



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**O teatro de marionetas
e o desenvolvimento da oralidade
no 2º ciclo do ensino básico**

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

Ana Maria Fernandes Cláudio

2012



O teatro de marionetas e o desenvolvimento da oralidade no 2º ciclo do ensino básico



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**O teatro de marionetas
e o desenvolvimento da oralidade
no 2º ciclo do ensino básico**

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

Orientação Científica: Professor Doutor João Rosa

Coorientação: Professor João Menau

Ana Maria Fernandes Cláudio

2012

aos meus filhos, Pedro e Salomé

O REGAR DO JARDIM

O regar do jardim, para animar a verdura!
Rega das árvores sedentas! Dá mais que o bastante
E não te esqueças dos arbustos, mesmo
dos sem bagas, dos cansados,
dos avaros. E não me deixes passar
entre as ervas más que também
têm sede. Nem regues só
a relva fresca ou só a crestada:
Refresca também o chão despido.

Bertolt Brecht

Agradecimentos

Este trabalho nasceu no seio de duas escolas às quais presto a minha gratidão:

- a Escola Superior de Educação de Lisboa que, em boa hora, criou o mestrado de Educação Artística, especialização em Teatro e Educação, e ao seu coordenador, Professor Doutor Miguel Falcão cuja postura de dedicação incondicional foi determinante para o sucesso do curso;
- a *minha* escola que sempre tem mostrado disponibilidade para acolher estudos, trabalhos e projetos de intervenção que proporcionem uma melhor educação, um ensino mais significativo, em suma, uma Escola mais rica e motivadora.

Agradeço aos meus alunos que abraçaram o projeto que lhes foi proposto e nele se envolveram, provando que é possível dar novos e melhores rumos à educação.

Ao Professor Doutor João Rosa, agradeço todo o tempo que disponibilizou para orientar este trabalho. Foi decisiva a sua postura de dedicação, perseverança, partilha de conhecimentos, encorajamento e alento para que o mesmo chegasse a bom termo.

Ao Professor João Menau, coorientador, agradeço a disponibilidade e experiência que partilhou e que foram de grande proveito.

Agradeço à Liliana Abreu, à Palmira Santos e à Cidália Tomás, companheiras com quem descobri as marionetas e o seu poder mágico.

Agradeço aos meus colegas de escola com quem partilho, no dia-a-dia, os ânimos e desânimos e que me acompanham e estimulam nos trilhos da Educação e, especificamente, na Educação pela Arte.

À minha mãe, filhos e marido, estou grata pela compreensão e o apoio que me dedicaram durante este período em que muito os privei da minha companhia.

Resumo

Este estudo de intervenção tem como objetivo avaliar os efeitos da introdução do teatro de marionetas no ensino do português, no domínio da oralidade. Apoiou-se nos princípios da educação pela arte que pretendem atender às necessidades de desenvolvimento das capacidades afetivas, lúdicas, expressivas e cognitivas dos alunos, sensibilizando-os para os valores estéticos.

O teatro na sua vertente artístico/educativa e, especificamente, a arte do teatro de marionetas foi a selecionada para introduzir na sala de aula. Pretendeu-se avaliar se essa utilização é portadora de mais-valias no desenvolvimento dos conteúdos curriculares da disciplina de Português.

Escolheu-se avaliar o efeito do teatro de marionetas na competência da oralidade, nas valências da leitura (expressividade, correção, pontuação, fluência e compreensão) e na aplicação de novo vocabulário.

Avaliaram-se os níveis de proficiência de dois grupos de alunos do 2º ciclo (grupo de intervenção e grupo de controlo) antes e depois da intervenção.

A intervenção contou com a construção de marionetas em sala de aula, do seu manuseamento e manipulação através de jogos e exercícios de expressão dramática, da criação de um texto e, finalmente, da apresentação pública do trabalho realizado.

Os resultados obtidos revelaram que o grupo de intervenção beneficiou com o trabalho realizado, apresentando ganhos significativos e específicos nas variáveis da expressividade, correção e compreensão de leitura e novo vocabulário. Quanto à fluência e pontuação de leitura não se verificaram diferenças relevantes entre os dois grupos.

Além dos valores mensuráveis, a intervenção revelou a grande apetência dos alunos para atividades diferenciadas de índole artística.

Palavras-chave: Educação pela Arte; Teatro e Educação; Teatro de Marionetas; Língua Portuguesa; Oralidade.

Abstract

This intervention study aimed at evaluating the effects of introduction marionettes theatre on the teaching of oral language.

It is grounded on the principles of art education and intends to foster the development of affective, ludic, expressive and cognitive capabilities of students, generating sensitivity to esthetic values.

We evaluated the effect of marionette's theatre in the competence of orality, in reading (expressiveness, accuracy, punctuation, fluency and comprehension) and on using new vocabulary.

We evaluated the proficiency levels of two groups of students from the fifth grade allocated to an intervention and a control group.

The intervention consisted on the construction of marionettes in the classroom, handling and manipulating them through games and exercises of drama expression, text creation, and a public presentation of the final work.

The intervention group significantly outperformed the control groups on reading expressivity, accuracy and comprehension, and use of new vocabulary. No relevant differences on reading fluency and punctuation were found. The significant intervention effects were also found to be specific.

Over all, beyond the measurable findings, the intervention revealed the potential for activities of artistic nature to enhance learning.

Key-words: Art-Education, Education and Theatre, Marionette Theatre, Portuguese Language, Orality.

Índice

Agradecimentos	2
Resumo.....	4
Introdução	9
Capítulo 1: Enquadramento teórico.....	12
1.1. Arte e educação.....	12
1.2. Teatro e educação	19
1.2.1. Jogo dramático, expressão dramática, teatro.....	20
1.2.2. O teatro na escola em Portugal.....	23
1.3. As marionetas na educação	27
1.3.1. O que é uma marioneta?.....	27
1.3.2. A marioneta tem uma história	29
1.3.3. O aluno – de espetador a ator.....	31
1.4. O ensino do português, o teatro e a oralidade	34
1.4.1 Os novos programas de português e a educação artística	34
1.4.2. O teatro nos Novos Programas de Português	36
1.4.3. A oralidade	38
1.5. Síntese das conclusões da revisão de literatura	42
1.6. Objetivo e hipóteses do estudo	43
Capítulo 2: Metodologia.....	46
2.1. Participantes.....	46
2.2. Desenho do estudo	48
2.3. Procedimentos	49
2.3.1 Primeira etapa- O pré-teste	50
2.3.2. Segunda etapa – Intervenção.....	52
2.3.3 3ª etapa – Pós-teste	69
Capítulo 3: Resultados.....	70
3.1 Raciocínio Verbal	70
3.2. Análise das Médias (e desvio-padrão) das variáveis em estudo	71
3.2.1. Expressividade da leitura.....	71
3.2.2 Correção da leitura.....	73

3.2.3. Pontuação da leitura	74
3.2.4. Fluência da leitura	74
3.2.5. Compreensão da leitura	75
3.2.6. Novo vocabulário	76
3.3. Análise da especificidade da intervenção	77
3.4. Síntese dos resultados.....	78
Capítulo 4: Conclusões e discussão	80
4.1. Conclusões e discussão	80
4.2. Limitações do estudo e futuras linhas de investigação.....	83
4.3 Implicações para a prática pedagógica	84
2.4 Síntese final	86
Bibliografia.....	88
Anexos	94
Anexo 1: Carta à Direção do Agrupamento.....	94
Anexo 2: Carta para os Encarregados de Educação	95
Anexo 3: Roteiro para a Visita de Estudo/Aula no exterior	96
Anexo 4: Programa da Fábrica das Histórias.....	100
Anexo 5: Planificação das aulas de Português do Grupo de Intervenção.....	101
Anexo 6: Planificação das aulas de Português do Grupo de Controlo	110
Anexo 7: Testes de avaliação da oralidade	119
Anexo 8: Texto dramático criado pelos alunos	124
Anexo 9: Resultados do inquérito aos alunos participantes	134

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Constituição dos grupos: género	48
Tabela 2 - Constituição dos grupos: idades.....	48
Tabela 3 - Variável WISC aritmética: média, desvio padrão e valor de probabilidade no pré-teste e pós-teste, por grupos.....	71
Tabela 4 - Variável WISC vocabulário: média, desvio padrão e valor de probabilidade no pré-teste e pós-teste, por grupos.....	72
Tabela 5 - Variável Leitura/expressividade: média, desvio padrão e valor de probabilidade no pré-teste e pós-teste, por grupos.....	74
Tabela 7 - Variável Leitura/pontuação: média, desvio padrão e valor de probabilidade no pré-teste e pós-teste por grupos.....	75
Tabela 8 - Variável Leitura/fluência: média, desvio padrão e valor de probabilidade no pré-teste e pós-teste, por grupos.....	76
Tabela 9 - Variável Leitura/compreensão: média, desvio padrão e valor de probabilidade no pré-teste e pós-teste, por grupos.....	76
Tabela 10 - Variável Novo vocabulário: média, desvio padrão e valor de probabilidade no pré-teste e pós-teste por grupos.....	77
Tabela 11 - Variável <i>subteste de aritméticos da WISC III</i> : média (e desvio padrão), valor de probabilidade no pré-teste e pós-teste, por grupos.	77

Índice de Figuras

Figura 1 - Imagens a legendar com o novo vocabulário	53
Figura 2 - Construção da cabeça	57
Figura 3 – Construção	58
Figura 4 - <i>Sei lá, Não Sei, Paquito, Luisa Rata Ralhata</i>	66
Figura 5 - <i>Joana Piada Gargalhada, Sereia que Gosta de Areia, Nariz Cotanetoide, Crocodicula, Matilde</i>	67
Figura 6 - <i>Drácula, Jef Hardy, Mariana Santana</i>	67
Figura 7 - Marionetas preparadas para o espetáculo	69

Introdução

Este estudo foi realizado no âmbito do mestrado em Educação Artística, especialização em Teatro na Educação e tem como objetivo avaliar o impacto da introdução do teatro de marionetas na sala de aula, integrado na lecionação dos conteúdos curriculares de Português, nomeadamente, no referente ao domínio da *Oralidade*.

A escolha deste tema releva da experiência e vivências pessoais. O conhecimento das marionetas e das suas possibilidades pedagógicas surgiu, nos anos 90, com a informação de um projeto pedagógico diferenciado que estava a ser desenvolvido com o apoio das marionetas, numa pequena aldeia de um concelho do interior do distrito de Lisboa onde dois professores do 1º ciclo centraram todo o processo de ensino aprendizagem a partir da construção de marionetas integradas num tema aglutinador: o ciclo do pão, na aldeia, no início do século. Todos os conteúdos curriculares foram abordados a partir deste tema e atividade que teve ainda a mais-valia de uma grande ligação com a comunidade pois, desde o carpinteiro, até à avó que costurava e sabia velhas canções para introduzidas no teatro, todos foram chamados à escola. A escola ganhou sentido e o insucesso escolar quase desapareceu.

A partir deste contacto e depois de alguma formação na área, a introdução das marionetas na lecionação da língua portuguesa tornou-se uma prática recorrente pois os benefícios daí advindos eram significativos: desde os alunos com dificuldades na expressão oral que se transformavam quando davam voz ao seu boneco; aos que, lendo com dificuldades, não desistiam de conseguirem dizer o seu texto com clareza; aos que, ainda apresentando

problemas de motricidade não desistiam até encontrarem uma forma de manipulação conveniente; os que investigavam e estudavam com vontade os temas abordados pelo objeto que tinham construído com a função de criar o texto a ligar ao boneco; e ainda, menos importante curricularmente mas muito relevante em termos humanos e vivenciais, os que aproveitavam a oportunidade para abordarem as emoções e experiências dolorosas que os oprimiam. As marionetas, as figuras/objetos concebidos para serem manipulados, revelavam-se um ser mágico, um auxiliar pedagógico precioso ao permitirem esse jogo de animação e de distanciamento – *não sou eu que digo ou faço, é o boneco*. Costa e Baganha (1989) referem que “a sua natureza de objeto inerte, faz com que o seu manipulador sinta que fará dele o que quiser. Sozinho, o fantoche não tem qualquer poder. Esta impotência do fantoche para viver, para ser alguém por si mesmo, faz com que o manipulador nele sinta uma neutralidade que produz uma certa segurança: tudo nele pode ser investido sem riscos de possíveis consequências. Jamais o fantoche se virará contra aquele que o manipula” (p.38).

Ao longo dos anos em que esta prática foi implementada nunca foi objeto de um estudo consistente e organizado. Daí a relevância deste, a que acresce a dificuldade em encontrar trabalhos de investigação neste âmbito: as publicações sobre marionetas têm como objeto ou a marioneta teatral, ou a sua conceção plástica e artística, ou a utilização na terapia e, no caso específico da sua introdução na educação, os estudos focam o seu uso em idades precoces, no jardim-de-infância ou no primeiro ciclo. Não foram encontradas publicações ou estudos relativos à introdução do teatro de marionetas no 2º ciclo do ensino básico, em sala de aula.

Assim, este estudo aborda duas áreas do conhecimento pouco estudadas: por um lado, os conteúdos da oralidade que não são, tradicionalmente, muito estudados neste nível de ensino; por outro, a introdução do teatro de marionetas na sala de aula de português com um estudo que é, simultaneamente, descritivo dos processos vivenciados pelos alunos mas rigoroso no controlo estatístico dos dados.

O estudo de intervenção que se apresenta encontra-se organizado em quatro capítulos. No primeiro, procede-se à revisão da literatura, abordando as quatro temáticas deste estudo, a saber: a arte na educação, o teatro na educação, as marionetas e, finalmente, o programa de português e a sua adequabilidade aos princípios da educação artística e, mais especificamente, ao teatro.

No segundo capítulo, apresenta-se a metodologia adotada no estudo de intervenção, descrevendo as atividades desenvolvidas com os participantes, desde a aplicação do pré-teste à apresentação pública do teatro de marionetas.

O terceiro capítulo versa sobre os resultados obtidos com a intervenção.

Finalmente, no quarto capítulo são apresentadas as conclusões e a sua discussão, à luz dos princípios da educação pela arte, do teatro na educação e da sua aplicação nas escolas.

Capítulo 1: Enquadramento teórico

1.1. Arte e educação

“(…)a arte é assim um modo inocente de sermos,
um modo de nos reencontrarmos connosco
na completude de uma adesão,
a transcendência de todo o imediato
para o espaço maravilhado do encantamento,
para o outro de nós
que está antes e depois de todo o quotidiano.”

Vergílio Ferreira – *Arte e Tempo*

O conceito de educação pela arte, tal como hoje o conhecemos, foi definido por Herbert Read na década de 40. Segundo Read (1982), a arte deve ser a base da educação.

Apesar de não se pretender apresentar, aqui, uma história da educação pela arte em Portugal, apresentar-se-ão acontecimentos relevantes que permitem perceber e compreender as práticas e os constrangimentos atuais. Assim, na esteira deste pensamento e prática divulgados por Read, constitui-se, em Portugal, em 1956, a Associação Portuguesa de Educação pela Arte com a participação, entre outros, de Almada Negreiros, João Freitas Branco, António Pedro, Cecília Menano e Arquimedes da Silva Santos. Esta nova pedagogia e metodologia, valorizando as expressões artísticas, foi basilar no Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian onde floresceu e a partir de onde foi divulgado, em Portugal, o conceito de Educação pela Arte.

Arquimedes da Silva Santos (1999), figura central no desenvolvimento da Educação pela Arte, defende que esta “deverá enraizar numa psicopedagogia

da Expressão Artística para florescer numa viva Educação Estética” (p.37). Arquimedes S. Santos preconizava um trabalho integrado das diferentes áreas artísticas em sala de aula; não se tratava apenas de aprender a técnica de cada uma das artes por si só, mas essa aprendizagem era colocada ao serviço da educação, entrando na sala de aula, constituindo o núcleo a partir do qual se organizavam as aprendizagens. Para que fosse possível enveredar por essa pedagogia era necessário proporcionar formação aos professores. Em 1971 foi criada a Escola Superior de Educação pela Arte com o objetivo de formar professores capazes de implementar essas práticas inovadoras. A formação assentava em três pilares: a arte, a pedagogia e a psicologia. Santos (1977) apresenta-a da seguinte forma:

“O curso que este ano começa terá a duração de três anos e nele serão ministradas disciplinas de dois tipos: aquelas formativas de cultura geral ou especial, consideradas de uma perspectiva da Pedagogia e da Arte, e aquelas outras que envolvem matérias adequadas à Música, à Dança, ao Teatro, que a orientação desta escola escolheu. (...) Gostaríamos que tudo se processasse com a participação ativa e responsabilização consciente de professores e alunos, numa conceção de escola superior, aberta e livre, a qual nos parece a única compatível com uma ação pedagógica pelas artes” (p.90).

Os professores saídos desta escola foram, conjuntamente com os professores provenientes da Escola de Teatro do Conservatório Nacional, alguns dos responsáveis pela implementação das disciplinas criadas após abril de 1974 de Movimento, Música e Drama, incluídas no programa do Ensino Primário (ver

subcapítulo 1.2.2., “O teatro na escola em Portugal). Lopes (2011) refere que "foram quinze os primeiros professores colocados nas Escolas do Magistério Primário, na docência da disciplina de Movimento e Drama. Destes, nove tinham tido a sua formação na Escola Superior de Teatro e, os restantes na Escola Superior de Educação pela Arte" (p.80). Esta Escola foi extinta em 1980 mas, apesar disso, alguns dos professores e alunos continuaram a promover a Educação pela Arte como os que formaram, em 1994, o Movimento Português de Intervenção Artística e Educação pela Arte.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), a entrada das artes nos currículos oficializa-se e generaliza-se aos vários ciclos de ensino, sendo consideradas como uma dimensão necessária da educação básica de todos. Essa prerrogativa da lei criou abertura para o desenvolvimento de maior número de atividades intra e extra aulas. A publicação do Decreto-Lei nº344/90, que estabelece as bases gerais da Educação Artística, reconhece a complexidade desta área da educação, assinalando que:

“A educação artística tem-se processado em Portugal, desde há várias décadas, de forma reconhecidamente insuficiente (...) O Governo tem consciência de que a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter. (...) O diploma contempla a educação artística nas suas múltiplas vertentes: genérica, vocacional, em modalidades especiais e extraescolar” (p.1).

Estavam criadas as condições legislativas para que a educação artística se desenvolvesse e se implantasse no terreno. Ao longo dos anos, as práticas

foram-se alterando e esta temática foi amplamente discutida envolvendo agentes educativos, culturais e artísticos. De tal forma que, em agosto de 1997, foi constituído um Grupo de Contacto permanente entre os Ministérios da Cultura e Educação (Silva, 2000), composto por um número significativo de personalidades ligadas às várias artes bem como a diferentes instituições, “visando a preparação de medidas que permitam o estabelecimento da interligação entre as políticas relativas ao ensino artístico e as referentes à promoção, animação e sensibilização para as artes” (p. 8).

O Grupo de Contacto publicou o seu relatório, vasto e minucioso, incidindo sobre quatro eixos: as artes na educação básica e no ensino secundário; o ensino artístico especializado; a profissionalização, o sistema de formação e o sistema de emprego e a formação de públicos. Dos quatro eixos nomeados o primeiro é o que a este estudo diz respeito e, a partir de um levantamento exaustivo das atividades artísticas desenvolvidas nas escolas de todo o país, constatou-se que muitas desenvolviam atividades extracurriculares e que a grande maioria destas eram dedicadas às artes. Dos dados recolhidos, o Grupo concluiu que:

“Se acontece que este espaço é utilizado maioritariamente em atividades artísticas, isso significa que existe uma grande apetência por essas áreas, por parte da população jovem, que encontra nos clubes da sua escola uma forma de aceder às vivências artísticas, tradicionalmente reservadas às famílias com maior poder económico e de estatuto social mais elevado. Neste sentido, os clubes são focos de democracia na nossa escola” (p.28).

Este relatório apontava vias de desenvolvimento para a educação artística com grande ênfase na formação de professores e na presença do artista na escola, num trabalho de parceria com os professores.

Apesar de todas as medidas e esforços, as artes continuam a ser pouco valorizadas e, como afirma Brilhante (2007), “continuamos “às apalpadelas”, seguindo exemplos alheios, avaliando pouco os resultados e confiando na bondade da natureza que, se não nos fez a todos potenciais artistas, pelo menos dotou-nos de sensibilidade estética” (p. 2).

A Conferência Mundial de Educação Artística que teve lugar em Lisboa, em março de 2006, constituiu um ponto alto de discussão e cruzamento de perspetivas sobre o papel que a arte tem na educação e de que forma essa relação se pode matizar. O Roteiro de Educação Artística (REA), compilação das principais conclusões desse encontro, é um dos documentos estruturantes para os defensores da arte na educação e da educação pela arte. Nele se refere que “a cultura e a arte são componentes essenciais de uma educação completa que conduza ao pleno desenvolvimento do indivíduo. Por isso a Educação Artística é um direito humano universal, para todos os aprendentes, incluindo aqueles que muitas vezes são excluídos da educação, como os imigrantes, grupos culturais minoritários e pessoas portadoras de deficiência” (p.5). Articulando este grande objetivo com a Declaração dos Direitos do Homem, nomeadamente nos artigos 22, 26 e 27¹ e nos artigos 29 e 31 da

¹ A Declaração Universal dos Direitos do Homem

Artigo 22 – “Toda a pessoa, como membro da sociedade, tem direito à segurança social; e pode legitimamente exigir a satisfação dos direitos económicos, sociais e culturais, indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade.”

Artigo 26 – “A educação deverá visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as

Convenção sobre os Direitos da Criança², o REA defende que “a educação na arte e pela arte estimula o desenvolvimento cognitivo e pode tornar aquilo que os educandos aprendem e a forma como aprendem, mais relevante face às necessidades das sociedades modernas em que vivem” (p. 6). A constatação da separação, cada vez maior, entre o desenvolvimento cognitivo e emocional, é considerada negativa e, citando o REA:

“Para o Professor António Damásio, esta primazia dada ao desenvolvimento das capacidades cognitivas em detrimento da esfera emocional é um fator que contribui para o declínio do comportamento moral da sociedade moderna. O desenvolvimento emocional faz parte integrante do processo de tomada de decisões e funciona como um vetor de ações e ideias, consolidando a reflexão e o discernimento. Sem um envolvimento emocional, qualquer ação, ideia ou decisão assentaria exclusivamente em bases racionais. (...) O Professor Damásio sugere que a Educação Artística, ao promover o desenvolvimento emocional, pode proporcionar um maior equilíbrio entre o desenvolvimento cognitivo e emocional, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma cultura de paz” (p.7).

nações e todo os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.”

Artigo 27 – “Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam.”

² Convenção sobre os Direitos da Criança

Artigo 29 – “A educação da criança deve destinar-se a ... a) Promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades...”

Artigo 31 – “Os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade”.

(transcrito a partir de REA, 2006, pp. 5, 6)

Matos (2006) apresenta o REA como um documento estratégico em que “são sublinhadas duas abordagens de Educação Artística, de acordo com o papel que desempenham no processo educativo: objeto ou método de ensino e aprendizagem” (p.28). Saliente-se que estas duas abordagens não se excluem, podendo até ser complementares. O documento referido elenca algumas recomendações, nomeadamente: para os educadores, pais e artistas, a necessidade de conferirem maior visibilidade ao mérito desta área e à indispensabilidade de um maior investimento no ensino e na aprendizagem das artes e pelas artes; aos políticos que disponibilizem os meios para a concretização de projetos de ação nesta área; à UNESCO e organizações similares que “promovam o desenvolvimento e a aplicação da Educação Artística a diferentes níveis e nas diferentes modalidades dos programas de educação, partindo de uma perspetiva interdisciplinar e transdisciplinar” (p. 24).

Guerra (2007), clarifica esta relação com a arte quando refere que “uma outra questão tem a ver com a ideia que o *teatro faz bem*, que a *dança faz bem*, que a *música faz bem*. Mas passear à beira-mar também faz bem. Passear na montanha também faz bem. (...) É que não é apenas para fazer bem: estamos em face do primado do artístico. E é perante a descodificação e a capacidade de trabalhar sobre uma linguagem que tenha a capacidade de funcionamento estético que o problema se deve colocar. Não é *no faz bem*, *no desinibe*, *no solta a palavra* (...) O problema está realmente no primado do artístico, quando se trata de oferecer às pessoas a possibilidade de se apropriarem dessa linguagem que tem a ver com a arte” (p. 44).



Concluindo, todos os autores aqui referidos que estudam o impacto das artes na educação, concordam que a educação artística é fundamental para a formação integral das crianças e jovens. André (2011), referindo-se à educação artística na escola do século XXI, sustenta que:

“Desde o início dos tempos que as artes ajudaram a perceber o mundo que rodeava os indivíduos, a configurá-lo e a dar-lhe sentido. No entanto, ainda hoje se continua a debater a importância da educação artística e a apresentarem-se razões para a sua inclusão ou não no espaço educativo. Mas será que essa disputa fará sentido? Afinal a educação artística justifica-se por si mesma, e a sua relevância radica-se no carácter criativo do Homem” (p.1).

1.2. Teatro e educação

“A imaginação dramática está no centro da criatividade humana e, assim sendo, deve estar no centro de qualquer forma de educação.”

(Koudela, 2009)

A pesquisa documental sobre o teatro na sua relação com a educação conduz a uma miríade de caminhos possíveis e de definições conceptuais.

De que se fala quando se aborda o teatro na educação? Da percepção do teatro, enquanto aluno-espetador ou do aluno-ator, que produz os seus trabalhos teatrais? Ou ainda das atividades dramáticas como motores do desenvolvimento?

1.2.1. **Jogo dramático, expressão dramática, teatro**

“O teatro é isso:
a arte de nos vermos a nós mesmos,
a arte de nos vermos vendo!”
(Boal, 2005)

O teatro, a expressão dramática, o jogo dramático, a improvisação, são conceitos que percorrem a literatura sobre o tema mas nem sempre se encontra concordância entre os autores na definição dos conceitos. A compreensão de tal facto prende-se com a perceção da evolução histórica das diferentes abordagens experimentadas e da reflexão subsequente. Gauthier (2000) refere este problema, explicando que “esta importante terminologia corre o sério risco de fazer perder o simples leitor ou o iniciado na prática. No Quebeque, por exemplo, nos programas escolares instaurados pelo Ministério da Educação, o termo *expressão dramática*, utilizado desde 1974, foi substituído, em 1982, por *arte dramática*, enquanto o último guia pedagógico do pré-escolar propõe *linguagem dramática*. O termo *expressão corporal*, em ligação estreita com o teatro, vem juntar-se à lista” (p.17). Não se pretende, aqui, apresentar de forma aprofundada as grandes teorias do teatro-educação mas tão só verificar a influência das várias correntes no que hoje se faz nas escolas.

Grande parte desta discussão prende-se com a valorização ora do processo (jogo, expressão dramática) ora do produto (o espetáculo). Leon Chancerel, nas primeiras décadas do século XX, defende o predomínio do jogo dramático que, citado por Sousa (2003), define da seguinte forma: “jogos dramáticos serão, portanto, jogos que proporcionam à criança o meio de exteriorizar, pelo

movimento e pela voz, os seus sentimentos profundos e as suas observações pessoais. (...) é um dos melhores instrumentos de formação e de educação da infância” (p.26). No seguimento de Chancerel, Ryngaert (1981) destaca as vantagens do jogo dramático com ênfase na possibilidade de, no jogo dramático, se poder fazer outra vez ou passar à frente, “a criança que escolhe representar uma situação que antecipa o seu desenvolvimento futuro, não é forçada, como no caso do teatro, a inscrever uma personagem numa forma definitiva, num molde cujo acabamento não dependeria dela ou que teria sido fixado de forma demasiado constrangedora” (p. 39). Na mesma perspetiva, Leenhardt (1973) defende que “o jogo dramático não se baseia num texto prévio que o embaraça ou paralisa: do mesmo modo lhe é estranha a ideia de representação” (p.24).

Gauthier (2000) apoia-se no jogo e na expressão dramática sem obstar a que os mesmos resultem em trabalho teatral/espetáculo. Defende que as crianças se podem envolver num “teatro de experimentação e de tentativas” (p.13) e que “a aprendizagem do teatro, a experimentação de múltiplas técnicas expressivas contribuem para a formação global da criança. O teatro convida-a a exprimir-se, a traduzir o seu mundo interior em palavras, em gestos, em luz, em cores, para, de seguida, o comunicar a outros. Através de toda uma gama de linguagens, ela pode ver a sua realidade ampliada, caricaturada, para melhor a compreender” (p.133). Também Spolin (2003) apresenta um manual de práticas teatrais, tendo como base o jogo dramático mas com a finalidade de conduzir os grupos, de qualquer idade e/ou proveniência, ao trabalho de palco. Defende que “todas as pessoas são capazes de atuar no palco (...) Tanto a ‘pessoa média’ quanto a ‘talentosa’ podem ser ensinadas a atuar no palco

quando o processo de ensino é orientado no sentido de tornar as técnicas teatrais tão intuitivas que sejam apropriadas pelo aluno” (pp. 3,4). Também Boal (2005) defende a abertura do teatro a todos, pois todos podem ser atores, ao propor que “todo o mundo atua, age, interpreta. Somos todos atores. Até mesmo os atores! Teatro é algo que existe dentro de cada ser humano e pode ser praticado na solidão de um elevador, em frente a um espelho, no Maracanã ou em praça pública para milhares de espectadores. Em qualquer lugar... até mesmo dentro dos teatros” (p. 9).

Tendo como pano de fundo os diferentes conceitos apresentados, optou-se, neste trabalho, pela enunciação abrangente de Lopes (1999) que, referindo-se à criação teatral na escola esclarece:

“Quando falamos em “teatro”, palavra fortemente polissêmica, não nos referimos à atividade artística ou ao espetáculo propriamente dito, mas às inúmeras e diversificadas formas de que se reveste a criação teatral e que integram as atividades expressivas, o jogo, a improvisação, a pesquisa, a dramaturgia ou as diversas etapas de construção de um espetáculo, realizadas com uma função educacional” (p. 7).



Na sequência desta definição, conclui-se que não se escolhe nem a perspectiva do aluno-ator, do aluno-espetador ou do aluno-jogador. Assume-se que as diferentes formas de agir têm um valor pedagógico inerente e que são todas passíveis de serem jogadas no *palco* da escola.

1.2.2. O teatro na escola em Portugal

"Tudo o que é feito com alunos tem de conduzir
ao crescimento individual e coletivo."
João Mota

Uma visão da história recente do país no referente ao teatro na escola é apresentada por Lopes (2011) relatando que “em Portugal, apesar de tentativas históricas de alguns pedagogos que, insistentemente, alertavam para a importância da Arte e, mais concretamente, do Teatro na Educação (Almeida Garrett, Delfim Santos, Rui Grácio, João dos Santos, Calvet de Magalhães, Aldónio Gomes, Arquimedes Santos, etc.), só depois da Revolução do 25 de abril de 1974, se poderá dizer que o Drama/Expressão Dramática conquistou uma presença real nos nossos currículos do Ensino Básico – Pré-Escolar e 1º Ciclo” (p. 77).

Fragateiro (1989) refere como essencial para este movimento de introdução do drama/expressão dramática nas escolas, para além do decorrente das alterações introduzidas pela Revolução, a contribuição da Escola Superior de Educação pela Arte. Como referido anteriormente, “foi dela que saiu o grupo especialista que integrou a equipe dos novos programas do ensino primário e de formação de professores que se fizeram depois de 74 (...) e são aprovados programas de Movimento, Música e Drama (ensino primário) e de Movimento e Drama (formação de professores), cuja aplicação é obrigatória em todo o país” (p.59). Estes programas são muito influenciados pela escola francesa e pelo primado do processo e não do produto – a expressão dramática, o jogo, o movimento, são tomados como formas de aceder ao conhecimento individual, à descoberta de sentimentos, à expressão das angústias e desejos. João Mota (1989), o primeiro professor de Expressão Dramática em Portugal, defende que

“a Expressão Dramática é um retirar de máscaras, é estabelecer um equilíbrio entre o exterior e o interior do Homem, ou seja, é harmonizar a vida social e a essência do Homem” (p. 39). Na mesma linha de pensamento, Nóvoa (1989) considera a Expressão Dramática “uma atividade fundamentalmente ludo-expressiva a realizar no quadro do quotidiano pedagógico” (p.14) e a intervenção artística “um espaço de contacto das crianças com a produção e a criação artística” (p.14). Também Barata (1979), defensor do teatro na escola, considera que “mais positivo seria que a prática do *jogo dramático*, bem como os subsequentes exercícios que dele decorrem, “entrassem” na sala de aula” (p.30). Caldas (2007), adverte que “ter como modelo o teatro profissional com o que ele tem de melhor e de pior não será verdadeiramente a função do teatro na escola” (p.21), sublinhando que “o jogo com os estados múltiplos do ser que os papéis teatrais propõem é a oportunidade de uma ligação com o nosso mundo inconsciente, oportunidade de sermos transcendentais, de prover o inefável que são estas viagens de ida e volta aos países desconhecidos da nossa alma” (p.19).

Apesar de todos os esforços feitos nas últimas décadas e da importância indelével que o teatro/expressão dramática tem no desenvolvimento do indivíduo, a presença do teatro nas escolas não está consolidada pois, além das indicações curriculares mais específicas para o ensino pré-escolar e do 1º ciclo, os outros níveis de ensino encontram-se numa posição de grande instabilidade. No 2º ciclo, o teatro só poderá aparecer em clubes extracurriculares. No 3º ciclo e no secundário será uma opção caso os recursos humanos para tal se encontrem disponíveis na escola e as direções das mesmas estejam imbuídas dessa vontade. Apesar de o Decreto-Lei

nº139/2012 de 5 de Julho, que dispõe sobre a organização da estrutura curricular no Ensino Básico, referir a possibilidade de amplas e diversificadas atividades culturais e artísticas, como se pode constatar pela leitura do Artigo 3º, alínea p)³, a prática parece estar longe destes desígnios pois o número de professores disponíveis para desenvolverem estes projetos é cada vez menor bem como a carga horária para os mesmos, fruto das recentes medidas governamentais. Além dos aspetos pragmáticos decorrentes das orientações superiores, acresce a política educativa defendida oficialmente que elege disciplinas prioritárias e as secundárias. Nas prioritárias figuram a língua materna e a matemática que são objeto de avaliação externa no ensino básico e sobre as quais recai uma grande responsabilidade pois os resultados auferidos pelos alunos nestes exames serão determinantes para as escolas e os professores, sendo um fator de ponderação para atribuição de crédito horário extra para o desenvolvimento de atividades de acordo com o projeto educativo de cada escola. O crédito horário, segundo o artigo 11º do Despacho normativo nº 13-A/2012, é calculado com o apoio de uma fórmula em que uma das variáveis é a *eficácia* educativa, cujo valor é obtido a partir dos resultados da avaliação sumativa interna e externa e da diferença entre ambas. Um dos efeitos desta atuação por parte dos serviços responsáveis pela educação é a descredibilização das disciplinas de foro artístico bem como das atividades extracurriculares dedicadas às artes e expressões, *obrigando* os professores a

³ “p) Enriquecimento da aprendizagem, através da oferta de atividades culturais diversas e de disciplinas, de carácter facultativo em função do projeto educativo de escola, possibilitando aos alunos diversificação e alargamento da sua formação, no respeito pela autonomia de cada escola” (Decreto-Lei nº 139/2012, artigo 3º)

dedicar muita atenção às disciplinas de "papel e lápis" menorizando as áreas expressivas.



Conclui-se citando Duarte (2007), que defende:

“Dever ser implementada, sem tibiezas, uma política de ensino artístico, em geral, e uma política teatral, em particular, dentro ou fora do sistema de ensino escolar português. O Teatro, a par da educação musical e da educação visual, deverá ser ministrado nas Escolas, ainda que deva constituir-se como opção (mas uma opção real e não fictícia, isto é, que possa ser efetivamente, escolhida pelos alunos. (...) o aspeto mais importante, sem o qual nada poderá avançar – é assegurar uma estreita colaboração entre os professores e os profissionais das artes. A formação dos professores é uma questão que não podemos esquecer nem negligenciar, pois ela é primordial e essencial” (p.89).

Apesar de grande parte do caminho estar desbravado, muito ainda há a fazer para uma presença significativa e valorizada do teatro nas escolas.

1.3. As marionetas na educação

“Teatro é transformação”

(Amaral, 2004, p. 20)

1.3.1. O que é uma marioneta?

A expressão *marioneta* é aqui utilizada na aceção que lhe foi atribuída pela UNIMA (União Internacional da Marioneta) como termo aglutinador de todos os outros que se referem às construções de seres animados, manipulados por outrem. Assim, bonifrate, títere, roberto, fantoche, boneco animado, apesar das suas especificidades, são aqui tomados no seu aspeto global, pelo que são designados por *marionetas*.

A marioneta é uma reprodução da vida, seja ela humana, animal ou vegetal. Contribui para criar no mundo humano o espaço do *parecido*, o espaço de ficção que abriu ao Homem o espaço do imaginário e do jogo. Costa e Baganha (1989) afirmam que “o fantoche, embora sendo um objeto inanimado, torna-se alguém. É esta a grande ilusão que o fantoche provoca, quer naquele que o manipula, quer naquele que o vê viver” (p.37).

De onde vem o poder da marioneta? Na escola, no palco, na terapia, no jogo, no ritual, o papel da marioneta/forma animada está imbuído de um poder único e transversal aos diversos planos em que se manifesta. Segundo Garrabé (1992) parece que esse poder resulta da possibilidade de tomada de consciência do duplo⁴ – parte da personalidade que está escondida, que é

⁴ Otto Rank, no início do século XX, foi o primeiro psicanalista a interessar-se pela questão do duplo. O duplo não seria mais que o problema da morte que ameaça constantemente o eu. Ele explica pela teoria do duplo o papel da sombra que seria a primeira objetivação da alma. Esta viveria no homem como um outro. Quando o eu consciente dorme, o duplo age e vela. A origem de todos os tabus parece ser a crença de provocar os maus espíritos da morte. E é do desejo de se libertar dessa crença de morte que nasceu a crença na alma, origem da divisão do eu em duas partes: uma mortal, outra imortal. Será esta conceção que estará presente no teatro de sombras religioso (o *wayang kulit* em Java, por exemplo).

inconsciente e no entanto complementar da forma aparente, mostrada, consciente. Também Amaral (2004) refere a questão do duplo quando compara o ator e o ator-manipulador: “o ator é aquele que no palco é visto, encarna e tem a imagem do personagem. O ator-manipulador é um ator que tem necessidade de animar e dar vida a personagens inanimados. Enquanto ator-manipulador, nem sempre é visto ou, quando visto, deve manter-se neutro para que o foco não caia sobre si, mas sobre o boneco ou objeto. Nesse caso, pode ser considerado também como um duplo, um duplo de si mesmo” (p.22). Pedrosa (2006) dissertando sobre a marioneta como metáfora filosófica, diz que “si un acteur joue le rôle d’un homme, la marionnette revêt celui d’un acteur et devient une représentation. Cette poétique de la duplication met à nu la conventionnalité et la théâtralité même du théâtre et fait du langage de l’art lui-même l’objet de la représentation” (p. 80).

A marioneta representa a conjunção de um objeto morto e o ser humano que lhe dá vida, entre um corpo de madeira, pasta de papel, tecido, por um lado e o movimento e a voz transmitidos ao boneco inanimado, ou seja, a sua “alma”, a sua “força vital”; é uma extensão do que a manipula, está na sua mão, e tem o poder de lhe dar vida. Amaral (2004) afirma e questiona “os bonecos são como corpos sem alma que, no teatro, repentinamente adquirem vida e/ou nos perturbam ou nos fazem rir. Figuras e estatuetas de cera ou de brinquedo, corpóreas ou incorpóreas, cómicas ou poéticas, materiais e ao mesmo tempo imaginárias, o que existe, afinal, por trás das figuras que representam o homem?” (p.18). A marioneta é, assim, um objeto inquietante, podendo passar subitamente da animação à imobilidade e vice-versa, podendo mimar aquele

momento de passagem que agita o homem – ela é metáfora da morte ou, dito de outra forma, materializa o milagre da ressurreição. Eruli (2005) conduz-nos no mesmo caminho quando afirma “mucho antes de cualquier narración teatral, la marioneta, objeto inanimado transplantado al cuerpo vivo del titiritero, material bruto, objeto fuera de sus usos habituales, habla de relaciones entre lo animado y lo inanimado, lo real y lo artificial, habla del estado de la materia, de su falta de libertad, de su capacidad de autonomía y de sufrimiento” (p.11).

1.3.2. A marioneta tem uma história

As origens do teatro de marionetas são mal conhecidas. Currel (1994) refere, a propósito da história do teatro de marionetas, “on suppose qu’il est né en Orient. En revanche, on sait que les premières civilisations méditerranéennes lui ont offert par la suite une large place et qu’au Moyen Age de nombreux colporteurs l’ont fait connaître dans toute l’Europe” (p.6). A sua origem religiosa é recordada por Dufлот (1992b) que relata que elas se integravam nas cerimónias rituais, funerárias e sacrificiais; nos mitos aparecem como os emissários do “outro lado” encarregues de tornar o mundo mais habitável para os humanos, situando-se assim, na fronteira entre a vida e a morte, sendo o seu poder tão respeitado que, enquanto objeto religioso, o teatro de marionetas está interdito ao comum dos mortais, sendo reservado aos iniciados. Amaral (1996) relembra que “*Marie* era o nome dado em francês para um tipo de madeira com a qual se esculpam imagens; essa designação da madeira talvez viesse do nome mesmo da virgem, sendo *mariola*, *mariotte*, *marotte*, *marion* ou *marionnette*, variações para designar imagens pequenas da Virgem Maria” (p.104). Em Portugal, durante a Idade Média os bonecos articulados tinham

muita importância nas representações litúrgicas, exaltando a vida de Cristo e dos santos, daí o nome de bonifrate = *bonnus+ frater*. A partir do Concílio de Trento (1545) foi proibida a representação de atos religiosos por essas figuras móveis. Assim, os bonifrates saíram das igrejas, dessacralizaram-se, foram para a rua em busca de novo sustento e outros locais de atuação.

Segundo McCormick (2002), na Europa do século XIX, ser marionetista era um ofício de pobres. “Fazer marionetas era confessar a própria penúria” (p. 241). Ainda segundo o mesmo autor, a marioneta ganhou novo fôlego após a Segunda Guerra Mundial, tendo-se criado, nos países da Europa do Leste, uma nova tradição de grande qualidade teatral mas que tendia a negar a existência da marioneta tradicional, a feita pelos pobres para os pobres, com todas as características transgressoras, brejeiras e muitas vezes, agressivas presentes em todas as marionetas populares como, por exemplo, os *Robertos* portugueses em que as lutas entre o D. Roberto e a Morte eram um dos atrativos das apresentações.⁵

Atualmente, coexistem grupos de marionetas tradicionais com os que trabalham numa ótica de investigação teatral, os que utilizam as marionetas com fins terapêuticos, os que trabalham para adultos, os que só tomam as crianças como espetadoras ou os que dão as marionetas para as mãos de quem as quiser manipular ou até mesmo para as construírem....

⁵ “No dia do seu casamento, Dom Roberto decide ir ao barbeiro fazer a barba. Ao longo de muitas peripécias o barbeiro executa a sua tarefa e finalmente apresenta-lhe a conta. Dom Roberto recusa-se a pagar. Travam-se de razões, lutam e Dom Roberto acaba por matar o barbeiro. Vem a Morte buscar a vítima e pretende também levar Dom Roberto consigo. Luta de vida ou de morte que Dom Roberto, naturalmente, vence, matando a própria morte”. (Marionetas do Porto - <http://www.marionetasdoporto.pt/espetaculos/teatro-dom-roberto>)

1.3.3. O aluno – de espectador a ator

O teatro de marionetas com características pedagógicas não teve (não tem) grande visibilidade em Portugal. No entanto, a partir de 1962 e durante mais de duas décadas, Lilia da Fonseca manteve em atividade o Teatro Branca-Flor com intenções educativas. O teatro Branca-Flor constitui-se como um projeto teatral pedagógico, social e artístico jogando com os princípios da educação pela arte e tentando levar o teatro aos mais desfavorecidos. Os espetáculos eram pensados minuciosamente, tendo em atenção os princípios educativos por ela defendidos. Fonseca (1961) considerava que “a criança nasce e desenvolve-se hoje no meio das conquistas da ciência, dentro da qual podemos encontrar todo o “maravilhoso” e toda a “fantasia” para lhe embalar a imaginação e o sonho. Para quê ir buscar situações, superstições e personagens irrealis e falsas que povoam as histórias provindas de uma época em que a ignorância e o obscurantismo campeavam!” (p. 5) Os grandes objetivos educacionais de Lilia da Fonseca poderiam ter utilizado outros meios para se concretizarem e, eventualmente, outras formas que não tivessem tantos obstáculos a vencer. A opção pelo teatro de marionetas foi um desafio enorme e, sem dúvida, inovador. Ribeiro (2007) refere que “esta escolha prendeu-se com o encanto que nutria pelo teatro de marionetas, sentindo que este, ao congregar em si muitas artes, constituía um método eficaz de educação, para além do seu poder inequívoco de atração junto do público juvenil” (p.17).

A revolução de abril, da mesma forma que abriu novos caminhos para o teatro em geral, também o fez para as marionetas. O FAOJ (Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis) precursor do atual Instituto da Juventude, desenvolveu

atividades diversificadas no âmbito da animação cultural, dando grande importância ao teatro e ao teatro de marionetas. A revista *Marioneta* foi uma publicação da sua responsabilidade que ajudou a divulgar esta arte teatral junto do grande público e que, além de abordar os espetáculos teatrais previa atividades com a participação ativa da criança. Assim, a criança deixava de ser apenas o *espetador* e passava a ser o *criador*.

Isabel Alves Costa foi uma das maiores defensoras, em Portugal, da introdução das marionetas na educação, abrindo as veredas para que a criança pudesse usufruir da magia dos bonecos em sala de aula. Defendeu a utilização das marionetas pelos educadores, devidamente formados para o efeito. A publicação de *O Fantoche ajuda a crescer* (Costa e Baganha, 1989) constituiu uma marca nas obras de referência para a educação pré-escolar. Aí se afirma que “construir a alteridade de um Fantoche exige, em termos de Desenvolvimento, o ser capaz de viver no mundo do imaginário, sabendo que esse mundo não é o da realidade objetiva. O manipulador sabe que o Fantoche é um objeto inerte e vai fazendo-o afirmar-se como se o não fosse. (...) Fazer viver um Fantoche exige ainda o ser capaz de se colocar no ponto de vista de um Outro que na realidade não existe, deixando-o “sentir”, “pensar”, “viver” de forma coerente como se de facto existisse” (pp. 46,47). Com a introdução de novas práticas pedagógicas, a marioneta passa do palco para a sala de aula e para as mãos dos alunos, das crianças. O jogo teatral com a marioneta permite desenvolver todos os aspetos referenciados para o jogo dramático, a expressão oral, a expressão motora, o sentido crítico e estético, a autoconfiança, e outros, mas, quando a criança se pode “esconder” (ou revelar) atrás de um boneco, normalmente liberta-se de algumas amarras e a

transformação acontece. A marioneta pode ser sentida como uma proteção em relação ao meio exterior, ao meio envolvente, e assim assumir a função catalisadora de um processo de expressão libertadora. Aqui residirá o seu principal valor pedagógico. Tappolet (1982) considera que não é suficiente que as crianças acedam às marionetas para com elas agirem. É necessário serem os seus criadores pois, quando se dá à criança a possibilidade de criar a sua marioneta, permite-se representar simbolicamente os seus medos e a imagem de si e dos outros. Salienta Tappolet que “ser creativo es descender al fondo de sí mismo para beber de sus propias fuentes y assimilar las impresiones venidas del exterior y que uno há hecho suyas, trabajándolas hasta que remontan, resurgen y toman forma en el exterior de Sí” (p.27).

Atualmente, em Portugal, existem alguns grupos de marionetistas com grande qualidade teatral e que investem muito nas produções pedagógico-didáticas e no estudo das marionetas como, por exemplo, S.A. Marionetas, Teatro de Marionetas do Porto, Delphim Miranda, Os Valdevinos, a Tarumba, Mestre Filipe e as suas marionetas, entre outros. Destaca-se o serviço educativo do Museu da Marioneta que abrange não só o público em geral como o escolar e, neste, não se limita às atividades para crianças mas abrange todos os níveis de ensino.



Concluindo, dada a complexidade que a marioneta apresenta, quando entra na escola pode ser abordada em múltiplas vertentes – modelagem, pintura, trabalho com madeira, a costura, a decoração, a música e luzes, o texto, a dicção, o jogo de manipulação e movimento...ou, citando Veiga (1984)

“O fantoche é uma síntese de elementos significante. Podemos considera-lo o meio ideal para a transmissão de certos conteúdos, o mais próximo representante do ritual existente na animação de objetos, na agitação de máscaras, na representação de uma realidade que obriga a uma descodificação de símbolos que o próprio sentido escultórico do fantoche encerra. Mas o teatro de fantoches não é só o pórtico, o boneco, o cenário ou a voz que se faz ouvir. Ele é, fundamentalmente, comunicação” (p. 10).

1.4. O ensino do português, o teatro e a oralidade

1.4.1 Os novos programas de português e a educação artística

Os *Programas de Português do Ensino Básico*, implementados a partir do ano letivo de 2011/2012, embora não cruzem os seus objetivos diretamente com os da educação artística, permitem que essas pontes se estabeleçam quando, por exemplo, segundo Reis (2009), se considera que são fatores essenciais para o trabalho por competências, nomeadamente: a noção de que o *saber, saber fazer, saber aprender, saber ser e saber estar*, integrados e articulados entre si, são os *saberes* essenciais que se concretizam nas competências específicas da oralidade, da leitura, da escrita e do conhecimento explícito da língua que, em última instância, pretendem formar um cidadão consciente, participativo, criativo e com uma consciência cultural progressivamente mais elaborada. Estes princípios cruzam-se com os enunciados no Roteiro para a Educação Artística (2006) onde se afirma que “as sociedades do século XXI necessitam

de um cada vez maior número de trabalhadores criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores, e os sistemas educativos têm de evoluir de acordo com as novas necessidades. A Educação Artística permite dotar os educandos destas capacidades, habilitando-os a exprimir-se, avaliar criticamente o mundo que os rodeia e participar ativamente nos vários saberes da existência humana” (p.7). Apesar desta ligação, é claro que as recomendações da Conferência Nacional de Educação Artística (2006) não foram contempladas explicitamente na elaboração dos *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis, 2009) da mesma forma que não foi considerado, declaradamente, que a poesia, a literatura, a narração oral, entre outras, são artes e como tal também deviam ser tratadas (nem na bibliografia de apoio à elaboração dos *Programas de Português* se encontra alguma referência à educação artística). A transversalidade do português permite, no entanto, encontrar caminhos possíveis de trilhar no que à educação artística diz respeito porque, e citando Robinson (2010), “podemos criar. Através da imaginação, não trazemos à mente apenas coisas que experienciámos, mas também coisas que nunca experienciámos. Podemos conjecturar, levantar hipóteses, especular e supor. (...) A imaginação é a (...) base da linguagem, da arte, da ciência (...)” (p: 66).



Concluindo, apesar de ser possível, de uma forma genérica, encontrar pontos em comum entre os programas de português e os princípios da educação artística, estes não estão contemplados nos princípios enunciados, nem nas opções programáticas.

1.4.2. O teatro nos Novos Programas de Português

Da leitura minuciosa do programa e dos seus descritores de desempenho⁶, elencaram-se como possíveis de serem trabalhados através do teatro, os seguintes⁷, apresentados de acordo com as competências em que se inserem e de forma esquemática para uma melhor leitura:

Oralidade

- Usar da palavra de modo audível, com boa dicção e um débito regular;
- Usar com precisão um reportório de termos relevantes para o assunto que está a ser tratado;
- Produzir enunciados, controlando com segurança as estruturas gramaticais correntes e algumas estruturas gramaticais complexas;
- Produzir textos orais para captar e manter a atenção de diferentes audiências;
- Ler em público, em coro ou individualmente;
- Interagir com espontaneidade e à-vontade em situações informais de comunicação.

Leitura

- Recontar textos;
- Detetar traços característicos de diferentes tipos de textos ou sequências textuais;
- Ler em voz alta com fluência e expressividade para partilhar

⁶ “O descritor de desempenho apresenta-se como um enunciado sintético, preciso e objetivo, indicando o que se espera que o aluno seja capaz de fazer. Cada descritor cruza conteúdos programáticos com operações de diversa natureza (da ordem do saber-fazer, do saber-ser, do saber-estar, do saber-aprender e do saber declarativo (Reis, 2009, p. 17)

⁷ Os descritores selecionados estão elencados em Reis (2009), entre as páginas 80 e 99.

informações e conhecimentos.

- Distinguir modos e géneros de textos literários a partir de critérios dados;
- Expor o sentido global de um texto dramático, estabelecendo relações entre o texto e o desenvolvimento cénico;
- Expressar ideias e sentimentos provocados pela leitura de um texto literário.

Escrita

- Definir a temática, a intenção, o tipo de texto, o destinatário e o suporte em que o texto vai ser lido;
- Fazer um plano, esboço prévio ou guião do texto;
- Produzir textos que obrigam a uma organização discursiva bem planificada e estruturada;
- Escrever textos, experimentando novas configurações textuais (texto dramático).

Conhecimento Explícito da Língua

- Identificar propriedades da língua padrão;
- Consultar obras lexicográficas mobilizando a informação na análise da receção e da produção no modo oral e escrito;
- Identificar processos de enriquecimento lexical do português;
- Distinguir modos de reprodução do discurso, quer no modo oral quer no modo escrito



Em conclusão, pelo exposto, verifica-se que o teatro, entendido aqui como uma ferramenta pedagógico-didática, perpassa o programa de português, podendo ser utilizado para a lecionação de todas as competências. No entanto, e porque a palavra falada é o seu meio de comunicação por excelência, a oralidade tem uma maior dominância como competência aglutinadora e a partir da qual todo o trabalho teatral poderá ser conduzido. Mesmo que se tome o texto dramático, como texto literário, escrito, ele tem como função a de ser transmitido oralmente, representado, exposto de forma audível.

1.4.3. A oralidade

A palavra falada é a essência das línguas – antes de serem escritas, as línguas são faladas (muitas nem têm representação escrita). No entanto, e como referido por Silva, Viegas, Duarte e Veloso (2011) “a sociedade em que vivemos e, de forma muito particular a escola – que é uma das suas instituições mais importantes – adotam uma visão *grafocêntrica* da língua e da sua aprendizagem” (p. 9). Ou seja, apesar de ser a base da comunicação humana, mesmo sendo o domínio da compreensão e expressão orais essenciais na relação com os outros e com o mundo, como ferramenta primordial para intervir na oralidade, tem sido tratada, até agora, como uma aptidão de segunda importância e considerada, sobretudo, no seu aspeto informal.

Na concepção dos *Novos Programas de Português* (Reis, 2009) foi tida em atenção esta realidade bem como as dificuldades apresentadas pelos alunos portugueses na competência da oralidade que vão desde a dificuldade em emitir uma opinião até à não reformulação do texto oral (Rodrigues, 2008). Dos princípios conceptuais que orientaram a elaboração do documento, resultou que as quatro competências definidas, a Oralidade, a Leitura, a Escrita e o Conhecimento Explícito da Língua, têm um peso equivalente, o que obriga a uma reorganização da prática letiva, distribuindo de forma equitativa o tempo dedicado ao trabalho de cada uma destas áreas. No caso da competência da oralidade, esta é apresentada da seguinte forma (Reis, 2009):

“Entende-se por *compreensão do oral* a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português. Esta competência envolve a receção e a descodificação de mensagens por acesso a conhecimento organizado na memória; entende-se por *expressão oral* a capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua. Esta competência implica a mobilização de saberes linguísticos e sociais e pressupõe uma atitude cooperativa na interação comunicativa, bem como o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação” (p:16).

Os princípios enunciados implicam o treino formal e explícito da competência do oral. O trabalho do oral implica uma planificação tão cuidada como a de qualquer outro dos domínios da língua. Quando tomada por oposição à escrita, de acordo com o formulado por Silva, Viegas, Duarte e Veloso (2011) “as produções escritas partiriam de um planeamento cuidadoso da mensagem a

transmitir, revelar-se-iam estruturadas e corretas e situar-se-iam num registo formal e cuidado; as produções orais, por oposição, obedeceriam sobretudo à espontaneidade, apresentariam muitas incorreções e inconsistências e limitar-se-iam ao uso informal e não vigiado da língua” (p.14). Para contrariar este ponto de vista corrente, há que planificar cuidadosamente as produções orais, por muito efémeras que estas pareçam ser. O texto oral segue os mesmos passos de preparação de um texto escrito: os objetivos a atingir deverão ser explicitados, a informação a transmitir organizada coerentemente, a correção morfosintática, os aspetos articulatórios, prosódicos e pragmático-discursivos (adequação ao contexto, ao tema, ao tempo disponível, à reação do público ouvinte), devem ser tidos em consideração. Outro aspeto muito importante, e que se prende com a volatilidade (ou não) do texto oral, prende-se com a sua classificação.

Silva, Viegas, Duarte e Veloso (2011) consideram que “a distinção entre “texto oral” e “texto escrito”, além de independente da distinção entre “informal” e “formal”, também deve ser independente da distinção do modo de veiculação do texto. É na génese, e não na transmissão, do texto que reside a diferença entre estes dois tipos de produto linguístico. (...) o texto escrito, concebido para ser transmitido por escrito, caracterizar-se-á por poder admitir certo tipo de estruturas linguísticas que não encontraremos no texto destinado, desde a sua génese, à transmissão oral” (p.15). O *Oral, Guião de implementação do programa de português do ensino básico*, da autoria de Silva, Viegas, Duarte e Veloso (2011), refere ainda, a propósito da diferença entre texto oral e escrito que:

“Esta distinção não tem a ver com questões de formalidade e correção, mas apenas com a adaptação das características do discurso às circunstâncias da sua transmissão: dado o carácter “*em tempo real*” da maior parte das situações de comunicação oral, é de esperar que os enunciados destinados a esta modalidade optem por estruturas mais facilmente processáveis em sequência (...) Uma parte deste esforço de explicitação pode, ou deve, passar pela análise de certas produções que aparentemente ignoram, com prejuízo da eficácia comunicativa, este aspeto. Um exemplo deste tipo de situações encontra-se em discursos feitos em circunstâncias muito formais (...) em que os oradores leem – oralizam – textos escritos que, pelas suas características estruturais, seriam mais bem processados a partir da escrita do que da transmissão oral. São, na verdade, textos escritos, ainda que, em dada circunstância, sejam transmitidos através do canal sonoro” (p.16).

Rodrigues (2008) refere que a pouca diversidade lexical dos falantes é um dos impedimentos para um melhor desempenho nas práticas da oralidade. Aprender palavras novas só faz sentido se as mesmas forem aplicadas num contexto significativo para que, apropriando-se do seu som e significado, os alunos as possam aplicar no seu quotidiano.



Concluindo, o desenvolvimento da competência da oralidade, na vertente da leitura e do novo vocabulário, pode, então, ser trabalhado com o texto dramático na sua vertente experimental, ou seja, dramatizando-o, experimentando-o, interpretando-o e pondo em prática.

1.5. Síntese das conclusões da revisão de literatura

Partindo da arte na educação, como paradigma pedagógico conducente a um desenvolvimento harmonioso e completo de cada aluno, seja este uma criança, um jovem ou um adulto, e considerando que, como Nussbaum (2010) defende, “o principal contributo das Artes para a vida escolar, consiste em reforçar os recursos afetivos e imaginativos da personalidade, da capacidade de se compreender a si próprio e de compreender os outros” (p. 60), analisou-se o papel do teatro na educação. Este poderá assumir diferentes contornos na escola: poderá ser valorizado o jogo e a expressão dramática ou o teatro/espetáculo, ou seja, o aluno como ator a atuar para um público. Ou ainda, a terceira hipótese que é a de se conjugar as diferentes valências: valorizar a expressão dramática como processo de autoconhecimento, de autodescoberta, de relação com os outros mas sem impedir que esse processo possa ser um caminho para a conceção de um projeto teatral – um espetáculo. O cruzamento de saberes e de linguagens, a interdisciplinaridade, é um eixo precioso que se consegue com a criação teatral. Como tal, o teatro deveria estar presente no currículo em pé de igualdade com as outras artes, nomeadamente a música e as artes visuais. Aliando a marioneta a esse processo já tão rico, abrem-se novos caminhos e dinâmicas que engrandecem a dinâmica teatral/educacional.

Fournel (1982) afirma que a marioneta “plonge des racines profondes dans l’histoire (...) elle est grosse de toutes les contradictions qui font la culture. Mais elle est à cou sûr un art puisque elle enfante le meilleur et le pire, est un art féconde” (p.134).

Apesar de se entender que o teatro de marionetas poderá ser utilizado para o desenvolvimento de diferentes esferas da personalidade e do conhecimento, considerou-se que seria importante aplicá-lo no desenvolvimento curricular da competência menos trabalhada na disciplina de Português, como foi referido no subcapítulo 1.4.3., e a que mais diretamente se poderá relacionar com o teatro: a oralidade. Mas, em si, a oralidade abrange muitos e diversificados conteúdos, pelo que foram escolhidos os que seriam passíveis de avaliação num estudo desta natureza.

Com o exposto não se pretende defender a ideia de que qualquer professor de português pode trabalhar o teatro (seja este de marionetas ou não) enquanto técnica. O teatro, tomado no seu sentido mais abrangente, deve ser trabalhado por profissionais formados para o efeito pelo que a formação de professores tem especial relevo neste domínio, bem como as hipóteses, muitas vezes só teóricas, de um trabalho de parceria professor/artista. No entanto, se não estiverem abertas as portas para tal acontecer, nomeadamente a nível dos programas curriculares e das orientações emanadas pelo Ministério da Educação, esse caminho só poderá ser trilhado com dificuldade.

1.6. Objetivo e hipóteses do estudo

Partindo dos pressupostos já enunciados e decorrentes da revisão da literatura aqui referida, ponderou-se a viabilidade de implementar um projeto de intervenção, em sala de aula, que cruzasse o teatro de marionetas e o desenvolvimento da oralidade, integrando-o nas atividades letivas de forma a

cumprir, escrupulosamente, o enunciado nos programas em vigor para disciplina de Português do 2º ciclo do Ensino Básico. Os efeitos dessa intervenção (grupo de intervenção) serão comparados com os efeitos de uma não intervenção (grupo de controlo).

Concretizando, este estudo tem como objetivo avaliar a contribuição do teatro de marionetas no desenvolvimento da competência da oralidade, na disciplina curricular de português, tendo sido escolhidos os seguintes parâmetros a avaliar:

- expressividade da leitura;
- correção da leitura;
- pontuação da leitura;
- fluência da leitura;
- compreensão da leitura;
- aplicação de novo vocabulário.

Para a prossecução do objetivo enunciado foram equacionadas as seguintes hipóteses de estudo:

Hipótese 1:

Há um efeito significativo no progresso da competência da oralidade quando os conteúdos curriculares são desenvolvidos com o apoio do teatro de marionetas.

Espera-se que, na sequência da experiência pedagógica anterior e de acordo com as perspetivas revistas anteriormente, Santos (1999), Boal (2005), Lopes (1999), Costa e Baganha (1989), Amaral (2004), Tappolet (1982), entre outros,

encontrar um efeito significativo da intervenção no desenvolvimento desta competência.

Hipótese 2:

Há um efeito específico da intervenção no desenvolvimento da oralidade.

É necessário ter a certeza de que a intervenção tem um efeito específico que não se alarga a variáveis não trabalhadas (efeito de halo). Por essa razão, controlar-se-á a especificidade da intervenção com uma medida, uma variável não trabalhada, nomeadamente, subteste de aritmética da WISC III.

Só se pode afirmar que o efeito é específico se ambos os grupos se mantiverem equivalentes nesta medida de controlo.

Capítulo 2: Metodologia

De acordo com o objetivo e hipóteses delineadas, optou-se por um estudo de intervenção, recorrendo a testes de inferência estatística *inter*-sujeitos (Martins, 2011), junto a duas turmas do 5º ano de escolaridade, de uma escola pública, na zona oeste de Portugal. As duas turmas são uma amostra de conveniência, escolhidas de acordo com os critérios expostos adiante.

Seguidamente, descreve-se a metodologia aplicada no referente à caracterização dos participantes, desenho experimental, variáveis do estudo e os procedimentos aplicados.

2.1. Participantes

Os alunos participantes, num total de 28, integrantes do grupo de intervenção (GI) e do grupo de controlo (GC), pertencem a duas turmas do 5º ano de escolaridade e o seu conselho de turma é muito similar, diferenciando-se apenas os docentes das disciplinas de História e Geografia de Portugal Matemática e Ciências da Natureza. A escolha do grupo/turma para grupo experimental foi feita tendo em atenção dois fatores:

1 – o número de alunos – a turma escolhida para grupo de intervenção possuía um número de alunos mais reduzido na frequência da disciplina de Português devido, não só a transferências de escola e abandono escolar, mas também por integrar alunos com Currículo Escolar Individual que eram apoiados nesta área do saber pela equipa de educação especial em regime de pequeno grupo;

2 – a atitude perante a escola – o grupo de intervenção revelara-se particularmente difícil no controlo dos comportamentos em sala de aula em função de uma grande desmotivação para a escola, necessitando de uma pedagogia diferenciada.

O grupo de controlo era uma outra turma, do mesmo ano de escolaridade, com um número de alunos semelhante e um aproveitamento nos testes de avaliação diagnóstica aplicados no início do ano letivo equivalente ao grupo de intervenção.

O estudo de intervenção foi desenvolvido pela professora de português de ambas as turmas, autora deste estudo.

A diferença de género bem como a média de idades dos dois grupos não apresentava diferenças relevantes, como se pode observar nas tabelas seguintes:

Tabela 1 – Constituição dos grupos: género

	Número de alunos do sexo feminino	Número de alunos do sexo masculino	Total
Grupo de intervenção	7	6	13
Grupo de controlo	11	4	15

Tabela 2 – Constituição dos grupos: idades

	Média de idades	Desvio padrão	Idade mínima	Idade máxima
Grupo de intervenção	11.08	.95	10	13
Grupo de controlo	10.93	.70	10	12

No grupo de controlo não foram contabilizados dois alunos que, apesar de presentes na sala de aula, seguiam um Currículo Educativo Individual.

O grupo de intervenção contava com um aluno de naturalidade romena mas com proficiência linguística de nível avançado e uma aluna brasileira.

2.2. Desenho do estudo

O desenho deste estudo foi decidido em função da hipótese delineada e das variáveis a estudar.

Aos dois grupos participantes foi aplicado um pré-teste, antes da intervenção e um pós-teste, depois da intervenção. Os testes eram iguais e pretendiam avaliar as variáveis definidas:

1- Variáveis dependentes:

- Expressividade da leitura;
- Correção da leitura;
- Pontuação da leitura;
- Compreensão da leitura;
- Aplicação de novo vocabulário;
- Variável de especificidade da intervenção – subtteste de aritmética da WISC-III;
- Variável de controlo – inteligência verbal, medida através do subtteste de vocabulário da WISC-III.

2- Variável independente:

- Grupo (intervenção e controlo)

O estudo foi pensado para, em concordância com o programa de português, lecionar a Unidade 5 do Manual adotado (Santiago e Paixão, 2011), *Histórias em Viagem*, às duas turmas mas utilizando abordagens diferenciadas. Assim,

enquanto o grupo de controlo cumpriria a planificação proposta pelo manual e seguida pelas restantes turmas do mesmo ano, o grupo de intervenção integraria o teatro de marionetas.

A diferenciação optada para a turma/grupo de intervenção implicava algum cuidado, pois os conteúdos abordados seriam os mesmos e, no final da unidade, seriam sujeitos ao mesmo teste de avaliação que as outras turmas do 5ºano. Como tal, foi necessário planificar cuidadosamente a distribuição dos tempos letivos dedicados ao projeto. Dos seis tempos semanais de 45 minutos atribuídos à disciplina de português, dois foram utilizados para o projeto das marionetas. Usualmente, eram escolhidos os dois últimos tempos letivos de sexta-feira que, até então, não se revelaram produtivos. A última aula da semana era vivida com grande agitação, sendo necessário criar atividades diferenciadas para que a mesma se revelasse minimamente interessante e motivadora para os alunos. Essa foi a razão maior para a escolha desse horário para as aulas de desenvolvimento do projeto, ou seja, para as tornar mais ativas. A intervenção desenvolveu-se ao longo do segundo período letivo tendo sido finalizada apenas no terceiro período (apresentação pública no *Dia do 4º ano*) pelo que sofreu um interregno entre o término da construção dos bonecos, escrita da história e sua encenação e a apresentação pública.

2.3. Procedimentos

A direção do Agrupamento foi contactada e o pedido de autorização para a aplicação do estudo de intervenção foi apresentado ao Conselho Pedagógico (anexo 1). Posteriormente, foi apresentado nas reuniões dos Conselhos de

Turma das turmas envolvidas, tendo a docente explicado como iria operacionalizar o trabalho e solicitado o apoio dos colegas para a aplicação dos pré e pós testes⁸. A autorização dos pais e encarregados de educação foi requerida nas reuniões de receção aos encarregados de educação no início do ano letivo (anexo 2) após a explicitação detalhada do projeto.

2.3.1 Primeira etapa- O pré-teste

O pré-teste foi aplicado ao longo do mês de fevereiro de 2012, individualmente, de forma oral, numa sala silenciosa. Cada teste demorou entre 30 a 45 minutos a ser aplicado. (anexo 7)

Tarefas do pré-teste e ordem de aplicação:

- *WISC aritmética;*
- *WISC vocabulário;*
- *leitura em voz alta;*
- *compreensão oral do texto lido;*
- *aplicação do novo vocabulário.*

A cada aluno foi explicado o que iria fazer e a finalidade do referido teste. Foi necessário deixar muito bem explícito que “não contava para a avaliação”. Este dado deixava-os mais descontraídos tendo aderido muito bem aos testes, manifestando vontade de participar e de fazer bem.

Os testes da WISC foram aplicados de acordo com os procedimentos explicitados no manual respetivo.

⁸ Os testes, individuais, foram aplicados no decorrer das aulas de Educação Visual e Tecnológica, Formação Cívica, Estudo Acompanhado e Educação Musical.

Para o teste de leitura foi escolhido um texto com 577 palavras, *Sinbad, o marinheiro*, com um grau de dificuldade superior aos aplicados no 5º ano de escolaridade, para evitar o efeito de teto. Este texto foi selecionado tendo também em atenção a sua temática dado que a unidade programática versava o tema das *Viagens*. A leitura foi gravada para confirmação posterior das observações feitas que incidiram sobre a *expressividade*, a *correção* (omissão e/ou repetição de palavras), a *pontuação* e a *fluência*.

Para analisar a *compreensão*, os alunos respondiam oralmente a um grupo de questões de interpretação do texto também colocadas oralmente.

Finalmente, para verificar a aplicação do *novo vocabulário*, era-lhes apresentado um conjunto de nove vocábulos novos, retirados do texto, com o respetivo significado, solicitando que verificassem o contexto em que tinham aparecido no texto lido.

Ancorar dorso eclodir exausto fardo faustoso frondosa içar saciado

Com as novas palavras deveriam criar frases/legendas para as dez imagens apresentadas utilizando o maior número possível dos termos disponíveis, podendo repeti-los, mas tentando utilizar cada um deles, pelo menos, uma vez.

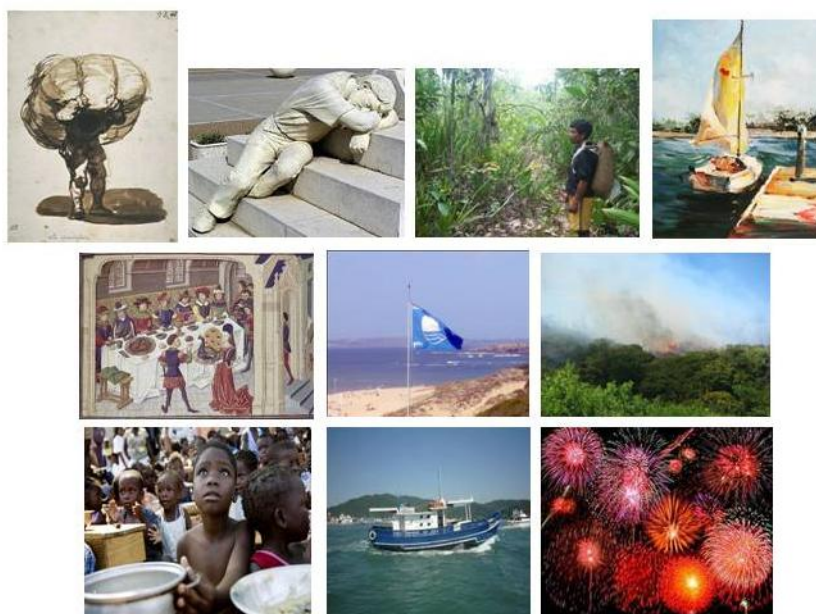


Figura 1 - Imagens a legendar com o novo vocabulário

2.3.2. Segunda etapa – Intervenção

*“Tudo o que é feito com alunos tem de conduzir
ao crescimento individual e coletivo.”
(João Mota, cit. por Vasques, 2010)*

O projeto de intervenção iniciou-se após a aplicação do pré-teste com uma visita de estudo/aula, no exterior, destinada aos dois grupos de alunos (GI e GC).

A atividade desenrolou-se na *Fábrica das Histórias, Casa Dr. Jaime Umbelino* (anexo 4) e teve como objetivo proporcionar aos alunos uma atividade que lhes despoletasse o imaginário, a criatividade e servisse como indutor, ponto de partida, para as atividades que iriam desenvolver, nomeadamente *O Bicho do Conto* e, no caso do GI, o projeto do teatro de marionetas. O conceito de indutor baseia-se em Landier e Barret (1994), que o apresentam como “(...)

mediadores, instrumentos auxiliares, meios ou até mesmo simples pretextos” (p.21). De acordo com estes autores, os indutores abrem caminho para uma experienciação e vivência mais rica e despojada de bloqueios. Em vez de se fazer um caminho direto para o projeto que se pretende desenvolver, dirigem-se as atenções aparentemente noutra sentida mas com a intenção de aí recolher dados, elementos, instrumentos, sentimentos, para utilizar na tarefa pretendida.

2.3.2.1 Visita de estudo / aula no exterior

Sair da escola é, frequentemente, motivo de animação e agitação. A *Fábrica das Histórias* já era frequentada por alguns alunos dado terem participado em ações desenvolvidas no ano transato e por a mesma ser dinamizada pela escritora, Ana Meireles, também por eles conhecida.

A visita à *Fábrica* foi acompanhada por um roteiro (anexo 3) que obrigava a um olhar atento e recolha de elementos das duas exposições presentes, *Bichos com Caprichos* e *Histórias com Bichos à Janela* (anexo 4). O roteiro foi concebido com o objetivo de não se limitar à recolha de elementos textuais e verbais, pois pretendia-se desenvolver a atenção à forma dos objetos, aos espaços em que os mesmos se encontravam, aos pormenores que os enriqueciam e, a partir desta observação diferenciada, imaginar/criar uma história, ou o início dela, envolvendo a completude do ser que a imaginava – *Um dia fiz uma grande viagem. Eu, o bicho _____* (anexo 3). Apelando à identificação com um dos bichos, o aluno poderia utilizar no texto as características que já tinha anotado e ao iniciar a narração da viagem no

espaço da exposição, em conjunto com os colegas, pretendia-se potenciar o efeito criativo do grupo.

A organização e conteúdo das exposições permitiram resultados satisfatórios nos elementos recolhidos que foram posteriormente trabalhados nas aulas de Português (anexo 5) e integrados no desafio *O Bicho do Conto*, desenvolvido nas aulas de Educação Visual e Tecnológica.

2.3.2.2 Pesquisa

Os alunos do grupo de intervenção, a partir das histórias registadas no roteiro da visita de estudo, desenvolveram as narrativas criadas, pesquisando novos elementos referentes ao local escolhido para a viagem do bicho adotado. A pesquisa foi realizada na Biblioteca/Centro de Recursos da escola e, numa primeira fase, valendo-se apenas de material livro, seguindo-se o recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação, numa tentativa de diversificação de fontes.

Durante esta fase do trabalho, e na ótica da apropriação de novo vocabulário, os alunos foram instados a encontrarem uma palavra nova que supostamente os seus colegas não conhecessem e que seria integrada no texto da personagem que iriam criar.

Assim, durante estas aulas, foram conhecendo vocabulário e aspetos culturais e físicos dos locais escolhidos para a viagem: Centro da terra/vulcão, Fundo do mar, Caraíbas, Jamaica, Albaicin (Espanha), Roménia, Cabo Verde, ilha da Madeira, Los Angeles, ilhas Desertas (arquipélago da Madeira), Dubai, Luxemburgo, Antártida.

2.3.2.3 Construção da marioneta

As aulas (e as salas) de Português não foram pensadas para a construção e artes manuais; sair do registo do *papel e lápis* não foi fácil e a opção pelo tipo de marioneta e materiais utilizados prendeu-se muito com as questões logísticas.

O fabrico deveria ser acessível a qualquer um, as questões técnicas ou a habilidade manual não poderiam ser um fator condicionante. Os tipos de marionetas são muito variados e, segundo Dolci, (referenciado em Dufлот, 1992a) podem classificar-se em função da maior ou menor distância que as separa do corpo do manipulador⁹: máscara – espécie de segunda pele daquele que a toma; marioneta de luva – dupla pele mas só da mão; marote – a mão do manipulador sustêm-na, podendo afastá-la ou aproximá-la de si; fantoche siciliano – bastante separado do animador a quem se encontra ligado por um bastão; marioneta de fios – a que se encontra mais afastada do manipulador.

Cruzando as possibilidades logísticas com esta classificação e com as projeções que os alunos fazem sobre os diferentes tipos de marionetas, pois as marionetas de luvas eram por eles considerados objetos de crianças pequenas, decidiu-se pelo marote ou marioneta de varas que permite um jogo de aproximação e afastamento com o manipulador, tem uma estrutura simples, permite movimentos amplos e expressivos. Quanto aos materiais a utilizar, a escolha recaiu sobre as bolas e formas ovaladas de esferovite para as

⁹ A classificação teatral das marionetas pode ser consultado em Currel (1994) Esta classificação foi considerada importante por evidenciar a relação de aproximação/distância que é possível ter com as marionetas e este ser um fator importante no trabalho com os alunos pois influencia a relação afetiva que poderão estabelecer com as suas criações.

cabeças, varetas de madeira, tecidos diversificados, cartolinas e outros papéis e similares auxiliados pela cola e o agrafador.

A construção dos bonecos foi realizada intervaladamente com as pesquisas documentais. E, se nas aulas de “caneta e lápis” não foi sentida a necessidade de alterar a disposição normal da sala pois os alunos estavam a fazer trabalho individual, ausentando-se amiúde da sala para se deslocarem à biblioteca, a partir do momento em que se avançou para aulas mais práticas, alterou-se a disposição da sala de aula ou com as mesas dispostas em forma de U ou encostando-as às paredes, libertando o espaço para outro tipo de tarefas.

1ª sessão de construção – a cabeça

A sala de aula foi disposta em U e no centro colocada uma mesa com os materiais disponíveis que, na primeira sessão, se destinaram à



Figura 2 – Construção da cabeça

elaboração da cabeça do boneco. O desafio foi o de criarem a personagem que pudesse fazer a viagem que eles tinham imaginado e esboçado, podendo integrar alguns elementos caracterizadores desse espaço e percurso. Os alunos escolheram a forma e tamanho que mais lhe interessava para a construção da cabeça e iniciaram o trabalho entusiasticamente.

Duflot (1992a) chama a atenção para a construção das cabeças das marionetas, considerando-a o elemento mais importante pois a cara é o suporte da identidade, é por ela que as pessoas são reconhecidas e apreciadas. Para os alunos desta faixa

etária a imagem que têm de si mesmos e a forma como lidam com esse aspeto é muito importante e, num grupo com marcas de conflitualidade muito presentes, a brincadeira jocosa com o trabalho dos outros poderia comprometer a relação do aluno com a sua marioneta. Foi interessante verificar as dificuldades que os alunos foram revelando que, de forma inconsciente, mostravam a identificação com os aspetos físicos com que não lidavam bem (...*Não gosto desta boca, é grande e grossa como a minha!*) ou que valorizavam (*Quero um cabelo em pé como o meu. É muito giro!*).

As dificuldades técnicas e as dúvidas que surgiram foram resolvidas em conjunto e, sem necessidade de alertas nesse sentido, os alunos respeitaram as opções dos colegas.

Os 90 minutos de aula dessa sexta-feira decorreram a grande velocidade e nenhum deles quis ausentar-se da sala para fazer o intervalo a que tinha direito.



Figura 3 - Construção

2ª sessão de construção – o corpo

A segunda sessão de construção foi esperada com grande euforia pois todos estavam com grande vontade de continuar a marioneta. Dar-lhe corpo não foi fácil – a escolha dos tecidos, dos enfeites, dos elementos diferenciadores.

O corpo da marioneta será o “corpo” do ator, o que se mostra ao público. Através dele a marioneta corre, anda, dança, manifesta as suas alegrias e zangas. Os alunos deste grau de ensino encontram-se na fase de

crescimento em que as grandes mudanças corporais são visíveis e nem sempre bem aceites. Lopes (1999) alerta para o facto de que os alunos “terão que se sentir bem com a sua personagem, com o aspeto visual da figura que interpretam, para, durante o espetáculo, poderem agir com naturalidade, sem constrangimentos que os perturbem” (p.25). Eruli (2002) salienta esta relação marionetista-marioneta, para encontrar respostas para a formação dos marionetistas ao perguntar-se:

“O que é esse fenómeno do ser humano que desde a pré-história o faz utilizar objetos para comunicar através deles? Ou então utilizar o próprio corpo para representar. Que fenómeno é este que está presente no ser humano mesmo desde criança? Como empresta o corpo e também vive outras personagens? Trata-se de uma coisa inerente ao ser humano. E é lógico que o boneco é uma extensão do próprio corpo, da própria mente, do próprio sentimento” (p.34).

O corpo, fisicamente construído com alguma dificuldade, foi “crescendo” ao longo de toda a atividade, sobretudo quando a marioneta tomou palavra e se relacionou com as outras, como se verá ao longo da explanação.

3ª sessão de construção – as mãos e o movimento

Provavelmente a mais difícil de todas as sessões pois os alunos requereram muito apoio individualizado para conseguirem dar à marioneta o movimento que pretendiam.

O movimento do boneco é complexo, dado que, como referenciado em Zurbach (2002) “muitas vezes o marionetista está preocupado só com a mão, mas primeiro ele tem que estar preocupado com o pé, ele tem que ter primeiro um bom apoio, daí é que ele parte para fluir tudo e para chegar até àquela emoção. É um todo” (p.29).

4ª sessão de construção – finalização

Foi necessária uma sessão extra para terminar a construção pois, para alguns, declararem como finalizada a sua criação não foi nada fácil. Havia sempre mais alguma coisa para colocar, para mudar... E houve quem não terminasse ...

2.3.2.4 O movimento – a manipulação

Apesar de, ao longo da construção, os alunos terem brincado com a marioneta e experimentado manipulá-la, concretizaram-se um conjunto de exercícios, individuais e de grupo, para que cada um dos alunos sentisse a sua marioneta como uma extensão de si, de forma segura e confortável. Ao longo destas sessões, o papel do professor foi como o descrito por Spolin (2003):

“O procedimento para o professor-diretor é basicamente simples: ele deve certificar-se de que todo aluno está participando livremente a todo o momento. (...) Nem sempre o aluno pode fazer o que o professor acha que ele deveria fazer, mas na medida em que ele progride, suas capacidades aumentarão. Trabalhe com o aluno onde ele está, não onde você pensa que ele deveria estar” (p. 9).

Os exercícios/jogos:

Boal (2005) utiliza a palavra exercício “para designar todo movimento físico, muscular, respiratório, motor, vocal, que ajude aquele que o faz a melhor conhecer e reconhecer o seu corpo, seus músculos, seus nervos, suas estruturas musculares, suas relações com os outros corpos (...) Os jogos, em contrapartida tratam da expressividade dos corpos como emissores e recetores de mensagens. Os jogos são um diálogo (...) são antes de tudo *joguexercícios*” (p.87). Os exercícios e jogos que se apresentam são, assim, *joguexercícios*.

Todas as sessões dedicadas ao jogo dramático com a marioneta se iniciaram com os alunos em roda, todos vendo todos – da roda se partia à roda se voltava. Esta opção foi tomada tendo presente a reflexão de autores, como Cury (2004) que defendem esta disposição para o trabalho na escola. “Sentar em forma de U ou em círculo aquieta o pensamento, melhora a concentração, diminui a ansiedade dos alunos. O clima da classe torna-se agradável e a interação social dá um grande salto em frente” (p. 22). Numa fase inicial, o manipulador estava à vista, permitindo a visualização da relação do mesmo com a sua marioneta.

Eu respiro – a marioneta respira

A consciência da movimentação do ar no aparelho fonador é determinante para o controlo e emissão de voz bem como do movimento. Dos exercícios possíveis, imensos, foram aplicados os seguintes:

- Sentados na cadeira, com as costas bem apoiadas e os membros soltos, de olhos fechados, tomar consciência da respiração (inspiração e

expiração) e da zona corporal que se movimenta quando inspiram e expiram;

- inspirar e expirar concentrando o ar em quatro zonas distintas: baixo-abdómen, abdómen, zona intercostal alta e zona intercostal baixa;
- fazer 4 respirações completas (6 tempos de inspiração de cima para baixo e 4 tempos de expiração em sentido inverso);

Após esta fase do exercício, este é transposto para a marioneta – como é que a marioneta respira? Cada aluno foi convidado a encontrar a respiração da sua marioneta.

Durante esta fase do exercício, os alunos deslocaram-se livremente pela sala sendo este um trabalho individual pelo que as interações com os colegas não eram possíveis. Quando encontravam a respiração da sua marioneta, voltavam à roda e demonstravam o que a marioneta conseguia fazer.

A continuação do exercício foi conduzida pelos alunos que sugeriram situações em que a respiração se alterava: a correr, irritado, a dormir, a rir, aflito, a gritar.

Eu ando, corro, danço - a marioneta anda, corre, dança

Descontração e aquecimento físico – princípio fundamental para o início de qualquer sessão. Os exercícios com esta finalidade foram diversificados:

- Apoiado nos dois pés, rodar a cabeça em pequenos círculos, de seguida o tronco também em pequenos círculos e ainda rotação larga do tronco (dobrando à frente);

- Espreguiçar e alongar o corpo;
- Rodar os ombros para a frente e para trás;
- Sacudir os membros superiores começando na mão e progressivamente até atingir todo o braço;
- Bocejar e mastigar com gestos muito exagerados;
- Imaginar que se é puxado pelo centro da cabeça, na vertical, permitindo um alongamento da coluna vertebral.

Repetição dos exercícios aplicando-os à marioneta.

Adaptação do jogo *Imitar o chefe* (Beja, Topa e Madureira, s/ data, p. 10) às marionetas, no qual, cada aluno, à vez, com a sua marioneta, propõe uma maneira da marioneta dançar, andar ou correr, sendo imitado pelo grupo.

No final, os alunos pronunciaram-se sobre os movimentos que consideraram mais bem conseguidos e da forma como se sentiram ao longo do processo.

Eu falo – a marioneta fala

A exploração dos sons, sua duração e intensidade foram objeto de práticas mais ou menos divertidas e interessantes. Para diversificar os exercícios e a sua proveniência, utilizaram-se alguns dos recursos disponibilizados no sítio virtual do Plano Nacional de Leitura, nomeadamente na secção do *Ler+ teatro*, que, na pasta “Boas práticas – articular/dicção” apresenta um vídeo que conduz os alunos em exercícios de dicção e articulação adaptados às suas idades. Num primeiro visionamento, foram apenas os alunos que realizaram os

exercícios; no segundo foram acompanhados das suas marionetas e foram estas que concretizaram os exercícios. Reforçando os exercícios propostos no sítio, sugeriu-se que fossem experimentando vários timbres e tons de vozes para as marionetas.

Seguidamente, os alunos escolheram uma ou duas frases das suas histórias de viagens para que as suas marionetas as dissessem. Em roda, uma marioneta emitia a sua frase e as restantes repetiam, em coro, sendo fiéis ao ritmo, entoação e volume de voz.

Foi quando “começou a falar” que a marioneta se tornou “outro”. Quando os alunos encontraram a voz para a sua marioneta ela começou a ganhar autonomia, as trocas de identidade já não aconteciam – separavam claramente a marioneta e o manipulador e, muitas vezes, e sem nenhuma indicação para tal, conversavam com a sua marioneta, a dois. Assim lhe encontraram o nome, o carácter, os desejos e os sentires. Amaral (2004) refere que “ao manipular um boneco, o ator percebe-o separado de si e, nesse distanciamento, pode observar o personagem e assim movê-lo” (p. 79). A personagem começava a tomar forma no sentido mais amplo do termo. Citando Costa e Baganha (1989), “fazer esta miniatura de ser humano, tal como acontece com o fazer de qualquer outra miniatura, leva a descobrir novos sentidos, porque na miniatura o que parecia distante une-se, o que parecia disperso organiza-se, o que parecia harmonioso mostra a sua falta de harmonia, o que parecia coerente revela a sua contradição...” (p.59).

A marioneta encontra “o outro”

O manipulador tinha encontrado a sua marioneta, agora a marioneta deveria relacionar-se com as outras.

Esta sessão iniciou-se com as mesas e cadeiras afastadas e com a colocação de um biombo. Em roda, cada aluno apresentou a sua marioneta indicando o que entendia serem as suas características diferenciadoras. Até então, todas as práticas com as marionetas tinham acontecido com o manipulador à vista mas era chegada a hora de experimentar atuar com a marioneta à vista e o manipulador escondido. Assim, depois de todos os alunos terem cumprido a tarefa foram, à vez, atrás do biombo e a marioneta pronunciou-se sobre a sua apresentação, referindo os aspetos que tinham sido esquecidos e tecendo alguns comentários (positivos) sobre o seu criador e manipulador.

Este exercício, tal como preconizado por Amaral (2004), permitiu autonomizar a marioneta, percecionando que “(...) na relação ator-boneco existe: uma associação, quando o ator se reflete no objeto animado; uma desassociação, quando o ator se percebe diferente do personagem; e um distanciamento, quando o ator se vê atuando” (p.85).

Durante a atuação das marionetas, o *público* foi tecendo comentários e fazendo perguntas mas de forma não estruturada. Depois de todos terem feito uma primeira apresentação a vontade de estar atrás do biombo era, manifestamente, muita. Organizaram-se em pares e criaram pequenos diálogos, improvisados, no biombo, intercalados por algumas explicações de carácter técnico. Seguidamente, juntaram-se dois pares e assim ficaram organizados em três grupos que foram explorando as

suas histórias e as relações possíveis entre elas pois a fase seguinte era a de escrever o guião para o teatro.

Os grupos

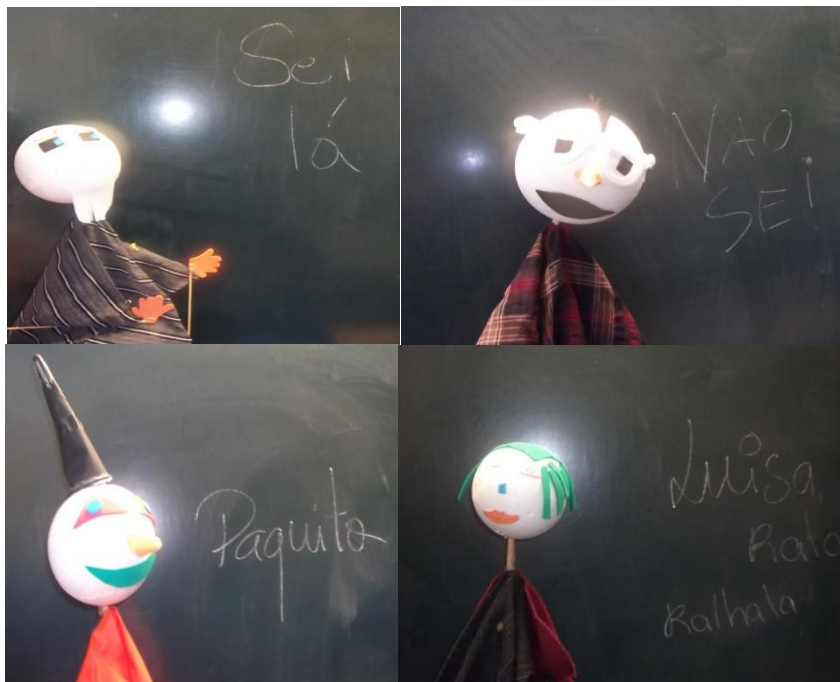


Figura 4 - Sei lá, Não Sei, Paquito, Luísa Rata Ralhata

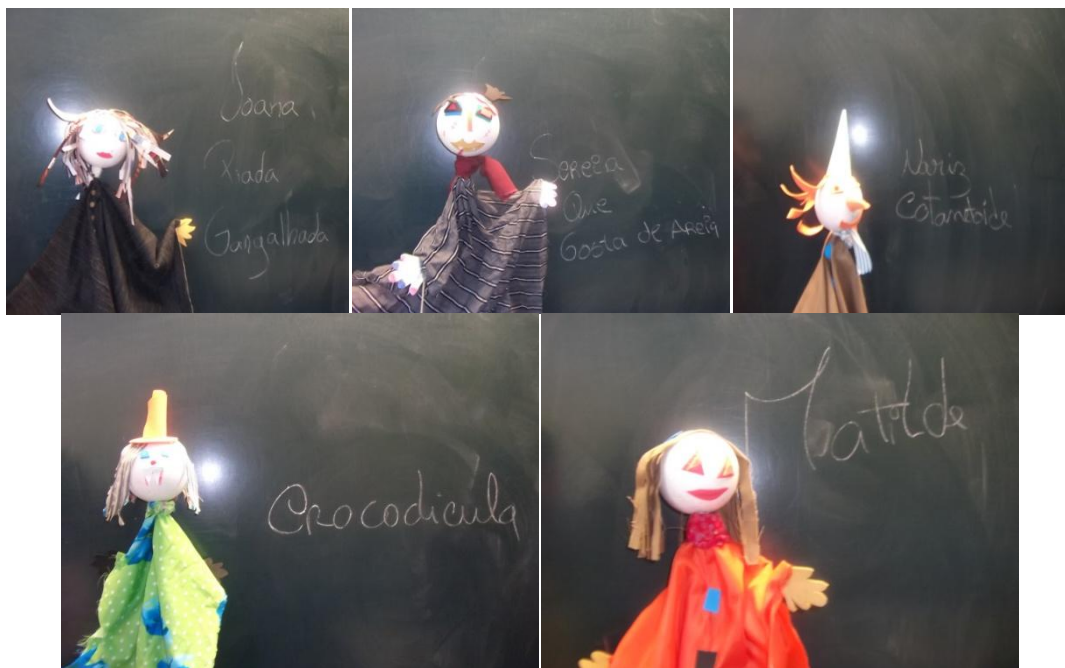


Figura 5 – Joana Piada Gargalhada, Sereia que Gosta de Areia, Nariz Cotanetoide, Crocodicula, Matilde



Figura 6 – Drácula, Jef Hardy, Mariana Santana

2.3.2.5 O texto

“Uma palavra não começa como palavra – é o produto final de um processo que se inicia por um impulso, estimulado por uma atitude e um comportamento que ditam a necessidade de expressão” (Brook, 2008)

A criação de um texto dramático a partir das pesquisas elaboradas pelos alunos não se revelava fácil pois não era viável fazer uma criação conjunta de um texto com alguma dimensão. Os três grupos criados iriam escrever o seu texto sendo que todos teriam o mesmo ponto de partida. Este foi amplamente discutido em grande grupo, ficando decidido que as marionetas estavam adormecidas no biombo e quando acordavam não sabiam onde se encontravam nem quem eram os companheiros.

O recurso digital do manual da disciplina de Português – Guião de dramatização – foi utilizado como modelo para a escrita do texto dramático.

Ao longo da escrita, as personagens foram tomando outras vozes e outros sentidos. Durante a semana escrevia-se, na sexta-feira experimentava-se.

2.3.2.6 A apresentação pública

No início deste processo de trabalho a apresentação do resultado final não tinha sido contemplada. Mais importante que o produto final era o processo. No entanto, os alunos começaram a falar dessa hipótese e do gosto que faziam em apresentar um teatro de marionetas aos seus colegas. Chegando todos a acordo sobre o assunto, a escrita do texto foi sendo concretizada sabendo-se que se faria uma apresentação pública mas sem estarem ainda decididos os moldes em que tal aconteceria. A ocasião surgiu com o *Dia do 4º ano*, atividade organizada pelo Agrupamento, em que os alunos do 4º ano, das escolas do 1º ciclo visitam a escola sede e tomam contacto com as suas

diferentes valências realizando diversas atividades. No programa da visita dos alunos incluiu-se a apresentação do teatro de marionetas que teve lugar na biblioteca da escola. Foi a apresentação pública e o local onde a mesma decorreu que deram o mote para a conclusão do texto (anexo 8). Jurkowski (2008) diz que “um spectacle théâtral repose sur le jeu. Non pas sur celui des acteurs, mais sur le jeu de tous les éléments du théâtre. Et surtout sur celui de l’illusion et de la réalité” (p.144). Foi nesse jogo que terminou o processo; realizaram-se duas sessões numa biblioteca escurecida onde só se viam e ouviam os bonecos; os alunos envolveram-se entusiasticamente no processo – os atores e o público.



Figura 7 – As marionetas preparadas para o espetáculo.

2.3.3 3ª etapa – Pós-teste

O pós-teste foi aplicado após o término do processo, excluindo a apresentação pública, e seguiu o modelo utilizado no pré-teste.

Apesar dos receios de que os alunos, na aplicação do pós-teste, se desmotivassem quando constatassem que ele era igual ao anterior, tal não aconteceu com o grupo de intervenção que se mostrou expectante quanto aos resultados. O grupo de controlo não manifestou tão grande entusiasmo por não ter sido alvo de nenhuma intervenção específica mas, mesmo assim, manifestaram alguma vontade de saber se tinham evoluído.

A decisão de aplicar os testes antes da apresentação pública, deveu-se a duas ordens de razões:

- a distância temporal entre o término do processo e a atuação pública;
- o grupo de controlo iria também desenvolver um pequeno projeto de teatro de marionetas (a contrapartida por serem grupo de controlo) a apresentar na mesma data, *Dia do 4º ano*, o que, caso os testes só fossem realizados após o culminar de todo o processo, adulteraria os dados da investigação.

Capítulo 3: Resultados

Seguidamente, apresentam-se os resultados obtidos nos pré-testes e pós testes, por variável e respetivas conclusões.

3.1 Raciocínio Verbal

O subteste de vocabulário da WISC-III para medida da inteligência verbal, foi aplicada como variável de controlo, tendo-se obtido os seguintes resultados:

Tabela 3 – Variável WISC vocabulário: média (e desvio padrão), valor de probabilidade no pré-teste e pós-teste, por grupos

	Pré-teste			Pós- teste		
	Grupo de intervenção	Grupo de controlo	<i>t</i>	Grupo de intervenção	Grupo de controlo	<i>t</i>
WISC III vocabulário	M	27.92	27.87	30.38	29.60	
	DP	(6.46)	(5.23)	.98*	(5.31)	(4.88)

* $p > .05$

O *sub-teste do vocabulário* da WISC III – tabela 3 – apresenta resultados muito similares nos dois grupos, tanto no pré como no pós-teste. Pelo facto de terem decorrido dois meses de intervalo entre as aplicações dos testes, alguns vocábulos foram assimilados pelos alunos, decorrendo das aprendizagens realizadas, o que valorizou as pontuações obtidas. *Fábula* e *nómada*, por exemplo, foram conceitos aprendidos no intervalo de tempo que decorreu entre os dois testes e que permitiram um aumento da pontuação conseguida.

Conforme se indica na tabela 3, não há diferenças nem no pré-teste ($t(26) = .026$, $p = .98$) nem no pós-teste ($t(26) = .407$, $p = .69$).

Em conclusão, quaisquer diferenças observadas no desenvolvimento da oralidade não podem ser atribuídas a diferenças de partida em raciocínio

verbal, tal como é medido por este sub-teste de vocabulário da WISC-III. Por esta razão, a variável não foi usada nas análises de covariação que a seguir se reportam.

3.2. Análise das Médias (e desvio-padrão) das variáveis em estudo

3.2.1. Expressividade da leitura

Tabela 4 – Média (e desvio-padrão) da variável *Expressividade da leitura*, no pré-teste e pós-teste, por grupos

	Pré-teste		Pós- teste		
	Grupo de intervenção	Grupo de controlo	Grupo de intervenção	Grupo de controlo	
Expressividade da leitura	M	.31	.73	1.62	.51
	DP	.(48)	.(46)	(1.33)	.(62)

A variável de *expressividade de leitura* – tabela 4 – apresenta resultados muito diferentes no pré e no pós-teste. Enquanto, no pré-teste, o grupo de intervenção mostra resultados inferiores aos do grupo de controlo, evidenciando um desempenho mais fraco, no pós-teste a situação afigura-se muito diferente, pois o grupo de intervenção melhorou de tal forma a sua prestação que ultrapassou, no pós-teste, o grupo de controlo.

Este dado revela-se de grande importância pois, no decorrer das tarefas realizadas com o grupo de intervenção, a expressividade na fala das personagens foi muito trabalhada e, pelos resultados conseguidos, afigura-se que essa aprendizagem se firmou como competência adquirida e aplicada em novas situações.

Para analisar se existia um efeito de intervenção na variável dependente *Expressividade de leitura* no pós-teste, realizou-se uma análise de covariação (ANCOVA) em que o fator era o *grupo* e os covariantes a *média final* e a *expressividade de leitura* no pré-teste. Desta forma, pretendeu-se controlar eficazmente o efeito da intervenção mas não esquecendo que uma parte da variância podia ser atribuída às covariantes. Isto é, em primeiro lugar, verificava-se diferença no desempenho académico dos alunos, mais positiva no grupo de controlo à medida que o ano decorria.

Tabela 5 – Média (e desvio-padrão) e valor de probabilidade da Média final do ano letivo do grupo de intervenção e do grupo de controlo

Média final do ano letivo		
	Grupo de intervenção	Grupo de controlo
M	2.89	3.47
DP	(.65)	(.57)

P=.020*

**p*<.05

Uma análise da significância das diferenças de médias (tabela 5) revelou que o grupo de controlo tinha um rendimento escolar global significativamente superior ao do grupo de intervenção ($t(26) = -2.49, p = .020$).

Em segundo lugar, o grupo de intervenção partiu menos bem no pré-teste pelo que se justificava controlar previamente o efeito dessas diferenças.

A análise de variância (ANCOVA) revelou que havia um efeito significativo do grupo na *expressividade de leitura* no pós-teste [$(F_{(1,24)} = 11,15, p = .003)$], mesmo após controlar as diferenças explicadas pelas covariantes.

Em conclusão, a diferença de médias encontrada no pós-teste pode ser seguramente atribuída ao efeito da intervenção.

3.2.2 Correção da leitura

Tabela 6 – Média (e desvio padrão) da variável *correção da leitura*, no pré-teste e pós-teste, por grupos

	Pré-teste		Pós-teste		
	Grupo de intervenção	Grupo de controlo	Grupo de intervenção	Grupo de controlo	
	M	3.54	3.80	4.38	4.13
Correção da leitura	DP	(1.33)	(.56)	(.77)	(.52)

No caso da *correção da leitura* – tabela 6 – verifica-se que há evolução nos dois grupos, do pré para o pós-teste mas que o grupo de intervenção apresentou resultados superiores aos do grupo de controlo no pós-teste.

Para analisar se as diferenças no pós-teste eram significativas, utilizou-se o mesmo procedimento já usado na análise anterior. A análise (ANCOVA) permitiu concluir que havia um efeito significativo do grupo [$F_{(1,24)}=8.60$, $p=.007$]. Estes resultados estão relacionados com o trabalho desenvolvido na fala das personagens em que a correção da leitura, ou “incorreção” intencional, foi um fator muito trabalhado. A voz da marioneta, a sua intencionalidade comunicativa, foi sentida como o elemento muito poderoso para a comunicação entre as personagens e com o público.

Em conclusão, os alunos participantes no grupo de intervenção realizaram progressos estatisticamente significativos em *correção de leitura* que, podem ser atribuídos ao trabalho específico que foi desenvolvido com eles.

3.2.3. Pontuação da leitura

Tabela 7 – Média (e desvio-padrão) na variável *pontuação da leitura*, no pré-teste e pós-teste por grupos

	Pré-teste		Pós- teste		
	Grupo de intervenção	Grupo de controlo	Grupo de intervenção	Grupo de controlo	
	M	.69	.73	1.46	1.46
Pontuação da leitura	DP	(.63)	(.45)	(.51)	(.51)

A tabela referente à variável *pontuação da leitura* – tabela 7 – sugere que não há diferenças entre os dois grupos nos dois momentos de aplicação dos testes. Mais uma vez, o grupo de intervenção iniciou o processo com resultados mais baixos mas conseguiu atingir a média do grupo de controlo. Para analisar se as diferenças no pós-teste eram significativas, utilizou-se a análise (ANCOVA) que permitiu concluir que não havia um efeito significativo do grupo [$F_{(1,24)}=2.53$, $p=.125$].

Em conclusão, apesar de haver melhorias no pós-teste, não houve um efeito significativo da intervenção nesta variável.

3.2.4. Fluência da leitura

Tabela 8 – Média (e desvio-padrão) da variável *fluência da leitura*, no pré-teste e pós-teste, por grupos

	Pré-teste		Pós- teste		
	Grupo de intervenção	Grupo de controlo	Grupo de intervenção	Grupo de controlo	
	M	103.32	105.43	115.85	113,53
Fluência da leitura	DP	(22.90)	(22.73)	(11.40)	12.09

A comparação dos resultados para a variável *fluência de leitura* – tabela 8 – revela que houve uma evolução substancial nos dois grupos do pré para o pós-teste. Apesar de o grupo de intervenção ter iniciado o estudo com média inferior ao do grupo de controlo e ter terminado com média superior, a análise (ANCOVA) permitiu concluir que não houve um efeito significativo do grupo [$F_{(1,24)}=2,53, p=.125$].

Em conclusão, apesar de haver melhorias no pós-teste, não houve um efeito significativo da intervenção nesta variável.

3.2.5. Compreensão da leitura

Tabela 9 – Média (e desvio padrão) da variável *compreensão da leitura*, no pré-teste e pós-teste, por grupos

	Pré- teste		Pós- teste	
	Grupo de intervenção	Grupo de controlo	Grupo de intervenção	Grupo de controlo
M	6.23	7.40	9.92	10.00
Compreensão da leitura	DP	(2.90)	(2.32)	(2.81)
		(2.67)		

A tabela 9 mostra que os dois grupos evoluíram na sua capacidade de compreensão da leitura, mas que o grupo de intervenção fez um progresso maior. O cálculo das diferenças de ganhos (do pré-teste para o pós-teste) mostra que o grupo de intervenção progrediu 3.69 pontos (9.92-6.23) e que o grupo de controlo progrediu 2.60 pontos (10.00-7.40).

A este resultado não deve ser alheio o trabalho diferenciado que existiu com os dois grupos. Enquanto o grupo de controlo cumpriu a programação definida, lendo e interpretando os textos do manual (narrativas, na sua maioria) e

fazendo a leitura integral de uma obra com o seu respetivo guião de leitura, o grupo de intervenção realizou leituras diversificadas, de diferentes tipologias, interpretando-as, de forma a poder retirar as informações preciosas para a composição da sua personagem. Por exemplo: da leitura de um Atlas deveriam extrair elementos da localização, do relevo e do clima da zona do mundo de onde provinha a sua marioneta; ao consultarem um guia de viagem deveriam estar atentos à gastronomia. Ou seja, a compreensão e interpretação dos textos foi realizada com fins muito bem definidos. A multiplicidade de textos a que os alunos do grupo de intervenção recorreram, permitiu-lhes aprendizagens de compreensão de leitura mais eficazes.

A análise (ANCOVA) permitiu concluir que havia um efeito significativo do grupo [$(F_{(1,24)}=5.85, p=.023)$].

Em conclusão, os alunos participantes no grupo de intervenção realizaram progressos estatisticamente significativos em *compreensão da leitura*, que podem ser atribuídos à intervenção que foi desenvolvida com eles.

3.2.6. Novo vocabulário

Tabela 10 – Média (e desvio padrão) da variável *novo vocabulário*, no pré-teste e pós-teste por grupos

	Pré- teste		Pós- teste		
	Grupo de intervenção	Grupo de controlo	Grupo de intervenção	Grupo de controlo	
M	6.00	6.73	7.69	7.66	
Novo vocabulário	DP	(1.00)	(1.62)	(1.10)	(1.35)

As médias obtidas na variável *novo vocabulário* – tabela 10 – evidenciam um progresso nos dois grupos entre o pré e o pós-teste. O grupo de intervenção apresenta 1.79 pontos de ganhos (7.69-6.00) e o grupo de controlo 0.93 pontos (7.66-6.73). Isto indica uma maior evolução do grupo de intervenção comparativamente com o de controlo. O grupo de intervenção iniciou o estudo com valores inferiores aos do grupo de controlo e terminou com valores superiores.

Com a aplicação do teste de covariação (ANCOVA) verificou-se que houve um efeito significativo no grupo [(F_(1,24)=5.18, p=.032)].

Em conclusão, as diferenças de médias encontradas no pós-teste podem ser atribuídas aos efeitos da intervenção.

3.3. Análise da especificidade da intervenção

Tabela 11 – Variável *subteste de aritmética da WISC III*: média (e desvio padrão), valor de probabilidade no pré-teste e pós-teste, por grupos

	Pré-teste			Pós- teste		
	Grupo de intervenção	Grupo de controlo	t	Grupo de intervenção	Grupo de controlo	t
WISC-III	M	11.08	12.00	12.31	13.13	
aritmética	DP	(2.72)	(1.85)	2.14	2.20	p=.33*

*p>05

O *subteste de aritmética* da WISC-III – tabela 11 – foi aplicado como variável de especificidade, ou seja, para confirmar que os resultados encontrados nas variáveis trabalhadas se devem apenas a esta intervenção relacionada com o desenvolvimento da oralidade.

Apesar de o grupo de intervenção apresentar, no pré e pós-teste, média inferior à do grupo de controlo, essa não é considerada estatisticamente significativa quer no pré-teste ($t(26) = -1,06$, $p = .29$) quer no pós-teste ($t(26) = -1,00$, $p = .33$). Em conclusão, a intervenção produziu efeitos específicos.

3.4. Síntese dos resultados

Os resultados apresentados mostram que em todas as variáveis estudadas o grupo de intervenção apresenta ganhos superiores aos do grupo de controlo, verificando-se que:

Há um efeito significativo da intervenção nas variáveis:

- expressividade da leitura;
- correção da leitura;
- compreensão de leitura
- novo vocabulário.

Não há um efeito significativo da intervenção nas variáveis:

- pontuação de leitura;
- fluência de leitura

Os resultados significativos da intervenção são específicos.



Em conclusão, apesar de, globalmente, o grupo de controlo ser uma turma com melhor prestação académica, o grupo de intervenção revelou progressos muito significativos em algumas das variáveis estudadas que se devem, de acordo com os testes e resultados apresentados, à intervenção.

Assim, excluindo as subcompetências de *pontuação* e *fluência*, podemos validar a hipótese 1, dado que há um efeito significativo no progresso da competência da oralidade, nas variáveis de *expressividade de leitura*, *correção de leitura*, *compreensão de leitura* e *uso de novo vocabulário*, quando os conteúdos curriculares são desenvolvidos com o apoio do teatro de marionetas.

Igual validação pode ser feita para a hipótese 2, dado que se verificou um efeito específico da intervenção, dada a inexistência de diferenças numa variável não trabalhada.

Capítulo 4: Conclusões e discussão

4.1. Conclusões e discussão

Neste capítulo proceder-se-á à apresentação das conclusões a partir dos resultados obtidos para as hipóteses enunciadas e à sua consequente discussão.

Começou-se por analisar se havia um efeito significativo no progresso da competência da oralidade quando os conteúdos curriculares eram desenvolvidos com o apoio do teatro de marionetas.

Os resultados do estudo de intervenção mostraram que, do conjunto das seis variáveis estudadas, em quatro delas verificaram-se ganhos significativos. Como foi demonstrado no Capítulo 3, há um efeito positivo da intervenção nas variáveis *expressividade de leitura, correção de leitura, compreensão de leitura, novo vocabulário*; nas variáveis *pontuação de leitura e fluência de leitura* os resultados não mostram um efeito significativo. Com estes resultados concluiu-se que a *hipótese 1* foi validada, pois houve um efeito significativo no progresso da competência da oralidade nos conteúdos trabalhados com o teatro de marionetas.

A prática da oralidade pressupõe a exposição perante os outros – quando o aluno lê em voz alta, quando emite a sua opinião ou responde a uma questão, mostra-se, dá-se a conhecer e, em consequência, presta-se a uma avaliação pelos seus pares. Na prática docente, verifica-se que não são muitos os alunos que se expõem sem inibições. Com frequência acontece que estes apresentam

desempenhos pouco satisfatórios nestas competências que também não são, usualmente, muito trabalhadas em sala de aula.

No 5º ano de escolaridade os alunos mudam radicalmente a sua estrutura de ensino: passam da monodocência, que permite uma relação mais próxima entre aluno e professor e, conseqüentemente, mais abertura e desinibição por parte do aluno, para uma escola maior, com mais alunos e, frequentemente, de níveis etários superiores, uma multiplicidade de disciplinas e de professores, obrigando-os a práticas comportamentais diferenciadas.

A adaptação a este novo ritmo de escola e as alterações físicas e psicológicas decorrentes do normal crescimento e desenvolvimento levam a que a exposição perante os outros possa ser refreada.

A introdução do jogo dramático e da expressão dramática em sala de aula permitem criar uma teia de relações entre os alunos de grande cumplicidade e apoio mútuo. O autoconhecimento progressivo e os laços criados entre o grupo contribuíram para o desenvolvimento de uma cultura de respeito pelo outro e de paz, tal como defendidos por Read (1982), Santos (1977) e Damásio (2006) quando se referem aos pressupostos da educação pela arte.

Ao longo da intervenção, o grupo de alunos foi mudando a sua postura. Como turma, não abandonaram o seu comportamento buliçoso. Mas as relações entre pares sofreram alterações positivas, uma das quais, fundamental para o sucesso da intervenção, foi o respeito pela criação do outro. Apesar de diferentes níveis de desempenho e de habilidade manual, os alunos não desrespeitaram o trabalho na construção da marioneta e o respetivo resultado final; pelo contrário, auxiliaram-se sempre que puderam e teceram elogios às marionetas uns dos outros o que muito contrastava com os habituais insultos e

provocações. O momento da construção foi, aliás, um dos momentos mais importantes – os alunos investiram muito nesse processo e identificaram-se com o seu boneco. Dufлот (1992b) ajuda à compreensão desse fenómeno de identificação, referindo que há sempre algum efeito quando alguém cria uma figura antropomórfica, pois esta criação é portadora de traços de identidade comuns com o seu criador. Assim, quando a marioneta fazia os exercícios descritos (capítulo 2, subcapítulo 2.3.2) tinha, normalmente, um melhor desempenho do que o seu manipulador quando este não se encontrava resguardado pelo seu boneco. Parecia mais fácil ser a marioneta, como prolongamento do corpo do aluno, a *fazer* e a *dizer* do que o próprio. Esse jogo de aproximação e distanciamento proporcionado pela marioneta é fulcral para a libertação da criança, como foi referido por Costa e Baganha (1989), e permite o desenvolvimento do imaginário da fantasia, da criatividade.

Os resultados conseguidos nas variáveis estudadas mostram que as melhorias foram muitas em todas as variáveis mas com significância na *expressividade de leitura, correção de leitura, compreensão de leitura, novo vocabulário* e, o que se foi notando foi a perda do medo de se expor, de errar – já podiam ler qualquer texto acompanhado de gestualidades, que tanto auxiliam a força e entoação da voz. O novo vocabulário, usado num contexto significativo, passou a ser um jogo divertido que se iniciava com a articulação exagerada ou a entoação contrária, ficando assim registado e apto a ser usado sempre que necessário. Os resultados para as variáveis *pontuação de leitura e fluência de leitura* não mostram uma diferença significativa entre o grupo de intervenção e o grupo de controlo, embora a evolução ao longo do processo tenha existido como se pode verificar nas tabelas 7 e 8. Em relação a estas variáveis,

saliente-se que, durante o processo de intervenção, foi dado muito mais ênfase à expressividade na leitura (criou-se um texto para ser falado) do que à velocidade da mesma. Na prática letiva regular foi muito trabalhada, no grupo de intervenção e no de controlo, a leitura em voz alta e, conseqüentemente, os dois grupos evoluíram de forma semelhante (anexos 5 e 6).

Procurou-se, em seguida, verificar se havia um efeito específico da intervenção no desenvolvimento da oralidade.

A especificidade da intervenção foi verificada a partir dos resultados da aplicação do *subteste de aritmética da WISC III* e, como demonstrado no subcapítulo 3.3, as médias dos dois grupos não são estatisticamente significativas, pelo que as diferenças obtidas entre os dois grupos nas variáveis estudadas não dependem de outros fatores além do projeto de intervenção aplicado.

A importância deste projeto para os alunos pode ser verificada pelas respostas dos participantes ao questionário que se apresenta no anexo 9. Verifica-se, a título de exemplo, que uma percentagem significativa de alunos considerou que este foi muito importante para a sua vida escolar.

4.2. Limitações do estudo e futuras linhas de investigação

Ao longo do processo de intervenção foram-se tornando evidentes algumas das limitações do estudo que, em futuras investigações poderão ser alteradas e melhoradas, nomeadamente:

- A amostra deste estudo de intervenção foi uma amostra de conveniência, resultante das condições existentes para a implementação do projeto. Seria muito interessante aplicar um projeto semelhante a grupos de alunos de outros níveis de ensino e de outras escolas do país, usando processos de alocação aleatórios;
- As variáveis escolhidas para avaliação poderiam ser mais diversificadas. Por exemplo, no caso específico do ensino do português, e ainda no âmbito da oralidade, poder-se-iam avaliar, entre outros, aspetos ligados às estruturas morfossintáticas, à utilização de conectores e marcadores discursivos; no domínio da escrita, o texto dramático poderia ser amplamente trabalhado bem como a escrita em si;
- O teatro de marionetas aplicado ao desenvolvimento de competências sociais e relacionais na escola, em sala de aula ou fora dela, seria um estudo interessante de realizar em qualquer um dos níveis de ensino.



Concluindo, postula-se que as possibilidades da aplicação do teatro de marionetas e do respetivo estudo são imensas. As que aqui se elencam são uma pequeníssima amostra do que seria possível estudar.

4.3 Implicações para a prática pedagógica

Com os resultados obtidos com este trabalho é possível salientar a importância do teatro de marionetas no desenvolvimento dos aspetos curriculares. Através da mediação da arte, neste caso das marionetas, os alunos do grupo de

intervenção encontraram outros canais de expressão e de apreensão de conhecimentos que permitiram resultados satisfatórios na sua prática escolar.

Dada a possibilidade de, a partir do teatro de marionetas, trabalhar diferentes áreas curriculares das várias disciplinas, o trabalho articulado de interdisciplinaridade seria uma mais-valia significativa pois a excessiva fragmentação dos conhecimentos poderia ser minorizada.

Santos (2000), refletindo sobre o ensino artístico e a educação, utilizou, há mais de uma década, argumentos que continuam atuais, diz ela que:

“Após um período marcado pelo *back to basics* em que se privilegiaram matérias como o “Português” e a “Matemática”, o raciocínio lógico-dedutivo e uma escola cognitiva(...) é importante o reconhecimento oficial do “ensino artístico” que traduz: a valorização de outras formas de raciocínio (...) formas e ligações tanto mais necessárias atualmente quanto menos substituíveis por máquinas e informáticas; a necessidade de uma escola “afetiva”, feita de “encontros”, assente no bom relacionamento entre os seus “habitantes” (...); a conceção das artes não como “um mundo à parte”, museu de obras concebidas pela genialidade de “artistas”, mas como o sentido do belo (...) que deve estar presente em todos os domínios do quotidiano, processo que tende cada vez mais a atravessar fronteiras, a provocar cruzamentos e “mestiçagens”, numa interdisciplinaridade crescente” (p. 17).

É este espírito que a escola não pode, nem deve, perder.

2.4 Síntese final

A contribuição fundamental deste estudo é a de mostrar que é possível integrar os princípios da Educação pela Arte na sala de aula, integrado nos currículos oficiais. No caso específico do teatro de marionetas e da disciplina de português, essa integração além de possível é desejável pelos bons resultados que daí advêm.

O caminho em busca de um espaço condigno para a Educação pela Arte e, mais especificamente, para o teatro na educação, continua agreste e difícil. Esse percurso não pode nunca ficar afastado da formação de professores – só vivendo, experienciando a arte na sua formação, na sua vida, os professores a poderão aplicar e/ou acompanhar os que a implementam. Apesar de alguns avanços nesse sentido, de que a ESE de Lisboa é um bom exemplo, o sistema educativo e o seu corpo legislativo não valorizam nem as disciplinas artísticas nem a educação pela arte. Pelo contrário, são desvalorizadas a favor das disciplinas de “papel e lápis”. No entanto, o Ministério da Educação português foi coorganizador da Conferência Mundial de Arte e Educação (REA, 2006) e subscreveu as suas recomendações, onde se refere explicitamente essa necessidade de formação e de parcerias:

“Uma Educação Artística de alta qualidade carece de professores de arte altamente qualificados, bem como de professores generalistas. Também fica reforçada através de parcerias bem sucedidas entre estes e artistas altamente qualificados. Neste quadro, é necessário prosseguir pelo menos dois objetivos principais: favorecer o acesso dos professores, artistas e outros aos materiais e à formação que necessitam para esse efeito. Não há

aprendizagem criativa sem ensino criativo; encorajar parcerias criativas a todos os níveis entre os ministérios, escolas e professores, por um lado, e a arte, ciência e organizações comunitárias, por outro” (p.11).

Nesta conferência, Damásio (2006) proclamava que “to forget the arts and humanities in the new curricula is equivalent to sociocultural suicide” (p.15)

.Apesar de todas as recomendações e estudos a favor das artes na educação, o caminho a trilhar até se atingir a respeitabilidade para as artes na educação parece ser longo e difícil. Mas, é sempre possível recomeçar...

“(...) o teatro tem esta característica especial: é sempre possível recomeçar. Na vida, isso não passa de um mito, pois nós não podemos regressar a nada. As folhas novas não regressam, os relógios não voltam para trás, nós nunca temos uma segunda hipótese. No teatro, a ardósia está sempre a ser limpa.

Na vida quotidiana, “se” é uma ficção; no teatro, “se” é uma experiência. Na vida quotidiana, “se” é uma evasão; no teatro, “se” é a verdade. Quando estivermos prontos para acreditar nesta verdade, então o teatro e a vida serão um só” (Brook, 2008).

Bibliografia

- Amaral, A. M. (1996): *Teatro de Formas Animadas: Máscaras, Bonecos, Objetos*. São Paulo: EDUSP.
- Amaral, A. M. (2004). *O Ator e seus duplos*. S.Paulo: Editora Senac.
- André, T. (2011). A educação artística na escola do século XXI. *Ciclo de Conferências 2011*. <http://clubeunescoedart.pt/> . Recuperado em 20 de junho de 2011.
- Barata, J. O. (1979). *Didáctica do Teatro*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Beja, F., Topa, J. M. e Madureira, C. (s/data). *Drama, pois! Jogos e projetos de expressão dramática*. Porto: Porto Editora.
- Boal, A. (2005). *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Brecht, B. (1975). *Poemas e Canções*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Brilhante, M. J. (2007). A Educação Artística em Portugal: algumas evidências. *Conferência Nacional sobre Educação Artística*. Porto. Outubro de 2007.
- Brook, P. (2008). *O espaço vazio*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Caldas, J. (2007). *Teatro e Educação. Transgressões disciplinares*. Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, I. A. E Baganha, F. (1989). *O Fantoche que ajuda a crescer*. Porto: Asa.
- Currell, D. (1994). *Le Grand Livre des Marionnettes*. Belgique: Casterman.
- Currell, D. (2010). *Making and Manipulating Marionettes*. Wiltshire: The Crowood Press.

Cury, A. (2004). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Cascais: Editora Pergaminho.

Damásio, A. e H. (2006). Brain, Arts and Education. Unesco Conference on Arts and Education. Lisboa.

Duarte, T. (2007). Teatro/Escola: que futuro? In N. Pacheco, J. Caldas e M. Terrasêca. *Teatro e Educação, transgressões disciplinares*. Porto: Edições Afrontamento.

Duflot, C. (1992a). *Des marionettes pour le dire: entre jeu et therapie*. Paris: Journal des psychologies.

Duflot, C. (1992b). Le theatre de marionettes, de la magie a la therapie. In *Art et Thérapie. L'âme de la Marionnette*. Nº 44/45. Décembre 1992. pp.3-14 Paris: Association art-&-thérapie.

Eruli, B. (2002). "Formação dos marionetistas". In C. Zurbach (2002). *Teatro de Marionetas, tradição e modernidade*. Évora: Casa do Sul Editora.

Eruli, B. (2005). La voz de la marioneta. In *E pur si muove*. Nº4. Abril 2005.

Fábrica das Histórias (2011). <http://www.cm-tvedras.pt/fabricadashistorias/>
Recuperado em 7 de outubro de 2011.

Fonseca, L. (1961). *O Grande Acontecimento*. Lisboa: Seara Nova.

Fournel, P. (1982). *Les marionnettes*. Paris: Bordas.

Fragateiro, C. (1989). Traços Recentes da História da Expressão Dramática e do Teatro na Educação em Portugal. In *Percursos: cadernos de Arte e Educação*, nº1. Lisboa: APEDTE.

Garrabé, J. (1992). La marionette et la théorie psychanalytique du double. In *L'âme de la Marionnette*. No 44/45. Décembre 1992. pp. 89-90. Paris: Association art-&-thérapie.

Gauthier, H. (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra e Livraria Minerva.

Guerra, M. (2007). O primado do artístico na apropriação de uma linguagem teatral. In N. Pacheco, J. Caldas e M. Terrasêca. *Teatro e Educação, transgressões disciplinares*. Porto: Edições Afrontamento.

Jurkowski, H. (2008). *Métamorphoses. La marionnette au XX siècle*. Charleville-Mézières: Institut International de la Marionnette.

Koudela, I. D. (2009). *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva.

Landier, J.C. e Barret, G. (1994). *Expressão Dramática e Teatro*. Porto: Edições ASA.

Leenhardt, P. (1973). *A criança e a expressão dramática*. Lisboa: Editorial Estampa.

Lopes, M. S. P. (2011). *O saber dramático: a construção e a reflexão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Lopes, M. V. C. (1999). *Texto e Criação Teatral na Escola*. Porto: Asa.

Marionetas do Porto - <http://www.marionetasdoporto.pt/espetaculos/teatro-dom-roberto> Recuperado em 15 de outubro de 2012.

Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS*. Braga: Psiquilibrios edições.

Matos, F. (2006). Roteiro da Educação Artística. *Noesis*. Nº67 outubro/dezembro. pp: 26-29. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

McCormick, J. (2002). Tradição e Modernidade nas Marionetas. In C. Zurbach (2002). *Teatro de Marionetas, tradição e modernidade*. Évora: Casa do Sul Editora.

Mota, J. (1989). Expressão Dramática e Juventude. In *Percursos: cadernos de Arte e Educação*, nº1. Lisboa: APEDTE.

Nóvoa, A. (1989). Uma pedagogia à flor da pele: da expressão dramática ao teatro e vice-versa. In *Percursos: Cadernos de Arte e Educação*, nº1. Lisboa: APEDTE.

Nussbaum, M. (2010). Uma crise planetária na educação. *Courrier International*. Nº 175, setembro. pp: 60-65. Lisboa: Sojornal.

Pedrosa, J. M. (2006). La marionnette, métaphore philosophique et allégorie poétique. In *Puck. Les mythes de la marionnette*. No.14, 2006. pp: 75-80. Institut International de la Marionnette. Éditions L'Étrepemps.

Plano Nacional de Leitura. Ler+teatro.

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/teatro/backstage.php?s=72&id=7>

Recuperado a 26 de junho de 2012.

Read, H. (1982). *Educação pela Arte*. Lisboa. Edições 70.

Reis, C. (coord.) (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ribeiro, R. (2007). *Branca-Flor, O Teatro de Lília da Fonseca*. Lisboa: EGEAC/Museu da Marioneta.

Ryngaert, J.P. (1981). *O Jogo Dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha.

Robinson, K. (2010). *O Elemento*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, S. (Coord.) (2008). *Dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Roteiro para a Educação Artística [REA] (2006). Lisboa: Edição da Comissão Nacional da UNESCO.

- Santiago, A. e Paixão, S. (2011). *P5, Português 5º ano*. Lisboa: Texto Editora.
- Santos, A. S. (1977). *Perspectivas Psicopedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, A. S. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, M. E. B. S. (2000). Melhor ensino artístico, melhor educação. *NOESIS*. Nº 53 Jan/Mar 2000. pp 17-18.
- Silva, A. S. (coord.) (2000). *A Educação Artística e a Promoção das Artes na perspectiva das políticas públicas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, F., Viegas, F., Duarte, I. e Veloso (2011). *Oral. Guião de Implementação do Programa*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Drama e Dança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Spolin, V. (2003). *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Tappolet, U. (1982). *Las marionetas en la educacion*. Barcelona: Editorial Científico-médica.
- Vasques, E. (2010). *João Mota, o pedagogo teatral*. Lisboa: Edições Colibri.
- Veiga, A. (1984). Pequena análise da prática do fantoche II, À procura do universo comum. In *Marioneta, revista de teatro de fantoches*. Nº5, março 1984. Porto: FAOJ.
- Zurbach, C. (2002). *Teatro de Marionetas, tradição e modernidade*. Évora: Casa do Sul Editora.

Legislação consultada:

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (1986). Dispõe sobre o Quadro Geral do Sistema Educativo – Lei de Bases do Sistema Educativo. Recuperado em 20 de junho de 2011, de www.dre.pt/sug/1s/diplomas.asp

Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de novembro (1990). Estabelece as bases gerais da organização da educação artística. Recuperado em 20 de junho de 2011, de www.dre.pt/sug/1s/diplomas.asp

Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho (2012). Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário. Recuperado em 22 de setembro de 2012, de www.dre.pt/sug/1s/diplomas.asp

Despacho-normativo 13-A/2012 de 5 de junho (2012<9. Estabelece os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola. Recuperado em 22 de setembro de 2012, de www.dre.pt/sug/1s/diplomas.asp

Anexos

Anexo 1: Carta à Direção do Agrupamento

23 de novembro de 2011

Exma. Senhora Diretora
do Agrupamento de Escolas

Assunto: Pedido de autorização para desenvolver projeto de intervenção no âmbito do Mestrado

Eu, Ana Maria Fernandes Cláudio, professora do grupo 200 na Escola Básica Integrada do Agrupamento que dirige, venho solicitar autorização para desenvolver o projeto de investigação que seguidamente exporei.

Como é do seu conhecimento, frequento o Curso de Mestrado em Educação Artística – Teatro na Educação, na Escola Superior de Educação de Lisboa. Na sequência dessa formação e como trabalho final, optei por proceder ao desenvolvimento de um projeto interligando o trabalho de teatro de marionetas e a Língua Portuguesa, no âmbito da competência da oralidade. Em traços gerais, essa intervenção será integrada na planificação anual da disciplina (5º ano), na unidade *Histórias em Viagem*; a única diferença será a da forma como a mesma será abordada; os alunos terão acesso a algumas marionetas disponibilizadas por mim, numa primeira fase, após o que construirão a sua. Essa marioneta será o “aluno”, ou seja, as atividades previstas serão realizadas pelo/com o boneco e as interações em sala de aula serão concretizadas com o apoio do mesmo. Pretende-se, comparando com um grupo de controlo, avaliar a importância da utilização desta forma específica de trabalho na aquisição e desenvolvimento da competência da oralidade. Pretendo desenvolver a atividade ao longo do 2º período no presente ano letivo.

Para a realização das tarefas com os alunos apresentarei carta com o pedido de autorização aos respetivos encarregados de educação (em anexo).

Este trabalho será orientado pelo Professor Doutor João Rosa, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Pelo exposto, solicito autorização para a realização deste projeto de intervenção com a turma C do 5º ano e com a turma A do mesmo ano, como grupo de controlo.

Com os melhores cumprimentos

Anexo 2: Carta para os Encarregados de Educação

Exmos. Encarregados de Educação

Assunto: Estudo sobre o desenvolvimento da competência da oralidade.

No âmbito do trabalho final do Curso de Mestrado em Educação Artística – Teatro na Educação, pretendo desenvolver um estudo sobre o desenvolvimento da competência da oralidade com as turmas de 5º ano a que leciono a disciplina de Língua Portuguesa. Para o desenvolvimento desse estudo, pretendo efetuar uma avaliação da linguagem oral, a partir de testes pré-definidos e que serão de aplicação individual. Como tal, solicito a vossa autorização para a aplicação dos referidos testes ao seu educando. Os resultados serão inseridos no meu trabalho mas o anonimato dos alunos será assegurado. A aplicação decorrerá durante o segundo período letivo.

Para qualquer esclarecimento que julguem necessário relacionado com este trabalho, poderão contactar comigo através do telefone: 919512938, e-mail: ana.f.claudio@gmail.com ou ainda pessoalmente, na escola, em horário a combinar.

Este trabalho será orientado pelo Professor Doutor João Rosa da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Certa de que poderei contar convosco, agradeço desde já a vossa colaboração.

Com os melhores cumprimentos

(cortar por aqui) -----

Autorizo o meu educando _____,

nº ____ da turma ____ do 5º ano a participar nas atividades relacionadas com o estudo do desenvolvimento da competência da oralidade, da responsabilidade da professora de Língua Portuguesa, Ana Cláudio.

Assinatura: _____

Data ____/____/____

Anexo 3: Roteiro para a Visita de Estudo/Aula no exterior

Aula no exterior - visita aos "Bichos"



A visita à Fábrica das Histórias tem um roteiro, um caminho, que deverás seguir e que não é sempre igual ao dos teus colegas. Quando tiveres dúvidas consulta os teus professores.

Olhando com olhos de ver Repara na casa. Quantas janelas tem? _____

São grandes, pequenas ou *assim-assim*? O que podemos adivinhar através delas?

Posiciona-te defronte da 1ª janela do lado esquerdo (a contar da porta) e observa bem o que vês - a janela e o que adivinhamos através do vidro. Desenha-o neste espaço com a respetiva legenda.

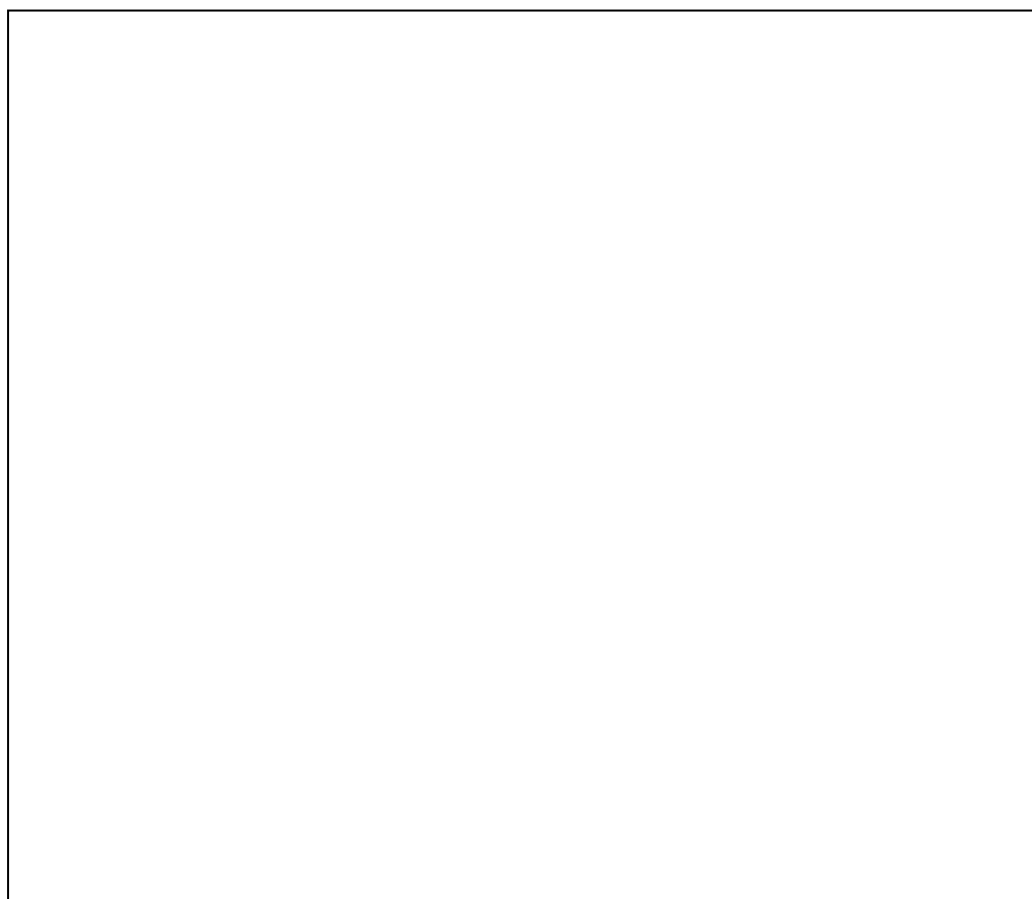
Entrando

Subindo os _____ degraus dirige-te à 1ª sala do lado esquerdo. Observa-a em teu redor. Senta-te no chão para poderes fazer as tuas tarefas.

Quem está à janela? Que bichos tão estrambólicos serão estes? Vêm de viagem? Que segredos trazem nas malas? O seu olhar onde se perde? E os seus trajes, onde os terão arranjado? As andorinhas terão vindo com eles? Terão escrito à família e aos amigos?

Aponta, aqui, algumas hipóteses de respostas a estas questões:

Neste espaço representa (desenhando) um elemento do bicho que tenhas considerado mais interessante (o olho, a orelha, o dedo mindinho, ... ?)



Anexo 4: Programa da Fábrica das Histórias

"A Fábrica das Histórias não será um espaço cultural vulgar, um museu no seu sentido tradicional, pois vai permitir que, pela mão de diferentes artistas e pela mão de quem lhe quer bem, os objetos venham a "dançar" dentro dela.

Pátria das histórias, a Fábrica quer que estas se desfolhem de uma e depois de outra, e ainda de outra maneira, mudando-as, transformando-as vezes infinitas, enfim, mais do que um simples lugar de coisas e de objetos, quer dar-lhe o lugar que habita o coração das palavras."

Ana Meireles
programadora da Fábrica das Histórias

Histórias com Bichos à Janela 09 Janeiro a 30 Março

Exposição de Mariana Leucuona

Fábrica das Histórias – Casa Jaime Umbelino

Faixa(s) etária(s) | pré-escolar, 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo, ensino secundário, professores

A verdade é que os bichos da Mariana vivem grandes aventuras. Atravessam rios e desertos, escalam montanhas geladas, perdem-se no labirinto de florestas intermináveis, respiram o ar perigoso dos pântanos... Bom, e depois regressam, com pezinhos de lã e raça de boomerang.

Era uma vez uma artista inventora de impossíveis, bichos bem estranhos, esquisitos: tartarugas velozes, girafas ao rés-do-chão e sem pescoço comprido, elefantes saltitantes armados em tresloucados poetas, e até burros patetas. Os bichos da mariana, assim se chama essa artista, vivem muitas aventuras pois são grandes viajantes, até que um dia regressam. Quem são eles? O que fazem à janela, melancólicos, estes bichos tão estrambólicos? Que segredos escondem na sacola que levaram em viagem?

O Bicho do Conto Desafio de Escrita Criativa e Artes Plásticas

Faixa(s) etária(s) | 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo

Que cara tem o bichinho do conto? Lembra um inseto do campo ou um terrível dragão? Uma galinha de aviário ou um peixe de aquário? É para o gordo, barrigudo e bem pesado, ou magrinho e muito desamparado? E o "feitio"? É o de bicho introvertido, circunspecto, ou, muito pelo contrário, parece ter riso fácil e ser muito divertido? E vive dentro de quem ou vive dentro de quem? Da pedra de um sapato? Num retrato? Numa nuvem que esvoaça no ar ou numa alegre canção de embalar sobre um burro que é poeta e um rapaz que é pateta? Isto vamos desvendar, para depois o desenhar e pintar. E como neste País, e em muitos outros mais, é preciso um documento de identificação, um cartão de cidadão, também o vamos criar. E agora é começar!

Anexo 5: Planificação das aulas de Português do Grupo de Intervenção

Unidade 5 – Histórias em Viagem

Sequências de aprendizagem – Grupo de Intervenção

Sequência - 1		
Visita de Estudo – Fábrica das Histórias		
Exposições: Bichos com Caprichos – Bichos à Janela		
Competências	Descritores de Desempenho	Conteúdos
Oralidade Leitura Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Prestar atenção ao que ouve e vê, de modo a tornar possível: <ul style="list-style-type: none"> – reformular o enunciado ouvido; – cumprir instruções dadas; – responder a perguntas acerca do que ouviu; – explicitar o assunto, tema ou tópico; – fazer inferências e deduções. • Utilizar procedimentos para reter e alargar informação recebida: registar tópicos, tomar notas; • Ler em voz alta com fluência e expressividade para partilhar informações e conhecimentos; • Usar da palavra de modo audível, com boa dicção e num débito regular; • Redigir um texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Texto descritivo (oral e escrito) - Texto narrativo - Características das personagens - Facto e opinião
Nº tempos letivos	Atividades	Recursos
4 2 – Visita de estudo 2 – sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Visita à exposição e preenchimento do Guião de visita: recolha de elementos visuais e sua representação gráfica; observação das esculturas e ilustrações; recolha de informação descritiva; início de um texto narrativo; partilha de informações, sensações e impressões. • Em sala de aula – descrição oral da escultura ou imagem preferida; leitura, em voz alta, dos textos produzidos; troca de ideias. 	Guião da Visita de Estudo

Avaliação: observação direta / formativa da expressão oral

Sequência - 2		
Narrativa na íntegra. Pintura.		
“Rapaz sentado num sofá” de Mónica Baldaque		
Competências	Descritores de Desempenho	Conteúdos
Oralidade Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir textos orais: <ul style="list-style-type: none"> – combinar com coerência uma sequência de enunciados; – distinguir com clareza uma introdução e um fecho; – exprimir o(s) conhecimento(s), emitir opiniões. • Expor o sentido global de um texto narrativo ou de partes específicas do mesmo. • Detetar, em sequências de enunciados orais ou escritos, características inerentes à textualidade: <ul style="list-style-type: none"> – autonomia (sequência de enunciados com um princípio e um fim delimitados); – autoria (sequência de enunciados produzida por um ou mais autores). • Identificar marcas de literariedade nos textos: mundos representados; utilização estética dos recursos verbais. • Distinguir modos e géneros de textos literários a partir de critérios dados. • Manifestar-se em relação a aspetos da linguagem que conferem a um texto qualidade literária. 	Narração e descrição Tempo (anterior, posterior e simultâneo) Síntese Descrição de uma pintura
Nº tempos letivos	Atividades	Recursos
2	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de uma atividade de expressão oral a partir da observação do quadro «Rapaz sentado num sofá», do pintor Alberto Aires – descrição. • Leitura em voz alta do texto de Mónica Baldaque, escrito a partir do quadro observado. • Realização do roteiro de leitura da narrativa na íntegra «Rapaz sentado num sofá»: <ul style="list-style-type: none"> – síntese de elementos narrativos; – verificação da ordem temporal das ações (tempo anterior, posterior e simultâneo) • Recuperação da personagem escolhida na visita de estudo e da respetiva viagem e imaginar que ela entraria na pintura estudada – que lugar ocuparia? Como se sentiria? – exercício de oralidade. 	Imagem Rapaz sentado num sofá Manual, pp. 110-112. Textos escritos na visita de estudo.

Avaliação: observação direta / avaliação formativa da expressão oral.

Sequência - 3		
Reportagem radiofónica – Máscaras da Ásia, Museu do Oriente		
Excerto narrativo – lenda “O romance das ilhas encantadas” Jaime Cortesão		
Competências	Descritores de Desempenho	Conteúdos
Oralidade Leitura Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Prestar atenção ao que ouve, de modo a tornar possível: <ul style="list-style-type: none"> – distinguir facto de opinião. • Utilizar procedimentos para reter e alargar a informação recebida: <ul style="list-style-type: none"> – registar tópicos, tomar notas. • Enunciar, por comparação, as principais diferenças entre texto realizado no modo oral e texto realizado no modo escrito. • Fazer um plano, esboço prévio ou guião do texto. • Redigir o texto: <ul style="list-style-type: none"> – articular as diferentes partes planificadas; – seleccionar o vocabulário ajustado ao conteúdo; – dar ao texto a estrutura compositiva e o formato adequados; – respeitar regras de utilização da pontuação; – adotar as convenções (orto)gráficas estabelecidas. • Rever o texto, aplicando procedimentos de reformulação: <ul style="list-style-type: none"> – acrescentar, apagar, substituir. 	Facto e opinião Descrição
Nº tempos letivos	Atividades	Recursos
2	<ul style="list-style-type: none"> • Aula Digital: audição da faixa 4 – reportagem sobre a inauguração do Museu do Oriente. • Realização do roteiro de compreensão do oral e leitura. • Leitura de um excerto informativo relacionado tematicamente com a reportagem ouvida, intitulado «Máscaras da Ásia»: <ul style="list-style-type: none"> – distinção entre facto e opinião. • Realização de uma oficina de escrita – atividade de antecipação da leitura do texto de Jaime Cortesão, «O romance das ilhas encantadas», ligando-a à personagem que se está a criar – “Como seria a ilha encantada da minha personagem?” 	Manual Áudio: Reportagem – Museu do Oriente

Avaliação: formativa da escrita.

Sequência - 4

Excerto narrativo – lenda, “O romance das ilhas encantadas” de Jaime Cortesão

Excerto informativo, fotografia “Os bons selvagens” de Sebastião Salgado

Competências	Descritores de Desempenho	Conteúdos
Oralidade Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir textos orais: <ul style="list-style-type: none"> – combinar com coerência uma sequência de enunciados; – distinguir com clareza uma introdução e um fecho; – exprimir conhecimentos, emitir opiniões. • Identificar marcas de literariedade nos textos: mundos representados; utilização estética dos recursos verbais. • Distinguir modos e géneros de textos literários a partir de critérios dados. • Manifestar-se em relação a aspetos da linguagem que conferem a um texto qualidade literária. 	Assunto Lenda Localização no tempo, Enumeração
Nº tempos letivos	Atividades	Recursos
2	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e audição simultânea de um excerto narrativo do livro de Jaime Cortesão «O romance das ilhas encantadas». • Realização do roteiro de leitura do texto ouvido: <ul style="list-style-type: none"> – identificação do assunto; – levantamento de expressões; – identificação de recursos expressivos. • Registo no caderno diário da definição de lenda e enumeração. • Realização da atividade de expressão oral – descrição de uma fotografia. 	– Manual Áudio: Ilhas Encantadas Imagem: fotografia de Sebastião Salgado

Avaliação: observação direta / expressão oral – descrição.

Sequência - 5		
Caracterização das personagens: pesquisa bibliográfica para a construção das personagens criadas.		
Competências	Descritores de Desempenho	Conteúdos
Leitura Escrita Conhecimento da Língua	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura para recolha de informação em diferentes suportes e tipologias textuais: • Utilizar procedimentos para reter e alargar a informação recebida: <ul style="list-style-type: none"> – registar tópicos, tomar notas; – preencher grelhas de registo; – pedir informações e explicações complementares. • Aplicar regras de configuração gráfica dos textos; • Fazer um plano, esboço prévio ou guião do texto; • Redigir o texto; • Rever o texto, aplicando procedimentos de reformulação: <ul style="list-style-type: none"> – acrescentar, apagar, substituir. • Distinguir classes abertas e fechadas de palavras. • Sistematizar as propriedades de distinção entre palavras variáveis e invariáveis. • Distinguir as funções sintáticas de constituintes selecionados e não selecionados pelo verbo. 	Artigo de dicionário Preposição Grupo preposicional
Nº tempos letivos	Atividades	Recursos
4	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa bibliográfica na Biblioteca escolar, recolhendo informação sobre o local de proveniência da personagem escolhida: gastronomia, relevo, clima, costumes, músicas. • Registo escrito – texto descritivo. • Realização das atividades de conhecimento da língua sobre a classe das preposições e grupo preposicional a partir dos textos dos alunos. <p>TPC: Realização dos exercícios do Caderno de Atividades das páginas 34 e 41 – A preposição e Os grupos da frase – Grupo preposicional.</p>	– Guia Gramatical _ Os grupos da frase – Grupo preposicional – Caderno de Atividades Gramática interativa: Preposição Grupo preposicional

Avaliação: observação direta / avaliação do trabalho de pesquisa avaliação da escrita

Sequência - 6		
Construção da marioneta correspondente à personagem criada.		
Competências	Descritores de Desempenho	Conteúdos
Compreensão do oral Expressão oral Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Prestar atenção ao que ouve, de modo a tornar possível: <ul style="list-style-type: none"> - cumprir as instruções. • Utilizar procedimentos para reter e alargar a informação recebida: <ul style="list-style-type: none"> – registar tópicos, tomar notas; – pedir informações e explicações complementares. • Dar forma tridimensional à personagem projetada em palavras. • Interagir com espontaneidade; • Fornecer um contributo eficaz para o trabalho coletivo. 	Tomar notas
Nº tempos letivos	Atividades	Recursos
6	<ul style="list-style-type: none"> • De acordo com as personagens descritas, construção de uma marioneta com a seguinte sequência: <ul style="list-style-type: none"> - construção da cabeça; - estruturação do corpo; - as mãos e o movimento 	Materiais de construção: bolas de esferovite, tecidos, varetas de madeira, colas, tesouras, papéis diversos

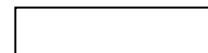
Avaliação: observação direta

Sequência - 7		
Dar vida e voz à marioneta		
Competências	Descritores de Desempenho	Conteúdos
Compreensão do oral Expressão oral	<ul style="list-style-type: none"> • Prestar atenção ao que ouve, de modo a tornar possível: <ul style="list-style-type: none"> - cumprir as instruções. • Utilizar procedimentos para reter e alargar a informação recebida: • Interagir com espontaneidade e à-vontade em situações informais de comunicação • Usar da palavra de modo audível, com boa dicção; • Fornecer um contributo eficaz para o trabalho coletivo; • Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais. • Respeitar regras e papéis específicos. 	Tomar notas Articulação Acento Entoação Pausa Formas de tratamento Cortesia
Nº tempos letivos	Atividades	Recursos
6	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades estruturadas em torno da marioneta e da consciência da relação entre o manipulador e a marioneta, com a seguinte sequência: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Eu respiro – a marioneta respira</i>: exercícios respiratórios para o aluno e para a marioneta conduzidos pelo professor, inicialmente, e depois por todos os alunos; - <i>Eu ando, corro, danço – a marioneta anda, corre, dança</i>: exercícios de movimento e consciência corporal; - <i>Eu falo – a marioneta fala</i>: exploração dos sons da língua portuguesa, ritmo e entoação. - <i>A marioneta encontra o outro</i>: exercícios de improvisação e diálogo. 	Marioneta Ler+ teatro – dicção e voz.

Avaliação: observação direta

Sequência - 8		
Criação do texto dramático		
Competências	Descritores de Desempenho	Conteúdos
Escrita Conhecimento da Língua Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer um plano, esboço prévio ou guião do texto: <ul style="list-style-type: none"> – estabelecer objetivos; – selecionar conteúdos. • Redigir o texto: <ul style="list-style-type: none"> – articular as diferentes partes planificadas; – selecionar o vocabulário ajustado ao conteúdo; – construir os dispositivos de encadeamento (crono)lógico, de retoma e de substituição que assegurem a coesão e a continuidade de sentido; – dar ao texto a estrutura compositiva e o formato adequados; – respeitar regras de utilização da pontuação; – adotar as convenções (orto)gráficas estabelecidas. • Rever o texto, aplicando procedimentos de reformulação: <ul style="list-style-type: none"> – acrescentar, apagar, substituir. • Aplicar regras de configuração gráfica dos textos, das unidades textuais ou das palavras. • Expor o sentido global de um texto dramático, estabelecendo relações entre o texto e o desenvolvimento cénico. . • Distinguir classes abertas e fechadas de palavras. • Sistematizar as propriedades de distinção entre palavras variáveis e invariáveis. • Distinguir as funções sintáticas de constituintes selecionados e não selecionados pelo verbo 	Pontuação Ordem dos acontecimentos Acto Cena Fala Indicações cénicas Onomatopeia Preposição Grupo preposicional Formas de tratamento Advérbio Grupo adverbial
Nº tempos letivos	Atividades	Recursos
4	<ul style="list-style-type: none"> • Realização da oficina de escrita em trabalho de grupo – criação de um texto dramático. <p>Laboratório de conhecimento da língua: o advérbio e o grupo adverbial – «Que formas têm e para que servem os advérbios?» a partir dos textos escritos pelos alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consolidação de conteúdos através da realização dos exercícios sobre o advérbio do Caderno de Atividades. 	Aula digital: guião de dramatização. Guia Gramatical –: _ O advérbio _ Os grupos da frase – Grupo Adverbial. – Caderno de Atividades: Gramática interativa.

Avaliação: formativa da escrita / trabalho cooperativo



Sequência - 9		
Dramatização		
Competências	Descritores de Desempenho	Conteúdos
Oralidade	<ul style="list-style-type: none">• Usar da palavra de modo audível, com boa dicção;• Captar e manter a atenção de diferentes audiências.• Produzir discursos orais coerentes em português padrão, com vocabulário adequado e estruturas gramaticais de alguma complexidade.• Trabalho colaborativo.	Articulação Acento Entoação Pausa
Nº tempos letivos	Atividades	Recursos
2	<ul style="list-style-type: none">• Dramatização da história criada.	Texto dramático Biombo

Avaliação: observação direta / avaliação do projeto através de questionário / avaliação formativa da unidade

Anexo 6: Planificação das aulas de Português do Grupo de Controlo

Unidade 5 – Histórias em Viagem

Sequências de aprendizagem

Sequência - 1		
Visita de Estudo – Fábrica das Histórias		
Exposições: Bichos com Caprichos – Bichos à Janela		
Competências	Descritores de Desempenho	Conteúdos
Oralidade Leitura Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Prestar atenção ao que ouve e vê, de modo a tornar possível: <ul style="list-style-type: none"> – reformular o enunciado ouvido; – cumprir instruções dadas; – responder a perguntas acerca do que ouviu; – explicitar o assunto, tema ou tópico; – fazer inferências e deduções. • Utilizar procedimentos para reter e alargar informação recebida: registar tópicos, tomar notas; • Ler em voz alta com fluência e expressividade para partilhar informações e conhecimentos; • Usar da palavra de modo audível, com boa dicção e num débito regular; • Redigir um texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Texto descritivo (oral e escrito) - Texto narrativo - Características das personagens - Facto e opinião
Nº tempos letivos	Atividades	Recursos
4 2 – Visita de estudo 2 – sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Visita à exposição e preenchimento do Guião de visita: recolha de elementos visuais e sua representação gráfica; observação das esculturas e ilustrações; recolha de informação descritiva; início de um texto narrativo; partilha de informações, sensações e impressões. • Em sala de aula – descrição oral da escultura ou imagem preferida; leitura, em voz alta, dos textos produzidos; troca de ideias. 	Guião da Visita de Estudo

Avaliação: observação direta /formativa da expressão oral

Sequência - 2		
Narrativa na íntegra. Pintura.		
“Rapaz sentado num sofá” de Mónica Baldaque		
Competências	Descritores de Desempenho	Conteúdos
Oralidade Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir textos orais: <ul style="list-style-type: none"> – combinar com coerência uma sequência de enunciados; – distinguir com clareza uma introdução e um fecho; – exprimir o(s) conhecimento(s), emitir opiniões. • Expor o sentido global de um texto narrativo ou de partes específicas do mesmo. • Detetar, em sequências de enunciados orais ou escritos, características inerentes à textualidade: <ul style="list-style-type: none"> – autonomia (sequência de enunciados com um princípio e um fim delimitados); – autoria (sequência de enunciados produzida por um ou mais autores). • Identificar marcas de literariedade nos textos: mundos representados; utilização estética dos recursos verbais. • Distinguir modos e géneros de textos literários a partir de critérios dados. • Manifestar-se em relação a aspetos da linguagem que conferem a um texto qualidade literária. 	Narração e descrição Tempo (anterior, posterior e simultâneo) Síntese Descrição de uma pintura
Nº tempos letivos	Atividades	Recursos
2	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de uma atividade de expressão oral a partir da observação do quadro «Rapaz sentado num sofá», do pintor Alberto Aires – descrição. • Leitura em voz alta do texto de Mónica Baldaque, escrito a partir do quadro observado. • Realização do roteiro de leitura da narrativa na íntegra «Rapaz sentado num sofá», <ul style="list-style-type: none"> – síntese de elementos narrativos; – verificação da ordem temporal das ações (tempo anterior, posterior e simultâneo) 	Imagem Rapaz sentado num sofá Manual

Avaliação: observação direta / avaliação formativa da expressão oral.

Sequência - 3		
Reportagem radiofónica – Máscaras da Ásia, Museu do Oriente		
Excerto narrativo – lenda “O romance das ilhas encantadas” Jaime Cortesão		
Competências	Descritores de Desempenho	Conteúdos
Oralidade Leitura Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Prestar atenção ao que ouve, de modo a tornar possível: <ul style="list-style-type: none"> – distinguir facto de opinião. • Utilizar procedimentos para reter e alargar a informação recebida: <ul style="list-style-type: none"> – registar tópicos, tomar notas. • Enunciar, por comparação, as principais diferenças entre texto realizado no modo oral e texto realizado no modo escrito. • Fazer um plano, esboço prévio ou guião do texto. • Redigir o texto: <ul style="list-style-type: none"> – articular as diferentes partes planificadas; – seleccionar o vocabulário ajustado ao conteúdo; – dar ao texto a estrutura compositiva e o formato adequados; – respeitar regras de utilização da pontuação; – adotar as convenções (orto)gráficas estabelecidas. • Rever o texto, aplicando procedimentos de reformulação: <ul style="list-style-type: none"> – acrescentar, apagar, substituir. 	Facto e opinião Descrição
Nº tempos letivos	Atividades	Recursos
2	<ul style="list-style-type: none"> • Aula Digital: audição da faixa 4 – reportagem sobre a inauguração do Museu do Oriente. • Realização do roteiro de compreensão do oral e leitura. • Leitura de um excerto informativo relacionado tematicamente com a reportagem ouvida, intitulado «Máscaras da Ásia»: <ul style="list-style-type: none"> – distinção entre facto e opinião. • Realização de uma oficina de escrita – atividade de antecipação da leitura do texto de Jaime Cortesão, «O romance das ilhas encantadas». 	Manual Áudio : Reportagem – Museu do Oriente

Avaliação: formativa da escrita.

Sequência - 4

Excerto narrativo – lenda, “O romance das ilhas encantadas” de Jaime Cortesão

Excerto informativo, fotografia “Os bons selvagens” de Sebastião Salgado

Competências	Descritores de Desempenho	Conteúdos
Oralidade Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir textos orais: <ul style="list-style-type: none"> – combinar com coerência uma sequência de enunciados; – distinguir com clareza uma introdução e um fecho; – exprimir conhecimentos, emitir opiniões. • Identificar marcas de literariedade nos textos: mundos representados; utilização estética dos recursos verbais. • Distinguir modos e géneros de textos literários a partir de critérios dados. • Manifestar-se em relação a aspetos da linguagem que conferem a um texto qualidade literária. 	Assunto Lenda Localização no tempo, Enumeração
Nº tempos letivos	Atividades	Recursos
2	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e audição simultânea de um excerto narrativo do livro de Jaime Cortesão «O romance das ilhas encantadas». • Realização do roteiro de leitura do texto ouvido: <ul style="list-style-type: none"> – identificação do assunto; – levantamento de expressões; – identificação de recursos expressivos. • Registo no caderno diário da definição de lenda e enumeração. • Realização da atividade de expressão oral – descrição de uma fotografia. • Apresentação oral da atividade de expressão oral preparada por parte de dois alunos 	– Manual Áudio: Ilhas Encantadas Imagem: fotografia de Sebastião Salgado

Avaliação: observação direta / expressão oral – descrição.

Sequência - 5		
Excerto narrativo – mito, «A Rainha das Sombras», José Fanha		
Competências	Descritores de Desempenho	Conteúdos
Leitura Escrita Conhecimento da Língua	<ul style="list-style-type: none"> Fazer uma leitura que possibilite: <ul style="list-style-type: none"> - demarcar diferentes unidades de forma-sentido; Aplicar regras de configuração gráfica dos textos; Fazer um plano, esboço prévio ou guião do texto; Redigir o texto; Rever o texto, aplicando procedimentos de reformulação: <ul style="list-style-type: none"> - acrescentar, apagar, substituir. Distinguir classes abertas e fechadas de palavras. Sistematizar as propriedades de distinção entre palavras variáveis e invariáveis. Distinguir as funções sintáticas de constituintes selecionados e não selecionados pelo verbo. 	Artigo de dicionário Características do mito Características da narrativa Preposição Grupo preposicional
Nº tempos letivos	Atividades	Recursos
2	<ul style="list-style-type: none"> Realização do roteiro de leitura; Oficina de escrita em trabalho cooperativo; Realização das atividades de conhecimento da língua sobre a classe das preposições e grupo preposicional, p. 123 do manual. <p>Correção dos exercícios desenvolvidos pelos alunos.</p> <p>TPC: Realização dos exercícios do Caderno de Atividades das páginas 34 e 41 – A preposição e Os grupos da frase – Grupo preposicional.</p>	<p>– Manual.</p> <p>– Guia Gramatical _ Os grupos da frase – Grupo preposicional</p> <p>Caderno de Atividades Gramática interativa</p>

Avaliação: observação direta / avaliação do trabalho cooperativo / avaliação da escrita

Sequência - 6		
Conto tradicional, «Jorinda e Joringuel», Irmãos Grimm. Conto tradicional, «Frei João Sem Cuidados»		
Competências	Descritores de Desempenho	Conteúdos
Compreensão do oral Expressão oral Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar nos enunciados recebidos ou produzidos as unidades linguísticas que referenciam a sua enunciação. • Utilizar procedimentos para reter e alargar a informação recebida: <ul style="list-style-type: none"> – registar tópicos, tomar notas; – preencher grelhas de registo; – pedir informações e explicações complementares. • Expor o sentido global de um texto narrativo ou de partes específicas do mesmo. • Detetar, em sequências de enunciados orais ou escritos, características inerentes à textualidade: <ul style="list-style-type: none"> – autonomia (sequência de enunciados com um princípio e um fim delimitados) • Identificar marcas de literariedade nos textos: mundos representados; utilização estética dos recursos verbais. • Distinguir modos e géneros de textos literários a partir de critérios dados. • Manifestar-se em relação a aspetos da linguagem que conferem a um texto qualidade literária. 	Conto tradicional Estrutura da ação Sentimentos de personagens Narrador Onomatopeia
Nº tempos letivos	Atividades	Recursos
2	<p>Audição da leitura do conto tradicional «Frei João Sem Cuidados».</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura da informação sobre os contos tradicionais presente na margem do manual. • Realização do roteiro de compreensão do oral e expressão oral, em trabalho de grupo, a partir da audição e leitura efetuadas – troca de ideias. • Apresentação à turma dos resultados da discussão. • Leitura silenciosa do conto «Jorinda e Joringuel» e realização do respetivo roteiro de leitura em assembleia de turma. • Registo da definição de onomatopeia no caderno diário. 	Manual Áudio: Frei João sem Cuidados

Avaliação: expressão oral

Sequência - 7		
Conto tradicional, «Jorinda e Joringuel», Irmãos Grimm		
Competências	Descritores de Desempenho	Conteúdos
Escrita Conhecimento da Língua	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer um plano, esboço prévio ou guião do texto: <ul style="list-style-type: none"> – estabelecer objetivos; – selecionar conteúdos. • Redigir o texto: <ul style="list-style-type: none"> – articular as diferentes partes planificadas; – selecionar o vocabulário ajustado ao conteúdo; – construir os dispositivos de encadeamento (crono)lógico, de retoma e de substituição; – respeitar regras de utilização da pontuação; – adotar as convenções (orto)gráficas estabelecidas. • Rever o texto, aplicando procedimentos de reformulação: <ul style="list-style-type: none"> – acrescentar, apagar, substituir. • Aplicar regras de configuração gráfica dos textos, das unidades textuais ou das palavras. <p>Expor o sentido global de um texto narrativo ou de partes específicas do mesmo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distinguir modos e géneros de textos literários a partir de critérios dados. • Identificar relações, formais ou de sentido, em vários textos, abrindo redes intertextuais. • Distinguir classes abertas e fechadas de palavras. • Sistematizar as propriedades de distinção entre palavras variáveis e invariáveis. • Distinguir as funções sintáticas de constituintes selecionados e não selecionados pelo verbo 	Carta Pontuação Descrição Autor Ordem dos acontecimentos Onomatopeia Preposição Grupo preposicional Formas de tratamento Advérbio Grupo adverbial
Nº tempos letivos	Atividades	Recursos
8	<ul style="list-style-type: none"> • Realização da oficina de escrita em trabalho de pares – construção de uma narrativa, com a forma de uma carta, a partir do conto tradicional «Jorinda e Joringuel», dos Irmãos Grimm. – divisão da turma em grupos de acordo com as indicações do roteiro; <p>Laboratório de conhecimento da língua: o advérbio e o grupo adverbial – «Que formas têm e para que servem os advérbios?» – atividades da p. 129.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consolidação de conteúdos através da realização dos exercícios sobre o advérbio do Caderno de Atividades. 	Manual. Guia Gramatical: _ O advérbio - Grupo adverbial Caderno de Atividades Gramática interativa.

Avaliação: observação direta / formativa da escrita

Sequência - 8

Narrativa integral: **Guardei as lágrimas no bolso / O mistério dos cães desaparecidos** de Ana Meireles

Competências	Descritores de Desempenho	Conteúdos
Oralidade Leitura Escrita Conhecimento da Língua	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir textos orais: <ul style="list-style-type: none"> - distinguir com clareza uma introdução e um fecho; - combinar com coerência uma sequência de enunciados; - exprimir conhecimentos e emitir opiniões. • Ler em público em coro ou individualmente. • Ler em voz alta com fluência e expressividade. • Fazer uma leitura que possibilite: <ul style="list-style-type: none"> - identificar o sentido de palavras e expressões desconhecidas. • Utilizar técnicas adequadas ao tratamento da informação: <ul style="list-style-type: none"> - preencher grelhas de registo - esquemas • Expor o sentido global de um texto narrativo ou de partes específicas do mesmo; • Identificar marcas de literariedade nos textos: mundos representados; utilização estética dos recursos verbais. • Distinguir modos e géneros de textos literários a partir de critérios dados. • Fazer um plano, esboço prévio ou guião do texto a redigir: <ul style="list-style-type: none"> – estabelecer objetivos; – selecionar conteúdos. • Redigir o texto: <ul style="list-style-type: none"> – articular as diferentes partes planificadas; – selecionar o vocabulário ajustado ao conteúdo; – construir os dispositivos de encadeamento (crono)lógico, de retoma e de substituição que assegurem a coesão e a continuidade de sentido; – dar ao texto a estrutura compositiva e o formato adequados; – respeitar regras de utilização da pontuação; – adotar as convenções (orto)gráficas estabelecidas. • Rever o texto, aplicando procedimentos de reformulação: <ul style="list-style-type: none"> – acrescentar, apagar, substituir. • Aplicar regras de configuração gráfica dos textos, das unidades textuais ou das palavras. • Identificar relações, formais ou de sentido, em vários textos, abrindo redes intertextuais. 	Reconto Texto oral e texto escrito Acentuação Entoação

	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir classes abertas e fechadas de palavras. • Sistematizar as propriedades de distinção entre palavras variáveis e invariáveis. • Distinguir as funções sintáticas de constituintes selecionados e não selecionados pelo verbo. 	
Nº tempos letivos	Atividades	Recursos
10	<ul style="list-style-type: none"> • Em trabalho de pares, ler a obra escolhida e responder ao Guião de Leitura respetivo. • Exposição oral de partes da obra lida. • Consolidação dos conteúdos gramaticais já lecionados a partir de fichas de trabalho de reforço de aprendizagens. 	<p>Obras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Guardei as Lágrimas no Bolso - O mistério dos cães desaparecidos. <p>Guião de leitura Guia Gramatical Gramática interativa. Fichas de trabalho</p>

Avaliação formativa da unidade

Anexo 7: Testes de avaliação da oralidade

Anexo 7 - I

Avaliação de diagnóstico da competência da oralidade

Procedimentos:

1- Explica-se ao aluno que vai ser sujeito a um teste que pretende avaliar a sua oralidade em vários domínios, a maioria das questões será temporizada e que se espera a sua colaboração.

2- Aplicação da WISC III do vocabulário e da aritmética.

3- Leitura em voz alta do texto “A primeira viagem de Sinbad, o marinheiro”.

(Este texto foi escolhido tendo em atenção a sua temática dado que o projeto de intervenção versará sobre o tema das Viagens)

4- Questões de compreensão do texto

- a. *Quem é a personagem principal deste texto?*
- b. *Caracteriza Sinbad utilizando adjetivos sugeridos pelo texto.*
- c. *Quais as razões que levaram Sinbad a tornar-se mercador?*
- d. *Que mercadorias comercializava?*
- e. *Para que servem essas mercadorias?*
- f. *Explica, por palavras tuas, o que aconteceu na “ilha que mexe”.*
- g. *Como explicas que a tripulação do barco tenha deixado Sinbad na ilha?*
- h. *Que indícios existem no texto sobre a religião de Sinbad?*
- i. *Qual o ponto em comum entre o mar onde Sinbad passou a noite e a “ilha que mexe”?*
- j. *O encontro com a “ilha que mexe” deu razão aos receios de Sinbad quando se fez ao mar. Que receios eram esses?*

5- Faculta-se a lista de vocabulário novo que servirá de base para o exercício seguinte.

Ancorar – lançar âncora	dorso - costas, lombo	eclodir – surgir
exausto – muito cansado	fardo – carga, pacote	faustoso – luxuoso
frondosa – que tem muitas folhas	içar – levantar	saciado – farto, satisfeito

6- Solicita-se que seja criada uma legenda para cada uma das imagens apresentadas, devendo ser utilizadas as palavras possíveis da lista apresentada.

A PRIMEIRA VIAGEM DE SINBAD, O MARINHEIRO

O meu nome é Sinbad. Sou filho de um abastado mercador de Bagdad. Quando o meu pai morreu deixou uma imensa fortuna. Desde muito cedo habituei-me a viver como um Rei. Usava vestes riquíssimas, dava grandes banquetes nas minhas inúmeras casas e comprava presentes caríssimos para os meus amigos. Nunca me preocupava com o que gastava. Durante muitos anos, tive uma vida **faustosa**. Mas, um dia, fui à arca onde guardava o meu tesouro e encontrei-a vazia. Que Alá me perdoe, tinha gasto toda a fortuna de meu pai! Que havia de fazer? Resolvi ser mercador como o meu pai e viajar pelos mares à procura de comércio.

Gastei as últimas moedas a comprar sacos de noz-moscada, gengibre, cravinho e outras especiarias. Pus a mercadoria em **fardos** e procurei um barco para as minhas viagens.

Partimos de Bagdad numa manhã, muito cedo. Toda a minha família e os amigos vieram despedir-se e desejar-me sorte. E eu pensava se voltaria a vê-los.

Navegámos durante muitos dias e muitas noites, parando em pequenas ilhas para comprar e vender mercadorias. Mas, a certa altura, deixámos de ver terra durante muito tempo. Até que um dia, em pleno mar alto, avistámos uma estranha ilha. Não tinha praia e apenas se viam três árvores. Apesar disso, **ancorámos** o barco e fomos a terra.

Que ilha mais estranha! A terra brilhava como marfim negro. Enquanto os outros ficaram a fazer uma fogueira para preparar uma refeição, eu fui explorar a ilha. Podes não acreditar, mas a ilha começou a estremecer e a abanar, mal as chamas **eclodiram**. “Que é isto?” pensei. “Uma ilha que mexe?”

Nesse momento um dos que ficou a bordo gritou aflito:

- Fugam, senão morrem! Isso não é uma ilha. É um peixe gigantesco!

Juro pela minha vida, era mesmo um peixe! Estava deitado nas águas baixas há tanto tempo, que as árvores tinham crescido no seu **dorso**. A fogueira tinha acordado o monstro e, agora, nadava para as águas mais fundas.

Corremos todos para o barco o mais depressa que pudemos. Quase toda a tripulação chegou a salvo, mas as minhas explorações tinham-me levado mais longe e o peixe entrou na água sem dar tempo de me pôr a salvo.

- Socorro! – gritei correndo como um louco e com a água a chegar-me aos pés. Lentamente comecei a afundar-me à medida que o monstro desaparecia.

- Alá, salva-me! – gritei, lutando desesperadamente para manter a cabeça fora de água e acenando furiosamente para o barco. Mas ninguém me via. O capitão, convencido que eu já me tinha afogado, **içara** as velas e preparava-se para se fazer ao mar. Quando vi o barco desaparecer no horizonte, o meu coração desesperou. (...)

Teria mesmo morrido se não tivesse visto um tronco a flutuar não longe de mim. Nadei na sua direção e agarrei-me a ele. (...) Estava sozinho no meio do mar escuro. Que noite passei! As forças faltavam-me. Dificilmente conseguia agarrar-me ao tronco. E o pior estava para vir! Durante toda a noite os peixes picaram os meus pés. (...)

Por fim a manhã surgiu e com ela uma visão maravilhosa: lá longe estava uma ilha. Relva verde e árvores **frondosas** desciam até à água.

“Aquilo não é um peixe que parece uma ilha” pensei, animando-me. O vento ajudou-me a chegar à ilha e quando dei à praia caí na areia, **exausto**. (...) Quando acordei fui procurar alimentos e comi até ficar **saciado**.

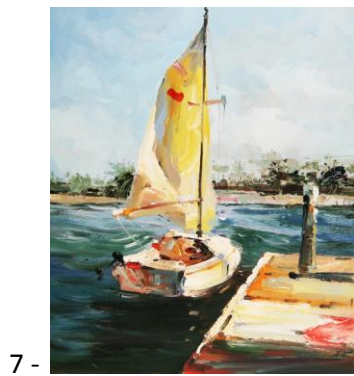
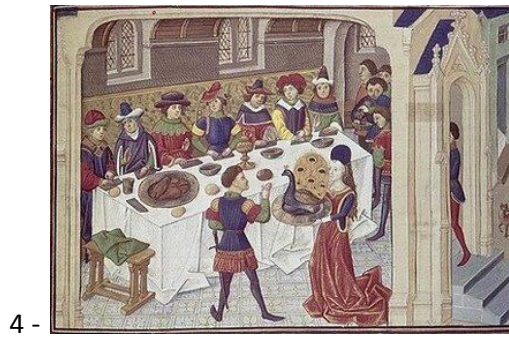
Avaliação individual de: _____ Idade: ____ Data ____/____/____

Leitura:

Expressividade	Pronúncia correta Omissão/repetição de palavras	Pontuação/ ritmo	Fluência
Muita 2 Alguma 1 Pouco ou nada 0	Número de omissões e/ou repetições	Número de erros na pontuação.	Número de palavras lidas por minuto.

Compreensão do texto:

Questões	Hipóteses de resposta	cotação
a. Quem é a personagem principal deste texto?	- responde Sinbad	1
	- dá outra resposta:	0
b. Caracteriza Sinbad utilizando adjetivos sugeridos pelo texto.	Utiliza os adjetivos do texto: <u>abastado</u> mercador /vestes <u>riquíssimas</u> / <u>inúmeras</u> casas / presentes <u>caríssimos</u> vida <u>faustosa</u>	Até 2– 2 5 - 3
	Utiliza outros relacionados:	1
	Não utiliza adjetivos	0
c. Quais as razões que levaram Sinbad a tornar-se mercador?	Tinha gasto toda a fortuna do pai Encontrou a arca vazia	2
	Outra resposta relacionada	1
	Não responde ou responde erradamente	0
d. Que mercadorias comercializava?	Noz-moscada, gengibre, cravinho, outras especiarias	1 – 1 3 - 2
	Não responde ou responde erradamente	0
e. Para que servem esses mercadorias?	Para temperar os alimentos.	1
	Não responde ou responde erradamente.	0
f. Explica, por palavras tuas, o que aconteceu na “ilha que mexe”.	Vocabulário adequado	SB 2
	Correção morfosintática	S 1
	Organização do texto oral	NS 0
g. Como explicas que a tripulação do barco tenha deixado Sinbad na ilha?	O capitão ficara convencido de que Sinbad já se tinha afogado.	1
	Não responde ou responde erradamente.	0
h. Que indícios existem sobre a religião de Sinbad?	Devia ser muçulmano porque chama por Alá.	1
	Não responde ou responde erradamente.	0
i. Qual o ponto em comum entre o mar onde Sinbad passou a noite e a “ilha que mexe”?	Marfim negro – mar escuro	2
	Outra resposta:	1
	Não responde ou responde erradamente.	0
j. O encontro com a “ilha que mexe” deu razão a um dos receios da personagem quando se fez ao mar. Que receio era?	Receio de não votar a ver os amigos e a família.	1



ancorar – lançar âncora **dorso** - costas, lombo **ecloDIR** – surgir **exausto** – muito cansado **fardo** – carga, pacote **faustoso** – luxuoso **frondosa** – que tem muitas folhas **içar** – levantar **saciado** – satisfeito, já não tem necessidades.

Avaliação da utilização de novo vocabulário

Figura	Legenda	Novo vocabulário utilizado corretamente		Novo vocabulário utilizado incorretamente		Pontuação 1 ponto palavra
Nº1		Ancorar Dorso Eclodir Exausto Fardo	Faustoso Frondoso Içar Saciado	Ancorar Dorso Eclodir Exausto Fardo	Faustoso Frondoso Içar Saciado	
Nº2		Ancorar Dorso Eclodir Exausto Fardo	Faustoso Frondoso Içar Saciado	Ancorar Dorso Eclodir Exausto Fardo	Faustoso Frondoso Içar Saciado	
Nº3		Ancorar Dorso Eclodir Exausto Fardo	Faustoso Frondoso Içar Saciado	Ancorar Dorso Eclodir Exausto Fardo	Faustoso Frondoso Içar Saciado	
Nº4		Ancorar Dorso Eclodir Exausto Fardo	Faustoso Frondoso Içar Saciado	Ancorar Dorso Eclodir Exausto Fardo	Faustoso Frondoso Içar Saciado	
Nº5		Ancorar Dorso Eclodir Exausto Fardo	Faustoso Frondoso Içar Saciado	Ancorar Dorso Eclodir Exausto Fardo	Faustoso Frondoso Içar Saciado	
Nº6		Ancorar Dorso Eclodir Exausto Fardo	Faustoso Frondoso Içar Saciado	Ancorar Dorso Eclodir Exausto Fardo	Faustoso Frondoso Içar Saciado	
Nº7		Ancorar Dorso Eclodir Exausto Fardo	Faustoso Frondoso Içar Saciado	Ancorar Dorso Eclodir Exausto Fardo	Faustoso Frondoso Içar Saciado	
Nº8		Ancorar Dorso Eclodir Exausto Fardo	Faustoso Frondoso Içar Saciado	Ancorar Dorso Eclodir Exausto Fardo	Faustoso Frondoso Içar Saciado	
Nº9		Ancorar Dorso Eclodir Exausto Fardo	Faustoso Frondoso Içar Saciado	Ancorar Dorso Eclodir Exausto Fardo	Faustoso Frondoso Içar Saciado	
Nº10		Ancorar Dorso Eclodir Exausto Fardo	Faustoso Frondoso Içar Saciado	Ancorar Dorso Eclodir Exausto Fardo	Faustoso Frondoso Içar Saciado	

Anexo 8: Texto dramático criado pelos alunos

Uma aventura na casa dos livros

A história inicia-se com os bonecos deitados na borda do biombo, como se estivessem a dormir.

Matilde - *(levanta a cabeça bocejando)* - Está na hora de me levantar. Tenho de acabar meu tricô! *(olha à volta)* - Ah! Mas onde é que eu estou? E o meu tricô onde está? *(tropeça na Crocodicula)* -Ai! *(grita, saltando)*

Crocodicula - *(acorda, assustada e muito agitada a andar de um lado para o outro)* - Ai!! O meu vulcão vai entrar em erupção! *(olha para a Matilde)* Quem és tu? Que fazes no meu vulcão?

Matilde – O quê? Vulcão? Eu?!E o meu tricô?

Crocodicula – Tricô? No centro da terra? Mas o que está aqui acontecer? Onde estamos?

Matilde – Não sei. Mas quero o meu tricô.

Nariz Cotanetoide – *(acorda a bocejar ruidosamente e começa a falar arrastando a voz)* Tricô eu não faço. Só bordo lindas toalhas conhecidas em todo o mundo.

Crocodicula + Matilde- *(aproximaram-se dela)* - Do que estás a falar? Quem és tu?

Nariz Cotanetoide – *(com voz séria e grave)* Sou a Nariz Cotanetoide. A maior bordadeira da ilha da Madeira! *(olha à volta)* - Mas onde é que eu estou? Devo estar a sonhar.

Sereia que gosta de areia - *(acorda a cantarolar)* Que horas são? A Louribela ainda não me deu o choque despertador!

Que andarás a fazer a minha enguia elétrica?

Joana Piada Gargalhada – *(acorda e fala como se estivesse elétrica)* Enguia elétrica?! Enguia elétrica?! Enguia elétrica?! Esta gente é doida! *(olha em volta, muito assustada)* O meu pinguim? Onde está o meu pinguim?

Sereia que gosta de areia – E és tu que me chamas de maluca?! Pinguim aqui é que não haverá! Aqui está tanto calor...

Matilde – Alguém me pode dizer onde está o meu tricô.

Crocodicula – Devo estar a 34.899 km de casa, o sol está muito quente precisamos de protetor solar.

Nariz cotanetoide- Ai!!!! É um mais doido do que outro!

Sereia que gosta de areia- E a minha banheira preparada com algas para eu tomar banho? Onde está?

Joana Piada Gargalhada –(*com voz divertida*) Alguém quer ouvir as minhas piadas? Eu sou a Joana Piada Gargalhada e vocês quem são?

(*em grande confusão todas começaram a dizer o seu nome*).

Joana Piada Gargalhada – (*a rir, grita*) Uma de cada vez. Assim ninguém se entende!

Sereia que gosta de areia – (*afasta todas e chega junto da Joana Piada Gargalhada*) Eu sou a sereia que gosta de areia. Muito prazer.

Matilde- Olá, eu sou a Matilde que faz tricô à janela!

Crocodicula- Eu sou a rainha dos vulcões, a Crocodicula. Muito prazer.

Nariz cotanetoide- Alguém se lembra de mim? Sou a Nariz Cotanetoide.

Crocodicula – Nariz quê?

Nariz Cotanetoide - Nariz cotanetoide !!!

Crocodicula - Mas que nome mais esquisito.

Sereia que gosta de areia- Também penso que é um nome esquisito... mas feio... mas bonito... não sei! Estou confusa e a ficar com sede de água.

Crocodicula- Mas ficamos em quê? Bonito ou feio!

Matilde - Acho que é invulgar!

Joana Piada Gargalhada - (*rindo*) É que é mesmo esquisito de todo. É esquisitóide. Por isso é que te chamas Cotonetoide.

Matilde- Mas alguém viu o meu tricô, ou não ?

Crocodicula- Mas onde estamos afinal?

Sereia que Gosta de Areia- Não sei, mas está a ser porreiro.

Joana Piada Gargalhada- Ya!!!!!!!!!!!! Esta a ser muito fixe.

Matilde- Por acaso está a ser fixe. Não está?

Crocodicula- (*olha para todos*) Tenho fome e sede. Alguém tem comida ou água ou algo parecido?

Nariz cotanetoide- Se estivesse em casa tinha bolo de mel, mas aqui...

Joana Piada Gargalhada – Eu tinha gelo mas, se calhar, já derreteu.

Matilde – (*suspirando de tristeza*) O meu tricô onde está?

Sereia que gosta de Areia – Ó miúda, pára. Chega dessa história: o meu tricô, o meu tricô!!!!!!Chega. tricô não mata a fome. (*vira-se para as outras*) Eu tenho algas mas não estão cozinhadas.

Nariz cotanetoide – Vocês não pensam em mais nada a não ser: algas, pinguins, tricô e vulcões. Será que pensam em sair daqui?

Crocodicula – O que são algas cozinhadas? Comem-se?

Sereia que gosta de Areia – Não és a “menina sabe tudo”? E não sabes o que são algas cozinhadas?!

Crocodicula- (*zangada*) – 1º chamo-me Crocodicula. 2º, a minha especialidade são vulcões e não coisas do mar e 3º não respondeu à minha pergunta.

Sereia que gosta de Areia – As algas são vegetais sem raízes que vivem no mar. Podem ser cozinhados e comidos. São ricos em minerais. Fazem muito bem à saúde. Até as usam em medicamentos.

Nariz Cotanetoide – E tu comes isso? Eu, na Madeira, como muito peixe-espada e bolo de mel. Uma verdadeira delícia!

Joana Piada Gargalhada – Ai! Não falem de comida! Dá-me umas saudades de carne crua.

Matilde – Carne crúa?!?!?!?

Joana Piada Gargalhada – Sim. Claro. Na Antártida come-se muita carne crua. É um hábito muito antigo. E tu? O que gostas de comer?

Matilde – Não quero saber de comidas! Só quero o meu tricô!

Joana Piada Gargalhada- Querem ouvir uma piada?

Crocodicula – Para quê? Tira a fome? Alimentas-te de piadas e gargalhadas?

Sereia que gosta de Areia – Deixem-na contar a piada. Vá lá, conta, para depois irmos procurar comida.

Joana Piada Gargalhada – Vejam lá se descobrem esta:

Tem coroa e não é rei, tem escamas e não é peixe?

Não sabem o que é? Eu ajudo: é um fruto muito saboroso que se cultiva nos Açores.

Crocodicula- (*com ar sonhador*) Os Açores são um paraíso. Sabem que as ilhas se formaram a partir de vulcões. Como eu gostaria de voltar para o meu vulcãozinho!

Nariz cotanetoide – Já sei. Já sei. Já sei o que é essa adivinha: é um ananás!

Sereia que gosta de Areia – Já não posso ouvir falar de comida! Estou esfomeada. Proponho que vamos pesquisar por aqui à volta para ver se conseguimos algo que se coma.

Todas – Concordo. Vamos lá.

Saem a conversar.

As personagens do segundo grupo surgem devagar, como se flutuassem e ficam uns segundos a dormir, enquanto se ouvem as vozes das que saíram de cena à procura de comida.

Jef Hardy - (*acorda e levanta a cabeça devagar*). O que é isto? Onde é que eu estou?

Drácula - (*Levantando-se de repente e vira-se, agressivamente, para o Jef Hardy*) -

Ei! Quem és tu? O que fazes no meu castelo?

Jef Hardy – Castelo?! Isto é algum castelo?

(os outros olham para ele, admirados)

Batman- (*aflito*) O Batman?! Batman?! Onde está o Batman?

Jef Hardy + Drácula - Está doido!

Drácula - Batman? Quem é esse?

Jef Hardy -É um herói que voa!

Drácula – Voar? (*aflito*) As minhas asas? Onde estão? Perdi as minhas asas!

Batman - Asas? Tu tinhas asas? Mas quem és tu? (*vira-se para o Jef Hardy*)

E tu? Está nu???

Jef Hardy - Ai, pois estou!

Drácula - Eu sou um vampiro, mas não tenhas medo. Não te faço nada. Por agora!!
(*ri, com tom malvado*)

Mariana Santana - (*levanta-se com um ar meio adormecido*)

As minhas minhocas! As minhas aranhas!

Jef Hardy - Quem és tu? Para que queres aranhas e minhocas?

Mariana Santana - Não são para comer!

Drácula -Comer, já comia qualquer coisa. Um copito de ...

Batman -Não é sangue, pois não?!

Drácula - Sangue?! Não! Um sumito de morango!

Mariana Santana - As minhas aranhas e minhocas são para estudar. Eu sou uma cientista muito famosa que estava nas ilhas selvagens da Madeira, a fazer as minhas investigações ... e agora ... o que faço aqui?

Jef Hardy -Pois. Ninguém sabe o que faz aqui.

Eu estava em Cabo Verde.

Batman -Caldo verde? Gosto muito.

Jef Hardy - Não é caldo verde é Cabo Verde, um arquipélago em África.

Drácula – Pois eu estava na Roménia! Um país europeu à beira do Mar Negro.

Batman - Eu sou de Los Angeles, nos Estados Unidos e continuo sem perceber onde é que estou!

Mariana Santana - Pois, realmente ...(*olha em volta*) .

Vocês já perceberam que estamos numa biblioteca?

Todos – O quê?!?!?!?! Numa biblioteca? A fazer o quê?

Mariana Santana - Não faço ideia! Mas a biblioteca está cheia de meninos e meninas!-

Drácula – Quero sair daqui! Quero ir para casa!

Batman – Um vampiro com medo?

Drácula – Não é medo. Tenho saudades dos meus filhos.

Jef Hardy – Temos que procurar uma saída.

Batman – Vamos sair daqui. Vamos inspecionar o local para encontrarmos o caminho de volta.

Mariana Santana – Sim. Vamos lá. Eu quero as minhas minhocas e aranhas!

Drácula – Porque é que tu não gostas de estar ao pé de nós?

Mariana Santana – Gosto, pois. Tenho é muita sede e muita fome. Vamos procurar alguma coisa para comer.

Jef Hardy – Já ia alguma coisa.

Drácula - Ó se ia!

Mariana Santana – Então vamos lá.

Saem todos de cena.

O último grupo aparece a flutuar, como os anteriores.

Luisa Rata Ralhata - (*começa a levantar-se*) Ai que dor de estômago! Estou cheia de fome.

Sei lá - Mulher?! O que fazes na minha casa? Fiz-te algum feitiço mal cheiroso?

Luisa Rata Ralhata - Na tua casa? Mas eu estou numa casa? Eu não tenho casa! Quem és tu? E de que cheiro é que falas? A mim não me cheira a nada! Só um bocado a... água vai!

Sei lá - (aproxima-se e *cheira-a*) És tu que cheiras mal! Fiz alguma asneira nos meus feitiços! Que horror! Sou um nigromante famoso! Não me posso enganar assim.

Luisa Rata Ralhata – Ni----- quê?

Sei lá - Ni-gro-man-te.

Luisa Rata Ralhata – Que bicho é esse?

Sei lá - Bicho? Eu sou um nigromante, um feiticeiro.

Luisa Rata Ralhata - Ah! És um mágico. Na minha terra chama-se curandeiro.

Sei lá - Tua terra? Mas afinal quem és tu?

Luisa Rata Ralhata - Sou a Luísa Rata Ralhata

Sei lá - Ralhata quê?

Luisa Rata Ralhata -Luísa Rata Ralhata.

Sei lá - Já percebi Ralhata Rata.

Luisa Rata Ralhata - Tu és um bocado burro, nê?

Sei lá - Burro? O que é isso?

Luisa Rata Ralhata - É o que tu és. Mas afinal como é que tu te chamas?

Sei lá - Sei lá. Porquê?

Luisa Rata Ralhata - Sei lá?! Não sabes?

Sei lá – Hã?! Ai. Já não estou a perceber nada.

Luisa Rata Ralhata - Pois nem eu.

Sei lá - Sou o *Sei lá*.

Luisa Rata Ralhata - Ah! O teu nome é mesmo *Sei lá*! Nunca ouvi um nome tão estranho!

Sei lá - (*olhando para o lado*) Olha. Quem é esse Rapaz?

Luisa Rata Ralhata - Vamos acordá-lo?

Sei lá - (*aproxima-se do rapaz*) Acorda lá!

Não Sei - Acordar para quê? 6.00 Horas da manhã. (*chateado*) Deixa-me em paz. Quero dormir!

Paco - (*enquanto estão virados para o Não Sei, levanta a cabeça, começa a dançar e cantar*).

Luisa Rata Ralhata - Já agora, rapaz, como é que te chamas?

Não Sei- Eu chamo-me *Não sei!*

Luisa Rata Ralhata - Já sei! Tu deves ser filho do *Sei lá?*

Não Sei – Sei lá? Então se não sabes como é que sabes?

Luisa Rata Ralhata - Não, mas por acaso eu conheço-o...olha é mesmo este senhor que está aqui ao meu lado.

Paco – Mas afinal o que é que se passa aqui? Já agora vou-me apresentar: muito prazer ...

Luisa Rata Ralhata - Grande abuso! Nós nem te perguntámos nada! Mas aqui quem manda no guião não és tu?!

Paco - E para falar é preciso permissão?

Luisa Rata Ralhata - Não, mas pronto... enfim!

Paco - Mas afinal onde é que nós estamos?

Luisa Rata Ralhata - Num local que parece uma sala, mas com algumas... como é que se diz... pessoas pequenas?

Paco - Crianças! Tu és burra ou quê?

Luisa Rata Ralhata - Não vou comentar.

Sei lá - (*aproxima-se do rapaz*) – Acorda lá.

Não Sei – Acordar? Hã? Para quê?

Luisa Rata Ralhata - Sim acordar. Já está na hora. Na minha terra nós acordamos às 6h da manhã.

Não Sei - (*chateado*) Ó pá, deixa-me em paz, quero dormir!!!!

Paco - (*com ar de quem não percebe nada*) Eu não percebo nada disto!

Luisa Rata Ralhata - Já agora, como é que tu te chamas? Tu aí, com uma poupa estranha!!!

Paco- Mas afinal o que é que se passa aqui? Já agora... vou-me apresentar – sou o Páquito.

Luisa Rata Ralhata Grande abuso. Ninguém te perguntou nada!

Paco - Mas eu preciso de pedir permissão para falar????

Luisa Rata Ralhata – Já ouvi isto em qualquer lado?

Paco - Mas afinal onde é que estamos?

Luisa Rata Ralhata - Num sítio que parece uma sala, mas com algumas pessoas pequeninas como é que se diz

Amadeu- Crianças! Tu és burra ou quê?

Luisa Rata Ralhata - Ah, pois é. Já me tinhas dito.

Não Sei – E tem livros. Tem muitos livros.

Paco – Livros? Será que algum fala da minha terra?

Sei lá – Qual é a tua terra?

Paco – Albaicin, em Espanha.

Não Sei – Eu venho do Dubai, na Arábia.

Luisa Rata Ralhata – E eu da Jamaica, uma ilha fantástica no continente americano.

Sei lá – És minha vizinha. Também venho das Caraíbas.

Não Sei – É só conversa! Mas continuamos sem saber como vamos voltar para as nossas casas!

Sei lá – Eu tenho impressão que consigo resolver isto mas preciso do apoio de outro nigromante.

Sereia que Gosta de Areia – *(aparece de repente)* Nigromante? Nigromante sou eu! Quem quer uma feiticeira?

Sei lá – Oh! Que feiticeira tão jeitosa! Vens ajudar-me?

Sereia que Gosta de Areia - Estamos todos fora de casa e temos que encontrar o caminho de volta.

Sei lá – E depois de encontrarmos o caminho, será que podemos beber um cházinho lá pelas Caraíbas?

Sereia que Gosta de Areia – Ai que nigromante tão atiradiço! Vamos lá fazer a tua magia para retornarmos a casa. O que é preciso fazer?

Sei lá – É preciso chamar todos para ajudarem.

Aparecem todos e dizem em coro:

- Queremos voltar para casa.

Sei lá – É preciso repetirem tudo o que este casal maravilhosos disser (*encosta-se à Sereia que Gosta de Areia*)

Sei lá e Sereia que gosta de areia –

Voltar a casa (*repetem cada frase, em coro*)

Queremos todos

Como o faremos, veremos

Mas todos juntos conseguiremos

E daqui sairemos.

Todos de cabeça baixa (*baixam todos a cabeça*)

Até três vamos contar

E daqui vamos voar

Até casa chegar.

1,2,3

Voam todos para as prateleiras dos livros e enfiam-se “dentro” dos livros.

Joana Piada Gargalhada – Assim esta história acaba, quando aos livros voltam as suas personagens. Com os livros viajamos e sonhamos. Bons sonhos para vocês.

Vitória, vitória acabou-se a história

Anexo 9: Resultados do inquérito aos alunos participantes

Realizado após a apresentação para os alunos do 4ºano em suporte informático.




(1) O texto dramático, resultante do trabalho de grupo, resultou

- de forma muito satisfatória:  45,45 %
- de forma razoavelmente satisfatória:  45,45 %
- de forma pouco satisfatória:  1 9,09 %

(2) Considero que a minha participação na redação do texto dramático foi

- muito importante:  45,45 %
- medianamente importante:  45,45 %
- pouco importante:  1 (9,09 %)





(3) A construção dos bonecos correspondeu às tuas expectativas?

- Muito:  81,82 %
- Razoavelmente:  9,09 %
- Pouco:  9,09 %

(4) Refere o que mais gostaste de fazer no referente à construção dos bonecos.

- a cabeça
- as falas
- tudo
- eu adorei a minha Luisa Rata Ralhata
- o que eu gostei mais de fazer foi construir os dentes e os cornos dela.
- cara
- pôr-lhe a crista
- fazer a personagem
- eu gostei de tudo tanto do teatro como de construir os bonecos (fantoques)
- fazer a roupa
- o cabelo, o fato , as mãos

(5) No decorrer dos ensaios o que foi mais difícil de conseguir?

- aguardar, em silêncio, a vez para atuar:  54,55 %
- seguir as indicações da professora:  18,18 %
- manipular os bonecos:  18,18 %
- adequar a voz à personagem:  9,09 %

(6) O que mais te agradou na apresentação para os alunos do 4ºano?

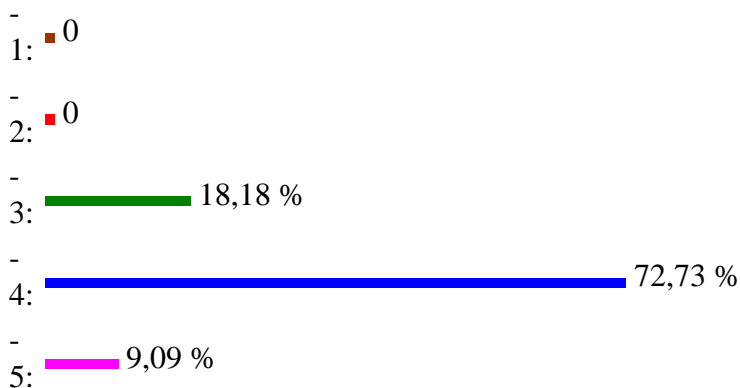
- Eles acharem engraçado
- foram os risos
- as palmas
- agradou-me a forma de eu representar a minha personagem

- O que eu mais gostei foi a do 1º grupo porque riam-se mais
- 1 grupo divertiu-se muito
- foram eles a começaram a rir
- Foi eles estarem com atenção e responderem muito bem
- tudo mesmo quando eles aplaudiram com toda a sua força
- eles verem o teatro
- ver o teatro

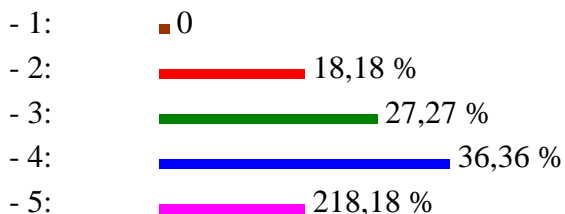
(7) e o que mais te desagradou?

- o segundo grupo não se rir tanto
- foi a atuação
- o 2ª grupo
- o barulho eu não fiquei calada
- o 2º grupo
- 2 grupo parece que não gostaram
- o barulho
- eles falarem
- foi quando os meninos de quarto ano não se calavam para nos começarmos a peça
- o mau comportamento dos maus alunos
- o barulho atrás do biombo

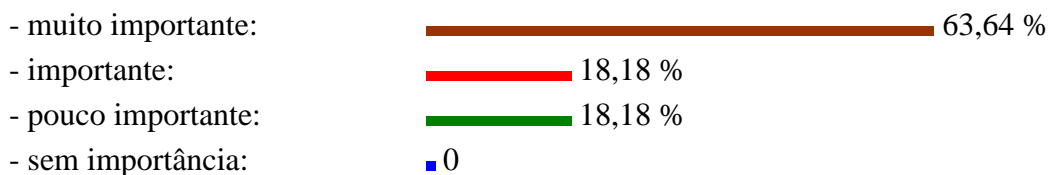
(8) Qual o nível que atribuis ao resultado final do projeto (1-muito fraco a 5-excelente)





(9) Como avalias a tua participação no projeto? (1-muito fraco a 5-excelente)



() Que importância teve este projeto na tua vida escolar?



() Gostarias de desenvolver, no futuro, outros projetos deste tipo?

- Sim:  981,82 %
- Não:  18,18 %

() Regista, com uma palavra, a tua apreciação global do projeto.

- Bom
- muito bom
-
- mais ou menos
- foi uma esperincia muito divertida
- gostei
- gostei do teatro
- gostei muito
- adorei e para o próximo ano devíamos fazer mais, desta vez para nos irmos a várias escolas apresentar o nosso belo teatro
- impressionante
- impressionante