

EXPRESSION DRAMÁTICA

das práticas à reflexão



*Maria de São Pedro Lopes
Maria do Céu de Melo
Isabel Kowalski*

EXPRESSÃO DRAMÁTICA

das práticas à reflexão

Maria de São Pedro Lopes

Maria do Céu de Melo

Isabel Kowalski

Ficha Técnica

Título

Expressão Dramática – Das práticas à reflexão

Autor

Maria de São Pedro Lopes

Maria do Céu de Melo

Isabel Kowalski

Editor

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Politécnico de Leiria

Fotografia da capa e contracapa

Maria Kowalski

Design gráfico

Tânia Lisandra Abreu Perestrelo (*estagiária do Centro de Recursos Multimédia*)

ISBN

978-989-8797-44-5

Suporte

Eletrónico (PDF)

—

2020

Índice

Palavras Iniciais	5
Da polifonia a 3 vozes ao uníssono - o princípio da reflexividade na educação artística dos professores do 1º ciclo do Ensino Básico e de Educadoras de Infância.....	7
À procura de novas polifonias - reflexão sobre os princípios de democraticidade, autodireção, criatividade/inação na educação artística no ensino básico	21
As linguagens artísticas e a pedagogia para a autonomia na formação de Educadores/Professores	28
Do imaginário do Outro a textos e corpos reais — o Mário Botas e ‘Nós’	40
«A Flor da Lua ou Dia de Monet: reflexões em torno da experiência de criação dramática».....	54
A Expressão Dramática e o conhecimento tácito: da criação artística à compreensão histórica de problemas sociais.....	69
«Sinto que estou no sonho das nuvens...» - o percurso histórico-cultural dos diversos habitantes de Santo António dos Cavaleiros através da expressão dramática	84
Nos quartos acontecem... encontros entre a literatura, a expressão dramática e a expressão visual/tecnológica	114
O quotidiano da criança na expressão dramática: um estudo de caso	125
A avaliação na área da expressão dramática no 1.º ciclo do ensino básico	140
O Pensar e o Fazer Artísticos na Formação de Professores	151
Bibliografia.....	173

Palavras Iniciais

Este livro é composto por textos que foram sendo produzidos pelas autoras ao longo de anos de encontro e de debate. A decisão de o publicar teve-se com a constatação de uma parca presença de referências em língua portuguesa no domínio da educação artística generalista, confinadas frequentemente a atas de diminuta divulgação pública, dispersas em repositórios como unidades isoladas, ou em revistas de difícil acesso por parte dos leitores. Por esta razão, decidimos revisitar estes textos e nesta revisitação estiveram presentes alguns critérios de escolha.

O primeiro focava a *sua natureza*, tendo uns um carácter mais ‘teórico’, outros mais ‘prático’, e por fim, outros que são ‘mistos’ onde as características mais comuns desta dicotomia estão diluídas. Este critério não é um mero ato de publicação, mas uma postura filosófica e artística comum e persistente, sendo esta integração visível nas práticas didáticas não apenas das professoras (autoras), como norteadora da formação dos seus alunos.

O segundo privilegiou a presença de várias *linguagens artísticas*, tendo com mais visibilidade a presença da Expressão Dramática. No entanto, e uma vez mais, houve a preocupação de escolher textos que explicitassem uma opção pela integração. Esta multiplicidade está expressa não apenas nos indutores que geraram muitos dos trajetos narrados, mas também no uso das estratégias performativas. Daí aparecerem, com diversas funções e em diferentes momentos, textos sonoros, visuais, verbais e multimodais.

O terceiro procurou que os textos tivessem sido gerados em contextos de formação diferentes. Dada a diversidade dos caminhos investigativos das autoras, estão, pois, presentes estudos feitos com estudantes futuros educadores de infância, professores do 1º, 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, professores e educadores já formados, professores do ensino secundário (História e de Línguas), e um projeto de intervenção com crianças do 3º ano de escolaridade numa comunidade nos arredores de Lisboa.¹

A diversidade histórica onde foram gerados estes textos não foi condicionante na sua seleção, prevalecendo a persistência da sua relevância inde

¹ Em cada capítulo estará presente informação que localiza o texto no tempo e no espaço de divulgação/publicação. Fez-se uma breve revisão da escrita tendo presente o acordo ortográfico, respeitando as citações prévias a este documento.

pendentemente do tempo e do enquadramento institucional e normativo dos contextos onde as autoras trabalharam.

Espera-se, pois, que este livro contribua com os seus conteúdos e formato de acessibilidade para uma formação mais sólida e mais polifacetada dos professores que utilizam as linguagens artísticas no quotidiano das suas aulas.

Da polifonia a 3 vozes ao uníssono - o princípio da reflexividade na educação artística dos professores do 1º ciclo do Ensino Básico e de Educadoras de Infância²

Maria de Céu de Melo, Isabel Kowalski, Maria de São Pedro Lopes

Introdução

Este texto foca o papel da componente de formação artística presente nos cursos de Professores do 1º ciclo e Educadoras de Infância adotando a Reflexividade, como princípio norteador da ação pedagógica³. Pretende-se, pois, refletir sobre a sua presença/ausência nas aulas de Expressão Dramática (ExDra) e como ela se consubstancia nas práticas pedagógicas dos professores e dos alunos. Relacionar-se-á este princípio com a especificidade do saber artístico nas suas componentes de exploração, criação e fruição. De algum modo, as autoras assumem este momento como de autoavaliação e de partilha de algumas conceções sobre a Educação Artística nestes contextos específicos de formação profissional.

Este texto organiza-se de acordo com os conceitos musicais expressos no título. Na primeira parte, cada autora escreve sobre o princípio, refletindo sobre a sua presença nos contextos de formação referidos, e como eles se consubstanciam na sua ação pedagógica⁴. Assume-se naturalmente a multiplicidade de interpretação e focalização dos princípios e a diversidade dos discursos escritos. É o momento da Polifonia. Num segundo momento tentar-se-á encontrar um conjunto de enunciados consensuais que devem nortear a formação dos Professores do 1º ciclo e de Educadoras de Infância. É o momento do Uníssono possível. Decidi-

2 Melo, Maria do Céu; Kowalski, Isabel. & Lopes, Maria de São Pedro (2001) *Da Polifonia a 3 vozes ao Uníssono. O princípio da reflexividade na Educação Artística dos Professores do 1º ciclo e Educadoras de Infância*. In Silva, B. & Almeida, L. (Orgs.). Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, pp. 675-684.

3 Outros princípios norteadores da ação pedagógica, como a Intencionalidade, Transparência, Coerência, Relevância, Reflexividade, Democraticidade, Autodireção e Criatividade/Inovação serão em outros textos posteriores objeto da nossa reflexão. (Melo et al, 2001; Vieira, F.& Marques, I., 2001).

4 1ª Voz- Maria do Céu de Melo; 2ª Voz- Isabel Kowalski; 3ª Voz- Mª São Pedro Lopes

mos neste primeiro texto focalizar o princípio da Reflexividade, pois ele está presente nas nossas preocupações mais próximas, e porque é aquele que decorre mais claramente de uma visão da educação como espaço de emancipação e transformação. Assim,

«... A reflexividade assume-se como um princípio medular das práticas de ensino e de aprendizagem, que se pode explicitar sinteticamente no seguinte enunciado: a ação pedagógica promove o pensamento divergente e o espírito crítico, integrando uma reflexão crítica sobre os seus pressupostos e finalidades, os conteúdos, a metodologia seguida, os parâmetros e métodos de avaliação, os processos/percursos de aprendizagem, o papel das disciplinas no currículo e a relação deste com a realidade sócio-profissional.» (Melo et al, 2001, p.135).

1ª Voz: à procura de caminhos

Os dados oriundos de diários dos alunos, seus portefólios e discussões grupais sustentam a possibilidade de tecer alguns enunciados sobre o tipo de reflexividade que explicitam. Há que realçar, no entanto, que existem diferenças, entre a que é escrita, e neste caso, se individual ou grupal, e a oral. Nos primeiros anos de prática pedagógica, a minha orientação face aos diários, visto por mim como instrumento de reflexão por excelência, era ‘dar’ inteira liberdade aos alunos, não apresentando então nenhuns itens orientadores. O diário apresentou-se, então, como um espaço confessional e o seu conteúdo substantivo confinava-se à enunciação de sentimentos e emoções vivenciados ao longo das aulas de Expressão Dramática (ExDra). O tipo de escrita, sem grande rigor e fluído, indiciava que os alunos viam o diário mais como um espaço catártico do que como um instrumento reflexivo. O ser um espaço privado, não partilhado com ninguém exceto comigo, também para isso contribuiu. Outra característica frequente deste tipo de diários iniciais era assumirem frequentemente o formato de uma descrição das atividades. Os alunos sentiam-se como que obrigados a fazê-lo, como se isso fosse indiciador de que aquelas tinham sido relevantes, logo merecendo

estar todas igualmente presentes. Ocorria então uma certa ‘dispersão’, diminuindo a sua função reflexiva. Mesmo assim, o diário era uma fonte privilegiada para a definição de comportamentos relacionais, nomeadamente, tipos de estratégias tecidas durante os trabalhos individuais ou de grupo, modos de composição de grupo, a presença e o papel dos líderes, etc. Se comparado com as discussões orais ocorridas nas sessões, muitas gravadas, era visível a ocorrência de um ‘desperdício’ reflexivo, ou seja, na oralidade, os alunos apresentavam um grau maior de discriminação reflexiva, pois muitos mais ‘objetos’ eram contemplados. Ocorria também um maior rigor e profundidade na análise e na crítica. Por exemplo, na oralidade, aspetos relacionados com a aquisição e desenvolvimento de competências artísticas e com o processo de criação eram focalizados, mas estavam ausentes dos diários. A minha atitude seguinte foi encontrar itens orientadores para a redação desse diário. Encontrou-se uma listagem de domínios: relações interpessoais e a ação artística; problemas da aquisição e desenvolvimento de competências artísticas e o processo de criação artística. Constatou-se, de imediato, que a clivagem entre os conteúdos da escrita e da oralidade foi diminuindo. Há que referir que esta mudança qualitativa se deveu também à dessacralização da escrita. O domínio restrito da escrita era um constrangimento - desculpa que os alunos evocavam, mas que foi sendo superado, à medida que eles viam reconhecidas como relevantes as suas contribuições.

Outra estratégia que tentei introduzir, e experimentei apenas dois anos letivos, foi a partilha de excertos dos diários no grande grupo. Reconheço que foi pouco frutífero. Desde a recusa pura à seleção estratégica de excertos menos polémicos, tudo aconteceu. Apesar dos alunos a terem rotulada como pouco eficaz, há que referir que essa partilha ocorreu espontaneamente nos grupos de criação, onde se desenvolveram projetos de criação de obras/performances que exigiam mais tempo de trabalho conjunto. Aí, a cumplicidade pessoal e artística que se tecia permitia uma partilha menos estrategicamente controlada. Esta evidência tornou-se clara, quando cruzei a análise dos diários pessoais com os portefólios dos grupos.

No que diz respeito aos portefólios, no início, eles eram apenas uma pasta onde os alunos colocavam os materiais que pudessem descrever graficamente as obras realizadas. A partir de certa altura, o portefólio passou a ser uma fonte mais rica em informação para documentar não apenas

o processo de criação, mas também como fonte para a reflexão que se realizava no final de cada obra (Melo, 2000).

Há que referir, que o espaço de reflexão sobre o vivenciado que se realizava oralmente no final de cada sessão, e que nem sempre ocorria por falta de tempo, passou a ser privilegiado por exigência dos próprios alunos. No início, estes viam-no como um tempo de relaxação ou de transição, antes de ‘ter que enfrentar’ a aula seguinte do horário escolar, para depois paulatinamente passarem a vê-lo como uma atividade de valorização e legitimação da vivência artística. Esta mudança ocorreu em paralelo ao desmontar do estereótipo de que as aulas de ExDra servem apenas para descontrair ou para a expressão de sentimentos e emoções, para uma concepção onde as Expressões Artísticas são vistas como um domínio que contém saberes e competências que precisam de ser ‘aprendidas’, como qualquer outro saber. Os alunos passaram também de uma formulação de ‘gosto/não gosto’, para avaliarem as suas próprias aprendizagens, o que permitiu uma crescente participação na definição dos trajetos didáticos, que inicialmente eram só da minha autoria (Melo, 2000).

O princípio da reflexividade está presente na minha prática profissional, mas penso que a vivência artística caracteriza-se também por um tempo e espaço de prazer e emoção, que nunca poderá (deverá) ser objeto de uma reflexividade exaustiva. A criação é, por natureza, um espaço de privacidade silenciosa que devemos respeitar... e calar fundo.

2ª Voz: em partilha

Creemos que uma formação contínua, advinda de uma reflexão/avaliação das suas práticas é a mais relevante e adequada aos educadores e professores. De acordo com esta noção e com o reconhecimento da importância decisiva do papel da reflexão na evolução pessoal e profissional, defendemos a pertinência do investimento no estudo e na valorização do olhar reflexivo na formação de docentes. Embora o princípio da reflexividade seja uma ideia muito comum entre nós, formadores, a sua aplicação coerente e continuada ainda faz parte do nosso tatear pedagógico. Neste ano letivo adotámos este princípio como modelo de lecionação de uma disci-

plina integrada num curso de Complemento de Formação, onde estavam inscritas seis educadoras de infância, com alguns anos de experiência profissional. Desejava-se que cada um dos elementos do grupo pudesse ter oportunidade de evoluir, empenhando-se num olhar referenciado e crítico, e partilhado em conjunto sobre o significado de posições metodológicas e suas implicações na ação educativa. Tratava-se sobretudo de introduzir uma atitude investigativa na ação educativa (Silva, 1995), com o intuito de produzir novos saberes, que pudessem ser partilhados pelos elementos do grupo, sem ter a intenção prévia de chegar a um produto final comum. Durante sete meses, em regime pós-laboral, nos Jardins-de-Infância e em 18 sessões na Escola Superior Educação Leiria, o grupo aceitou trabalhar o seguinte objetivo: “Verificar as relações existentes entre a ação educativa de cada uma e o Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância (PEDEI) proposto pelo INAFOP (2000)”. Na segunda sessão foi necessário esclarecer a metodologia e a previsão de atividades que, pelo facto de serem simultaneamente concretizadas individualmente e em grupo, lhes tinham criado alguma estranheza. Este tipo de metodologia era-lhes estranho, logo facilitou a aprendizagem do princípio da democraticidade. Outro aspeto que foi objeto de reflexão foi o modo como este projeto “Formar opinião sobre um documento oficial em relação com a prática de cada educadora” iria ser avaliado, já que foi assumido como uma disciplina do curso. Foi então necessário discutir e refletir sobre um novo perfil de aluna - educadora. Esta ambiguidade sentida pelas alunas reenviou-nos para a temática da investigação-ação. Às educadoras foram dadas grelhas de apoio à reflexão individual, grelhas que foram sendo reestruturadas ao longo de todo o projeto. As perguntas mais persistentes tinham como objetivos a identificação de situações de prática letiva artística que pudessem ser relacionadas com o PEDEI, a explicitação de emoções face ao seu próprio desempenho e de dúvidas pedagógico-didáticas. Outras perguntas foram introduzidas em consequência de descobertas identificadas nos momentos de partilha e reflexão grupal. À medida que o projeto avançava, tornou-se claro que a troca de opiniões estava a gerar novas questões o que fez com que as grelhas fossem sendo alteradas periodicamente. Há que referir que a decisão de não ter promovido a partilha da reflexão individual escrita logo desde o início no grande grupo, com o argumento de manter um espaço de pri-

vacidade, foi errada. Reconheceu-se que se perdeu um pouco a noção de progresso vivenciado por todas. Mas pouco a pouco, e tornando-se evidente que o conceito de projeto e de prática pedagógica não era comum, foi proposta a sua clarificação através da comparação entre opções pedagógicas das educadoras. A aceitação desta comparação mais sistemática foi uma grande conquista e derivou do processo reflexivo grupal.

Outro aspecto importante que surgiu como problemático foi a avaliação da ação educativa. Esta preocupação originou uma nova orientação que consistiu na identificação de situações e comportamentos estético-artísticos passíveis de serem objetos de avaliação. Esse levantamento implicou mudanças nas práticas pedagógicas das educadoras. Senti a necessidade de textos que orientassem a sua prática. Assim foram distribuídos alguns textos sobre formação reflexiva (Alarcão, I., 2000; Fosnot, C., 1995) e sobre várias acepções da noção de Projeto (Reis, I., 1992). Foi a única vez em que a seleção de material bibliográfico foi feita por mim sem surgir de um manifesto interesse das educadoras. Creio que o receio de que se sentissem perdidas, a hipótese de demorarmos muito tempo até que pudéssemos ter um vocabulário mínimo comum, a vontade de avançar, “distraiu-me” do meu próprio discurso quanto à urgência de aprender a correr riscos, também na formação. Na sessão seguinte observei que nem todas tinham lido os textos como tinha sido proposto.

Foi depois delineado, em conjunto, e aceite por todas, um calendário de previsão de quatro fases consideradas úteis para atingir o nosso objetivo: 1. Definição da área/âmbito de estudo individual; início da pesquisa bibliográfica relativa a conceitos nela implícita; levantamento de atividades (listagem) que cada educadora implementa na sua ação educativa e enquadrável na área escolhida; 2. Organização de dados teóricos e produção de instrumentos necessários ao estudo comparado; 3. Experimentação e análise de atividades práticas com as crianças e 4. Verificação de resultados e elaboração de propostas.

Mais tarde, em cada uma dessas fases, foi interessante a consciência que o grupo teve da necessidade de dividir o problema geral em problemas mais específicos, alguns comuns a todas, outros diferentes, tendo em conta a especificidade do trabalho de cada uma. Para que este desafio pudesse ser assumido em grupo nas suas múltiplas facetas, e dado que cada educadora deveria obter uma classificação, foi aprovado que a ava-

liação contemplaria as seguintes quatro vertentes de formação: a) Trabalho de grupo para reflexão, partilha de informação e tomada de decisões; b) Trabalho individual de reflexão, pesquisa e organização de dados; c) Ação educativa no Jardim-de-infância, e d) Relatório. Os itens de avaliação seriam os seguintes: a) Reflexão e análise do trabalho individual; Reflexão e análise do trabalho dos restantes membros do grupo; Contributo para a tomada de decisões; Partilha de informação; b) Adequação e aprofundamento da pesquisa bibliográfica; Levantamento e organização de dados; Explicitação do percurso desenvolvido; Elaboração de conclusões; c) Concretização de atividades no âmbito do domínio escolhido para o estudo; Recolha e organização de dados sobre atividades concretizadas no âmbito do domínio escolhido; Elaboração de um relatório individual do qual farão parte os elementos que irão surgindo ao longo do percurso formativo, tendo em conta a recolha, tratamento e organização da informação relativa ao projeto e relacionada com as decisões tomadas, a concretização de atividades e/ou tarefas e a reflexão individual e de grupo.

O facto de cada educadora ter podido escolher a área curricular, indicada no texto do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP), sobre a qual pretendia focalizar o seu trabalho individual e, dentro de cada área, um conjunto de itens, facilitou a personalização do empenho, visto que cada pessoa pode ver o seu processo como único, embora enquadrado no conjunto e sujeito a negociação. Três das educadoras escolheram a área curricular da Educação estético -artística, uma a da Educação da Linguagem oral, da escrita e da leitura; uma a de Educação Matemática e uma a de Formação Pessoal e Social. Não sendo uma soma de processos individuais mas sim uma rede de interações, cada educadora teve simultaneamente o seu lugar único e individual no grupo, e como sujeito responsável pela formação dos outros elementos do grupo. Esta dimensão da responsabilização poderia ter sido mais relevante e consciencializada. Creio que em futuras situações de formação deverá merecer mais a minha atenção focalizada. No entanto, a definição de tarefas em grupo que cada educadora implementaria com as suas crianças durante o tempo que mediava entre as sessões de grupo, tinha como objetivo por um lado promover o empenho de todas na tomada de decisões e por outro alimentar a disponibilidade e implicação individual no questionar dos modos de pensar e de agir pedagógicos.

Foi clara a presença de uma nova atitude investigativa, que influenciou a construção de novos conhecimentos teóricos e práticos sobre metodologias, a existência ou não de uma intencionalidade e gestão pedagógica, modos de avaliação, o papel das crianças na planificação das atividades e na sua avaliação, etc. Foi respeitada a multiplicidade de práticas pedagógicas das educadoras, o que enriqueceu os espaços de reflexão pela vivacidade dos confrontos orais. Aos instrumentos produzidos pelo grupo nunca teve subjacente o objetivo de atingir um modelo único. A preocupação maior era serem adequados às condições de trabalho e às crianças específicas. Neste aspeto, a pesquisa bibliográfica constituiu um bom e necessário contributo, pois por um lado ajudou a cimentar a autonomia da prática de cada educadora, a assunção livre das divergências unindo-as num discurso legitimador e a superação da dificuldade de expor a sua prática ao ‘julgamento’ do grupo. Todas estas sessões de trabalho foram feitas num gabinete de trabalho e não numa sala de aula. Este pormenor espacial que aparentemente poderia parecer irrelevante foi essencial para que as educadoras se assumissem como profissionais trabalhando entre pares e não como meras ‘alunas’, consolidando-se a ideia de trabalho ‘entre pares’.

O meu papel de orientadora, ao valorizar a dimensão reflexiva numa formação por competências, implicou estar atenta ao espaço e voz de cada educadora, incentivar a procura, problematizar, facilitar a emergência de dilemas, informar e coordenar a informação, apoiar a construção de saberes teóricos e práticos, individuais e de grupo, apoiar iniciativas e propostas, a definição e o cumprimento de tarefas, analisar dados, avaliar o processo. Em jeito de acorde à procura de harmonia com outros sons, foi manifesto o interesse, revelado em grupo, na constituição e participação de equipas para a investigação sobre a ação educativa na educação pré-escolar.

3ª Voz: uma pedagogia invisível

Pedagogia invisível foi a forma simples como uma aluna do Curso de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico resumiu no seu diário as aulas de Expressão Dramática. Tentar perceber o porquê desta

invisibilidade é o propósito ou o exercício desta reflexão.

Richard Courtney (1995:9) argumenta que os atos dramáticos geram sentimentos profundos e significativos, dando vários exemplos — resultantes da pesquisa que fez sobre este assunto — de alunos, professores, atores e indivíduos ligados ao Teatro e à Expressão Dramática. Estes contam como as experiências ligadas ao drama lhes criaram sentimentos de empatia, de confiança, de alegria, de satisfação, para com outras pessoas. Acrescenta mesmo que “(...) existe uma forte ligação entre os trabalhadores desta área sendo ligados por uma espécie de sistema de valores que tem a ver com a cooperação, reciprocidade, qualidade de vida, etc.”. Adianta que, ao envolvermo-nos em experiências de representação, os sentimentos fazem parte de todo o processo de pensamento: “Como jogadores/atores [*plays*], experienciámos pensamento (imaginação e sentimento) e ação como uma única entidade: Pensamento + ação = atos dramáticos, pois juntos criam significado. Só os podemos separar em abstração e num tempo passado; não o podemos fazer quando os estamos a viver no tempo presente.” (Op. Cit.11). Mais defende que é “ (...) o sentimento que faz com que a modalidade estética seja qualitativa; os critérios estéticos que usamos para fazer avaliações são os da qualidade” (Op. Cit. 21). Por isso também o autor acredita que as aprendizagens verdadeiramente significativas são de natureza estética, pois processam mudança na qualidade do pensamento, que vai mais no sentido de como é que se pensa, em vez de o que é que se pensa.

É a pensar nas teorias de Courtney, que volto a consultar os diários dos alunos e a procurar neles exemplos das ideias mencionadas acima. Começamos, por exemplo, pelas explorações pontuais que desenvolvem várias capacidades necessárias à representação e que fazem parte de qualquer aula de Expressão Dramática. O exercício do espelho, um clássico nestas aulas, provocou numa aluna a seguinte reflexão:

“Um dos momentos que mais me tocou foi o exercício do espelho. Como não conhecia muito bem a colega com quem estava a trabalhar, não estava à vontade com ela, mas foi isso que tornou tudo mais interessante, mais mágico, de descoberta mútua. Porque com os gestos também se comunica e há uma certa beleza mística que envolve essa forma de comunicar. A primeira vez que trabalhámos em conjunto não funcionou,

estávamos descoordenadas, não medimos bem o espaço, o que começou por estragar a beleza do momento. Mas depois tudo se modificou, quando ficámos em fila junto das nossas colegas e tínhamos de chegar ao fim da mesma fila, agindo sempre como um espelho, sem nos atropelarmos umas às outras, foi uma sensação magnífica que nos assolou, pois não vimos ninguém senão a nós próprias, como se ambas emergíssemos de um mesmo espelho.”

A propósito de um jornal, que foi o tema de uma aula, mencionarei um aspeto, que parece importante, e que se prende com a descoberta do poder que temos dentro de nós para transformar a realidade:

“Hoje descobri que um pedaço de papel pode criar muitas coisas originais, tais como uma sinfonia rítmica. Com uma folha de jornal é possível criar diversos sons que, conjugados, dão uma melodia fantástica! Depois notícias que eram apregoadas de diversas formas: umas mais graves, outras mais agudas, umas depressa, outras devagarinho... Notei que temos quase o poder de mudar o sentido da notícia apenas com o tom de voz! Somos sempre influenciadores naquilo que dizemos e fazemos, por mais neutrais que queiramos ser! [...] No fim da aula, como sempre apressadamente, saí e voltei a pensar no jornal. Afinal não é apenas um pedaço de papel! Pode ser o que tu quiseres!”

A improvisação dramática pode constituir um instrumento pedagógico valioso e esta aluna consegue refletir sobre essa importância a partir da experiência que viveu:

“Percebi porque é que o improvisado é mais agradável do que seguir um guião. SAI DE NÓS! Para uma criança é natural que a Expressão Dramática seja muito agradável. Todos os movimentos, os jogos, os risos, as falas, são personalizadas. São delas e ninguém lhes impõe atitudes, falas, sorrisos... A Expressão Dramática pode ser um bom espaço de tempo na vida de uma criança, tendo um papel fundamental na formação da sua personalidade!”

Dos exercícios e das improvisações pontuais passámos agora ao projeto prolongado de criação dramática. Este grupo de alunos trabalhou durante quase um semestre um conto tradicional que, uma vez analisado e desmontado, serviu de indutor à criação de novos contos. Estes, por sua vez, foram transformados em diferentes projetos dramáticos inteiramente criados pelos alunos. Não me caberá aqui descrever em detalhe todas as fases deste projeto artístico, contudo, deverei mencionar que os alunos, ao apropriarem-se de um projeto e ao sentirem-se responsáveis pela sua criação, foram, através deste mesmo processo, refletindo paralelamente sobre as suas próprias descobertas e aprendizagens. Ao mesmo tempo, as inferências sobre o modo como um processo idêntico poderia resultar no contexto de uma sala de aula, eram múltiplas. Assim, olhemos mais uma vez para os diários, e observemos as reflexões que este aluno vai fazendo, ao longo de várias semanas (indicadas com números), à medida que o projeto vai evoluindo:

“1 — Esta aula apresentou-se bem diferente das restantes. Não foi propriamente uma aula rica em expressão, em sentimento, mas antes uma aula em que se iniciou algo que irá, mais tarde, permitir essa expressão e esse sentimento, de uma forma bastante considerável, creio.»

2 — «Estes sketches eram baseados nas personagens da história, porém a ação era totalmente criada por nós. Já me sinto muito à vontade para “explodir” em pensamentos, para representar, etc. É espetacular sentir o progresso que se vai dando dentro de nós: tornámo-nos mais unidos, sentimo-nos, uns perante os outros, muito mais à vontade.»

3 — «Estes pregões foram representados de variadas formas, dando mais uma vez a ideia de que existe uma grande margem de manobra na exploração de uma história. Nunca tive a consciência de que de uma coisa tão simples se poderiam fazer coisas tão belas e tão criativas. Para além da vertente pedagógica continuo a ver estas aulas como um relaxamento total.»

4 — «A criação de algo novo, que é nosso, apresenta-se muito gratificante e, sem dúvida, que nos tem cativado bastante. Sinto que todos estamos a “semear” mas que todos ansiamos o tempo de “colher os frutos”.»

5 — «No nosso trabalho é muito importante o improvisado que, no meu ponto de vista, acaba por ser muito enriquecedor. Marcamos como que um ponto de partida e um de chegada, permitindo um grande malabarismo a todos os personagens, no que vai desse ponto de partida até ao ponto de chegada. Não estamos presos a um texto, o que nos permite expressar toda a nossa vivência e originalidade.»

6 — «Nesta aula apresentámos, a toda a turma, todo o trabalho realizado. Não foi um momento de representação qualquer, foi sim um momento bem especial: representámos algo feito por nós! Muitos sentimentos se apoderaram de mim. Por um lado senti uma grande alegria e felicidade por esta grande oportunidade de desenvolver o espírito de grupo. Por outro senti uma grande liberdade durante a representação, acompanhada de um grande ânimo pelos resultados que estavam a surgir.»

Na última entrada do seu diário, este mesmo aluno decidiu fazer uma reflexão em jeito de balanço de final de semestre. E então, revela-se-lhe o sentido da experiência anterior:

“Só depois de terminar todo este trabalho é que me comecei a aperceber de toda a sua riqueza. Com este trabalho atravessámos todas as áreas do currículo quase sem nos apercebermos. Conseguí perceber a grande importância da Educação e Expressão Dramática no 1º Ciclo. Tem, de facto, muita importância no processo ensino-aprendizagem. É caso para dizer que a brincar e a jogar muito se aprende. A Educação e Expressão Dramática pode ser o ponto de partida para que as crianças sintam gosto em aprender. Este é para mim o ponto de partida para aumentar o sucesso escolar, tendo sempre o objetivo de criar pessoas e não “bolinhas” de conhecimento”.

O percurso metacompreensivo feito por este aluno é mais ou menos comum a outros alunos que vivenciaram processos de criação dramática idênticos. Aliás, são estes momentos de reflexão que, emergindo do âmago de processos significativos, vão criando referências para um novo olhar sobre nós próprios, sobre os outros, sobre a vida e, conseqüentemente,

sobre a pedagogia. E por não chegarem em forma de receitas prescritas por especialistas, daí a sua invisibilidade! Contudo, foi essa invisibilidade que parece ter tocado profundamente estes futuros professores, questionando-se e questionando vários aspectos ligados à Educação!

Unísono sobre a reflexividade

Nos textos acima apresentados, que cada uma de nós criou, é visível a existência de vozes diferentes. Neste momento de criar um unísono, cremos que é possível enunciar o(s) nosso(s) unísono(s):

- O princípio da reflexividade é visto como eixo estrutural da nossa prática letiva artística. Enquanto professoras e investigadoras, os dados oriundos de momentos reflexivos dos alunos são uma fonte decisória das nossas opções didáticas. Isso traduz-se numa constante adequação dos nossos trajetos aos alunos reais. Essa adaptação decorre necessariamente da variedade de turmas que se nos apresentam, mas também porque em cada turma temos uma variedade de perfis de competências artísticas. Temos alunos que já experienciaram vivências dramáticas, outros que têm experiências musicais, outros em artes visuais, outros sabem escrever, etc. Esses saberes e competências têm que ser contemplados e potencializados nas nossas aulas de Expressão Dramática;
- Apesar da existência de uma intencionalidade (ou intencionalidades) prévia da nossa parte, a natureza da vivência artística obriga-nos também a considerar o conhecimento reflexivo dos alunos como fazendo parte dos conteúdos substantivos da criação artística, seja ele produzido nas explorações pontuais, seja expresso nos processos de criação. Contrariamente à ideia do senso comum, a obra não é apenas o objeto ou a performance, mas também o processo que a ela subjaz. Daí valorizarmos o conhecimento sobre o quê, quando, como e porquê os alunos escolhem uma determinada narrativa da obra, como negociam os sentidos, como escolhem esta ou aquela linguagem artística, como distribuem os papéis, etc. Há, pois, que conciliar trajetos didáticos enformados pelo domínio progressivo

dos saberes e competências artísticos e a liberdade de criação;

- Os diários, os portfólios e as discussões grupais são instrumentos reflexivos que valorizamos como espaços reflexivos. Há, no entanto, um longo caminho de investigação que nos permita utilizá-los de modo mais efetivo. É necessário discriminar quais os domínios, itens, saberes e competências que devem ser objeto da reflexão privilegiando ora uns ora outros. Em paralelo a outras situações de formação, como os estágios, consideramos necessário, estudar os nossos próprios processos de reflexão e como eles se traduzem operativamente nas nossas práticas pedagógicas. No caso da educação artística, um dos aspetos a estudar que nos aparece como urgente é determinar o impacto das nossas próprias estratégias reflexivas junto dos alunos e os modos como determinam o seu pensamento reflexivo e as suas futuras práticas artísticas com as crianças;
- O pensamento reflexivo dos alunos permanece, por enquanto, muito ‘preso’ às suas vivências artísticas datadas e contextualizadas. A etapa seguinte será promover vivências, instrumentos e referências teóricas que lhes permitam criar as suas teorias pedagógicas, promovendo um professor autónomo. A prática pedagógica que se consubstancia no ano de Estágio parece-nos ser um tempo curricular privilegiado para essa aprendizagem. Retomando algumas palavras iniciais, o princípio da reflexividade decorre de uma visão da educação (se assim a queremos ver realizada) como espaço de emancipação e transformação.

Para terminar, reafirmamos, como Educadoras pela Arte, que tratamos ‘por tu’ os princípios que advogamos, norteadores da ação pedagógica, sublinhando as suas características de provisionalidade, de imprecisão, de imperfeição... A criação artística é por definição uma obra sempre ‘aberta’.

À procura de novas polifonias - reflexão sobre os princípios de democraticidade, autodireção, criatividade/inação na educação artística no ensino básico⁵

Maria do Céu de Melo

Introdução

Este texto continua a discussão iniciada no texto anterior onde se pretendeu relacionar o princípio generalista da reflexividade com a especificidade do saber artístico nas suas componentes de exploração, criação e fruição. Agora pretende-se abordar os outros princípios. Iniciar-se-á com o princípio da *Democraticidade*, onde a ação pedagógica deve assentar em valores de uma cidadania democrática, sentido de justiça, respeito pela diferença, liberdade de pensamento e expressão, comunicação e debate de ideias, negociação de decisões, colaboração e interajuda. Ao pensar neste princípio a minha primeira reação foi dizer que a prática pedagógica artística baseia-se necessariamente nele. Para mim era tão óbvio, que nem mereceria um comentário. Ouçamos, no entanto, primeiro, um excerto de um diário de uma aula escrito por uma aluna que explicita bem o que este princípio envolve.

“Foi muito difícil o acerto das ideias, iniciar e desenrolar todo o processo, pois todos tínhamos muitas ideias, incoerentes. Digo isto, porque quando vi o grupo fiquei aborrecida pois havia gente com quem não simpatizava. É verdade que tive depois umas boas surpresas, mas mesmo assim foi doloroso. O mais difícil foi ter que ceder, não ter o meu tempo para aprender, até para dizer as minhas ideias foi doloroso, tanto barulho, tudo era muito rápido. Eu só queria ter tempo para mim. Até porque todos ficaríamos a ganhar com isso. Sei lá... Se calhar

⁵ Melo, Maria do Céu (2001) *À procura de novas polifonias. Reflexão sobre alguns princípios para uma educação artística no Ensino Básico*. In Congresso Ibérico de Educação Artística: A casa dos espíritos. Associação dos Professores de Expressão e Comunicação Visual. Maia: Instituto Superior de Tecnologia, 28-30 Nov. (<http://www.geocities.com/aiea2000/>).

a pressão também pode ser motivadora... Mas eu só queria ter tempo para mim”.

Confirmando que os valores acima referidos são primazes. Mas, no contexto das aulas de Expressão Dramática (ExDra), e como muitas atividades propostas são grupais, muitos deles se esbatem, sendo notória a supremacia do Nós face ao Eu. Nas minhas aulas, existem dois formatos essenciais de trabalho: o primeiro substancia-se em explorações pontuais, muitas das vezes individuais. O segundo assume a forma de trabalho de grupo cujo objetivo é a criação de obras pequenas ou mais elaboradas.

Assim sendo, é mais no primeiro tipo que são contempladas as idiossincrasias. Mesmo assim, a minha intencionalidade pedagógica expressa num mais ou menos flexível trajeto didático (Melo, 2000) pode interferir no tempo necessário e no conteúdo substantivo desejado às (para) explorações por cada aluno. Por outro lado, o tempo curricular disponibilizado para a disciplina de ExDra interfere nos meus desejos e intenções de respeitar a diversidade dos alunos. Assim, o respeito pela diferença e a liberdade de pensamento existem, mas estão contaminadas por fatores exógenos à vivência artística. É evidente que há um espaço de gestão onde se tenta equilibrar a necessidade de ‘avançar’ e o ‘dar mais tempo’ a cada aluno. Crescentemente, advogo que nós professores devíamos valorizar o papel da pausa e do silêncio nas nossas aulas, pois eles são condições e variáveis determinantes na criação artística.

O que ocorre nas aulas dedicadas a explorações pontuais é “uma negociação das restrições ao Eu” (Marques & Paiva, 2001), mas assumo que ela é mais determinada pelo meu ritmo de lecionação do que pelos alunos. Poderia ainda reconhecer que o fator -a minha pessoa ‘artística’- pode, por vezes, interferir nessa liberdade de pensamento e expressão, na comunicação no debate de ideias, e na negociação de decisões, porque a minha ação educativa contém também expectativas artísticas prévias com mais poder e necessariamente diferentes das dos alunos.

No segundo tipo de aulas onde se implementam processos de criação artística grupal, estes valores estão sempre explícitos e afirmativos, pois sem eles creio que a natureza da criação seria subvertida. Mais, creio que, quer o processo de criação quer a obra, são determinados pelo modo como eles são interiorizados e vivenciados entre os elementos do grupo.

Deles nascem as ideias matrizes, o modo de negociarem sentidos logo tornado conteúdo substantivo da obra, a estrutura da obra, as opções no que diz respeito às linguagens artísticas escolhidas, etc. (Melo, 2000). Como adoto a postura de uma quase total não interferência nestes processos, a presença deste princípio está claramente salvaguardada.

Por outro lado, como a ExDra é um domínio multidisciplinar, contendo em si saberes oriundos da Música, do Português, da Dança, das Artes Plásticas, e porque se explicita em representações grupais, tende a assumir-se como um espaço grupal, logo considera o respeito pela diferença como valor não predominante. No entanto, se pensarmos em várias áreas ou atividades dramáticas, poderemos encontrar algumas que contemplam mais o individual, como por exemplo, a narração de textos, o tratamento teatral de monólogos e a escrita de textos. Mesmo assim, quando proponho a criação de textos dramáticos, escolho sempre a estratégia grupal. Esta minha análise leva-me a questionar se na minha prática pedagógica crio ou não condições para que o respeito pela diferença e liberdade de pensamento substanciado na expressão e na comunicação existem na realidade. É evidente que, se visto como ato individual, ele está presente na relação interpessoal que habita nas minhas aulas. Mas a questão é saber se nas atividades que proponho ou no que os alunos decidem fazer, esse respeito pela diferença e liberdade de pensamento não é ‘sacrificado’, ou pelo menos subalternizado no ‘turbilhão’ da criação coletiva!?

Continuando nesta abordagem de novos princípios, focalizo agora, o da *Autodireção*, onde a ação pedagógica deve desenvolver atitudes e capacidades de autogestão da aprendizagem- definição de metas e planos de trabalho autodeterminados, autoavaliação e estudo independente, curiosidade intelectual e vontade de aprender, sentido de autoestima e autoconfiança.

Tento fazer coexistir a minha intencionalidade didática com os interesses e expectativas dos alunos. Mas esta coexistência não se limita à mera aceitação ou negociação de ideias-matrizes ou indutores. *A priori* existe um conjunto de pressupostos, finalidades e conteúdos que se consubstanciam no programa. Esta proposta colide por vezes com a multiplicidade de perfis artísticos dos alunos. Este facto, que poderão dizer que acontece em qualquer disciplina, determina que a programação ‘ideal’ passe a funcionar apenas como uma estrutura flexível da minha ação pedagógica e não

como um conjunto de temas que diacronicamente iriam ser ensinados e aprendidos. Somos nós, os alunos e eu, que construímos um trajeto reflexivo e decisório (Melo, 2000). Mas esta partilha e corresponsabilização é também ela um objeto de aprendizagem, como diz esta aluna no seu diário:

“Tenho que lhe dizer que a professora me assustou um pouco no início. Responsabilizarmo-nos pela nossa aprendizagem! Nunca tinha visto o meu papel de aluna por este prisma. Também os professores gostam de ter o poder. De repente, aparece a professora que me pede orientações para as aulas futuras. Foi difícil... Não estamos habituados a pensar, a refletir, e mesmo tentar descobrir o que correu mal, para que isso seja trabalhado no futuro. Agora, como vamos a meio do semestre, é-nos mais fácil assumir esse poder. Até já ditamos os temas das aulas seguintes. Agora percebo, como quanto mais sabemos, mais ficamos a saber o que precisamos de saber, percebe?”

À medida que são capazes de caracterizar o vivido, identificar as dificuldades e criar hipóteses alternativas de atividades, são eles (e eu com eles) que desenham as novas sequências letivas, aumentando assim a funcionalidade do princípio da autodireção.

Por vezes, a planificação de aprendizagens futuras é da sua total autoria, mas apenas quando derivam do processo de criação de uma obra específica. Aí é-lhes mais fácil ‘isolar’ quais os saberes e competências artísticas que precisam de ser mais explorados, para que ocorra uma maior eficácia comunicativa e estética da obra. O princípio de autodireção está então claramente presente, pois nem sequer deriva de uma intencionalidade da professora. São os conteúdos da obra e as linguagens artísticas convocadas, que geram nos alunos-criadores a necessidade de desenvolverem atitudes e capacidades de autogestão da aprendizagem. O meu papel restringe-se a estar atenta e disponível para traduzir as suas necessidades técnico-artísticas em atividades de aprendizagem.

No que diz respeito às aulas de explorações pontuais, os alunos não são capazes de identificar as suas dificuldades (Ex: explorar movimentos segmentados; interpretação vocal), reenviando para a professora a criação de situações de aprendizagem. No entanto, à medida que o ano de-

corre, os alunos passam a ter um papel decisório mais relevante. A criação criteriosa de sequências letivas é um objetivo a longo prazo da minha prática pedagógica, pois pretende-se que os alunos assumam a sua total autoria no final da sua formação inicial.

Neste contexto educativo específico, uma educação artística não profissionalizante, em que a vertente de execução de obras de outros é menorizada pois privilegia-se a da criação, este princípio só se pode corporizar em paralelo ao da reflexividade. Se assim não acontecer, a tendência é ser o professor a definir todo o trajeto reflexivo e decisório da prática pedagógica. Esta atribuição de ‘responsabilidade’ é muitas das vezes feita pelos próprios alunos, devido não apenas à ausência de vivência artística prévia na sua vida escolar, como também pela concepção sacralizante de que a ‘arte é só para alguns, poucos e com jeito’.

Finalmente, vou apresentar algumas palavras sobre o princípio da *Criatividade/Inovação* onde a ação pedagógica deve estimular processos de compreensão e intervenção, com implicações profissionais e sociais, promovendo uma interpretação pessoal e uma visão pluri-inter-transdisciplinar do conhecimento e da realidade, capacidades de pesquisa e de resolução de problemas, desenvolvimento de projetos pessoais, capacidades de intervenção no contexto profissional a atitudes de abertura à inovação. Se a presença do princípio da democraticidade me pareceu óbvio na prática pedagógica artística, o da criatividade/inovação seria redundante, logo desnecessário de ser referido, já que ele faz parte da natureza da arte. No entanto, e mais uma vez, fiz uma pausa. Confesso a sua razão primeira: não gosto destas duas palavras. Talvez porque as vejo mais como adjetivos, e não como substantivos. Raramente as uso no meu discurso. Pertencente à mesma família vocabular, prefiro falar de criação, sem me preocupar se ela é ‘criativa’ ou ‘inovadora’. Seja nas aulas de explorações pontuais, seja naquelas dedicadas aos processos de criação de obras, os alunos necessariamente convocam as suas representações, ideias, valores e sentimentos. São eles que determinam e configuram as suas ideias-matrizes. O mesmo ocorre quando estas partem das interpretações de um indutor externo: um quadro, uma música, etc. Durante a criação, os processos de compreensão, interpretação pessoal e uma visão pluri/inter/transdisciplinar do conhecimento e da realidade são instrumentos necessários à tradução das suas intenções comunicativas em atos artísticos.

Aceitando, no entanto, os estudos sobre criatividade e inovação, tenho vindo a acentuar ao longo da minha vida profissional o tempo dado à definição das ideias iniciais. De modo a evitar que sejam estereotipadas (se desejarem pouco criativas ou inovadoras), os alunos são convidados a investigar sobre o tema escolhido. Por exemplo, há uns anos os alunos trabalharam os quatro elementos (Melo, 2000). Um grupo escolheu o Ar. Desencadearam então um levantamento de como o vento, enquanto fenómeno científico, se manifesta na água, na terra e no ar. Estudaram também contos e lendas, analisando o imaginário atribuído por várias culturas a estes elementos, etc. Esta pesquisa permitiu-lhes criar várias hipóteses de ideias-matrizes, potenciadoras de diferentes obras. Aproveitando elementos de umas e de outras, no momento da tomada de decisões, acabaram por ter um leque maior de opções. Este excerto ilustra esta ocorrência.

“Hoje houve uma grande discussão sobre o trabalho do grupo X. E tudo porque a M. disse que aquela abordagem era vulgar. Estalou o verniz. A professora deixou que todos discutissem. Foi um horror. Depois, acalmou-nos, desvalorizando aquela ‘ofensa’. Então, discutiu-se a influência das telenovelas brejeiras e também o não vermos muitos espetáculos de teatro e de dança e o que é isso do ‘gosto’ Eu acho que o problema do grupo X foi não ter pesquisado sobre o tema. Quiseram fazer o trabalho muito rapidamente, assim com ares de profissionais. No meu grupo, investimos mais em procurar coisas sobre o tema, mesmo na área das ciências. Talvez, porque temos um ‘cientista’ no nosso grupo. Isso fez com que o nosso trabalho fosse diferente. Estou feliz por isso”.

Por outro lado, à medida que a obra se consubstancia - das ideias matrizes, à estrutura provisória e desta à estrutura definitiva - os alunos são confrontados com problemas derivados das linguagens artísticas escolhidas. Por vezes, esses problemas são resolvidos pela aquisição de uma competência ou pela compreensão de um saber específico. Às vezes pedem-me uma ‘solução’, que se expressa apenas numa pequena sugestão (uma movimentação cénica, uma luz, uma fala, um adereço) para que os alunos logo desencadeiem uma hipótese de resolução. Frequentemente recuso-me a alimentar a preguiça, sim, a preguiça que assalta por diver-

tos motivos os alunos. É-me difícil discriminar os diferentes critérios da minha atuação. Por vezes depende da minha disposição empática face à obra, do estado de desenvolvimento das suas criações, o tipo de interações que se desenvolvem no grupo, etc.

O processo de criação depende de muitos fatores que nem os alunos ou professor ‘controlam’. Muitos deles só podem ser identificados pelos sujeitos durante a consubstanciação da obra. Outros só são consciencializados nos momentos de reflexão que se criem, escritos ou orais. A prática pedagógica deve apenas criar condições para que possam ocorrer processos de negociação de sentidos, escolhas consensuais e práticas reflexivas e críticas. Criar estas condições depende, e esta é uma das minhas crenças, essencialmente do perfil do professor. Ele deve ter, antes de mais, vivenciado uma prática artística diversificada, e ter ele mesmo adquirido competências de metacompreensão processual permitindo-lhe assim mobilizar um saber simultaneamente teórico-prático. Por outro lado, se o professor tiver como constante uma postura investigativa, esta permitir-lhe-á uma ação pedagógica também ela criativa e inovadora. A criação é (também) um espaço de imprevisibilidade e de provisionalidade. Professores e alunos têm apenas que as reconhecer simultaneamente como características e como instrumentos da vivência artística.

As linguagens artísticas e a pedagogia para a autonomia na formação de Educadores/ Professores⁶

Isabel Kowalski e Maria de São Pedro Lopes

Introdução

A experiência que será apresentada⁷ refere-se a um processo de formação que tem vindo a ser implementado e estudado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais no período de 2000/2001. O estudo privilegiou os significados e os modos de enquadrar a formação no âmbito das Artes na formação de Educadores de Infância e de Professores 1º ciclo.

Nos planos de estudo dos cursos de licenciatura em Educação de Infância e em Professores do 1.º Ciclo de Educação Básica até 2001, as áreas das expressões (dramática, plástica e musical) surgiam, inseridas na disciplina de Metodologia, com cargas letivas semelhantes, embora não revelassem uma intenção de formação integrada entre elas, ou facilitassem abordagens promotoras de relações com outras áreas de saber. Estas preocupações, ainda que sendo entendidas como desejáveis por alguns docentes, não se traduziam na gestão da formação. Todas as áreas, incluindo as artísticas, situavam-se como disciplinas autónomas numa primeira fase de implementação (até 2001). Na fase posterior, sob o mesmo nome de Metodologia da Educação.../Pré-Escolar /1.º Ciclo, ambas com uma carga horária anual de 300 horas e lecionadas no 3º ano da licenciatura, foram sujeitas a uma reestruturação.

6 Kowalski, Isabel & Lopes, Maria de São Pedro (2011), *As linguagens artísticas e a pedagogia para a autonomia na formação de educadores /professores*, In Silva, José Luís; Vieira, Flávia; Oliveira, Clara; Morgado, José Carlos; Almeida, Judite; Moreira, Maria Alfredo; Melo, Maria do Céu e Alves, Palmira (Orgs.). Atas do Congresso Ibérico - Pedagogia para a Autonomia / 5º Encontro. Braga: Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CD.ROM), pp. 359-369.

7 Este texto tem como referência um estudo que está a ser desenvolvido no Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação (NIDE) do Instituto Politécnico de Leiria. Pretende-se evidenciar dados que nos levam a inferir que o conhecimento experienciado das linguagens artísticas na formação inicial se constitui como uma mais-valia para uma formação integrada, reflexiva e autónoma. A organização do atual plano de estudos da licenciatura e mestrados na formação de educadores e professores é um reflexo do estudo sobre a experiência anterior no âmbito das áreas artísticas. Este texto integra duas partes: I – A experiência no âmbito das linguagens artísticas na formação inicial de Educadores de Infância e de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no plano de estudos pré -Bolonha, e o contributo destas experiências no desenho da atual formação; II – A atual formação e consequências para a autonomia.

1. As disciplinas de Metodologia... antes de 2001

As disciplinas de Metodologia eram compostas por oito componentes: Metodologia da Expressão Dramática; Metodologia da Expressão Musical; Metodologia da Expressão Plástica; Metodologia da Formação Motora; Metodologia da Matemática; Metodologia do Português; Metodologia do Meio Físico; Metodologia do Meio Social. Cada uma destas componentes correspondia às diferentes áreas curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico e aos âmbitos considerados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Durante os três primeiros anos de funcionamento de ambos os cursos, estas disciplinas eram coordenadas por um docente, e os alunos eram sujeitos a oito avaliações distintas para obterem uma classificação final única que correspondia à média aritmética das avaliações das componentes.

Feito o balanço da experiência de formação naqueles três primeiros anos (anterior a 2001) verificou-se que, embora se valorizassem princípios pedagógicos que contemplavam uma abordagem integrada para a Educação Básica, a formação dos futuros docentes decorria de uma forma compartimentada, disciplinarmente dependente e incoerente com os princípios defendidos pela equipa dos docentes. Mais se constatou que, os trabalhos que os alunos realizavam no âmbito das diferentes componentes, não só revelavam o cariz disciplinar específico da formação que estavam a seguir, como também demonstravam dificuldade em apresentar marcas e opções pedagógicas sustentadas. É de salientar que, no que diz respeito à formação específica nas artes, os alunos já haviam tido formação em cada uma das 3 áreas, num total de 90 horas, divididas pelos dois semestres, 45 horas por semestre. Por exemplo, em Expressão Dramática I pretendia-se proporcionar aos alunos uma introdução à linguagem teatral e seu enquadramento numa perspetiva educativa das linguagens artísticas. Em Expressão Dramática II pretendia-se desenvolver projetos de criação dramática a partir de indutores diversos, com o objetivo de facilitar aos alunos uma apropriação da linguagem teatral através de experiências de construção de processos de representação dramática. Desde o início desta formação valorizou-se sempre a criação artística e a reflexão individual e de grupo, tanto oral como escrita. Já na componente de Expressão Dramática da disciplina de Metodologia, quer

no curso de Educação de Infância quer no de Professores do 1.º CEB, presente no 3.º ano dos respetivos cursos e com a duração de 37.5 horas no semestre, a focalização formativa centrava-se na tradução metodológica da linguagem teatral para os dois contextos.

2. A experiência de lecionação da Metodologia da Expressão Dramática

2.1. Os pressupostos de mudança

A estas mudanças ocorridas (2001 e 2006) subjazeram alguns pressupostos que surgiram das experiências anteriores e de contributos oriundos de vários investigadores em educação artística e de outros campos onde as artes têm um papel determinante na ação educacional. Eles configuram de um modo simultaneamente explícito e implícito os dois princípios que nortearam as decisões, a reflexão e a autonomia:

- O carácter socializante da experiência artística determina a sua influência no desenvolvimento de cada indivíduo em situações onde os vários elementos de um grupo unem as suas diferenças num projeto de vivência e ou criação comum (Johnson, e O`Neil, 1984);
- O impacto da experiência artística é determinante no desenvolvimento da pessoa nas seguintes dimensões: o discurso, o eu físico, a imaginação, a emoção, e os atos cognitivos que participam na criação de sentidos e significados com os quais se constrói o mundo e o eu no mundo. Esta construção é em parte uma empresa coletiva culturalmente determinada pela língua e pela ação em contextos sociais e históricos específicos e depende do compromisso e da disponibilidade de cada participante na fruição/criação artística (Bolton, 1998);
- As competências que são exigidas aos cidadãos do mundo atual, resultantes das mudanças rápidas de uma economia e comunicação globais apontam para uma melhor capacitação dos indivíduos para as novas exigências da vida, ou seja, a adaptabi-

lidade a situações constantemente novas. A criatividade para se poder competir, a flexibilidade para trabalhar em equipa, a sensibilização para com o outro, a compreensão e a aceitação da diversidade etno-cultural — a fim de conduzir a uma coesão social assente na diversidade — a capacidade de ir aprendendo pela vida fora, o ser-se inovador e original, etc., são competências, desenvolvidas através da experiência artística, que ajudam os indivíduos a adaptarem-se e a superarem as mudanças bruscas a que irão estar sujeitos (Courtney, 1995);

- As experiências artísticas podem promover respostas pessoais que coloquem os alunos a (re)pensar os modos de pensar da cultura dominante. Este confronto entre o que o aluno e os outros pensam (quer seja em personagem ou fora dela), e a ênfase que é dada às posições pessoais de cada elemento do grupo, constituem uma interação constante que pode conduzir a um grau maior de consciencialização sobre assuntos de carácter social (Gallagher, 2000);

Outro contributo defende Kowalski (2000:123):

«Uma primeira fase da apreensão e apreciação de algo, no campo das artes, não residirá na vivência do contentamento que uma ‘obra’ pessoal sua, ou de pares próximos proporciona ou se prevê proporcionar, no agradável ou desagradável que resulta da sua fruição, na procura de uma como que harmonia? [Ela] pode ajudar a que a distinção entre o exterior e o interior, entre o mundo objetivo e subjetivo se faça e ao mesmo tempo se articule’. [...] Mais tarde poderá tornar-se objetivável e constituir nova fase que leve a formular juízos de apreciação estética mais elaborados, tendo em conta referentes racionalmente considerados. Esta talvez possa ser uma via que, começando a desafiar o sincretismo, partindo do sensorial tem em conta o sensível, a formação da sensibilidade.»

A aprendizagem e a vivência de Expressões Artísticas sustentam-se nos seguintes pressupostos (Melo, 2005:18):

«— O primeiro pressuposto defende a simultaneidade de espaços e tempos vivenciais para a Provisionalidade e a Gratuitidade de alguns dos actos artísticos e de processos criativos, e, por outro lado, para o planeamento da aprendizagem de competências performativas específicas e a concretização de projetos de criação mais amplos. O segundo pressuposto defende também a simultaneidade da presença da Liberdade e da Disciplina, noções que na Arte equivalem à sua essência definitiva. [...]; O terceiro pressuposto convoca e legitima a noção de Processo, presente quer na vivência das explorações pontuais, quer no desencadear de atos de criação artística mais complexos; O quarto pressuposto refere-se à mobilização integrada das várias Expressões Artísticas para o desencadear do processo de criação artística. Este é o sujeito, integrando já em si a intencionalidade expressiva e comunicativa dos autores (alunos), determinando as funções das Expressões Artísticas convocadas»;

A experiência artística permite o desenvolvimento de certas características do professor /animador /aluno (Taylor, 2000: 84-85, Adapt.):

«1- Critical Thinkers: Rather than accepting curriculum programmes at face value reflective practitioners are sensitive to the historical and political contexts which led to their publication;

2- Producers of knowledge: Reflective practitioners are suspicious about consuming the values, attitudes, and ideas of others. They recognise that the informed classroom environment demands the active production of relevant material;

3- Risk takers: Following the crowd can be easier than standing alone. Reflective practitioners recognise the difficulties in activating their classrooms as sites of critical inquiry when typically the authorities are believed to exist outside the classroom;

4- Theory generators: Based on direct observation of practice, reflective practitioners develop their own informed theories on teaching and learning. These theories are constantly

transformed in practice;

5– Prepared to fail: Often when attempting a new approach or responding to immediate demands we are liable to error. Reflective practitioners understand that success can come through perceived failure;

6– Open-minded and flexible: Reflective practitioners try to develop multi-perspectives on a particular classroom event. They must be sensitive to different voices and capable of re-thinking cherished ideas:

7– Collaborative: Reflective practitioners recognise that they do not work alone. They engage their students, their colleagues, and the wider school community in their endeavour to create rich learning centres;

8– Revising teaching and learning procedures: The cultural capital of each classroom is different. Reflective practitioners are aware that strategies and content appropriate in one setting may not be appropriate in another;

9– Story-makers and story-listeners: Reflective practitioners listen and respond to their own stories and those of their students. Classrooms become sites for story-telling, story-responding and story-creating. »

A importância de coexistir nos processos de fruição e criação artística «percursos metacompreensivos relevantes que, emergindo do âmago de processos significativos, vão criando referências para um novo olhar sobre nós próprios, sobre os outros, sobre a vida e, conseqüentemente, sobre a pedagogia» (Melo, Kowalski, e Lopes, 2001:682).

2.2. As mudanças

Este segundo momento na vida dos cursos de licenciatura em Educação de Infância e em Professores do 1.º Ciclo de Educação Básica corresponde ao período comumente conhecido como pré - Tratado de Bolonha. Assim, no início do ano letivo de 2001/2002, por consenso entre os do-

centes das disciplinas de Metodologia, as equipas decidiram introduzir mudanças que tentassem resolver as dificuldades anteriormente identificadas. Uma nova gestão curricular implicou as seguintes alterações:

- Cada uma destas disciplinas passou a integrar seminários da responsabilidade de pelo menos dois professores, estando presentes em muitos deles os restantes seis. Os temas a versar seriam, por exemplo: Planificação, O perfil do professor/educador, Criatividade na educação, Reflexão e avaliação, O indutor como despoletador de um processo de formação. A intenção era promover uma dinâmica relacional e científica que permitisse um envolvimento maior e uma construção da formação mais partilhada em paralelo à criação de uma equipa docente mais coesa.
- Os professores das Metodologias passaram a ser os supervisores das Práticas Pedagógicas dos alunos. Esta decisão faria com que os alunos tivessem interlocutores não apenas familiares, mas que lhes criassem condições de desenvolvimento da autonomia face a propostas de intervenção inovadoras nos contextos educativos. Este novo papel permitiria que os professores passassem a ter uma noção mais real, e uma visão mais aprofundada da complexidade da ação educativa com crianças.
- Os elementos de avaliação passaram a privilegiar a criatividade e a reflexão. Assim, um dos elementos novos foi o pedido de um trabalho escrito anual. Este trabalho consistia numa hipótese de uma planificação para a ação educativa sob a forma de um relato, sustentado teórica e praticamente, de acordo com um grupo de crianças devidamente caracterizado. Para a planificação, os alunos tinham de considerar uma abordagem integrada do currículo, o que pressupunha um peso igual para todas as áreas, utilizando preferencialmente a metodologia de projeto. Assim sendo, o ponto de partida seria a formulação de um problema advindo de um indutor (pintura, situação do quotidiano, objeto...), prática já utilizada pelos alunos na disciplina de Expressão Dramática, aquando o desencadear de processos de criação. Este problema nortearia o trajeto da planificação. Embora este trabalho fosse desenhado ao longo do ano letivo, por fases, e sob

a orientação de oito docentes, a autonomia foi palavra-chave nas práticas dos professores e dos alunos, sendo ela também uma das dimensões a construir. Este princípio teria que viver da aceitação e respeito pela pluralidade de opiniões e contributos.

No final do primeiro ano de implementação deste novo formato das disciplinas de Metodologia, o balanço revelou-se positivo:

- Os seminários permitiram, de facto, a aproximação e discussão de ideias e abordagens pedagógicas entre professores que trabalhavam em conjunto pela primeira vez. O facto destes espaços de docência exigiram tempos de preparação prévia, proporcionaram não só momentos para a reflexão, a criação de consensos e sentido de grupo, como também um conhecimento mais específico das outras áreas curriculares. É de salientar, especificamente, que a compreensão sobre as Expressões Artísticas e os papéis que podem ter em diversos contextos de aprendizagem foi uma das evidências mais notórias deste clima de co-construção. Este modo de trabalhar teve influência na formação dos alunos e na filosofia de formação da ESECS;
- Os estudantes, nas reflexões de final de ano, mencionaram a importância dos seminários, como um espaço de equilíbrio entre a teoria e a prática onde os seus limites se tornaram mais fluidos;
- Nas suas reflexões, mais afirmam que, o facto do trabalho escrito, tarefa que foi consubstanciando a aprendizagem destas disciplinas, ter sido pensado e delineado paulatinamente de acordo com fases previamente definidas, possibilitou a passagem da dependência cognitiva para uma autonomia, processo feito de recuos e avanços, inicialmente doloroso e no final gratificante;
- Nesta experiência, os alunos também verificaram a possibilidade real de criar(des) sintonias e num ambiente de reflexão partilhada, onde o sujeito principal foi o respeito plural independentemente dos papéis atribuídos aos professores e aos alunos. De facto, o que aconteceu foi ‘uma comunidade de aprendizagem’.

Esta experiência de formação integrada, a prática inovadora do trabalho de equipa e os resultados revelados pelos estudantes ao longo deste trajeto, contribuíram para a construção de uma visibilidade e reconhecimento, entre a comunidade académica, das Expressões Artísticas na formação inicial, extensível a outros cursos que não os de formação de professores existentes na ESECS/IPL. Da mesma forma, contribuíram para o modo de construir os planos de estudo para a formação de acordo com o tratado de Bolonha. A equipa de docentes manteve-se quase na totalidade na segunda fase.

3. O impacto desta experiência no desenho atual do plano de estudos do curso de Educação Básica

A reflexão sobre a experiência de formação nas disciplinas de Metodologia dos Cursos de Formação de Educadores de Infância e de Professores do 1.º Ciclo de Ensino Básico teve impacto na estruturação da formação pós – Bolonha (1º Ciclo de Formação). No que diz respeito ao âmbito dos trabalhos que envolviam linguagens artísticas, este refletiu-se numa abordagem com as seguintes características:

- O processo de criação passou a ser sustentado a partir de um problema advindo de um indutor;
- O estabelecimento de pontes entre outros saberes contemplados nos programas oficiais, tais como, a sequencialidade matemática e a estrutura do enredo dramático; ritmo e a melodia musicais e a leitura expressiva de textos (respiração, pausas.); interpretação de personagens/situações do quotidiano, e a aprendizagem de temas do Estudo do Meio...;
- A autonomia passou a ser sinónimo de uma autoria plena sem as prescrições mais ou menos implícitas dos professores/su-

pervisores;

- Os professores tiveram que recriar os seus papéis tradicionais e alterar a gestão do poder face ao domínio dos saberes que passam a ser olhados e sentidos como um saber ‘comunitário’.

Embora com uma aparente pulverização de assuntos, os novos planos consideraram, como âmbitos de estudo, organizados em novas unidades curriculares, aspetos que anteriormente se encontravam diluídos nas disciplinas de cada uma das linguagens artísticas. Por vezes, este facto conduzia à repetição de assuntos, abordados superficialmente, sem hipótese de valorização própria. Cada momento de formação passou a ser agora norteado por uma questão aglutinadora (V. Quadro 1).

Quadro 1. Plano de estudos e questões orientadoras - Artes

Ano	Unidades Curriculares	Questão norteadora
1º Ano	. Expressão Musical . Expressão Dramática . Expressão Motora	-Quais as características de cada uma das três linguagens artísticas? <i>Identificação dos elementos específicos de cada uma das linguagens artísticas usados em processos criativos.</i>
2º Ano	. Expressão Plástica . Arte e Educação . Criatividade e Desenvolvimento	(o mesmo princípio do 1.º Ano) - Porquê a Arte/linguagens artísticas na Educação? <i>Consciencialização/fundamentação das características e dos processos criativos e expressivos na educação.</i>
3º Ano	. Pedagogia das Expressões . Educação Estética . Oficina de Artes . Expressões Integradas	- Que experiências poderão ser facilitadas em diferentes contextos da Educação Básica?

Esta filosofia de formação passou a ser adotada no 3º ano, em que a unidade curricular de Pedagogia das Expressões (50h/semestre) se junta às de Didática de Matemática (50h/semestre) e Didática do Estudo do Meio Físico e Meio Social (50h/semestre). Tal como nas anteriores disciplinas de Metodologia é dada oportunidade aos estudantes de realizarem autonomamente um projeto de prática pedagógica nos moldes já referidos aquando a caracterização da disciplina de Metodologias. Neste caso, apesar de aparecerem como unidades formais independentes, par-

te da carga horária de cada uma passou a ser destinada para um espaço comum a que se apelidou de Prática Laboratorial (90h semestre), opção que foi viável através da gestão da calendarização das intervenções próprias de cada professor. Permaneceram também os seminários agora integrados numa componente de Práticas Laboratoriais, lecionados por todos os docentes, comum a todas estas unidades curriculares.

Algumas reflexões finais

Este estudo, que se encontra em curso, do qual apresentámos a sua contextualização histórica e institucional, insere-se numa reflexão continuada sobre o papel das expressões artísticas/dramática na formação de educadores/professores e, mais especificamente, no contexto disciplinar das Metodologias.

Interessou-nos compreender *qual o contributo das experiências de formação nas unidades curriculares de Metodologia da Educação Pré-Escolar e Metodologia do Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico na perspetiva da construção integrada do conhecimento e do desenvolvimento da flexibilidade*. Por constrangimentos temporais e humanos, este estudo elegeu em particular, a Expressão Dramática. A procura de respostas a esta pergunta exigiu a análise dos trabalhos escritos anuais realizados pelos alunos no âmbito das disciplinas de Metodologia, isto é, no período “pré -Bolonha”.

Neste momento, estamos a proceder à análise das planificações procurando evidências da presença da Integração com enfoque no papel da Expressão Dramática, e na Reflexão, com enfoque nas crianças. Pretendemos também perceber de que modo este modelo formativo influenciou o desenvolvimento das competências reflexivas dos estudantes. Os dados já analisados indiciam práticas de integração nas situações educativas propostas pelos estudantes, assim como intenções de promoção da reflexão com as crianças. Quanto ao desenvolvimento da flexibilidade dos estudantes há indícios de práticas de questionamento continuadas. Estamos em crer que, numa fase mais avançada do processo de interpretação, os resultados valorizarão a implicação da metodologia adotada nas mudanças constatadas. Nesse aspeto, a experiência de formação foi decisiva para

evidenciar o seu potencial de situações educativas fomentadoras da construção de um currículo integrado e da flexibilidade quer das crianças quer do educador/professor. Para além disso, os dados indicam que o desenvolvimento de competências no âmbito da autonomia está associado à flexibilidade mobilizada em situações e processos pedagógicos desta natureza. Esta evidência é revelada nos diferentes textos de fundamentação para as planificações, na originalidade das propostas e nas reflexões finais.

Nos cursos de mestrado (2º Ciclo de Formação) em Educação de Infância e em Ensino do 1.º Ciclo, em estudos realizados pelos estudantes no âmbito das linguagens artísticas encontram-se referências à conquista da autonomia quanto a opiniões e decisões pedagógicas no seu quotidiano profissional. Este facto reflete-se também na valorização que é atribuída quer ao envolvimento quer à autonomia das crianças. Pensamos que estes resultados advêm de atitudes formativas assumidas pela equipa.

O estudo a que nos reportamos neste texto está prestes a ser concluído. No entanto, os dados já analisados levam-nos a poder dizer que as linguagens artísticas na formação de educadores e professores podem ser despoletadoras de processos inovadores de construção da flexibilidade, da integração e da autonomia.

Do imaginário do Outro a textos e corpos reais — o Mário Botas e ‘Nós’⁸

Maria de São Pedro Lopes e Maria do Céu de Melo

Introdução

“O mundo que a pintura e o desenho de Mário Botas expõem diante de nós é quase sempre um mundo fechado, claustrofóbico mesmo, que vai de uma imagética insólita a frequentemente absurda, trabalhada com uma poderosa ironia, até ao monstruoso e ao terrível, tudo isto movendo-se no espaço teatralizado do papel, geralmente de pequenas dimensões (...)” (Vasconcelos, J. M., p. 45)⁹

A experiência que aqui relatamos envolveu um grupo de futuros Professores do 1º ciclo e de Educadores de Infância em Formação Inicial, que vivenciou um projeto de criação artística que teve na sua origem uma exposição de pintura organizada pela Câmara Municipal de Caldas da Rainha. Em Fevereiro de 2000, um elemento da Direção da Fundação Mário Botas alertou-me para o facto de uma exposição deste pintor ser inaugurada nesta cidade. Foi sugerido então, à semelhança do que tinha acontecido em Évora com o projeto «Mário Botas Recriado» envolvendo crianças e artes plásticas, promover o mesmo mas com futuros professores e a Expressão Dramática.

Nortearam esta experiência duas intenções relacionadas com a formação de professores. A primeira prende-se com o questionar a ideia ainda generalizada de que só se compreende uma obra de arte, neste caso a pintura, quando ela reporta a realidade e conduz a interpretações mais ou menos únicas e objetivas. Associada a esta, existe a ideia de que fazer arte é privilégio de um grupo restrito que a ‘natureza iluminou com

⁸ Lopes, Maria de São Pedro & Melo, Maria do Céu (2002) *Do imaginário do Outro a textos e corpos reais. O Mário Botas e nós*. In A. Mesquita (Org.) *Pedagogias do Imaginário. Olhares sobre a literatura infantil*. Porto: Asa, pp. 221-232.

⁹ Muitas citações foram retiradas do livro-catálogo citado na bibliografia como Vários (1999). Como livro coletivo, os contributos de cada autor serão referenciados após cada citação. As outras serão claramente identificadas nas restantes referências bibliográficas.

talento'. A segunda prende-se com o facto, infelizmente também ainda generalizado, de que o currículo escolar é abordado na sala de aula como uma espécie de «lista de compras» — “*Já dei isto, já dei aquilo... Agora só me falta dar isto e aquilo*”, de onde se vão eliminando os diversos itens da lista, pelo critério convencional do mais necessário ao supérfluo, critério este que convoca muitas vezes significados e valores que acentuam a distância que separa a Escola da Vida. Assim, esta experiência pretendeu refletir sobre os contactos que a escola estabelece com a vida cultural da comunidade, que quando acontecem tomam a forma de algumas visitas de estudo mas raramente chegam a ser geradores de projetos criativos. Se pretendemos formar professores inovadores, teremos de lhes dar a oportunidade de vivenciarem experiências elas próprias inovadoras, que funcionem como referências abertas, flexíveis e reflexivas para uma futura prática pedagógica. Se queremos que a arte contamine a vida escolar, então teremos de proporcionar aos futuros professores experiências onde ‘aconteça’ o fazer e apreciar arte.

Este projeto contemplou vários momentos. A 1ª sessão foi dedicada à visita da exposição. Foi-lhes pedido, então, que escolhessem um quadro e que escrevessem num folha de papel ideias e sentimentos. Alguns alunos sentiram-se confusos com o tipo de pintura de Botas, formulando então oralmente comentários de incompreensão e de rejeição. A 2ª sessão decorreu na sala de aula, onde todos os alunos leram os seus textos. Este foi o momento em que se partilharam as interpretações provocadas pelas pinturas. Conversou-se, discutiu-se, e percebeu-se que, um mesmo quadro podia provocar reações diferentes. A turma foi dividida em pequenos grupos. O critério de formação foi a escolha do mesmo quadro, ou os sentimentos/emoções comuns. Uma vez os grupos formados foi-lhes pedido que, a partir desse material, desenvolvessem uma ideia passível de ser trabalhada em linguagem teatral. Em cada turma formaram-se três grupos diferentes. Na 3ª sessão as ideias começaram a surgir. As discussões de alguns grupos passaram progressivamente de uma fase caótica para uma cada vez mais organizada. Esta sessão terminou com tarefas já distribuídas em certos grupos. Outros derivaram na imensidão das palavras e das opiniões, sem conseguir chegar a consensos mínimos, chegando mesmo a pedir mediação nos conflitos internos gerados. No final juntámo-nos em grande grupo, onde se partilhou até onde se tinha conseguido chegar. Ficou decidido que, no decorrer deste projeto, estes mo-

mentos de partilha seriam frequentes, de modo a evitar que cada grupo ficasse fechado/preocupado só com o seu próprio trabalho. Na 4ª sessão ocorreram as primeiras representações com o objetivo de serem testados as primeiras ideias. Foram decididas quais as técnicas de representação a serem adotadas. No fim da sessão os grupos pronunciaram-se sobre possíveis alterações a introduzir. Na 5ª sessão, os cenários começaram a preocupar cada grupo, assim como a música, a luz, os adereços e o guarda-roupa. Os elementos de cada grupo distribuíram tarefas entre si, no sentido de providenciarem o necessário. Algumas coisas começaram a ser feitas ali na sala, outras em suas casas e planejaram encontros depois das aulas. Os alunos repararam que não houve problemas para encontrar um horário viável para se reunirem, o que tradicionalmente não acontecia em trabalhos de outras disciplinas. Na 6ª sessão, os elementos plásticos, sonoros e luminotécnicos começaram a ser testados. As experiências sucediam-se, como se num laboratório nos encontrássemos. Não havia um único elemento da turma que não estivesse ativamente envolvido no trabalho. Em todo o espaço escolar - corredores, jardins, átrios- havia gente a fazer experiências relacionadas com a sua representação. Algumas bem barulhentas! Era um caos apenas aparente. Refletiu-se espontaneamente sobre o que melhor resultava, não sendo já tão difícil chegar a consensos. Sentiam-se donos do seu próprio projeto, dando vida às suas próprias ideias. A 7ª sessão foi dedicada à apresentação final de todas as performances, tendo os grupos se esmerado em todos os detalhes necessários à sua representação. No final da mesma surpreenderam e surpreenderam-se. Seguiu-se um período de reflexão sobre cada uma das performances. Foi notória a admiração e a alegria por terem conseguido pôr em pé um projeto de criação teatral. Sentiram que Criar estava ao alcance de todos e que não era exclusivo dos 'profissionais'. Criação que precisou de muitas conversas, risos, discussões... De aprender a trabalhar uns com os outros, fazer pesquisas... De aprender novas técnicas teatrais, de fazer ligações entre várias áreas curriculares, de resolver problemas criativamente e, acima de tudo, de tomar nas suas mãos as rédeas do conhecimento e da sua própria aprendizagem. Na 8ª sessão, cada grupo elaborou o seu portefólio, onde reuniram toda a documentação produzida, de modo a que não só se pudesse reconstituir todo o seu trajeto criativo, mas também lhes permitisse refletir sobre o processo de criação vivenciado pelo grupo.

Do imaginário do Outro a textos e corpos reais

“Desenhar sobre uma obra literária é, para mim, no essencial como fazer um auto-retrato sem espelho... Tento até certo ponto absorver o clima da obra, por vezes sem a ler completamente, para deixar mais indefinida e mais abordável a fronteira que separa o meu mundo desse mundo das palavras. Depois, um dia, num desenho, começa a surgir uma ideia um ambiente que me sugere outra ideia ou ambiente paralelo na obra literária” (Mário Botas, citado por Almeida Faria, p.13)¹⁰

Com base nos diários dos alunos e nos portefólios dos seis grupos de trabalho, veremos como os alunos se apropriaram do imaginário de Mário Botas e o traduziram em performances, crivadas pelas suas interpretações, saberes e competências artísticas. Em vez de analisar as várias performances unitariamente, escolhemos o critério de semelhança no modo de apropriação que cada aluno individualmente, e depois em grupo, fez do(s) quadro(s) de Mário Botas. Assim sendo, é possível analisar em conjunto o grupo 1 e o grupo 4 (v. Quadro 1).

Quadro 1. Apropriação do quadro de Mário Botas (Grupos 1 e 4)

Grupo	Botas/interpretação	Título/Abordagem	Estratégias Artísticas
1	Vários quadros *Escuridão, Solidão, Morte, Angústia, Desespero, Sofrimento, etc., *Luz, Paz, Equilíbrio, Alegria, Renascer, Felicidade, Amizade, etc.	LUZ E SOMBRA *Coreográfica	*Utilização de panos pretos e túnicas coloridas; Utilização de luz natural (ausência) e velas; *Música: sons lentos e suaves; sons fortes e rápidos (instrumentos e voz) *Exploração vocal das palavras/sentimentos escolhidos *Exploração corporal de certas qualidades do movimento: níveis; fluidez, forma; velocidade, etc.
4	Quadros: 87, 128, 189, 234, 236 e 261 *Escuridão, tristeza, solidão, morte, conflito, insegurança, dor, desencanto, tempestade, etc.	S/ TÍTULO *Teatral (sombras chinesas)	*Trama-tragédia: um homem - pintor que é amada por duas mulheres; traição; solidão de todas as personagens; homem só; a morte vem buscá-lo, mas a sua obra fica, porque é imortal (personagens retiradas de quadros diferentes e sem falas); *Poema lido simultâneo à ação *Música de fundo

10 Ver Bibliografia Vários (1999)

Estes grupos basearam as suas performances na interpretação de vários quadros, caracterizada pela enunciação de sentimentos que atribuíram ao autor, ou o que as obras lhes tinham provocado. Por outras palavras e atos, estes alunos assumem o mesmo comportamento que o pintor enuncia na citação que atrás foi feita, ou seja, eles não se ativeram aos textos/quadros propostos, mas usaram-nos como fontes indutoras a serem impregnadas pelas suas emoções e vivências. Acresce o facto de que estes dois grupos não se limitaram a um quadro, mas a vários, procurando nesta multiplicidade informação que lhes pudesse ajudar a criar o tal “ambiente”, de que Botas falava. Esta independência face aos quadros gerou uma margem de liberdade que se traduziu em abordagens performativas diferentes. A do grupo 1 é mais coreográfica, onde o ‘texto’ se consubstanciou no uso de certas qualidades do Movimento, suportados por música também ela contaminada pelo ambiente entretanto definido. A do grupo 4 é teatral, apesar de apenas se poder apelidar como tal, porque usaram o teatro de sombras (sombras humanas e de papel). Na realidade, a sua linguagem aproxima-se formalmente da dança. A inexistência de diálogos ‘linguísticos’ assim o confirma. O poema lido funciona, como a música, como suporte à ação corporal.

Estas performances expressaram singularmente o “núcleo da obra deste pintor que é a eterna tríade - Vida-Sonho-Morte - e a reflexão que se patenteia na maior parte dos seus desenhos revela uma antropologia pessoal e uma inquietação metafísica” (Vasconcelos, J. M., p. 45), reconhecendo também os alunos que “olhando agora atentos, percebemos que afinal pouco ou nada sabíamos, o essencial está por descortinar. Desce de novo a opacidade, voltamos ao grau zero da interpretação” (Vieira, A., p. 38). Daí uma abordagem mais simbólica, quase ritualista, da performance, não ousando traduzir as suas interpretações dos quadros num texto teatral. A esta opção pode subjazer dois tipos de razões, encontrados já em outros estudos, tais como,

“... Os saberes e competências artísticas que foram adquiridos nas aulas, foram de tal modo relevantes para os alunos, que possibilitaram a sua aplicação na criação das obras (...). Nos diários existem alguns indícios (...) o tipo de relações pessoais tecidas no momento da procura de um consenso interpretativo e na conseqüente delineação da estrutura provisória da obra “

(Melo, 1999).

Outra associação possível encontra-se entre o grupo 2 e o 6.

Quadro 2. Apropriação do quadro de Mário Botas (Grupos 2 e 6)

Grupo	Botas/interpretação	Título/Abordagem	Estratégias Artísticas
2	Quadro: LULU II acto *Interpretação da trama dramática proposta pelo próprio quadro	LULU II acto *Teatral	*Trama: Um quarto de hotel. Uma mulher apanha o marido em flagrante com um homem que se tenta esconder. Ela mata o marido com um tiro e perante tal confusão os restantes pessoas que estão no hotel vêm ver o que se passa. *Os retratos existentes no quarto são também testemunhas/personagens. *O cenário é a reconstrução do próprio quadro.
6	Quadros (personagens retiradas dos quadros)	UMA CASA DE LOUCOS *Teatral	*Cenas criadas a partir das personagens retiradas dos quadros: 'Ida para uma festa', 'Declaração de amor', 'Terramoto', 'Anúncio de escolha de um curso'.

Neste caso, a escolha dos quadros foi determinada pelo seu grau de explicitação narrativa, dir-se-á mesmo, teatral. Almeida Faria diz mesmo que Botas via a sua pintura como um “desenhar de encenações mentais” (Faria, A., p.14), ou como Rosengarten¹¹ defende: “a obra de Mário Botas não surge de uma preocupação mimética com a Natureza, mas antes de uma posição profundamente autoconsciente dentro da cultura. O palco e as metáforas adjacentes surgem na sua obra como indícios desse local inicial de cultura” (p. 26).

No grupo 2, a fonte de criação foi um único quadro, cujo teor substantivo foi considerado suficiente para a criação de um texto teatral. “Tem-se frequentemente a sensação de se estar diante de textos literários que tivessem experimentado metamorfoses sucessivas até encontrarem a sua dramatização sob a forma de desenho ou de desenhos, em que o traço, as cores, as figuras e as situações representadas se apresentassem como palavras, frases, e até sugestões de verdadeiras narrativas” (Vasconcelos, J. M., p. 46). Esta explicitação foi de tal modo assumida, que este grupo reproduziu cenicamente o próprio quadro, e aproveitou os retratos neles pintados, fazendo deles personagens atentas ao drama que ocorria no

¹¹ Estes dois autores estão presentes no livro ‘Vários’ (Ver Bibliografia)

quarto. A consulta do portefólio deste grupo permite-nos detetar indícios claros de um constante paralelismo ao longo de todo o processo de criação entre a performance e o quadro, desde o momento da interpretação ao desenho da estrutura e ensaios.

No grupo 6, apesar das fontes serem vários quadros, a criação de um texto teatral foi baseado em personagens retiradas daqueles, personagens essas consideradas pelos alunos como ricas em indícios visuais que ajudassem a caracterizá-las. O trabalho tornou-se assim uma tentativa de ultrapassar o seguinte facto:

“ (...) as suas sombras são quase sempre fugidias, insidiosas, inapreensíveis; fazem parte de um mistério cujas chaves são múltiplas e, para além de uma leitura imediata das suas figuras cujos contornos muitas vezes se repetem numa recorrência acentuadamente expressionista, há um imaginário tocado pela febre irreduzível da sua dor, da sua agonia consciente. As personagens desse mundo são como que tiradas de um quarto escuro (...) e só pouco a pouco os seus contornos se vão tornando mais nítidos, mais familiares” (Vasconcelos, J. M., p. 46).

Este ‘retirar do escuro’ e esta ‘familiarização’ foi o foco deste trabalho, que se consubstanciou numa escrita dramática fluída e clara, ocupando uma grande parte do tempo disponível para a criação da performance.

Finalmente, foi possível congregiar os trabalhos dos grupos 3 e 5.

Quadro 3. Apropriação do quadro de Mário Botas (Grupos 3 e 5)

Grupo	Botas/interpretação	Título/Abordagem	Estratégias Artísticas
3	Quadro: Les bienfaits de la lune *Pureza, tradições místicas, voo da mente, terra a bradar aos céus, liberdade, tranquilidade,	LES BIENFAITS DE LA LUNE * Teatral (ritual de iniciação - libertação)	*Velas, incenso; *Túnicas brancas *Slides com imagens de floresta e de montes; Fogueira; Lanterna para iluminar as personagens *Utilização de falas (cerimonial de bruxas) *Música de fundo

5	<p>Quadro: Les projects (vários como fontes de personagens)</p> <p>*Dupla personalidades, complexidade do ser humano, racional e irracional, conflitos, bem e o mal, vida e morte</p>	<p>LES PROJECTS</p> <p>* Teatral (sombras chinesas e atores)</p>	<p>*Vertente racional foi representada por atores /personagens: rapariga, velha, anjo, diabo</p> <p>*Vertente irracional (bichos) foi representada por sombras chinesas: cavalo, serpente e o veado.</p> <p>*Falas atribuídas à rapariga e à velha (monólogos)</p> <p>*As outras personagens aparecem à medida que são convocadas pelas falas</p> <p>*Música de fundo</p>
----------	---	---	---

Mário Botas disse que o essencial da sua leitura/pintura são os mitos, dogmas de religiões antigas e mesmo “dispositivos de sacrifício e apaziguamento regidos pela lógica da separação, da distinção e da diferença” (Rosengarten, R., p. 26). Estes dois grupos deram às suas performances uma abordagem ritualista, expressa não apenas nas suas narrativas, como nos adereços utilizados, como as velas, os incensos, as túnicas, a música, etc. São de todos os trabalhos aqueles que mais se autonomizaram das evidências pictóricas, apropriando-se apenas das ambiências propostas pelo pintor.

O grupo 3, atendo-se apenas a um quadro, que representa linearmente uma mulher no cimo de uma montanha de cor nebulosa, montou cenicamente um ritual. Foi nítida a incorporação no quadro de Botas, de informações e imagens de rituais recolhidos pelos próprios alunos. A utilização das falas, poucas, acentuou ainda mais o tom ritualista da performance, desvalorizando a trama a favor da criação intencional de um ambiente dramático específico.

Ainda tendo como fontes, os diários e os portefólios dos grupos, é relevante analisar os comentários feitos pelos alunos sobre as **dificuldades** encontradas e os **aspectos positivos** ao longo de todo o processo de criação.

Quadro 4. Avaliação do processo de criação

Dificuldades	Grupos
Criação de consensos interpretativos	1, 3, 5, 6
Dificuldades em operacionalizar algumas ideias (momentos cénicos)	1, 2, 4, 5, 6
Gestão e tráfico de cena	5, 6
Tempo: insuficiente e não contínuo	6
Coreografia	1
Trabalho expressivo de voz	6

Positivos	Grupos
Dinâmica de trabalho de grupo (partilha de sentimentos e de experiências)	1, 3, 5, 6
Processo de criação: tentativas, erros, acertos	1, 3, 5

É de salientar que, quando falam de dificuldades, não as consideram como negativas, apenas as referem como ocorrências vividas e que de certo modo, determinaram todo o processo. É variado também o grau de reflexão metaprocessual, daí que não seja possível fazer comparações intergrupais. São visíveis, no entanto, algumas comunalidades. Por exemplo, os grupos 1, 3, 5 e 6 referiram como dificuldades a criação de consensos interpretativos da obra de Mário Botas, mas simultaneamente, viram essa dificuldade como provocadora de uma dinâmica de grupo profunda e significativa, quer em termos de relação interpessoal, quer em termos da criação de uma cumplicidade artística. Daí que apareça como dificuldade a operacionalização das ideias operativas (Melo, M.C., 2000), ou seja, o momento que depende da existência em primeiro lugar dessa cumplicidade, e claro, das competências artísticas que os elementos do grupo possuem e que são convocadas para a consubstanciação dessas ideias. Alguns grupos veem o processo de criação como um conjunto de tentativas, erros e acertos, que corresponde a um certo grau de consciencialização das dificuldades já referidas. É neste contexto, que alguns grupos salientam dificuldades específicas do domínio das linguagens artísticas. Todas elas aparecem no final dos portefólios, quando fazem uma avaliação final da sua própria performance.

Um ano depois...

“(...) em tudo ele se coloca como sujeito, e discorrendo sobre os outros é de si que fala. Centrado no seu ser único [ele] encaminhou-se para o que me parece ser a posição essencial de um artista. Não um produtor mais ou menos sofisticado de obras de arte, antes alguém que apaixonado e simultaneamente se desvenda e se oculta perante si próprio, guardando nos olhos a sua Imagem única e perturbadora” (Mário Botas,

citado por Almeida Faria, p. 12)

Um ano depois de esta experiência ter acontecido, e aproveitando ter os mesmos alunos noutra situação curricular, entendi ser relevante saber que marcas ainda restavam do projeto de Mário Botas. Pretendeu-se saber, em primeiro lugar, se essa vivência tinha tido algum impacto na forma como ‘conviviam’ com a arte, e em segundo, como é que viam a pintura como indutor de trabalhos dramáticos. Foi possível categorizar as respostas em três domínios, sobre as quais apresentaremos alguns comentários.

O primeiro domínio contempla a fruição estética da pintura e sua interpretação. Alguns alunos referem que adquiriram uma nova atitude de ‘olhar’ e interpretar a pintura. Muitos alunos referem que ‘agora’ dão tempo a esse olhar. A alteração ocorrida focaliza-se na consciencialização da unicidade que cada obra contempla, e simultaneamente, da multiplicidade de interpretações que ela pode provocar. Referem também um mais frequente convívio com exposições e outros espaços de fruição estética.

“(...) antes todos os quadros me pareciam iguais (...) todos os quadros têm uma história e uma vida a contar, é preciso tempo.”;

“(...) dando uma descoberta progressiva da subjetividade que compõe todas aquelas obras.”;

“(...) não percebia nada, hoje, vejo-a com outros olhos e motivação.”;

“(... acomodamo-nos e não procuramos a arte, pensamos mesmo que é uma perda de tempo.”;

“(...) possibilitou que olhasse para o mundo das artes como um todo integrado”;

“(...) aprendi a interpretar outros pintores e a ver pintura de uma forma mais cuidada e mais aprofundada.”;

“(...) ficamos mais alertados e com uma visão mais vasta do mundo que nos rodeia e do qual fazemos parte.”.

Um segundo domínio inclui referências sobre o processo de criação de obras/performances a partir de um indutor pictórico. É nítida a valorização atribuída à autoria. Aliás, ela está presente em quase todos os diários

dos alunos, onde vertentes como autoconhecimento, o conhecimento do Outro e o desenvolvimento de competências de reflexão e crítica são as mais referenciadas quando falam da importância da vivência artística. Outro aspecto muito valorizado é a identificação de uma maior mestria de certas competências artísticas relacionadas com a prática de criação dramática.

“(...) foi importante ver como é possível criar “uma obra de arte” a partir de uma obra de arte já existente.”;

“(...) permitiu uma continuidade da exposição, ou seja, não nos limitámos só a ir ver as pinturas (...) mas criámos, imaginámos, demos vida aos seus quadros.”;

“(...)de um “simples” quadro, poderiam surgir uma imensidade de atividades.”;

“Pude compreender o significado da “aprendizagem” através da experiência. Vivenciando e aprofundando as obras por nós mesmos é de longe muito mais valorativo para nós”.

Finalmente, o terceiro domínio inclui enunciados sobre a possível aplicação do tipo de experiência realizada a partir da obra de Mário Botas com crianças.

“(...) já pus em prática uma experiência semelhante, com o meu grupo de alunos na Prática Pedagógica. Não com tanta profundidade e com uma exposição diferente, mas com o objetivo de que eles conseguissem expressar as suas emoções e sentimentos que tiveram ao observar uma exposição de pintura. E os resultados foram surpreendentes!”;

“Isto porque, depois de uma visita a um outro museu, surgiram-me várias ideias para desenvolver com as crianças. Foi também bom o conhecimento que adquiri quer numa exposição quer na outra, pois através delas senti que se pode trabalhar um pouco das várias áreas curriculares.”

As referências que podem ser incluídas neste domínio são mais diminutas. Expressam, no entanto, uma disponibilidade para a experimentação.

Do imaginário do Outro a nós, no fim

“ Já reparaste no partir? Estou a ver ao pé de mim A Porta de Parménides. É uma porta fechada e talvez assim o fique! É importante presumir que ela se abre, mas não será mais importante abri-la por nossas mãos?” (Mário Botas, citado por Almeida Faria, p. 14)

Neste momento final é possível apresentar um pouco sucintamente, algumas reflexões oriundas deste projeto e de outros de formato similar.

A utilização de indutores que são obras (quadro, uma música, uma fotografia, um texto) pode gerar uma nova obra com um formato de re-criação, onde elementos da obra inicial estão presentes de um modo mais ou menos explícito mesmo que diferentemente trabalhados com outras linguagens ou técnicas artísticas. Mas pode também originar uma nova obra, onde esses elementos estão de tal modo diluídos, que apenas dela só se identifica o título, uma frase, um compasso, etc. No entanto, qualquer que seja o formato adotado, a inexistência de experiências prévias pode fazer com que a interpretação se limite à convocação de ideias e imagens certo modo estereotipadas.

São frequentes as referências sobre dificuldades na explicitação e negociação das interpretações dos indutores. Os alunos tendem a emitir enunciados que corporizam um juízo emocional sobre a obra, baseados em sensações e sentimentos que esta lhes provoca. Este suporte é de natureza idiossincrática. A aproximação ao Outro é diminuta, daí que se aconselhe a promoção de pesquisas sobre o imaginário do artista. Creemos que esta abordagem empática permitirá, que as obras a criar por eles, assumam um conteúdo substantivo mais relevante e possam adquirir configurações multidisciplinares, convocando não só diferentes expressões artísticas, mas também outros saberes como a Literatura, as Ciências, a Matemática, etc.

Haverá então que reforçar o tempo e se precise a metodologia dedicados a este momento primaz. A definição e desenvolvimento da ideia matriz consubstancia-se na partilha e posterior tomada de decisões sobre a estrutura provisória da performance. Este momento será tanto mais fácil de gerir e eficaz em termos criativos, quanto mais aprofundada for a compreensão da obra do artista. Convém referir que este não é o único

constrangimento. O nível de competências que os elementos do grupo têm na utilização das várias linguagens artísticas é também um fator essencial. Ele permite, ainda neste momento, a deteção da (in)viabilidade de algumas das ideias performativas decorrentes da interpretação (e) da obra-indutora.

Uma outra evidência que tem sobressaído nos estudos realizados sobre o processo de criação é a dificuldade encontrada pelos alunos na metacompreensão processual do vivido, seja ela expressa na escrita ou oralizada. Temos vindo a defender a escrita dos diários e a elaboração de portefólios grupais, pois eles podem ser um instrumento de autorreflexão dos alunos, possibilitando a deteção de quais as competências artísticas a desenvolver, ou adquirir e promover o crescendo da sua autonomia na criação.

Retomando as nossas palavras iniciais, defendemos que, qualquer que seja o modelo de Formação de Professores e Educadores, este deve assumir que o ‘aluno’ traz consigo não apenas saberes disciplinares, mas sentimentos, emoções, valores e crenças que se constituem eles mesmos como um Saber, que contamina e modela o grau de envolvimento, relevância e sucesso de todo o tipo de aprendizagem. Assim, os alunos devem experienciar novos modos de ver o Conhecimento, levando-os a repensar os seus modelos e práticas pedagógicas. No caso específico da prática da Expressão Dramática (ou de outra expressão artística), a origem deste envolvimento, relevância e sucesso deriva de um fator quase sempre ausente noutras práticas didáticas: o Prazer. Este prazer não pressupõe a facilidade, contrariamente ao que as ideias do senso comum veiculam. A criação artística caracteriza-se por uma sequência ‘laboral’ de constante formulação de hipóteses e verificações, num contínuo de satisfação /insatisfação, que vai abrindo caminhos para a delineação da obra. Não é impunemente que se diz, que a arte tem 1% de talento e 99% de suor, acrescentaríamos, de sangue e lágrimas. Esta evidência é a frase mais frequentemente ‘dita’ e ‘vivida’ pelos nossos alunos.

Finalmente, e em jeito de testemunho pessoal, cremos ser possível defender que esta forma de apropriação do *Imaginário do Outro* através de *textos* e *corpos reais*, criou teias que possibilitaram a todos os envolvidos, usar de um outro modo as palavras ‘*Outro*’ e ‘*Nós*’.

«A Flor da Lua ou Dia de Monet: reflexões em torno da experiência de criação dramática»¹²

Maria de São Pedro Lopes

Introdução

No contexto de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, pretende a presente experiência¹³ refletir sobre o papel das imagens e da pintura como instrumentos indutores de processos de representação dramática criativos e reflexivos. Estes processos poderão contribuir para despertar nos futuros professores formas inovadoras de lidar com as dimensões do olhar, do sentir e da criação, a fim de os referenciar como experiências de ensino/aprendizagem significativas que impeçam que a monotonia se instale nas salas de aula. Tentar-se-á refletir, igualmente, nas competências desenvolvidas pelos alunos quando mergulhados na experimentação e autoria de um processo criativo, no conjunto da formação de um futuro docente. Olhar-se-á, também, para os «diários de personagem» escritos pelos alunos e tentar-se-á compreender como este instrumento poderá desencadear contextos de reflexão e de escrita criativa.

Se nos centrarmos no contexto de formação de professores é frequente ver as escolas organizarem, por exemplo, visitas de estudo a museus, mas terem dificuldade na transformação dessas experiências como a pintura, ou a escultura ou qualquer objeto de arte, em pequenos projetos de aprendizagem integrada, ativa e criativa. O aproveitamento que se faz com as crianças, em sala de aula, desses acontecimentos, de uma forma geral, não passa de uns desenhos ou de alguns textos escritos, com todos sentados nas cadeiras como habitual. Mas explorar, desen-

12 Lopes, Maria de São Pedro (2008), *A Flor da Lua ou Dia de Monet: Reflexões em Torno da Experiência de Criação Dramática*. In Atas do 1º Congresso Ibero-Americano de Educação Artística: Sentidos Transibéricos, Beja: Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual, Escola Superior de Educação de Beja (CD- Actas acessíveis na APECV).

13 A experiência que aqui descrevemos, em que as imagens/pinturas são usadas com o fim de despoletar processos criativos e reflexivos, tem vindo a ser desenvolvida no contexto da Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, na unidade curricular de Expressão Dramática, na Escola Superior de Educação de Leiria/IPL. Inserido no plano de estudos do curso, os alunos recebem um ano letivo de formação em Expressão Dramática, ao qual se acresce mais um semestre dedicado à reflexão metodológica. As experiências aqui relatadas referem-se ao ano de formação que antecede a metodologia, onde se privilegia a aprendizagem desta linguagem artística.

trar e transformar uma dada experiência em momentos significativos de aprendizagem, são competências que a maioria dos nossos professores não desenvolve. Simultaneamente, criar algo a partir de uma obra de arte já existente poderá também ser, não só uma experiência criativa intensa, mas também uma viagem profunda e ativa no que respeita à compreensão e interpretação dessa mesma obra. Por outro lado, referenciar os alunos futuros professores com modos pró-ativos de conviver com manifestações artísticas de outrem, sem ser através de uma exclusiva experiência de contemplação e apreciação passivas, é outra das nossas preocupações.

A experiência

Neste contexto, e depois de os alunos numa primeira fase se terem familiarizado minimamente com a linguagem teatral, enveredamos por um segundo momento que consiste na construção de um projeto de criação dramática. Este tem, geralmente, a duração de um semestre e pode ser despoletado através de indutores artísticos, tendo sido a pintura o caso das experiências aqui relatadas. O único critério subjacente à escolha destas obras tem sido o de serem minimamente figurativas, de modo a facilitarem o percurso da criação de possíveis narrativas. Estas experiências decorreram ao longo de dois anos letivos, com dois grupos diferentes de alunos e referem-se, respetivamente, ao trabalho motivado pelas obras de dois pintores: Carlos Botelho e Paul Delvaux.

A introdução do «diário de personagem» teve, como intencionalidade primeira, a de ajudar à construção da própria personagem, ou seja, a de pretender que os alunos fossem consciencializando, durante a sua escrita, para aspetos de ordem física ou psicológica da personagem, facilitando, desse modo, a sua transposição para a representação dramática. A segunda intencionalidade era a curiosidade de saber que outras vantagens formativas poderiam daí advir, uma vez que em estudos anteriores, a prática da escrita de diários durante a construção de projetos idênticos, se revelou de uma importância extrema a nível da formação reflexiva de futuros professores.

Assim, de uma forma resumida e esquemática, apresentamos alguns dos momentos do trajeto que geralmente vivenciamos:

Quadro 1. Trajeto do projeto (passos)

Passos	Procedimentos
1	Apresentar uma imagem/pintura ao grande grupo e conversar sobre a obra
2	Em pequeno grupo interpretá-la, de forma muito livre, à luz dos elementos da linguagem teatral: Que espaço? Que tempo? Que sons? Que objetos? Que personagens? Que ações? Que sentimentos/emoções/sensações...
3	A partir desse levantamento imaginar/representar uma situação que derive dessa primeira
4	Iniciar o «diário de personagem» que nasceu no momento anterior. Este diário será escrito na 1ª pessoa e relatará os pensamentos e as peripécias que acompanharão a personagem até ao final do projeto
5	Várias sessões dedicadas à expansão da história inicial, através de estratégias diversas. Eis um exemplo: Uma personagem tem que abandonar a história — porquê? A personagem que abandonou um grupo introduz um boato noutra grupo. Que boato? Que consequências? Qual o ambiente sonoro de cada história? Reproduzi-lo. As comunidades criadas têm rituais secretos. Quais? As personagens que abandonaram a história escrevem cartas às personagens do grupo de origem... Etc.
6	Depois das várias experiências percorridas, cada grupo, a partir do material recolhido, encontra um final para a sua história
7	Cada grupo prepara e apresenta a versão final do seu trabalho
8	Cada grupo organiza e finaliza o caderno/portefólio onde está registado todo o trajeto da construção do seu projeto de criação dramática, assim como o diário de todas as personagens que entraram naquela história. Este diário inclui uma reflexão individual sobre as aprendizagens realizadas durante o seu próprio percurso e sobre a sua personagem
9	Cada elemento partilha/lê à turma uma entrada, à sua escolha, do diário da personagem que escreveu durante o processo
10	Em grande grupo reflete-se sobre as ligações/as pontes que foram estabelecidas com as outras áreas curriculares durante todo o processo de criação dramática

O que temos verificado

Através de uma leitura/reflexão dos cadernos/portefólios organizados por cada grupo, dos «diários de personagem», das reflexões orais no fi-

nal de cada sessão e da observação de todo o trajeto de construção dos diferentes trabalhos, é possível identificar algumas características que se evidenciaram durante o processo experienciado, e que passaremos a abordar muito resumidamente.

1. Assim, com a intenção de minimizar possíveis influências exteriores à criação de grupo, o título da obra e os seus autores não foram inicialmente revelados. A sua revelação fez-se, apenas, quando a estrutura dos diferentes trabalhos já estava minimamente consolidada. Contudo, é curioso salientar que, mesmo desconhecendo os autores, a pintura de Botelho remeteu os alunos para histórias relacionadas com a vida dos habitantes de bairros citadinos, num tempo e espaço mais ou menos atual, enquanto a pintura de Delvaux remeteu os alunos para histórias relacionadas com a vida no além, num tempo e espaço por vezes de difícil definição, pois relacionavam-se com temáticas espíritas, a vida no céu e no inferno, julgamentos de traições terrenas, etc...
2. No que diz respeito à experiência de construção dos projetos de criação dramática em grupo, e à semelhança de um outro estudo por nós elaborado, o prazer de criar em grupo foi uma referência importante, por significar a descoberta de soluções para os problemas que iam encontrando, por poderem gargarhar e por ter gerado tanta motivação. A autonomia que experienciaram, através da grande independência para a discussão das suas próprias ideias, para as testar e para as pôr em prática de uma forma criativa, deu aos alunos a confiança necessária para acreditarem nas suas próprias capacidades, quer no âmbito da representação e da criação dramática, quer no âmbito pessoal e profissional. A criação de várias narrativas a partir de uma única imagem foi igualmente mencionada como um exercício criativo revelador, como indicam as seguintes reflexões dos alunos:

«Esta foi uma experiência enriquecedora, na medida em que constatámos que qualquer um de nós pode representar,

independentemente de se achar ou não com aptidão para tal. Isto permitiu-nos desenvolver algumas competências a nível pessoal e profissional.»

«(...) mas existirá sensação mais maravilhosa do que a sensação de uma construção em conjunto? Sinto que o que passou para o público não foi nem uma quarta parte do que vivemos. A quantidade de gargalhadas, os momentos de tensão, o conhecimento de nós próprios e dos outros, esses outros colegas com quem nunca havíamos trabalhado, que se revelaram uns autênticos bombons, que deixam uma saudade imensa. Pela sensação que se criou em nós, de que afinal não somos assim tão limitados e até temos capacidade de trabalhar com outras pessoas e ao mesmo tempo um misto de sensação de peso e leveza... foi um estímulo para continuar a criar!»

«Acho que com estes exercícios, de nós podermos inventar livremente a nossa própria personagem, a nossa história, o nosso próprio final, contribui talvez como fator de motivação.»

«(...) porque deu a oportunidade de inventar, de criar, de imaginar tanta coisa que pensava que nunca conseguiria fazer, e no final ver todo o projeto feito e mostrá-lo aos nossos colegas, foi muito bom. Para que isto tudo resultasse tivemos que nos unir e pensar todos juntos em problemas e soluções, e em tudo para que se tornasse uma coisa grande e só nossa.»

«Gostei de fazer estas pequenas representações, mas ver as dos outros também era muito agradável, pois existiram momentos verdadeiramente hilariantes e interessantes. Foram momentos únicos de imaginação, criatividade, convivência e humor. De facto, pudemos comprovar que, a partir de uma só imagem, se elaboraram histórias completamente diferentes.»

Deu lugar igualmente a um modo de estar mais vigilante em relação ao mundo da informação que os rodeia e a uma predisposição para a crítica social. Do mesmo modo, a construção de comunidades ficcionadas facilitou-lhes viagens por dentro de outras culturas, levando à compreensão e reflexão de outros modos de estar:

«Obrigou-nos a pensar mais acerca das diferentes sociedades,

dos diferentes usos e costumes delas e apelou à nossa criatividade e imaginação, a adaptarmos o trabalho já realizado às novas situações/desafios.»

«Foi engraçado, pois dei conta que a partir do momento que encarnei nesta personagem, comecei a interessar-me mais pelas notícias ao nível dos jornais, talvez para tentar ser mais realista no apregoar os meus pregões. Sempre gostei de me informar, mas confesso que agora sou mais assídua na leitura de jornais.»

As marcas agradáveis deixadas pela experiência contribuem para criar referências para o futuro profissional que se avizinha e, assim, transferir o desejo de proporcionar trajetos idênticos com os seus futuros alunos. Ou seja, referências para experiências de ensino-aprendizagem mais ativas e criativas:

«A criação de uma personagem e a vivência constante com ela, fez-me lembrar os meus tempos de criança e os amigos imaginários que andavam sempre atrás de mim. Nunca tinha (em adulta) estado num universo tão próximo da infância como neste trabalho, o que para mim se revelou fundamental, porque um dos meus maiores desejos enquanto futura professora, é subir ao nível das crianças, tendo a capacidade de entrar no seu mundo, compreendê-las e crescer com elas. Tudo o resto... não é nada que um adulto não consiga fazer...»

«Pelo saldo positivo que retiro da experiência, penso que facilmente serei sugestionado para realizar experiências do género no meu futuro profissional. Parece-me que a liberdade de criar, recriar e viver personagens é extremamente interessante e francamente positiva para o auto conhecimento e em certo ponto de um hetero-conhecimento, facilitador e promotor de relações interpessoais e sócio-afectivas.»

«Futuramente poderemos vir a desenvolver esta atividade com as nossas crianças, dando-lhes a oportunidade de experienciar sensações tão positivas quanto as sentidas por todas nós, enquanto despertamos nelas uma sensibilidade para a arte e espírito de cooperação»

A compreensão da ligação entre saberes é igualmente referida como revelação facilitada pela experiência da criação dramática:

«Paralelamente, descobrimos que é possível, através da expressão dramática, relacionar as diferentes áreas curriculares criando, assim, uma relação de interdisciplinaridade.»

«Através destas pequenas improvisações dramáticas os alunos podem trabalhar todas as áreas do currículo, aprendendo, assim, de uma forma mais lúdica e divertida.»

No que diz respeito aos «diários de personagem», recordamos que a intencionalidade primeira era a de ajudar à construção dessa mesma personagem. Contudo, para além desse aspeto, estes também se revelaram como instrumentos facilitadores do exercício da reflexão nas suas várias dimensões, e como instrumentos proporcionadores de contextos de escrita criativa.

De início, a proposta da escrita de um «diário de personagem» foi encarada pela maioria dos elementos do grupo como estranha. Escrever na 1ª pessoa, durante um semestre, um diário que não é seu, mas sim de uma personagem... foi entendido como um desafio complicado. Mas, com o desenrolar do trabalho, os alunos surpreenderam-se a si próprios com o entusiasmo que sentiram e com a forma como se entregaram a essa experiência. Consciencializaram, inclusivamente, algumas competências que foram desenvolvendo ao longo de todo esse processo:

«Outra coisa que me deu imenso prazer foi o diário da minha personagem. A realização desse diário ajudou-me a conhecer melhor a minha personagem, ajudou-me a ganhar mais confiança nas minhas capacidades, bem como no desenvolvimento da minha imaginação. Penso que esta prática é fenomenal e não me importava nada de repetir uma experiência tão gratificante como esta.»

«É uma experiência boa a escrita dos diários da personagem,

desenvolveu-me a criatividade, porque todos os dias em que escrevia tinha de aprofundar a personagem e para isso tive de recorrer ao imaginário.»

Contribuíram para a reflexão, não só sobre a construção da personagem, mas também sobre o conhecimento de si e a revelação do outro:

«... Durante este segundo semestre, ‘conheci’ o Piett Heinn, um estranho homem a quem dei vida e com o qual fui crescendo, ou a personagem crescendo comigo. A realidade é que, nas três horas semanais podia extravasar o que tinha cá dentro e canalizar essas energias para o Piett (permito-me tratá-lo assim). Este foi um companheiro que me acompanhou nos momentos bons e maus deste semestre, e graças ao qual fortaleci e desenvolvi amizades com colegas de turma, das quais estou agora bem mais próximo... Sem dúvida, este foi de longe o melhor presente que o Piett Heinn me deixou. Um maior espírito de união, uma maior tolerância e um companheirismo para com as minhas colegas.»

«Não havia nada que me identificasse com ela [personagem], mas talvez tenha sido essa a razão pela qual me tenho dado tanto gosto fazê-la e descobri-la, porque acabou por desenvolver em mim toda uma vida imaginária e paralela, onde muitas vezes entrava e me envolvia intensamente. A criação de uma personagem e toda uma envolvência fez-me refletir sobre uma imensidão de coisas, e como um dos defeitos que me atribuem é ‘pensar de mais’ comecei por verificar alguns campos que esta experiência me tinha facultado.»

A voz da personagem pode ser a voz da vida, ou seja, a personagem escreve e o intérprete usufrui de espaços de reflexão distanciados e descomprometidos. Deste modo, discutem-se situações que preocupam o quotidiano da pessoa, que povoam o seu imaginário, que ajudam ao questionamento e à compreensão da vida em sociedade, mas que nunca deixam de ser problemas da personagem:

«Estou pensativo... lembro-me como se fosse hoje, a forma

como tudo aconteceu! Aquela noite escura, quente, que convidava a um passeio. Saí para a rua e deixei-me andar à deriva. Depois o clarão, a curiosidade que me chamava... Por fim, encontrá-los ali todos de negro reunidos, encapuçados, pareciam mesmo estar à minha espera. Naquela noite entrei para a ordem. Daí em diante, os golpes foram-se sucedendo. Primeiro a Guernica, depois a Mona Lisa. Agora, não sei onde tudo isto pode ir parar. Temo pela sociedade, temo por mim.»

«Era um homem lindo, com um charme que alguma vez já vira. Sentei-me e começámos a falar do que me tinha levado lá. Mostrei o meu currículo e os documentos que achei necessários para ele se inteirar da minha situação. Não demorou muito para ele me dizer que era mesmo uma pessoa assim que ele procurava. Fiquei felicíssima. Finalmente arranjei emprego na área que queria. Mas, essa foi só uma parte. É que depois de falarmos sobre as coisas necessárias para trabalhar, ele convidou-me para sair, com a justificação de que nos tínhamos de ficar a conhecer melhor.»

«Por vezes dou comigo a pensar que estou perdida!... e penso em acabar com tudo... penso em não cair mais na tentação dos seus braços... em não me deixar prender pelo seu olhar singelo e ao mesmo tempo tão penetrante que me consome e me chama... e que me deixa sem forças para dizer... não! Não te quero mais! Mas eis que este ímpeto passa só de relance e deixo-me levar novamente para junto 'dele' e afogo todas as minhas mágoas no mais fundo dos prazeres. Quando estou só, alimento-me das lembranças e espero ansiosamente o próximo reencontro... até lá... deposito os meus pensamentos 'nele' e vagueio, vagueio naquele amor louco que me embala, enlaça, tal qual o mar que me quer levar... e eu deixo...e deposito o meu corpo nas suas ondas, e viajo até ao mais profundo das suas profundezas!

Que mais te posso dizer, meu querido diário? Não sei o que fazer da minha vida. Vivo os meus dias apavorada, receosa que o meu esposo ou a minha filha descubram a verdade.»

Paralelamente, o exercício de escrever através da personagem pode

transformar-se numa primeira experiência de ficção narrativa, despoletadora de um prazer de escrita enorme. Não será também este um dos princípios subjacentes à criação de ficção literária? Os excertos seguintes revelam momentos em que os alunos se entregaram ao prazer de escrever e, simultaneamente, refletem, uma vez mais, sobre o que os envolve. A vida da personagem de um Anjo, por exemplo, torna-se pretexto para reflexões que vão do suicídio à vida no Céu, como demonstra a seguinte sequência, escrita pela mesma aluna:

«Planeta dos Anjos, 16 de Março

Uma manhã, tão cinzenta como a cor dos meus sentimentos, decidi morrer. Caminhei até à farmácia onde pedi uns comprimidos que me fizessem dormir. No entanto, eu menti, pois não poderia contar a verdade, as pessoas felizes com a sua vida nunca compreendem estas coisas!

Passado uma hora, já estava eu sentado na cama do meu quarto a matutar na ideia de partir daquele mundo, de acabar com a minha 'vidinha' tão banal... e a verdade é que pus fim à minha existência.

Demorei cerca de meia hora a morrer, mas foi a meia hora mais infeliz da minha vida. Querem saber porquê? Porque me arrependi da opção que tomei e já não podia voltar atrás. No período de tempo em que estava a morrer, dei um valor incondicional à vida!»

«Planeta dos Anjos, 4 de Maio

Estávamos no dia 11 de Setembro de 2001, as sirenes tocavam por todo o lado no Paraíso e os Anjos voavam a toda a velocidade para o Planeta Terra.

Finalmente cheguei ao meu destino, World Trade Center. Ainda me recordo de tudo nitidamente, do pânico, das labaredas, dos gritos... tudo era horrível. A missão de todos os Anjos era trazer para o Paraíso as imensas almas inocentes que faleceram. No entanto, nesse dia, eu não cumpri as ordens...

Pensei que levar as almas para o Paraíso era acessório, quando ouvi os gritos desesperados de uma criança debaixo

dos escombros... nessa altura, pus mãos à obra e salvei essa criança e todas as vítimas que consegui... permitindo-lhes continuar a viver.»

«Planeta dos Anjos, 11 de Maio

Sei que nunca vos contei, mas quando vou para a Terra passo primeiro pela Lua, porque lá tenho sempre à minha espera alguém muito especial. O seu nome é Margarida e, sempre que posso, não perco a oportunidade de apreciar a sua companhia.

Quando cheguei à Lua, tudo parecia escuro e verifiquei que existiam pequenas crateras por todo o lado... dei um passo em frente e avistei ao longe uma luz dourada. Que luz seria esta? Algum astronauta russo ou americano com uma lanterna acesa? Ou um extraterrestre com vontade de conversar?

À medida que me aproximava mais, pairava no ar um perfume sensacional... que me fazia recordá-la e a luz dourada ia ficando cada vez mais intensa.

Quando me avistou, toda se aprumou, fazendo uma linda e majestosa vénia com a sua corola, e eu devolvi-lhe o gesto, é sempre tão gentil!

A Margarida é uma flor, mas é muito especial, porque é a única flor da Lua. Por isso, quando estiverem no Planeta Terra a olhar para a Lua e virem uma luz brilhante, lembrem-se que é a Margarida! A flor da Lua...»

«Planeta dos Anjos, 18 de Maio

Hoje tomei a decisão mais difícil de toda a minha vida... após muito tempo de reflexão, decidi que queria voltar a ser humano.

Logo pela manhã conversei com Deus, para saber o que era necessário fazer para voltar a ser humano... mas não obtive resposta. Na verdade, ele ficou mais interessado em saber o motivo de tal opção. Nunca confessei tal situação, mas nunca é tarde para contar toda a verdade...

Numa das minhas viagens ao Planeta Terra conheci Matilde e apaixonei-me por ela. Eu era um Anjo e tinha consciência de

que não me podia envolver... ainda me tentei afastar, mas não consegui resistir... depressa percebi que amava Matilde!

Três horas mais tarde voltei a perguntar a Deus o que poderia fazer para voltar a ser humano e foi então que ele me respondeu que existia um tesouro no Paraíso, a fonte da vida... e era essa água que eu teria de beber para voltar ao Planeta Terra.

A Matilde nunca descobriu que eu fui um Anjo, porque nos meus encontros com ela eu tinha a imagem de um ser humano. Na verdade, nunca irá saber... porque dentro de uns instantes eu vou voltar à Terra, não como Anjo Ezequiel, mas como José, para a pedir em casamento.

Todos me deixam saudades, Deus, os Anjos, Adelaide D'Aragão e a sua irmã e até os Diabos. Mas existe alguém muito especial por quem vou sentir profundamente a falta, trata-se da Margarida, a flor da Lua.

Neste preciso momento, estou a descer desta imensa, imensa nuvem branca de onde costumo escrever e estou a regressar à Terra... porque já bebi a água da vida.

Upssssssss! Estou a cair a toda a velocidade... e acabei de perder as minhas asas!...»

Numa outra sequência, revela-se um jogo de escrita interessante em que a personagem brinca com as características de determinados pintores, utilizando-as como recurso para a contextualização de determinada ambiência ou como metáforas necessárias à compreensão da história em construção...:

«Dia dos sete ventos...»

Para Madona a parte mais importante do corpo dela era a mão.

E o objeto que melhor guardava era uma caixa.

Sentia-se detentora de um poder. Do poder de formar em si sentimentos explosivos, que tinha de fechar a mão com força, para esta não soltar nenhum ciclone... a caixa era o depósito dos mesmos...

Para ela o mundo cabia nas suas mãos. Sabia que conseguia

obter tudo o que queria através das suas mãos. Tanto pelo poder do trabalho, como pelo poder da persuasão cujas mãos se encarregavam fortemente de manipular.

Não havia pessoa que fosse ao seu quiosque e não voltasse no dia seguinte.

Seria isso bom? Nem sempre...

No outro dia, ao ligar a rádio, ouviu uma música que a permitiu viajar... foi até à mais bela pintura... nunca tinha visto nada assim.

Enquanto viajava, o vento trouxe-lhe uma voz vinda de alguma das pessoas que por ali vagueava.

Dizia: tenho uma mão cheia deles... quantos queres?

Um arrepio percorreu-lhe o corpo.

Haveria contado o seu segredo? Teria alguém descoberto a caixa que fazia ligação para o seu mundo?

Seria aquele fotógrafo desconfiado que por ali passara?»

«Dia de Picasso...

Eu suspeitava... havia um cheiro diferente no ar.

Não cheirava à vida do quadro... havia um perfume diferente... de fora... do lado de fora da pintura...

Teria alguém descoberto? [...]

Passei tudo a pente fino e nada...

Andava a vaguear ao acaso, mas mostrando-me muito apressada, até que me deparei com muitos habitantes da aldeia que também por ali passeavam.

Até que o vislumbrei...

Tentara fotografar-me...

Fugi de pânico... como na Guernica de Picasso...

O meu palpite estava certo... ele tinha chegado para me vir buscar... mas não iria conseguir enquanto eu não terminasse aquilo que queria fazer...»

«Dia de Monet...»

Hoje o dia esteve calmo.

Faz-me lembrar os tempos em que vivi nos quadros de Monet... dias simples e pouco complicados, tal como o que as suas cores inspiram...

Sinto, no entanto, um arrepio na espinha... sinto-me observada... mas já dei muitas voltas por aí, nada me parece suspeito.

Talvez seja o meu ofício a ficar vincado de mais...

Estava a pensar em pedir umas férias... e pedir para entrar numa das páginas da Volta ao Mundo ou da National Geographic...

Estou um pouco cansada destes habitantes... têm vidas tão medíocres... tão normais... nada a esconder... só há uma coisa que me deixa intrigada...

Onde vão todos àquela hora do dia?»

O dia do grito ávido

Para uma ávida discussão ...

Estes momentos criativos de escrita e de reflexão percorreram a maioria dos «diários de personagem» criados ao longo destes projetos e ao longo destes últimos anos em que as experiências decorreram. São pequeníssimos exemplos do impacto que projetos de criação dramática poderão ter na vida de quem os imagina. Há indícios, nestes breves relatos, de que a pintura como indutora de processos de representação dramática leva, não só à descoberta de mais pintura, mas também ao exercício da subjetividade e, conseqüentemente, à interpretação de uma mesma obra.

Do mesmo modo, a experiência de criação em grupo desenvolveu nos alunos competências relacionadas com a criatividade, a autonomia, o conhecimento de si e do outro, a autoestima e a consciência dos seus próprios limites e capacidades, entre outras. Reconheceram, também, o poder contido no prazer de criar, propulsor do conhecimento e da apren-

dizagem. Transformaram a sua experiência significativa presente em referências múltiplas para experiências significativas futuras, com os seus alunos. Por outro lado, a viagem por dentro das comunidades ficcionadas sensibilizaram os elementos do grupo para a diferença e, consequentemente para uma reflexão sobre a diversidade.

Os diários da personagem conduziram à reflexão distanciada e segura e proporcionaram contextos para a produção de textos criativos. Textos, onde o sentir da personagem se diluiu no sentir do autor, onde o prazer determinou o sentido da narrativa e, nesse processo, o sentido da escrita.

Por outras palavras, textos criados por contextos, neste caso dramáticos, onde se gerou vida à *Flor da Lua* e se recordou o *Dia de Monet...*

A Expressão Dramática e o conhecimento tácito: da criação artística à compreensão histórica de problemas sociais.¹⁴

Maria do Céu de Melo



Introdução

A Expressão Dramática possibilita a criação coletiva de sentidos e tornar visíveis os processos de compreensão de problemas sociais, e a criação de olhares que reconheçam e respeitem a existência de múltiplas vozes de uma situação/cultura, em tempos e espaços históricos diferenciados. No contexto de uma educação histórica, a relevância da sua utilização não se centra (apenas) na sua natureza de performance artística, mas (também)

14 Melo, Maria do Céu (2006). A Expressão Dramática e o conhecimento tácito: da criação artística à compreensão histórica de problemas sociais. In Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares. Globalização e desigualdades: os desafios curriculares. Braga: Instituto de Educação e Psicologia (CIEd), pp.1106-1118.

no seu uso como estratégia de exploração, explicitação e desejavelmente de confronto com as nossas ideias tácitas (Wilhelm, & Edmiston, 1998). Definimos como conhecimento tácito histórico (Melo, 2003;2008), um conjunto de proposições que versam aspetos da História, construídas a partir de uma pluralidade de experiências pessoais idiossincráticas e sociais, e ou mediatizadas pela fruição de artefactos expressivos e comunicativos. O adjectivante tácito deve-se ao facto dos indivíduos não reconhecerem esse conhecimento como independente ou concorrente do conhecimento científico. Incluímos nele os conhecimentos já aprendidos ao longo da vida escolar dos alunos. Pressupõe-se ainda que este saber substantivo é socialmente construído, daí a necessidade de o desconstruir em situações de aprendizagem também colaborativas como é o acto de criação dramática.

Quando falamos de educação histórica não a centramos apenas no espaço formal curricular da disciplina de História, mas sim em todos os contextos onde os seus objetos e metodologias se podem explicitar ou implicitamente vivenciar. Estamos a falar da necessidade de uma literacia histórica e social que inclui várias competências das quais salientaremos apenas algumas.

Defendemos que, para compreender um problema/situação social, é necessário olhá-lo num contexto mais amplo, em vez de uma mera atribuição de significação sustentada em vivências pessoais ou familiares, e de concepções, crenças e visões eurocêntricas. Uma outra competência refere-se ao reconhecimento dos modos como os problemas sociais afetam as vidas das pessoas e dos povos e suas implicações nos tempos históricos (geração; século). Reconhecer-se-á também as formas de mudança e de continuidade que os problemas e situações têm adotado através do tempo. É necessária também a capacidade de tomar ilações que sustentem tomadas de decisões públicas face a problemas do mundo, a participação em movimentos sociais, culturais, políticos e económicos, ou tão-somente sentimentos e práticas marcadas pela participação e solidariedade. Uma última competência atém-se com a compreensão da existência de múltiplas narrativas à volta do mesmo acontecimento determinadas pelas características idiossincráticas dos sujeitos (pessoais, sociais, ideológica, funções, papéis e os contextos onde são produzidas) que as produzem, sejam eles historiadores, artistas, comentadores, testemunhas presenciais, etc. é pois necessário compreender criticamente

não apenas os conteúdos dessas narrativas, mas também, as linguagens usadas na sua produção que os configuram.

1. A Expressão Dramática e o seu valor pedagógico

Defendemos o uso da Expressão Dramática (Melo, 2005) como estratégia de criação e compreensão de temáticas de natureza social, que de modo explícito ou implícito mobilizam quadros de referências do passado, necessários à compreensão de problemas que a modernidade nos apresenta: as diversidades culturais e os seus confrontos ou convivialidade; as múltiplas leituras do passado usadas como argumentos justificativos do presente e de tomadas de decisão para o futuro; os problemas da crescente globalização / de práticas valorativas, culturais e artísticas; a tendência uniformizadora de processos de desenvolvimento econômico, etc. A Expressão Dramática, definida como processo de criação que envolve uma multiplicidade de media expressivos (a palavra, o corpo, espaço, som e imagem) e que se traduz em obras de natureza teatral, promove algumas competências neste contexto específico de desenvolvimento de uma literacia histórica e social acima referida.

Em 1º lugar, ela cria condições para o desenvolvimento de competências relacionados com o domínio da produção historiográfica, como a capacidade de selecionar fontes, compará-las, tornar o conhecimento operativo, traduzindo-o em atividades tão concretas como a escrita do texto dramático (falas), a escolha do vestuário, da movimentação corporal, de uma canção ou de uma dança.

Em 2º lugar, ela desenvolve a consciência histórica, na aceção de que a História é sempre um produto construído e disso ter consciência, sendo necessário que esteja presente a capacidade de detetar as diferenças entre aquilo que é a nossa leitura, trespassada pelas nossas vivências privadas, a nossa memória cultural, e aquilo que é do Outro que nos é estranho. Sem que nos apercebamos, esta estranheza é continuamente domesticada com a nossa contemporaneidade e familiaridade, fazendo com que a H(h)istória do Outro seja sempre a nossa história.

Em 3º lugar, como a representação dramática é um ato sempre ficcional,

ela promove a consciência de os artefactos artísticos de temática histórica (romances, filmes, etc.) são também ficções, apresentando vários graus de plausibilidade científica, dependendo da postura deliberada do criador face à sua função social enquanto artista, e explicita-se na escolha dos temas abordados, nas opções face ao uso e tratamento expressivo dos dados históricos que elegeram como relevantes. Assim, ao proporcionar um tempo de criação, os sujeitos /atores podem desenvolver esquemas mentais que permitam a desmontagem daquilo que é ficcional, daquilo que é legitimado como ‘histórico’. Esta capacidade crítica deve contribuir, e não colidir, com o território importante da produção artística: o prazer da criação ou fruição estética de uma obra. Seria como pedir aos alunos que reconstruíssem uma cena histórica atendo-se apenas à informação explícita que as fontes primárias apresentassem, comprometendo a qualidade artística e o prazer do seu trabalho criativo; ou que analisassem o conteúdo histórico do filme “O nome da Rosa”, e não se promovesse a fruição da beleza estética da fotografia, ou da interpretação de Sean Connery.

Em 4º lugar, ela contempla o desenvolvimento das relações interpessoais. A repartição das tarefas de investigação e de produção de uma performance teatral deve refletir, não apenas uma mera técnica de gestão de trabalho que se deseja de sucesso, mas também e principalmente, promover a ideia de que a Obra é um texto escrito por vários autores. Cada um ‘recolhe’, ‘escreve’, ‘lê’, ‘escuta’, ‘vê’ as suas palavras, os seus sons, as suas imagens, os seus corpos, mas que todos eles, conflituosamente ou não, são coniventes no mesmo ato: criar uma Obra provisória, porque sempre ‘aberta’.

2. As estratégias dramáticas: da improvisação ao teatro

É crescente a utilização de várias estratégias dramáticas como instrumento de criação/compreensão de problemas sociais e históricos.

Uma das mais usadas é a *Improvisação*, que se caracteriza pela inexistência de um suporte escrito e pela liberdade de execução dos sujeitos/atores, e pela ausência de controlo por parte do animador/professor. Esta estratégia dramática é aquela que os professores menos recorrem

inicialmente, pela quase inexistente possibilidade de controlo que o professor/animador tem sobre o seu desenrolar. De facto, a inexistência de um texto e de uma distribuição prévia das falas, não proporciona uma temporização ordenada das intervenções, um conteúdo e principalmente não fornece a estrutura básica do tempo da ação: o início, o meio e o fim. Todas estas características definidoras de uma ação necessitam de serem aprendidas e adaptadas em cada nova proposta. Nunca nada está definido e nada é proibido. No entanto, esta estratégia dramática proporciona uma radiografia mais próxima das representações dos sujeitos, permitindo assim o posterior confronto de posições face ao tema escolhido.

Uma outra estratégia é o *Jogo Dramático*. Caracteriza-se pela definição prévia de um tema e um contexto espaço-temporal específicos, de personagens mais ou menos delineadas, por uma preparação prévia do papel das personagens da qual se exclui a criação de diálogos, ou de um fio condutor da ação definitivos. A esta preparação sumária subjaz a pesquisa de informação que possa sustentar a construção e a interiorização da sua personagem e a dos outros com quem contracenam, e a definição da estrutura mínima da trama. Esta autonomia e esta interdependência dramática construídas em e durante a ação dependem do grau de capacidade dos alunos de interiorizarem a personagem, de empatizarem com ela, evitando na sua atuação, a predominância das suas ideias pessoais e tácitas. Advoga-se assim que o problema ou situação social que será o indutor da criação dramática seja bem definido e delimitado, evitando a leitura de uma quantidade excessiva de informação, que para além de ser dificilmente assimilável pelos sujeitos/atores, pode levá-los a ter dificuldades na construção de uma personagem consistente em termos históricos. Advoga-se o uso desta estratégia como explicitação de uma aprendizagem e reflexão prévia baseada em diferentes contributos científicos (sociologia, história, biologia, economia, etc.).

A outra estratégia dramática é a *Teatralização* (Teatro), que se define pela existência de um texto dramático, seja ele construído pelo professor/animador, pelos alunos ou por escritores, e por uma representação dramática que se deseja o mais expressiva possível mobilizando toda a panóplia de cuidados cénicos, aderecistas e sonoplásticos. Como performance pública, existe um público, que merece que tenham em conta as suas expectativas enquanto consumidor cultural. Ao se propor aos su-

jeitos/atores esta proposta que se aproxima mais de uma performance teatral profissional, os professores/animadores devem ter em conta os seguintes aspetos. No que se refere ao texto dramático, e se este for da autoria dos alunos, há que o seu conteúdo apresentar argumentos científicos e simultaneamente ter dramaticidade, ou seja, que ele seja significativo para os sujeitos que estão em cena, mas também para o público. Estes critérios devem também ter em conta o contexto (instituição, tipo de sujeitos) onde se desenrola o trabalho, e a temática específica do problema ou situação social que se elegeu. Ao professor/animador, durante todo o processo de criação da teatralização/teatro, cabe a tarefa de gerir todo o trabalho que implica a montagem. Esta gestão abrange a planificação e distribuição das tarefas, o aplainar das dificuldades do tipo técnico, e principalmente a resolução dos conflitos e das situações emocionais que um trabalho deste tipo sempre cria. Deve ter sempre presente que um trabalho deste género não está a ser feito por profissionais, daí que deva procurar um equilíbrio entre a natureza de uma produção artística e a intencionalidade pedagógica. Enfim, tudo depende da temática escolhida, dos objetivos determinados, e principalmente do empenhamento e das decisões coletivas.

3. A experiência

Ela foi desenvolvida com alunos do 1º ano da Licenciatura em Educação da Universidade do Minho, integrada na disciplina de Ecologia e Educação da responsabilidade do Prof. Mário Freitas. Era objeto de estudo nessa disciplina os conceitos e as metodologias de intervenção em Educação para o Desenvolvimento Sustentado. Como os problemas abordados até então tinham sido de natureza ambiental o responsável considerou relevante a introdução de um tema de natureza social e que utilizasse uma metodologia estranha aos alunos. A temática escolhida foi os Direitos da Mulher. O indutor inicial foi uma mulher muçulmana com uma criança ao colo (Ver fotografia do início do texto).

Nesta experiência, a estratégia dramática eleita foi a improvisação, e funcionou como um instrumento de levantamento das ideias tácitas subs-

tantivas que os alunos tinham sobre uma situação social. A natureza do problema escolhido contém em si uma multiplicidade de causas que o enformam, e que determinam também a construção de possíveis soluções e sua (in)viabilidade. Apesar de, e por razões de operacionalidade analítica, se segmentar a nossa ação em alguns dos domínios da vida humana (economia, ciência, religião), é de promover a não compartimentação dos diferentes fatores que enformam qualquer situação social. Assim, esta aula teve como objetivo apenas fazer o levantamento das ideias tácitas que os alunos tinham sobre o tema escolhido.

Esta experiência desenrolou-se em vários momentos.

No 1º momento, os alunos leram a fotografia e discutiram em pequenos grupos a frase seguinte: *“O debate sobre os direitos das mulheres confronta-se nos dias de hoje com novos argumentos. O século passado norteou-se pela ideia que os valores de origem europeia e judaico-cristã eram de natureza universal, natureza que se baseou em práticas de expansão e domínio dos povos europeus por todos os cantos do Mundo”*. Os resultados dessa discussão não foram partilhados oralmente em sede do grande grupo.

No 2º momento, os alunos leram a questão problematizadora em grupos: *“Onde encontrar o equilíbrio entre a defesa de valores como a Liberdade e a Igualdade e o respeito pelas culturas específicas dos povos? Ou num sentido mais amplo que equilíbrio encontrar entre a tolerância e a luta por um mundo mais justo?”*. Uma vez mais essa discussão manteve-se privada¹⁵.

No 3º momento, foi apresentada aos alunos a proposta de utilizarem as ideias discutidas como ponto de partida para a criação de improvisações dramáticas, onde cada grupo tinha considerar argumentos diferentes face ao problema colocado. A metodologia adotada consistiu na distribuição por grupos de diferentes tipo de abordagens, tendo que incluir na trama dramática os argumentos que pudessem ser evocados para a defesa ou mudança na situação dos direitos da Mulher. Mais foi dito que a improvisação poderia assumir uma representação mais metafórica ou mais realista, privilegiar a palavra, ou o corpo. Assim, propôs-se a criação de situações onde estivessem presentes argumentos de nature-

¹⁵ Em estudos /experiências futuras seria interessante e ou mesmo relevante registar as discussões feitas no 1º e 2º momento dependendo das suas perguntas e ou objetivos iniciais.

za económica; -situações onde fossem visíveis argumentos de natureza religiosa; -situações onde fossem explicitados argumentos de natureza científica. A um grupo foi atribuído o papel de críticos, cuja tarefa era registar os modos de intervenção dos “atores” e do moderador, funcionando de certo modo como os cronistas da vivência dramatizada. Estes elementos são importantes, dada a sua postura distanciada do problema e da ação dramática tendo para tal a ajuda de uma ficha (Ver quadro na seção seguinte).

No 4^o momento, apresentaram-se as improvisações, entrecortadas pela sua análise crítica. A primeira focalização centrou-se na natureza e na multiplicidade dos argumentos dos grupos, de modo a que se clarificasse quais as representações que elas veicularam. A segunda focalização centrou nos modos como se consubstanciou a negociação da tomada da palavra e dos conflitos discursivos entre os “atores”, o que permitirá entender como a prática da cidadania e da democracia participativa se explicita nas relações comunicativas que vivemos no nosso quotidiano. Esta reflexão conterà as contribuições do grupo que se assumiram como críticos. Previamente a este trajeto, foram vividas pelos alunos algumas explorações pontuais dramáticas, cujo objetivo foi colocar os alunos com disponibilidade para a vivência e mobilização do corpo e da voz necessárias a criação das improvisações.

4. As improvisações e as ideias tácitas sobre o problema

A reflexão sobre as performances dramáticas foi sendo feita à medida que cada grupo ia apresentando o seu trabalho. Neste momento, as alunas que fizeram de “críticos” tiveram o papel desencadeador da discussão. Elas iniciavam a avaliação, sendo depois alargada a participação a todos os presentes. Estes elementos tiveram acesso a uma ficha de reflexão (V. Quadro 1) enquanto os grupos estavam a preparar os seus trabalhos. Foram esclarecidos sobre o que cada item contemplava, deixando depois a que entre eles discutissem a sua própria participação. Ela foi dada no final da sessão a todos os alunos.

Quadro 1. Ficha de Reflexão sobre a Ação Dramática

1ª Dimensão: O problema
<ul style="list-style-type: none">- Clareza na definição do problema- Identificação dos vários fatores que o determinam: causas e consequências no contexto específico da ação- Multiplicidade dos argumentos propostos para a resolução (ou não) do problema- Justificação dos argumentos propostos para a resolução (ou não) do problema (in/viabilidade)
2ª Dimensão: A preparação da performance dramática
<ul style="list-style-type: none">- Negociação: definição da ação e da distribuição dos papéis- Definição da ação: coerência da situação (princípio/meio/fim)- Respeito pelo Outro
3ª Dimensão: A performance dramática
<ul style="list-style-type: none">- Envolvimento (concentração e manutenção no papel da personagem)- Cumplicidade: concentração na performance do Outro (contracena)- Expressividade da voz e do corpo (explicitação de emoções, sentimentos e ideias que subjazem à ação)

Serão agora sinteticamente apresentados guiões das improvisações dramáticas por **tipo de argumentos** envolvidos, discutindo-se de seguida com a ajuda do grupo dos críticos, o conhecimento tácito que elas denunciaram:

1. As improvisações apresentadas indiciam, de facto, que dois grupos (A/B) construíram situações dramáticas onde os *argumentos económicos* estiveram contemplados, e fossem centrados em situações laborais ou em situações familiares:

O grupo A desenhou uma trama num contexto fabril têxtil, onde os trabalhadores são do sexo feminino e os funcionários de escritório são masculinos assim como o patrão. As cenas foram três: - Patrão e funcionários administrativos conversam sobre as férias e as interrupções de gravidez. Desvalorizam o papel das mulheres no mundo do trabalho com frases machistas, defendendo o seu regresso ao lar; - Operárias conversam sobre salários em atrasos e a ausência de férias e a diferença entre os salários nacionais e os internacionais; - Vistoria do patrão ao trabalho das mulheres que aproveita para fazer pressão e chantagem acenando com o

despedimento. Neste grupo ficou expresso que os alunos acabaram por unir num mesmo tipo de discurso personagens que tinham funções sociais e de poder diferenciados, o patrão e os funcionários administrativos. Assim, os diálogos expressam uma solidariedade entre ambos, expressa num tom mais machista do que propriamente de natureza economicista. Só na cena final, é que os alunos apresentam de facto alguns argumentos tipicamente económicos, oriundos de informação sobre a realidade local e mais especificamente sobre fábricas deste tipo localizadas no Vale do Ave, e que são publicamente denunciadas pelos sindicatos.

O grupo B desenvolveu o seu trabalho num espaço familiar onde decorre uma discussão entre o casal. O Homem lê o jornal e vê televisão e a Mulher prepara o jantar. Após um incidente culinário começa uma discussão, sobre a divisão de tarefas já que ambos trabalham fora de casa. A Mulher protesta e sai, colocando o homem perante a escolha de fazer ou não o seu jantar. Neste grupo, o argumento económico apresentado restringiu-se à defesa por parte da mulher de uma distribuição equitativa das tarefas, sustentada pela igualdade existente entre os dois elementos do casal no que diz respeito ao seu contributo financeiro e condição laboral para o sustento da família. Demonstrou-se nesta improvisação que algumas mulheres têm consciência dessa igualdade e adotam posturas, mesmo que quotidianas, que expressem essa igualdade.

2. Os grupos (C/D) que defenderam *argumentos religiosos* sustentaram-se no voto presente na cerimónia católica, em que tradicionalmente a mulher jura obediência ao marido, e é defendido no discurso de padres.

A improvisação do grupo C contemplou dois espaços cénicos diferentes. O primeiro é uma igreja onde o padre no seu sermão fala de Eva e do pecado original em contraponto à virgem como símbolo de pureza e obediência. Um casal assiste à missa; O segundo é já um espaço doméstico, onde o Homem do casal lê o jornal e a Mulher prepara o jantar. As falas e os atos denunciam a obediência e a conformação aos desejos do marido, e são baseados no sermão do padre da cena anterior. Nesta improvisação, o sermão do padre apela para a obediência da mulher e a manutenção de certas práticas quotidianas como adstritas apenas à mulher. Este apelo é sustentado por uma leitura determinada dos evangelhos e

dos documentos prescritivos da Igreja que apresentam a mulher como geradora ou portadora do pecado original. É evidente que os alunos se basearam em práticas quotidianas estereotipadas, sejam elas oriundas das suas vivências pessoais ou familiares.

O trabalho do grupo D teve dois momentos. O primeiro é curto e descreve uma cena de violência doméstica. A mulher sai de casa e procura no segundo momento o apoio de duas amigas. Uma defende a conformação, apresentando argumentos de obediência e conformação evocando o juramento do casamento católico; a outra defende a igualdade dos direitos e dos deveres, questionando a interpretação desse juramento nupcial. Neste grupo, os argumentos já referidos são explicitamente usados como justificação de manutenção das situações de submissão e aceitação de certas práticas abusivas por parte dos homens, invocando a sacralidade do casamento e do seu juramento perante Deus. No entanto, é de realçar que nesta improvisação, as alunas apresentam argumentos de igualdade de direitos e deveres contra os argumentos religiosos. Encontrámos aqui um claro confronto entre uma moral e ética laica e humanista e uma religiosa tradicional e conservadora. Esta foi uma improvisação onde as alunas expuseram as suas próprias crenças e críticas face à igreja católica.

3. Nestas improvisações houve duas (E/F) que focaram *argumentos científicos*. Como veremos, elas contemplam também argumentos de natureza religiosa, o que demonstra que para os seus criadores alguns problemas que se podiam circunscrever no mero domínio da ciência, são contaminados por dimensões nas quais a Igreja Católica também se pronuncia.

O grupo E escolheu o tema específico da gravidez juvenil. A sua improvisação teve três cenas. A primeira apresenta uma discussão entre a filha, a mãe e o pai quando sabem da gravidez. Ela apresentou falas de teor recriminatório falando de irresponsabilidade e da vergonha pública e sobre que decisão tomar. A segunda cena narra o encontro entre a mãe e duas amigas. Uma é claramente beata que defende a aceitação da gravidez usando argumentos religiosos para a defesa da vida; a outra amiga defende uma opinião diferente, usando argumentos que versam a idade da jovem e o seu futuro profissional comprometido. A terceira cena passa-se numa consulta médica, com os pais, a jovem, em que o médico

se limita a enunciar os cuidados a ter durante a gravidez. A jovem não participa na discussão. Podemos identificar que nesta representação só na última cena existe um espaço discursivo de natureza científica, que no entanto, se limita apenas a enunciar os cuidados generalistas, não retomando a “deixa” dada na segunda cena do debate na sociedade existente sobre a interrupção voluntária da gravidez. Este grupo acabou por se refugiar em cenas onde estão presentes argumentos de natureza moral e social, como a vergonha e a irresponsabilidade, e ou de natureza religiosa. É de realçar a não participação da jovem, o que indicia talvez uma clara incapacidade de se responsabilizar e tomar uma voz ativa num problema que é antes de mais da sua responsabilidade e interesse.

O grupo F também escolheu o tema da gravidez juvenil. Os jovens do casal estão contaminados pelo VIH e pertencem a uma família rural com um baixo nível de formação académica e cultural. A improvisação desenvolve-se numa consulta médica. A médica apresenta uma série de cuidados a ter neste específico caso que ninguém entende e ouve; o pai da jovem e o namorado da filha não falam; a mãe fala de pecado e não ouve quem fala; a filha sente-se perdida com a variedade dos argumentos expressando frases que nunca são terminadas. Este grupo escolheu o mesmo problema do grupo anterior, localizando-o num contexto rural estereotipado. A cena apresentou uma série de discursos paralelos e de muitos silêncios, sendo de notar, e uma vez mais, os do jovem casal. Esta improvisação demonstrou a falta de preparação de todas as personagens para enfrentar a situação de uma gravidez precoce ainda ensombrada pelo VIH. Os argumentos de natureza científicos são semelhantes aos do grupo anterior, não respondendo de todo à situação concreta.

4. Ocorreram também *exceções*. Apesar de termos apresentado apenas como um possível indutor uma imagem que descrevia uma mulher muçulmana, apenas dois grupos a elegeram não tendo apresentado nas suas improvisações argumentos do tipo acima referenciados. Não quisemos, no entanto, deixar de as referir. Assim, e sucintamente, eis os seus guiões:

O grupo G desenvolveu uma cena onde dois casais de culturas diferentes (europeia e muçulmana) se encontram na rua. O casal europeu convida o outro para ir ao teatro que é recusado. A conversa centra-se nos respetivos filhos. Nota-se no final uma reação a contactos físicos de despedida.

Só os homens falam.

A cena do grupo H desenrola-se num gabinete de legalização de emigração. São feitas entrevistas a três candidatas: uma brasileira, uma árabe e a uma africana. As respostas explicitam diferenças no que diz respeito à profissão, ao estado civil, habilitações académicas, tempos livres; rendimento familiar, profissão do marido/companheiro.

Em ambas as improvisações, os argumentos são centrados nas diferenças ou de práticas exteriores de convivialidade, ou de indicadores culturais mais alargados. Não foi determinado por estes dois grupos um problema específico. Poder-se-á inferir que estes dois grupos, que se ativeram à imagem, tiveram dificuldades em construir uma trama por não possuírem informação que a pudesse sustentar, resguardando-se em situações estereotipadas meramente descritivas e pouco problematizadoras.

Palavras finais

Este texto apresentou uma experiência em que a improvisação dramática foi utilizada como estratégia de levantamento das ideias tácitas que alunos da Licenciatura em Educação da Universidade do Minho tinham sobre a problemática dos Direitos da Mulher.

Em primeiro lugar, confirma-se que o conhecimento tácito dos alunos tem preferencialmente como fonte as vivências pessoais dos alunos (Melo, 2003; 2008), e que elas são numa primeira abordagem suficientes e funcionais para com elas elaborar um discurso coerente.

Reconhece-se, em segundo lugar, que os Media também enformam o seu conteúdo substantivo, muitas das vezes sendo expressa a informação sob a forma de situações, personagens e argumentos estereotipados. Esta característica adicionada ao seu carácter de suficiência, funcionalidade deriva da familiaridade que ele comporta. Daí, que as improvisações menos sustentadas em termos de conteúdos e em termos de dramaticidade tenham sido aquelas que contemplaram a imagem, pois esta colocava os alunos num contexto cultural que lhes é estranho. Mesmo sendo ele um tema presente nos Media, eles não apresentam dados que possam ser facilmente traduzidos em falas de personagens comuns, e muito menos que contemplassem a voz da Mulher.

Em terceiro lugar, poder-se-á detetar que nas improvisações que contemplaram argumentos de natureza económica e religiosa, os alunos apresentaram algumas situações e discursos potencializadores de um aprofundamento futuro. Necessário será, então, caracterizar a sua complexidade e a uma necessária reflexão sobre a interdependência de fatores que determinam a existência dos problemas aventadas, e logo pensar em possíveis soluções.

Em quarto lugar, e no que diz respeito especificamente aos argumentos de natureza científica, os alunos manifestaram uma maior dificuldade em convocar conhecimentos mínimos necessários à situação que desenharam, como aconteceu nos casos da gravidez. Mais manifesto foi no caso de falas específicas que se centraram na discussão sobre a interrupção voluntária da gravidez, e ou ainda mais claro no caso do casal infetado pelo VIH.

Como palavras finais, reconhece-se que a Expressão Dramática tem potencialidades como estratégia de levantamento das ideias tácitas. Enquanto momento de aprendizagem, a leitura dos portefólios, ainda incompleta e não tratada neste texto, indicia que os alunos a consideraram muito importante, pois por um lado ela contemplou a discussão de problemas sociais com que no futuro podem ser confrontados, e por outro, ela foi um espaço de partilha colaborativa pouco frequente na universidade. Referem também que a sua falta de preparação artística limitou as improvisações. É de referir, no entanto, que algumas limitações contaminaram os resultados deste pequeno estudo. A limitação de tempo disponível (4 horas) deu ao impacto da experiência um carácter parcial e provisório, já que não foi possível dedicar tempo suficiente aos primeiros momentos do trajeto (discussão e preparação das improvisações) e aos exercícios de exploração dramática que tinham como objetivo sensibilizá-los para certos saberes e competências artísticas. Este aspeto foi também referido pelos alunos como expresso no parágrafo anterior. Uma outra limitação deriva dos instrumentos de recolha de informação sobre as performances, já que além dos registos da autora deste texto e dos registos do grupo dos críticos, não se usaram outros meios como a video-gravação, o que se advoga em experiências futuras.

Queremos sublinhar que o uso da Expressão Dramática como estratégia de levantamento das ideias tácitas é apenas o primeiro momento de um

trajeto que implicará necessariamente o estudo mais aprofundado de bibliografia que forneça aos alunos argumentos sustentados pelas várias ciências, permitindo assim que em situações reais problemáticas, os alunos possam desenvolver ações de esclarecimento ou de intervenção nos contextos sociais e profissionais onde estejam inseridos.

«Sinto que estou no sonho das nuvens¹⁶...» - o percurso histórico-cultural dos diversos habitantes de Santo António dos Cavaleiros através da expressão dramática¹⁷

Maria de São Pedro Lopes

Introdução

Cada vez mais, em educação, a ênfase está a ser colocada no desenvolvimento de capacidades várias nos indivíduos. Cada vez mais se percebe que, preparar uma sociedade para mudanças radicais e constantes — como as que temos vindo a assistir nesta viragem do século — passa pela urgência em equipar as pessoas com instrumentos que lhe permitam adaptar e transformar, de um modo criativo e sensível, a realidade em que se encontram. A ênfase deveria estar então, não tanto na quantidade de conhecimentos que se adquirem na escola, mas mais na capacidade de *saber como* adquirir e *usar* esses mesmos conhecimentos. Ou seja, em familiarizar os alunos com linguagens diversas e, deste modo, com as diferentes literacias. Este trabalho tem, como preocupação primeira, tentar compreender a existência do teatro num contexto de educação. Como pode este desenvolver capacidades que se coadunem com os objetivos educacionais e como podem os alunos beneficiar de uma experiência que os familiarize com a linguagem dramática e que os conduza à literacia teatral.

16 O título dado a este artigo foi retirado do diário de uma das crianças envolvidas neste projeto. Da mesma forma, toda a experiência que aqui se relata consiste num resumo muito abreviado desse mesmo projeto. Optei por resumir (na medida em que é possível resumir um documento de 200 páginas em 20) com o mínimo de alterações possível, a fim de se poder tomar em consideração a época em que foi realizado.

17 Lopes, Maria de São Pedro (2003). “*Sinto que estou no sonho das nuvens: O percurso histórico-cultural dos diversos habitantes de Santo António dos Cavaleiros, através da Expressão Dramática*”. In *Ensinarte*, 2., Braga: Universidade do Minho, pp-826.

1. Contributo da Expressão Dramática para com a Educação

«Nestas aulas acho que estou a aprender a não ter vergonha e a não ter tanto medo de fazer as coisas mal.» (Retirado dos diários das crianças)

Tornou-se conhecida a expressão usada por Brian Way (1967) sobre a função da Expressão Dramática na educação: «A educação preocupa-se com os indivíduos; o drama preocupa-se com a individualidade dos indivíduos...» (p.3). Para o autor não existem pessoas iguais e as diferenças entre as pessoas são as marcas da sua individualidade. Comenta ainda que isto constitui, muitas vezes, a antítese da educação académica, que tende a preocupar-se mais com o que há de igual entre as pessoas do que com o que há de diferente. As diferenças são mais contempladas nas artes e estas constituem um espaço para o desenvolvimento da individualidade. O autor acrescenta ainda que, a Expressão Dramática e as artes em geral, também desenvolvem a intuição — o que não é menos importante do que desenvolver o intelecto — e que a intuição pode ser considerada como um dos fatores mais importantes no desenvolvimento dos recursos pessoais (*inner resourcefulness*), (Idem, p.5).

O psicólogo Jerome Bruner, no seu livro *O Processo da Educação* (1977), também nos alerta para a necessidade de desenvolver a intuição, atribuindo-lhe um papel preponderante no funcionamento intelectual do indivíduo: «O pensamento intuitivo e o treino das conjeturas são características desprezadas, mas essenciais ao pensamento produtivo, não só em disciplinas académicas formais, mas também no quotidiano» (p.36).

Dorothy Heathcote (1995) distancia-se da posição de Brian Way sobre a «individualidade dos indivíduos» acrescentando-lhe a componente social da Expressão Dramática e enumera alguns dos contributos que considera mais importantes para a educação: 1) «O drama é acima de tudo uma arte social», ou seja, «desenvolve processos de comunicação, a linguagem formal e informal, a capacidade de ouvir, a tolerância para com outras maneiras de atuar, e, porque é uma arte, desenvolve também o pensamento crítico a ela aplicado.». 2) «O drama é arte com detalhe», ou seja, «Em qualquer momento examina com precisão os detalhes minuciosos de uma determinada situação, usando signos como a sua componente básica de

expressão. Permite, portanto, que os participantes se apercebam da complexidade da comunicação durante o atual processo da sua ocorrência.».

3) «O drama é uma arte em progresso» e explica, «Em oposição à imobilidade temporal de uma pintura, de uma fotografia ou de um desenho, a atividade dramática exige que cada ação ou signo produza um resultado — alguma mudança em termos de compreensão, cada signo processa e dá lugar a instâncias do passado, e cria o futuro no presente.» A autora acrescenta que tudo isto acontece numa atmosfera onde não existem penalidades e onde os alunos podem testar as suas emoções e sentimentos num ambiente verdadeiro/artificial, antes de os aplicar na sociedade.

4) «O drama envolve a área afetiva», «Deliberadamente envolve e explora forças do campo emocional» e por último, 5) «O drama constrói o próprio ser da pessoa [Drama uses the person to bring it into being]», onde a pessoa é colocada na situação de outros seres. «A criança entra na zona de circunstância permitida pela situação dramática e, ao dar forma à resolução dessa determinada circunstância, dá forma ao seu próprio futuro também, preparando-se para a sociedade real, preparação essa que, no momento presente, parece estar fora das escolas.» (pp. 197-198). Referente ainda ao item 4), relembremos o psicólogo John Dewey (1998, s.p.) que, quando lhe pediam para considerar qual o lugar das emoções no domínio cognitivo, respondia frequentemente: «O conhecimento é apenas uma chávena de chá que flutua num mar de emoção.»

Para Gavin Bolton (1999), o Drama proporciona várias experiências de aprendizagem aos participantes, que vão desde a autonomia à linguagem, da leitura à escrita, das capacidades de ordem social à compreensão da forma; no que diz respeito à autonomia porque o aluno está sempre a ser confrontado com escolhas frequentes; em relação à linguagem porque «drama é língua [...] é como se o drama fosse uma teia de aranha e a língua os seus fios: não se pode conceber um sem o outro.» (p.119). Quanto à leitura e à escrita o Drama proporciona uma série de experiências que podem ir desde a pesquisa sobre vários assuntos, até ao pôr ideias no papel; desenvolve capacidades de ordem social, porque proporciona momentos de interação e relações interpessoais que podem conduzir à reflexão sobre comportamentos e sobre temas da sociedade real; promove a compreensão da forma porque os alunos se apercebem que o Drama se «preocupa com o significativo e que a seleção cuidadosa da interação verbal e não-

-verbal proporciona o veículo para a sua exploração.» (Idem, p.115).

Morry van Ments, no seu livro *The Effective Use of Role-Play* (1983, p. 25), enumera e descreve as vantagens do Drama da seguinte forma:

- *«Permite aos alunos expressar sentimentos escondidos.»*
- *Permite aos alunos discutir assuntos e problemas privados.*
- *Permite aos alunos empatizar com outros e compreender as suas motivações.*
- *Proporciona experiência em vários tipos de comportamentos.*
- *Retrata problemas sociais generalizados e interações formais e informais de dinâmicas de grupo.*
- *Dá vida e torna mais presente e imediato matérias académicas descritivas (História, Inglês, Economia, Geografia).*
- *Dá oportunidades aos alunos linguisticamente pouco articulados dando ênfase a respostas não-verbais e emocionais.*
- *É motivadora e efetiva porque envolve ação.*
- *Proporciona feedback rápido para alunos e professor.*
- *É centrado no aluno dirigindo-se às suas necessidades e às suas preocupações; o grupo pode controlar o conteúdo e o tempo.*
- *Estreita a distância entre ficção e situações da vida real.*
- *Muda atitudes.*
- *Permite o treino e o controlo de sentimentos e emoções.»*

O mesmo autor aponta também para possíveis desvantagens do Drama e que estas se centram em três áreas de preocupação: 1) A atmosfera e as convenções na sala de aula — as atividades de Drama podem ser interpretadas como não sendo «ensino sério» e as relações de autoridade professor/aluno podem ser questionadas; 2) A precisão e a importância do que é aprendido — torna-se não só difícil avaliar o que se aprende, mas também controlar o que se aprende; 3) Os recursos — a Expressão Dramática absorve grandes quantidades de tempo, de espaço e de pessoas. (p.28). Comparando esta atividade com métodos tradicionais de

ensino, segundo o mesmo autor, as exigências do Drama são inevitavelmente maiores e, por esse mesmo motivo, esta pode criar conflitos nas instituições mais tradicionais.

Jean-Claude Landier e Gisèle Barret (1991) alertam-nos para o facto de as escolas terem de formar pessoas com espíritos flexíveis, empreendedoras e capazes de se adaptarem à sociedade do futuro. E acrescentam que «a expressão dramática, enquanto prática pedagógica do teatro no sentido mais lato, se pode fixar como finalidade favorecer o desenvolvimento e o desabrochar da criança através de uma atividade lúdica que permita uma aprendizagem global (cognitiva, sensorial, motora e estética).» (p.12), e que essas aquisições cognitivas, sensoriais, afetivas, estéticas, etc., são indissociáveis da prática teatral, «elas interferem permanentemente umas com as outras, como o referira Constantin Stanislavski.» (Idem, p. 13).

Courtney (1982) atribui ao Drama um papel central no desenvolvimento psicológico do indivíduo e no seu relacionamento com o meio que o rodeia, uma vez que o Drama atua como «mediadora entre os nossos eus interiores (*inner selves*) e o ambiente. É o meio pelo qual o nosso eu interior trabalha com o mundo exterior a fim de o compreender e lhe dar significado. O drama é uma ponte, um filtro, entre estes dois mundos.» (p.6). O autor acrescenta que o conhecimento do mundo que se adquire através deste *re-play/re-cognition*, é altamente significativo, porque «experimentamo-lo, andamos dentro dele, revivemo-lo. Por isso o sentimos. Tem importância emocional para nós e será lembrado.» (Idem, p. 6). O autor sobrevaloriza as aprendizagens que se fazem através do Drama, por misturarem sentimento e cognição, tornando-as imensamente eficazes. É também por esta mesma razão que o autor acha que, num contexto educacional, as atividades dramáticas deveriam atravessar os currículos, pois «Se as escolas não permitirem que a ação dramática inspire a aprendizagem dos alunos, estão a correr um grande risco. Os alunos terão a tendência para aprender a informação mecanicamente porque é “a maneira aceitável de o fazer”. Então as escolas arriscam os resultados inevitáveis: os alunos tornam-se desinteressados, aborrecidos e mesmo antissociais. Pelo contrário, se o drama permear o currículo, os alunos podem-se tornar entusiasmados e motivados para com a sua própria aprendizagem.» (Idem, p. 68).

2. A Expressão Dramática e a motivação ao currículo

A Expressão Dramática é, a meu ver, uma disciplina que devia ser mais considerada. É brincando com as situações, teatralizando os factos, que muitas vezes leva as crianças a interessarem-se por certos assuntos. Para além de desenvolver a imaginação, a criatividade e a expressão corporal, coordena psico-motoramente disciplinando, estabelecendo regras de conduta, ensinando suavemente o que muitas vezes lhes é difícil perceber com uma simples explicação. (Retirado dos questionários aos pais)

Hoje eu gostei da aula de Expressão Dramática. Eu ouvi muitas coisas giras e interessantes. Vieram duas senhoras da Câmara Municipal e falaram-nos dos Homo Sapiens e dos Romanos. Elas falaram-nos de muitas coisas que eu não sabia. (Retirado do diário das crianças)

Sobre a motivação, Courtney (1982) começa por observar que, embora esta seja um problema clássico em educação, enquanto professor de Drama e artes criativas, esse problema nunca se pôs nas suas aulas. Nunca teve necessidade de pensar em métodos para criar motivação, pois os alunos estavam automotivados. Ao contactar com outros professores de Drama e artes criativas [*creative arts*], a mesma observação foi constatada, contrariamente aos professores das outras disciplinas. Na sua procura de resposta para estas observações, Courtney faz uma pesquisa extensa sobre várias teorias da motivação.

Uma das teorias mencionadas pelo autor, que dá relevo à motivação oferecida pelo Drama e as artes criativas, é a teoria holística que aborda os vários aspetos da educação, numa perspetiva da totalidade do ser humano. De facto, o Drama tenta ver a realidade como um todo e não como algo compartimentado. Numa aula de Drama, quando o professor providencia o quê (*what*) e os alunos o como (*how*), estabelece-se um respeito mútuo entre o professor e o aluno «Os saberes pessoais do aluno são respeitados e este aprende ao mesmo tempo a disciplina interior e o respeito pelos outros — o que é a base para um sistema de valores. As artes criativas (drama, música, dança) são genuinamente sociais; encorajam o

respeito pelo ato criativo de outros, a cooperação não egoísta e a generosidade.» (Idem, p. 49). A teoria holística acredita que a atividade artística é uma componente importante na existência humana e que a estética fomenta a motivação. Contudo, o autor continua a sua pesquisa sobre o porquê (*why*). Porque é que o Drama parece ter uma força tão grande? Adianta então que, uma das qualidades particulares do ser humano é a imaginação. Através desta, podem-se supor situações diversas, criar ou rejeitar teorias, comparar possibilidades, mesmo de uma forma abstrata, etc. O pensamento característico da imaginação é o «como se» (*as if*), ou seja, onde se «baseia a habilidade de nos pormos no lugar de outra pessoa, o que é, essencialmente, um acto dramático.» (Idem, p. 54). A imaginação é, desta forma, uma maneira privilegiada de relacionarmos o sujeito e o objeto, pois «providencia o dinamismo para áreas de novas possibilidades, para ultrapassar obstáculos (...) Isto é a qualidade motivacional essencial da ação dramática: recriar as imagens da experiência num contexto imaginativo, para que se possa conceber novas possibilidades.» (Idem, p. 54). O autor continua a referir que, as artes criativas têm um impacto direto na pessoa, e que o aprender fazendo, conduz a uma maior motivação e a solidificar conhecimentos, ao contrário de outras abordagens que são puramente abstratas. Assim, a aprendizagem escolar «deveria ser baseada, primeiro, no afetivo e no estético, e só secundariamente, no abstrato, se é que queremos que os alunos se sintam altamente motivados para aprender.» (Idem, p. 55).

Courtney conclui que o Drama tem lugar na escola de duas maneiras: como um assunto em si e como um método. Quando é usada como método para ensinar outras matérias, dá oportunidade a que a transferência ocorra, melhorando, desta forma, a aprendizagem dos diferentes saberes. Adianta ainda que, o Drama deveria ser vista como parte integrante do currículo e não como «apêndice de luxo» do horário, a ter lugar depois das necessidades das outras áreas do currículo terem sido satisfeitas.

3. A Expressão Dramática como facilitadora da interculturalidade

«Neste grupo está a Emília, uma criança negra, angolana. Quando estavam a decidir as profissões que deveriam representar ao chegarem aos respectivos empregos, a Emília dizia que de manhã ia limpar uma escola e que de tarde limpava um escritório. E foi o que representou. Mais tarde, numa outra conversa em que estavam a discutir a representação de uma cena na vida de uma família, a Emília definiu todas as personagens, quem seria o pai, a mãe, os filhos, e que ela seria a criada!» (In, Diário das Sessões).

A Expressão Dramática pode tornar-se num instrumento valioso no tratamento da interculturalidade. Tal como a Emília que, na escolha da sua personagem, muito provavelmente revelou vivências experienciadas pelas pessoas que lhe estão próximas, também as outras crianças, no mundo ficcionado que é a Expressão Dramática, não terão receio de partilhar e revelar as suas impressões do mundo que as rodeia, numa tentativa constante de o compreender melhor.

«(...) imaginar possibilidades é central para a compreensão de outras pessoas, de outros tempos e de outros lugares. A imaginação é uma força integradora no currículo à medida que os alunos perguntam a si próprios: E se fôssemos historiadores, reis ou servos? E se vivêssemos noutra lugar, no futuro ou no passado? E se fôssemos mais velhos, com mais experiência ou mais poderosos? E se fôssemos mais novos, menos experientes ou mais vulneráveis? Quando os alunos associam as suas experiências com as de outros, então as suas perspectivas dos outros e as deles próprios, mudarão.» (Wilhelm, J. et al, 1998, p.4).

Imaginar possibilidades é um aspeto central numa aula de Expressão Dramática. Os alunos, ao colocarem-se no papel de uma personagem, atravessam com ela vários mundos, várias perspetivas, várias realidades. É uma viagem por dentro de personalidades, por dentro de confli-

tos, por dentro de conceitos, por dentro de épocas, por dentro de valores. Nesta viagem a perspectiva do aluno é confrontada constantemente com a perspectiva de outros. Ao mesmo tempo que vai compreendendo as diferentes perspectivas, vai refletindo sobre elas, encontrando semelhanças e diferenças entre pessoas, entre locais, entre culturas. Assim, vai compreendendo o mundo e descobrindo instrumentos para o criticar.

Este imaginar do mundo não é feito de uma forma individual. Estas experiências acontecem em constante interação com outros, num espaço onde as gargalhadas se misturam com discussões sérias, onde alunos e professores se sentem bem, onde a procura pela qualidade do trabalho desafia e explora assuntos que têm a ver com a condição humana. Oferece, assim, a possibilidade de processos de cooperação intensos de descoberta, de criação e de aprendizagem.

Nestas situações dramáticas os alunos, ao expressarem os seus sentimentos e os seus pensamentos, refletem a cultura em que foram socializados e isso pode tornar-se objeto de apoio à afirmação e aceitação da mesma. Pode também tornar o convívio mais saudável entre grupos culturalmente diversificados, uma vez que o ambiente de aceitação pelo que se cria e pelo que se imagina, proporciona vivências que podem conduzir a uma melhor compreensão de outros modos de vida e de outras expressões culturais. Podem-se envolver em projetos de criação dramática em que tenham de atravessar contextos culturais e linguísticos diversos e, para viajar nesses contextos, têm de pesquisar sobre eles, alargando assim os seus quadros de referência. Os alunos pertencentes a grupos minoritários necessitam de ver valorizados, nas escolas, aspetos importantes das suas línguas e culturas. A Expressão Dramática pode constituir uma estratégia para a sua concretização e abrir caminhos para verdadeiras experiências interculturais.

Afinal, «Reconhecer verdadeiramente outra pessoa é aceitar uma relação dramática com essa pessoa. Reconhecer verdadeiramente uma comunidade é entrar numa relação dramática com muitas outras pessoas.» (Courtney, 1982, p.141).

4. O PROJECTO DE INTERVENÇÃO

4.1. Caracterização dos vários contextos

Este projeto decorreu na escola do 1º Ciclo do Ensino Básico em Santo António dos Cavaleiros, que pertence ao Concelho de Loures e fica a cerca de 6 km de distância de Lisboa. Esta freguesia é considerada como um dos dormitórios de Lisboa, pois é aí que a maioria da sua população trabalha. Este complexo urbanístico foi construído nas encostas de um Monte, e nasceu nos anos 60' como resultado de um novo empreendimento destinado «...não só a responder à ampliação do parque habitacional na área de Lisboa, mas também propor uma certa qualidade ambiental, e uma óbvia seletividade social» (Gomes, 1992, p.20). Assim, a campanha publicitária à volta deste empreendimento, promovia-o como «cidade-jardim às portas de Lisboa».

O nome *Santo António dos Cavaleiros* provém do facto de este complexo ter sido construído na área onde em tempos tinha existido a Quinta dos Cavaleiros, ao qual, segundo Pinharanda Gomes, se acrescentou Santo António para «criar uma imagem de marketing destinada ao sucesso» (Gomes, 1992, p.20). Mais tarde, depois do aparecimento deste bairro residencial, outros núcleos urbanísticos foram surgindo nas vizinhanças, nomeadamente o da Cidade Nova, que foi o resultado da necessidade urgente de habitação nos anos 70, para acomodar os realojados das ex-colónias. Antes da construção destes modernos empreendimentos habitacionais, toda esta área era *Campo Saloio*. Eram os famosos arredores de Loures, com casais e quintas dispersas por uma enorme área, onde a atividade agrícola dos saloios era conhecida pelo facto de alimentar Lisboa, e a aristocracia lisboeta era conhecida por possuir uma 'Quinta' em Loures onde passava férias.

Nos princípios deste século foram descobertas várias estações arqueológicas nesta zona. No topo do Monte, onde foi criada uma autêntica 'Cidade Nova', existe uma importante estação do Período Paleolítico português «...e referência obrigatória no estudo do Paleolítico peninsular e até europeu.¹⁸». Nas encostas desse mesmo Monte e nas várzeas do Rio

18 Citado em *Loures Tradição e mudança, 1º Centenário da Formação do Concelho*, Serviços Culturais do Município de Loures, s.d., (p. 56). Os dados demográficos foram recolhidos em entrevista com a Dra. Concei-

Trancão têm vindo a ser descobertos vestígios importantes de ocupação Romana, respetivamente as villas romanas das Almoínhas e de Frielas.

A população desta zona pode considerar-se como pertencente a uma classe média, havendo uma grande mistura a nível de profissões, desde funcionários públicos a operários, de médicos e advogados a pessoas de negócio, de professores a empregados de limpeza, etc. Esta mistura manifesta-se também no que diz respeito à composição étnica. Embora não haja estudos feitos em termos de números, segundo a Câmara Municipal de Loures a maioria são moçambicanos brancos, negros e de origem indiana. Estes últimos são na sua maior parte de religião hindu, embora também exista um grupo significativo de muçulmanos provenientes de Diu. Logo a seguir, em menor número, temos angolanos, alguns cabo-verdianos e alguns guineenses.

A Escola do Ensino Básico nº 1 de Santo António dos Cavaleiros situa-se na encosta do Monte descrito atrás, rodeada pelos vários empreendimentos urbanísticos também descritos anteriormente. Esta escola tem uma vista maravilhosa de toda a planície por onde passa o Rio Trancão — em tempos famoso e economicamente importante. A população da escola reflete a diversidade étnico-cultural do meio em que está inserida. Assim, dos seus 765 alunos matriculados no ano letivo de 1998/99, 28% são de outra origem étnico-cultural, sem ser a do grupo recetor.

Os alunos que frequentam esta instituição e distribuem-se por dois turnos: o da manhã e o da tarde. Tanto alunos como professores têm, portanto, de partilhar a mesma sala de aula com a outra turma do turno da tarde. A sala onde decorreu o projeto é espaçosa, com muitas janelas e luz. As carteiras onde os alunos se sentam ocupam a grande maioria do espaço existente, mas há uma pequena área ao lado, sem mobília, com espaço suficiente para diversas atividades. De toda a maneira, para cada sessão de Expressão Dramática, tínhamos de arredar todas as mesas e cadeiras para um canto e, mesmo assim, não havia espaço suficiente para determinados exercícios.

Os alunos envolvidos neste projeto eram do 1º ciclo, 3º ano de escolaridade. Eram um total de 25 crianças do turno da manhã, 10 rapazes e 15

ção Barroqueiro, coordenadora do Gabinete de Assuntos Religiosos e Sociais Específicos, em 19 de Fevereiro de 1999.

raparigas, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos de idade. Neste grupo existiam três raparigas de etnias diferentes: uma guineense, uma angolana e uma indiana. Existia também um rapaz filho de ex-emigrantes suíços, que regressou a Portugal há relativamente pouco tempo. No seu conjunto, este grupo caracterizava-se por pertencerem a um nível socioeconómico médio e com pais participativos na vida escolar dos filhos. Em termos académicos, à exceção de uma pequena minoria (4 ou 5), apresentavam muito poucas dificuldades, conseguindo acompanhar o programa estabelecido pela professora. Em termos comportamentais eram crianças imensamente ativas, algumas com energias explosivas e conflituosas, com problemas em gerir o tempo de diálogo. Um pequeno grupo de rapazes, coincidentes na sua maioria com dificuldades de ordem académica, estavam geralmente no centro dos conflitos que iam surgindo, quer dentro quer fora da aula. Contudo, eram crianças muito meigas e rápidas em compreender o que lhes era sugerido ou explicado, e entregaram-se a este projeto de uma forma muito curiosa e interessada.

4.2. Temática e Objetivos

Este projeto tem como título «O Percurso Histórico-Cultural dos Diversos Habitantes de Santo António dos Cavaleiros através da Expressão Dramática». Como o próprio nome sugere, a Expressão Dramática aparece aqui não só como disciplina em si, mas também como elemento integrador e motivador de todo este processo. Ao começar a contactar instituições e a recolher informações sobre esta zona, apercebi-me da enorme riqueza do seu percurso histórico-cultural, que desconhecia. Notei que havia um padrão regular de diferentes povos vindos de diferentes partes do mundo que foram habitando toda esta região, e cujos primeiros vestígios datam de há 500 000 anos atrás, ao Período Paleolítico. De uma forma muito resumida e simplificada este padrão foi organizado, em conjunto com o grupo de crianças, do seguinte modo: Australopitecos (500 000 anos atrás — P. Paleolítico); Romanos (Séc. I a.C.); Saloios (Séc. VIII d.C., de origem árabe); Aristocracia (Séc. XIX); Lisboetas (Anos '60); africanos e Indianos (Anos '70).

Por todos os motivos indicados, pareceu-me ser pedagogicamente importante recriar na sala de aula, através da Expressão Dramática, todo esse percurso populacional até à atualidade, numa constante reflexão sobre a sua importância cultural e económica para com a comunidade que somos hoje. Definimos, então, como objetivo deste projeto: *-Avaliar a função da Expressão Dramática como instrumento de integração da diversidade etno-cultural e como elemento motivador do Currículo.* Como objetivos secundários foram eleitos os seguintes: 1. Fazer o levantamento dos diversos grupos étnicos que habitaram Santo António dos Cavaleiros; 2. Reconstituir historicamente as vivências culturais e artísticas destes grupos.

4.3. Análise e formulação do problema

Já nos finais dos anos '60 Brian Way nos dizia que a Expressão Dramática estava intimamente ligada à implementação prática do que faz parte de todos os objetivos de educação, que era a ideia do desenvolvimento da pessoa no seu todo (Way, 1967). Mais tarde, em meados dos anos '80, Gavin Bolton, referindo-se ao trabalho de Dorothy Heathcote, evidencia o facto de esta retomar este mesmo assunto, mas acrescentando um outro elemento importante: que, em Expressão Dramática, esse desenvolvimento pessoal se faz num contexto de grupo, unindo as diferenças entre as pessoas num objetivo comum (Bolton, 1984).

Ora, devido aos recentes movimentos de imigração ocorridos em Portugal, existe atualmente, uma nova realidade étnico-cultural nas nossas escolas. As salas de aula, em determinadas zonas do país, deixaram de ser locais onde predominavam a língua e a cultura portuguesas, para passarem a ser locais com várias línguas e culturas. Contudo, os currículos continuam a ser dirigidos para os alunos da cultura dominante, cuja primeira língua é o português. A grande maioria dos professores, por sua vez, também não foi formada para esta nova realidade e, apesar de alguns esforços de alerta por parte de algumas entidades responsáveis, na grande maioria dos casos continua a ser imposta na sala de aula, como a única e a aceitável, a cultura dominante. Carlos Cardoso designa esta

atitude de etnocentrismo «(...) a tendência para julgar/apreciar os valores, atitudes, comportamentos e características de outros grupos étnicos tendo como pontos de referência características e pontos de vista da cultura do observador» (Cardoso, 1996, p.15).

Neste contexto, o fracasso académico dos grupos minoritários é eminente, pois não só possuem conhecimentos linguísticos insuficientes, a nível da segunda língua, que lhes permitam compreender, por vezes, conceitos mais complicados, como também não estão totalmente familiarizados com as referências culturais do grupo dominante.

Para os alunos de origem étnica, a frustração proveniente desta situação currículo/professor — acrescido ao facto de que, na maior parte das vezes o apoio familiar é deficitário, pois estes também se encontram numa situação de sobrevivência económica e cultural — pode atingir proporções de total desinserção escolar e social. Sendo a Expressão Dramática uma atividade que se baseia na experiência vivida, onde o grupo pode explorar e refletir sobre ideias, sentimentos, valores, etc., esta torna-se, deste modo, indissociável da cultura/culturas que o grupo traz para a sala de aula, conduzindo a um ambiente de partilha de vivências diversificadas.

Foi para esta nova realidade escolar que este projeto se dirigiu, numa tentativa de intervir no seio de uma escola e de uma comunidade e de, em conjunto, pesquisar e encontrar pistas que facilitem uma melhor integração dos nossos jovens na sociedade. Para isso, partimos do princípio de que o levantamento histórico dos vários habitantes desta comunidade, desde os tempos mais remotos até à atualidade, assim como o estudo dos seus contributos económicos e culturais, ajudem a refletir sobre a importância e a riqueza da diversidade. Partimos do princípio também que as expressões artísticas, neste caso concreto a Expressão Dramática, pudesse contribuir para eliminar o divórcio existente entre a escola e a vida, criando sentidos nos diversos caminhos percorridos na sala de aula e servindo como instrumento facilitador e motivador da abordagem ao Currículo e à Interculturalidade.

4.4. Orientações metodológicas

O método de investigação que usámos neste projeto, aproxima-se do que os autores Cohen e Marion (1980, p.33) designam por «...etnometodologia, que tem preocupações descritivas e interpretativas dos valores, ideias e práticas de vários grupos culturais e permite-nos aprender sobre o modo de vida de uma unidade social concreta, delimitando quais os seus comportamentos culturais, as suas relações sociais, etc.» Os instrumentos mais usados neste método, e alguns dos quais usados nesta investigação, são: entrevistas não estruturadas, diários, registo do maior número de dados, observação direta, notas de campo, etc. A Expressão Dramática surge neste contexto de investigação com duas vertentes: 1) como assunto em si e 2) como método (Courtney, 1982). Como assunto em si, porque poderá desenvolver a sensibilidade estética e introduzirá os alunos à linguagem teatral. Como método, porque poderá motivar os alunos para o estudo da história local e para a importância da diversidade étnica na escola e na comunidade em que vivem.

4.5. Descrição do Projeto

Dada a extensão do projeto, em termos do trajeto histórico-cultural a cobrir, começámos na primeira semana de Março e concluímos na última semana de Junho. Iniciámos com duas horas semanais, mas, no final tivemos algumas sessões mais prolongadas e mais frequentes. No total realizámos 20 sessões com as crianças, mais uma sessão extra para a apresentação aos pais e comunidade. Assim, as etapas foram 4 e, apesar do problema do pouco tempo que forçou algumas alterações ao projeto inicial, de uma forma esquemática apresentamos a síntese de todo o processo:

Quadro 1. Organização do projeto

Etapas	Expressão Dramática	Estudo do Meio	Atividades
Março	·Tomar consciência do corpo, da voz, do espaço e dos objetos a fim de explorar as suas capacidades de expressão e de comunicação.	·Dar a conhecer ao grupo o tema do projeto.	Jogos de espaço, de movimento, de memória, de sensações, de voz, de transformação de objetos, etc.; Diário (Reflexão escrita individual sobre cada uma das sessões).
Abril	·Desenvolver capacidades a nível da linguagem verbal e não-verbal. ·Improvisar situações dramáticas sobre a vida dos diversos habitantes, como via de exploração de significados.	·Início do trabalho de investigação sobre os habitantes do Período Paleolítico e sobre os Romanos.	Introdução ao estudo dos povos do Casal do Monte e de Almoíñas e Frielas; Vinda das arqueólogas à escola falar sobre esses mesmos povos; Improvisações dramáticas relacionadas com alguns aspetos da vida desses povos; Registo escrito da informação em grupo; Diário.
Maió	·Explorar simultaneamente os recursos da linguagem verbal e não-verbal. ·Continuar com os jogos dramáticos e dar início a reconstituições históricas mais organizadas. ·Fazer adereços necessários para as diferentes épocas. ·Organizar grupos a fim de cada um ficar responsável por uma determinada época e um determinado povo.	Continuação do trabalho de investigação sobre os outros habitantes: os Saloios, a Aristocracia e os Lisboetas.	·Visita de estudo ao Museu Quinta do Conventinho e ao local onde se fixaram os primeiros Lisboetas. ·Entrevistar familiares. ·Criação de pequenos textos dramáticos sobre alguns aspetos da vida destes povos. ·Improvisações dramáticas sobre os novos povos estudados. ·Registo escrito da informação em grupo. ·Diário.
Junho	·Finalizar adereços e preparar o fundo musical de apoio às diversas histórias. ·Montar as várias reconstituições, os vários jogos dramáticos. ·Partilhar o trabalho final com os pais e comunidade. ·Refletir e fazer o balanço crítico de todo o projeto.	·Organizar os registos escritos com toda a informação sobre O Percurso Histórico-cultural dos Diversos Habitantes de Santo António dos Cavaleiros.	·Montagem final dos vários jogos dramáticos. ·Apresentação do trabalho final aos pais e comunidade. ·Reflexão e crítica; Diário.

Necessitámos, portanto, de organizar visitas de estudo a museus e aos diversos locais que foram estudados, de recorrer a elementos da comunidade que viessem à escola esclarecer e informar os alunos sobre determinadas épocas históricas e respetivos modos de vida, de entrevistar familiares e de documentar fotograficamente todos os momentos significativos deste percurso.

Para a definição dos objetivos de cada etapa, a partir dos quais desenvolvemos as atividades, partimos do Currículo do 1º Ciclo, das áreas de Expressão Dramática e de Estudo do Meio (1990). No que diz respeito ao Estudo

do Meio, e inserido no capítulo «À Procura dos Outros e das Instituições» do 3º ano de escolaridade, apoiámo-nos, mais especificamente, nos seguintes pontos: «3. O passado no meio local; 4. Conhecer os costumes e tradições de outros povos; 7. Outras culturas da sua comunidade.» (p.78).

No que diz respeito à Expressão Dramática tentámos abordar aspetos relacionados com o corpo, voz, espaço, objetos, linguagem verbal e não-verbal e jogo dramático, segundo os princípios orientadores propostos pelo programa acima referido:

«Os jogos dramáticos permitirão que os alunos desenvolvam progressivamente as possibilidades expressivas do corpo — unindo a intencionalidade do gesto e/ou a palavra, à expressão de um sentimento, ideia ou emoção. Nos jogos dramáticos as crianças desenvolvem acções ligadas a uma história ou a uma personagem que as colocam perante problemas a resolver: problemas de observação, de equilíbrio, de controlo emocional, de afirmação individual, de integração no grupo, de desenvolvimento de uma ideia, de progressão na acção.» (p.47).

Para facilitar a organização do trabalho de pesquisa das crianças, foram feitas capas grandes de cartolina de várias cores, com divisões no seu interior onde era guardada, à medida que ia sendo recolhida, toda a informação correspondente a cada povo e a cada época que estava a ser estudada (V. Foto 1).



Foto 1. Capa vermelha com informação sobre os Romanos

Assim, cada cor correspondia a um determinado povo, e a pesquisa referente a esse povo era da responsabilidade de um grupo, composto por 5 alunos. No total tínhamos 5 grupos, com 5 alunos cada, a investigar o modo de vida dos seguintes povos: Australopitecos, Romanos, Saloios, Aristocracia e Lisboetas.

Para orientar a investigação de cada grupo, foram elaboradas fichas orientadoras de pesquisa com o fim de ajudar os alunos no seu percurso de recolha e seleção de informação para cada povo e, mais tarde, para a elaboração dos jogos dramáticos. Estas fichas obedeceram a três fases distintas: 1) Levantamento da informação; 2) Elaboração de uma história «Um dia na vida de...», inspirada na informação recolhida para cada povo e época; 3) Definição, em termos cénicos, dos momentos principais de cada história/jogo dramático.

Desta forma, cada grupo acabaria por criar uma história sobre «Um dia na vida de...» um desses povos e que serviria de ponto de partida para os vários jogos dramáticos. À medida que estas representações iam evoluindo, as crianças iam incorporando os conhecimentos que adquiriam e, muitas vezes, sentiam necessidade de pesquisar mais pormenores sobre os vários aspetos relacionados com cada povo e respetiva época. Resultaram, assim, jogos dramáticos elaborados sobre todos esses povos que, desde os tempos mais remotos até aos nossos dias, foram habitando Santo António dos Cavaleiros. Contudo, dada a extensão do projeto e o pouco tempo existente para o implementar, não foi possível abordar a última parte que dizia respeito à Atualidade, ou seja, ao estudo da população mais recente que hoje habita a área: os Africanos e os Indianos.

A curiosidade que o projeto estava a provocar na comunidade escolar e detetado o interesse das crianças em partilhar essa experiência com os pais, foi acordado entre todos a sua divulgação. Essa sessão, aberta a familiares, colegas e professores da escola, foi estruturada e planeada em conjunto com os alunos e ficou decidido que consistiria de duas partes: a primeira seria uma explicação minha sobre o projeto em si, sendo essa explicação apoiada através da projeção de diapositivos das crianças nas respetivas fases do trabalho; a segunda seria a apresentação dos 5 jogos dramáticos, cada um referente a um dos povos estudados. A apresentação decorreu num fim de tarde, para dar tempo aos pais regressarem dos empregos. As crianças assistiram à explicação e viram, pela primeira

vez, os diapositivos que apoiavam a explicação. Seguiram-se, então, os diferentes jogos dramáticos.

A princípio os grupos estavam um pouco nervosos, mas logo ficaram à vontade, e foi engraçado como conseguiram improvisar, ao mesmo tempo que respeitavam a estrutura de cada trabalho. Foram momentos cheios de surpresas, que ultrapassaram grandemente as nossas expectativas.

Os *Australopitecos*, sendo os primeiros, estavam um pouco intimidados de início. A sua história estava relacionada com o regresso de duas crianças, durante um sonho, ao tempo dos Australopitecos (V. Foto 2).



Foto 2. Os Australopitecos

Nesta visita pela aldeia pré-histórica interagiam com os nativos, numa sequência de ações divertidas sobre os diferentes hábitos que observavam, até acordarem de novo na atualidade. Os homens que lascavam as pedras, batiam um ritmo interessante com elas e que se manteve como *leitmotiv* durante toda a representação. Foi interessante verificar como uma das crianças deste grupo manteve um olhar atento sobre toda a representação e, quando algum elemento se desviava do combinado, ela discretamente resolvia o problema para o grupo.

Os *Romanos* também funcionaram muito bem, com as suas túnicas e as mulheres com muitos colares e pulseiras, tal como tinham visto nas fotografias das arqueólogas (Foto 3).



Foto 3. Os Romanos

O grupo, sempre em sintonia com o que a narradora ia descrevendo, e esta, sempre com atenção aos movimentos do grupo. Incorporaram na sua história cenas de pesca no Rio Trancão, de salga de peixe, de construção de pontes, de estradas, diziam algumas frases em latim e comiam deitados.

Os *Saloios*, muito espontâneos e com um aparato cénico impressionante: roupa pendurada, legumes (de cartolina) no chão, cestos de verga, roupas típicas, etc. (V. Foto 4). Criaram cenas de trabalho no campo, de lavagem de roupa e de transporte para Lisboa, nas galeras, das trouxas de roupa e legumes. Introduziram nas suas conversas termos de origem árabe, como «estou fanada... (doente)», «tenho engulhos... (vómitos)», etc. Acabaram a sua história combinando encontrar-se à noite na festa saloia. Neste trabalho houve um momento de grande emoção, pois quando as lavadeiras começaram a cantar a canção do filme «A aldeia da roupa branca», toda a assistência as acompanhou!...



Foto 4. Os saloios

A Aristocracia com um elemento a menos, teve um aluno que, embora durante as aulas nunca se tivesse evidenciado muito, nos surpreendeu a todos com a sua representação (V. Foto 5)



Foto 5. A Aristocracia

Fez de cocheiro, coche e cavalo... tudo no seu devido momento... e deu bastante vida aos momentos mais lentos. E, tal como nos Saloios, a assistência também os acompanhou, cantarolando a valsa na altura do baile no Palácio do Correio-Mor. A história andava à volta de uma princesa e de uma condessa.

Os *Lisboetas* impressionaram-me com os seus diálogos improvisados na altura que, obedecendo sempre à estrutura da história, enriqueceram imensamente a representação. Por exemplo, a um determinado momento a secretária da empresa, que servia o café, perguntava ao patrão se queria o café com ou sem açúcar (V. Foto 6).



Foto 6. Os Lisboetas

O patrão respondeu-lhe sem açúcar, mas ela começou a mimar como se estivesse a pôr açúcar! Um dos miúdos sentados no banco (dos outros grupos, já fora de cena), gritou-lhe «É sem açúcar!», e ela integrou isso na história. Mais tarde, e isso também nunca tinha acontecido antes, quando os Lisboetas chegam a casa cansados, começam espontaneamente a conversar como tinha corrido o seu dia de trabalho, e onde a mesma personagem contou os acidentes dela — «Quase que entornei o café por cima da camisa nova do meu patrão», «Servi-lhe café com açúcar, quando ele me tinha pedido sem açúcar...», etc., etc... e todos os elementos, espontaneamente, partilharam algo do seu cansativo dia de trabalho até adormecerem de cansaço! No final, igualmente sugerido pelas crianças, aconteceu a *festa saloia* (V. Foto 7). A música começou a acordar os lisboetas do seu profundo sono e estes começaram a preparar-se para ir para a festa. Decidiram, então, convidar os outros povos para irem à festa com eles, os quais, por sua vez, decidiram convidar os

familiares que estavam na assistência. Foi um momento muito comovente, toda a gente dançava: pais, alunos, professores e representantes de várias instituições com os diferentes «povos»... numa comunhão simbólica de diferenças!



Foto 7. A festa salaioa

Quando a música acabou, todos se sentaram de novo e tive, então, a oportunidade de agradecer aos presentes todos os apoios recebidos, assim como de lhes pedir o preenchimento do questionário cujo objetivo seria o de fazer uma pequena avaliação do projeto.

Quando tudo terminou, foi a vez de os pais nos abordarem com manifestações entusiastas do seu apoio, com muitos agradecimentos, e com imensas histórias do entusiasmo dos seus filhos, em casa, sobre o Projeto de Expressão Dramática!

5. AVALIAÇÃO DO PROJECTO

5.1. Pelos alunos: diários e questionários

“Eu nestas aulas todas aprendi coisas como, por exemplo, sentir sempre uma emoção em tudo. Os teatros também foram muito giros.”

“Acho que nestas aulas estou a aprender a ser livre, a ser suave, etc.”

(Retirado dos diários das crianças).

Os instrumentos usados pelos alunos para a avaliação do projeto de Expressão Dramática, consistiram nos diários e num questionário.

Os diários eram escritos no final de cada sessão (V. Foto 8) e funcionavam como uma reflexão pessoal e individual sobre o modo como tinham atravessado cada aula. Eram em forma de pequenos cadernos de folhas agrafadas, e estes eram guardados dentro de capas de cartolina grandes que, se fossem colocadas ao alto, poderiam criar um pequeno espaço de privacidade para ajudar à concentração, e assim, ao fluir de uma escrita mais desbloqueada.



Foto 8. Escrevendo os diários

Dado o pouco tempo existente, houve algumas sessões onde não foi possível esse registo escrito. Contudo, num total de 20 sessões, houve uma média de 14 registos por criança. O questionário foi dado aos alunos no último dia do projeto, e tinha como objetivo que estes fizessem uma avaliação reflexiva de todo o trabalho. Estava dividido em duas partes: a 1ª, em forma de questionário fechado, apenas com duas respostas possíveis, a fim de avaliar se o projeto tinha contribuído para um melhor conhecimento da comunidade local; a 2ª, em forma de questionário aberto,

com o fim de compreender como os alunos viram o projeto de Expressão Dramática no seu conjunto.

Depois de analisados os *diários* escritos pelos alunos e os *questionários* por eles respondidos, poderemos apresentar, em síntese, os resultados no seguinte quadro:

Quadro 2. Síntese dos resultados dos diários e questionários dos alunos

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Um melhor conhecimento de si próprios, através de uma consciência reflexiva da sua evolução pessoal e em termos de saberes curriculares- Um melhor conhecimento de si próprios, através de uma consciência reflexiva da sua evolução pessoal e em termos de saberes curriculares;- Um notório e manifesto prazer em participar nas diversas atividades de Expressão Dramática;- A explicitação de uma sensibilidade estética e de uma maior familiarização com a linguagem teatral;- Um grande interesse e curiosidade em conhecer a história dos povos que, em tempos, habitaram a terra onde eles agora vivem. |
|--|

5.2. Pelos pais dos alunos

Aos pais dos alunos foi-lhes dado um *questionário* que tinha por objetivo inferir sobre o grau de interesse e de envolvimento dos seus filhos e deles próprios, num projeto desta natureza. Este questionário foi distribuído no final da sessão de apresentação aos pais e comunidade e constava de duas partes: a 1^a sobre o interesse e o envolvimento que os filhos demonstraram, em casa, e a 2^a sobre o interesse e o envolvimento dos pais sobre o mesmo. Depois de analisados, os resultados a que chegámos poderão ser resumidos da seguinte forma:

- As crianças falavam sobre o projeto com a família e partilhavam a informação que iam adquirindo sobre o mesmo (99% das respostas foram afirmativas);
- As crianças envolveram os pais na procura de informação (50% das respostas foram afirmativas);
- Os pais acharam que o projeto ajudou os filhos a compreen-

derem melhor a comunidade onde vivem, sobretudo no que diz respeito à aceitação dos povos que a habitaram e a habitam (100% das respostas foram afirmativas);

- Os pais acharam que se deviam desenvolver mais projetos deste tipo nas escolas (100% de respostas foram afirmativas), porque motivam a aprendizagem, permite a interdisciplinaridade, o trabalho em grupo e sensibiliza as crianças para a realidade circundante.

5.3. Pela professora da classe

À professora da classe foi dado também um outro *questionário*, que tinha por objetivo inferir sobre possíveis transferências de entusiasmo e de saberes para outras áreas do Currículo, assim como do impacto do projeto nos seus alunos e na escola. Este foi-lhe também entregue na última sessão. De acordo com as suas respostas, as crianças «...frequentemente estabeleceram relações entre a matéria que se estava a trabalhar e qualquer acontecimento passado na aula de Expressão Dramática, aumentando-lhes o interesse pelo assunto abordado». No que diz respeito à transferência de saberes «...foi notória especialmente em Língua Portuguesa e Educação Musical.». No que diz respeito ao impacto nos alunos «...foi bastante motivador para as crianças, porque me foi dado observar que elas se entregaram completamente à pesquisa, pois tiveram uma grande ânsia de saber qual a maneira de viver de outras gentes.». Quanto à escola «...o projeto enquadrou-se perfeitamente no trabalho a desenvolver na escola».

Esta mesma professora, por sua própria iniciativa, falou do impacto do projeto a nível da sua formação e acrescentou:

«...aprendi diversas coisas entre elas o saber criar um espaço para que a criança exteriorize aquilo que sente. Afinal a criança é capaz de CRIAR desde que se lhe dê essa oportunidade. Nós professores devemos ser menos diretivos, deixar a ansiedade de lado e esperar... esperar que a criança dê largas à sua imaginação.»

5.4. Pela autora do projeto

A minha avaliação foi contínua e teve como instrumento principal a escrita de um **diário**, onde eram registadas todas as observações, reflexões de grupo finais e as conversas/reflexões com a professora da classe, à medida que as atividades iam decorrendo. Apesar de ter sido notória a evolução que muitos alunos tiveram em termos pessoais, artísticos e curriculares, como o atestam as reflexões nos seus diários, é em termos de um percurso em grupo que gostaria de aqui referenciar. Muito resumidamente, apresentam-se algumas:

Quadro 3. Resultados da avaliação da investigadora

- Conseguiram familiarizar-se com os mecanismos da linguagem teatral;
- Desenvolveram a capacidade de aplicar saberes numa representação;
- Aprenderam a explorar significados através de jogos dramáticos;
- Desenvolveram a habilidade de comunicar através de formas verbais e não-verbais;
- Desenvolveram a capacidade de encontrar soluções de grupo para problemas, através da representação;
- Conseguiram ganhar confiança na sua própria capacidade de criar e de imaginar;
- Conseguiram ultrapassar o medo de experimentar;
- Desenvolveram a capacidade de revelar sentimentos e emoções e partilhá-los com o grupo;
- Desenvolveram a capacidade e o interesse de pesquisar sobre determinados assuntos;
- Desenvolveram a capacidade de cooperar e de participar num grupo e, assim, aceitarem as ideias uns dos outros;
- Desenvolveram a capacidade de refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem (metacompreensão processual).

No que diz respeito ao Currículo, foi feito um levantamento das áreas curriculares do 1º ciclo, 3º ano de escolaridade, abrangidas por este projeto e foi possível concluir que foram abordados conteúdos pertencentes a todas elas. Este facto deve-se, em grande parte, à natureza interdisciplinar da Expressão Dramática, por ser um espaço onde se cruzam várias linguagens.

Quanto ao impacto/trajeto deste projeto no seu conjunto e num contexto de escola e respetiva comunidade, poderemos resumi-lo da seguinte forma:

- Envolveu a escola, os pais e as instituições/organizações comunitárias na reconstituição histórico-cénica das vivências culturais de determinados grupos,
- Motivou a aprendizagem, sensibilizou para os diferentes contributos económicos e culturais de vários povos e conduziu os alunos à literacia teatral e à sensibilidade estética;
- Informou e partilhou com a comunidade (pais, professores e instituições) as várias fases de um processo de aprendizagem, através da Expressão Dramática.

Reflexão final

Ao iniciar este trabalho, tive como motor de toda esta reflexão uma curiosidade e uma necessidade insaciáveis de tentar encontrar respostas para estes assuntos relacionados com a educação e arte ou, mais concretamente, com o teatro e a educação. Apetecia-me experimentar e ver, com os meus próprios olhos, como pode a Expressão Dramática dar vida a um Currículo escolar, tantas vezes, ou a maior parte das vezes, desprovido de sentido e de significado para as crianças. O sistema de vasos comunicantes usado na maioria das escolas, onde o professor despeja conhecimentos e o aluno enche o saco de sabedoria — na maior parte das vezes estéril, pois não a compreende ou não a sabe relacionar com a vida — contribui para que as escolas sejam lugares onde muitas vezes se aprende a não querer aprender mais.

Os autores consultados para este trabalho, desde os pioneiros dos anos '50, aos mais recentes dos anos '90, insistem no facto de a Expressão Dramática poder contribuir para a eliminação do divórcio existente entre crianças, currículos e práticas docentes. Durante a curta viagem que foi este projeto de Intervenção, apercebi-me de que esses mesmos autores abriram pistas valiosíssimas no que diz respeito ao papel da Expressão Dramática na educação.

Para dar vida a este estudo da história local, utilizámos os recursos de uma comunidade que, de uma forma geral, está afastada e não se envol-

ve no mundo escolar. Tradicionalmente, na sala de aula, o professor é o detentor absoluto do conhecimento mas, neste trabalho, professores e alunos aprenderam em conjunto com especialistas que vivem e trabalham mesmo ao seu lado. Todos ficaram também a conhecer o património local assim como a história da zona onde vivem, algo que era desconhecido para quase todos.

As crianças, através da aplicação desses saberes nos jogos dramáticos, foram compreendendo a informação e interiorizando-a à medida que esta se tornava significativa. Por sua vez, o prazer que decorria destas experiências conduziu à procura de mais informação, a fim de melhorar as suas histórias e, assim, beneficiar a representação. Reflexões de grupo sobre como resolver problemas de carácter cénico eram frequentes.

A característica tão marcadamente interdisciplinar da Expressão Dramática fez com que este projeto tocasse em todas as áreas do Currículo do 1º Ciclo, à medida que este ia sendo implementado. Enfim, os resultados da avaliação, a nível dos alunos, dos pais, da professora da classe, da instituição e de mim própria, demonstraram que a Expressão Dramática motivou os alunos para um querer saber mais e que funcionou como estratégia de aprendizagem de outros saberes. Apesar de ter sido impossível abordar a última parte do projeto, que o relacionava mais fortemente com a interculturalidade, os resultados demonstraram que, mesmo assim, os alunos desenvolveram uma certa sensibilidade para com estilos de vida e culturas diferentes. Demonstraram também que, durante todo este processo, houve um desenvolvimento da apreciação estética e da literacia teatral.

Sendo assim, seria então desejável que, acima de tudo, mais pesquisa fosse feita sobre este assunto, uma vez que são ainda poucos os estudos feitos em Portugal nesta área.

Quanto a este meu percurso, sinto que, ao tentar indagar sobre as questões relacionadas com o Teatro e Educação, dei comigo a mergulhar num mundo novo e apaixonante, para o qual apenas julgo ter dado um muito pequeno contributo. Contudo, este meu querer saber mais sobre este mundo, parece dizer que, para mim, esta viagem de descoberta está apenas a começar...

Notas:

Foram vários os recursos materiais, institucionais e humanos existentes nesta comunidade e utilizados por nós para a concretização deste projeto, os quais enumeramos e agradecemos o apoio:

A **Câmara Municipal de Loures** que, através do seu Gabinete de Assuntos Religiosos e Sociais Específicos, pôs ao dispor funcionários e materiais que facilitaram a pesquisa necessária ao período que antecedeu a implementação do projeto.

O **Museu Municipal Quinta do Conventinho** que, através dos seus Serviços Educativos, do Centro de Documentação e do Centro de Arqueologia, de uma forma exemplar, disponibilizou especialistas que deram apoio dentro e fora do Museu.

A **Junta de Freguesia de Santo António dos Cavaleiros** que, através do seu Departamento de Educação, ofereceu a quantia de 15 000\$00 para o registo fotográfico do projeto.

A **Associação de Pais** da escola onde decorreu o projeto que, através dos seus Serviços de A.T.L., proporcionou o transporte dos alunos para a Quinta do Conventinho e pôs à nossa disposição todo o seu guarda-roupa salão.

Os **pais dos alunos** envolvidos no projeto que, não só apoiaram e colaboraram sempre que foram solicitados, mas também se contagiaram com o entusiasmo dos filhos.

A **Administração da Escola** que, não só autorizou a concretização deste projeto, mas também o facilitou em todos os seus aspetos.

A **professora da classe** — Elvira Oliveira — através da sua constante disponibilidade, entusiasmo e cooperação.

As **crianças** que participaram, sem as quais este trabalho não teria sido possível.

Nos quartos acontecem... encontros entre a literatura, a expressão dramática e a expressão visual/tecnológica¹⁹

Maria do Céu de Melo

Introdução

A nossa reflexão tem-se vindo a situar na procura de um desenho de prática docente que promova uma integração entre as Expressões Artísticas, coexistindo esta com a especificidade dos saberes e competências de cada linguagem artística. Reconhecendo assim, a ‘privacidade’ disciplinar aliás legitimada pelo sistema educativo, temos vindo a realçar a importância (e a viabilidade) de colocar os alunos, em momentos de criação, que convoquem diferentes expressões, acompanhando assim a prática da criação artística contemporânea (particularmente as performativas) onde crescentemente se diluem as fronteiras ‘disciplinares’ tradicionais.

Antes de avançarmos, cremos ser importante explicitar o que pretendemos quando adotamos a relação ‘Especificidade— Integração’, como modelo enformador do que deve ser uma educação artística no Ensino Básico. Esta relação funda-se em dois básicos enunciados.

O primeiro baseia-se na assunção de que a integração existe ao momento do Acto, ou seja: a) na escolha da ideia matriz, mantida, transformada ou alterada ao longo do processo de criação; b) no processo de construção da obra/performance propriamente dito, através da manipulação intencional ou não das diversas linguagens artísticas convocadas; c) na apresentação e ou na performance da Obra, e d) no momento da meta-compreensão onde se reflete sobre todo o processo de criação através da mobilização de atos analíticos, interpretativos e avaliativos. Necessariamente, a integração tem que estar subjacente a todos os atos decisórios do professor e às ações dos alunos.

O segundo enunciado defende que a integração depende da “consagração da especificidade de cada expressão artística”, daí que os momentos

¹⁹ Melo, Maria do Céu (2001) Nos quartos acontecem. Encontros entre a Literatura, a Expressão Dramática e a Expressão Visual/Tecnológica. *Imaginar*, 37, pp. 13-17.

dedicados a essa individualidade devam estar presentes no currículo de uma formação artística. Esses momentos permitem o desenvolvimento de mátrizes de conhecimentos, competências e vivências respeitantes a cada expressão artística. Aliás, a Integração e a Especificidade retroalimentam-se, ou seja, as experiências pontuais feitas na disciplina específica podem provocar uma alteração nos atos integrados e vice-versa numa dialética contínua do ensinar, aprender e criar.

As razões para a dificuldade de adotar uma prática integrativa poder-se-ão encontrar em vários níveis:

- A nível pessoal: a falta de condições espaciais e temporais não têm permitido aos professores o desenvolvimento de trabalho coletivo. Esta constatação verifica-se tanto dentro do mesmo grupo/departamento disciplinar quer com outros existentes na escola. Reconhece-se, no entanto, a existência de um número crescente de professores, que por decisão e esforço pessoal, promovem experiências e projetos integrados;
- A nível de formação: alguns cursos de formação inicial artística continua a basear-se na lógica disciplinar. É promovido o 'afastamento' dos futuros professores face a outros universos e linguagens artísticas, tornando aqueles, como dizia o Boaventura Sousa Santos 'em ignorantes especializados'. Reconhece-se a dificuldade de encontrar um equilíbrio no desenho de um currículo que deve ser centrado e aprofundar (n)uma só linguagem artística e contemplar simultaneamente espaços e tempos para outras áreas artísticas. A produção artística integrada, quando ocorre, passa a pertencer, à decisão pessoal do artista, ao seu trajeto artístico pessoal, por desafios que lhe propo-nham, etc... No caso da formação de professores de educação artística, acresce o facto de muitos dos cursos existentes, não visarem necessariamente essa formação e não contemplarem a possibilidade de adotar uma abordagem integrativa das artes existentes nos currículos. É curioso, no entanto, constatar que em alguns documentos curriculares desses cursos, podemos encontrar, implícita ou explicitamente, o advogar dessa abordagem, que depois nas práticas didáticas não se consubstancia;

- A nível curricular: Se olharmos diacronicamente os currículos das expressões artísticas da Educação Básica, poder-se-á afirmar que a sua presença tem sido pautada pela aleatoriedade e pela descontinuidade, marcada pela indefinição do que queremos que seja uma educação artística generalista. A sua presença/ausência é sintoma da desvalorização, ainda hoje visível, que o poder político atribui à educação artística.

Se nos ativermos ao ensino artístico no Ensino Básico, podemos, entretanto, fazer algumas perguntas sem ousar esperar uma resposta única. Elas, no entanto, estarão subterraneamente presentes neste texto: A educação artística é (deve) uma educação generalista ou tem intenções pré-vocacionais? Deve ser disciplinar ou deve ser integrada? Deve ser centrada na criação artística ou na fruição estética? Ou em ambas? Deve ser centrada na aprendizagem de saberes e competências artísticas específicas? Deve ser centrada na criação de projetos de criação? Ou em ambos? Estas perguntas, e outras daqui ausentes, podem ter já respostas práticas no quotidiano das nossas escolas, apesar de não estarem claramente definidas nas políticas educativas.

A exequibilidade da gestão e atuação didática deste modelo integrativo levanta alguns problemas, particularmente a que se refere com o processo ensino aprendizagem. Cada expressão artística propõe um modelo de evolução da aprendizagem específica, quer no que diz respeito aos saberes específicos, às capacidades de compreensão, performance, interpretação e avaliação. Esta multiplicidade levanta problemas na operacionalização da leitura e da planificação dos trajetos didáticos propriamente ditos. Cremos, mesmo assim, ser possível abordar os programas “disciplinarizados” e tratá-los numa perspetiva integrativa, havendo para isso, procurar a possível (desejável ou não) ‘comunalidade’ entre eles. Esta é fácil de ser identificada ao nível dos objetivos afetivo-social, cognitivo e motores. Mas para fins de otimização didática, essa comunalidade deveria ser encontrada a outros níveis mais específicos, como por exemplo, entre: a)- Conceitos -Nas diferentes Expressões Artísticas existem conceitos comuns que podem ser explorados integradamente, ou fazendo parte do mesmo trajeto; b)- Conteúdos -Os conteúdos programáticos das diferentes Expressões Artísticas podem ser abordados de uma

forma estratégica. Aí, a comunalidade basear-se-ia no reconhecimento de que um conteúdo de uma determinada área do Saber artístico contém em si conteúdos de outra área do saber, e ou que uma aprendizagem significativa de uma saber implica estrategicamente a mobilização de outro de uma linguagem artística diversa; c)- A criação de obras/performances -O desencadear deste tipo de projetos pressupõe naturalmente uma intensa intencionalidade de integração no seu planeamento, criação, performance e avaliação.

Um exemplo: “O quarto” do Herberto Helder²⁰

Para este texto, decidi apresentar um exemplo de trabalho integrativo, que se baseasse na procura da comunalidade através destes níveis, proposta não pretenderá nem poderá ser exaustiva. Escolhi um texto não dramático (V. Anexo 1), que pudesse gerar aprendizagens entre as linguagens referidas no título.

Num primeiro momento, as proposições foram objeto de uma *procura de indícios textuais* que dessem origem a conceitos e atividades plástico-visuais e dramáticas²¹. Neste caso, pensei explicitamente na criação de uma representação teatral (performance) e não na procura de explorações pontuais dramáticas, o que tornaria muito longa a descrição deste exemplo.

O texto de Herberto Helder (HH) fala de vários espaços e ações. O primeiro é o um espaço exterior, que é narrado com alguma precisão descritiva. Torna-se possível reproduzi-lo através de técnicas visuais e plásticas variadas. A utilização de adjetivos induz-nos à implementação e utilização conotativa de várias explorações e materiais:

“Estou a construir uma casa no outro lado da ilha. Atrás há a montanha sem árvores. Pedras e urzes. No lado direito, há pinheiros e depois uma planície. Em frente, o mar. Bravio, de água cinzenta e branca. Quando há tempestade, é de uma bele-

20 Helder, Herberto (1963). *Os passos em volta*: Lisboa: Estampa /Novas Direcções (excertos)

21 Não exaustiva

za diabólica. É bom para sabermos se ainda há em nós o orgulho do medo.” (2º parágrafo)²².

O modo de orientação da construção civil da casa fornece-nos hipóteses de exploração dramática, induzindo-nos à criação de diálogos e ações entre as pessoas citadas:

“Construo a minha casa devagar. É a minha última tarefa. Obrigoo os operários a trabalhar lentamente. O capataz pensa que eu sou louco. Tem um só piso. Quando ficar pronta já nada mais terei na fazer” (3º parágrafo).

A descrição interior da casa é mais escassa em conotações, promovendo talvez a prática do desenho da sua planta. Em termos dramáticos, poder-se-á explorar modos de locomoção com atribuições de certas emoções e sentimentos:

“A casa tem três quartos, além da cozinha, casa de banho e despensa. Um é o quarto de dormir; o outro, a sala de jantar; e o terceiro... Não adivinham? Não... Não podem adivinhar! A biblioteca? - Agora não leio” (4º parágrafo).

O autor inicia, e provoca o leitor/público a questionar sobre a razão para ter deixado o último quarto sem chão de madeira. Em termos dramáticos, este indício é fulcral, porque vai despoletar o desvendar da sua decisão existencial, ideia já expressa no início do texto. A exploração aqui pode ser trabalhado mais explicitamente pela Expressão Dramática.

“É isso, eu preparo a minha morte. Um verdadeiro homem tem direitos e deveres em relação à sua morte” (1º parágrafo)

“Ouçam! O chão da casa é todo de madeira, não é assim? É o costume! Mas esse quarto, o terceiro, o chão é de terra. Porquê?” (5º parágrafo)

22 A numeração dos parágrafos é referente ao texto que aparece em anexo e não ao texto total de H.H.

Há um regresso à apropriação do espaço exterior descrito no 2º parágrafo como uma despedida não apenas visual, mas também vivencial. De novo, poder-se-á trabalhar o espaço através de linguagens e técnicas plástico-visuais, apesar de não haver aqui adjectivantes, mas agora contaminado por esse olhar de despedida:

“Durante um ano ou dois vou viver naquela montanha, naquela mata, naquela planície, naquele mar. Vou entrar e sair da casa e passear por esses lugares todos. Depois, sentirei que não devo sair mais e ficarei pela casa, andando de um quarto para o outro” (6º parágrafo).

Finalmente, apresentam-se os atos finais do autor, assim como a justificação para o quarto ter chão de terra. Este desfecho poderá ser trabalhado simultaneamente pela Expressão Dramática e pela Expressão Plástico-Visual:

“Depois, ficarei no terceiro quarto e deitar-me-ei no seu chão de terra. Hei-de ouvir o mar e o vento, Hei-de saber que a montanha está atrás de mim, poderosa e só. Poderei ouvir o sussurro da terra húmida debaixo do meu corpo. Encostarei nela a cara. E adormecerei para sempre” (7º parágrafo).

Se adotarmos a criação de uma performance teatral, este momento pode ser assumido pelo professor de Português, desencadeando a transformação deste texto em texto dramático ou na escrita de novos textos dramáticos.

Após ter interpretado sinteticamente o texto, e num segundo passo, li os programas e alguns manuais das disciplinas de Educação Visual e Educação Visual Tecnológica (5º a 9º anos), procurando neles conceitos e atividades que pudessem substanciar uma comunalidade didática com a Expressão Dramática, que serão apresentados nos quadros seguintes. Se pensados em termos de uma criação coletiva integrada, haveria que planificar a concertação entre os trajetos específicos de cada expressão artística e os comuns, naturalmente orientados para a produção de uma performance.

Tendo presente o Quadro 1, é visível a comunalidade entre muitos dos conceitos e atividades nas duas expressões artísticas. Assim sendo, é

possível desenhar trajetos didáticos comuns. Em alguns dos conceitos, a relação é estratégica.

Quadro 1. Representação do espaço (1) - conceitos e atividades comuns

Educação Visual/Tecnológica	Expressão Dramática
Linha do horizonte;	As atividades são realizadas a partir da idealização do quarto, indiciada pelos dados textuais (interpretação do texto), e em função de uma futura montagem cénica (cenografia).
Ponto de vista do observador (s);	-Exploração da noção de distância do público face à ação dramática, ou seja, considerar diferentes graus de visibilidade (encenação)
Cone de visão	-Aplicação da noção anterior na atribuição simbólica diferenciada das ações e personagens, que ocorram em diferentes planos (tráfico de cena)
Perspetiva frontal (um ponto de fuga)	-Identificação de uma linguagem cénica paralela à linguagem visual espacial (notação cénica)
Perspetiva oblíqua (dois pontos de fuga)	-Trabalho de expressividade vocal, (falas) aos níveis de audição/visão do público (contracena)

O estudo do cone de visão, por exemplo, é essencial para a tomada de decisões cénicas. Se a esta aprendizagem adicionarmos os diferentes graus de audibilidade, ela é vital para o trabalho vocal dos atores em situação de contracena, e para o estudo dos modos de receção das falas pelo público. Noutros casos, a relação poderia ser de aplicação. O tráfico de cena pode ser trabalhada em conjunto com os professores de educação visual, adotando uma clareza e relevância gráfica e interpretativa.

Uma vez mais, a relação entre as duas expressões seria de aplicação. À medida que se explorasse os conceitos propostos pela Educação Visual, eles poderiam ir sendo aplicados/ testados na construção de um determinado ambiente cénico (V. Quadro 2)

Quadro 2. Representação do espaço (2) - conceitos e atividades comuns

Educação Visual/Tecnológica	Expressão Dramática
-Sobreposição -Transparência ou interpenetração -Proporção/inter-relação de planos (próximo, médio, distante...)	Ocupação do espaço por elementos cenográficos (adereços), de acordo com a movimentação cénica e a caracterização do ambiente teatral (cenografia)

Como referido no Quadro 1, os conceitos relativos à cor e a sua influência na construção de um determinado espaço, adquirem uma importância vital na construção performativa de um texto teatral. Os que referem à luz e sombra são conceitos comuns à área da luminotecnia (V. Quadro 3). Nos programas de E.V. estes aparecem circunscritos à fotografia, mas poderão ser contextualizados na caracterização de diferentes espaços e planos a contemplar numa performance teatral, valorizando diversamente as personagens, falas, etc.

Quadro 3. Representação do espaço (3) - A cor, a luz e a sombra - conceitos e atividades comuns

Educação Visual/Tecnológica	Expressão Dramática
-Aumento visual dos espaços através do grau de Saturação ou escurecimento das cores; -Oposição quente / frio; luminosidade	-Utilização destes conhecimentos para a definição cenográfica do quarto, atribuindo-lhe ambiências simbólicas diferentes (cenografia) -Exploração da função da luz/ penumbra/ escuridão (luminotecnia)

O registo do tráfico de cena poderia ser feito através de uma notação baseada na exploração dos saberes relacionados com os enunciados programáticos acima expressos. Por outro lado, a exploração da expressividade da linha pode originar a criação de partituras vocais e musicais (instrumentos musicais), ambientes sonoros esses passíveis de serem utilizados na sonoplastia de uma performance dramática (V. Quadro 4). No Anexo 2 são dados exemplos retirados da obra de Maurice Shaffer.

Quadro 4. Linha ao plano/Expressividade da linha - conceitos e atividades comuns

Educação Visual/Tecnológica	Expressão Dramática
-Da linha ao plano -Expressividade da linha	-As atividades podem ser traduzidas em notação cénica (tráfico de cena) *As atividades podem ser traduzidas em notação musical (sonoplastia) (V. Anexo 2)

Outras ideias deveriam ser criados pelos alunos e professores de Educação Visual (V. Quadro 5), onde a ligação possível entre as duas disciplinas artísticas tem graus de visibilidade diferenciada, e como uma intencionalidade norteada ou não para a produção de um espetáculo/performance.

Quadro 5. Comunicação, cenários, adereços... - conceitos e atividades comuns

Educação Visual/Tecnológica	Expressão Dramática
Comunicação - Folhetos de publicidade/divulgação - Desdobráveis - Exploração de letras: desenho, recorte, pintura, colagem	Estas atividades são feitas intencionalmente para a criação de materiais de divulgação da performance/espetáculo (produção)
Papel - Planificação; Técnicas de dobragem (3 dimensões);	Criação de maquetes cenográficas (cenografia)
Figurinos - Realização de figurinos e adereços	- Realização de figurinos e adereços
Pintura - Cenários - Pintura facial/Maquilhagem	- Pintura de cenários (cenografia) - Planeamento e exploração da pintura facial/maquilhagem dos atores (caracterização)

Na análise dos programas e dos manuais foram encontradas outras comunalidades, que podem originar aprendizagens pontuais e ou projetos de criação entre as disciplinas convocadas no título deste texto (V. Quadro 6).

Quadro 6. Outras relações conteúdaís - conceitos e atividades comuns

Educação Visual/Tecnológica	Língua Portuguesa/Música/Expressão Dramática
Comunicação - Exploração de letras: desenho, recorte, pintura, colagem	- A exploração de letras podem originar 'poesia' contemporânea concreta (Português) - A exploração de letras podem motivar a exploração musical de onomatopeias (Música) (V. Anexo 2).
Animação Marionetas, Fantoques, Máscaras	- Criação destes artefactos em função de uma performance dramática

Existem exemplos nos programas e manuais de Português de utilização do espaço e das palavras na criação de poesia e outros tipos de textos (Ex: Poesia concreta de Ernesto Melo e Castro). A exploração de letras, à semelhança do trabalho de Shaffer já citado, pode ser usado para a exploração sonora de palavras. Esta <música> pode ser utilizado na criação dos ambientes sonoros da performance. No programa do 2º ciclo, são explicitamente assumidas técnicas que pertencem ao domínio da Expressão Dramática e do Teatro.

Palavras finais

Retomando as ideias expressas nas páginas iniciais, e para terminar, cremos que é viável a aprendizagem integrada de conceitos e competências de vários saberes artísticos. Reconhece-se que é, uma abordagem que implica os seguintes pressupostos:- A docência é um trabalho cooperativo; - A planificação é um processo em constante reconstrução; - A relação pedagógica é um processo de negociação; - Os alunos são nossos pares na tomada de decisões; - O ensino-aprendizagem deve basear-se numa constante atitude de metacompreensão e avaliação processual a ser assumida pelos professores e pelos alunos.

Por acreditar na consubstanciação destes pressupostos nas nossas práticas, é que escrevo este texto. Faltaria dar-lhe vida, mas este desejo só seria possível, se um dia nos encontrássemos noutros ‘quartos’, onde acontecesse o sujar das nossas mãos e dos nossos corpos²³.

Anexo 1 - O Quarto*

— É isso, eu preparo a minha morte. Um verdadeiro homem tem direitos e deveres em relação à sua morte.

— Estou a construir uma casa no outro lado da ilha. Atrás há a montanha sem árvores. Pedras e urzes. No lado direito, há pinheiros e depois uma planície. Em frente, o mar. Bravio, de água cinzenta e branca. Quando há tempestade, é de uma beleza diabólica. É bom para sabermos se ainda há em nós o orgulho do medo.

— Construo a minha casa devagar. É a minha última tarefa. Obrigo os operários a trabalhar lentamente. O capataz pensa que eu sou louco. Tem um só piso. Quando ficar pronta já nada mais terei na fazer.

— A casa tem três quartos, além da cozinha, casa de banho e despensa. Um é o quarto de dormir; o outro, a sala de jantar; e o terceiro... Não adivinham? Não... não podem adivinhar! A biblioteca? - Agora não leio.

— Ouçam! O chão da casa é todo de madeira, não é assim? É o costume! Mas esse quarto, o terceiro, o chão é de terra. Porquê?

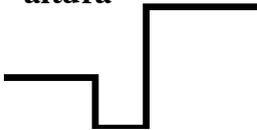
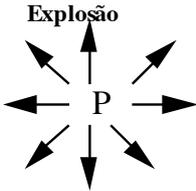
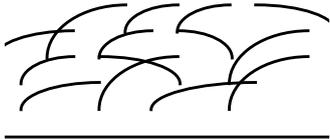
23 Após a escrita deste texto, parte deste exemplo foi implementado com professores inscritos no Mestrado em Ciências de Educação, Universidade do Minho, Instituto de Educação.

— Durante um ano ou dois vou viver naquela montanha, naquela mata, naquela planície, naquele mar. Vou entrar e sair da casa e passear por esses lugares todos. Depois, sentirei que não devo sair mais e ficarei pela casa, andando de um quarto para o outro.

— Depois, ficarei no terceiro quarto e deitar-me-ei no seu chão de terra. Hei-de ouvir o mar e o vento, Hei-de saber que a montanha está atrás de mim, poderosa e só. Poderei ouvir o sussurro da terra húmida debaixo do meu corpo. Encostarei nela a cara. E adormecerei para sempre.

* Hélder, Herberto (1963). *Os passos em volta*: Lisboa: Estampa (excertos / adapt.)

Anexo 2 - Notação Gráfica (exemplos)

<p>Altura: mais agudo mais grave</p> <p style="text-align: center;">altura</p> 	<p>Intensidade: menos para mais intenso (forma de grito)</p> <p style="text-align: center;">Explosão</p> 
<p>Unísono: emissão do mesmo tipo de som por vários elementos</p> <p style="text-align: center;">Unísono 5 elementos</p> 	<p>Ataques: Sons com ataques suavizados pelo uso do alongamento</p> <p style="text-align: center;">u vem</p> 

* Shaffer, R.M. (1986). *The thinking ear*. Canada: Arcana Editions

O cotidiano da criança na expressão dramática: um estudo de caso²⁴

Isabel Kowalski

1. O contexto

A instituição onde realizámos este estudo é uma Instituição Privada de Solidariedade Social localizada na região centro do país. Integra as valências de creche e de jardim-de-infância sendo esta, atualmente, frequentada por 76 crianças – 25 entre 3 e 4 anos de idade, 26 entre 4 e 5 e 25 entre os 5 e os 6. As instalações, construídas de raiz, têm sido alvo de conservação e renovação. Nesta instituição trabalham 5 educadoras de infância. Destas há três que este ano se encontram no jardim-de-infância. Anualmente, mudam de sala acompanhando a maioria das crianças desde a creche até ao último ano em que frequentam este estabelecimento. Em cada sala há uma educadora e uma auxiliar de ação educativa, num total de seis adultos em permanência.

Todas as opções pedagógicas assim como a documentação referente à ação educativa e às funções dos educadores e dos auxiliares são da responsabilidade das educadoras e têm a aprovação da direção da instituição que integra os pais das crianças. Trimestralmente, cada educadora agenda uma conversa com os pais de cada criança, para analisar o portefólio individual da criança. No final do ano, além dessa conversa e da entrega dos portefólios, cada educadora apresenta aos pais uma apreciação global sobre a criança. A educadora que este ano acompanhou as crianças que transitarão no próximo ano para o 1.º CEB elaborou um relatório descritivo sobre as aprendizagens da criança, relativas a cada área de conteúdo, que foi entregue não só aos pais mas também na escola. Apesar do estudo ter sido realizado apenas no jardim-de-infância, todas as educadoras se disponibilizaram para colaborar quer no levantamento quer na discussão de dados, durante o ano letivo seguinte.

24 Kowalski, Isabel (2009). O Quotidiano da Criança na Expressão Dramática: um estudo de caso. In Júlia Oliveira Formosinho (Coord.), *Desenvolvendo a qualidade em parcerias. Estudos de caso*. Lisboa: Direção Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular, pp. 215-227.

Uma das razões que nos levaram a pedir a colaboração das educadoras desta instituição foi o facto de, desde há alguns anos, aí receberem alunos do curso de educação de infância em prática pedagógica inicial, já tendo revelado o seu interesse em partilhar opiniões sobre a qualidade da relação pedagógica em jardim-de-infância²⁵.

2. Enquadramento e processo

2.1. Linguagens artísticas na educação de infância

Com este estudo pretendemos recolher dados que nos possam ajudar a compreender atitudes pedagógicas dos educadores que trabalham nesta instituição, no âmbito das linguagens artísticas, mais precisamente da linguagem teatral na educação de infância.

Desde há alguns anos que procuramos entender relações entre a formação de educadores de infância e as suas práticas educativas em jardim-de-infância, no que diz respeito ao domínio da Expressão Dramática²⁶ e da educação estética. Poder utilizar o referencial DQP, também neste âmbito, surge-nos como uma oportunidade de poder vir a obter mais dados não só relativos a este específico campo de investigação mas também quanto à possibilidade de enquadramento numa perspetiva de melhoria da qualidade da pedagogia da infância, em equipa. Como tem vindo a ser verificado por diversos estudos realizados em diferentes países, a evidência teórica do valor da integração pedagógica das artes nos currículos não tem acompanhado as práticas da generalidade dos educadores. Continuam a surgir apelos dos fóruns internacionais clamando pela urgência de dar voz criativa às crianças através das artes, reconhecendo a importância desta via como um incentivo para o desenvolvimento pessoal e social em que sensibilidade e cognição coexistem no processo de entender o mundo e nele aprender a viver²⁷.

²⁵ Este estudo inclui-se no conjunto dos estudos de caso apresentados na nota-de-rodapé 24 que teve como objetivo validar e adequar ao contexto português o referencial de qualidade *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*.

²⁶ Usaremos a designação Expressão Dramática por ser a que é usada nas OCEPE. Preferiríamos designar este âmbito como Representação Dramática ou como Drama.

²⁷ 2 Em Portugal realizaram-se: Conferência Internacional da UNESCO sobre Educação Artística (2006);

Educar com valores que garantam a qualidade social da realidade de cada um exige um olhar sensível e racional para si próprio, para outrem, um querer o bem de si e do outro, ser capaz de participar na procura e contextualização de soluções que a tal conduzam. Por outro lado, sendo hoje evidenciada a importância de aprender a usar a liberdade individual na construção de caminhos para a qualidade de vida com os outros, necessário se torna que a educação, desde a infância, se ocupe dos olhares e interpretações de cada um sobre o que vai acontecendo consigo e na relação com outrem. Interpretações subjetivas da realidade que deem lugar a saberes experienciados, saberes objetivos, refletidos, construídos e partilhados, assumidos pessoal e colaborativamente, com prazer. Não se trata apenas do saber objetivo em si, mas dos saberes que têm sentido, significativos, que ajudam a entender e a vivenciar as situações de interação com a realidade social e física que vai sendo experienciada (Dahlberg, Moss, Pence, 2003).

As chamadas áreas de expressão artística são vias de excelência neste campo. Todas privilegiam a expressão e comunicação criativas ainda que cada uma use elementos que lhe são próprios, caracterizadores das suas especificidades (elementos sonoros, visuais, tácteis...). A diversidade de canais de representação não só potencia o desenvolvimento de apetências próprias de cada criança, quanto a canais de percepção, expressão e comunicação (conforme nos indicam as neurociências) como também alarga o leque de possibilidades. Estes canais promovem a construção de novas ideias e posições pessoais assim como propiciam um harmonioso desenvolvimento da personalidade da criança que se vai sensibilizando para valores estéticos (Edwards & Gandini & Forman, 1999; Santos, 1999; Malaguzzi, 2001). No jardim-de-infância cabe ao educador a decisão pedagógica de querer ou não aproveitar a oportunidade que tem de poder dar às crianças a possibilidade de, ludicamente, irem aprendendo a saber usar uma disponibilidade sensível perante o que se passa à sua volta, a gerir saberes e emoções, a construir opiniões e teorias. Se o educador assumir esta opção, as crianças aprenderão de modo significativo, gostando de saber olhar, fruindo, espantando-se, inquietando-se com o que olham e com o que sentem, maravilhando-se criativamente e revelando o que sentem e pensam, pensando e formando opiniões com as outras crianças e com o educador, alimentando curiosidades, experienciando a partilha amável (Kowalski, 2000).

Ao atribuir às linguagens artísticas o papel de mediador educativo na infância, relevamos a sua importância não apenas quanto à expressão e à comunicação criativas de modos de *ver/captar* e interpretar e imaginar o seu mundo, mas também na partilha e na construção de ideias e valores revelados nas representações enquanto processo inicial de literacia artística e estética. O bem-estar emocional, o exercício da criatividade, aliados ao papel de uma vivência de interações significativas são hoje referenciais cuja pertinência reúne consensos e desperta a adesão em diferentes profissionais da educação.

Assim, a integração da vida afetiva da criança na pedagogia da infância, enquanto promoção de bem-estar, a qualidade da relação com os adultos, com os seus pares, com o ambiente físico, é hoje um dado a ter em conta nas oportunidades educativas que as escolas oferecem. O significado que cada criança poderá atribuir às situações que experiencia no jardim-de-infância ou na escola é algo imprescindível numa relação pedagógica que se queira positiva. E de novo o contributo das expressões artísticas se impõe enquanto espaço de representação do que se sente, do que se sabe, do já vivido, do que se deseja ou teme. Surgindo assim como resposta a uma necessidade do processo educativo em que cada criança está implicada, pressupõe uma cada vez mais apurada literacia artística (domínio dos elementos e meios próprios de cada arte). Ao mesmo tempo que, as artes como áreas pertencentes a um currículo integrado, contaminam e se deixam contaminar por todas as outras em prol do desenvolvimento e da aprendizagem de cada criança.

Porém, para os educadores que não tenham experienciado e refletido sobre as implicações práticas que daí advêm, é difícil construir com as crianças abordagens curriculares reveladoras dessas asserções na ação educativa, também pelo facto de eles próprios, frequentemente, não terem vivenciado processos dessa natureza. Torna-se bem interessante verificar o impacto que tem a reflexão, realizada com os educadores, sobre as experiências educativas quando focalizada em aspetos relativos à expressão, à comunicação e à criatividade. A identificação de possíveis suportes teóricos subjacentes à intencionalidade educativa, no que às expressões artísticas diz respeito, não só clarifica os processos de intervenção como revela necessidades e oportunidades que proporcionam às crianças, quer nos campos da vida afetiva quer também quanto à cons-

trução criativa de conhecimentos de diverso cariz. É um novo olhar sobre o mundo, uma visão interiorizada, significativa e pessoalmente matizada que, também pelo seu carácter lúdico, se partilha com prazer.

2.2. Sobre a Expressão Dramática

A proposta de focalização deste estudo sobre a ação educativa no Domínio da Expressão Dramática surgiu em paralelo com a contextualização crítica do referencial DQP e foi aceite pelas educadoras da instituição onde este processo decorreu. Interessou-nos saber algo sobre a consciencialização que as educadoras têm das suas práticas educativas, quais as suas atitudes e opções quanto ao lugar da representação dramática no currículo que vão construindo.

Com este estudo pretendemos levar a efeito uma leitura colaborativa e reflexiva sobre as oportunidades de representação dramática a que têm acesso as crianças que frequentam este jardim-de-infância, na sua dimensão pedagógica. Interessou-nos cruzar dados relativos ao envolvimento das crianças, à intencionalidade e desempenho das educadoras, às oportunidades que lhes são facilitadas, a significados educativos a atribuir às experiências de representação dramática.

Por se tratar de um estudo com as características de uma investigação qualitativa, foi dada substancial importância à interpretação de dados, assunção facilitada pelo uso dos materiais propostos pelo projeto DQP e pelo facto das sessões de trabalho para a elaboração do relatório terem sido realizadas na instituição (quinze sessões). Os dados recolhidos estão inseridos num todo pedagógico e surtem não apenas da documentação proposta, mas também da observação e das interações que foram ocorrendo na instituição onde foi realizado o estudo. As asserções, fruto das interpretações de um olhar externo, pelo que imbuídas de algum carácter pessoal, serviram de ponto de partida para a reflexão conjunta. Para esta reflexão privilegiámos os seguintes referenciais: - Os dados levantados com a documentação (DQP); - As asserções advindas da interpretação da documentação e das interações com as educadoras ao longo do ano; - As ideias e crenças das educadoras; - As conceções teóricas sobre representação dramática/expressão dramática na infância.

Esta reflexão conjunta sobre práticas e estilos pedagógicos de cada educadora, ajudou-nos a clarificar posições individuais e de grupo, a identificar algumas perspectivas no sentido da melhoria da qualidade das oportunidades educativas a oferecer às crianças.

2.3. Jogo Dramático e intenção pedagógica

Nos nossos contactos com educadoras de infância temos verificado que, para a maioria, a representação dramática, enquanto linguagem artística, não faz ainda parte do seu léxico profissional. Quando se referem ao modo como está organizado o espaço na sala onde trabalham com um grupo de crianças, raramente identificam áreas que podemos encontrar com frequência, como a da “casa”, como sendo espaços onde as crianças representam. Mais usual será empregarem o termo “brincar ao faz-de-conta” para identificar o tipo de ações que as crianças realizam. Com esta ideia não se reportam ao uso de uma linguagem artística mas sobretudo ao brincar, acentuando que esta forma de brincar é do agrado das crianças. Nesses espaços, o carácter lúdico é valorizado sendo geralmente aceite e facilitado. Se a dimensão lúdica, portanto o facto de ser jogo, está bem presente, a dimensão artística é, geralmente, descurada. Esta observação tem tido alguma influência na concepção de novas propostas a nível da formação de educadores. Com este estudo procurámos dados que nos pudessem ajudar a melhorar a situação. Interessa-nos valorizar o lugar da representação dramática na pedagogia da infância, enquanto jogo e enquanto linguagem artística.

Quando os referenciais educativos se situam em propostas focalizadas na psicologia da criança e na sua relação com as artes (Santos, 2008), a pedagogia ganha um novo alento e revela inúmeras possibilidades de práticas facilitadoras do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Uma efetiva integração das linguagens artísticas na educação, na infância, muda o rumo do currículo, projeta-o para uma dimensão que poderemos entender como propiciadora de um equilibrado processo de construção dos vários saberes através de experiências de representação simbólica. Neste sentido já Dewey (1980) se referia ao valor educativo da experiência artística que toma por inteiro e com prazer quem a rea-

liza. Ainda que nem sempre os educadores as organizem com visível intencionalidade educativa, as áreas que nas salas de Jardim de Infância facilitam o jogo dramático são exemplos desta estratégia que valoriza a experiência da representação criativa da relação sensível e racional que a criança tem com a realidade que a envolve.

O educador, convocando contextos sociais e físicos (lugares, situações...) para contextos de jogo dramático, facilita a emergência de situações revisitadas que, de modo improvisado, são criativa e colaborativamente reconstruídas. Neste processo, a improvisação é garante da liberdade na ação de tal modo que dela não pode prescindir. Para além do desejo de assimilar o gesto do adulto, de acordo com Piaget, a criança revela-se e revela o seu desejo de socialização agindo como outrem, interpretando-o intencionalmente, permitindo o acesso ao desempenho de um papel que é facilitador da construção do “eu” com os outros (Malrieu, 1996; Heathcote & Bolton, 1995).

A significação simbólica de algo da sua realidade transfere-se para algo que a representa, sem perder de vista a combinação dos processos de identificação e de projeção (Winnicott, 1971). Jogando dramaticamente, a criança age e reage usando indícios de regras de comportamento social; expectante; age sem conhecer a reação dos outros intervenientes; apropriando-se da palavra e do gesto de outrem; exercitando a sua consciência crítica; age como se fosse a personagem que interpreta, cruzando-se e cada vez mais se encontrando com o outro na interação (Courtney, 1990). Ao representar, a criança vai também aprendendo a dar os primeiros passos para a descoberta do “subtexto” das falas das outras crianças enquanto personagens, vai adivinhando o que estará por detrás do que dizem. Importante na comunicação, este processo está desde há muito presente no teatro, tendo já sido valorizado por Stanislavski no seu sistema de representação teatral ainda antes de ser alvo de interesse dos estudiosos da relação entre pensamento e palavra, como o próprio Vygotski (1979) refere.

Quando a ação é construída pelas crianças e pelo educador, o seu desenrolar é coorientado por todos os que nela participam, construindo situações em que criativamente se mobilizam dados que crianças e adulto disponibilizam, reorganizando-os. Tratando-se do uso de uma linguagem artística, a linguagem teatral, a representação que a criança experiencia

estará sempre imbuída de significado emotivo que é expressão da sua relação afetiva com algo que lhe é exterior. Por outro lado, não é possível desenvolver um processo de representação dramática sem que a dimensão racional esteja presente, até pelo facto de pressupor o exercício da criatividade. A dimensão lúdica consolida esta simbiose. A dimensão pedagógica otimiza condições favoráveis ao desenvolvimento da criança. Várias são as ligações entre arte e jogo apresentadas por diversos autores. Henri Wallon faz um paralelismo entre a definição que Kant deu de arte: “uma finalidade sem fim” com a ideia de jogo como “uma realização que não tende a realizar nada para além de si mesma” acrescentando que “Desde que uma atividade se torne utilitária e se subordine como meio a um fim, perde o atrativo e o carácter de jogo.” (Wallon, 1978: 77). E sabendo que existe uma clara possibilidade de relação entre experiência lúdica e experiência estética múltiplos serão os caminhos a percorrer (Schiller, 1993; Read, 1982; Wojnar, 1976; Santos, 2008; Malaguzzi, 2001).

Na nossa cultura, em que os resultados imediatamente visíveis são valorizados e úteis, se por um lado se fomenta o jogo como atividade que se justifica por si, embebida em gratuidade e realizada com prazer, também se compreende que tantos sejam os educadores que relegam o jogo para fora do seu plano ou que revelem alguma incoerência quando afirmam a sua importância mas, no entanto, o deixam fora dos seus planos de participação pedagógica. Será que o jogo apenas terá sentido quando realizado entre as crianças? Será que o educador não é capaz de jogar com as crianças, sem infantilizar ou *didactizar* a sua participação? Será que os educadores não são capazes de escutar cada criança - personagem e colaborar no desenrolar da representação? Ele próprio em personagem, como adulto que desafia e facilita a revelação e construção de novas ideias, vai ajudando as crianças a atingirem níveis de desenvolvimento que sozinhas não seriam capazes (Vygotski, 1979).

Neste contexto, o uso da linguagem teatral sob a forma de jogo vem também responder ao interesse em facilitar a multiplicidade de modos de dizer e, portanto, de “dizeres”, numa perspetiva em que se valoriza a função simbólica do uso de meios e formas diversas de representação lúdica. Os “ciclos de simbolização” no modelo curricular de Reggio Emilia (Edwards, Gandini, Forman, 1999) constituem um exemplo de abordagem nesse sentido, ainda que valorizem sobretudo a linguagem plástica

e o discurso oral em si, na passagem de um conhecimento intuitivo para o conhecimento objetivo.

No entanto, fácil será imaginar como a integração da representação dramática poderá alargar possibilidades quanto a meios, processos e experiências de aprendizagem. Da representação de um ser vivo, objeto, facto, à problematização de situações e daí à sua representação dramática improvisada. Pensando num possível exemplo: um caracol despertou o interesse de um grupo de crianças e foi escolhido pela educadora como indutor de experiências de aprendizagem (Brown & Pleydell, 1999). As crianças observaram um caracol. As crianças poderão representar o caracol usando o desenho, poderão conseguir uma nova maneira de o representar, um novo olhar, usando a pintura. Com a modelagem conseguirão nova perspectiva, e se se movimentarem como se fossem o caracol, estabelecerão com ele uma nova relação e novo entendimento. Em pequeno grupo, as crianças poderão usar outra linguagem, desta vez a teatral, e representar uma hipotética situação problemática em que o caracol surge na relação com outros seres, lugares, factos. Deste modo o conhecimento focaliza-se não apenas no animal mas também na interação. O conhecimento vai-se aprofundando e as experiências educativas expandem-se em projetos em que saberes de diversos âmbitos são mobilizados para que seja possível procurar soluções para novos problemas. Desenvolvendo a sua perceção as crianças aprofundarão e construirão novas ideias, envolvendo-se nas experiências educativas emotiva e racionalmente.

Tal como em qualquer modelo curricular, também neste contexto serão determinantes os tipo e o grau de empenhamento do educador. As três categorias de ação que integram a escala de empenhamento do adulto (DQP) são referências claras para a qualidade das interações: Sensibilidade do adulto para com as necessidades das crianças; A estimulação que o adulto proporciona; Grau de liberdade que o adulto dá à criança. Estas categorias poderão ajudar o educador a situar-se quando proporciona: contextos de representação só para as crianças; contextos de representação para as crianças com o educador; reflexão conjunta a partir da representação e/ou da documentação que lhe é subjacente.

3. Alguns dados, asserções e perspectivas para a melhoria

3.1. Alguns dados

Ao assumirmos uma focalização – o Domínio da Expressão Dramática, foi nossa intenção procurar recolher e interpretar dados que facilitem um olhar crítico, sobre o que acontece e o que poderá acontecer com as crianças, relativamente à representação dramática, em três salas da Instituição alvo. Entre outros, poderemos referir os seguintes dados recolhidos com a documentação (DQP): As três salas do jardim-de-infância encontram-se organizadas por áreas de atividade existindo em todas as salas pelo menos duas áreas em que as crianças efetivamente fazem jogo dramático. As crianças e as educadoras designam cada área conforme o lugar que representam (casinha, cabeleireiro, mecânico, garagem, loja...), ou pelo tipo de atividade que realizam (construções), ou pelos meios que utilizam (fantoques). Quer as educadoras quer as crianças usam a palavra “brincar” quando se referem às atividades/ experiências de aprendizagem de representação dramática a realizar na “casinha”, “no cabeleireiro”, “na loja”, “na garagem”. Verificamos que a palavra mais empregue pelas crianças quando se referem ao que gostam de fazer é a palavra “brincar”. Esta palavra também surge no tema central do Projeto de Estabelecimento relacionada com *crescer e aprender*. Todas as educadoras referem que as crianças gostam muito de “brincar ao faz de conta” sobretudo na “casinha”. Todas as educadoras creem que é importante que as crianças possam ter oportunidades de “brincar sozinhas, sem o adulto” tendo elegido as áreas de representação dramática como espaços privilegiados para o efeito. Todas as educadoras referem que o jogo dramático lhes dá a possibilidade de recolher muitas informações sobre as crianças, mostrando-se por vezes surpreendidas com o que nele observam. As crianças podem estar nas áreas quando não são chamadas a realizar tarefas propostas e orientadas pelas educadoras. Nestes espaços, duas das educadoras participam no jogo dramático esporadicamente, embora raramente assumam personagens (para as crianças continua a ser a educadora). Os pedidos feitos às crianças para que representem factos do quotidiano (contexto de conversa em grupo) geralmente referem-se a “fazer de conta que...”, “fazer como se fosse...”, “mostrar como é que...” Há educadoras que restringem as suas propostas de atividades

de expressão dramática ao jogo dramático espontâneo realizado pelas crianças nas áreas ditas de “faz de conta”. Há educadoras que ensaiam as crianças para representações teatrais (dramatizações) a apresentar em festas. Uma das educadoras realiza com as crianças atividades de expressão visando proporcionar situações de bem-estar emocional e experiências estéticas.

3.2. Algumas asserções

As palavras “representar” e “representação” não surgem na documentação ou nas conversas, nem relativamente a atividades do Domínio da Expressão Dramática nem, por exemplo, ao Domínio da Expressão Plástica. Este facto poderá indiciar uma necessidade de clarificação quanto a possíveis significados pedagógicos das linguagens artísticas na educação de infância. Representar o que sente e sabe (expressar e comunicar) de modo criativo e com prazer, em atividades que utilizam meios sonoros e visuais, é uma proposta educativa que, incluindo-se no mais lato “brincar”, assume diferentes modalidades com designações e características próprias. Tratando-se do uso de uma linguagem artística (linguagem teatral) existe uma relação direta com a literacia artística e a educação estética. A sua identificação pelo educador torna-se necessária para que as possa reconhecer e se possa empenhar na sua contextualização. O jogo dramático realizado entre pares é diferente do jogo dramático em que participam crianças e o educador e, mais tarde, da dramatização orientada por este (Kowalski, 2005). São vertentes pedagógicas facilitadoras do desenvolvimento de diferentes competências. Na dramatização a vertente lúdica (gratuita, aprazível, e criativa) do jogo dramático diminui. Se a criança naturalmente participa e deseja envolver-se no jogo dramático, já o mesmo não acontece com a dramatização de situações previamente conhecidas em que o educador distribui papéis, faz a seleção de intérpretes, em que há repetições, ensaios. Quando o educador colabora no desenrolar do jogo dramático assumindo uma personagem, tem a possibilidade de estimular a revelação e organização de emoções e ideias, de alimentar curiosidades, de facilitar a procura colaborativa de soluções, em interação. O facto de participar na construção da representação pode

potenciar uma cumplicidade que beneficia a reflexão sobre os diferentes olhares, emoções, ideias e atitudes reveladas na representação. Este olhar conjunto potencia o papel do educador enquanto mediador de novas aprendizagens. (Oliveira-Formosinho, J., 2004) Também este processo não contraria o sentido lúdico, antes o otimiza. Na documentação de avaliação (DQP), as educadoras mostram valorizar as aprendizagens relativas a conteúdos no âmbito das áreas de conteúdo e a níveis do desenvolvimento. Embora revelando um manifesto interesse em que as crianças aprendam, apresentam poucos dados quanto à implicação das crianças no desenvolvimento do currículo. As respostas indiciam que no centro da ação pedagógica se encontram as atividades preparadas pelas educadoras para as crianças realizarem. A observação e troca de ideias com as educadoras revelaram e acentuaram a diversidade de atitudes pedagógicas. Um dos aspetos alvo de discussão referiu-se à possibilidade que o educador tem de integrar o jogo dramático em projetos. A diferença entre partir de problemas e partir de assuntos (temas) tornou-se mais evidente. A perspetiva da participação colaborativa na procura de respostas para situações problemáticas, tanto na dimensão da construção de uma representação dramática como de um projeto, terá que ser querida pelo educador de modo consciente para que seja experienciada. Será possível uma opção pedagógica que valorize as características, necessidades e interesses das crianças sem que o educador conscientemente promova a implicação das crianças na construção do dia-a-dia da pedagogia no jardim-de-infância? (Oliveira- Formosinho e Azevedo, 2007). O alto nível de envolvimento que as crianças demonstram ao representar dramaticamente situações, entre pares, utilizando elementos sonoros e plásticos da linguagem teatral como a palavra, o gesto, os cenários, guarda-roupa e adereços constitui um argumento para que as educadoras não participem nessas atividades. O papel do educador enquanto gestor de interações e facilitador de aprendizagens, no Domínio da Expressão Dramática, manifesta-se apenas quando relacionado com os jogos exploratórios, a representação de factos isolados ou a preparação de dramatizações, por vezes para apresentar em festas. O jogo dramático não faz parte das propostas das educadoras. A representação de personagens surge como um fim em si perdendo-se a importância do processo de representação (Baldwin, P., 2004). Não é revelado o entendimento do valor da representação dramática como meio educativo.

3.3. Algumas perspectivas para a melhoria

Um olhar crítico, sobre as atitudes pedagógicas, partilhado com todas as educadoras da instituição, levou-nos a identificar perspectivas e/ou propósitos de melhoria. Entre outros, podemos referir os seguintes:

- Enfrentar diferenças e debater atitudes pedagógicas poderá vir a ser um caminho de crescimento em equipa e um contributo para a melhoria da qualidade da oferta educativa e do bem-estar de adultos e crianças;
- Refletir sobre a opção pedagógica de cada educadora dado que esta determinará o modo como organiza e gere as atividades no âmbito do domínio da expressão dramática ou de qualquer outra área de conteúdo;
- Identificar e experienciar as diversas formas que a representação dramática pode assumir, respeitando as suas características e significado educativo;
- Incentivar o jogo dramático entre pares. Procurar não reduzir as experiências de representação dramática realizadas pelas crianças ao jogo dramático entre pares sem a participação do educador, e/ou à dramatização de histórias, o que pressuporia empobrecer as possibilidades educativas do uso da linguagem teatral;
- Participar no jogo dramático já iniciado pelas crianças, assumindo ou não outras personagens, deverá facilitar o olhar sobre os outros, provocando a palavra e o silêncio, a construção colaborativa da ação de modo coerente e genuíno, garantindo a autonomia de cada criança;
- Assumir a responsabilidade da interação ao mesmo tempo que encoraja e permite a cada criança algum controlo sobre a ação. Entre a criança e o adulto estabelecer-se-á uma troca/negociação interdependente, uma cumplicidade que passa pelo envolvimento da criança e pelo empenhamento do adulto;

- Refletir com as crianças, sobre os saberes e os valores revelados nas atitudes das personagens (interpretadas no jogo dramático) será uma experiência pertinente a integrar. Nesta perspectiva, a documentação pedagógica constituirá um suporte que tem valor por si, como indutor das narrativas sobre o que se sabe, as interrogações, os saberes em construção;
- Incentivar as crianças a escolher registos de experiências de representação dramática (verbais, gráficos, fotográficos) a incluir no portefólio, como documentação que é recurso pedagógico, que faz parte das memórias da vida do grupo, que poderá ser partilhada com os pais;
- Considerar cada espaço/contexto de representação como um potencial recurso aberto para o desenvolvimento de atividades ocasionais ou projetos;
- Diversificar materiais (guarda-roupa, adereços e cenário) como estimulação relacionada com interesses das crianças e oportunidades educativas;
- Proporcionar e gerir a alteração e diversificação dos espaços de representação de acordo com os problemas, interesses e necessidades das crianças e do educador;
- Promover experiências de aprendizagem em que a representação dramática proporcionará a procura de soluções para problemas formulados noutros contextos de ação;
- Facilitar a integração de diferentes saberes/áreas de conteúdo através de experiências de representação dramática, isoladas e/ou integradas em projetos;
- Procurar progressivamente ir tendo em conta o uso de terminologia própria da linguagem artística empregue (neste caso a linguagem teatral) tendo em vista o processo de literacia artística.
- Ir progressivamente integrando no léxico o nome dos elementos de expressão e comunicação empregues quer os sonoros quer os visuais assim como o dos elementos da representação dramática;
- Promover o desenvolvimento de situações de representação potenciadoras de experiências estéticas.

3.4. Em jeito de conclusão

Este estudo veio confirmar o interesse e o prazer de que se pode revestir a procura em equipa de uma construção participada da qualidade da Educação de Infância. O referencial DQP constituiu um claro contributo nesse sentido. Para quem participou neste estudo, a dimensão da avaliação da qualidade em função da melhoria, revelou-se como acessível, próxima e pertinente. A focalização na expressão dramática não impediu uma visão integrada da pedagogia da infância.

A leitura conjunta das práticas educativas num jardim-de-infância vem também contribuir para o processo de atualização de referenciais para a formação de educadores no âmbito da educação artística.

A avaliação na área da expressão dramática no 1.º ciclo do ensino básico²⁸

Isabel Kowalski

Variados são os tipos de avaliação possíveis, como variadas são as posições perante o significado e o modo de assumir a avaliação da ação educativa.

As interrogações que sobre este assunto vão surgindo, no âmbito das áreas chamadas de expressões artísticas, são de tal importância que têm influenciado pessoas e grupos de trabalho muitas vezes constituídos por elementos que não são especialistas nestas matérias, aquando da tomada de posições sobre o Ensino Básico e a formação inicial de professores. Frequentemente, é a avaliação que dá visibilidade, e por vezes o significado cultural, a ações e projetos, assim como “É a forma de avaliar que em muitas ocasiões faz com que todo o Projeto acabe em fracasso.” (Torres, 1994). Está em causa não só o que se entende por avaliação, mas também como e por quem é implementada.

No que respeita a âmbitos de estudo alargados e, dentro de cada um deles, a nível disciplinar, a avaliação é determinante quer no sucesso, quer no empenhamento e adesão das pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

Será partindo de uma ideia de avaliação com implicações no desenvolvimento e tendo em conta considerações como a de Gerard & Roegiers (1993) que a afirmam como “ processo intencional, sistemático, baseado em critérios explícitos e orientado para uma tomada de decisão” (Gerard, F.M. Roegiers, X,1993) ou como a de Lesne (1984) “pôr em relação, de forma explícita ou implícita, um referido (o que é constatado ou apreendido de forma imediata, objeto de investigação sistemática, ou de medida) com um referente (que desempenha o papel de norma, modelo, do que deve ser, objetivo perseguido, etc.) ”, que se situará esta abordagem.

Nesta, como em muitas outras situações, é frequente as palavras serem ditas ou escritas do mesmo modo e representarem diferentes significados para os interlocutores. Por exemplo: entre responsáveis institucionais e

²⁸ Kowalski, Isabel (2000). A avaliação na área da Expressão Dramática no 1.º Ciclo do Ensino Básico, *Educação e Comunicação* n.º 3, pp.70-79.

formadores; entre entidade financiadora e educadores e professores; entre professores e alunos; entre investigadores e professores; entre professores e alunos; entre professores e pais, entre alunos e alunos. Logo à partida podemos ter situações díspares que por vezes geram confusão e influenciam a ação educativa.

Avaliar o quê? Qual o objeto da avaliação? Qual é a referencialização (de acordo com Figari, o processo de elaboração do referente articulado em torno das suas duas dimensões geral e situacional)? O sucesso educativo no âmbito das artes avalia-se com os mesmos critérios da crítica que se faz a uma obra de arte? Serão os produtos criativos que estão em causa? E os meios empregues? Será de considerar um leque de aprendizagens específicas? Quem participa na avaliação?

De acordo com uma perspetiva que valoriza um sentido dinâmico que ultrapassa uma verificação, e se preocupa sobretudo com uma reflexão sobre a situação educativa tendo em vista a sua projeção e as implicações no futuro, a avaliação referir-se-á não só a resultados atuais, mas também a anteriores e a meios e orientações a aplicar para melhorar uma atuação no futuro.

Para além de se poder focalizar nas diversas aprendizagens que são reveladas (referidos), a avaliação considerada nesta perspetiva, deve tornar claro o caminho que o aluno vai seguindo, como o vai percorrendo, como vai evoluindo, o que torna importantes os meios empregues e o que deverá ser tido em conta no ensino-aprendizagem de modo a que essa evolução seja melhorada. Sendo um processo essencial à ação educativa, que empenha vários interlocutores, implica de modo claro e explícito educador/professor e aluno/s. A clareza quanto a intenções/objetivos, o entendimento quanto a critérios de avaliação, afetam o modo como o grupo se relacionará e se envolverá nos trabalhos a desenvolver.

Se os critérios e elementos de avaliação estabelecidos forem aceites pelo grupo, poder-se-á contar com o envolvimento do aluno também nessa fase importante do seu processo educativo. As “decisões a tomar” tendo em vista uma melhoria, baseadas em dados claros e aceites, caberão não só ao professor como também ao aluno, embora cada um tenha empenhamento e participação de carácter diferente. O aluno poderá ter mais facilidade em assumir a sua própria formação se souber que pode intervir na construção do conhecimento, sendo para isso essencial que a es-

cola não lhe peça apenas que (re)produza saberes. A ele, com o professor e o restante grupo, cabe também pesquisar e organizar criativamente o conhecimento necessário ao avanço como pessoa que vive com outrem, num mundo restrito e lato.

Quando os critérios de avaliação são impostos pelo professor como facto consumado, sem que o grupo os possa analisar e aceitar, acontece frequentemente o aluno agir tentando estar de acordo com o que acha vir a merecer do professor uma cotação mais elevada e não com o que considera mais válido. Aliás, isto pode acontecer em qualquer grau de ensino. O envolvimento do aluno em parceria com o professor, na sua formação, embora com funções diferentes, pressupõe que as finalidades do trabalho em conjunto sejam claras para ambos e que o que se pretende atingir seja o mais possível considerado meta conjunta. Lá chegar, requer que se vá fazendo um balanço/avaliação para que tarefas e atividades se vão ajustando a interesses e necessidades, para que se possa saber o que se conseguiu, o que se avançou e onde convirá investir.

Assim assumindo a procura do conhecimento, implicado no processo que a ele o vai conduzindo, o aluno estará mais empenhado em colaborar na concretização de condições propícias para o conseguir, e portanto, em avaliar a sua aprendizagem para que possam ser tomadas as decisões úteis e facilitadoras de oportunidades de obtenção de sucesso. Ainda como consequência, a avaliação pode “alimentar” a motivação, e contribuir para que ela não seja um elemento exterior ao acto de aprender, como acontece frequentemente, mas, pelo contrário, algo que naturalmente o acompanha. “A motivação tem que estar dentro do próprio acto de estudar, dentro do reconhecimento, pelo estudante, da importância que o conhecimento tem para ele” Shor, (1996).

As situações de ensino-aprendizagem nas áreas das expressões artísticas, nos primeiros anos de escolaridade, têm “uma raiz epistemológica comum: constituírem uma ação subjecto-reflexiva” (Witkin, 1977). Envolvem a expressão e representação de emoções e ideias, a concretização de produtos criativos, a tomada de consciência da realidade, a pesquisa sobre o(s) conhecimento(s). Requerem um trabalho individual e de grupo, usam uma linguagem com elementos específicos. Embora utilizando técnicas próprias, meios de comunicação e expressão próprios, não se confinam ao apetrechamento técnico mas, utilizando-o, empenham-se

num trabalho de desenvolvimento educativo pessoal e integrado, de procura e organização do conhecimento, de tomada de consciência no sentido que lhe dá diz Paulo Freire (1996) “a consciência não é um espelho da realidade, simples reflexo, mas é reflexiva da realidade.”

“Numa cultura “mosaico”, em que a criança e o jovem vivem e assimilam um conjunto disperso, fragmentado e contraditório de pautas de conduta, conhecimentos, modos de ver e julgar, etc., sobre os diversos âmbitos da realidade, torna-se necessária uma instância como é a escola, que proporcione experiências de aprendizagem para reorganizar essa informação, esse conhecimento mundano disperso, vivido acriticamente.”
Bolivar A. (1995).

Mais do que permitir uma “clarificação de valores”, propõe este autor (Op. Cit.):

“que a escola se empenhe no ensino/avaliação crítica dos mesmos, considerando a relação/articulação entre valores individuais e modos de pensar que caracterizam as comunidades em que participam e vivem os alunos, o que exige que os alunos possam relacionar as suas afirmações de valores pessoais e específicos com um marco mais amplo de significado em que possam ter sentido. Estas normas e valores não só têm de corresponder aos que temos, como também àqueles valores a que seria razoável aspirar”.

Considerando esta perspetiva, necessário se torna valorizar o desenvolvimento criativo e crítico de posições pessoais e de grupo. A experimentação inerente à criatividade, sendo uma das principais características do trabalho educativo no âmbito das artes, pressupõe procurar relações entre conhecimentos de diversas áreas e de domínios que não podem ficar limitados a conteúdos programáticos. A representação simbólica de saberes e modos de sentir, de tomadas de posição, pressupõe uma adesão afetiva e racional à situação/objeto em causa, uma recolha e análise de dados, uma reflexão sobre ideias, valores e situações (Courtney, 1982). Previsto e inesperado, real e imaginário, seguro e inseguro, cultivando

o original, contrariando a cópia fácil, são organizados em processos que darão origem a produtos desejados. Aderir à concretização e fruição de produtos, implica um empenhamento emotivo e racional. Desprezar o âmbito emotivo das abordagens escolares, seria criar tensões emotivas, dado ser impossível ignorar uma das dimensões essenciais da criança.

Se o objeto afetivo, como diz Piaget “está sempre presente e sempre agindo, mesmo na sua ausência física, e este facto fundamental arrasta a formação de novos afetos, sob a forma de simpatias ou antipatias duradouras, no que respeita a outrem, e duma consciência ou duma valorização duradouras de si, no que respeita ao eu”, notório também por isso se mostra como é importante dar à criança o acesso a atividades de expressão de carácter artístico em que revela, estrutura, organiza, cultiva, a sua pessoa e a sua abertura e visão do mundo. E, usando, como diz Arquimedes Santos (1999), “meios expressivos em que os sentidos se apuram, a sensibilidade se afina, entrando assim no campo do estético, aonde já a procura da forma, o esboço do fazer bem e cada vez melhor - área da arte- vai despertar na criança a necessidade de entreabrir a vida afetiva através da expressividade artística. E o que consegue realizar, sendo embora obra transitória logo esquecida, somente pelo imediato prazer de fazer, como num jogo, a criança cresce. Fá-lo, pois, como quem joga com seriedade, e se mostra aos outros em comunhão, com ânsia de sociabilidade.”

Uma vez que a expressão pessoal, advinda dos impulsos dos alunos, está presente, é essencial que os riscos que implica sejam assumidos, devendo por isso ser de aceitar um quadro de referentes que a legitimem. “Quer o impulso do aluno quer o contexto de legitimidade são essenciais para o professor, pois para que a expressão pessoal seja válida terá de ser determinada pelo impulso e ainda, para que seja aceite, deverá estar de acordo com os requisitos dum contexto de legitimidade imposta externamente” (Witkin, 1977).

Um ensino-aprendizagem que leve a conhecer, entender, apreciar, intervir, é algo que o sistema de ensino básico português se propõe alcançar com todo um conjunto de atividades no âmbito de áreas curriculares diversas.

As Expressões Artísticas como linguagens que necessitam do envolvimento de quem as usa a nível cognitivo, afetivo, físico, social e estético, são áreas privilegiadas para representar o que se pensa, sabe e sente sobre si próprio, sobre os outros e o que rodeia. O Parecer n.º3/98 sobre

Ensino Artístico e Educação Estética refere a preocupação de “centrar as problemáticas da educação, do ensino e das aprendizagens na realidade da pessoa, com a sua exterioridade (corpo), interioridade (o eu) e a sua alteridade (o mundo e qualquer outro)”. Representando modos pessoais de se relacionar com a realidade, focalizada em tempos diferentes (passado, presente e futuro), resolvendo situações problemáticas que organizem emoções e pensamento, as linguagens artísticas são um âmbito pedagógico que leva necessariamente a articular ideias e valores. A expressão e comunicação de algo de individual quanto ao que se tem como próximo, ou longínquo, implícita nas representações dramáticas de situações, pressupõem que se reflitam e organizem tomadas de posição individuais e de grupo, que se projetem anseios e propostas para o futuro.

Nos primeiros anos de escolaridade, o professor generalista pelo facto de trabalhar com cada aluno em âmbitos diversos do saber, entre outras vantagens, terá a de contribuir para que o conhecimento não se apresente organizado em compartimentos estanques, sem ligações, mas sim como que uma rede de dados diversos e interligados que pode contribuir para melhorar a forma de viver, a qualidade de vida. Nas atividades no âmbito das expressões artísticas, surgem necessariamente saberes que são simultaneamente conteúdos programáticos de outras áreas, o que facilita o desenvolvimento do aluno e do trabalho do professor. A perspetiva de integração que implica relação, com outro saber ou saber-fazer enquadrado ou não na ação educativa ou aplicado a outras situações, chama a si a necessidade de pôr em prática atividades que exijam uma contínua busca de conhecimentos diversos. Será uma pesquisa de dados diferentes, que pertencem a organizações científicas e experiências diversas, assumidos pelos diferentes elementos do grupo, que está em ação.

Segundo David Best (1996),

“A contribuição mais importante da educação em todas as áreas do currículo é oferecer progressivamente às nossas crianças e estudantes horizontes conceptuais abertos por meio dos quais podem alargar continuamente as possibilidades de sensibilidade e compreensão”. Sendo a cultura artística uma componente do programa escolar, tal como a cultura científica, e passando ambas por experiências significativas, fazem parte

do processo de desenvolvimento e são um precioso contributo para a procura de lucidez de que fala Jacquard (1982). Pode reconhecer-se, com evidência, que este desenvolvimento da cultura artística passa por um processo de literacia artística que levará, em termos de uma educação estética, ao acesso à Arte, e a uma relação consistente, sensível e racional do sujeito consigo próprio, com os outros e com o mundo em que vive. É esta necessária literacia que vai levando à construção de juízos, de apreciações valorativas em que estão empenhados o sentir e o pensar. ”

Os juízos artísticos podem em parte ou de modo amplo ser expressões de sentimento, envolvendo empenho pessoal o que não implica que a apreciação artística seja assunto de mera preferência, preconceito ou predileção pessoais. O juízo exprimindo sentimento e empenhamento é suscetível de resposta da razão, no sentido de que podemos dar razões para tal e que podemos, em princípio, mudá-lo por meio de razões ou reflexão mais convenientes” afirma ainda David Best. E este juízo, enquanto forma de conhecimento, é objeto de aprendizagem. É um saber que se vai construindo nas áreas curriculares das expressões artísticas; é uma aprendizagem que se estrutura com a prática da avaliação.

Se podemos entender o significado geral da avaliação da ação educativa de modo semelhante para todas as áreas, é evidente que, no âmbito de cada uma, a especificidade terá de ser considerada. Assim, uma avaliação escolar, no âmbito das artes, não se debruça apenas sobre o domínio dos meios de expressão e comunicação, mas também sobre o processo expressivo e criativo em si, sobre a concretização de produtos, a evolução quanto à integração dos diversos conhecimentos curriculares, a reflexão e sentido crítico perante o mundo. Donde, torna-se necessário valorizar processos e produtos. No entanto, enquanto o processo implica produto, a análise do produto pode não implicar o processo. E, acontecendo que nestas áreas são valorizados os produtos criativos diferentes, únicos, será de pôr a hipótese de se considerar esta característica como uma das que as diferenciam das outras áreas curriculares.

Segundo o relatório da Gulbenkian sobre as artes na escola, “As artes não são um derramamento de emoção. São formas disciplinadas de interrogar e de expressar através das quais se organizam sentimentos e

ideias acerca da experiência. A necessidade que crianças e jovens têm de o fazer, deve ter resposta na escola”. (Gulbenkian Report - The Arts in Schools, 1982). É desejável e possível, concretizar o Parecer do Conselho Nacional de Educação (n.º3/98) sobre Educação Estética, Ensino Artístico e Sua Relevância na Educação e na Interiorização dos Saberes, que recomenda, por exemplo, no cap.VI.A.3- “A valorização e a consequente implementação da Educação Estética e do Ensino Artístico como áreas formativas personalizadas que permitem desenvolver a expressão e a criatividade individuais assim como as competências básicas e transversais de cada um e de todos, conjugando-os entre si, na Educação pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário.”

Na área curricular de Expressão Dramática, em que, segundo McGregor (1977),

“...a criança explora problemas e soluções com a segurança de uma certa distância. Distancia-se deles e apreende-os em perspectiva, suficientemente envolvida, no sentido do “como se”, para aprofundar a compreensão que deles tem. O professor, em Expressão Dramática, toma parte no desenvolvimento afetivo da criança não por lhe proporcionar experiências catárticas, mas por a encorajar a explorar e questionar as suas ideias, atitudes e sentimentos e, ao fazê-lo, desenvolver formas de ganharem sentido, expressando-os e comunicando-os.”

Esta inter-relação entre conhecimento e sentimento e o modo como se combinam constitui uma das características desta área educativa. Aprendendo a representar, aprende-se a refletir sobre..., a relacionar dados adquiridos e a assumir uma posição crítica, interventiva e de curiosidade. Pedagogicamente, ao facilitar situações em que o aluno materializa, nas suas produções, essa rede pessoal de saberes e modos de sentir a realidade, a escola está a facilitar uma conjugação de exigências quanto ao desenvolver de capacidades e competências, a uma reflexão sobre o seu saber, valores e atitudes, numa procura de dados organizados em produtos criativos, cientificamente aceites ou não. O aluno, sabendo que pode e deve representar a sua visão, estando consciente de que o “clima” predominante na aula é de aceitação e está claramente perspectivado de modo a provocar expectativas nos elementos do grupo (incluindo o pro-

fessor), sentirá necessidade de refletir em conjunto sobre o trabalho que vai sendo concretizado. Esta reflexão/avaliação, oral e escrita, contínua e realizada por professor e alunos (embora de modos diversos), sobre os diversos tipos de atividades, é um dos momentos essenciais da ação pedagógica no âmbito da Expressão Dramática.

Podemos considerar como algumas das razões para que se faça uma avaliação das aulas de Expressão Dramática com crianças (McGregor, Tate, Robinson): -O desenvolvimento da criança, as estratégias para as aulas, a interação social, o uso dos elementos da linguagem teatral, os conteúdos a trabalhar, as formas de expressão/comunicação a empregar, a compreensão do processo e dos produtos, a base necessária para futuras decisões, e como fatores a ter em conta os seguintes: Considerar o contexto – disponibilidade; As intenções do professor para a aula, as características dos alunos, as aprendizagens anteriores os seus interesses e necessidades; O potencial desenrolar – a longo termo e para a aula seguinte. Assim sendo:

- a. *O que avaliar?* A avaliação considerada nesta perspetiva, para além de se preocupar com as aprendizagens (conhecimentos, atitudes, valores, capacidades e competências) considera também o processo tendo em conta a experiência, os meios empregues, a própria estrutura da atividade, os produtos criativos (considerando os níveis plástico e sonoro da representação dramática), valoriza a análise e compreensão da ação educativa para que se torne claro o caminho que o aluno vai seguindo, como o vai percorrendo, como vai evoluindo, o que deverá ser tido em conta para que essa evolução possa ser melhorada.
- b. *Quando?* Antes das atividades, os dados a levantar e analisar debruçar-se-ão sobre o trabalho já feito, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, e também sobre o programa. A seguir às atividades sobre as aprendizagens, a estrutura das atividades (meios de expressão, de comunicação, criação e reflexão empregues, participação individual/interação social, os conteúdos trabalhados, o produto e a reflexão/posição perante ele), e ainda as sugestões/recomendações para possíveis desenvolvimentos da ação pedagógica.

Assim, para além dos momentos de reflexão oral, torna-se necessário recorrer a instrumentos para o registo de dados observados e dados inferidos; registos que são instrumentos de avaliação/reflexão escrita sobre as atividades. Na área de Expressão Dramática, quer sejam grelhas de observação, questionários, testes, relatórios, constituem um conjunto de instrumentos de recolha e análise de informação, de reflexão, prolongam as atividades de representação. Permitem à criança a consciencialização e organização de ideias e emoções, abrem pistas para a evolução, e dão ao professor informações que, confrontadas com metas pedagógicas, lhe possibilitam tomar decisões mais adequadas.

Ao considerarmos útil a utilização de grelhas que ajudem a avaliar processos e/ou produtos, porque não construí-las de acordo com a evolução do grupo, e com objetivos claros, assumindo a referencialização? É uma avaliação bem mais rica e exigente do que aquela que é revelada no Registo de Avaliação recomendado pelo Ministério da Educação aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, desde o ano letivo de 1995/96.

No primeiro ano de escolaridade, enquanto as crianças não sabem escrever, a utilização de outros códigos gráficos e também cinéticos, ajudam-nas a construir e sistematizar ideias, a desejar avançar para a escrita.

Sem carácter classificativo, nem pretendendo ser uma “revisão da matéria dada”, mas antes acrescentando posições pessoais ao assunto tratado e ao modo como foi trabalhado, esta reflexão é, em si, uma dimensão da literacia artística. Não se trata de reproduzir verbalmente, de rever, de dar a resposta que o professor já sabe, mas aquela que acrescenta algo ao saber anterior. É diferente, por exemplo, refletir sobre as soluções apresentadas na situação problemática representada ou repetir verbalmente o que aconteceu... Qualquer das reflexões, oral ou escrita, qualquer das formas de sistematização empregues, sobre o seu papel como ator ou como espectador, empenha cada criança no seu crescer como pessoa que aprende a expressar e comunicar, valorizando uma relação estética com a realidade.

Se não perdermos de vista a Lei de Bases do Sistema Educativo em Portugal, tendo em conta as finalidades da ação pedagógica nos primeiros anos de escolaridade, e, aqui considerada mais especificamente, as da área da Expressão Dramática, é possível avançar, otimizar e melhorar situações a nível pedagógico. Embora sendo o actual programa um re-

ferente não muito claro para os professores, e, também por essa razão, um instrumento pouco usado, ele não é impeditivo a que se vá acompanhando o evoluir cultural e científico da sociedade, respondendo, no 1.º Ciclo, a necessidades prementes de formação também a nível da literacia artística, da educação estética. A avaliação pode ser um dos contributos pedagógicos para que assim aconteça.

O Pensar e o Fazer Artísticos na Formação de Professores²⁹

Maria do Céu de Melo

Introdução

Este estudo de caso foi desenvolvido no âmbito do projeto de investigação Transformar a pedagogia na universidade: experiências de investigação do ensino e da aprendizagem³⁰. O seu contexto de implementação foi o curso de pós-graduação em Supervisão Pedagógica do instituto de Educação/Universidade do Minho no âmbito de um Seminário de Opção. Inscreveram-se alunas de Supervisão Pedagógica em Ensino do Inglês e de Supervisão em Ensino da História sabendo de antemão a natureza e âmbito da temática envolvida. Aquele contemplou quinze sessões semanais de duas horas cada. Pela natureza do seu objeto, as aulas integraram momentos de natureza prática e teórica. Todas as professoras inscritas são professoras dos Ensino Básico (3º ciclo) e Secundário. O seminário partiu do pressuposto de que as expressões artísticas, enquanto estratégias de aprendizagem, não tinham sido estudadas na formação inicial das professoras, podendo assim ser um objeto relevante a oferecer neste momento de formação mais especializada. Considerando o público específico, professoras em serviço, entendi também que seria possível confirmar a sua relevância e a viabilidade no quotidiano real da sala de aula. Daí que este seminário tenha contemplado a implementação de experiências pedagógicas.

A presença destas várias expressões artísticas no quotidiano da sala de aula pode ter duas intenções específicas: como objetos de aprendizagem e como estratégias de aprendizagem. Os estudos que têm sido desenvolvidos tomam diferentes intencionalidades pedagógicas, mas onde foi possível concluir da comunalidade de saberes e de competências entre

29 Melo, Maria do Céu (2005). *O Pensar e o Fazer Artísticos na Formação de Professores*. Currículo sem Fronteiras. Vol. 5. 1 – Janeiro /Junho. 99-116. (www.curriculosemfronteiras.org.)

30 Este projeto foi coordenado por Flávia Vieira, incluindo na equipa colegas de disciplinas como Ensino das Ciências, Psicologia, Estudos Curriculares, Ensino das Línguas... Outros estudos de caso foram desenvolvidos em outras Escolas da Universidade do Minho.

vários saberes curriculares, da eficácia de utilizar as expressões artísticas como estratégias de aprendizagem. Alguns deles centralizam-se na exploração das expressões artísticas na sua especificidade disciplinar; outros desenvolvem situações em que elas assumem um papel estratégico, e finalmente outros são enquadrados numa abordagem de integração curricular; noutros valoriza-se o seu papel como catalisador do desenvolvimento pessoal e relacional, já que a maior parte das experiências artísticas desencadeiam a criação coletiva. Finalmente, alguns estudos contemplam a dimensão da fruição estética, pensada como essencial ao desenvolvimento de competências de reflexão do fazer artístico que permitirá a criação de públicos críticos. De todas as expressões referidas, reconheço que a Expressão Dramática é aquela que mais se adequa a ser utilizada na aprendizagem das Línguas, pois a sua natureza baseia-se no uso do discurso verbal. Esses estudos foram feitos pensando na língua portuguesa, mas são passíveis de ser adaptados para a aprendizagem de línguas estrangeiras³¹.

São estes, pois, o contexto experiencial e investigativo deste seminário que assumiu também alguns pressupostos sobre a educação artística, mesmo que neste estudo, ela assuma apenas a dimensão estratégica em prol da aprendizagem de outros saberes:

- A educação artística proporciona espaços e tempos onde se constroem vários tipos de literacia, em paralelo ao desenvolvimento da intuição, do raciocínio, da imaginação e destrezas em formas únicas de expressão e comunicação (Best, 1996);
- A educação artística baseia-se na experiência direta dos sentidos legitimando-os como uma legítima fonte de conhecimento. O seu objetivo é relacionar a pessoa e a experiência diretamente, construindo conexões entre o verbal e o não-verbal, entre o que é estritamente lógico e o emocional (Eisner, 1972; Barbosa, 1995);
- A educação artística permite não apenas a compreensão e aceitação da ambiguidade e a subjetividade como seus conceitos

31 A criação de textos dramáticos: escrita, performance, escrita; Leitura e interpretação de textos; Indutores de aprendizagens pontuais de várias linguagens artísticas; Interpretação de imagens; Contextualização: autoria, técnicas; Imagens como indutores de novos textos verbais, icónicos, sonoros, etc.; Exploração da palavra: qualidades sonoras e musicais; Construção de narrativas escritas, desenhos, cartazes, etc.; Reconstrução cénica de situações históricas; Interpretação de obras de arte musicais, plásticas, literárias, etc.

-chave, mas valoriza como a conceito medular a dimensão real e tangível da experiência e do trabalho (processo de criação);

- A educação artística promove a aprendizagem da empatia com outros modos de pensar, trabalhar e expressar, podendo ser considerada como uma espaço de exercício da tolerância e de cidadania;
- A educação artística contempla a aquisição de quadros conceituais e procedimentais necessários à compreensão das experiências humanas do passado e do presente, equacionando historicamente a diversidade das culturas (urbanas, rurais, populares e de elites) (Adorno, 1964);
- A educação artística permite reconhecer a interdependência causal e explicativa da criação artística no mundo mais amplo das ideias e das ações sociais, políticas e económicas.

1. Objeto e objetivos do estudo de caso: a reflexividade

Este estudo privilegiou como objeto a **reflexividade**, um dos princípios pedagógicos definidos na equipa deste modo:

A ação pedagógica promove o pensamento divergente e o espírito crítico, integrando uma reflexão crítica sobre os seus pressupostos e finalidades, os conteúdos, a metodologia seguida, os parâmetros e os métodos de avaliação, os processos/percursos de aprendizagem, o papel das disciplinas no currículo e a relação deste com a realidade sócio-profissional.

Os objetivos do estudo foram identificar os domínios privilegiados nos atos reflexivos das professoras e confirmar se a reflexividade sobre a vivência artística foi um princípio gerador de uma prática pedagógica significativa e inovadora no seminário e nas escolas. As fontes de informação foram os diários das professoras, o portefólio grupal e os relatórios das experiências pedagógicas implementadas nas escolas em que as Expressões Artísticas foram contempladas como estratégia de aprendi-

zagem de saberes/competências das disciplinas lecionadas. Estas fontes assumiram também o papel de estratégias de formação e tiveram como objetivo primordial proporcionar às professoras um espaço para a explicitação da reflexão sobre a especificidade do objeto e do processo de criação artística, e os seus papéis e funções na aprendizagem das disciplinas específicas em contexto escolar.

O princípio da reflexividade na prática pedagógica é defendido como eixo estrutural não só da prática letiva artística como da sua aprendizagem e prática. Esta centralidade não só permite uma aprendizagem mais relevante, mas também se torna uma das fontes decisórias das opções didáticas dos professores. Assim, para além dos conteúdos específicos adstritos à aquisição de saberes e competências das disciplinas específicas (Inglês e História) enquanto domínios com fronteiras e saberes epistemologicamente definidos, serão também valorizados os conhecimentos sobre o quê, quando, como e porquê os alunos escolhem uma determinada narrativa nas suas obras artísticas, como negociam os sentidos, como escolhem esta ou aquela linguagem artística, como distribuem os papéis, etc. Necessário será refletir sobre as comunalidades existentes entre os saberes e competências que as várias expressões artísticas mobilizam e os saberes e competências das disciplinas acima referidas, e como ambos se podem operacionalizar em práticas pedagógicas.

A reflexão sobre a vivência artística deve preocupar-se com o desenvolvimento das capacidades dos indivíduos (os professores e os alunos) de criarem, diversificarem e aprofundarem os sentidos, possibilitando que ambos adquiram competências necessárias à construção desses sentidos através da variedade de linguagens que podem usar. Para que a reflexão artística possa cumprir esta finalidade, Funch (2000) considera que ela não deve limitar-se a focalizar os aspetos externos, o observável, mas também o vivido pessoal, apesar de reconhecer a exigência de um tempo maior para essa abrangência. A contemplação do privado valoriza “as perceções, ideias e associações, algumas das quais podem estar mais ou menos relacionadas com o trabalho artístico, mas que são relevantes para a pessoa como um processo de usar os seus próprios recursos cognitivos e conhecimentos” (op. cit., p.118). Esta atribuição de relevância à autoria e ao idiossincrático, se transportada para o contexto educativo, significa a coresponsabilização dos alunos e professores pela construção do saber, condição para uma aprendizagem significativa e transformadora.

Leontiev (2000), ao analisar descrições livres de sujeitos sobre livros, pinturas e peças de teatro, propõe uma sistematização de tipos de enunciados reflexivos. Adotei aqueles que podem ser encontradas também em diários e portefólios construídos por professores ou alunos em situação de formação/vivência artística, como é o caso do estudo de caso implementado, onde se vivenciaram simultaneamente situações de fruição e de criação artística predominantemente de teor musical e teatral. Esta sistematização norteará a análise dos registos reflexivos das professoras (V. Quadro 1).

Quadro 1. Tipos de enunciados reflexivos sobre a criação e a fruição artísticas (adapt. Leontiev)

Natureza	Descritores
Expressão	<p>Este tipo contempla enunciados que expressam os sentimentos, emoções experimentados ao fruir, e/ou ao longo da construção de obras/performances, realizadas individualmente ou em grupo. Descrevem o impacto exercido pela obra no sujeito que reflete e/ou em outros elementos do grupo.</p> <p>A origem destes enunciados é o sujeito, podendo ocorrer uma variada distanciação (autonomia) entre aquilo que a obra apresenta materialmente, aquilo que é sentido e o que é partilhado.</p>
Narração	<p>Este tipo contempla enunciados que descrevem as ações ocorridas durante o processo de criação da obra, ou da contemplação da obra. Eles podem adotar uma focalização fragmentada ou meramente enumerativa, assumindo-se como uma 'história' que o sujeito cria a partir de elementos por si considerados como relevantes, e/ ou como suficientes para a reconstrução da obra criada ou fruída.</p>
Análise	<p>Este tipo contempla enunciados que apresentam reflexões sobre aspetos específicos da obra, focalizando apenas algumas das suas dimensões. Para a sua formulação é utilizada já uma estrutura instrumental, construída a partir da eleição de elementos adstritos a esta ou aquela linguagem artística, como por exemplo, o conteúdo narrativo da obra, a afinação, a expressividade, a contracena, a encenação, etc.</p>
Interpretação	<p>Este tipo contempla enunciados que estabelecem relações entre as ideias, sentimentos e emoções que a obra desencadeia (ou que se desejou que apresentasse), e as questões do quotidiano pessoal, profissional ou social dos criadores, sejam eles outrem ou os próprios sujeitos. Eles contemplam a interpretação das metáforas e símbolos a que a obra e seus criadores recorreram, assim como a consciencialização da provisoriedade da reflexão, pois reconhecem que cada obra ou a reflexão que se realiza sobre ela é sempre um acto determinado por circunstâncias contextuais datáveis (pessoais, sociais e conceptuais).</p>
Contextualização	<p>Este tipo contempla enunciados que enquadram as obras no seu contexto cultural, histórico, profissional e artístico, explicitando os modos como a historicidade (pessoal, grupal, social) determina a criação da obra e/ou a sua fruição. Estão presentes as semelhanças e/ou as diferenças entre o mundo do fruidor e o do criador ou criadores. A capacidade de empatia histórica é condição e norteadora desta reflexão.</p>

A tipologia dos enunciados reflexivos poderá depender das intenções e necessidades do professor e dos alunos ao serem confrontados com a tarefa de criação e/ou fruição estética, ou do tipo de conhecimento que cada um destes sujeitos tem sobre as linguagens artísticas convocadas. À medida que o grau de conhecimento se sofisticava, os objetos contemplados pelos atos reflexivos tendem a tornar-se mais específicos, apresentando um discurso mais discriminativo, e onde as explicações e os juízos de valor a ele associados se tornam mais fundamentados e contextualizados.

A prática reflexiva em artes exige uma procura do Eu, tentando compreender os modos como interagimos com os Media artísticos, como o Eu interage com os outros no caso de criações coletivas e/ou performativas, e como estes nos interpretam nos processos de fruição das nossas obras. Haverá, pois, que contemplar estas dimensões, expressas se possível, num protocolo que norteie as práticas dos professores e dos alunos, protocolo que esteve presente simultaneamente como promotor e configurador da reflexividade das professoras envolvidas neste estudo de caso (v. Quadro 2).

Quadro 2. Protocolo reflexivo dos professores e dos alunos sobre a vivência artística

Professor	Aluno
*Compromete-se na compreensão do pensamento artístico dos seus alunos, demonstrando empatia com estes.	Clarifica a intenção e o objeto da sua criação e reflexão.
*Valoriza o pensamento artístico dos seus alunos.	Exprime segurança na expressão dos seus sentimentos, opiniões, inquietações, etc.
*Fica atento à dinâmica da reflexão, de modo a que ela não se torne numa conversa formal e superficial, composta de juízos de valor estereotipados, ou de mera expressão de gosto pessoal.	Disponibiliza-se para tomar a iniciativa na expressão das suas opiniões e/ou questionar os colegas e o professor, sejam elas de concordância ou de discordância.
*Apoia a expressão dos alunos sobre a vivência artística, a obra, problemas, etc., através de perguntas desconstrutivas.	Disponibiliza-se para aceitar as opiniões e os julgamentos dos outros, professores e seus pares, sem se sentir desvalorizado.
*Partilha as suas opiniões com os alunos, evitando julgamentos desmotivadores ou baseados apenas em aspetos externos ou técnicos.	Não cria nem se envolve em situações de competição.
*Identifica a aprendizagem dos alunos em dimensões não visíveis na materialidade das obras ou performances.	Consciencializa-se de que o conhecimento permite o desenvolvimento e sofisticação da sua prática artística.

Professor	Aluno
*Valoriza as fontes de informação necessárias à tomada de decisões didáticas futuras sejam elas referentes a cada indivíduo ou generalizáveis ao grupo.	Compreende que a partilha e a avaliação do conhecimento pelo professor e pelos seus pares permitem a procura de novas e específicas aprendizagens.
*Valoriza as fontes de informação necessárias para uma gestão equilibrada do currículo oficial e do currículo 'individual' que cada par (professor/aluno) deve ir desenhando ao longo do ano.	Reconhece a noção da autoria, o que implica a responsabilização pela sua obra, e/ou pela obra coletiva.
*Promove a coresponsabilização dos alunos pela aprendizagem e sua avaliação.	Compromete-se na avaliação da sua aprendizagem e nas dos seus pares.

2. Descrição das estratégias de formação/investigação

O seminário, contexto curricular deste estudo de caso, teve como objetivo principal proporcionar às professoras uma reflexão sobre a especificidade do objeto e do processo de criação artística e os seus papéis e funções no contexto escolar. A operacionalização passou pela sensibilização para o valor e viabilidade da presença das artes como estratégias de aprendizagem de algumas competências adstritas às suas disciplinas específicas, ou seja, Inglês e História. Esta viabilidade substancializou-se na implementação de experiências desenvolvidas nas escolas e na reflexão conjunta das professoras e alunos sobre a validade das expressões artísticas como estratégias de aprendizagem. Este seminário iniciou-se com a identificação das representações e expectativas iniciais através do preenchimento do questionário “*O que penso O que espero O que quero*”, que teve como objetivo fazer um levantamento das ideias prévias das professoras sobre educação artística e das suas expectativas sobre o seminário. De seguida, as aulas apresentam dois tipos de momentos (V. Quadro 4): *Exploração de elementos expressivos e comunicativos das linguagens artísticas*: Nestes momentos foram desenvolvidas atividades que se assumiram como propedêuticas, necessárias à criação de obras que acabaram por ocupar a maior parte do tempo disponível da carga horária do seminário; *Criação de obras/performances artísticas*: Estes momentos foram dedicados à criação de obras/performances artísticas, adotando indutores, metodologias e técnicas artísticas passíveis

de serem implementadas pelas professoras e pelos seus alunos (V. Quadro 3). A criação destas obras tentaram corresponder aos domínios performativos que as professoras tinham expresso no inquérito inicial (Ver Quadro 5) como interessantes e necessários à sua formação.

Quadro 3. Momentos das aulas

Momentos	Atividades
<p><i>Exploração de elementos expressivos e comunicativos das linguagens artísticas:</i></p> <p>*O som e a voz</p> <p>*A palavra</p> <p>*O texto</p>	<p>Marionetas</p> <p>Jogo de Espelhos</p> <p>Qualidades do movimento corporal: forma, peso, fluidez, espaço</p> <p>Diálogos: improvisações; trabalho de voz e contracena</p> <p>Qualidades da emissão da voz</p> <p>Audição de interpretações por João de Villaret e Mário Viegas;</p> <p>Leitura e interpretação de textos trazidos de casa</p>
<p><i>Criação artística</i> (desenho, registo, ensaio e apresentação)</p>	<p>-Os Relógios de Vinícius de Moraes: encenação e coreografia</p> <p>-Tabuleiro de palavras: prosódia musical e escrita de partituras</p> <p>-Um Reencontro: do texto prosa ao texto teatral; escrita, encenação e contracena</p>
<p><i>Interdisciplinaridade</i></p> <p>-Produção de um projeto integrado (Música, Artes Visuais, Expressão Dramática, Inglês e História)</p>	<p>-Plano integrado a partir do tema: A bomba de Hiroxima</p>
<p><i>Implementação e reflexão de trajetórias nas escolas</i></p> <p>-Metodologias e instrumentos de reflexão (professoras e alunos)</p>	<p>Inglês</p> <p>1- Jogo dramático: leitura extensiva de um conto ("Names")</p> <p>2- Improvisação: oralidade (Family)</p> <p>3- Tabuleiro de palavras: vocabulário (Fashion)</p> <p>4- Tabuleiro de palavras: vocabulário (Sports)</p> <p>História</p> <p>5- Tabuleiro de palavras: Tratamento de fontes históricas (Pregões na Roma Antiga)</p>

No momento - *Exploração de elementos expressivos e comunicativos* das linguagens artísticas, as atividades versaram o trabalho do corpo como instrumento expressivo e comunicativo medular ao trabalho dramático, provocando não apenas uma disponibilidade para o uso deste médium, mas também para criar uma certa cumplicidade no grupo. O trabalho

da voz versou a vivência das qualidades do som e técnicas da emissão da voz. A exploração da ritmicidade e da melodização do som e da palavra contribui para a compreensão dos processos da dinâmica, do fraseamento e da interpretação oral. Estas explorações adotaram o formato de pequenas improvisações, onde os contextos da ação e os diálogos não foram sujeitos a planejamentos prévios. O trabalho específico centrado na leitura serviu para a compreensão do processo interpretativo que subjaz a qualquer leitura independentemente do gênero textual escolhido. Estas explorações foram realizadas em várias aulas, nomeadamente em algumas dedicadas também e preferencialmente à criação de obras.

O momento dedicado à *criação de obras/performances artísticas*, adotou indutores, metodologias e técnicas artísticas passíveis de serem implementadas pelas professoras e pelos seus alunos. Ele tentou corresponder aos domínios performativos que as professoras tinham expresso no questionário inicial como interessantes e necessários à sua formação. A primeira consistiu na representação performativa do poema *Relógios* de Vinícius de Moraes, mobilizando não apenas o corpo e o espaço, mas também a interpretação expressiva dos versos, realçando sonora, corporal e musicalmente o seu conteúdo. Ao trabalho de prosódia foi acrescentado o trabalho coreográfico e cénico que este tipo de performance mobilizou. As obras foram apresentadas e avaliadas. A segunda, o *Tabuleiro de Palavras*, consistiu na exploração da sonoridade de um conjunto de palavras, criando-se em primeiro lugar uma partitura que explicitasse essa musicalidade, que foi depois executada sonoramente. A escrita dessa partitura foi feita recorrendo a elementos e símbolos gráficos (notação musical, Schafer) que correspondessem às várias qualidades do som: a intensidade, a altura, o timbre das fontes sonoras (vozes e instrumentos simples), o ritmo e a melodia. As professoras decidiram quais as palavras a escolher, tendo em consideração por um lado os seus conhecimentos de fonética (características sonoras das vogais e consoantes) e, por outro, o tema gerador dessas palavras (1. Guerra no Iraque e 2. Supervisão). As performances foram apresentadas, gravadas e avaliadas. A terceira foi dedicada à vivência de um processo de criação teatral, a partir do tema '*Um Reencontro*'. As alunas construíram um texto em prosa, que foi passado a texto dramático e finalmente a texto teatral. Este processo adotou uma metodologia retroalimentadora, pois à medida que os diálogos iam

sendo escritos, foram testados performativamente, provocando a sua reescrita. O mesmo aconteceu na fase da teatralização. Esta opção foi determinada intencionalmente pela recusa de usar um texto de um dramaturgo, colocando-se assim as professoras no papel de autoras. De seguida, o processo de teatralização foi desenvolvido, tendo as professoras mobilizado os conhecimentos adquiridos sobre o processo de encenação e do desenho do tráfico de cena. Por limitações de tempo, a contracena (interpretação dos atores) não foi sujeita a um trabalho aprofundado, apesar das professoras terem contemplado, mais tarde, essa dimensão nas suas avaliações pós-representação e nos seus diários.

O momento dedicado ao *desenho de uma experiência pedagógica interdisciplinar*, a partir do tema histórico ‘A Bomba de Hiroxima’ tinha como condição a sua viabilidade prática em aulas de Inglês e de História, convocando o uso das expressões artísticas, nomeadamente, a música, a poesia, a literatura e a expressão plástica. Pretendia-se com este momento colocar as professoras perante o desafio de criar um trabalho colaborativo passível de ser implementado nas suas aulas, mobilizando também professores de outras disciplinas. A escolha foi determinada pela necessidade de encontrar um tema que pudesse interessar a todo o grupo, nomeadamente pela sua articulação com os conteúdos programáticos das disciplinas de História e de Inglês.

Por fim, o seminário promoveu também a *implementação de trajetos pedagógicos*, onde as professoras planearam ações e instrumentos conducentes à criação de momentos de metacompreensão processual e de avaliação de aprendizagens específicas das diferentes disciplinas, e da criação e fruição estético-artística. Estas experiências pedagógicas foram implementadas nas suas escolas, organizando-se em grupos ou individualmente conforme os constrangimentos pessoais ou institucionais existentes. Foram implementadas quatro experiências em aulas de Inglês e uma experiência numa aula de História.

O momento final consubstanciou-se no preenchimento de um questionário que pretendia *avaliar o trabalho realizado* durante o seminário. Os seus itens estavam em quatro domínios que enformaram toda a atividade do seminário e as questões subjacentes a este estudo de caso: 1- A vivência artística, 2- As expressões artísticas e a aprendizagem de outros saberes; 3- Os espaços de reflexão e 4- Apreciação Global. Para

a manifestação das suas opiniões, foi proposto o uso de uma escala de concordância e outra de atribuição de relevância.

3. Os registos reflexivos

De forma a partilhar algumas das evidências fruto da análise dos registos reflexivos das professoras, esta secção vai ser organizada de acordo com os momentos atrás descritos (V. Quadro 4).

Quadro 4. Fontes de informação dos enunciados reflexivos sobre as várias estratégias de formação

Fontes de informação	Informação	Estratégias de formação
1. Questionário inicial: “O que penso O que espero O que quero”	*Ideias sobre a educação artística, a criação artística; experiências artísticas prévias * Expectativas específicas para o seminário	Identificação de representações e expectativas iniciais
2. Diário das Professoras	*Dimensão pessoal: sentimentos, sensações... *Dimensão relacional: gestão, lideranças; composição e o número de elementos no grupo; papel da professora; *Dimensão artística: exploração das propostas de trabalho; sequência; temporização, escolhas artísticas e técnicas; juízos...	Explorações pontuais de elementos expressivos e comunicativos das linguagens artísticas Criação de obras performativas Projeto interdisciplinar
3. Portefólio de grupo	*Evidências do trabalho realizado nas aulas: *Reflexões realizadas na sala de aula *Scripts dos trabalhos de criação dos grupos: partituras, textos, registos cénicos, coreográficos, etc.	Explorações pontuais de elementos expressivos e comunicativos das linguagens artísticas Criação de obras performativas Projeto interdisciplinar
4. Relatório das experiências pedagógicas	*Objetivos, competências, estratégias, materiais, instrumentos de reflexão e avaliação da professora e dos alunos envolvidos	Experiências pedagógicas
5. Questionário Final	*Opiniões sobre a vivência artística, as expressões artísticas e a aprendizagem de outros saberes disciplinares, os espaços de reflexão	Avaliação do trabalho desenvolvido no Seminário
* Por limitação de espaço, este texto apresentará apenas dados sobre as fontes seguintes.		

O questionário “*O que penso O que espero O que quero*” teve como objetivo fazer um levantamento das *representações e expectativas iniciais* nomeadamente as ideias prévias das professoras sobre educação artística e das suas expectativas para o seminário (v. Quadro 5). Os seus resultados foram partilhados e discutidos por todas, possibilitando a tomada de decisões sobre as estratégias a privilegiar nas aulas, mas também um momento de reflexão sobre a natureza da educação artística e sobre a criação artística.

Quadro 5. Inquérito “O que penso O que espero O que desejo”

Questões	Respostas (síntese)
1. A educação artística tem como objetivo(s)...	<p>*A educação artística é um espaço que permite desenvolver competências específicas de expressão e comunicação.</p> <p>*A educação artística é considerada importante para o processo de comunicação pedagógica das professoras e dos alunos.</p> <p>*As expressões artísticas são meios de explicitação de emoções e sentimentos.</p> <p>*A prática artística apresenta uma disciplina de trabalho mais livre do que aquela que conforma o quotidiano dos professores.</p> <p>*A educação artística desenvolve competências relacionadas com a fruição estética, necessárias a qualquer cidadão quando aprecia as obras artísticas que o mundo cultural lhe oferece.</p>
2. Um processo de criação artística é...	<p>*A criação é um processo interior que se alimenta de ideias e intenções, pertença da intimidade e da idiosincrasia individual dos criadores.</p> <p>*A criação artística é um trabalho.</p>
3. Que experiências artísticas já vivenciou?	<p>*As experiências prévias das professoras evidenciavam a integração das expressões artísticas no contexto pedagógico.</p> <p>*Algumas professoras tinham alguma formação artística específica.</p>
4. O que espera deste seminário?	<p>*Uma formação que melhore a prestação pedagógica das professoras e a aprendizagem dos seus alunos.</p> <p>*Uma formação que desenvolva as competências de comunicação das professoras.</p> <p>* Vivenciar um prazer lúdico</p>
5. Que aspeto ou atividades específicas gostaria de experimentar?	<p>*Atividades do domínio da Expressão Dramática, e especificamente as que se referem ao trabalho da enunciação da palavra, e do texto dramático e teatral.</p>

A discussão das respostas produziu algumas generalizações sobre a educação artística e a criação artística: A apreciação das obras é um domínio simultaneamente emocional e cognitivo; A educação artística permite o

desenvolvimento da inteligência emocional, ou seja, aprender a gerir as percepções e as emoções em situações de conflito relacional ou cognitivo e/ou em situações específicas de criação artística, sejam elas privadas ou coletivas; A criação é um processo contínuo com avanços e recuos, pausas, onde existe prazer e dor, às vezes reais; Ao longo do processo de criação, muitas aprendizagens prévias são convocadas, sejam elas de origem artística ou vindas de outras disciplinas.

Estas generalizações permitiram criar um quadro conceptual, facilitador não apenas para o uso de uma linguagem comum, mas também nos pressupostos orientadores das práticas pedagógicas vividas no seminário e nos contextos escolares das professoras.

Os enunciados que versaram as *Explorações pontuais de elementos expressivos e comunicativos das linguagens artísticas* são predominantemente de natureza expressiva e analítica. Nos seus diários, as professoras privilegiaram a expressão dos seus sentimentos e emoções, não se esquecendo de refletir sobre alguns aspetos específicos de natureza artística da atividade. É de salientar que algumas professoras apresentam também alguns enunciados interpretativos, onde estabelecem relações entre o vivido e situações do seu quotidiano pessoal e profissional. Algumas professoras fixaram-se na narração de alguns saberes específicos artísticos, nomeadamente naqueles que consideraram relevantes para a sua prática pedagógica. Assim, quando falaram das improvisações dramáticas, registam aspetos passíveis de serem transpostos para a sua sala de aula. Tentando sintetizar, os enunciados reflexivos das professoras sobre estas estratégias preocuparam-se predominantemente em isolar os saberes e as competências artísticas que elas promoviam, sendo possível detetar-se uma constante preocupação em refletir sobre a adequabilidade ou viabilidade das mesmas nas suas práticas letivas. A presença nos seus discursos desta forte componente de transversalidade já tinha sido manifesta nas respostas ao 1º Questionário. Aliás, nos momentos de reflexão ocorridos após cada exploração e no final de cada aula, ela foi também a tónica dominante.

Sobre a *Criação de obras performativas* é diversa a apreciação. A primeira criação de uma obra performativa teve como ponto de partida, a poesia *Os Relógios* de Vinícius de Moraes. O portefólio das alunas sobre esta criação forneceu enunciados reflexivos do tipo narrativo, des-

crevendo as ações ocorridas durante o processo de criação da obra, adotando uma escrita enumerativa, assumindo-se como uma 'história' que o sujeito cria a partir de elementos por si considerados como relevantes, e/ou como suficientes para a reconstrução da obra criada ou fruída. Já nos diários, esta criação foi objeto de reflexões de natureza analítica, apresentando aspectos específicos da sua estrutura. Os enunciados centram-se por vezes nos problemas encontrados nas explorações pontuais de elementos adstritos a esta ou aquela linguagem artística, ou na justificação de algumas opções artísticas que corporizaram a interpretação propriamente dita do poema. Algumas professoras apresentam nos seus diários algumas reflexões de natureza pessoal, partilhando sentimentos e emoções, ou de natureza crítica, não sendo no entanto dominantes as primeiras. Como será referido mais à frente, as professoras mostraram-se comedidas na partilha dos seus sentimentos. O segundo trabalho, que intitulámos *Tabuleiro de palavras*, tinha como objetivo a exploração da prosódia musical e a escrita de partituras usando uma notação gráfica. Foi considerado por quase todas as professoras o mais relevante, como se poderá constatar aquando da análise do inquérito final, sendo também o mais eleito para objeto das experiências pedagógicas levadas a cabo com os seus alunos. Este trabalho foi foco de reflexões de natureza diversa. Poucas professoras expressaram os sentimentos e as emoções vivenciadas ao longo da criação desta performance, preferindo dedicar-se à formulação de juízos de valor estético e a artístico sobre a obra já terminada. Seja nos seus diários, seja no portefólio, as reflexões são predominantemente narrativas, sendo possível reconstruir quase todo o processo de criação da obra. Uma vez mais também, muitos enunciados apresentam a estrutura instrumental do processo de criação, a partir da eleição de elementos adstritos a esta ou aquela linguagem artística, como por exemplo, o conteúdo narrativo do Tabuleiro, a expressividade, a contracena e a encenação. Uma vez mais, e como tónica dominante das suas reflexões, as professoras procuram sempre estabelecer a transferibilidade das propostas vividas para os seus contextos profissionais. Os juízos de natureza técnico-artística estão também mais presentes, indiciando que as professoras possuem já saberes e competências necessários à sua formulação. O terceiro trabalho, que intitulámos de *O Reencontro*, propunha a criação de um texto em prosa, que seria transposto para texto teatral, incluindo a sua encenação e representação. Neste caso, quase

todas as professoras salientaram a necessidade de alguns conhecimentos específicos, que em parte foram apenas lembrados pois eram de natureza literária, outros de natureza mais teatral adquiridos durante as aulas, sendo avaliados unanimemente como muito importantes. Esta atribuição fez com que eles estivessem presentes no portfólio do grupo e em todos os diários. A relevância dada a estes saberes técnicos permitiu que os juízos estéticos fossem mais analíticos, não se limitando apenas a generalizações de formulação de gosto ou de prazer, o que demonstra um tipo de reflexividade já contaminado por aqueles. A focalização dada aos aspetos performativos fez com que ocorressem poucos enunciados que se centrassem na (in)viabilidade de aplicar esta experiência no quotidiano das suas salas de aulas. No entanto, este tipo de trabalho tinha sido um dos eleitos, quando se expressaram no questionário inicial.

O *Projeto interdisciplinar* consistiu no desenho de uma experiência pedagógica a partir do tema histórico *A Bomba de Hiroxima*, que pudesse ser explorada nas aulas de Inglês e de História, convocando também o uso das expressões artísticas. Os enunciados oriundos dos diários são maioritariamente de natureza narrativa. Algumas professoras analisam a proposta, salientando outros princípios que ela pode (deve) promover, nomeadamente a colaboração interpares e a intencionalidade das opções didáticas. Os dois subgrupos contaram com a colaboração de uma professora de História. Esse facto permitiu que os projetos apresentassem uma real interdisciplinaridade entre os dois saberes em presença: o Inglês e a História. Os dados expressos no portfólio e nos diários das professoras confirmam a atribuição de relevância a este tipo de projetos no processo de aprendizagem dos seus alunos, mostrando também o reconhecimento da validade das expressões artísticas no quotidiano das suas aulas.

A análise dos *Relatórios das experiências pedagógicas* procurou identificar quais as dimensões da prática pedagógica que as professoras mais privilegiaram, e quais as que os alunos expressaram nos instrumentos de avaliação que preencheram, permitindo assim identificar os itens eleitos nos vários tipos de registos reflexivos propostos (V. Quadro 2). Neste momento de síntese é possível encontrar neles algumas persistências: a) A primeira refere-se à presença de enunciados do tipo expressivo, onde são partilhados os sentimentos, emoções experimentados ao longo da construção de obras/performances realizadas em grupo, e descrevendo também o

impacto exercido pela experiência nos alunos; b) a presença de enunciados do tipo narrativo, o que permitiu uma descrição das ações ocorridas durante o processo de implementação da experiência; c) a presença em todos os relatórios de enunciados do tipo analítico, apresentando reflexões sobre aspectos específicos e focalizando apenas algumas das suas dimensões (Exemplo: interpretação de textos; melodização da leitura).

Considerando a possibilidade da presença de um *protocolo reflexivo dos professores e dos alunos sobre a vivência artística* (V. Quadro 2) que a experiência propunha, muitos dos itens nele proposto não são identificáveis nos relatórios. Este facto decorre da natureza das experiências, que se centraram preponderantemente na aprendizagem de uma disciplina específica, como é detetável no tipo de instrumentos didáticos utilizados. No entanto, fica claro uma preocupação das professoras em estarem atentas à expressão dos alunos sobre a vivência artística, identificando a sua aprendizagem em dimensões não visíveis na materialidade das performances. A partir das respostas dadas aos instrumentos de avaliação propostos e das reflexões das professoras podemos inferir que os alunos não só exprimiram com segurança os seus sentimentos e opiniões, como se disponibilizaram para aceitar as opiniões e os julgamentos dos outros, professores e seus pares. É possível encontrar respostas dos alunos que indiciam a presença da noção de responsabilização pela obra coletiva.

Finalmente, ocorreu uma *Avaliação do trabalho desenvolvido no Seminário*. O questionário construído para este fim foi preenchido no final do seminário por nove das dez alunas inscritas (V. Anexo 1).

No que respeita ao domínio 1- *A vivência artística* quase todas as alunas afirmaram concordância com os enunciados apresentados. Quatro alunas manifestaram a sua discordância face ao item 6- O trabalho realizado promoveu *a discriminação de critérios para uma avaliação processual da criação artística*. A apreciação deste item, que contempla o conhecimento mais técnico das linguagens artísticas e do próprio processo de criação, está de acordo com as dificuldades encontradas e explicitadas nos relatórios das experiências pedagógicas. Na atribuição de relevância, houve uma maior dispersão. Poder-se-á, no entanto, salientar que os itens mais eleitos foram o 3- O trabalho realizado promoveu o *exercício da imaginação e da criação artística*; e o 9- O trabalho realizado contribui para o *desenvolvimento das competências de expressão e co-*

municaco pedagógicas), ambos os relacionados com a natureza mais operativa das atividades expressivas e comunicativas e suas implicaes no ensino e aprendizagem das disciplinas específicas. Esta preferência só veio confirmar a constatao acima descrita.

No domínio 2- *As expressões artísticas e a aprendizagem de outros saberes* não ocorreram expressões de discordância face aos itens propostos. O item 15- O trabalho realizado promoveu a construo e implementao de trajetos didáticos onde as expressões artísticas adotem a funo de estratégia de aprendizagem da disciplina específica (Inglês, História) foi aquele com que as alunas mais concordaram totalmente, acompanhado de próximo pelo item 16- O trabalho realizado permitiu a avaliao da implementao de trajetos didáticos onde as expressões artísticas adotem a funo de estratégia de aprendizagem da disciplina específica (Inglês, História) que foca a sua operacionalizao na aprendizagem das disciplinas específicas. Todos os itens deste domínio foram considerados como relevantes pelas alunas. Esta homogeneidade reforça a eleio da dimensão pedagógica nas preocupaes das professoras.

Os itens propostos no domínio 3- *Os espaços de reflexão* foram predominantemente aceites pelas alunas, distribuindo-se pela opinião de Concordo totalmente e Concordo. No entanto, os itens referentes ao contributo dessas reflexões para as experiências pedagógicas realizadas nas escolas foram objeto de discordância por algumas professoras, respetivamente, o item 19- Os espaços de reflexão (aula, diário e portefólio) permitiram uma reflexão crítica sobre o ambiente relacional que se teceu nas aulas onde as expressões artísticas estiverem presentes (Escola), o 21- As reflexões expressas na aula, no diário e no portefólio retratam o desenvolvimento do trabalho realizado nas aulas onde as expressões artísticas estiverem presentes (Escola) e o 23- Os espaços de reflexão (aula, diário e portefólio) promoveram a avaliao do trabalho realizado nas aulas onde as expressões artísticas estiverem presentes (Escola).

De facto, durante as aulas do seminário, este aspeto do trabalho foi, por razões de limitao de tempo, pouco abordado, sendo feito irregularmente em espaços informais de encontro. No entanto, estes itens foram também considerados como relevantes. Esta falha na planificao das aulas do seminário foi colmatada pela presença de uma reflexão cuidada e minuciosa nos relatórios das experiências pedagógicas, feita autonomamente sem a minha colaborao ou interveno.

O domínio 4- *Apreciação global* colocava às alunas perguntas abertas que sintetizassem a sua opinião sobre o seminário. A pergunta “O que mais me marcou nesta disciplina? Porquê?” suscitou respostas diversas. Muitos dos enunciados versaram o ambiente criado nas aulas, definindo-o entre o bem-estar e o prazer vivenciado nas atividades. Algumas alunas referiram a sua adesão e das colegas às propostas como um fator de “espanto”. Este sentimento de surpresa poderá significar que a vivência destas aulas permitiu que as professoras descobrissem nos seus pares características e capacidades pessoais que até então estariam escondidas nos modelos e rotinas de relação interpessoal que os contextos profissionais tendem a formalizar. A maior parte das respostas centraram-se também no carácter inovador das propostas vivenciadas e na sua aplicabilidade nos seus contextos profissionais. Uma aluna afirma ter desenvolvido “A consciência de que é possível fazer coisas diferentes na sala de aula, aproveitando o potencial artístico muitas vezes reprimido pelo percurso escolar”.

Na segunda questão, “De todas as experiências realizadas qual foi a mais relevante? Porquê?”, foi unânime a escolha do Tabuleiro de Palavras. A razão invocada por todas as professoras foi a novidade. De facto, o estudo da musicalidade das palavras e o desafio da construção de uma partitura com uma notação musical diferente da existente na escrita musical ocidental foram motivos que levaram a esta escolha unânime.

A terceira questão pedia informação sobre Que experiências gostaria de experimentar no futuro? Porquê? É interessante verificar que muitas alunas referem que gostariam de aprofundar a proposta do Tabuleiro de Palavras, nomeadamente no sentido de melhorar competências de interpretação musical e a construção das partituras. Uma outra área eleita para um futuro aprofundamento foi a encenação, e mais especificamente, os modos de registo do tráfico de cena e o trabalho da contracena (interpretação dos atores). As justificações dadas centram-se no contributo específico do trabalho teatral para a aprendizagem nas suas disciplinas e/ou para situações de animação escolar.

Para terminar, neste inquérito havia um espaço para Outros comentários. Os enunciados apresentaram opiniões favoráveis sobre a professora responsável do seminário e sobre o ambiente criado nas aulas.

Conclusões

Neste momento final apresentaremos apenas alguns aspetos que consideramos mais relevantes e que podem ser lidos como algumas das conclusões deste estudo.

O primeiro refere-se a um dos constrangimentos, que foi o tempo. A carga horária diminuta determinou a eleição de uma tónica mais performativa à disciplina, o que afetou a natureza e o grau de reflexividade das narrativas das professoras. Ficou por determinar se o conhecimento artístico adquirido foi suficiente para a compreensão do fenómeno artístico e para a sua transposição didática nos contextos de ensino-aprendizagem das suas disciplinas específicas (Inglês e História). É de realçar que esta limitação foi reconhecida pelas professoras, o que em si mesma é uma evidência de que a reflexividade oriunda das práticas e das leituras foi um princípio gerador de uma prática pedagógica mais intencional, mesmo apresentando limitações.

Um segundo aspeto refere-se à observação interpares. Apesar de esta dimensão não ter estado presente neste texto, cremos ser necessário referi-la. O projeto TPU (Transformar a pedagogia na universidade), onde este estudo de caso se inseria, contempla-a como dimensão e práticas pedagógicas primazes a uma prática investigativa de natureza colaborativa. A presença de colegas não me criou constrangimentos, o que deriva da minha própria formação artística, que me preparou para a presença de/ou relação com um público. Há, no entanto, que salientar que a familiaridade e amizade que existe entre mim e os colegas observadores favoreceu a disponibilidade à receção dos seus registos escritos. Por outro lado, os conhecimentos prévios desses colegas sobre mim permitiram que os seus olhares fossem mais seletivos, já que partilhavam alguns dos meus dilemas profissionais.

Como recomendação, creio que a observação interpares deve eleger dimensões ou mesmo itens de observação transdisciplinares, sendo de abandonar uma observação pouco estruturada. Para tal, necessário será um conhecimento mais aprofundado dos estudos de caso dos colegas, ou aceitar que estes escolham os aspetos que devem ser objeto da nossa observação. Esta focalização promoverá assim uma maior implicação dos professores-observadores possibilitando a criação de uma maior cumplicidade e coresponsabilização entre todos.

A assunção simultânea do papel de professora e investigadora é um dos ganhos deste meu estudo de caso. Reconheceu-se as limitações da planificação das práticas de ensino, particularmente no que diz respeito à insuficiência de instrumentos de registos de autorregulação da docência. Os constrangimentos temporais da disciplina geraram uma atribuição de relevância à dimensão de professora, relegando as tarefas de investigação para o final da lecionação da disciplina. Reconheço que a investigação no ensino será mais frutuosa se ela adotar uma prática de retroalimentação quotidiana. Apesar de esta opção poder limitar a espontaneidade e a criatividade, ela promoverá uma maior autorregulação conducente a uma praxis mais coerente e potencialmente mais transformadora.

Anexo 1

Inquérito sobre o trabalho desenvolvido no Seminário.

(10 Alunas inscritas; 9 Respondentes)

Tendo em consideração todo o trabalho realizado, expresse a sua opinião utilizando as seguintes escalas:

Escala de concordância (esquerda)	CT Concordo totalmente	C Concordo	D Discordo	DT Discordo Totalmente	SO Sem opinião
Atribuição de Relevância (direita)	Na coluna da direita, e só relativamente aos itens com os quais concordou totalmente (CT) ou concordou (C), assinale os que considerou mais relevantes na sua aprendizagem realizada no âmbito deste seminário.				

CT	C	D	I- A vivência artística	R
			1- O trabalho realizado promoveu a compreensão da especificidade do objeto e da criação artísticas	
			2- O trabalho realizado promoveu a mudança das concepções existentes sobre os objetos e a criação artísticos	
			3- O trabalho realizado promoveu o exercício da imaginação e da criação artística	
			4- O trabalho realizado promoveu a compreensão dos diferentes momentos de uma criação artística	
			5- O trabalho realizado promoveu a compreensão dos fatores que interferem numa criação artística grupal	
			6- O trabalho realizado promoveu a discriminação de critérios para uma avaliação processual da criação artística	
			7- O trabalho realizado promoveu o desenvolvimento do juízo estético	
			8- O trabalho realizado desenvolveu as competências de expressão e comunicação	
			9- O trabalho realizado contribui para o desenvolvimento das competências de expressão e comunicação pedagógicas	

CT	C	D	II- As expressões artísticas e a aprendizagem de outros saberes	R
			10- O trabalho realizado demonstrou a coexistência da intenção pedagógica da professora e os espaços de liberdade criativa.	
			11- O trabalho realizado permitiu a procura de comunalidades de saberes e de competências entre a disciplina específica e as expressões artísticas (Inglês, História)	
			12- O trabalho realizado permitiu a reflexão sobre o valor e viabilidade da presença das artes como estratégias de aprendizagem de algumas competências adstritas à disciplina específica (Inglês, História)	
CT	C	D	II- As expressões artísticas e a aprendizagem de outros saberes	R

			13- A metodologia adotada considerou a reflexão realizada como fonte para a tomada de decisões artísticas	
			14- A metodologia adotada considerou a reflexão como fonte para a tomada de decisões pedagógicas	
			15- O trabalho realizado promoveu a construção e implementação de trajetos didáticos onde as expressões artísticas adotem a função de estratégia de aprendizagem da disciplina específica (Inglês, História)	
			16- O trabalho realizado permitiu a avaliação da implementação de trajetos didáticos onde as expressões artísticas adotem a função de estratégia de aprendizagem da disciplina específica (Inglês, História)	
			17- O trabalho realizado promoveu a disponibilidade para a adoção de uma prática pedagógica diferente	

CT	C	D	III- Os espaços de reflexão	R
			18- Os espaços de reflexão (aula, diário e portfólio) permitiram uma reflexão crítica sobre o ambiente relacional que se teceu nas aulas do seminário (UM)	
			19- Os espaços de reflexão (aula, diário e portfólio) permitiram uma reflexão crítica sobre o ambiente relacional que se teceu nas aulas onde as expressões artísticas estiverem presentes (Escola)	
			20- As reflexões expressas na aula, no diário e no portfólio retratam o desenvolvimento do trabalho realizado nas aulas do seminário (UM)	
			21- As reflexões expressas na aula, no diário e no portfólio retratam o desenvolvimento do trabalho realizado nas aulas onde as expressões artísticas estiverem presentes (Escola)	
			22- Os espaços de reflexão (aula, diário e portfólio) promoveram a avaliação do trabalho realizado nas aulas do seminário (UM)	
			23- Os espaços de reflexão (aula, diário e portfólio) promoveram a avaliação do trabalho realizado nas aulas onde as expressões artísticas estiverem presentes (Escola)	
			24- Os espaços de reflexão (aula, diário e portfólio) promoveram mudanças na prática pedagógica	

IV -Apreciação global	
25- O que mais me marcou nesta disciplina? Porquê?	
26- De todas as experiências realizadas qual foi a mais relevante? Porquê?	
27- Que experiências gostaria de experimentar no futuro? Porquê?	
28- Outros comentários	

Bibliografia

- Abrecht, R. (1994). *A Avaliação Formativa*, Edições ASA, Rio Tinto.
- Adorno, T.W. (1964) *Teoria Estética*. Lisboa: Edições 70.
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão - uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (Org) (2000). *Formação Reflexiva de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Baldwin, P. (2004). *With Drama in Mind*. Stafford: Network Educational Press Ltd
- Barbosa, P. (1995) *Metamorfozes do Real*. Porto: Edições Afrontamento.
- Bárrios, A. & Strecht-Ribeiro (Org.) (2003). *Formação para a Educação Artística e Físico-motora em Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino-Básico*. In *Educare Apprendere*, N.º 1. Lisboa: CIED-Escola Superior de Educação de Lisboa
- Beane, J. A. (2002). *Integração Curricular: A Concepção do Núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Best, David (1996). *A Racionalidade do Sentimento*, Edic. ASA, Porto
- Bloomfield, A. (2000). *Teaching Integrated Arts in the Primary School: Dance, Drama, Music and the Visual Arts*. London: David Fulton Publishers.
- Bolívar, A. (1995). *La Evaluación de Valores y Actitudes*, Grupo Anaya, S.A., Madrid.
- Bolton, Gavin (1984), *Towards a Theory of Drama in Education*, London, Longman.
- Bolton, Gavin (1999), *Acting in Classroom Drama: A Critical Analysis*, London, Trentham Books.
- Bolton, Gavin e Dorothy Heathcote (1999), *So You Want to Use Role Play? A New Approach in How to Plan*, London, Trentham Books.
- Booth, D. & Neelands, J. (Org.) (1998), *Writing in Role: Classroom Projects Connecting Writing and Drama*, Caliburn Enterprises Inc., Hamilton, ON.
- Bray, E. (1991), *Playbuilding: a Guide for Group Creation of Plays with*

Young People, Currency Press, Sidney.

Brown, V. & Pleydell, S. (1999). *The Dramatic Difference: Drama in the Preschool and Kindergarten Classroom*. Portsmouth: Heinemann

Bruner, J. (1977), *O Processo da Educação*, Lisboa, Edições 70.

Câmara Municipal de Loures, (1999) *Da Vida e da Morte: Os Romanos em Loures*, Loures.

Cardoso, Carlos Manuel (1996), *Educação Multicultural: Percursos para Práticas Reflexivas*, Lisboa, Texto Editora.

Cardoso, Carlos Manuel (Coord.) (1998), *Gestão Intercultural do Currículo: 1º Ciclo*, Lisboa, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Ministério da Educação.

Castro, Lisete Barbosa e Maria Manuel Calvet Ricardo (1998), *Gerir o Trabalho de Projecto*, Lisboa, Texto Editora.

Cohen, L. e L. Manion (1980), *Research Methods in Education*, London; New York, Routledge.

Courtney, R. (1990). *Drama and Intelligence: A Cognitive Theory*. Montreal, McGill-Queen's University Press

Courtney, Richard (1982), *Re-Play: Studies of Human Drama in Education*, Toronto, Oise press.

Courtney, Richard (1995), *Drama and Feeling: An Aesthetic Theory*, Montreal, McGill-Queen's University Press.

Cummins, Jim (1996), *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*, Toronto, O. I. S. E. California Association for Bilingual Education.

Dahlberg, Moss, Pence. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed

Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. Nova York: Perigee Book

Edwards, GandinI & Forman (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed

Eisner, E. W. (1972). *Educating Artistic Vision*. New York: MacMillan

Figari, G. (1996). *Avaliar: Que Referencial?* Porto Editora, Porto.

Freire, P.; Shor, I. (1996). *Medo e Ousadia, O cotidiano do professor*,

Paz e Terra, S. Paulo.

Funch, S. B. (2000) Tipos de Apreciação Artística e sua Aplicação na Educação de Museu. In Fróis, J. P. (Org.) *Educação Estética e Artística. Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas, pp.109-125.

Gallagher, K. (2000). *Drama Education in the Lives of Girls: Imagining Possibilities*. Toronto: University of Toronto Press.

Gombrich, E.H.; Hochberg, J.; Black, M. (1992). *Art, Perception and Reality*, John Hopkins University Press, Baltimore and London.

Gomes, Pinharanda (1992), *Santo António dos Cavaleiros: Monografia Histórica*, Loures, Paróquia de St. António dos Cavaleiros.

Hargreaves, D. J. (1991) - *Infancia y Educación Artística*, Ediciones Morata, S.A., Madrid.

Heathcote, D. (1990). *Collected Writings on Education and Drama*, Stanley Thornes Publishers Ltd., London.

Heathcote, Dorothy e Gavin Bolton (1995), *Drama for Learning: Dorothy Heathcote Mantle of the Expert Approach to Education*, Portsmouth, Heinemann.

Hornbrook, D. (1998) - *Education and Dramatic Art*, Routledge, London.

Huygue, R. (1986) *Sentido e Destino da Arte*. Vol.2, Lisboa: Ed.70.

Johnson, Liz e Cecily O'Neill (org.) (1984), *Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama*, Leckhampton, Stanley Thornes Publishers.

Kowalski, I. (2006). Representar e Pensar. In: *Educare Educere*, Ano XI – Especial 2006

Kowalski, I. (2000). Educação Estética: A Fruição Nos primeiros anos do Ensino Básico». In VÁRIOS, *Educação Pela Arte: Estudos em Homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*, Lisboa: Livros Horizonte.

Kowalski, I. (2004). *e a Expressão Dramática?*. Leiria: Escola Superior de Educação.

Landier, Jean-Claude & Barret, Gisèle (1994), *Expressão Dramática e Teatro*, Lisboa, Asa.

Leontiev, D. (2000) Funções da Arte e Educação Estética. In Fróis, J. P. (org.) Educação Estética e Artística. Abordagens Transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas, pp.127-145.

Lopes, M.S.P. (2011). *O Saber Dramático: A Construção e a Reflexão*. Lisboa: Fundação para a Ciência e Tecnologia; Fundação Calouste Gulbenkian.

Lopes, Maria de São Pedro e J. Lopes, «Bridging the Generation Gap: The Collection of Social Histories in the Portuguese Heritage Language Program», *Canadian Modern Language Review*, nº4, June, 1991, pp. 708-711.

Malrieu, P. (1996). *A Construção do Imaginário*. Lisboa: Instituto Piaget
McGregor, L.; Tate, M.; Robinson K. (1977) - *Learning Through Drama*, Heinemann. Educational, Oxford.

Melo, M. C. (2000) O processo de criação artística: o rasto dos seus passos. In Barca, A. & Peralbo, M. (orgs.). *Revista Galego-Portuguesa de Psicolog(x)ia e Educación*, 4, Vol.6, *Libro de Actas (II)*. V Congresso Galego -Português de Pedagogia, pp. 115-126.

Melo, M. C. (2003) Eu sou escritor de H(h)istórias: as competências de leitura e escrita e a aprendizagem da História. In Como pôr os alunos a trabalhar? Experiências formativas na aula de Português”. *Actas do 5º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português*. Lisboa: Lisboa Editora, pp. 341-356.

Melo, M. C. (2003) As expressões artísticas na formação dos professores de Inglês e de História: pressupostos de um estudo de caso. *Revista Galego -Portuguesa de Psicolog(x)ia e Educación*, 8, Vol. 10, Ano 7, pp. 1214-1226 (CDRom anexo à revista).

Melo, M. C. (2005). *A Expressão Dramática – À procura de percursos*. Lisboa: Livros Horizonte

Melo, M.C. ; Silva, J.L; Gomes, A. & Vieira, F. (2001) Concepções de pedagogia Universitária- uma análise do Questionário de Avaliação do Ensino Ministrado na Universidade do Minho. *Revista Portuguesa de Educação*, 13 (2), pp.125-156.

Melo, Maria do Céu (2008). *O Conhecimento tácito histórico dos adolescentes*. Braga: Centro de Estudos em Educação. Universidade do Minho.

Ments, Morry van, (1983), *The Effective Use of Role-Play*, NewYork, Nichols Publishing.

Ministério da Educação (1990), *Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico*, Lisboa, DGEBS.

Museu Municipal de Loures (1993), *Aspectos Religiosos e Profanos das Festas Populares em Loures*, Loures.

Museu Municipal de Loures, (1992), *Loures no Tempo e na Moda*, Loures.

Neelands, J. (1992) *Learning through Imagined Experience*. Suffolk: Hodder & Soughton.

Oliveira-Formosinho, J. & Azevedo. (2007). A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In: Júlia Oliveira-Formosinho (org.). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora, 117-143.

Oliveira-Formosinho, J. (2004). A participação guiada – coração da pedagogia da infância? In: *Revista Portuguesa de Pedagogia – Infância: Família, comunidade e educação*. Ano 38, 1,2 e 3, 145-158.

Pacheco, N; Araújo, M.J. (Org.). (2010). *Expressões: Espaços e Tempos de Criatividade*. Maia: E: Etc./LIVPSIC

Pankowska, K. (1990) - *Drama-Zabawa i Myslenie*, Wydawnictwo COK, Warszawa.

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

Reis, I. (1992). *Práticas de Formação e Metodologia de Projecto*. Lisboa: IIE. Cadernos-Área Escola 2.

Ross, M.; Radnor, H.; Mitchell, S. & Bierton, C. (1993) *Assessing, Achievement in the Arts*. London: Open University Press.

Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Práxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Santos, A. (1999) *Estudos de Psicopedagogia e Arte* - Livros Horizonte, Biblioteca do Educador, n.º138

Santos, A. (2008). *Mediações Arte Educacionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Schiller, F. (1993). *Sobre a Educação Estética do Ser Humano*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

- Shaffer, R.M. (1986). *The thinking ear*. Canada: Arcana Editions.
- Silva, M^a I. (1995). A Investigação-acção, uma estratégia de formação e de investigação? In: *Estado Actual da Investigação em Formação. Actas do Colóquio*, Maio 1994. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Sousa, Alberto (2000), *Educação pela Arte*. Biblioteca do Educador, n.º140, Livros Horizonte, Lisboa.
- Swartz, L. (1995) - *Drama Themes*, Pembroke Publishers, Markham.
- Taylor, P. (2000). *The Classroom Drama: Action, Reflection, Transformation*. London: Routledge Falmer.
- Teruel, T. (1996) – *Creatividad Dramática*, Univ. Santiago de Compostela, Santiago de Compostela
- Torres, J. (1994) - *Globalización e Interdisciplinariedad: el Curriculum Integrado*, Ediciones Morata, S. L., Madrid.
- Vários (1999), *Mário Botas. Retrospectiva: visões inquietantes*. Lisboa: Centro Cultural de Belém / Quetzal Editores. (Catálogo)
- Vieira, F. & Marques, I (2001). *Supervising Reflexive Teacher Development Practices*. English Language Teacher Education and Development. University of Warwick & Birmingham.
- Vygotski, L. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Antídoto
- Wallon, H. (1978). *A Evolução Psicológica da Criança*. Lisboa: Edições 70
- Way, Brian (1967), *Development through Drama*, London, Longman.
- Wilhelm, Jeffrey D. & Edmiston, Brian (1998). *Imagining to Learn: Inquiry, Ethics, and Integration through Drama*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Winnicott, D. (1971). *Jeu et Réalité L'Éspace Potenciel*. Mayenne: Éditions Gallimard
- Witkin, R. (1977) - *Intelligence of Feeling*, Heinemann, Educational Books, London
- Wojnar, I. (1976). *Teoria wychowania estetycznego*. Varsóvia: Państwowe Wydawnictwo Naukowe

* Por decisão das autoras, esta bibliografia reúne as referências citadas e ou consultadas para a escrita dos vários capítulos.



**POLITÉCNICO
DE LEIRIA**

ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS