?

A: Tínhamos que transmitir emoções.

E: Emoções.

Eu: As vossas emoções eram o sorriso?

Todos: O amor, a paixão, o calor, os sentimentos, mãe, carinho, verdade, nobreza, riqueza...

Professor: Exatamente. Cada uma destas emoções, ao longo de um ano foi trabalhada por vocês ou não? Faz parte de uma criação ou não?

Todos: Foi.

Eu: Uma criação de quê?

P: De uma...de uma história.

Professor: Exatamente. E para apresentar essa história...nós para representarmos essa história, nós criamos o quê?

Todos: Uma peça.

Professor: Uma peça e uma per...per...per...

P: Uma personagem.

A: Uma personalidade.

Professor: Uma personagem...cada um de vocês não criou uma personagem para “Um sol para todos”?

Todos: Sim.

A: Sim, criamos.

Eu: Cada um de vocês tinha uma personagem, certo?

Todos: Certo.

Professor: Então nós servimo-nos de um texto, do texto não, de algumas parte do livro que nós lemos. Servimo-nos daquilo...descobrimos o quê? Que aquilo nos dava algumas emoções. Sim ou não?

Todos: Foi.

Eu: E depois criaram uma personagem? Com o vosso texto. Verdade ou mentira?

Todos: Verdade.

A: Foi uma expectativa.

Professor: Sim, foi sempre um expectativa até ao fim. Até ao dia da estreia.

Eu: Alguém de vocês consegue lembrar-se ou debitar aqui um bocado do texto?

P: Eu lembro

Eu: Então bora lá

Excerto do texto da peça

P: Na praia, ainda mal instalada ouvi (esqueceu-se) ...os meus lábios abrirem-se formando um sorriso.

A: Vamos hoje?

P: Não pensei que entre aqui e o agora nos encontrássemos tão sérios. Mas estou triste por não te voltar a ver.

A: Não pensaste que entre o aqui e o agora fosse tal real? Partimos rumo ao infinito

P: Vamos hoje?

Todos: Vamos hoje?

P: Mais uma vez vamos estar um minuto em silêncio. Quando voltarmos já a noite tinha caído. Não pensei que voar fosse tão simples. É simples mas não é fácil. É preciso ter coragem. É preciso apostar em nós mesmo. Mesmo quando nos dizem.

A: é preciso ter coragem. É preciso apostar em nós mesmo. Mesmo que nos digam que não é possível. Como diz o meu instrutor...

P: Contigo aprendi que não há impossíveis. A vida não é simples. Podemos sempre sonhar. O sonho comanda a vida.

A: Então cumpri a minha missão. Novos voos surgirão e aprenderás muito mais coisas.

P: Então vais partir? Não nos tornamos a ver tão cedo?

A: Então esqueceste-te do que te ensinei? Não há impossíveis. Nada tem que ser definitivo.

P: Sei que não te vou tornar a ver tão cedo. Mas o meu coração precisa de ver mundos novos como essa vontade de voar.

Aplausos.

A: É uma expressão...

Eu: É uma expressão...é uma forma de nós nos expressarmos, não é André?

A: Pois é Margarida.

Eu: É importante, nós termos uma forma de nos expressarmos, não é?

A: É. Pois é.

Professor: Acham? E agora vamos fazer de conta que não está aqui a Margarida. Vocês acham que o mundo vos compreende?

A: Eu acho.

P: Eu acho que não.

Eu. E tu Rita. O mundo não te compreende, pois não?

A: É um mundo teatral.

Professor: Não. Nós não estamos a falar do mundo teatral. Nós estamos a falar do mundo verdadeiro. Esse mundo verdadeiro compreende-te André?

A: Compreende.

Professor: Compreende?

A: sim.

Eu: Sim? Tu sentes que as pessoas todas á tua volta, te compreendem?

A: Compreendem.

Eu: Compreendem? E a ti Filipe?

F: Não.

Eu: Porque é que achas que as pessoas não te compreendem? O que é que tu achas que numa aula de teatro...ou seja, as aulas de teatro são umas aulas que libertam ou não? Tu sentes-te uma pessoa livre quando entras esta porta para dentro?

F: Sim.

Eu: Sentes? Tu sentes que aqui tu podes representar, ou podes fazer qualquer coisa e que não há ninguém a julgar-te? Ou exigem que faças de outra maneira?

F: Sim

Eu: e isso é uma forma de liberdade ou não?

F: É.

Eu: muito importante ou pouco importante?

F: Muito Importante.

Eu: O que é que tu sentes quando o mundo não te compreende? Dás-me um exemplo? O mundo ou as pessoas que te rodeiam? O que é que sentes quando não és compreendido?

F: Não consigo dizer...

Professor: Não consegues? Mas conseguias representar num desenho? Ou num texto? Em alguma parte deste texto tu te consegues identificar?

Tu achas a gaivota livre?

F: Sim.

Professor: Achas? 100%?

F: Sim.

Eu: Sim? E tu Patrícia, esta questão de terem construído uma história em torno do voar? O voar para nós, como o construíram, representava o quê André?

A: A nossa peça.

Eu: A vossa peça. Mas porque escolheram o “voar” ali muito como tema? Porque começaram vocês o teatro a voar?

Todos: “ Uma asa, outra asa, uma pata, outra pata, uma cabeça, um bico...o respirar...uma cauda”.

Palmas

Eu: Isto era voar?

Professor: Voar é uma liberdade ou não?

P: Eu aqui sinto-me livre. Lá fora não me sinto livre.

Eu: Diz o que não sentes lá fora?

P: Sinto-me uma pessoa presa.

Eu: Quem te prende lá fora? O que te prende? O que é que tu sentes. És presa por quê?

P: Sinto-me presa...

Eu: Ok. Está bem mas em que sentido? Define-nos o que é presa para ti?

P: Não sei explicar...

Eu: Uma coisa que te prende? Uma coisa que sentes presa? Tu és autónoma, por exemplo? Ouvem-te? Quando tens necessidade que te oiçam, ouvem-te?

P: Sim...

Eu: E depois respeitam-te?

P: Respeitam...

Eu: Sim? Então o que é para ti não ter liberdade?

A: O teatro é uma arte.

Eu: Sim está bem mas o que é não ter liberdade?

A: É ser prisioneiro.

Eu: Ser prisioneiro pode ser de várias formas, não pode Patrícia?

P: Sim.

Eu: Sentes-te prisioneira de alguma forma?

P: Sim.

Eu: Diz-me uma. Podes dizer, o facto de estar a ser gravada não interessa nada. Isto é para um trabalho...

P: Não sei...

Eu: Tu vai ao café quando queres?

P: Não.

Eu: Tu fazes coisas que gostavas de fazer sozinha?

P: Não.

Eu: Tu és bem tratada como pessoa?

P: Não.

Eu: Então o que é a liberdade? É o contrário do que acabaste de dizer?

Professor: Filipe, tu sentes-te respeitado como pessoa? Como alguém que tem uma ideia e que respeitam essa ideia?

F: Não.

A: É maltratado...

Eu: Quem?

A: Quem está preso.

Professor: É uma forma de maltratar. É ou não é?

Todos: É.

Professor: O facto de nós termos problemas e sentimos...

A: É sermos torturados...

Eu: De certa forma é...

Professor: O teatro é o sítio onde vocês estão permitidos de fazer aquilo que vocês querem ou não?

P: Sim

Professor: Permite? E é isso que é a sensação de liberdade?

P: Sim.

Eu: Vocês quando estão em cima de um palco estão preocupados com aquilo que os outros pensam? Sobre vocês como pessoa? Ou com aquilo que os outros vão pensar sobre o vosso trabalho?

A: Exatamente...

Eu: É só com o vosso trabalho que vocês se preocupam, certo?

Todos: Certo.

Professor: E há um espaço, que nós já conversamos sobre isso algumas vezes, que é o espaço do nosso palco. Que é livre ou não?

Todos: É livre...

Professor: É livre...e aí é que esta a razão da coisa.

Todos: É.

Eu: E é isso cada um de vocês sentem? Não é essa liberdade de palco? É ou não é?

P: É.

Professor: a liberdade da construção é a liberdade do palco.

1. Gostam de teatro?

Eu: Bem, então já percebi que gostam de teatro, certo?

Patrícia: Certo.

Eu: Gostam de ver outros teatros ou não têm essa liberdade de ir?

Professor: O nosso grupo de teatro proporciona ir ver outros teatros.

Eu: Vão ver outras peças de outros grupos de teatro?

Todos: Exatamente.

Eu: De outras instituições e de outros grupos?

Professor: Eles há 4 anos construíram uma peça com o Ricardo Bué e a Ana Deus. Este grupo entrou numa peça com eles. Foi uma experiência de formação muito boa. Foi ou não foi?

Todos: Foi. Pois foi...

P: Foi "Atrás do olhar".

Professor: Foi trabalhado através do olhar. O olhar é uma expressão ou não é?

Todos: É.

Eu: Eu consigo exprimir-me através do olhar?

Todos: Sim.

Eu: E vocês trabalham muito o olhar?

Todos: Sim.

2. O que gostam mais de fazer nas aulas de teatro?

Eu: o que é que vocês gostam mais de fazer nas aulas de teatro?

P: Tudo.

Eu: Tudo? E tudo é o quê?

F: O aquecimento...

Eu: O aquecimento...e mais?

F: O que o professor nos manda fazer, os exercícios com gestos.

Eu: Com gestos? Gostam de comunicar com gestos?

F: Sim...gestualmente?

Eu: Gostam? E aqui o André também gosta?

A: Também gosto, Margarida.

P: Também gosto.

Eu: Gostam de falar gestualmente mas também a falar?

Todos: Sim.

Eu: Acha importante comunicar das duas maneiras, com falas e com gesto?

Todos: Sim.

Eu: Acha que as pessoas percebem-vos mais através de gestos ou através da fala.

F: Da fala.

Eu: E dos gestos não? As pessoas não vos percebem com os gestos?

F: Algumas não:

Eu: Algumas não? E acha que o problema é vosso ou deles? Por exemplo, eu não percebo um gesto que tu faças. O problema é teu ou meu?

F: Meu.

Eu: Teu?

F: Não...

Professor: Pode ser...

F: Posso estar a fazer mal.

Eu: Mas também pode ser meu.

Professor. Pode ser um problema de comunicação.

Eu: Pode ser sim um problema de comunicação. Não é só do emissor mas também do recetor.

Todos: Sim.

Eu: Muito bem.

3. Do que falam nas aulas?

A: Falamos de tudo.

P: Dos problemas.

4. Gostam de falar sobre as atividades do teatro com outras pessoas?

Eu: Então e vocês falam com as outras pessoas, lá em casa ou na rua, sobre as atividades de teatro ou as aulas de teatro?

P: Não.

F: Eu falo com a minha mãe.

Eu: E a tua mãe gosta?

F: Sim gosta.

Professor: Falas Patrícia?

Eu: A Patrícia não fala?

P: Não.

Eu: E a mãe não pergunta?

P: A minha mãe não pergunta.

Eu: E o André lá em casa?

A: Eu falo com toda a gente.

Professor: Até fala na Internet...o André é assim.

Eu: Também é uma forma de comunicação!

5. Sentem-se bem nas aulas?

Eu: Então quer dizer que se sentem bem aqui nas aulas de teatro?

Todos: Sim.

Eu: Sentem-se bem? Sentem-se livres?

Pa: Sim.

Eu: Mas de certeza que vocês têm mais uma atividade nas aulas de teatro que gostam mais? Qual é?

F: É quando o professor nos manda fazer alguma atividade.

Eu: Sim mas qual?

P: Qualquer coisa.

F: Dança.

Eu: Então gostam de tudo, gostam da dança...

P: Das mensagens.

Professor: Do relaxamento.

6. Gostas de representar em público?

Eu: Então e a representação em público. Já percebi que gostam?

Todos: Sim.

F: Eu estou aqui há 2 meses. Nunca estive...

Eu: Gostam de mostrar o que fizeram nas aulas e gostam...

Professor: Qual foi o último teatro em que vocês participaram?

P: Foi com o grupo da Meia Via.

A: E o da gaivota.

Professor: Esse foi com todos os colegas do distrito. Essa experiência foi muito boa, não foi?

Todos: Muito boa.

Eu: Trabalhar com outras pessoas e aprender outras coisas é muito bom ou não?

A: É muito excelente.

P: Muito bom.

Eu: Fazer teatro é uma coisa fácil?

A: Não. É preciso muita prática.

P: É preciso ter prática, ter energia, é preciso saber o texto, decorar o texto.

Eu: A energia é uma coisa importante para o teatro?

P: É.

A: Pois é?

Todos: É Importante.

A: Muita energia, muita importância e muita excelência.

Eu: E concentração?

A: Ao máximo.

P: Ao máximo.

Eu: Então nas aulas de teatro, às vezes estão muito cansados?

P: Um bocadinho. Mas depois a gente vai ao sítio. Só tem coisas boas?

Risos

Eu: Então há sessões de teatro que vocês sofrem um bocadinho?

P: Sim muito. O professor ralha muito com a gente.

Eu: Mas é bom ele ralar?

P: É.

Eu: E vocês percebem o que ele está a fazer isso para o vosso bem...para o vosso sucesso.

P: Para o espetáculo correr bem.

P: O Paulo fala mas não se percebe o que diz.

Professor: Eu grito contigo?

P: Sim muito.

Professor: Tens medo de mim?

P: Não (Risos)

Professor: Patrícia, tens medo de mim?

P: Não. Às vezes choro.

Eu: Mas se choras é uma maneira de te libertares.

D.

Eu: Acham que estão diferentes depois de começarem as aulas de teatro? Foi há 6 anos que começaram. Como eram antes e como estão agora?

P: Eu só estou há 3 anos mas estou melhor.

Eu: Pronto, desde que vocês entraram. Ou então desde o último processo de construção. Foi o maior, não foi? E envolveu o grupo todo. O que vos modificou?

Eu: a nível de comunicação? Foi fácil comunicar com os outros? Não só aqui mas também em casa.

A: Foi mais fácil.

Eu: acham que ficaram mais à vontade? Desde que começaram as aulas de teatro? Desde a apresentação estão mais confiantes?

P: Eu estou...estou mais confiante.

A: Mais confiante.

Eu: Isso é uma declaração...

A: Positiva...muito excelente.

Eu: E a R? Estás mais confiante?

R: Sim.

Eu: Eu cheguei aqui e vocês como estão habituados a público não estranharam?

Professor: A R foi a pessoa que trabalhou mais isso.

R: Sim.

Eu: Vir eu ou mais 10 é igual?

P: É.

Eu: Vocês ao longo do ano têm muitas atividades de teatro. Não é só dentro da sala de aula, pois não?

A: Sim temos. Saímos muito...muitas atividades.

Eu: Isso tem contribuído, ou não, para vocês se sentirem mais à vontade?

A: Muito mais à vontade.

Eu: Têm mais à vontade de ir ao bar? Antes tinham um pouco de vergonha? E Agora?

P: Sinto-me mais à vontade.

Eu: Mesmo lá fora? No café, no supermercado? Sentiram diferença?

P: Eu senti.

A: Eu senti as variedades.

Eu: consegues ir a todo o lado?

A: Consigo.

Eu: Não tens vergonha?

A: Nenhuma. Sou um desavergonhado.

Eu: Mas achas que o teatro foi importante para te sentires mais “desenvergonhado”?

A: Sim.

Eu: Achas que ficastes mais livre e mais aberto?

A: Eu senti liberdade pelo teatro.

Eu: R, tu gostavas muito de falar com as pessoas?

R: Sim.

Eu: Sim? Chegavas a um sítio e falavas com as pessoas?

R: Não.

Eu: Na última vez falaste em palco?

R: Falei.

Eu: E isso foi uma coisa boa ou não?

R: Foi.

Eu: Então ultrapassaste essa parte. Foi difícil?

R: Sim.

Eu: Estavas sempre calada?

R: Sim.

Eu: Agora não. Na vossa peça fizeste isso muito bem.

R: Sim.

Eu: Sentiste-te bem?

R: Sim.

Eu: Ajudou-te ou não?

R: Ajudou.

Eu: E em frente a um público. Sentem-se bem?

Todos: Muito bem. Batem palmas

Anexo B – Entrevista do professor/encenador

Qual é a sua opinião em relação ao teatro para a formação pessoal de um jovem?

Epá...eu sou suspeito para falar nisso. Mas claro que é essencial. É bom para a formação pessoal e para todo o tipo de formação.

O teatro é um mundo de emoções e as emoções fazem a formação das pessoas. Neste caso dos jovens...

Como pode o teatro contribuir para o desenvolvimento da comunicação verbal e não verbal dos jovens?

Olha Margarida...o desenvolvimento da comunicação faz parte de muitas vertentes. Uma delas é com a ajuda do teatro...e neste caso, dos jovens com muitas problemáticas.

Como sabes o teatro é constituído por diversos jogos. Jogos, esses, que podem ajudar os jovens a transmitir as suas ansiedades, as suas necessidades, as suas angústias. Só para tu veres já aqui tive miúdos que contaram toda a sua vida, numa aula de teatro. Falam de drogas, de sexo, de tudo, de tudo...

Agora temos que perceber que muitos deles são pouco desenvolvidos verbalmente mas usam a escrita, a música, a dança...para poderem comunicar. Comunicam aquilo que precisam.

E os que não têm capacidade verbal?

Esses? Esses usam os gestos. Comunicam gestualmente. Comunicam na maneira que sabem. E comunicam muito bem. Fazem-se entender.

O teatro ajuda? Ajuda nessa comunicação não verbal?

Claro. Nós também trabalhamos o que o corpo nos pode transmitir...e olha que comunica muito.

E olha é preciso desmistificar aqui uma coisa...Eu não sou o professor do grupo.

Sim tu és um...

Eu sou um facilitador. Eu sou um facilitador. O resto é um processo deles. O resto continua a ser um processo deles. Menos ou mais criatividade dependendo das características deles e associado à problemática de cada um. Mas está lá...a criatividade está lá.

Mas tu utilizas o jogo? E através dele já vais conhecendo as capacidades deles, as limitações...

Tu passas a conhecer as capacidades deles quando lhe dás tempo para conhecer essas capacidades. Esse tempo está muito além dos processos...do conhecimento que existe com eles. As capacidades de comunicação deles são como as tuas capacidades. Eu só conheço as tuas capacidades se trabalhar um ano aqui contigo.

Pois exatamente...

Se te propuser jogos de comunicação, seja ela verbal ou não, ao longo de um ano espero que me debites as tuas capacidades. E se calhar um dia ainda te vou ter de perguntar o que é que tu gostas de fazer.

Olha este processo que tu viste aqui montado, passou por inúmeras coisas que eu agora nem me lembro. Tu podes colocar aqui um papel cenário e pôr aqui as tintas e eles é que escolhem o que vão pintar. Isto é arte...e não é teatro. É a arte um elemento facilitador à comunicação e à aprendizagem. É a arte que permite, que tu como professor, teres a capacidade de te anulares e entrares no jogo como um elemento.

Sim

Isto é que é facilitador do processo. É propores o jogo e propores jogar o jogo em grupo, na condição de elemento normal. É assim que tu comunicas de todas as maneiras, ok? E depois dás mais conhecimento que tens do jogo. E demos-lhes a eles ferramentas para eles jogarem melhor. Este é o segredo.

O jogo? O jogo é a nossa criatividade. Olha o F...ainda não tem código. Está há pouco tempo no grupo...

Mas ele é muito observador. Observa muito os colegas e tudo à volta.

Mas o meu jogo com o F é esse. O da observação. Trabalhar a observação.

Por exemplo o E, devido à problemática dele, já é o contrário. Eu é que vou observá-lo.

O que é que daqui ele consegue. O que é que ele consegue jogar...

Como eles decoram o texto?

Como eles decoram o texto? Epá...o que faço com eles é exatamente o que faço no teatro. São leitura coletivas dentro da sala, são jogos associados ao que estamos a ler, são improvisações com o que acabaste de ler. Exatamente as mesmas técnicas que nós aprendemos a fazer. O processo é muito livre.

É uma cena que continuo a dizer. Os miúdos que chegam aqui trazem rótulos e nós seguimos esses rótulos, mesmo sem querermos. Não memoriza, não comunica, não tem capacidade para isto ou para aquilo, tem pouca criatividade, utiliza poucas

cores...vamos lá a ver uma coisa! O que às vezes nós não fazemos, porque também não temos, é darmos-lhes tempo para esse processo aconteça. Se eu tivesse estes miúdos a tempo inteiro conseguíamos muito mais.

Mas atenção, eu sou um facilitador. A mim o que me compete é que o processo chegue a uma das partes e eu sou um observador daquele processo.

Fazer isto desassocia a parte do sucesso do projeto. Nós temos sempre a tentação de quando estamos a fazer algo, estamos já a ver o resultado.

E há sempre coisas novas? Sempre novidades?

Desmonta-te dessa parte. Até chegar ao dia que o processo construtivo está feito e o trabalho o que há para memorizar. Ou seja o texto. Isto é uma situação e uma relação de confiança.

Imagina. Tu só deitas um texto quando te sentes confiante. E objetivo principal é esse. Teres confiança e gerares confiança.

É claro que há situações problemáticas. É claro que não posso pedir ao R R para me debitar duas páginas A4 de texto. Pela sua incapacidade na fala, porque se fosse pela memorização ele conseguia.

Mas cabe ao ensino especial trabalhar esta questão da comunicação. Se não consegue duas páginas, consegue uma frase. Ele comunica com o público a ideia que está nesta frase sabendo que ele tem uma dificuldade enorme de se tornar compreendido. É o processo que me cabe a mim.

Como vais faze-lo?

Num texto grande ele vai entanto com pequenas palavras soltas.

Isto é um desafio trabalhar no ensino especial e o tempo que tens que dedicar, acabas por arranjar técnicas. Tu podes ler muitos autores, podes ver muitos espetáculos mas tens que ter uma formação constante e te ires adaptando às situações. É uma exigência contínua, contigo próprio e conheces tão bem os teus alunos o que te permite construíres processos com eles. Agora os processos são deles, o professor é o facilitador. E é sempre através de uma relação...

Desde o início que começaste com o grupo e com as várias entradas de jovens, qual é a tua perspetiva em relação ao contributo do teatro para o desenvolvimento pessoal destes jovens? Há desenvolvimento?

Claro que há. Desenvolvimento pessoal, cognitivo, tudo...

Tudo? Como assim?

Tudo. Nós estamos a falar de miúdos em contexto de Centro de Atividades Ocupacionais. Portanto, sabemos que estes miúdos, tal qual como todos nós, quanto menos trabalharmos, vamos perdendo faculdades e competências.

Com certeza. Seja cognitivo, seja físico, seja o que for?

Seja o que for, não é? Portanto aqui o que acontece é exatamente isso. O A escreve tudo sobre tudo o que o rodeia. Mas escreve de uma forma própria que te transmite uma mensagem. Eu tenho textos do André que tenho mesmo que esmiuçar aquilo para perceber a mensagem. Acabo por entender o que ele tem ali entre linhas porque conheço a vida dele.

Estes 7 anos de grupo de teatro, também me transformaram como pessoa.

Há também um desenvolvimento pessoal em ti?

Claro. Tem que haver em todos os intervenientes. A comunicação está aí. Este código de eu estar em cima de um palco e fazer um olhar e eles perceberem o que eu estou a dizer. E eu perceber o que eles me estão a querer dizer e a sentir. Isto é muito importante...é como noutra companhia de teatro qualquer.

Então João. Foi por causa destas razões todas, que o CRIT considera o teatro como resposta educativa?

É assim o CRIT não faz nada a mais que muitas outras instituições fazem. E já faziam há mais tempo.

Mas achas que se não existisses tu com a tua formação haveria teatro aqui no CRIT?

Talvez não. Podia haver outro colega qualquer mas...

Mas havia? Ou seja sempre se pensou no teatro como resposta educativa? O que mudou entretanto?

Poderia haver teatro. Mas não te posso responder a isso porque não sei. Nem nunca pensei muito nisso. Posso dizer-te é que fiz um grande investimento pessoal na criação deste grupo de teatro. É a minha área e como sempre houve aquele teatrozinho no natal...

E achas que valeu a pena? O CRIT ganha com isso?

Ganham os miúdos...é o que interessa.

3. O que há no teatro que leva os profissionais de educação, em geral, a recorrerem a esta área como resposta educativa, face às necessidades ou problemas.

Porque é que achas que os professores recorrem ao teatro como resposta educativa, assim de uma maneira geral. Tendo sempre em conta as necessidades e problemáticas.

É assim, queres que eu te diga a verdade? Na festa de natal vão lá os pais e os meninos fazem umas gracinhas. Na matemática e no português não há muitas gracinhas. Mas também te vou dar uma resposta que é muito essa...os professores do primeiro ciclo, tem uma formação muito alargada.

Sim e muito abrangente.

Sim. E de todos os professores do 1º ciclo que eu conheço, são pouco aqueles que não gostam da área de teatro, das expressões. Portanto esses momentos de carnaval, de natal, são onde os professores aproveitam para fugir ao programa e põem ali um bocadinho deles.

Sim nós trabalhamos muito as expressões ao longo do curso.

Pronto...lá no português não se pode trabalhar todas as expressões. E eu acho que os professores acabam também por se divertirem, nessa altura.

E tanto os professores como os alunos, aproveitam-se para se conhecerem noutra contexto.

Mas é facilitador de aprendizagens?

É muito facilitador de aprendizagens. Eu defendo que o teatro, a expressão plástica, a expressão musical, a dramática, deviam de ser obrigatórias até ao 9º ano.

Achas?

Eu acho e assino por baixo.

1. Quais as características do grupo de uma maneira geral?

Não falando em nomes tenho autismos, tenho T21, tenho esquizofrenia, doença mental, dificuldades intelectuais do desenvolvimento cognitivo.

2. Quais são as motivações destes jovens.

Vamos ver uma coisa que é importante para contextualizar. A maioria das pessoas que nós temos aqui são pessoas socialmente diminuídas. Carentes de oportunidades sociais, e esta é a forma como a sociedade os vê.

O que é que estes jovens sentem quando saem à porta da instituição? Que oportunidade a sociedade lhes dá? Que resposta tem?

Ou não tem?

Pois...esta é a imagem que nós temos por aqui.

Eu tento sempre ver o teatro como uma forma que eles têm para se exprimirem na sociedade. De ser aceites na sociedade. De eles próprios se aceitarem. E de os outros verem as capacidades que eles têm.

E com isto fico muito feliz que haja outros profissionais de teatro que se queiram associar ao nosso teatro, dando um bocadinho de cada um e passarmos um bocadinho de conhecimento. As parcerias são muito importantes para eles. Isto para mim é que faz sentido. Isto é que é desenvolvimento social. Além do trabalho artístico, a forma como tu consegues ser facilitador da integração social destas pessoas, é muito gratificante.

3. E as necessidades?

Opá as necessidades deles, além de todas as necessidades comuns a nós, é só serem aceites. É uma grande necessidade.

Com o teatro eles são aceites?

São.

Eles têm consciência disso? Tu tens a consciência disso? A Sociedade tem consciência disso?

A sociedade é uma sociedade, por vezes da palavra “pena”. Eu tenho muita pena daquele miúdo e daqueles pais porque não deve ser fácil ter um filho assim.

O que é importante é arranjarmos estratégias individuais para os nossos miúdos. É difícil mas o ser aceite é a base de tudo.

Eles não são iguais e não há forma de lá chegar igual e depois isto da sociedade inclusiva é muito forte e com um peso muito grande. E nós como sociedade temos que contribuir para o seu sucesso. Nós temos de criar uma sociedade inclusiva.

E o teatro contribui para isso? Para uma sociedade inclusiva?

Claro. Tal qual tu tens faculdades para formar engenheiros, médicos, professores, tens que ter centros de ensino especial que ajudam esta gente a ir para o mercado de trabalho. A ser autónomos...ir onde for e fazerem-se respeitar. Tem que conseguir isso. O teatro é a ferramenta mais importante que pode existir neste contexto do ensino especial, para responder às necessidades e motivações de cada um.

1. Quais as modalidades de organização de grupo que privilegia? Pares, individual, pequenos grupos, grandes grupos.

1.1. Com que intencionalidade segue estas modalidades?

Já vi que é em grupo...

Sim. Faço coisas individuais também.

E qual é a intencionalidade?

Depende da necessidade de cada um. Se estou em processo de criatividade de um trabalho de texto, trabalho sempre em grupo, em coletivo. O processo de criação também é coletivo.

Quando o processo de criação é encerrado eu tenho que criar espaços individuais.

Porquê?

Porque tenho que trabalhar individualmente com eles. Tenho dificuldades de comunicação onde tenho que arranjar estratégias para que eles as possam ultrapassar. Em grupo é mais difícil fazer este trabalho. E por vezes as coisas são mais exaustivas o que pode levar o grupo de desistir.

E por isso os espaços individuais.

Por exemplo, no trabalho da comunicação verbal do P e do R R, tens alguma técnica para os ajudares nesta questão?

Há uma coisa nas instituições muito boa que é o facto de nós trabalharmos em equipa multidisciplinar. Eu embora não tenha aqui uma hora com o terapeuta da fala há uma comunicação entre nós. Todos eles vão ao terapeuta da fala. Eu mando um e-mail com e digo-lhe o que quero que ele trabalhe com eles. A partir do texto escolhido.

E depois numa reunião de equipa a terapeuta faz-me um feed-back do seu trabalho e ensina-me a trabalhar as dificuldades deles.

Ou seja, há uma equipa multidisciplinar...e se tu quiseses um tal gesto em palco?

E a Carla não consegue?

Esse já é um trabalho do terapeuta ocupacional. Embora eu em contexto de jogo tente procurar coisas neles, ao observar, algo que consigam fazer que permite ultrapassar isso.

E depois conseguem fazer uma comunicação verbal associada à não verbal?

Sim, conseguem.

Por exemplo o P. Numa entrevista ou a falar com os colegas está livre de despreocupações. Imprime um ritmo. A problemática dele associada ao ritmo descontraído, ninguém o percebe.

Em contexto de teatro é diferente. Ele está a adaptar-se para se fazer entender e quer que o entendam. Embora seja muito trapalhão. No teatro o que acontece é que já o balizei. No apoio individual balizei-o. Eu fi-lo decorar uma cadência rítmica associada à que a terapeuta fala faz com ele. Fi-lo memorizar a cadência rítmica que ele sabe e as regras rítmicas. Ele sabe que ao fazer teatro não está a beber um café contigo. No trabalho já há um trabalho feito.

Quando vai para deleitar o texto dele, ele sabe que tem que falar devagar, dar espaço entre as palavras e todas estas coisas têm que ser treinada.

2. As sessões/ aulas têm a mesma estrutura regular? Se sim, como a descreve?

Não. Eu não trabalho nada com estrutura...nada, nada, nada. Nada mesmo.

Olha é assim. Não tenho estrutura nenhuma. Os miúdos chegam aqui e trazem os seus processos individuais e eu tenho que tentar atingir os objetivos com eles. A estrutura é só esta...atingir os objetivos. Os métodos? Variam dependendo de muitas situações e da disponibilidade deles.

3. Em que aspeto se distingue o planeamento de atividades para jovens com PDI das que eventualmente planeia para jovens sem PDI?

Não é exatamente igual. Eu não tenho qualquer planeamento. Se eu trabalhar lá fora ou preparar uma peça de teatro com outros jovens as técnicas são as mesmas e o improviso é o mesmo.

Eu trabalho muito com o improviso e com a criatividade individual. Sem isto não há processo.

4. Utiliza recursos/ materiais específicos ou adaptados, ou não há essa necessidade?

Olha os recursos são todos reciclados, tudo adaptado ao que o improviso manda.

Já parei ao pé de um caixote do lixo e apanhei material do melhor para os jogos daqui. Então o ensino especial onde não há material e vai haver para o teatro no ensino especial? Isso era muito à frente...

Isto tudo é adaptado. Até a música que fazemos...

1. Encontra diferenças nos jovens a nível da comunicação, depois de terem começado as aulas de teatro?

Olha...claro que encontro. Encontro em tudo mas a nível da comunicação também. Tinha miúdos aqui não comunicavam verbalmente. Agora já vão falando com todos. Só tenho pena de não ter mais tempo

2. Estão mais à vontade a comunicar com as outras pessoas na escola/ família/ na comunidade?

Sim sem dúvida...olha com a família não sei? Mas isso são outras "quinzentos".

3. E perante um público. Sentem-se bem?

Adoram...eles são importantes perante um público. É a uma altura que eles têm para mostrar o seu valor. O teatro proporciona isso...um público

Anexo C- Grelhas de análise das observações

| 1ª Observação | | | |
|---|--|---|--|
| Estratégias e atividades | Descrição | Inferências e observações | Desempenho dos jovens |
| Evocação de peça teatral em que o grupo tinha participado anteriormente | <p>O grupo foi informado pelo professor que no dia a seguir iam a Abrantes ter com os colegas de outras instituições ensaiar para a peça de teatro “A Gaveta”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O professor perguntou se eles se lembravam da peça em que já tinham participado num outro festival. - Os jovens responderam que não e o professor começou a contar a história. | | Esquecimento da peça em que tinham participado como figurantes |
| Fornecimento de pistas para a evocação da peça – recurso a adereços | <ul style="list-style-type: none"> - Os jovens sentaram-se numa cadeiras que existem na sala enquanto o professor foi buscar uma mesa com duas gavetas. - Pôs a mesa no meio da sala e escureceu a sala com panos pretos nas janelas. - Ligou a música - Pediu aos jovens para olharem para a mesa durante um minuto e pensarem numa palavra. - Os jovens fizeram o que lhes foi pedido. - Depois o professor pediu para cada um se levantar e ir tocar na mesa e ao mesmo tempo dizer a palavra que pensou. - Todos foram em pela ordem que o professor pedia mas esqueceram-se da palavra. O primeiro esqueceu-se, todos se esqueceram. | <p>O E. estava desconcentrado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ao mesmo tempo a música calma ajudava à concentração dos jovens. | |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - O professor pediu para irem de novo e não se esquecerem da palavra. Pediu ao A. para ser o primeiro. - O A. levantou-se, tocou e disse “bonita”. - A P. levantou-se, tocou e disse “grande”. - O RR levantou-se, tocou e disse “mesa”. - O P não se percebeu. - A R levantou-se, tocou e disse “alta”. - O F levantou-se e começou a rir-se e o professor pediu para se sentar. - O E disse apenas que queria ir para o Brasil. - Depois de todos fazerem este exercício o professor perguntou se já se lembravam da peça e do que se falava. - Os jovens repetiram que não. - A P perguntou se na peça eles falavam, - O professor respondeu que não. Só tinham participado como figurantes. Quem falava eram os colegas do CRIA de Abrantes. - Ainda com poucas certezas foram-se lembrando. - A R e o A verbalizaram que se lembravam com um grande entusiasmo. - Os restantes colegas não se lembraram. | <p>Os jovens participaram na peça apenas e juntamente com outros grupos.</p> | <p>Dificuldade em selecionar uma palavra relacionada com os adereços</p> <p>Desempenho adequado da maior parte dos jovens à segunda tentativa</p> <p>Desadequação de E ao contexto</p> <p>Iniciativa de questionamento ao professor dentro do contexto por parte de P</p> |
|--|---|--|---|

| | | | |
|--|--|--|---------------------------|
| | <ul style="list-style-type: none">- O professor explicou que o papel do grupo do CRIT era somente este. Andar ao redor da mesa fazendo estes exercícios.- A P perguntou novamente se ninguém falava.- O professor respondeu que não que era o grupo do CRIA. | | situações de movimentação |
|--|--|--|---------------------------|

| 2ª Observação | | | |
|---|--|--|---|
| Estratégias e atividades | Descrição | Inferências e observações | Desempenho dos jovens |
| <p>Preparação e organização do ensaio.</p> <p>- Esclarecimento do que estavam a fazer todos juntos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Todos os jovens e adultos de todos os grupos juntaram-se organizadamente em cima do palco. - Faltava um jovem de cadeira de rodas que devido à sua problemática foi necessário mais algum tempo de espera. - Todos os jovens que estavam em cima do palco, à espera, estavam calmos. - Todos os técnicos dos outros grupos ajudaram. - Já em cima do palco o jovem teve uma reação de felicidade que motivou uma gargalhada geral. - Um dos técnicos falou para o grupo em geral e explicou porque se tinham juntado outra vez. Estavam a ensaiar para uma nova apresentação para a comunidade de Abrantes. | <ul style="list-style-type: none"> - Os participantes estavam calmos e tranquilos. - Um dos participantes estava feliz e contagiou o grupo em geral. | <ul style="list-style-type: none"> - Esperar e respeitar pelos colegas com mais dificuldades. |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Todos os jovens em cima do palco pareciam saber o que tinham que fazer. - Estavam todos espalhados e foi notório que todos interagiam entre si mesmo não sendo da mesma instituição. - Houve um momento de paragem para acertar as luzes e o som. | <ul style="list-style-type: none"> - Tranquilidade por parte dos participantes mostrava confiança no seu desempenho. | <ul style="list-style-type: none"> - Interação entre todos os participantes das várias instituições. |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Os jovens começaram a distrair-se pelo que foram várias vezes chamados à atenção. - Esta paragem foi de mais alguns minutos e a impaciência dos jovens foi visível. Pelo que tiveram que ser chamados de novo à atenção. - Depois de tudo aparentemente organizado e quando a música começou, os jovens começaram a andar em volta da mesa com gavetas previamente colocada no palco. | <ul style="list-style-type: none"> - Momento de paragem técnica. - Impaciência por parte dos jovens e posterior chamada de atenção. | <ul style="list-style-type: none"> - Concentração e expectativa em relação ao que tinham que fazer. |
| Ensaio em conjunto e novas adaptações. | <ul style="list-style-type: none"> - Este movimento foi sempre acompanhado por vários técnicos que iam dando as indicações. - Todos os técnicos faziam o mesmo que os jovens e interagiam com eles. - Mais uma paragem de alguns minutos para acertar as questões técnicas. - Mais impaciência por parte dos jovens. - Começou de novo a música e os jovens retomaram o exercício. - Estavam todos a andar para o mesmo lado e houve mais uma paragem para dividir o grupo em dois. - O professor do CRIT pediu a um grupo para andar para a esquerda e ao outro para andar para a direita. - Todos andaram na direção indicada pelo técnico e correu muito bem pois conseguiam-se desviar uns dos outros. | <ul style="list-style-type: none"> - Jovens destabilizados devido aos contratempos. - Novas indicações sobre o exercício. | <ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em se concentrarem. |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Houve outra paragem para explicar que numa determinada parte da música, todos os que conseguissem, se deviam deitar. - Uns mais depressa, outros mais devagar lá conseguiram deitar-se. - Mantiveram-se deitados mas uma parte do grupo começou a rir-se pelo que foram chamados à atenção. - Mais uma paragem para acertar as luzes do palco. - Com estas paragens os jovens em palco começam a dispersar-se e interagem com os colegas havendo momentos de brincadeira. | <ul style="list-style-type: none"> - Momento de brincadeira entre os jovens. | <ul style="list-style-type: none"> - Atitude pouco aceitável por parte dos jovens. |
|--|---|---|---|

| 3ª Observação | | | |
|--|---|---|--|
| Estratégias e atividades | Descrição | Inferências e observações | Desempenho dos jovens |
| <p>Preparação para a realização do jogo da estátua.</p> <p>- Adaptação do exercício.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Os jovens foram colocados ao fundo da sala e informados que no exercício deviam usar o corpo o mais que conseguissem. - O professor voltou a referir que utilizassem o corpo e quando contasse até 3 para avançarem. Deu o exemplo do que queria que fizessem. - Os jovens correram e pararam numa posição que lhes apeteceu fazer. O professor explicou que era o jogo da estátua. - Os jovens estavam concentrados na gravação e não estavam a ter a atenção desejada pelo professor. O professor teve que pedir para eles esquecerem que alguém estava a filmar. - Foram para trás outra vez. O professor pediu para eles pensarem no que o seu corpo pode fazer quando vem à frente. - Deu de novo o exemplo de uma posição. E referiu que podem ir para o lado, para baixo, mãos para cima, para baixo...qualquer posição. - Os jovens fazem de novo o exercício e formam de novo outra posição. Correu melhor depois do exemplo dado pelo professor. - De novo o mesmo exercício mas sempre com posições diferentes da anterior. - O exercício foi alterado. Em vez de os jovens irem a correr vão a andar mas continuam a parar numa posição inventada por eles. | <ul style="list-style-type: none"> - Os jovens demonstraram satisfação em fazer posições diferentes com o corpo. - Pequena distração por parte dos jovens. - O A. está a destacar-se e é elogiado e fica contente. | <ul style="list-style-type: none"> - Agilidade e flexibilidade com o corpo, independentemente das limitações de alguns. |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Todos os jovens estão a fazer bem o exercício mas o A. destaca-se com as suas posições engraçadas o que faz com que o professor o elogie. - Voltam para trás e o R. é chamado a atenção pois está a usar pouco o corpo e imita os colegas. | <ul style="list-style-type: none"> - O R. é chamado à atenção para que use mais o corpo. | |
| <p>Adaptação do jogo utilizando o corpo para criar sons.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - O exercício é igual mas agora os jovens ao caminhar têm que fazer barulho com uma das partes do corpo. Quase todos usam os pés ao baterem com eles no chão. - O A. ao parar deixou-se cair, formando uma posição fora do comum o que mereceu elogios de todo o grupo e professor. - O professor aproveitou o som que faziam com o corpo para o trabalhar de outras maneiras e com outras partes do corpo. Explorou todos os sons que o corpo pode permitir. - O próximo exercício o som é feito com a boca. - Os jovens ao andarem faziam um som com a boca e só paravam de fazer o som quando formavam a posição final. - O professor realçou que as posições que estavam a fazer eram posições artísticas. | <ul style="list-style-type: none"> - Criação de momentos engraçados que divertiam o grupo. - Exploração de sons que se podem fazer com o corpo. - Esclarecimento sobre o que estavam a fazer. | <ul style="list-style-type: none"> - Exercício de coordenação física, adequado para o grupo. |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Repetiram o exercício com novos sons e novas posições. - O R. foi chamado a atenção pois não estava a fazer sons. - Repetiram este exercício várias vezes. | <ul style="list-style-type: none"> - O R. não estava a fazer sons. | |
| <p>Adaptação do jogo mas agora fazendo verbalizações de palavras sugeridas.</p> <p>- Coordenação entre o corpo e a verbalização de palavras.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - O exercício mudou um pouco. Os jovens quando vão à frente vão a andar de formas diferentes. A Saltar, a correr, a saltar só com um pé, a rodar, de gatas. Fazem sempre o som. Agora mais com a boca e param numa posição artística. - Depois de fazerem este exercício várias vezes, o professor sugere que o A. venha à frente fazer o seu exercício e que os colegas o imitem. - Todos fazem corretamente. - Voltam atrás e repetem o mesmo exercício. O A primeiro mas agora a verbalizar a palavra “Sabão”. - Todos ao mesmo tempo vieram à frente a bater os pés no chão e a verbalizar a palavra sabão como primeiramente tinha feito o A. - O Professor pediu para que a palavra “Sabão” saísse ao mesmo tempo que o bater dos pés no chão. - Todos tinham que fazer, ao mesmo tempo. - A primeira vez não correu bem e o professor pediu para se ouvirem uns aos outros e se concentrassem. - Voltou a não correr bem. O professor pediu para retirar o bater dos pés. | <ul style="list-style-type: none"> - A. deu instruções aos colegas, sobre o exercício. - Os jovens demonstram algum cansaço. - Não estavam a trabalhar em conjunto. | <ul style="list-style-type: none"> - Exercício correto por parte dos jovens. - Coordenação adequada entre a comunicação verbal e motora. - As jovens tentam fazer o exercício embora já demonstrem que é muita informação junta. |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Repetiram o exercício mas voltou a não correr bem. Os jovens não conseguiram andar e dizer a palavra Sabão ao mesmo tempo. Ou seja, todos do grupo ao mesmo tempo. - O professor deu a entender que não estavam a trabalhar em grupo. - Repetiram o exercício e foi-lhes sugerido para se ouvirem uns aos outros. Pararam a meio pois não estavam coordenados ao dizerem a palavra. - Repetiram a o exercício mas agora com a ajuda dos azulejos do chão. De dois em dois azulejos tem que dizer a palavra “Sabão”. Foi a estratégia utilizada para se poderem coordenar e verbalizar a palavra. - No início não correu bem mas depois conseguiram acertar. - No próxima etapa do exercício cada um fez sozinho mas quem começou foi o A. O A. teve que repetir pois o professor pediu para ela não olhar para os pés. - A seguir foi a P. e fez bem. - A seguir foi a R. e fez bem. - A seguir foi o R e fez bem mas a verbalização da palavra “Sabão” não foi perceptível o que motivou uma gargalhada geral. - A seguir foi o P que embora tenha muita dificuldade em falar, disse a palavra “Sabão” muito bem. - Mudou o exercício e a palavra. Agora a palavra é “Fruta” e têm que andar de um em um azulejo. | <ul style="list-style-type: none"> - O cansaço é notório. - A. teve que repetir o exercício pois não estava a fazer bem. - Os jovens realizam bem o exercício. - Jovens começam a perder a concentração no jogo. | <ul style="list-style-type: none"> - Desempenho correto do exercício. |
|--|--|--|--|

| | | | |
|------------------------|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - O A. fez bem. - A P. fez bem. - A R fez bem. - O R pronunciou mal a palavra pois estava a rir-se muito. - O P também pronunciou mal a palavra mas porque estava com falta de atenção e por isso foi chamado à atenção pelo professor. - Repetiram o exercício pela mesma ordem. <p>Foi notória a falta de concentração dos jovens o que fez com que houvesse um momento de riso.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agora era o mesmo exercício mas com a expressão “já foste”. - O A fez bem. - A P fez bem. - A RR começou a rir pois pronunciou mal. <p>Não se conseguiu concentrar o professor não a deixou fazer o exercício.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O R pronunciou mal a expressão o que nos levou a perceber outra palavra o que foi motivo de risada geral. - O P fez o exercício mas sempre a rir. - A R repetiu o exercício mas sempre a rir. - O RR repetiu o exercício mas sempre a rir. - O professor percebeu e deu a entender que já não havia condições para trabalhar mais pois a falta de concentração era geral no grupo. | | |
| Momento de relaxamento | - Os jovens foram postos em círculo e o professor pediu-lhes para controlarem o espaço entre eles. | | Desempenho adequado perante os pedidos do professor. |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none">- Pediu-lhes que se virassem de costas para o círculo.- O professor exigiu costas direitas e postura correta.- O Professor pôs música e os jovens começaram a fazer alongamentos.- Trabalharam os braços, o pescoço, as pernas.- O professor pediu-lhes para relaxarem e para sentirem a música.- Repetiram várias vezes estes exercícios. | <ul style="list-style-type: none">- Satisfação perante a música escolhida e perante os exercícios de relaxamento. | |
|--|---|---|--|

| | | | |
|---|--|---|--|
| <p>Tentativa de implementar um jogo de interação física para acalmar os jovens.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Foram convidados pelo professor a andarem pela sala cantar a mesma música que tocava. - Todos o fizeram e fizeram bem, pois já conheciam a letra da música. - O professor pediu que quando ele batesse uma palma todos tinham que massajar o colega mais próximo de si. - À primeira palma percebeu-se que o número de jovens era ímpar e a monitora do grupo entrou no grupo. - Estas massagens duraram alguns minutos pois o professor teve com atenção para ver se todos faziam e recebiam massagens. - A música parou e os jovens sentaram-se. O professor chamou a R e a P ao centro da sala. - Pós a música novamente e pediu às duas jovens para se massajarem na cabeça, uma à outra ao mesmo tempo. - Durante a massagem as jovens riram um pouco. - Depois de a música acabar as jovens foram sentar-se normalmente. | <p>Os jovens em geral estavam inseguros em relação ao contato físico.</p> <p>O nervosismo apoderou-se da R. e P. o que as deixou desconfortáveis.</p> | <p>Dificuldade em desempenhar a atividade.</p> <p>Dificuldade no relacionamento.</p> |
| <p>Decisão de concluir a aula devido ao comportamento de uma jovem.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Depois de estarem todos sentados houve um momento de silêncio imposto pelo professor. - A P. começou a chorar e a auto agredir-se de tão irritada e destabilizou o grupo. - O professor decidiu terminar a sessão. | | <p>Agressão de P. Destabilização do grupo.</p> |

| 5ª Observação | | | |
|--|--|--|---|
| Estratégias e atividades | Descrição | Inferências e observações | Desempenho dos jovens |
| <p>- Fornecimento de pistas sobre o exercício e sobre as regras do jogo.</p> | <p>- O professor informou todos do grupo que neste exercício a concentração era o mais importante.</p> <p>- Referiu que era para trabalhar em grupo.</p> <p>- Os jovens estavam em pé espalhados pela sala.</p> <p>- O professor meteu uma música calma e pediu para todos andarem pela sala. E quando a música parasse todos deviam parar também. Fizeram este exercício vários minutos até todos estarem coordenados.</p> <p>- O professor disse então: Verde, verde, verde, castanho, castanho, castanho, amarelo, amarelo, amarelo e pediu a todos para repetir. Todos repetiram.</p> <p>- Pediu para todos dissessem esta lengalenga quando a música parasse.</p> <p>- Por várias vezes fizeram este exercício e correu bem.</p> <p>- Depois o professor mudou a frase para “sabem o que eu quero?”</p> <p>- Todos repetiram esta frase quando a música parou. Neste exercício a música já era com mais ritmo.</p> <p>- O professor pediu para terem atenção à entoação da interrogação. Todos repetiram ao mesmo tempo a frase com a entoação.</p> <p>- O exercício demorou alguns minutos e as paragens foram muitas.</p> | <p>- Repetição do exercício até estarem todos coordenados.</p> <p>- Necessidade de repetir várias vezes o exercício.</p> | <p>- Concentração a ouvir as regras.</p> <p>- Desempenho correto neste exercício.</p> |

| | | | |
|--------------------------------|---|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Agora quando parassem tinham que responde à pergunta “sabem o que eu quero?”. E a resposta é “ Um carro amarelo. “ - Fizeram este exercício pergunta resposta várias vezes todos juntos. | | <ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em fazer a entoação da interrogação. |
| Alteração das regras do jogo . | <ul style="list-style-type: none"> - Depois de vários minutos neste exercício, o professor alterou a ordem e pediu a todos para primeiro disserem a resposta e depois disserem a pergunta. - O professor voltou a referir a importância da entoação na interrogação. - Todos fizeram o exercício ao mesmo tempo. A música parava e eles disseram “um carro amarelo. Sabem o que eu quero?” - Depois o professor começou a nomear os jovens para dizerem sozinhos, esta frase. - O A disse bem. - O RR não conseguiu dizer à primeira mas conseguiu dizer bem à segunda. - O F disse bem. - A P disse bem. - A Carla que em dificuldades em falar disse bem. - O Paulo disse bem embora tenha dificuldades em falar. - A R não se conseguia lembrar do que era para dizer e a monitora tentou ajudá-la. | <ul style="list-style-type: none"> - Todos os alunos disseram bem o que lhes foi pedido. | <ul style="list-style-type: none"> - Execução correta do exercício. |

| | | | |
|---|---|--|---|
| <p>- Nova sugestão de jogo usando materiais da sala de aula.</p> <p>- Novas pistas para fazer uma continuidade do exercício anterior.</p> | <p>- O professor mandou-a para frente do espelho para dizer a frase corretamente mas ela não quis ir.</p> <p>- O professor chamou-a a atenção para ela pedir ajuda quando não se lembra do que é para dizer.</p> <p>- A R. estava envergonhada por não conseguir dizer a frase. O professor pediu ao A. para a ajudar.</p> <p>- Ao ouvido e muito baixinho o A disse a frase à R. Ela conseguiu dizer e o A deu pulos de alegria.</p> <p>- O professor felicitou a R e o A com um “muito bem” o que os deixou muito contentes.</p> <p>- O professor de repente perguntou ao RR que cor ele queria. Ele respondeu amarelo. Depois perguntou ao A. e ele respondeu verde do Sporting. Perguntou à P e responde azul.</p> <p>- Depois pôs uma mola da roupa da cor que eles disseram nas camisolas deles. Ao mesmo tempo disse que aquilo era a fingir que eram microfones.</p> <p>- Chamou o F e disse que ele era o cameraman.</p> <p>- Pediu aos restantes elementos do grupo para se sentarem e montou ali mesmo um estúdio de televisão. O A era o entrevistador, a R e o RR os entrevistados. O F era o cameraman.</p> <p>- A P e o RR estavam sentados em frente ao A. e havia uma coluna e um microfone verdadeiro apontado para o A.</p> <p>- O professor pediu a todos para imaginar que estávamos num programa de televisão. Os restantes do grupo eram a plateia. Tinham que bater palmas quando fosse preciso.</p> <p>- O entrevistador começou por fazer algumas perguntas aos entrevistados mas o professor</p> | <p>- R. esqueceu-se da frase.</p> <p>- A R. sentiu-se envergonhada depois de não conseguir dizer a frase.</p> <p>- F. escolhe o seu papel no jogo.</p> | <p>- Adaptação correta ao exercício.</p> <p>- Boa imaginação dos jovens na invenção do diálogo.</p> |
|---|---|--|---|

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <p>pediu à P para se levantar e imaginar que queria ir-se embora por estar farta de ali estar.</p> <p>- Começou a entrevista entre a P. e o A. imaginada por eles. O A perguntou: “ Conta-me, conta-me as novidades que tens? Por acaso vou-me embora. Vais para onde? Vou de férias para Angola. Vou deixar o meu namorado. Fazes bem. Vais de carro? Vou de avião. Vais fazer teatro? Sim. Vou fazer parceria com o João. És fã de teatro? Sim. Vais fazer teatro? Sim.”</p> <p>- O professor proibiu só os Sins ou os Nãos. O RR estava muito calado pelo que o professor pediu para o entrevistador se dirigir a ele. “ Vais passar férias? “ Vou comprar uma gravata para o casamento do meu irmão. Gosta de ver televisão? Gosto de ver televisão. A televisão está cheia de bolor.”</p> <p>- Toda a plateia se riu. - O telemóvel do professor tocou. Ele pediu desculpa mas tina que atende pois era sobre o espetáculo que o grupo vai fazer. - Os jovens ficaram no seu lugar à espera que o telefonema acabasse.</p> | <p>- O grupo imagina que estão num programa de televisão.</p> <p>- Diálogo inventado pelos jovens.</p> <p>- Os jovens não podiam dizer palavras muito repetidas.</p> | |
|--|---|--|--|

| | | | |
|----------------------------|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Quando o telefonema acabou o professor desse iam fazer outro exercício. - O Filipe era o filho, a P a mãe e o A o pai. | - O grupo a assistir estava a divertir-se. | |
| - Momento de criatividade. | <ul style="list-style-type: none"> - Tinham que imaginar que estavam em família. Que o pai estava a ler o jornal, o filho a ouvir música e a mãe ao telefone a falar com uma vizinha. - Todos fizeram muito bem as suas personagens. - Depois o professor pediu para imaginarem que os pais saiam durante uma noite e que o filho organizava uma festa com os amigos lá em casa. Mas eram apanhados de surpresa pelos pais e a mãe ralhava com o filho. - Todos os jovens do resto do grupo entraram no exercício a dançarem pois eram os amigos do filho. | - Os jovens tinham que imaginar que eram os vários membros da família e as suas tarefas. | - Os jovens desempenharam corretamente os seus papéis. |
| Finalização da sessão. | - Uma monitora veio chamar o grupo para o almoço e eles saíram. | - Interrupção do jogo. | |

| 6ª observação | | | |
|--|--|---|-----------------------------------|
| Estratégias e atividades | Descrição | Inferências e observações | Desempenho dos jovens |
| - Fornecimento de pistas para o início de um jogo. | - Os alunos estavam espalhados pela sala quando a música começou. - Começaram a dançar instintivamente. - O professor disse que quando a música parasse eles também deviam parar e deixarem-se permanecer na mesma posição. - O professor salientou que conforme ficarem não se devem mexer. | - Os jovens começaram a dançar logo que a música começou. | - Boa reação à música. |
| - Desenvolvimento do jogo fazendo sempre adaptações. | - Jogo foi realizado durante vários minutos. - O tempo da música foi diminuindo o que fazia com que os jovens precisassem de bastante concentração. O tempo de paragem era mais logo fazendo com que os jovens tivessem equilíbrio nas suas posições. - O professor fez uma paragem para referir a segunda parte do jogo. Perguntou se toda a gente sabia contar até 5 e todos responderam que sim. A cada paragem todos deviam contar até 5. - A música começou e na primeira paragem os jovens contaram até 5 mas todos descoordenados. | - Necessidade de muita concentração por parte dos jovens. - Os jovens estavam descoordenados e | - Descoordenação dentro do grupo. |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - O professor continuou o jogo durante 1 minuto e os jovens continuavam descoordenados. - O professor interrompeu e perguntou se eles achavam que estavam a trabalhar em grupo. A C respondeu que não. - O jogo continuou e na paragem seguinte ainda se notou alguma descoordenação. O que não aconteceu nas paragens seguintes. - Foi notório que os jovens autocorrigiram-se e esperaram uns pelos outros. - Fizeram o exercício durante 2 minutos e sempre o fizeram bem, esperando uns pelos outros para contar até 5. - O professor referiu agora a terceira parte do jogo. Tinham que contar até 5 de depois contar mas por ordem decrescente. - Os jovens na primeira paragem da música estavam completamente descoordenados. - O professor lembrou que era um jogo de grupo e que era para dizer 1, 2,3,4,5,5,4,3,2,1. E voltou a por a música. - Na paragem seguinte já estavam mais concentrados e disseram muito bem. O P enganou-se na ordem decrescente mas não prejudicou o grupo. - O professor e a monitora deram os parabéns ao grupo. - Os jovens começaram a andar mas a música ainda não estava tocar pelo que o professor chamou a atenção. Alguns jovens riram-se. - Os jovens repetiram o jogo e estiveram muito bem. Nota-se que estão mais coordenados e com atenção. | <p>não estavam a trabalhar em grupo.</p> <p>- Depois de várias tentativas os jovens conseguiram coordenar-se entre si.</p> <p>- Foram parabenizados.</p> | <p>- Dificuldades em pronunciar as palavras e coordenar os passos.</p> |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - A música é mais calma o que faz com que os jovens andem mais devagar. - O professor pediu para substituir os números pela seguinte frase “Hoje o dia está muito enfarruscado. “ - O professor repetiu. E depois repetiu com todos os jovens. - Na primeira paragem os jovens apenas enganaram-se na palavra “enfarruscado”. Mas estiveram coordenados. - O professor pediu convicção. Mas os jovens enganaram-se na mesma palavra “enfarruscado” - Foi necessário repetir várias vezes a frase para eles conseguirem dizer bem a palavra. O professor utilizou a técnica da divisão silábica. - A dificuldade permaneceu. - Com a música calma o professor pediu para os jovens andarem rápido e quando a música parar dizer a mesma frase. - Só o A estava com atenção. O resto da turma não disse a frase. O professor chamou a atenção da turma e como prémio deixou o A. escolher a próxima música. - O A. não disse a música que mais gostava e foi o F que pediu a sua preferida. - Demorou algum tempo até encontrar a música que o F escolheu. - Os jovens seguiram o ritmo da música e na primeira paragem disseram a frase. Mais uma vez se enganaram a dizer “enfarruscado”. | <ul style="list-style-type: none"> - Surgimento de dificuldades perante palavras difíceis. - A. como prémio por estar com atenção teve direito a escolher a música. - F. escolheu da música preferida. - Os jovens usaram a técnica da divisão silábica para pronunciarem corretamente as palavras. - Os Jovens começaram a andar em círculos e o professor não gostou. | |
|--|--|--|--|

| | | | |
|-------------------------|--|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Na vez a seguir já disseram bem seguindo a técnica da divisão silábica com a ajuda das palmas. - Agora sem palmas disseram muito bem. Ao mesmo tempo que andavam cantavam a música. - O professor interrompeu e perguntou se ele (o professor) gostava de círculos. O P respondeu que não. - Então o professor perguntou porque eles andavam e circulo brincando que ele parecia um domador de leões. - Na próxima paragem já correu melhor. E mas vezes seguintes também. - A frase foi alterada conforme o que o professor se ia lembrando. Mas sempre com palavras difíceis. | | |
| Momento de relaxamento. | <ul style="list-style-type: none"> - O professor sugeriu um momento de relaxamento. - Sugeriu ouvir uma música de que gostam muito. - Os jovens aceitaram e dançaram juntamente com o professor e a monitora. | <ul style="list-style-type: none"> - Os jovens dançaram juntamente com o professor e a monitora. | <ul style="list-style-type: none"> - Boa aceitação do momento de relaxamento. |
| | | | |

| 7ª observação | | | |
|--|---|--|---|
| Estratégias e atividades | Descrição | Inferências e observações | Desempenho dos jovens |
| Evocação de um exercício já realizado em que pintaram uma caixa. | <ul style="list-style-type: none"> - O B. faz anos e o professor disse que ele ia ser o ajudante. Mandou-o ir buscar uma caixa de papelão que estava no fundo da sala. - Pediu ao jovem para explicar a razão de terem pintado esta caixa. - Ele demorou um pouco a pensar e foi com a ajuda dos colegas e professor que foi relatando o motivo da pintura da caixa. - Pede muita opinião aos colegas. Tem receio de errar no que diz. - O Jovem diz que o que está pintado são árvores, animais, o sol. - Continua a pedir a opinião dos colegas. - O professor pede para pôr a caixa em cima da mesa para ser mais fácil para ele. | <ul style="list-style-type: none"> - O B. depois de algumas pistas lembrou-se do motivo de terem pintado a caixa. | <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho de grupo para se lembrarem a razão de terem pintado a caixa. |
| - Exploração dos 5 sentidos através da utilização de uma caixa. | <ul style="list-style-type: none"> - O telefone do professor toca e ele atende. - Os jovens estavam sentados no chão e continuaram enquanto o professor falava ao telefone. - Depois de desligar voltaram a explorar a caixa. O professor destacou um desenho dos 5 sentidos. - Perguntou se alguém se lembrava o que são os 5 sentidos. Houve um pequeno diálogo sobre os 5 sentidos e a sua função para nós. | <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo entre o grupo e o professor sobre os 5 sentidos utilizando as partes | |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - O professor explora os sentidos com gestos. Todos fazem os gestos que o professor faz usando as partes do corpo correspondentes. - Fazem um pequeno jogo em que têm que identificar os sentidos às partes do corpo. O jogo demora um minuto e alguns jovens atrapalham-se pois é rápido. O professor faz ao mesmo tempo que os jovens. - O professor pergunta se perceberam e desafia para outro jogo. | do corpo correspondentes. | - Desempenho favorável aos conhecimentos dos jovens. |
| - Uso da caixa para um jogo prático sobre os 5 sentidos. | <ul style="list-style-type: none"> - Todos estavam de pé. O professor tem a caixa nas mãos e pergunta que sentido está a utilizar para agarrar na caixa. - Os jovens ficam pensativos e não conseguiram responder. - O professor vai buscar a coluna para pôr música mas não tem bateria. Vai tentar a internet mas não consegue. - Os jovens estão na sala de pé e vão mexendo-se mas nada de mais. - As tentativas de pôr música demora mais uns minutos e os jovens começam a cansar-se, distraem-se e fazem algum barulho pelo que o professor chama a atenção e pede desculpas. | - Os jovens distraem-se porque o professor não consegue pôr música. | - Falta de concentração por parte dos jovens devido a contratempos. |
| Alteração das regras do jogo. | <ul style="list-style-type: none"> - Desiste de pôr música e espalha balões na sala. Depois pede aos jovens para os pôr dentro da caixa. - O A. fala sobre a sua experiência com balões e diz que não gosta de mexer neles. Diz que não os gosta de ouvir rebentar. | <ul style="list-style-type: none"> - Mudança de regras de jogo por falta de música. - A. fica nervoso pois não gosta de balões. | - A. não se consegue concentrar. |

| | | | |
|---|--|--|---|
| <p>- Nova alteração das regras do jogo.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - O A. começa a ficar nervoso e o professor desiste do jogo com os balões e acalma o A. - De seguida vai buscar a mesa com gavetas e põe na sala vários objetos. - O A. continua nervoso com a presença dos balões ao fundo da sala. O professor acalma-o novamente. - O professor dá a todos os jovens uma palhinha e pede para eles imaginarem que é uma varinha mágica. - O A agarra a palhinha mas parece desconfiado. - Já com música, o professor pede para desenharem com a palhinha no ar, uma bola. Ao mesmo tempo têm que correr pela sala. - Volta a lembrar os jovens que imaginem que têm uma varinha mágica na mão. - Pedes-lhe que com a varinha mágica transformem a monitora num sapo. - Todos se riram e fizeram o que lhes foi pedido. - A monitora alinhou na brincadeira e imitou um sapo. - Todos se riram. - Repetiram várias vezes o jogo e transformaram outros objetos em sapos. - O exercício é feito por uns 2 minutos. - Todos os jovens dançam e correm menos o A que está encostado à parede. Não quer participar no jogo. - Ao mesmo tempo que o jogo vai decorrendo o professor vai explorando os 5 sentidos. | <ul style="list-style-type: none"> - A. fica desconfiado com a palhinha. - Os jovens imaginam que a palhinha é uma varinha mágica e podem fazer magias. - A. continua aborrecido e não quer participar no jogo. | <ul style="list-style-type: none"> - Aceitação das alterações e sugestões por parte dos jovens. - Motivação visível por parte dos jovens. |
|---|--|--|---|

Anexo D - Análise de Conteúdo da entrevista de grupo

| 1ª fase da AC: recorte em unidades de registo e criação de indicadores – entrevista de grupo | | |
|--|---|-------|
| Unidades de registo | Indicadores | UR/SC |
| A: Teatro é emoção, é cor, alegria e tristeza. | Teatro como expressão de emoções | 1 |
| R: Teatro para mim é estar num palco e dar um belo espetáculo. | Teatro como apresentação de um espetáculo | 3 |
| A: Serve para o público bater palmas. | | |
| Eu: Ou seja, se batem palmas é porque gostam? Eu: Sim | | |
| Eu: É porque vocês são bons? A: Sim...e porque dão uma ovação. | | |
| P: Para mim, é ser livre...estar no teatro é ser livre. P: Não se percebe o que diz. E: Edu gosta do teatro... | Gosto pelo teatro | 1 |
| R: Fazemos grupos com os colegas | Interação com os colegas | 3 |
| R: Sim, serve para interagir com os colegas. | | |
| Eu: E é bom interagir com os colegas? R: Sim, muito bom! | | |
| A: Serve para atuar, serve para ensaiar...gestualmente, verbalmente. | Teatro como transmissão de histórias | 2 |
| A: Serve para fazer histórias que o professor João encena de depois transmite para o palco para as pessoas verem... | | |
| Professor: Mas quem escreve essas histórias? A: O professor João. Professor: Sozinho? Todos: Não Professor: Não, em grupo. Há uma criação feita por vocês também ou não? Todos: Sim | Teatro como criação coletiva de histórias | 3 |

| | | |
|--|---|---|
| <p>Professor: Então o teatro pode ser criativo não é? Todos: Sim Professor: Criativo é quando somos nós a construir?! A: É ...</p> | | |
| <p>Professor: E quando construímos? Vamos falar do último trabalho o “Sol para Todos”. Ele é construído por vocês ou não? Todos: Sim Professor: Construíste alguma coisa do Sol para todos, Rita? R: Sim.</p> | | |
| <p>R: Construímos as falas...o voar.</p> | Teatro como composição de falas. | 1 |
| <p>Professor: O voar é um movimento ou não, André? A: É. Professor: Quem o criou? A: Foste tu! Professor: Foi? Sozinho? A: Fomos nós...</p> | Teatro como criação de movimentos. | 1 |
| <p>A: Para imaginar o que são as gaivotas.</p> | Teatro como forma de imaginação. | 1 |
| <p>Professor: O nosso teatro que está agora em cena, é inspirada em algum livro ou não? P: Sim...no Fernão Capelo Gaivota.</p> | Teatro como meio de trabalhar a literatura. | 1 |
| <p>Professor: Para perceber melhor a peça “Um sol para todos” demorou um ano a construir. O nosso teatro é criativo. Criamos o quê? A - Criamos peças.</p> | Criação de peças de teatro através de uma história. | 2 |
| <p>Eu: Chamamos peças de teatro a quê? P: A uma história.</p> | | |
| <p>Professor: A última história que pusemos em cena é baseada no livro Fernão Capelo Gaivota. Nós lemos esse livro ou não? Todos: Lemos. A: Vezes sem conta. Professor: Sim, vezes sem conta.</p> | Leitura de livros em grupo. | 1 |
| <p>Professor: Falamos sobre isso. O livro Fernão Capelo Gaivota, o autor não escreveu o livro para ser um teatro. É um livro. E o livro transmite o quê, André?</p> | Teatro como meio de transmitir emoções. | 3 |

| | | |
|---|--|---|
| A: Emoções. | | |
| Eu: E vocês trabalham as emoções? A: Trabalhamos as emoções. P: Nós trabalhamos as emoções. | | |
| Eu: Então vocês trabalharam, com o Fernão Capelo Gaivota o quê? Ao mesmo tempo um jovem foi buscar parte dos cenários para me mostrar. Tinham vários cartazes com palavras. A: Sorrisos, paixão, sentimentos, carinho, beijo. P: Amor, calor, mãe, verdade, nobreza, riqueza. | | |
| P: Isto era uma parte do cenário. Eu: Do cenário? Então o vosso cenário foi construído por vocês? P: Sim foi. | Criação do próprio cenário. | 1 |
| Eu: cada um de vocês teve que transmitir o quê? A: Tínhamos que transmitir emoções. E: Emoções. | Teatro como meio de transmitir emoções. | 2 |
| Eu: As vossas emoções eram o sorriso? Todos: O amor, a paixão, o calor, os sentimentos, mãe, carinho, verdade, nobreza, riqueza... | | |
| Professor: Exatamente. Cada uma destas emoções, ao longo de um ano foi trabalhada por vocês ou não? Faz parte de uma criação ou não? Todos: Foi. Eu: Uma criação de quê? P: De uma...de uma história. | Criação de uma história através das emoções. | 1 |
| Professor: Exatamente. E para apresentar essa história...nós para representarmos essa história, nós criamos o quê? Todos: Uma peça. Professor: Uma peça e uma per...per...per... P: Uma personagem. A: Uma personalidade. | Criação de personagens. | 4 |
| Professor: Uma personagem...cada um de vocês não criou uma personagem para "Um sol para todos"? Todos: Sim. A: Sim, criamos. | | |

| | | |
|---|-------------------------------------|---|
| Eu: Cada um de vocês tinha uma personagem, certo? Todos: Certo. | | |
| Eu: E depois criaram uma personagem? Com o vosso texto. Verdade ou mentira? Todos: Verdade. | | |
| A. Foi uma expectativa. | Teatro como uma expectativa | 1 |
| A: É uma expressão... Eu: É uma expressão...é uma forma de nós nos expressarmos, não é André? A: Pois é Margarida. | Teatro como forma de expressão. | 2 |
| Eu: É importante, nós termos uma forma de nos expressarmos, não é? A: É. Pois é. | | |
| Professor: Acham? E agora vamos fazer de conta que não está aqui a Margarida. Vocês acham que o mundo vos compreende? A: Eu acho. P: Eu acho que não. | Teatro como liberdade e compreensão | 5 |
| Eu. E tu Rita. O mundo não te compreende, pois não? A: É um mundo teatral. | | |
| Professor: Não. Nós não estamos a falar do mundo teatral. Nós estamos a falar do mundo verdadeiro. Esse mundo verdadeiro compreende-te André? A: Compreende. Professor: Compreende? A: Sim. | | |
| Eu: Sim? Tu sentes que as pessoas todas á tua volta, te compreendem? A: Compreendem. | | |
| Eu: Compreendem? E a ti Filipe? F: Não. Eu: Porque é que achas que as pessoas não te compreendem? O que é que tu achas que numa aula de teatro...ou seja, as aulas de teatro são umas aulas que libertam ou não? Tu sentes-te uma pessoa livre quando entras esta porta para dentro? F: Sim. | | |

| | | |
|---|--|----------|
| <p>Eu: Sentes? Tu sentes que aqui tu podes representar, ou podes fazer qualquer coisa e que não há ninguém a julgar-te? Ou exigem que faças de outra maneira?</p> <p>F: Sim</p> <p>Eu: e isso é uma forma de liberdade ou não?</p> <p>F: É.</p> <p>Eu: muito importante ou pouco importante?</p> <p>F: Muito Importante.</p> | | |
| <p>Eu: O que é que tu sentes quando o mundo não te compreende? Dás-me um exemplo? O mundo ou as pessoas que te rodeiam? O que é que sentes quando não és compreendido?</p> <p>F: Não consigo dizer...</p> | <p>Explorar nos textos os próprios sentimentos</p> | <p>3</p> |
| <p>Professor: Não consegues? Mas conseguias representar num desenho? Ou num texto? Em alguma parte deste texto tu te consegues identificar?</p> <p>Tu achas a gaivota livre?</p> <p>F: Sim.</p> <p>Professor: Achas? 100%?</p> <p>F: Sim.</p> | | |
| <p>Eu: Sim? E tu Patrícia, esta questão de terem construído uma história em torno do voar? O voar para nós, como o construíram, representava o quê André?</p> <p>A: A nossa peça.</p> <p>Eu: A vossa peça. Mas porque escolheram o “voar” ali muito como tema? Porque começaram vocês o teatro a voar?</p> <p>Todos: “ Uma asa, outra asa, uma pata, outra pata, uma cabeça, um bico...o respirar...uma cauda”.</p> | | |
| <p>Eu: Isto era voar?</p> <p>Professor: Voar é uma liberdade ou não?</p> <p>P: Eu aqui sinto-me livre. Lá fora não me sinto livre.</p> | <p>Teatro como meio de interpretação de sentimentos.</p> | <p>5</p> |
| <p>Eu: Diz o que não sentes lá fora?</p> <p>P: Sinto-me uma pessoa presa.</p> | | |

| | | |
|---|--|---|
| <p>Eu: Quem te prende lá fora? O que te prende? O que é que tu sentes. És presa por quê? P: Sinto-me presa...</p> | | |
| <p>Eu: Ok. Está bem mas em que sentido? Define-nos o que é presa para ti? P: Não sei explicar...</p> | | |
| <p>Eu: Uma coisa que te prende? Uma coisa que sentes presa? Tu és autónoma, por exemplo? Ouvem-te? Quando tens necessidade que te oiçam, ouvem-te? P: Sim... Eu: E depois respeitam-te? P: Respeitam... Eu: Sim? Então o que é para ti não ter liberdade?</p> | | |
| <p>A: O teatro é uma arte.</p> | Teatro é uma arte. | 1 |
| <p>Eu: Sim está bem mas o que é não ter liberdade? A: É ser prisioneiro. Eu: Ser prisioneiro pode ser de várias formas, não pode Patrícia? P: Sim. Eu: Sentes-te prisioneira de alguma forma? P: Sim. Eu: Diz-me uma. Podes dizer, o facto de estar a ser gravada não interessa nada. Isto é para um trabalho... P: Não sei...</p> | Teatro como meio de mostrar os sentimentos | 4 |
| <p>Eu: Tu vais ao café quando queres? P: Não. Eu: Tu fazes coisas que gostavas de fazer sozinha? P: Não. Eu: Tu és bem tratada como pessoa? P: Não.</p> | | |
| <p>A: É maltratado...</p> | | |
| <p>A: Quem está preso. Professor: É uma forma de maltratar. É ou não é? Todos: É.</p> | | |

| | | |
|---|---|---|
| <p>Professor: O facto de nós termos problemas e sentimos... A: É sermos torturados... Eu: De certa forma é... Professor: O teatro é o sítio onde vocês estão permitidos de fazer aquilo que vocês querem ou não? P: Sim</p> | Teatro como meio de liberdade. | 2 |
| <p>Professor: Permite? E é isso que é a sensação de liberdade? P: Sim.</p> | | |
| <p>Eu: Vocês quando estão em cima de um palco estão preocupados com aquilo que os outros pensam? Sobre vocês como pessoa? Ou com aquilo que os outros vão pensar sobre o vosso trabalho? A: Exatamente...</p> | Preocupação em representar bem. | 2 |
| <p>Professor: E há um espaço, que nós já conversamos sobre isso algumas vezes, que é o espaço do nosso palco. Que é livre ou não? Todos: É livre... Professor: É livre...e aí é que esta a razão da coisa. Todos: É. Eu: E é isso cada um de vocês sentem? Não é essa liberdade de palco? É ou não é? P: É. Professor: a liberdade da construção é a liberdade do palco.</p> | Liberdade na construção e no palco. | 1 |
| <p>C-1 Eu: Bem, então já percebi que gostam de teatro, certo? P: Certo.</p> | Gosto pelo teatro. | 1 |
| <p>Eu: Gostam de ver outros teatros ou não têm essa liberdade de ir? Professor: O nosso grupo de teatro proporciona ir ver outros teatros. Eu: Vão ver outras peças de outros grupos de teatro? Todos: Exatamente. Eu: De outras instituições e de outros grupos? Professor: Eles há 4 anos construíram uma peça com o Ricardo Bué e a Ana Deus. Este grupo entrou numa peça com eles. Foi uma experiência de formação muito boa. Foi ou não foi? Todos: Foi. Pois foi...</p> | Oportunidade de ver e participar em outras peças de teatro. | 1 |

| | | |
|---|---|---|
| P: Foi "Atrás do olhar". | | |
| Professor: Foi trabalhado através do olhar. O olhar é uma expressão ou não é? Todos: É. Eu: Eu consigo exprimir-me através do olhar? Todos: Sim. Eu: E vocês trabalham muito o olhar? Todos: Sim. | Teatro como meio de exprimir sentimentos. | 1 |
| 2 Eu: o que é que vocês gostam mais de fazer nas aulas de teatro? P: Tudo. Eu: Tudo? E tudo é o quê? F: O aquecimento... Eu: O aquecimento...e mais? F: O que o professor nos manda fazer, os exercícios com gestos. Eu: Com gestos? Gostam de comunicar com gestos? F: Sim...gestualmente? Eu: Gostam? E aqui o André também gosta? A: Também gosto, Margarida. P: Também gosto. | Gosto pela parte prática das aulas. | 1 |
| Eu: Gostam de falar gestualmente mas também a falar? Todos: Sim. | Gosto pela parte verbal das aulas de teatro. | 1 |
| Eu: Acham importante comunicar das duas maneiras, com falas e com gesto? Todos: Sim. | Importância da comunicação verbal e não verbal. | 1 |
| Eu: Acham que as pessoas percebem-vos mais através de gestos ou através da fala. F: Da fala. Eu: E dos gestos não? As pessoas não vos percebem com os gestos? F: Algumas não: | Ideia de que a comunicação verbal é mais perceptível. | 1 |
| Eu: Algumas não? E acham que o problema é vosso ou deles? Por exemplo, eu não percebo um gesto que tu faças. O problema é teu ou meu? F: Meu. Eu: Teu? F: Não... | Noção que a mensagem pode não ser passada corretamente. | 1 |

| | | |
|---|---|---|
| <p>Professor: Pode ser...</p> <p>F: Posso estar a fazer mal.</p> <p>Eu: Mas também pode ser meu.</p> <p>Professor. Pode ser um problema de comunicação.</p> <p>Eu: Pode ser sim um problema de comunicação. Não é só do emissor mas também do recetor.</p> <p>Todos: Sim.</p> <p>Eu: Muito bem.</p> | | |
| <p>A: Falamos de tudo.</p> <p>P: Dos problemas.</p> | A aula de teatro como ambiente descontraído. | 1 |
| <p>Eu: Então e vocês falam com as outras pessoas, lá em casa ou na rua, sobre as atividades de teatro ou as aulas de teatro?</p> <p>P: Não.</p> <p>F: Eu falo com a minha mãe.</p> <p>Eu: E a tua mãe gosta?</p> <p>F: Sim gosta.</p> <p>Professor: Falas Patrícia?</p> <p>Eu: A Patrícia não fala?</p> <p>P: Não</p> <p>Eu: E a mãe não pergunta?</p> <p>P: A minha mãe não pergunta.</p> <p>Eu: E o André lá em casa?</p> <p>A: Eu falo com toda a gente.</p> <p>Professor: Até fala na Internet...o André é assim.</p> <p>Eu: Também é uma forma de comunicação!</p> | Partilha com os outros sobre as aulas de teatro. | 1 |
| <p>Eu: Então quer dizer que se sentem bem aqui nas aulas de teatro?</p> <p>Todos: Sim.</p> <p>Eu: Sentem-se bem? Sentem-se livres?</p> <p>Pa: Sim.</p> | Sentimento agradável e livre. | 1 |
| <p>F: É quando o professor nos manda fazer alguma atividade.</p> <p>Eu: Sim mas qual?</p> <p>P: Qualquer coisa.</p> | Dança e relaxamento entre as atividades preferidas. | 1 |

| | | |
|--|--|---|
| F: Dança. Eu: Então gostam de tudo, gostam da dança... P: Das massagens. Professor: Do relaxamento. | | |
| Eu: Então e a representação em público. Já percebi que gostam? Todos: Sim. F: Eu estou aqui há 2 meses. Nunca estive... Eu: Gostam de mostrar o que fizeram nas aulas e gostam... | Gosto pela representação em público. | 1 |
| Professor: Qual foi o último teatro em que vocês participaram? P: Foi com o grupo da Meia Via. A: E o da gaivota. Professor: Esse foi com todos os colegas do distrito. Essa experiência foi muito boa, não foi? Todos: Muito boa. | Gosto pela cooperação com outros grupos de teatro. | 1 |
| Eu: Trabalhar com outras pessoas e aprender outras coisas é muito bom ou não? A: É muito excelente. P: Muito bom. | Noção da importância de colaborar com outros grupos. | 1 |
| Eu: Fazer teatro é uma coisa fácil? A: Não. É preciso muita prática. P: É preciso ter prática, ter energia, é preciso saber o texto, decorar o texto. | Noção das dificuldades de fazer teatro. | 1 |
| Eu: A energia é uma coisa importante para o teatro? P: É. A: Pois é? Todos: É Importante. A: Muita energia, muita importância e muita excelência. Eu: E concentração? A: Ao máximo. P: Ao máximo. | Importância da energia para fazer teatro. | 1 |
| Eu: Então nas aulas de teatro, às vezes estão muito cansados? P: Um bocadinho. Mas depois a gente vai ao sítio. Só tem coisas boas? Risos | Aulas cansativas mas que trazem coisas boas. | 1 |
| Eu: Então há sessões de teatro que vocês sofrem um bocadinho? P: Sim muito. O professor ralha muito com a gente. | Exigência por parte do professor. | 2 |

| | | |
|---|--|---|
| <p>Eu: Mas é bom ele ralar?</p> <p>P: É.</p> | | |
| <p>Eu: E vocês percebem o que ele está a fazer isso para o vosso bem...para o vosso sucesso.</p> <p>P: Para o espetáculo correr bem.</p> <p>P: O Paulo fala mas não se percebe o que diz.</p> <p>Professor: Eu grito contigo?</p> <p>P: Sim muito.</p> <p>Professor: Tens medo de mim?</p> <p>P: Não (Risos)</p> <p>Professor: Patrícia, tens medo de mim?</p> <p>P: Não. Às vezes choro.</p> | | |
| <p>D. P: Eu só estou há 3 anos mas estou melhor.</p> | Adaptação positiva às aulas de teatro. | 2 |
| <p>A: Foi mais fácil</p> | | |
| <p>P: Eu estou...estou mais confiante.</p> | Sentimento de confiança. | 3 |
| <p>A: Mais confiante.</p> | | |
| <p>A: Positiva...muito excelente.</p> | | |
| <p>Eu: E a R? Estás mais confiante?</p> | | |
| <p>R: Sim.</p> | | |
| <p>Eu: Eu cheguei aqui e vocês como estão habituados a público não estranharam?</p> <p>Professor: A R foi a pessoa que trabalhou mais isso.</p> <p>R: Sim.</p> <p>Eu: Vir eu ou mais 10 é igual?</p> <p>P: É.</p> | Sucesso ao superar a timidez. | 5 |
| <p>A: Sim temos. Saímos muito...muitas atividades.</p> | | |
| <p>A: Muito mais à vontade.</p> | | |
| <p>P: Sinto-me mais à vontade.</p> <p>Eu: Mesmo lá fora? No café, no supermercado? Sentiram diferença?</p> <p>P: Eu senti.</p> <p>A: Eu senti as variedades.</p> | | |
| <p>Eu: consegues ir a todo o lado?</p> | | |

| | | |
|--|--|---|
| <p>A: Consigo. Eu: Não tens vergonha? A: Nenhuma. Sou um desavergonhado.</p> | | |
| <p>Eu: Achas que ficastes mais livre e mais aberto? A: Eu senti liberdade pelo teatro.</p> | Sentimento de liberdade e abertura... | 1 |
| <p>Eu: R, tu gostavas muito de falar com as pessoas? R: Sim. Eu: Sim? Chegavas a um sítio e falavas com as pessoas? R: Não. Eu: Na última vez falaste em palco? R: Falei. Eu: E isso foi uma coisa boa ou não? R: Foi. Eu: Então ultrapassaste essa parte. Foi difícil? R: Sim. Eu: Estavas sempre calada? R: Sim. Eu: Agora não. Na vossa peça fizeste isso muito bem. R: Sim. Eu: Sentiste-te bem? R: Sim. Eu: Ajudou-te ou não? R: Ajudou.</p> | Evolução de capacidades comunicacionais através das aulas de teatro. | 1 |
| <p>Eu: E em frente a um público. Sentem-se bem? Todos: Muito bem. Batem palmas</p> | Teatro como apresentação de um espetáculo | 1 |

2ª fase. Criação de subcategorias e categorias – entrevista de grupo

| Categoria | Subcategoria | Indicadores | UR/Ind. | UR/SC |
|-------------------------------------|-------------------------------------|---|----------------|--------------|
| Perspetivas dos jovens sobre Teatro | Meio de expressão e comunicação | Teatro como expressão de emoções | 1 | 9 |
| | | Teatro como forma de Interação com os colegas | 3 | |
| | | Teatro como meio de transmitir emoções. | 2 | |
| | | Teatro como forma de expressão. | 2 | |
| | | Leitura de livros em grupo. | 1 | |
| | Meio de transmissão de uma história | Teatro como apresentação de um espetáculo | 3 | 5 |
| | | Teatro como transmissão de histórias | 2 | |
| | Forma de criação | Criação de uma história através das emoções | 1 | 15 |
| | | Criação de movimentos. | 1 | |
| | | Composição de falas. | 1 | |
| | | Criação coletiva de histórias | 3 | |
| | | Forma de imaginação. | 1 | |
| | | Teatro como uma expectativa | 1 | |
| | | Criação do próprio cenário | 1 | |
| | | Criação das personagens | 4 | |
| | | Criação de peças de teatro através de uma história. | 2 | |
| | Arte e exploração de sentimentos | Teatro é uma arte. | 1 | 23 |
| | | Teatro como meio de mostrar os sentimentos | 4 | |
| | | Explorar nos textos os próprios sentimentos | 3 | |
| | | Teatro como meio de interpretação de sentimentos. | 5 | |
| | | Teatro como liberdade e compreensão | 5 | |
| | | Teatro como meio de liberdade. | 2 | |

| | | | | |
|---|----------------------------------|---|---|----|
| | | Preocupação em representar bem. | 2 | |
| | | Liberdade na construção e no palco. | 1 | |
| Relação com o Teatro | Eleição Fonte de satisfação | Gosto pelo teatro. | 1 | 9 |
| | | Oportunidade de ver e participar em outras peças de teatro. | 1 | |
| | | Gosto pela parte prática das aulas. | 1 | |
| | | Gosto pela representação em público. | 1 | |
| | | Dança e relaxamento entre as atividades preferida. | 1 | |
| | | Sentimento agradável e livre. | 1 | |
| | | A aula de teatro como ambiente descontraído. | 1 | |
| | | Aulas cansativas mas que trazem coisas boas. | 1 | |
| | | Importância da energia para fazer teatro. | 1 | |
| | Preocupações com a comunicação | Gosto pela parte verbal das aulas de teatro. | 1 | 10 |
| | | Importância da comunicação verbal e não verbal. | 1 | |
| | | Ideia de que a comunicação verbal é mais perceptível. | 1 | |
| | | Noção que a mensagem pode não ser passada corretamente. | 1 | |
| | | Noção da importância de colaborar com outros grupos. | 1 | |
| | | Partilha com os outros sobre as aulas de teatro. | 1 | |
| | | Noção das dificuldades de fazer teatro. | 1 | |
| | | Importância da energia para fazer teatro. | 1 | |
| | | Exigência por parte do professor. | 2 | |
| Mudanças pessoais através das aulas de teatro | Desenvolvimento da autoconfiança | Adaptação positiva às aulas de teatro. | 2 | 13 |
| | | Sentimento de confiança. | 3 | |
| | | Sucesso ao superar a timidez. | 5 | |
| | | Satisfação com a apresentação em público | 1 | |
| | | Sentimento de liberdade e abertura... | 1 | |

| | | | | |
|--|--------------------------------|--|---|--|
| | Desenvolvimento da comunicação | Evolução de capacidades comunicacionais através das aulas de teatro. | 1 | |
|--|--------------------------------|--|---|--|

Anexo E – Análise de Conteúdo da entrevista ao professor/encenador

| 1ª fase da AC: recorte em unidades de registo e criação de indicadores – entrevista do professor/encenador | | |
|--|--|--------|
| Unidades de registo | Indicadores | UR/Ind |
| Epá...eu sou suspeito para falar nisso. Mas claro que é essencial. É bom para a formação pessoal e para todo o tipo de formação. | O teatro como meio de formação pessoal | 1 |
| O teatro é um mundo de emoções e as emoções fazem a formação das pessoas. Neste caso dos jovens... | O teatro como forma de expressão de emoções | 2 |
| Como sabes o teatro é constituído por diversos jogos. Jogos, esses, que podem ajudar os jovens a transmitir as suas ansiedades, as suas necessidades, as suas angústias. Só para tu veres já aqui tive miúdos que contaram toda a sua vida, numa aula de teatro. Falam de drogas, de sexo, de tudo, de tudo... | | |
| Olha Margarida...o desenvolvimento da comunicação faz parte de muitas vertentes. Uma delas é com a ajuda do teatro...e neste caso, dos jovens com muitas problemáticas. | O teatro como ajuda à comunicação de jovens com NEE | 1 |
| Agora temos que perceber que muitos deles são pouco desenvolvidos verbalmente mas usam a escrita, a música, a dança...para poderem comunicar. Comunicam aquilo que precisam. | As expressões artísticas como forma de comunicação de jovens com NEE | 2 |
| Olha este processo que tu viste aqui montado, passou por inúmeras coisas que eu agora nem me lembro. Tu podes colocar aqui um papel cenário e pôr aqui as tintas e eles é que escolhem o que vão pintar. Isto é arte...e não é teatro. É a arte um elemento facilitador à comunicação e à aprendizagem. | | |
| Esses? Esses usam os gestos. Comunicam gestualmente. Comunicam na maneira que sabem. E comunicam muito bem. Fazem-se entender. | Uso eficaz dos gestos e do corpo por jovens sem linguagem oral | 2 |

| | | |
|---|---|---|
| Claro. Nós também trabalhamos o que o corpo nos pode transmitir...e olha que comunica muito. | | |
| E olha é preciso desmistificar aqui uma coisa...Eu não sou o professor do grupo. Eu sou um facilitador. Eu sou um facilitador. | Professor de Teatro como facilitador | 2 |
| É a arte que permite, que tu como professor teres a capacidade de te anulares e entrares no jogo como um elemento. | | |
| O resto é um processo deles. O resto continua a ser um processo deles. Menos ou mais criatividade dependendo das características deles e associado à problemática de cada um. Mas está lá...a criatividade está lá. | Capacidade criativa dos jovens, apesar das problemáticas | 1 |
| Tu passas a conhecer as capacidades deles quando lhe dás tempo para conhecer essas capacidades. Esse tempo está muito além dos processos...do conhecimento que existe com eles. | Necessidade de tempo para conhecer as capacidades dos jovens com ou sem NEE | 3 |
| As capacidades de comunicação deles são como as tuas capacidades. Eu só conheço as tuas capacidades se trabalhar um ano aqui contigo. | | |
| Se te propuser jogos de comunicação, seja ela verbal ou não, ao longo de um ano espero que me debites as tuas capacidades. E se calhar um dia ainda te vou ter de perguntar o que é que tu gostas de fazer. | | |
| Olha este processo que tu viste aqui montado, passou por inúmeras coisas que eu agora nem me lembro. Tu podes colocar aqui um papel cenário e pôr aqui as tintas e eles é que escolhem o que vão pintar. | Liberdade de escolhas perante os materiais. | 1 |
| É a arte um elemento facilitador à comunicação e à aprendizagem. | Arte como elemento facilitador à comunicação e à aprendizagem. | 1 |
| É a arte que permite, que tu como professor, teres a capacidade de te anulares e entrares no jogo como um elemento. | Professor como um elemento do grupo e facilitador do processo de comunicação. | 2 |
| Isto é que é facilitador do processo. É propores o jogo e propores jogar o jogo em grupo, na condição de elemento normal. É assim que tu comunicas de todas as maneiras, ok? | | |
| E depois dás mais conhecimento que tens do jogo. E demos-lhes a eles ferramentas para eles jogarem melhor. Este é o segredo. | Facilitador de ferramentas para melhor jogarem e comunicarem. | 1 |

| | | |
|--|--|---|
| O jogo? O jogo é a nossa criatividade. Olha o F...ainda não tem código. Está há pouco tempo no grupo... | O jogo como elemento de criatividade. | 1 |
| Mas o meu jogo com o F é esse. O da observação. Trabalhar a observação. Por exemplo o E, devido à problemática dele, já é o contrário. Eu é que vou observá-lo. O que é que daqui ele consegue. O que é que ele consegue jogar... | A observação com meio de atingir os objetivos do jogo. | 1 |
| Como eles decoram o texto? Epá...o que faço com eles é exatamente o que faço no teatro. | Técnicas usadas no teatro para decorar texto | 1 |
| São leitura coletivas dentro da sala, são jogos associados ao que estamos a ler, são improvisações com o que acabaste de ler | Uso de jogos de improviso e leituras coletivas para decorar texto. | 2 |
| Exatamente as mesmas técnicas que nós aprendemos a fazer. O processo é muito livre. | | |
| É uma cena que continuo a dizer. Os miúdos que chegam aqui trazem rótulos e nós seguimos esses rótulos, mesmo sem querermos | Miúdos com rótulos devido às suas problemáticas. | 2 |
| Não memoriza, não comunica, não tem capacidade para isto ou para aquilo, tem pouca criatividade, utiliza poucas cores... | | |
| O que às vezes nós não fazemos, porque também não temos, é darmos-lhes tempo para esse processo aconteça. Se eu tivesse estes miúdos a tempo inteiro conseguíamos muito mais. | Falta de tempo para conseguir melhores resultados. | 1 |
| Mas atenção, eu sou um facilitador. A mim o que me compete é que o processo chegue a uma das partes e eu sou um observador daquele processo. | Professor como facilitador e observador. | 2 |
| Fazer isto desassocia a parte do sucesso do projeto. Nós temos sempre a tentação de quando estamos a fazer algo, estamos já a ver o resultado. | | |
| Desmonta-te dessa parte. Até chegar ao dia que o processo construtivo está feito e o trabalho o que há para memorizar. Ou seja o texto. Isto é uma situação e uma relação de confiança. | Confiança na capacidade de memorização do texto. | 2 |

| | | |
|--|---|---|
| Imagina. Tu só deitas um texto quando te sente confiante. E objetivo principal é esse. Teres confiança e gerares confiança | | |
| É claro que há situações problemáticas. É claro que não posso pedir ao R R para me deitar duas páginas A4 de texto. Pela sua incapacidade na fala, porque se fosse pela memorização ele conseguia. | Conhecimento das capacidades de cada jovem. | 1 |
| Mas cabe ao ensino especial trabalhar esta questão da comunicação. Se não consegues duas páginas, consegues uma frase | Adaptação do texto às capacidades de cada jovem. | 1 |
| Ele comunica com o público a ideia que está nesta frase, sabendo que ele tem uma dificuldade enorme de se tornar compreendido. É o processo que me cabe a mim. | Possibilidade de comunicar com o público apesar das dificuldades. | 1 |
| Num texto grande ele vai entanto com pequenas palavras soltas. Isto é um desafio trabalhar no ensino especial e o tempo que tens que dedicar, acabas por arranjar técnicas. | Pesquisa de técnicas para memorizar um texto. | 1 |
| Tu podes ler muitos autores, podes ver muitos espetáculos mas tens que ter uma formação constante e te ires adaptando às situações. | Necessidade de adaptação constante às situações. | 1 |
| É uma exigência contínua, contigo próprio e conheces tão bem os teus alunos o que te permite construíres processos com eles. | Construção de processos sendo o professor, um facilitador. | 2 |
| Agora os processos são deles, o professor é o facilitador. E é sempre através de uma relação... | | |
| C- É assim o CRIT não faz nada a mais que muitas outras instituições fazem. E já faziam há mais tempo. | Abertura das instituições para as atividades relacionadas com o teatro. | 1 |
| Talvez não. Podia haver outro colega qualquer mas... | Existência de professores de teatro interessados em Ensino Especial. | 2 |
| Podia haver teatro. Mas não te posso responder a isso porque não sei. Nem nunca pensei muito nisso. | | |
| Posso dizer-te é que fiz um grande investimento pessoal na criação deste grupo de teatro. É a minha área e como sempre houve aquele teatrinho no natal... | Grande investimento pessoal por parte do professor. | 1 |

| | | |
|--|---|---|
| É assim, queres que eu te diga a verdade? Na festa de natal vão lá os pais e os meninos fazem umas gracinhas. Na matemática e no português não há muitas gracinhas. | O teatro associado a atividades mais lúdicas. | 1 |
| Mas também te vou dar uma resposta que é muito essa...os professores do primeiro ciclo, tem uma formação muito alargada. | Necessidade de professores do 1º ciclo mais preparados para recorrerem às atividades de teatro. | 3 |
| Sim. E de todos os professores do 1º ciclo que eu conheço, são pouco aqueles que não gostam da área de teatro, das expressões. | | |
| Portanto esses momentos de carnaval, de natal, são onde os professores aproveitam para fugir ao programa e põem ali um bocadinho deles. | | |
| Pronto...lá no português não se pode trabalhar todas as expressões. E eu acho que os professores acabam também por se divertirem, nessa altura. | Uso das expressões apenas como meio de diversão e de formação pessoal. | 2 |
| É tanto os professores como os alunos, aproveitam-se para se conhecerem noutra contexto. | | |
| É muito facilitador de aprendizagens. | Teatro como meio facilitador de aprendizagens. | 1 |
| Eu defendo que o teatro, a expressão plástica, a expressão musical, a dramática, deviam de ser obrigatórias até ao 9º ano. | Defesa do teatro e das expressões obrigatórias até ao 9º ano. | 2 |
| Eu acho e assino por baixo. | | |
| Não falando em nomes tenho autismos, tenho T21, tenho esquizofrenia, doença mental, dificuldades intelectuais do desenvolvimento cognitivo. | Várias problemáticas no grupo de teatro. | 1 |
| Vamos ver uma coisa que é importante para contextualizar. A maioria das pessoas que nós temos aqui são pessoas socialmente diminuídas | Pessoas socialmente diminuídas. | 1 |
| Carentes de oportunidades sociais, e esta é a forma como a sociedade os vê. | Carentes de oportunidades sociais. | 2 |
| O que é que estes jovens sentem quando saem à porta da instituição? Que oportunidade a sociedade lhes dá? Que resposta tem? Pois...esta é a imagem que nós temos por aqui. | | |

| | | |
|--|--|---|
| Eu tento sempre ver o teatro como uma forma que eles têm para se exprimirem na sociedade. | Teatro como forma de expressão na sociedade. | 1 |
| De ser aceites na sociedade. De eles próprios se aceitarem. E de os outros verem as capacidades que eles têm. | O teatro como forma de aceitação na sociedade. | 1 |
| E com isto fico muito feliz que haja outros profissionais de teatro que se queiram associar ao nosso teatro, dando um bocadinho de cada um e passarmos um bocadinho de conhecimento. | Parcerias e trocas de experiencias como meio de desenvolvimento social e pessoal. | 2 |
| As parcerias são muito importantes para eles. Isto para mim é que faz sentido. Isto é que é desenvolvimento social. | | |
| Além do trabalho artístico, a forma como tu consegues ser facilitador da integração social destas pessoas, é muito gratificante. | Professor como facilitador da integração social. | 1 |
| Opá as necessidades deles, além de todas as necessidades comuns a nós, é só serem aceites. É uma grande necessidade. | Necessidade de serem aceite. | 1 |
| São. | Com o teatro são aceites na sociedade. | 1 |
| A sociedade é uma sociedade, por vezes da palavra “pena”. Eu tenho muita pena daquele miúdo e daqueles pais porque não deve ser fácil ter um filho assim. | Sociedade que tem “pena” | 1 |
| O que é importante é arranjarmos estratégias individuais para os nossos miúdos. É difícil mas o ser aceite é a base de tudo. | Importância de arranjar estratégias individuais para ser aceite embora a dificuldade. | 1 |
| Eles não são iguais e não há forma de lá chegar igual e depois isto da sociedade inclusiva é muito forte e com um peso muito grande. | Importância da sociedade para uma sociedade inclusiva e para o seu sucesso. | 2 |
| E nós como sociedade temos que contribuir para o seu sucesso. Nós temos de criar uma sociedade inclusiva. | | |
| Claro. Tal qual tu tens faculdades para formar engenheiros, médicos, professores, tens que ter centros de ensino especial que ajudam esta gente a ir para o mercado de trabalho. | Importância dos centros de ensinos especial na integração do mercado de trabalho e na autonomia. | 2 |
| A ser autónomos...ir onde for e fazerem-se respeitar. Tem que conseguir isso. | | |
| O teatro é a ferramenta mais importante que pode existir neste contexto do ensino especial, para responder às necessidades e motivações de cada um. | Teatro como ferramenta importante no ensino especial. | 1 |
| D. Sim. Faço coisas individuais também. | | 3 |

| | | |
|---|---|---|
| Depende da necessidade de cada um. Se estou em processo de criatividade de um trabalho de texto, trabalho sempre em grupo, em coletivo. O processo de criação também é coletivo. | Trabalho de grupo ou individual dependendo do processo de criação. | |
| Quando o processo de criação é encerrado eu tenho que criar espaços individuais | | |
| Porque tenho que trabalhar individualmente com eles. Tenho dificuldades de comunicação onde tenho que arranjar estratégias para que eles as possam ultrapassar. | Importância dada ao trabalho individualizado. | 3 |
| Em grupo é mais difícil fazer este trabalho. E por vezes as coisas são mais exaustivas o que pode levar o grupo de desistir. | | |
| E por isso os espaços individuais. | | |
| Há uma coisa nas instituições muito boa que é o facto de nós trabalharmos em equipa multidisciplinar. | Importância dada à equipa multidisciplinar nomeadamente ao terapeuta da fala. | 4 |
| Eu embora não tenha aqui uma hora com o terapeuta da fala há uma comunicação entre nós. | | |
| Todos eles vão ao terapeuta da fala. Eu mando um e-mail com e digo-lhe o que quero que ele trabalhe com eles. A partir do texto escolhido. | | |
| E depois numa reunião de equipa a terapeuta faz-me um feed-back do seu trabalho e ensina-me a trabalhar as dificuldades deles. | | |
| Esse já é um trabalho do terapeuta ocupacional. Embora eu em contexto de jogo tente procurar coisas neles, ao observar, algo que consigam fazer que permite ultrapassar isso. | Importância do terapeuta ocupacional. | 1 |
| Sim, conseguem. Por exemplo o P. Numa entrevista ou a falar com os colegas está livre de preocupações. Imprime um ritmo. A problemática dele associada ao ritmo descontraído, ninguém o percebe. | Ritmo descontraído em momentos descontraídos. | 1 |
| Em contexto de teatro é diferente. Ele está a adaptar-se para se fazer entender e quer que o entendam. Embora seja muito trapalhão. | Importância de se fazer entender verbalmente. | 1 |
| No teatro o que acontece é que já o balizei. No apoio individual balizei-o. Eu fi-lo decorar uma cadência rítmica associada à que a terapeuta fala faz com ele | Trabalho individual para memorizar e verbalizar um texto. | 3 |

| | | |
|--|---|---|
| Fi-lo memorizar a cadência rítmica que ele sabe e as regras rítmicas. Ele sabe que ao fazer teatro não está a beber um café contigo. No trabalho já há um trabalho feito. | | |
| Quando vai para deleitar o texto dele, ele sabe que tem que falar devagar, dar espaço entre as palavras e todas estas coisas têm que ser treinada. | | |
| Não. Eu não trabalho nada com estrutura...nada, nada, nada. Nada mesmo. Olha é assim. Não tenho estrutura nenhuma. | Ausência de uma estrutura de aula. | 1 |
| Os miúdos chegam aqui e trazem os seus processos individuais e eu tenho que tentar atingir os objetivos com eles. | Atingir os objetivos variando os métodos. | 2 |
| A estrutura é só esta...atingir os objetivos. Os métodos? Variam dependendo de muitas situações e da disponibilidade deles. | | |
| Não é exatamente igual. Eu não tenho qualquer planeamento. Se eu trabalhar lá fora ou preparar uma peça de teatro com outros jovens as técnicas são as mesmas e o improvisado é o mesmo. | Trabalho de improvisado e técnicas iguais. | 2 |
| Eu trabalho muito com o improvisado e com a criatividade individual. Sem isto não há processo. | | |
| Olha os recursos são todos reciclados, tudo adaptado ao que o improvisado manda. Já parei ao pé de um caixote do lixo e apanhei material do melhor para os jogos daqui. | Recursos reciclados e adaptados. | 2 |
| Então o ensino especial onde não há material e vai haver para o teatro no ensino especial? Isso era muito à frente... Isto tudo é adaptado. Até a música que fazemos... | | |
| Olha...claro que encontro. Encontro em tudo mas a nível da comunicação também. Tinha miúdos aqui não comunicavam verbalmente. Agora já vão falando com todos. Só tenho pena de não ter mais tempo... | Diferenças positivas a nível de comunicação verbal. | 2 |
| Sim sem dúvida...olha com a família não sei? Mas isso são outras "quinzentos". | | |

| | | |
|---|--|---|
| Adoram...eles são importantes perante um público. É a uma altura que eles têm para mostrar o seu valor. O teatro proporciona isso...um público. | Teatro como meio de valorização pessoal. | 1 |
|---|--|---|

| 2ª fase. Criação de subcategorias e categorias – entrevista do professor/encenador | | | |
|--|--|---|----------------|
| Categoria | Subcategoria | Indicador | UR/Ind. |
| Relevância do teatro para a comunicação e desenvolvimento global | O teatro como meio de formação e aprendizagem | O teatro como meio de formação pessoal | 1 |
| | | Teatro como meio facilitador de aprendizagens. | 1 |
| | | Teatro como ferramenta importante no ensino especial. | 1 |
| | | Teatro como meio de valorização pessoal. | 1 |
| | O teatro como Meio de expressão e comunicação | O teatro como forma de expressão de emoções | 2 |
| | | O teatro como ajuda à comunicação de jovens com NEE | 1 |
| | | As expressões artísticas como forma de comunicação de jovens com NEE | 2 |
| | | Uso eficaz dos gestos e do corpo por jovens sem linguagem oral | 2 |
| | | Liberdade de escolhas perante os materiais. | 1 |
| | | Diferenças positivas a nível de comunicação verbal. | 2 |
| | Papel do professor de teatro como facilitador da comunicação | Professor de Teatro como facilitador | 2 |
| | | Necessidade de tempo para o professor conhecer as capacidades dos jovens com ou sem NEE | 3 |
| | | Professor como um elemento do grupo e facilitador do processo de comunicação | 4 |

| | | | |
|---|---|--|---|
| | O jogo como meio de desenvolvimento e comunicação | Facilitador de ferramentas para melhor jogarem e comunicarem. | 1 |
| | | O jogo como elemento de criatividade. | 1 |
| | | A observação como meio de atingir os objetivos do jogo. | 1 |
| | | Uso de jogos de improviso e leituras coletivas para decorar texto. | 1 |
| | Expetativas positivas sobre as capacidades dos jovens | Confiança na capacidade de memorização do texto. | 2 |
| | | Conhecimento das capacidades de cada jovem. | 1 |
| | | Capacidade criativa dos jovens, apesar das problemáticas | 1 |
| | | Possibilidade de comunicar com o público apesar das dificuldades. | 1 |
| | | Miúdos com rótulo devido às suas problemáticas. | 1 |
| | | Falta de tempo para conseguir melhores resultados | 1 |
| | O Teatro como resposta educacional. | Mudanças necessárias para o desenvolvimento do teatro com jovens com NEE nas escolas | Abertura das instituições para as atividades relacionadas com o teatro. |
| Existência de professores de teatro interessados em Ensino Especial. | | | 2 |
| Grande investimento pessoal por parte do professor. | | | 1 |
| O teatro associado a atividades mais lúdicas. | | | 1 |
| Necessidade de professores do 1º ciclo mais preparados para recorrerem às atividades de teatro. | | | 4 |
| Defesa do teatro e das expressões obrigatórias até ao 9º ano. | | | 2 |
| Teatro como ferramenta importante no ensino especial. | | | 1 |
| Caraterísticas dos jovens do grupo | | Várias problemáticas no grupo de teatro. | 1 |
| | | Pessoas socialmente diminuídas. | 1 |
| | | Carentes de oportunidades sociais. | 2 |
| | Adaptação do texto às capacidades de cada jovem. | 1 | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Estratégias de apoio face às dificuldades dos alunos | Recurso a Técnicas usadas no teatro para decorar texto. | 1 |
| | | Pesquisa de técnicas para memorizar um texto. | 1 |
| | | Necessidade de adaptação constante às situações. | 1 |
| | | Construção de processos sendo o professor, um facilitador. | 2 |
| | | Trabalho de grupo ou individual dependendo do processo de criação. | 3 |
| | | Importância dada ao trabalho individualizado. | 3 |
| | | Ritmo descontraído em momentos descontraídos. | 1 |
| | | Importância de se fazer entender verbalmente. | 1 |
| | | Trabalho individual para memorizar e verbalizar um texto. | 3 |
| | | Ausência de uma estrutura de aula. | 1 |
| | | Atingir os objetivos variando os métodos. | 2 |
| | | Trabalho de improviso e técnicas iguais. | 2 |
| | | Recursos reciclados e adaptados. | 2 |
| | | Relevância do trabalho em equipa | Importância dada à equipa multidisciplinar nomeadamente ao terapeuta da fala. |
| | Importância do terapeuta ocupacional. | 1 | |
| O teatro como meio de integração social | Teatro como meio de aceitação social dos jovens com NEE | Teatro como forma de expressão na sociedade. | 1 |
| | | O teatro como forma de aceitação na sociedade. | 1 |
| | | Parcerias e trocas de experiências através do teatro como meio de desenvolvimento social e pessoal. | 2 |
| | | Professor de teatro como facilitador da integração social. | 1 |
| | | Necessidade de serem aceites. | 1 |
| | | Possibilidade de os jovens serem socialmente aceites através do teatro Com o teatro são aceites na sociedade. | 2 |
| | | Fatores de inclusão social e laboral | Importância de arranjar estratégias individuais para ser aceite socialmente, apesar das dificuldades. |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | Importância da comunidade para o sucesso da inclusão escolar e social | 2 |
| | | Importância dos centros de ensino especial na integração do mercado de trabalho e na autonomia. | 2 |

Anexo F-Transcrição das Observações

1ª Observação

30 de março de 2017

Ensaio para peça de teatro a Gaveta

- O grupo foi informado pelo professor que no dia a seguir iam a Abrantes ter com os colegas de outras instituições ensaiar para a peça de teatro “A Gaveta”.
- O professor perguntou se eles se lembravam da peça que já tinham participado num outro festival.
- Os jovens responderam que não e o professor começou a contar a história.
- Os jovens sentaram-se numa cadeira que existe na sala enquanto o professor foi buscar uma mesa com duas gavetas.
- Pôs a mesa no meio da sala e escureceu a sala com panos pretos nas janelas.
- Ligou a música
- Pediu aos jovens para olharem para a mesa durante um minuto e pensarem numa palavra.
- Os jovens fizeram o que lhes foi pedido. O E. estava desconcentrado.
- Ao mesmo tempo a música calma ajudava à concentração dos jovens.
- Depois o professor pediu para cada um se levantar e ir tocar na mesa e ao mesmo tempo dizer a palavra que pensou.
- Todos foram em ordem que o professor pedia mas esqueceram-se da palavra. O primeiro esqueceu-se todos se esqueceram.
- O professor pediu para irem de novo e não se esquecerem da palavra. Pedir ao A. para ser o primeiro.
- O A. levantou-se, tocou e disse “bonita”.
- A P. levantou-se, tocou e disse “grande”.
- O RR levantou-se, tocou e disse “mesa”.
- O P não se percebeu
- A R levantou-se, tocou e disse “alta”.
- O F levantou-se e começou a rir-se e o professor pediu para se sentar.

- E disse apenas que queria ir para o Brasil
 - Depois de todos fazerem este exercício o professor perguntou se já se lembravam da peça e do que se falava.
- Os jovens participaram na peça apenas e juntamente com outros grupos.
- Os jovens repetiram que não.
 - A P perguntou se na peça eles falavam.
 - O professor respondeu que não. Só tinham participado como figurantes. Que falava eram os colegas do CRIA de Abrantes.
 - Ainda com poucas certezas foram se lembrando.
 - A R e o A verbalizaram que se lembravam com um grande entusiasmo.
 - Os restantes colegas não se lembraram.
 - A mesa continuou no meio da sala e os jovens foram incentivados a andar à volta dela.
 - O professor pediu para ouvirem e sentirem a música.
 - Todos eles andaram há volta da mesa. A P teve alguma dificuldade pois tem alguma dificuldade em andar devido à sua paralisia.
 - Depois foi-lhes pedido para moverem os braços. Para cima, para baixo, rodar.
 - Todos eles fizeram corretamente.
 - Ao mesmo tempo que movimentavam os braços tinham que dar uns saltinhos. Todos conseguiram mesmo a P com a ajuda do professor.
 - O professor elogiou a P pelo esforço.
 - Continuaram todos a andar em volta da mesa, aos saltinhos a movimentar os braços.
 - O professor pediu para se afastarem mais da mesa e explorarem mais a sala.
 - Pediu para irem buscar acessórios que vissem na sala.
 - A P foi buscar um chapéu.
 - A P foi buscar um bocado de tecido.
 - O A foi buscar um tambor.
 - O E continuava a dizer que queria ir para o Brasil e parou de fazer o exercício.
 - Os restantes jovens não foram buscar nada. Apenas usaram o seu corpo.
 - Depois foram convidados a deitarem-se no chão. A P com as suas dificuldades deitou-se e levantou-se bem. Ficou contente por ter conseguido e bateu palmas.

- Depois e quando estavam mais calmos, o professor perguntou ao grupo que não se lembrava da peça se já se lembravam. Responderam que não.
- O professor explicou que o papel do grupo do CRIT era somente este. Andar ao redor da mesa fazendo estes exercícios.
- A p perguntou novamente se ninguém falava.
- O professor respondeu que não que era o grupo do CRIA.

2ª Observação

3 de abril de 2017

Teatro São Pedro em Abrantes - ensaio

- Todos os jovens e adultos de todos os grupos juntaram-se organizadamente em cima do palco.
- Faltava um jovem de cadeira de rodas que devido à sua problemática foi necessário mais algum tempo de espera.
- Todos os jovens que estavam em cima do palco, à espera, estavam calmos.
- Todos os técnicos dos outros grupos ajudaram.
- Já em cima do palco o jovem teve uma reação de felicidade que motivou uma gargalhada geral.
- Um dos técnicos falou para o grupo em geral e explicou porque se tinham juntado outra vez. Estavam a ensaiar para uma nova apresentação para a comunidade de Abrantes.
- Todos os jovens em cima do palco pareciam saber o que tinham que fazer.
- Estavam todos espalhados e foi notório que todos interagiam entre si mesmo não sendo da mesma instituição.
- Houve um momento de paragem para acertar as luzes e o som.
- Os jovens começaram a distrair-se pelo que foram várias vezes chamados à atenção.
- Esta paragem foi de mais alguns minutos e a impaciência dos jovens foi visível. Pelo que tiveram que ser chamados de novo à atenção.
- Depois de tudo aparentemente organizado e quando a música começou, os jovens começaram a andar em volta da mesa com gavetas previamente colocada no palco.
- Este movimento foi sempre acompanhado por vários técnicos que iam dando as indicações.
- Todos os técnicos faziam o mesmo que os jovens e interagiam com eles.
- Mais uma paragem de alguns minutos para acertar as questões técnicas.
- Mais impaciência por parte dos jovens.
- Começou de novo a música e os jovens retomaram o exercício.
- Estavam todos a andar para o mesmo lado e houve mais uma paragem para dividir o grupo em dois.

- O professor do CRIT pediu a um grupo para andar para a esquerda e ao outro para andar para a direita.
- Todos andaram na direção indicada pelo técnico e correu muito bem pois conseguiam-se desviar uns dos outros.
- Houve outra paragem para explicar que numa determinada parte da música, todos os que conseguissem, se deviam deitar.
- Uns mais depressa, outros mais devagar lá conseguiram deitar-se.
- Mantiveram-se deitados mas uma parte do grupo começou a rir-se pelo que foram chamados à atenção.
- Mais uma paragem para acertar as luzes do palco.
- Com estas paragens os jovens em palco começam a dispersar-se e interagem com os colegas havendo momentos de brincadeira.

3ª Observação

7 de Abril de 2017

A aula está agendada para as 11 da manhã mas devido a alguns imprevistos a aula apenas começou às 11.30

11.30, 20 minutos de observação

- Os jovens foram colocados ao fundo da sala e informados que no exercício deviam usar o corpo o mais que conseguissem.
- O professor voltou a referir que utilizassem o corpo e quando contasse até 3 para avançarem. Deu o exemplo do que queria que fizessem.
- Os jovens correram e pararam numa posição que lhes apeteceu fazer. O professor explicou que era o jogo da estátua.
- Os jovens estavam concentrados na gravação e não estavam a ter a atenção desejada pelo professor. O professor teve que pedir para eles esquecerem que alguém estava a filmar.
- Foram para trás outra vez. O professor pediu para eles pensarem no que o seu corpo pode fazer quando vem à frente.
- Deu de novo o exemplo de uma posição. E referiu que podem ir para o lado, para baixo, mãos para cima, para baixo...qualquer posição.
- Os jovens fazem de novo o exercício e formam de novo outra posição. Correu melhor depois do exemplo dado pelo professor.
- De novo o mesmo exercício mas sempre com posições diferentes da anterior.
- O exercício foi alterado. Em vez de os jovens irem a correr vão a andar mas continuam a parar numa posição inventada por eles.
- Todos os jovens estão a fazer bem o exercício mas o A destaca-se com as suas posições engraçadas o que faz com que o professor o elogie.
- Voltam para trás e o R é chamado a atenção pois está a usar pouco o corpo e imita os colegas.
- O exercício é igual mas agora os jovens ao caminhar têm que fazer barulho com uma das partes do corpo. Quase todos usam os pés ao baterem com eles no chão.
- O A ao parar deixou-se cair, formando uma posição fora do comum o que mereceu elogios de todo o grupo e professor.
- O professor aproveitou o som que faziam com o corpo para o trabalhar de outras maneiras e com outras partes do corpo. Explorou todos os sons que o corpo pode permitir.

- O próximo exercício o som é feito com a boca.
- Os jovens ao andarem faziam um som com a boca e só paravam de fazer o som quando formavam a posição final.
- O professor realçou que as posições que estavam a fazer eram posições artísticas.
- Repetiram o exercício com novos sons e novas posições.
- O R foi chamado a atenção pois não estava a fazer sons.
- Repetiram este exercício várias vezes.
- O exercício mudou um pouco. Os jovens quando vão à frente vão a andar de formas diferentes. A Saltar, a correr, ao pé cochinho, a rodar, de gatas. Fazem sempre o som. Agora mais com a boca e param numa posição artística.
- Depois de fazerem este exercício várias vezes, o professor sugere que o A venha à frente fazer o seu exercício e que os colegas o imitem.
- Todos fazem corretamente.
- Voltam atrás e repetem o mesmo exercício. O A primeiro mas agora a verbalizar a palavra "Sabão".
- Todos ao mesmo tempo vieram à frente a bater os pés no chão e a verbalizar a palavra sabão como primeiramente tinha feito o A.
- O Professor pediu para que a palavra Sabão saísse ao mesmo tempo que o bater dos pé no chão. E Todos ao mesmo tempo.
- A primeira vez não correu bem e o professor pediu para se ouvirem uns aos outros e se concentrassem.
- Voltou a não correr bem. O professor pediu para retirar o bater dos pés.
- Repetiram o exercício mas voltou a não correr bem. Os jovens não conseguiram andar e dizer a palavra Sabão ao mesmo tempo. Ou seja, todos do grupo ao mesmo tempo.
- O professor deu a entender que não estavam a trabalhar em grupo.
- Repetiram o exercício e foi-lhes sugerido para se ouvirem uns aos outros. Pararam a meio pois não estavam coordenados ao dizerem a palavra.
- Repetiram a o exercício mas agora com a ajuda dos azulejos do chão. De dois em dois azulejos tem que dizer a palavra Sabão. Foi a estratégia utilizada para se poderem coordenara o verbalizar a palavra.
- No início não correu bem mas depois conseguiram acertar.
- No próxima etapa do exercício cada um fez sozinho mas quem começou foi o A. O A teve que repetir pois o professor pediu para ela não olhar para os pés.
- A seguir foi a P e fez bem.

- A seguir foi a R e fez bem.
- A seguir foi o R e fez bem mas a verbalização da palavra Sabão não foi perceptível o que motivou uma gargalhada geral.
- A seguir foi o P que embora tenha muita dificuldade em falar, disse a palavra Sabão muito bem.
- Mudou o exercício e a palavra. Agora a palavra é Fruta e têm que andar de um em um azulejo.
- O A fez bem.
- A P fez bem.
- A R fez bem.
- O R pronunciou mal a palavra pois estava a rir-se muito.
- O P também pronunciou mal a palavra mas porque estava com falta de atenção e por isso foi chamado à atenção pelo professor.
- Repetiram o exercício pela mesma ordem. Foi notória a falta de concentração dos jovens o que fez com que houvesse um momento de riso.
- Agora era o mesmo exercício mas com a expressão “já foste”.
- O A fez bem.
- A P fez bem.
- A RR começou a rir pois pronunciou mal. Não se conseguiu concentrar o professor não a deixou fazer o exercício.
- O R pronunciou mal a expressão o que nos levou a perceber outra palavra o que foi motivo de risada geral.
- O P fez o exercício mas sempre a rir.
- A R repetiu o exercício mas sempre a rir.
- O RR repetiu o exercício mas sempre a rir.
- O professor percebeu e deu a entender que já não havia condições para trabalhar mais pois a falta de concentração era geral no grupo.
- Os jovens foram postos em círculo e o professor pediu-lhes para controlarem o espaço entre eles.
- Pediu-lhes que se virassem de costas para o círculo.
- O professor exigiu costas direitas e postura correta.
- O Professor pôs música e os jovens começaram a fazer alongamentos.

- Trabalharam os braços, o pescoço, as pernas.
- O professor pediu-lhes para relaxarem e para sentirem a música.
- Repetiram várias vezes estes exercícios.
-

4ª Observação

12 de abril de 2017

- Os jovens começaram por entrar na sala aborrecidos uns com os outros.
- O professor perguntou porque estavam chateados e alguns começaram a contar.
- O professor começou por dizer que aquelas aulas não eram para estar chateados e começou por pedir aos jovens para se sentarem.
- Distribuiu as cadeiras por toda a sala e mandou os jovens sentar. Uma das jovens estava a chorar o que fez com que as atenções estavam todas voltadas para ela.
- O professor não deu importância conflito mas tentou que os jovens relaxassem.
- Começou por pôr uma música calma durante uns 3 minutos. Tempo que durou a música.
- Os jovens estavam muitos calmos. A jovem que estava a chorar também acalmou parando de chorar.
- Durante este tempo da música, o professor passou por todos os jovens e fez-lhe uma breve massagem. Primeiro no cabelo. Depois nos ombros passando para os braços.
- O P riu-se mas quase todos pareceram gostar desta breve massagem.
- Esta massagem durou alguns minutos.
- Depois de todos serem massajados pelo professor, todos se levantaram e afastaram as cadeiras.
- Foram convidados pelo professor a andarem pela sala cantar a mesma música que tocava.
- Todos o fizeram e fizeram bem, pois já conheciam a letra da música.
- O professor pediu que quando ele batesse uma palma todos tinham que massajar o colega mais próximo de si.
- À primeira palma percebeu-se que o número de jovens era ímpar e a monitora do grupo entrou no grupo.
- Estas massagens duraram alguns minutos pois o professor teve com atenção para ver se todos faziam e recebiam massagens.
- A música parou e os jovens sentaram-se. O professor chamou a R e a P ao centro da sala.
- Pós a música novamente e pediu às duas jovens para se massajarem na cabeça, uma à outra ao mesmo tempo.

- Durante a massagem as jovens riram um pouco.
- Depois de a música acabar as jovens foram sentar-se normalmente.

5ª Observação

19 de abril de 2017

- O professor informou todos do grupo que neste exercício a concentração era o mais importante.
- Referiu que era para trabalhar em grupo.
- Os jovens estavam em pé espalhados pela sala.
- O professor meteu uma música calma e pediu para todos andarem pela sala. E quando a música parasse todos deviam parar também. Fizeram este exercício vários minutos até todos estarem coordenados.
- O professor disse então: Verde, verde, verde, castanho, castanho, castanho, amarelo, amarelo, amarelo e pediu a todos para repetir. Todos repetiram.
- Pediu para todos dissessem esta lengalenga quando a música parasse.
- Por várias vezes fizeram este exercício e correu bem.
- Depois o professor mudou a frase para “sabem o que eu quero?”
- Todos repetiram esta frase quando a música parou. Neste exercício a música já era com mais ritmo.
- O professor pediu para terem atenção à entoação da interrogação. Todos repetiram ao mesmo tempo a frase com a entoação.
- O exercício demorou alguns minutos e as paragens foram muitas.
- Agora quando parassem tinham que responder à pergunta “sabem o que eu quero?”. E a resposta é “Um carro amarelo.”
- Fizeram este exercício pergunta resposta várias vezes todos juntos.
- Depois de vários minutos neste exercício, o professor alterou a ordem e pediu a todos para primeiro disserem a resposta e depois disserem a pergunta.
- O professor voltou a referir a importância da entoação na interrogação.
- Todos fizeram o exercício ao mesmo tempo. A música parava e eles disseram “um carro amarelo. Sabem o que eu quero?”
- Depois o professor começou a nomear os jovens para dizerem sozinhos, esta frase.
- O A disse bem.
- O RR não conseguiu dizer à primeira mas conseguiu dizer bem à segunda.
- O F disse bem.~

- A P disse bem.
- A Carla que em dificuldades em falar disse bem.
- O Paulo disse bem embora tenha dificuldades em falar.
- A R não se conseguia lembrar do que era para dizer e a monitora tentou ajudá-la.
- O professor mandou-a para frente do espelho para dizer a frase corretamente mas ela não quis ir.
- O professor chamou-a a atenção para ela pediu ajuda quando não se lembra do que é para dizer.
- A R estava envergonhada por não conseguir dizer a frase. O professor pediu ao A para a ajudar.
- Ao ouvido e muito baixinho o A disse a frase à R. Ela conseguiu dizer e o A deu pulos de alegria.
- O professor felicitou a R e o A com um “muito bem” o que os deixou muito contentes.
- O professor de repente perguntou ao RR que cor ele queria. Ele respondeu amarelo. Depois perguntou ao A e ele respondeu verde do Sporting. Perguntou à P e responde azul.
- Depois pôs uma mola da roupa da cor que eles disseram nas camisolas deles. Ao mesmo tempo disse que aquilo era a fingir que eram microfones.
- Chamou o F e disse que ele era o cameramen.
- Pediu aos restantes elementos do grupo para se sentarem e montou ali mesmo um estúdio de televisão. O A era o entrevistador, a R e o RR os entrevistados. O F era o cameramen.
- A P e o RR estavam sentados em frente ao A e havia uma coluna e um microfone verdadeiro apontado para o A.
- O professor pediu a todos para imaginar que estávamos num programa de televisão. Os restantes do grupo eram a plateia. Tinham que bater palmas quando fosse preciso.
- O entrevistador começou por fazer algumas perguntas aos entrevistados mas o professor pediu à P para se levantar e imaginar que queria ir-se embora por estar farta de ali estar.
- Começou a entrevista entre a P e o A imaginada por eles. O A perguntou:

“ Conta-me, conta-me as novidades que tens?

Por acaso vou-me embora.

Vais para onde?

Vou de férias para Angola.

Vou deixar o meu namorado.

Fazes bem. Vais de carro?

Vou de avião.

Vais fazer teatro?

Sim. Vou fazer parceria com o João.

És fã de teatro?

Sim.

Vais fazer teatro?

Sim.”

- O professor proibiu só os Sins ou os Nãos. O RR estava muito calado pelo que o professor pediu para o entrevistador se dirigir a ele.

“ Vais passar férias?

“ Vou comprar uma gravata para o casamento do meu irmão.

Gosta de ver televisão?

Gosto de ver televisão.

A televisão está cheia de bolor.”

- Toda a plateia se riu.

- O telemóvel do professor tocou. Ele pediu desculpa mas tina que atender pois era sobre o espetáculo que o grupo vai fazer.

- Os jovens ficaram no seu lugar à espera que o telefonema acabasse.

- Quando o telefonema acabou o professor desse iam fazer outro exercício.

- O Filipe era o filho, a P a mãe e o A o pai.

- Tinham que imaginar que estavam em família. Que o pai estava a ler o jornal, o filho a ouvir música e a mãe ao telefone a falar com uma vizinha.

- Todos fizeram muito bem as suas personagens.

- Depois o professor pediu para imaginarem que os pais saiam durante uma noite e que o filho organizava uma festa com os amigos lá em casa. Mas eram apanhados de surpresa pelos pais e a mãe ralhava com o filho.

- Todos os jovens do resto do grupo entraram no exercício a dançarem pois eram os amigos do filho.

6ª Observação

21 de abril de 2017

- Os alunos estavam dispostos na sala e quando a música começou começaram a dançar.
- O professor disse que quando a música parasse eles também deviam parar e deixarem-se permanecer na mesma posição.
- O professor salientou que conforme ficarem não se devem mexer.
- Jogo foi realizado durante vários minutos.
- O tempo da música foi diminuindo o que fazia com que os jovens precisassem de bastante concentração. O tempo de paragem era mais logo fazendo com que os jovens tivessem equilíbrio nas suas posições.
- O professor fez uma paragem para referir a segunda parte do jogo. Perguntou se toda a gente sabia contar até 5 e todos responderam que sim. A cada paragem todos deviam contar até 5.
- A música começou e na primeira paragem os jovens contaram até 5 mas todos descoordenados.
- O professor continuou o jogo durante 1 minuto e os jovens continuavam descoordenados.
- O professor interrompeu e perguntou se eles achavam que estavam a trabalhar em grupo. A C respondeu que não.
- o jogo continuou e na paragem seguinte ainda se notou alguma descoordenação. O que não aconteceu nas paragens seguintes.
- Foi notório que os jovens autocorrigiram-se e esperaram uns pelos outros.
- Fizeram o exercício durante 2 minutos e sempre o fizeram bem, esperando uns pelos outros para contar até 5.
- O professor referiu agora a terceira parte do jogo. Tinham que contar até 5 de depois contar mas por ordem decrescente.
- Os jovens na primeira paragem da música estavam completamente descoordenados.
- O professor lembrou que era um jogo de grupo e que era para dizer 1, 2,3,4,5,5,4,3,2,1. E voltou a por a música.
- Na paragem seguinte já estavam mais concentrados e disseram muito bem. O P enganou-se na ordem decrescente mas não prejudicou o grupo.
- O professor e a monitora deram os parabéns ao grupo.

- Os jovens começaram a andar mas a música ainda não estava tocar pelo que o professor chamou a atenção. Alguns jovens riram-se.
- Os jovens repetiram o jogo e estiveram muito bem. Nota-se que estão mais coordenados e com atenção.
- A música é mais calma o que faz com que os jovens andem mais devagar.
- O professor pediu para substituir os números pela seguinte frase “Hoje o dia está muito enfarruscado. “
- O professor repetiu. E depois repetiu com todos os jovens.
- Na primeira paragem os jovens apenas enganaram-se na palavra “enfarruscado”. Mas estiveram coordenados.
- O professor pediu convicção. Mas os jovens enganaram-se na mesma palavra “enfarruscado”
- Foi necessário repetir várias vezes a frase para eles conseguirem dizer bem a palavra. O professor utilizou a técnica da divisão silábica.
- A dificuldade permaneceu.
- Com a música calma o professor pediu para os jovens andarem rápido e quando a música parar dizer a mesma frase.
- Só o A estava com atenção. O resto da turma não disse a frase. O professor chamou a atenção da turma e como prémio deixou o A escolher a próxima música.
- O A não disse a música que mais gostava e foi o F que pediu a sua preferida.
- Demorou algum tempo até encontrar a música que o F escolheu.
- Os jovens seguiram o ritmo da música e na primeira paragem disseram a frase. Mais uma vez se enganaram a dizer “enfarruscado”.
- Na vez a seguir já disseram bem seguindo a técnica da divisão silábica com a ajuda das palmas.
- Agora sem palmas disseram muito bem. Ao mesmo tempo que andavam cantavam a música.
- O professor interrompeu e perguntou se ele (o professor) gostava de círculos. O P respondeu que não.
- Então o professor perguntou porque eles andavam e circulo brincando que ele parecia um domador de leões.
- Na próxima paragem já correu melhor. E mas vezes seguintes também.
- A frase foi alterada conforme o que o professor se ia lembrando. Mas sempre com palavras difíceis.

7ª Observação

26 de Abril de 2017

- O B faz anos e o professor disse que ele ia ser o ajudante. Mandou-o ir buscar uma caixa de papelão que estava no fundo da sala.
- Pediu ao jovem para explicar a razão de terem pintado esta caixa.
- Ele demorou um pouco a pensar e foi com a ajuda dos colegas e professor que foi relatando o motivo da pintura da caixa.
- Pede muita opinião aos colegas. Tem receio de errar no que diz.
- O Jovem diz que o que está pintado são árvores, animais, o sol.
- Continua a pedir a opinião dos colegas.
- O professor pede para pôr a caixa em cima da mesa para ser mais fácil para ele.
- O telefone do professor toca e ele atende.
- Os jovens estavam sentados no chão e continuaram enquanto o professor falava ao telefone.
- Depois de desligar voltaram a explorar a caixa. O professor destacou um desenho dos 5 sentidos.
- Perguntou se alguém se lembrava o que são os 5 sentidos. Houve um pequeno diálogo sobre os 5 sentidos e a sua função para nós.
- O professor explora os sentidos com gestos. Todos fazem os gestos que o professor faz usando as partes do corpo correspondentes.
- Fazem um pequeno jogo em que têm que identificar os sentidos às partes do corpo. O jogo demora um minuto e alguns jovens atrapalham-se pois é rápido. O professor faz ao mesmo tempo que os jovens.
- O professor pergunta se perceberam e desafia para outro jogo.
- Todos estavam de pé. O professor tem a caixa nas mãos e pergunta que sentido está a utilizar para agarrar na caixa.
- Os jovens ficam pensativos e não conseguiram responder.
- O professor vai buscar a coluna para pôr música mas não tem bateria. Vai tentar a internet mas não consegue.
- Os jovens estão na sala de pé e vão mexendo-se mas nada de mais.
- As tentativas de pôr música demora mais uns minutos e os jovens começam a cansar-se, distraem-se e fazem algum barulho pelo que o professor chama a atenção e pede desculpas.

- Desiste de pôr música e espalha balões na sala. Depois pede aos jovens para os pôr dentro da caixa.
- O A fala sobre a sua experiência com balões e diz que não gosta de mexer neles. Diz que não os gosta de ouvir rebentar.
- O A começa a ficar nervoso e o professor desiste do jogo com os balões e acalma o A.
- De seguida vai buscar a mesa com gavetas e põe na sala vários objetos.
- O A continua nervoso com a presença dos balões ao fundo da sala. O professor acalma-o novamente.
- O professor dá a todos os jovens uma palhinha e pede para eles imaginarem que é uma varinha mágica.
- O A agarra a palhinha mas parece desconfiado.
- Já com música, o professor pede para desenharem com a palhinha no ar, uma bola. Ao mesmo tempo têm que correr pela sala.
- Volta a lembrar os jovens que imaginem que têm uma varinha mágica na mão.
- Pedes-lhe que com a varinha mágica transformem a monitora num sapo.
- Todos se riram e fizeram o que lhes foi pedido.
- A monitora alinhou na brincadeira e imitou um sapo.
- Todos se riram.
- Repetiram várias vezes o jogo e transformaram outros objetos em sapos.
- O exercício é feito por uns 2 minutos.
- Todos os jovens dançam e correm menos o A que está encostado à parede. Não quer participar no jogo.
- Ao mesmo tempo que o jogo vai decorrendo o professor vai explorando os 5 sentidos.
- Pede aos jovens para pensarem num som para fazerem quando estiverem a fazer a magia.
- Todos concordam com o Abracadabra.
- Repetem o jogo várias vezes e agora já a fazer o som do abracadabra.
- O professor muda a música para uma com mais ritmo.
- Há novamente problemas com a música. Depois de algum tempo os jovens pedem uma música que gostam. O Professor procura-a e não a encontra.
- Os jovens estão na sala à espera ansiosos pela música e demonstram contentamento por irem ouvir a música.

- O A continua a não querer participar e está encostado à parede.
- Novamente problemas com a coluna o que faz com que os jovens fiquem ansiosos.
- Já com a música fizeram o exercício várias vezes ao mesmo tempo que o professor lhes dava orientações do que eles deviam transformar.
- Os jovens corresponderam à mudança do ritmo da música e dançaram ao mesmo tempo que faziam o jogo