

... e a Expressão Dramática

Isabel Kowalski



Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, *Politécnico de Leiria*

... e a Expressão Dramática

Isabel Kowalski

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, *Politécnico de Leiria*

Ficha Técnica

Título: ...e a Expressão Dramática

Autor: Isabel Kowalski

Capa: fotografia de Maria Kowalski

Composição Gráfica: Rui Lobo

Versão Digital: PDF - adaptação da versão impressa de 2005

Edição: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, *Politécnico de Leiria*

ISBN: 972-95207-3-9

2020

Índice

<i>Introdução</i>	5
1. Expressão dramática e educação	7
1.1. Conhecer e usar a linguagem teatral	7
1.2. Linguagem dramática – linguagem artística	9
1.3. Expressão dramática na escola	13
1.4. Algumas coordenadas oficiais para o ensino básico	20
2. Exemplos de actividades	24
2.1. Os Jogos Exploratórios	25
2.2- Listagem de exemplos de jogos exploratórios	30
2.3. O Jogo Dramático	43
2.4. Pontos de partida e desenrolar do jogo dramático	46
2.5. Exemplos de sequências de actividades: jogos exploratórios - jogo dramático - reflexão	53
2.6. Exemplos de jogos exploratórios e jogo dramático possíveis de concretizar ao longo da construção de um projecto de representação dramática baseado numa história escrita	68
2.7. Exemplos de actividades a concretizar, sem uma meta concreta pré-estabelecida, tendo como indutor uma narrativa	70
2.8. Achegas para exercícios de previsão de sequências de actividades	72
2.9. A avaliação	76
<i>Conclusão</i>	79
Bibliografia referida ao longo do texto	80

Introdução

Sendo este texto prioritariamente dirigido a profissionais da educação, terá à partida um hipotético conjunto de leitores que nele procurarão algum alimento para a informação que já possuem sobre expressão dramática, drama, linguagem dramática, teatro na educação. Em Portugal, muito raros serão os Educadores de Infância, os Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, os Animadores que não tiveram alguma formação em Expressão Dramática. Assim sendo, o que a seguir apresentamos mais não pretende ser do que um pequeno conjunto de hipóteses de opções de acordo com referentes escolhidos hoje (possivelmente diferentes no futuro...) a partir da nossa experiência e reflexão nesta área.

Estabelecer referentes para o trabalho, nesta como noutras áreas, torna bem mais consciente e confiante a sua implementação e mais fácil realizar posteriores pesquisas de acordo com as necessidades e interesses que irão surgindo.

De acordo com as opções que conscientemente vão sendo feitas, pensamos ser possível e desejável que cada um encontre respostas diferentes para as situações com que se depara e que, portanto, desenvolva a acção educativa de modo criativo e inovador.

É hoje fácil encontrar listagens de actividades, de exercícios e jogos também para esta área. De qualquer modo, cabe a cada orientador saber escolher e ter em conta o significado e intencionalidade das actividades que ajuda a concretizar.

Com este conjunto de propostas, apresentamos algumas ideias e actividades que esperamos possam contribuir para que, quem quiser trabalhar esta área artística, nele encontre algum alimento. Alguma bibliografia da especialidade é indicada ao longo do texto por uma numeração que surge relativa ao assunto que está a ser abordado.

Ao valorizar agora uma das linguagens artísticas, a dramática, também numa perspectiva de literacia artística, pretendemos dar exemplos de “arrumação” de actividades aberta, criativa, na perspectiva de práticas educativas reflexivas a desenvolver com coerência. Ao enquadrar o nosso interesse pelas artes na educação, com influência numa educação estética, lata e permanente, interessa-nos considerar estas propostas também como contributos para que as salas de aula e de animação se organizem como potenciais espaços em que o desenvolvimento e a aprendizagem integrem criativamente as artes, como lugares de aliciantes procuras e descobertas sobre si e sobre os outros, neste mundo.

Seria bom que, depois de ter contactado com este texto, o leitor fosse atraído/a por outros que com este possam ter alguma afinidade, recolhendo e integrando dados que o entusiasmem a continuar a trabalhar com esta fascinante área e facilitem o desenvolvimento da história do uso que faz desta fascinante área e construindo a acção educativa com práticas reflexivas nas artes e na educação estética.

Isabel Kowalski

1. Expressão dramática e educação

1.1. Conhecer e usar a linguagem teatral

Apresentar-se como outrem, imitar, fazer como se fosse outra pessoa ou algo, é um tipo de acção característica do ser humano. Surge espontaneamente desde muito cedo na vida de cada um e entre as crianças das várias culturas e civilizações.

Representar pondo em acção, simular, fazer como se, quer de modo espontâneo quer ligado a cerimónias e rituais, é apanágio de muitas culturas e desde há séculos que dessas manifestações são feitos registos. Já nas pinturas rupestres nos são mostradas figuras humanas disfarçadas de animais. Também entre tribos de índios da América do Norte representar cenas de caça ou outras serve de antecipação de acontecimentos desejados, acreditando poder forçá-los a que venham a tornar-se presentes. De um modo visível, hoje, faz parte da vida de etnias africanas assumir o papel de outrem, de entidades, prevendo ou imaginando possíveis modos de reagir, revendo ou antecipando factos, o que lhes traz uma outra possibilidade de enfrentar e resolver problemas. É como que uma forma de conseguir ter mais dados e, portanto, de poder chegar a melhores resultados. Por exemplo, os jovens Bijagós da Guiné Bissau, (1) no último dia do “manrash” (cerimónias de iniciação), depois de um tempo passado na floresta, representam, para o povo que os espera, não só as proezas dos antepassados de quem descendem, de quem como que captam as energias, como também diversas acções do quotidiano nas quais, a partir daí, passarão a tomar parte como adultos.

Representar “decifrando” situações ligadas à vida de uma pessoa, grupo, comunidade, pode ser um modo distanciado de estar perante factos e portanto de ter acesso a um novo olhar e entendimento. Usando uma linguagem simbólica, a representação dramática de cenas da vida de uma comunidade, desde há séculos que é um modo de autoconhecimento. O poder que tem poderá constituir um risco, uma vantagem, uma forma de persuadir, de informar, uma forma de organizar dados, uma simples e autêntica forma de expressão, de comunicação e de criação.

Tal como noutros campos, também no do teatro, a Grécia foi um referente importante para o nosso percurso cultural (2). Ligada a manifestações colectivas do sagrado, ritos, cortejos com música e cantos, no início improvisados depois escritos, a representação de ideias e emoções, assumindo personagens identificáveis,

era já então um dos objectivos. Por vezes, surgia relacionada com fenómenos da natureza como a fecundidade, em que a necessidade de dar novas forças e alimentar a origem levava à organização de cerimónias em que eram distribuídos papéis aos diferentes intervenientes (3). Tragédia ou comédia, as representações eram formas de mostrar, denunciar, recordar, reflectir, sobre a vida dos cidadãos - heróis, membros de famílias influentes ou tipos representativos da comunidade em geral muitas vezes dando grande importância ao cariz didáctico (4).

Desde os primeiros séculos da nossa cultura ocidental, a linguagem teatral acompanha a necessidade de entender, de conhecer “por fora”, com distância, de denunciar, de apresentar de novo, ou seja de representar aspectos da realidade que já se viveu, que se sabe existir, que se imagina, que se gostaria de viver. Este potencial, como forma de conhecimento propiciadora de desenvolvimento pessoal e cultural, tem sido notória razão para a sua inserção na educação formal, desde há séculos. Quem a ela tem acesso, quer como actor quer como espectador, pode desse modo tornar-se participante e observador de si mesmo, dos outros, da realidade em que se insere, próxima ou longínqua, consciencializando-se do modo de se situar e actuar no contexto de que faz parte, atribuindo-lhe significado (5,6). É uma tomada de consciência dinâmica em que conhecedor e conhecido dialogam. É uma achega para a aprendizagem da intervenção individual e social (7, 8, 9,10).

Qualquer linguagem artística se aprende com o seu uso, empregando-a para expressar e comunicar e organizar criativamente o que se sente e pensa. Será bom não desperdiçar a enorme oportunidade de aproveitar esta riqueza e com ela otimizar a acção educativa, desde os primeiros anos (10,11,12,13,14,15,16,17), numa perspectiva de educação permanente. A partilha de informação e modos de ver, isto é, a reflexão verbal sobre a representação (18), quer quanto a aprendizagens relativas a competências específicas da linguagem dramática, quer quanto aos assuntos abordados na representação e que se prendem também com outros âmbitos e áreas, contribui para tornar as situações educativas personalizadas e significativas. Não é apenas um dar nome a conteúdos tratados, não é uma “revisão da matéria dada”, é também a partilha de diversos tipos de informação que passa por dados objectivos e até universais e por dados subjectivos que necessariamente se reportam às vivências e opções de cada um, a valores e modos de saber e de sentir. O diálogo necessário a um envolvimento individual em grupo, neste caso sobre e a partir de uma representação dramática que se alarga a campos mais vastos, constitui uma aprendizagem social com reflexos no modo de assumir a cidadania desde criança. (17)

A possibilidade de cruzar dados cientificamente reconhecidos com dados que pertençam ao senso comum, com emoções e ficção, constitui uma das características e riquezas educativas da linguagem teatral. Identificá-los e organizá-los é uma tarefa que, progressivamente e de acordo com o desenvolvimento pessoal, deverá ir sendo cumprida. Aprender esta linguagem, usá-la desde a Educação Básica, servir-se dela para que cada um se possa desenvolver globalmente, não apenas como meio de expressão e comunicação individual ou técnica para aprendizagem de conteúdos de outras áreas, mas também como forma de desenvolver competências sociais, culturais e artísticas, terá, pela certa, influência no futuro.

Em Portugal, no que diz respeito à concretização de actividades de expressão/educação artística, ainda existe alguma diferença entre o que é oficialmente proposto e a prática educativa de grande parte dos docentes. A importância da sua implementação é referida em documentos oficiais e próximos de educadores e professores desde o documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. No texto relativo do Currículo Nacional do Ensino Básico divulgado em 2001, sobre Competências Essenciais na Educação Artística (21,pag.149) pode ler-se: “As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive.

A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflecte-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento.

As artes permitem participar em desafios colectivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enformam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida”.

1.2. Linguagem dramática – linguagem artística

A linguagem dramática, quer seja implementada como área curricular de educação artística, em Portugal chamada Expressão Dramática, ou como meio de intervenção em actividades extra-curriculares, de animação ou educação social, tem como

referência directa a forma de Arte que é o Teatro. Sendo, segundo Shakespeare, “espelho da sociedade”, o Teatro é também um meio de expressão e comunicação pessoal e de representação das múltiplas interacções em que o ser humano está envolvido. No espectáculo de Teatro existe uma representação simbólica e criativa de modos de entender a realidade.

Ideias, sentimentos, características pessoais e culturais, contexto, relações de vária ordem poderão surgir na representação teatral, perante os espectadores. (22,23) Quanta informação pode ser comunicada, apenas por uma frase dita por um actor... Quantas maneiras de dizer frases como “Eu sou portuguesa” podem transmitir significados diferentes: alegria, ironia, dúvida... Que enorme diferença de significado tem, numa representação, o facto da acção se desenrolar envolta em música ou sem ela, à luz de velas ou de projectores, num espaço revestido a vermelho ou noutra revestido a preto, com ou sem palavras...

Podemos claramente identificar elementos determinantes na linguagem teatral.

No contexto em que nos estamos a inserir, o da formação de formadores, enquadrados não numa escola de artes vocacionada para a formação de artistas, mas sim para a formação genérica em que as artes contribuem para a educação de todos, é importante que, quer o professor, quer o animador, saibam identificar e conscientemente proporcionar o uso dos elementos constituintes desta linguagem. Assim como, também neste contexto, é importante que se valorizem as componentes expressivas, comunicativas, criativas, reflexivas, artísticas e estéticas.

Creemos que, em qualquer contexto educativo, desde o dos primeiros anos da educação básica, será útil uma maior consciencialização dos educadores/animadores quanto às características das linguagens artísticas e à optimização da acção educativa com a concretização de actividades que as impliquem. Sem que se perca de vista o desenvolvimento da literacia artística e educação estética, e se incluam espaços de reflexão adequados a cada grupo, poder-se-á assim mais solidamente vir a constituir um processo viável e com apreciáveis resultados culturais. A reflexão sobre a acção dos grupos, a partir das actividades em que são empregues as linguagens artísticas, leva a um conhecimento por dentro, significativo, com consequências no processo de educação permanente, ao longo da vida. Desde os primeiros anos do ensino básico, a literacia artística poderá advir sobretudo do uso das diferentes linguagens e da reflexão sobre as diferentes actividades realizadas. A apreciação de obras de arte comportará a integração, natural e cúmplice, de conceitos implícitos

nas experiências de expressão artística anteriormente vivenciadas.

As aprendizagens com significado pessoal, nestas fases do crescimento, terão maior impacto no futuro cultural de cada um do que as aprendizagens meramente teóricas. Aprende-se a ser criativo, criando; a ser expressivo expressando-se; a fruir, fruindo; a comunicar, comunicando. A todos estes processos, no campo das artes, estão subjacentes processos de relação estética que, embora implícitos no processo artístico, o ultrapassam. (24,25) Se a apreciação estética pressupõe condições de desenvolvimento cognitivo que implicam abordagens teóricas mais elaboradas e que ganharão consistência e terão lugar mais tarde, outras vertentes como a fruição e a criatividade acompanham o ser humano desde muito cedo. (26,27)

De qualquer modo, a exigência quanto à qualidade de processos e produtos é determinante para o sucesso da literacia artística e desenvolvimento pessoal e cultural das pessoas e comunidades envolvidas. O facilitismo não é bom conselheiro nem é útil para o sucesso de um trabalho desta natureza, sob pena de desrespeitar as artes e as pessoas envolvidas, alimentando uma visão pobre e leviana das suas potencialidades. Não chega saber exercícios e jogos agradáveis, apelativos e de êxito garantido, ter textos para dramatizar, papéis para distribuir. Interessa ter em conta as características da linguagem que vamos usar, os seus elementos constituintes, a diversidade de hipóteses de organização formal e seu significado artístico e educativo, o enquadramento institucional e pedagógico. Assim, há que considerar as finalidades do trabalho a que nos propomos, o carácter e as perspectivas do grupo. Cremos também ser importante que o educador/professor/animador não se esqueça de si próprio e possa tirar partido das suas afinidades pessoais. Importa que proporcione ao grupo com quem trabalha o acesso a diversas áreas do conhecimento sem que isso o impeça de, por vezes, valorizar alguma de modo afectivamente especial. O empenhamento do orientador na acção educativa influencia todo o clima que se vive em grupo. Os espaços educativos reflectem os grupos que neles trabalham, não são cadeias de montagem de conhecimentos, mas sim lugares de procura e aprendizagem em conjunto, de vivências marcantes na vida de cada um. A vertente emocional é muito importante neste processo que não se reduz à apresentação do que já sabemos mas funciona sobretudo com a atribuição de significados sobre múltiplos aspectos da realidade e a partilha e construção criativa de modos de a compreender. É necessário que todo o grupo, incluindo o adulto responsável, se sinta bem, que haja lugar para entusiasmo e alegria nas actividades a desenrolar.

O facto da Expressão Dramática ter um carácter global e necessariamente pressupor um envolvimento afectivo e um carácter lúdico, torna-a atraente, apelativa, muito bem aceite, quando bem implementada. No entanto, a exploração facilitista destes aspectos, sem que haja da parte do orientador a consciência do significado educativo das actividades, leva-o muitas vezes a não se aperceber das aprendizagens e das competências a desenvolver, dos saberes a construir, da necessidade da construção de um processo adequadamente lógico e coerente. Que aprendizagens foram feitas? Muitas vezes são “rebuscados” conteúdos nalgum programa ou em manuais curriculares (meios de transporte, sistema solar, lateralidade, dentro e fora, discurso directo, etc., etc....) sem que sejam identificados interesses, curiosidades, problemáticas ou até conteúdos específicos desta área ou, sobretudo, de interesse para as pessoas envolvidas. Claro que a componente de integração é muito importante. Claro que uma acção educativa integrada é desejável. Porém, a Expressão Dramática é uma área artística com especificidades, com competências a desenvolver em função do bom desenvolvimento pessoal e social dos intervenientes, crianças ou não, que incluem a literacia artística e estética. Literacia nesta área também pressupõe o caminhar desde cedo com a linguagem teatral, para a poder usar e também entender. (28,29,30)

Como acontece com as outras artes, quer a representação teatral quer a sua recepção implicam o uso dos elementos que lhe são próprios, enquanto linguagem, e o envolvimento racional e emotivo de criadores e espectadores.

Alguns elementos em determinada época funcionam de um modo; noutra de modo diferente, conforme a opção estética. (31,32,33) Na Idade Média, por exemplo, esperava-se que os actores cantassem em verso e em latim, no século XVI já era uso que dissessem o texto umas vezes em verso e outras em prosa. Actualmente é aceite que o espectáculo possa não ter texto. De qualquer modo, o teatro foi sempre uma forma de arte que emprega meios sonoros e plásticos e que é percebida sobretudo através da audição e da visão.

Quanta informação se pode transmitir não só através das palavras mas do gesto, da mímica, do movimento, do guarda-roupa. E os elementos desta linguagem não são usados apenas pelo actor: cor, luz, cenários, efeitos sonoros, música... têm significado, transmitem algo.

Actores, encenadores, luminotécnicos, sonoplastas, criam o espectáculo de teatro que assim resulta de uma criativa combinação e interligação multifacetada e dinâmica de elementos previamente escolhidos, organizados em função dessa obra.

1.3. Expressão dramática na escola

Um dos privilégios e responsabilidades que cabe a cada profissional da educação saber gerir é o de poder enquadrar a acção educativa numa perspectiva sociocultural que ultrapassa o contexto mais próximo da sua acção directa. Reconhecê-la como um contributo para a construção de vias que possam melhorar o modo de entender e de optar de cada participante, enquanto cidadão, dá-lhe um cariz educativo bem mais abrangente e desafiador. Se por um lado existem propostas e condicionamentos quer a nível oficial quer a nível institucional, por outro, é hoje deixada ao critério de cada educador uma grande margem de decisão na construção do projecto de intervenção. Pensá-lo com esse sentido, pode torná-lo bem mais fascinante.

Dado que o universo social, de que a Escola faz parte vai mudando, necessariamente se pressupõe que a Escola vá também sofrendo alterações. Cabe aos educadores e aos órgãos de gestão acompanhar este evoluir, de acordo com coordenadas que permitirão, por um lado, interpretar dados que levem a estabelecer prioridades, e por outro, implementá-las em práticas adequadas a grupos de pessoas em contextos concretos.

Implementar mudanças estruturais, no âmbito da educação dita formal, advindas da vontade de dar resposta a novas necessidades, não significa alterar radicalmente práticas e modos de pensar. Dessa maneira correríamos o risco de criar rupturas, dando origem a situações forçadas e pouco significativas para os diversos intervenientes. Para que a mudança possa ser a tal resposta a novos interesses e desafios, terá de implicar, no seu processo, os diversos actores da concretização de situações promotoras e processadoras de aprendizagens. Múltiplas aprendizagens estão em causa, já que não se restringem a o que se selecciona como objecto de estudo/reflexão, mas também ao como lá chegar, sem deixar de questionar o para quê e sobretudo a interacção entre as pessoas envolvidas.

Sejam quais forem os contextos educativos ou o tipo de participantes nas situações educativas, ninguém existe como uma entidade despersonalizada, sem saberes, sem cultura e história pessoal, sem interesses e sensibilidade própria.

Na sociedade em que vivemos hoje, para que se possa ter acesso a oportunidades de integração e desenvolvimento, é tido como importante, e por isso identificado como prioritário, um conjunto de competências. É numa tentativa de conseguir que a escola possa contribuir para o bem-estar dos seus alunos, também enquanto futuros cidadãos fazedores de história, que surgem reestruturações curriculares como aquela que, em Portugal, está a ser concretizada no Ensino Básico (2002). Não está em causa apenas o que se deverá aprender relacionado com os conteúdos específicos, de natureza cognitiva, de cada área curricular, mas também o que se deve aprender nas vertentes afectiva e relacional. As coordenadas que se apresentam ao professor, nesta reforma, são também consequência desse interesse em dar à escola a possibilidade de acompanhar a evolução cultural e social, contribuindo, como é seu dever, para que as crianças tenham as competências essenciais ao seu desenvolvimento como cidadãos implicados, que querem viver bem, de modo pessoal e social amável. E é o desenvolvimento cultural e social do país, no contexto, pelo menos, europeu que também está em questão.

A importância que hoje se atribui à adequação do currículo às condições e características dos contextos do processo de ensino-aprendizagem, com a consequente necessidade de procurar soluções que dêem resposta às necessidades dos professores e dos alunos, pressupõe que o professor seja mais criativo e cooperativo. É não só a identificação de necessidades que está em causa, mas também a problematização, a formulação e preparação de situações de aprendizagem, a procura de soluções atraentes para as crianças, a organização de registos, a avaliação participada.

A influência determinante das metodologias na construção do currículo continua hoje em evidência. O facto de o professor ter de seleccionar as metodologias a usar, de forma a privilegiar o desenvolvimento de competências, pressupõe que, para tomar parte nas experiências educativas, os alunos possam mobilizar conhecimentos. Ora, sem perder de vista os conhecimentos considerados nacionalmente úteis, é preciso dar força àqueles que vão sendo necessários à concretização de experiências educativas com significado para as crianças, isto é, que as entusiasmem, que sejam desafios que as mobilizem e que possam levar a bom termo de modo responsável. É preciso também reflectir, organizar e registar o que se aprende de

um modo a torná-lo claro e para que possam ser perspectivados novos passos para o futuro próximo.

Os dados que temos levam-nos a crer que mesmo no 1.º Ciclo do Ensino Básico há actualmente mais professores a trabalhar de modo centrado nos conteúdos programáticos por disciplina, do que no desenvolvimento de projectos comuns a grupos de alunos. De qualquer modo, qualquer professor é suficientemente criativo para introduzir na sua prática docente algo que tenha identificado como próximo dos interesses dos alunos.

Há muitos professores que trabalham disciplinarmente; outros dedicam uma parte do tempo lectivo ao trabalho mais disciplinar e outra ao trabalho integrado focalizado em conjuntos de actividades, outros centram a sua acção educativa em projectos com maior ou menor duração e flexibilidade no ajuste a uma ou mais áreas. Uma acção pedagógica que valoriza a integração pode ser desenvolvida a partir e à volta de qualquer área. Raros serão os professores que não terão âmbitos de estudo/áreas curriculares da sua preferência, o que não pressupõe que esqueçam ou ignorem a necessidade de procurar com as crianças saberes em todas as áreas, e até noutras que não estão identificadas no plano de estudos. São muitas as hipóteses e, felizmente, cabe ao professor, também neste aspecto, fazer as opções que entender serem as melhores.

É sabido como o envolvimento afectivo é imprescindível ao sucesso educativo. Criar situações em que professor e alunos se envolvem afectivamente é condição para o sucesso. As situações educativas significativas passam por uma implicação também afectiva seja ela positiva ou negativa, o que também pressupõe ser necessário identificar e organizar as emoções segundo significados que se reportem a opções a nível dos valores, das relações sensíveis com a realidade, de modos pessoais de se conhecer e conhecer os outros, as coisas, o mundo (34, 35, 36). Assim como há a necessidade de identificar, isolar e reflectir sobre conceitos, para que se vá construindo conhecimento a nível cognitivo, também a consciencialização e partilha de emoções, as reacções afectivas às pessoas, à Natureza, às ideias, às situações, levarão ao desenvolvimento de competências emocionais. Uma melhoria relativa às competências emocionais, como parte integrante do desenvolvimento pessoal e social com consequências na educação estética e cívica dos alunos e do professor, consequentemente irá influenciar o desenvolvimento cultural e social do país. Daí mais uma razão para que as linguagens artísticas sejam consideradas como meios

educativos essenciais à procura de modos únicos, pessoais, criativos de entender o mundo. Daí, mais uma razão para que se valorize a expressão dramática na acção educativa.

Possíveis Coordenadas para a acção educativa

- Características das Crianças
- Características do Contexto
- Desenvolvimento da Criança
- Aprendizagens da Criança
- Interesses da Criança
- Orientações Oficiais e da Comunidade Científica
- Situações- Problema /Âmbitos de Estudo/Áreas C.
- Metodologias (Opções do professor/orientador)

O facto de a acção pedagógica ter como um dos referenciais a linguagem teatral não significa que a formação em Expressão Dramática se concretize do mesmo modo com crianças da fase de Educação de Infância, (37) ou com crianças no 1.º Ciclo do Ensino Básico, (38) com futuros professores, (39) com grupos de futuros actores, ou grupos de jovens desempregados, ou... ou... Mesmo para cada uma das variáveis relativamente aos grupos em causa, existem metodologias de intervenção diversas e referenciais diferentes. Em Portugal, no ensino básico, é desejável e possível que os currículos sejam construídos também pelo professor com os seus alunos. Correntes artísticas e pedagógicas, sistemas de ensino diferentes, contextos culturais diversos, competências em construção pressupõem situações e abordagens diferentes. Assim, podemos pôr em causa os modelos, mas não deveremos deixar de ter em consideração os exemplos. Sendo hoje mais fácil procurar informação e obter dados de contextos diferentes, a partilha reflectida de exemplos, tidos apenas como tal, mesmo que possam ser considerados como não exemplares, poderá ser uma achega para alimentar percursos.

Os exemplos que apresentamos estão pensados a partir de referenciais. Isto é, constituem possíveis e diversos modos de organizar a acção educativa em expressão dramática, a partir da identificação dos mesmos. Entendemos como importante esta tarefa, para que seja possível coordenar o processo educativo com alguma consistência pedagógica e segurança no “arriscar”. A consciência das opções que se vão fazendo facilita a reflexão sobre as práticas e a contínua procura de mais informação, de mais dados, para responder às necessidades que advêm da acção educativa. É bem mais fácil identificar necessidades e procurar caminhos quando há marcos que ajudam a organizar ideias e acções.

Referenciais importantes para as actividades a concretizar, são os elementos da linguagem teatral. Se queremos usar a linguagem teatral, torna-se necessário ter em conta os signos que emprega. Sabemos que estes se podem organizar em dois níveis: 1) O nível sonoro, de que fazem parte a palavra dita, os efeitos sonoros, a música e 2) O nível visual, que integra o gesto, o movimento, a caracterização, a cenografia, o guarda-roupa, os adereços, a luz, a cor... Sabemos que cada um destes elementos, e outros que se lhe acrescentem, têm valor e dão significado à representação teatral. Sabemos que a sua escolha e organização não é arbitrária e dela depende a qualidade da obra de arte que é o espectáculo.

O uso desses elementos no ensino básico, em função do desenvolvimento de competências relativas ao desenvolvimento pessoal e social, à construção de conhecimentos e ao processo de literacia artística e estética, é organizado sem que o aspecto técnico seja prioritário como acontece com a formação de profissionais do Teatro. A noção de competência, que procura “integrar conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção” (Currículo Nacional), aproxima-se do conceito de literacia, faz parte intrínseca da abordagem formativa no âmbito da Expressão Dramática. É a valorização de capacidades e processos de expressão, comunicação e de criatividade, lúdica e em grupo, que está em causa. Os resultados advêm desses processos que serão construídos por cada grupo.

Elementos da linguagem teatral

Sonoros:

- Palavra dita
- Efeitos sonoros
- Música

Visuais:

- Gesto
- Mímica (expressão facial)
- Movimento cénico do actor
- Guarda-roupa
- Caracterização
- Adereços
- Cenografia
- Luz

A acção pedagógica em Expressão Dramática, como qualquer outra área curricular do ensino básico, tem conteúdos próprios, específicos, a considerar de modo progressivo. Pela riqueza de elementos e formas que pode implicar, pelo facto de ser um modo de representar modos diversos e pessoais de conhecer a vida facilmente integra conceitos e conteúdos de outras áreas. A sua dimensão essencial de linguagem artística e o sentido lúdico das actividades proporcionam e são factores de educação pessoal e social em várias dimensões, permitindo que professores e alunos vivenciem situações muito autênticas e gratificantes durante os processos e perante os resultados. (40)

Importa que as actividades vão sendo concretizadas progressivamente, tenham em conta o desenvolvimento das crianças a vários níveis - cognitivo, afectivo, social e

físico-motor. (41) A diversidade de elementos que constituem a linguagem teatral, e as hipóteses de organização formal, proporcionam um envolvimento globalizante. A Expressão Dramática consubstancia-se como meio criativo, expressivo e comunicativo facilitador da reflexão, organização de ideias e emoções, como estímulo lúdico e integrado para descobertas e conhecimentos vários, como meio de aprendizagem artística e de educação estética. (42)

Dado que as situações representadas integram vivências e informação dos membros do grupo envolvido, necessariamente que o que está em causa não é apenas a linguagem em si nem tão pouco o efeito que provoca. São sobretudo as pessoas envolvidas no processo que estão no centro dos objectivos a estabelecer para as actividades que se concretizam, ao contrário do que acontece com os “teatrinhos”, de fraca qualidade artística, feitos com as crianças sobretudo para produzir determinadas reacções em alguém que é exterior ao grupo.

A partir de pressupostos anteriormente referidos, poderemos identificar alguns conteúdos a ter em conta na previsão e implementação de actividades de Expressão Dramática.

Alguns conteúdos passíveis de ter em conta na formação em Expressão Dramática

Como é óbvio, para além destes conteúdos próprios da formação em Expressão Dramática, que são mobilizados e estão implícitos nas competências a desenvolver durante a acção educativa, surgem e deverão ser identificados muitos outros que são tratados pelos grupos nas actividades concretizadas. A representação dramática de situações trata necessariamente assuntos relativos a interesses e preocupações dos alunos e do professor. Muitos dos assuntos/conteúdos implícitos ou explícitos nas representações também são objecto de estudo de outras áreas curriculares. Esta perspectiva de integração de assuntos que fazem parte da vida de cada um e de conteúdos definidos também noutras áreas constitui uma característica relevante na Expressão Dramática.

Quanto aos elementos da linguagem teatral:

Gesto, mímica, movimento, caracterização, luz, cenário, guarda-roupa, adereço, palavra dita, efeito sonoro, música.

Quanto a processos/capacidades a mobilizar na representação dramática:

Expressão, comunicação, criação, emoção, sensibilidade, organização emocional, acção, representação, improvisação, interpretação, interacção, empatia, disponibilidade, recriação, imaginação, identificação, significação, ordenação, observação, crítica, selecção, projecção, reflexão, valorização, fluidez, flexibilidade, elaboração, originalidade, organização espacial, organização temporal, transposição, opção, gestão, fruição, apreciação...

Quanto a funções, meios e técnicas:

Actor, intérprete, personagem, papel, mensagem, discurso directo, fala, diálogo, monólogo, entoação, articulação, colocação e projecção da voz, facto, situação, tempo de acção, cena, quadro, jogo exploratório, jogo dramático, dramatização, processo, projecto, ficção, narrativa, guião, espectador, público, narrador, apresentador, ensaio, tarefa, equipa, fase, máscara, fantoche, sombras chinesas, écran, projector, amplificador, fantocheiro, biombo,..

Quanto a atitudes, valores e emoções que se tornam explícitos, emergem, devem ser identificados e objecto de reflexão (surtem nas actividades de representação, planeamento, concretização de Jogos Exploratórios, Jogos Dramáticos e Dramatizações):

Cooperação, respeito, justiça, sentido crítico, sensibilidade, curiosidade, aceitação, reconhecimento, empenho, empatia, responsabilidade, desafio, auto-estima, prazer, alegria, tristeza, excitação, calma, frustração, entusiasmo, revolta, entre muitos outros...

1.4. Algumas coordenadas oficiais para o ensino básico

Sinteticamente, e referindo-nos apenas a quatro textos, integrados em documentos do Ministério da Educação, poderemos identificar algumas das coordenadas “oficiais” para uma planificação de actividades de Expressão Dramática no ensino básico.

1- O Currículo Nacional (2000, pág.152) apresenta uma síntese de “quatro eixos interdependentes” para as competências comuns a todas as disciplinas artísticas tendo em vista a literacia em artes:

- Apropriação das linguagens elementares das artes;
- Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação;
- Desenvolvimento da criatividade;
- Compreensão das artes no contexto.

2- No Currículo Nacional (2000,pág.178) relativamente à relação desta área com as competências gerais refere-se que “A Expressão Dramática/Teatro contribui para o desenvolvimento das competências gerais, a serem gradualmente apreendidas ao longo da educação básica, na medida em que, em todas as actividades próprias desta área, se procura promover no aluno hábitos e oportunidades de:

- “Questionar a realidade a partir de improvisações, tendo como suporte as vivências pessoais, a observação e interpretação do mundo e os conhecimentos do grupo;
- Utilizar a linguagem corporal e vocal para expressar sentimentos e ideias; *
- Utilizar saberes tecnológicos ligados à luz, som, imagem, e formas plásticas como produtores de sinais enriquecedores da linguagem teatral;*
- Explorar a dimensão da palavra enquanto elemento fundamental da teatralidade na sua vertente escrita, lida, dita, falada e cantada;
- Enriquecer o uso da palavra pelo desenvolvimento dos aspectos ligados à dicção, sonoridade, ritmo, intenção e interpretação;
- Estimular a reflexão individual e colectiva, escrita e oral, como forma de desenvolvimento de um discurso próprio;
- Valorizar a compreensão de línguas estrangeiras como veículo de acesso à informação, nomeadamente nos suportes informáticos e novas tecnologias multimédia, à comunicação entre pessoas de culturas e origens diferentes e, mesmo, como elemento enriquecedor da representação e do jogo dramático;
- Estimular a autonomia de pesquisa geradora de formas e exercícios teatrais;

- Adequar as metodologias e as técnicas à dinâmica do grupo de trabalho;
- Estimular a reflexão colectiva sobre o trabalho em curso;
- Estimular a diversidade das fontes de pesquisa;
- Estimular a adaptação a diferentes grupos de trabalho;
- Incentivar a pesquisa e a selecção do material adequado para a construção de personagens, cenas e projectos teatrais;
- Ser capaz de tomar decisões rápidas e adequadas ao contexto artístico em causa, em situação performativa;
- Analisar as situações dramáticas em jogo e ser capaz de antecipar os efeitos do seu desenvolvimento, com vista a uma resolução criativa do problema;
- Desenvolver a espontaneidade e a criatividade dramática individual;
- Incentivar a responsabilização individual no seio do grupo, e do grupo no grupo alargado;
- Dividir um projecto de trabalho em tarefas a desenvolver por pequenos grupos (cenários, figurinos, produção, som, luz e interpretação);
- Trabalhar a dinâmica de grupo a partir da acção simultânea, em grupo alargado, em pequeno grupo e a pares;
- Desenvolver a postura, flexibilidade e mobilidade corporal;
- Desenvolver a consciencialização e o domínio respiratório e vocal;
- Promover o respeito pelas regras estabelecidas e adequadas a cada actividade;
- Estimular o respeito pela diversidade cultural.”

nota da autora: As referências a linguagem corporal e a linguagem vocal pensamos que são menos facilitadoras da literacia artística, do que referências mais exactas aos elementos da linguagem teatral que estiverem em causa (o gesto, o movimento, a palavra...) A linguagem é a do teatro.

nota da autora: A escolha de técnicas de luz e som faz parte da opção estética e não surge como mero enriquecimento

3 - As competências específicas da Expressão Dramática enunciadas para o 1.º ciclo (Currículo Nacional, 2000, pág.180) surgem-nos como que “fora” das coordenadas anteriormente enunciadas e com uma menor clareza e exigência. São elas:

- Relacionar-se e comunicar com os outros.
- Explorar diferentes formas e atitudes corporais.
- Explorar maneiras pessoais de desenvolver o movimento.
- Explorar diferentes tipos de emissão sonora.
- Aliar gestos e movimentos ao som.
- Reconhecer e reproduzir sonoridades.
- Explorar, individual e colectivamente, diferentes níveis e direcções no espaço.
- Utilizar, recriar e adaptar o espaço circundante.
- Orientar-se no espaço através de referências visuais, auditivas e tácteis.
- Utilizar e transformar o objecto, através da imaginação.
- Explorar o uso de máscaras, fantoches e marionetas.
- Mimar atitudes, gestos e acções.
- Realizar improvisações e dramatizações a partir de histórias ou situações simples.
- Participar na criação oral de histórias.
- Observar, escutar e apreciar o desempenho dos outros.

4 - Quanto ao Programa de Expressão e Educação Dramática para o 1.º ciclo (1998), que constituía o anterior texto oficial referenciador, não é suficientemente claro e apelativo para que possa constituir um recurso a adoptar pela maioria dos professores. Está dividido em dois blocos que indicam dois tipos de jogos a concretizar:

- Jogos Exploratórios
- Jogo Dramático

2. Exemplos de actividades

Escolhemos o contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico pois actualmente é nesta fase do percurso educativo em Portugal que a Expressão Dramática surge com mais clareza como área integrante do currículo. No entanto, é para nós fascinante o papel da Expressão Dramática noutros contextos educativos, desde a Educação de Infância aos outros ciclos do Ensino, ou ainda o da Educação Social ou da Educação para o Desenvolvimento. Porém, a quem tem formação nesses âmbitos profissionais será possível desenvolver algumas ideias a partir dos exemplos que se seguem. Tendo em conta os quatro conjuntos de dados oficiais anteriormente referidos, assim como as achegas anteriores, apresentamos alguns exercícios para escolha de actividades de Expressão Dramática a implementar de modo adequado a contextos e momentos diferentes da prática educativa.

Em síntese, cremos poder organizar em A, B, e C os principais referentes:

- A. Uso de *elementos da linguagem teatral*;
- B. Mobilização de *informação*;
- C. Desenvolvimento de *capacidades/processos, competências*.

Qualquer dos tipos de actividade, jogo exploratório, jogo dramático ou reflexão é concretizada e surge como desafio estranho à cópia, à repetição de algo que o orientador tenha como pré-estabelecido. Interessa que a criatividade esteja presente, quer na formulação de problemas, quer na procura de soluções e sua aplicação.

Tratando-se do uso de uma linguagem artística num contexto educativo, não é a componente formal a privilegiada embora não possa ser posta de lado. A organização formal é muito importante no que diz respeito ao como se processam A, B e C. Os aspectos formais exercitam-se e aprofundam-se tecnicamente pela necessidade que os intervenientes vão sentindo na concretização de actividades em que a componente lúdica, expressiva e criativa prevalece. Cabe ao professor escolher, despoletar e coordenar as oportunidades, os tipos de actividades mais adequadas ao progresso do grupo com quem trabalha, sem imposição de modelos, nem nos jogos exploratórios, nem mesmo quando, no jogo dramático, também escolhe um papel para si e participa na representação, interpretando uma personagem.

Na nossa perspectiva, a evolução no uso desta linguagem é facilitada pelo prazer que a acção proporciona, pelo gozo em participar de modo pessoal, sabendo que todos, e de modo diferente, à sua maneira, têm lugar e optimizam o conjunto, valorizando e conjugando as diferenças, sem classificações. A componente de improvisação característica destes jogos torna bem mais espontânea e pessoal a expressão e comunicação da visão/significado que os participantes têm das pessoas, das situações, daquilo que as rodeia. Por outro lado, a fruição das representações e o gozo em nelas participar contribui para a vivência de relações sensíveis aos outros e às situações - é o processo de educação estética que se constrói. Para o professor, as representações são também um recurso riquíssimo de informações sobre cada uma das crianças e sobre o funcionamento do grupo, sobre os seus diferentes saberes e competências, sobre as interacções, sobre os interesses e necessidades a ter em conta nas futuras propostas de trabalho com as crianças. Cabe, no momento de reflexão sobre as actividades concretizadas, a oportunidade de organizar dados, ideias, informação, dar nome às emoções, tornar consciente os valores que emergiram nas atitudes que as personagens manifestaram, levantar dados a ter em conta nas próximas actividades. Pensamos que não basta participar nos jogos. É necessário pensar sobre o que se realizou.

2.1. Os Jogos Exploratórios

Jogos Exploratórios é o nome que, no programa de Expressão Dramática para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, é dado às actividades pontuais ou enquadradas em sequências de actividades que não pressupõem o desenrolar de uma acção dramática, ainda que possam levar ao exercício do uso de elementos sonoros ou visuais da linguagem teatral. Facilitam o desenvolvimento de capacidades e processos; contribuem para a partilha de informação; criam ambiente propício ao jogo dramático e à fruição estética, assim como a actividades específicas de outras áreas curriculares. Concretizados de acordo com indicações dadas pelo orientador, sem pressupor modelos, dão lugar a momentos ricos em aprendizagens e ao prazer de estar activamente em grupo, mesmo quando cada um age individualmente.

Na formação de professores o jogo é conteúdo trabalhado com grande incidência. Há excelentes obras em Portugal sobre estudos focalizados em taxionomias, no valor do jogo na prática educativa e sua concretização referenciada a diversas áreas curriculares ou de formação. A sua implementação põe em evidência o sentido

lúdico que contribui para revelar uma das facetas apelativas da escola, enquanto propiciadora de aprendizagem activa e significativa. O jogo não é apenas uma estratégia para aliciar as crianças para algo. Enquadrar na aprendizagem um sentido lúdico e criativo na procura e descoberta do conhecimento, será um modo mais próximo e, portanto, adequado às crianças. Por outro lado, dada a grande diversidade de jogos, de listagens organizadas que farão parte do arquivo do professor, fácil será encontrar aqueles que corresponderão aos interesses pedagógicos de quem orienta o processo de ensino e aprendizagem. Em cada jogo poder-se-á ter em atenção referenciais diferentes por implicarem categorias pedagógicas diferentes, mais do que um conteúdo, por vezes conteúdos comuns a vários âmbitos de estudo, facto que constitui argumento para que não seja indiferente a escolha que o professor faz dos jogos exploratórios a realizar. Sabendo-se como diferem de criança para criança os canais ou meios favoráveis à percepção e expressão, é considerado como muito útil o acesso a uma linguagem como a da Expressão Dramática que usa elementos plásticos e elementos sonoros e os utiliza de modos diversificados. Assim, os conteúdos presentes em cada jogo, a consciência de que as crianças são diferentes e de que o processo de desenvolvimento de cada uma é diferente, único, mesmo que esse processo seja vivido em conjunto, constituem dados que o professor deverá ter presentes aquando da escolha das propostas de actividades a realizar. Também aqui não vale tudo.

Enquanto jogo, os jogos exploratórios constituem um meio facilitador da tomada de consciência de si e da distinção entre o eu e o que lhe é exterior. Incluídos numa perspectiva de educação artística, como é o caso, poderão contribuir para a educação estética. Aprendendo a fruir os desempenhos, a criar expressando-se e a apreciar o que com prazer vai vivenciando, a criança, com o apoio e a aceitação do professor, vai dando passos importantes na educação de uma relação estética com a realidade. Assim, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança processa-se integrando a vida afectiva num somatório de dados objectivos universalmente consignados. Por parte do professor, para que possa optimizar esta vertente educativa, necessário será ter consciência quer do seu significado pedagógico, quer das suas componentes.

Ao seleccionar e adaptar os jogos de exploração a propor aos alunos, o professor não está a pôr em prática momentos de diversão ou fuga da aprendizagem, está a proporcionar modos de cada um se conhecer melhor a si próprio, aos outros e às coisas, o contacto entre os alunos e com o professor, experiências gratificantes

de bem-estar, a valorizar as diferenças e as situações inesperadas. O sentido lúdico aliado muitas vezes ao exercício da criatividade, em jogos de exploração de potencialidades dos intervenientes ao usar a linguagem teatral, captando a apetência facilitam a adesão e “empurram” para uma continuidade. Os jogos de exploração, por vezes também chamados jogos preparatórios ou exercícios (mais próximos do treino formal e dando menos hipóteses ao exercício da criatividade), constituem uma das vertentes da acção pedagógica nesta área, mas notoriamente não a única. O facto de as crianças geralmente gostarem de realizar este tipo de actividades, em que a participação é lúdica e a seu modo (mesmo quando há um fim previsto o caminho para lá chegar pode ser único, o seu) não deve ser o único argumento para a sua concretização. Apresentando-se como um meio de praticar o uso de elementos próprios da linguagem teatral, os jogos exploratórios constituem apenas um dos aspectos formais do processo educativo nesta área.

Nas práticas de professores do 1.º Ciclo a abordagem na área curricular da Expressão Dramática, por vezes reduz a acção pedagógica a alguns jogos exploratórios esporadicamente concretizados com as crianças. Não como um tipo de actividade necessária ao desenvolvimento e aprendizagem, mas como momentos em que se cumpre o programa, de modo agradável para as crianças. Por vezes, surgem quase ignorando a primordial função criativa e expressiva desta linguagem artística no processo educativo. Felizmente também há bons exemplos de práticas conscientemente enquadradas numa perspectiva educativa em que as linguagens artísticas, as artes, desempenham um papel essencial. Também nos últimos anos tem sido publicado algum material bibliográfico sobre esta problemática. Há publicações que se apresentam em sintonia com uma perspectiva de educação artística, outras, como alguns dos cadernos que têm sido publicados com propostas de actividades, reduzem a componente expressiva e criativa a um mínimo, no conjunto de situações em que as respostas já estão estabelecidas, facilmente encaixadas no bem feito ou mal feito ou desligadas de um processo em construção, no meio de uma soma de actividades mais específicas de outras áreas. É uma perspectiva que difere daquela a que chamaremos de integrada em que cada actividade enriquece a anterior, acrescentando-lhe algo que levará a um desenvolvimento progressivo e não compartimentado, sem que deixe de lhe dedicar momentos de maior especificidade na acção pedagógica. Embora não propondo que se implemente uma metodologia de carácter disciplinar na Área de Expressão Dramática (como em qualquer outra) é, no entanto, imprescindível, mesmo nos primeiros anos de escolaridade,

que o professor não perca de vista algumas especificidades que lhe são próprias sob pena de desperdiçar ocasiões educativas muito ricas. Trata-se de educar através do uso de uma concreta linguagem artística que, embora tendo um carácter globalizante, não deixa de possuir características específicas. No 1.º Ciclo uma das especificidades a ter em conta prende-se com a necessidade de ir estabelecendo uma convivência educativa entre os chamados jogos exploratórios e a representação dramática; outra, com a consciência pedagógica dos elementos da linguagem artística em causa nas propostas de actividades de expressão e criatividade.

Como é óbvio, muitos dos jogos e exercícios empregues na acção educativa na área de Expressão Dramática, desde há muito que vêm de programas de formação de actores, enquanto profissionais preparados para usar a linguagem teatral em espectáculos. Hoje, sobretudo aqueles que se prendem com o desenvolvimento de capacidades relacionais, dada a sua riqueza pedagógica, também são utilizados na formação noutras áreas curriculares e noutros campos educativos, da matemática à animação e à educação para o desenvolvimento. Por vezes, são estes jogos o sinal de um entrecruzar de abordagens, cada uma podendo contribuir com novas achesgas e enriquecendo o espólio já conseguido. Se, por um lado, a consciência da especificidade é essencial ao professor para que possa rentabilizar as potencialidades pedagógicas da linguagem teatral, por outro, esta área torna evidentes as pontes e ligações entre diversos âmbitos do conhecimento. Uma vivência lúdica e reflectida de situações de procura e descoberta não contraria, antes pelo contrário, facilita a organização e desenvolvimento de vários tipos de conhecimentos. Os jogos exploratórios são também neste aspecto um recurso muito útil e exemplar.

Cabe a quem pretenda realizar com as crianças jogos que já foram por si experimentados aquando da sua formação, ou com grupos de crianças com quem trabalhou ou que os tenha encontrado em textos como este, adaptá-los e reconstruí-los. Também os exemplos que aqui se apresentam já têm uma história e já foram concretizados, muitos deles a partir doutros e sujeitos a mudanças.

Gostaríamos de propor ao leitor, como exercício, que defina objectivos/finalidades/intencionalidades a atingir com as actividades a concretizar com o seu grupo, enquadrando-os num dos três referentes (A,B,C), e que procure, entre os exemplos incluídos na listagem de jogos exploratórios que se seguem, alguns que possam contribuir para responder aos seus interesses educativos.

Referentes para a escolha do/s Jogo/s exploratório/s:

- A. Uso de *elementos da linguagem teatral*;
- B. Mobilização de *informação*;
- C. Desenvolvimento de *capacidades/processos, competências*.

Exemplo 1

Se lhe interessa proporcionar situações que permitam que os elementos do grupo:

- Exercitem o uso da palavra (A- elemento da linguagem teatral);
- Se conheçam melhor uns aos outros (B- mobilização de informação);
- Sejam capazes de se organizar no espaço e memorizar (C- desenvolvimento de capacidades/processos, competências).

Que jogos exploratórios poderá escolher e adaptar, com a finalidade de facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem nesses aspectos?

Exemplo 2

Se lhe interessa proporcionar situações que permitam que os elementos do grupo:

- Usem o gesto (A - elemento da linguagem teatral);
- Partilhem informação sobre utensílios usados em profissões (B – mobilização de informação);
- Sejam capazes de observar, surpreender e ser surpreendidos, de ser originais, de transmitir ideias sem o uso da palavra, que desenvolvam as competências específicas da Expressão Dramática: Relacionar-se e comunicar com os outros; Explorar diferentes formas e atitudes corporais; Representar acções; Observar, escutar e apreciar o desempenho dos outros (C – desenvolvimento de capacidades/processos, competências)

Que jogos exploratórios poderá escolher e adaptar com a finalidade de facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem nesses aspectos?

2.2- Listagem de exemplos de jogos exploratórios

A listagem que a seguir se apresenta deverá ser entendida apenas como um conjunto de exemplos que continuarão a fazer a sua história, evoluindo e transformando-se com a necessária adaptação às pessoas e contextos educativos em que forem realizados.

Usando elementos da linguagem teatral

A . a) Elementos visuais da linguagem teatral: gesto, movimento, mímica

1. Todo o grupo anda pela sala. Alguém tem uma bola que atira para outra pessoa com quem cruze o olhar, sem deixar de andar. O mesmo com duas, três bolas. Poderá dizer o seu nome ou o nome da pessoa para quem atira a bola.

2. Em círculo, uma pessoa fixa o olhar noutra e corre para ela. Assim que a pessoa se apercebe que é olhada, por sua vez olha para outra e corre para ela...

3. Dois a dois, cada pessoa tem um objecto na mão que atira para a outra (troca).

4. Andar com uma cana equilibrada sobre a cabeça. Individualmente e 2 a 2.

5. Andar com um objecto sobre a cabeça (livro, lápis...).

6. Um grupo transporta copos com água. Em seguida, esvazia a água de alguns deles sem que o outro grupo veja. Tentar reconhecer quais os copos que são transportados com água e quais os que a não têm.

7. Esticar e encolher um lado do corpo de cada vez. Mudar de lado à medida que, rodando, vai fixando os vários cantos da sala.

8. Massajar a face - maxilares; bochechas; testa (relaxe).

9. Enrugar a testa; franzir o sobrolho; cerrar as pálpebras; cerrar os maxilares. Desfazer o movimento lentamente (relaxe).

10. De olhos fechados ver uma bola de ping-pong, uma bola de ténis, de basket, um balão... seguir a sequência no sentido inverso (relaxe).

11. De olhos fechados seguir o movimento de um carro que passa perto, de um barco que passa ao longe, de um avião... (relaxe)
12. Um grupo de pessoas atrás das outras. Uma delas faz uma “careta” e mostra-a a quem está à sua frente. Esta tenta repeti-la e por sua vez passá-la. Comparar a última “careta” com a primeira.
13. Individualmente, fazer um sorriso. Dá-lo a outra pessoa. Quem receber o sorriso, transforma-o numa expressão triste, zangada, ... e passa-a a outra pessoa.
14. Cada um faz uma expressão facial que represente uma emoção. Cada uma das outras pessoas do grupo escreve num papel a emoção que vê ser representada. Comparar as interpretações.
15. Cada pessoa identifica e regista por escrito as emoções nas faces de pessoas representadas num conjunto de fotografias recortadas de revistas. Explicar possíveis causas para a emoção revelada. Trocar pontos de vista.
16. Escrever no quadro a lista de emoções identificadas. Cada um escolhe uma e representa-a através da mímica (expressão facial).
17. Cada duas pessoas escolhem emoções a representar através da mímica. Representar um diálogo de emoções.
18. Dois a dois, com uma das mãos atrás das costas, tentar tocar na mão do par.
19. Sentado, deitado ou em pé, a um sinal tocar em outras duas pessoas.
20. Andar. A um sinal, formar grupos de 2, 3, 4 pessoas que se tocam por uma parte do corpo (ombros, cotovelos, joelhos...).
21. Andar. A um sinal, formar conjuntos de pessoas com alguma característica comum (cor dos olhos, número de irmãos, naturalidade, primeira letra do nome...).
22. Reconhecer um companheiro pelo tacto, pela fala, pelo riso...
23. Andar pela sala de olhos fechados e procurar pessoas que apresentem alguma característica física semelhante: cabelo de corte do mesmo tipo, sapatos do mesmo género, nariz parecido, altura...). Abrir os olhos e confrontar.
24. Andar imaginando que o corpo é de gelatina, de ferro, de algodão...
25. Andar imaginando que o corpo é enorme, muito pequeno, muito gordo, mui-

to magro...

26. Andar imaginando que os pés têm alcatrão, pastilha elástica, fogo...

27. Andar imaginando-se sobre areia, sobre pedras, pregos, lama, fogo...

28. Uma pessoa sai da sala. Outra esconde-se, algumas trocam de lugar, trocam de roupa... Quem saiu da sala tenta descobrir as alterações.

29. Dois a dois, guiar um companheiro que tem os olhos fechados, primeiro agarrando-o, depois apenas tocando-o, depois dando-lhe indicações sonoras, depois apenas seguindo-o enquanto murmura.

30. Cada pessoa está sentada numa cadeira (em círculo). Uma de cada vez, levanta-se, vai de olhos fechados ao centro e volta para a sua cadeira.

31. De pé, em círculo, de olhos fechados, vão todos ao centro. Refazer o círculo de olhos fechados.

32. Andar pela sala de olhos fechados evitando obstáculos previamente colocados e conhecidos.

33. Andar pela sala de olhos fechados e reconhecer pelo tacto objectos que vá encontrando.

34. Com os olhos fechados, tentar ir até uma linha previamente conhecida sem a ultrapassar.

35. Dois a dois, agarrando um único fio, tentar dar um nó...;

36. Dois a dois, lado a lado, como se tivessem um só corpo (apenas dois braços), vestem uma peça de vestuário... sentam-se, agarram um objecto...

37. Dois a dois, frente a frente, uma pessoa segue em espelho os movimentos da outra; 3 a 3, 4 a 4... /música de fundo/

38. Lado a lado, em fila, empurrar, em grupo, uma parede imaginária.

39. Uma pessoa de cada vez corre em direcção a outras duas que, de mãos dadas, lhe servirão de segurança.

40. Em pequenos grupos, rotativamente, transportar um objecto imaginário. As outras pessoas, depois de cada grupo parar, podem dizer qual o objecto que viram

na representação.

41. Focalizar a atenção numa extremidade do corpo. Imaginar que nela se transporta algo que depois se vai atirando para outra extremidade, movimentando-se pelo espaço, com leveza. /música de fundo/

42. Em pequenos grupos, imaginar encontrar-se dentro de uma caixa. Deslocá-la sem sair de dentro.

43. Dois a dois, uma pessoa sentada finge tocar uma flauta. A outra finge ser a serpente encantada./música de fundo/

44. Em roda todos sopram para encher um único balão.

45. Em roda todos tentam esvaziar o balão imaginário empurrando-o com as mãos.

46. Uma pessoa enche um balão imaginário e outra vai mostrando, com as mãos, o contorno que o balão vai tendo.

47. Grupos de 3 pessoas, de gatas, empurram um balão com o sopro e em linha recta.

48. Lado a lado, tentar ser o último a chegar a uma meta determinada.

49. Dois a dois, frente a frente, a alguns metros de distância, imaginar que existe um cabo preso à cintura de uma das pessoas e que a outra enrola, puxando-a ou desenrola deixando-a voltar ao seu lugar.

50. Dois a dois, ligados por um pau (lápiz, cana...) deslocam-se sem o deixar cair.

51. Dois a dois, ligados por um pau imaginário, deslocam-se mantendo a distância que os separa.

52. Todas as pessoas estão ligadas por paus ou canas ou lápis...que agarram pelas extremidades. Embrulhar a cadeia assim formada e desembrulhá-la.

53. Cada pessoa tem um elástico atado nas pontas. Com ele vai criando formas diversas de acordo com uma música de fundo.

54. 2, 3, 4...pessoas rodeadas por um elástico, sem o deixar cair vão descobrindo formas novas./música de fundo/

55. Dois a dois, ligados por um elástico imaginário, deslocam-se pela sala. 2, 3 grupos de cada vez.

56. Dois a dois, uma das pessoas desloca-se de acordo com a maior ou menor pressão que a outra faz, com um dedo, nas suas costas ou ombros.
57. Dois a dois, frente a frente, imaginando que têm as mãos magnetizadas, deslocam-nas de acordo com a atracção que isso possa pressupor.
58. Dois a dois, uma das pessoas atrai ou afasta a outra, de acordo com o sopro maior ou menor que lhe dirige para determinada parte do corpo, ou o modo como a “aspira” inspirando.
59. Dois a dois, uma das pessoas imagina-se uma marioneta com fio em várias partes do corpo. A outra pessoa vai puxando os fios para a movimentar./música de fundo/
60. Dois a dois, uma das pessoas enrola a outra com um fio imaginário. A pessoa embrulhada desembaraça-se do fio recordando o seu percurso.
61. Andar pela sala. Parar e observar o espaço circundante. Procurar algo de desconhecido no novo espaço.
62. Andar imaginando que se vai atravessando uma substância. Descansar nessa substância o queixo, um braço, uma mão.
63. Em grupo, de olhos abertos, ocupar o máximo/mínimo espaço.
64. Em grupo, de olhos fechados, ocupar o máximo/mínimo espaço.
65. Cada pessoa movimenta-se de acordo com indicações que terão em conta as variáveis: força, sentidos, planos e formas.
66. Algumas pessoas andam pela sala, enquanto outras registam graficamente num papel os seus percursos. Cada pessoa que andou tenta identificar o seu percurso.
67. Duas pessoas andam pela sala. Outras duas registam no quadro os seus percursos.
68. Uma pessoa desenha no quadro um percurso que outra tenta concretizar andando pelo espaço-sala.
69. De pé, cada pessoa vai elevando e baixando os braços abertos imaginando o percurso em “frames” cinematográficos /música de fundo/.
70. Cada pessoa desenha no espaço em vários planos (alto, médio e baixo) segundo

linhas (direitas e curvas) e em diversos sentidos, linhas (direitas e curvas) com uma parte do corpo indicada por quem orienta: dedo da mão, pulso, cotovelo, ombro, nariz, joelho... /música de fundo/.

71. Dois a dois, rotativamente, cada pessoa movimenta-se no espaço (alto, médio e baixo) em diversos sentidos, traçando linhas (direitas e curvas) com uma parte do corpo, sem usar palavras. A outra pessoa continua a linha usando outra parte do corpo /música de fundo/.

72. Uma pessoa movimenta-se no espaço (alto, médio e baixo) em diversos sentidos, traçando linhas (direitas e curvas) com uma parte do corpo. Quando quiser pára, congelando o movimento. Outra pessoa continua usando outra parte do corpo. Depois outra e outra. No final fazer o percurso inverso /música de fundo/.

73. Apresentar o seu nome através do movimento.

74. Em roda, “dar” a outra pessoa um objecto imaginário que segura entre as mãos, apresentando uma dimensão (largura, altura...) através do modo de o agarrar. A pessoa que o recebe “agarra-o” imaginando outra dimensão. (largura, altura...).

75. Em roda, “dar” a outra pessoa um objecto imaginário que segura entre as mãos, evidenciando o peso através do modo de o agarrar. A pessoa que o recebe “agarra-o” imaginando outro peso. (mais leve, mais pesado).

76. Em roda, “receber” de outra pessoa um objecto imaginário. Ao recebê-lo, evidenciar a sua reacção emotiva através da mímica e do modo de o agarrar.

77. Cada pessoa tem um papel com a imagem de um objecto desenhado ou não por si. Apresentá-lo representando (gestualmente), modos de o utilizar. As outras pessoas procuram reconhecer o objecto.

78. Em roda, cada pessoa representa gestualmente, possíveis usos para um objecto (chapéu, caixa, lenço...).

79. Em roda, cada pessoa representa gestualmente possíveis usos para objectos sugeridos por um determinado objecto que passa de mão em mão (um pau, um copo...).

80. Em roda, sentados, tirar de um saco objectos imaginados e apresentá-los através do uso que dele se faz e de modos de a ele reagir. (modo de o agarrar, cheirar, o pintar, de o transportar, de o usar, de o olhar...)

81. Cada pessoa tem um objecto imaginário. É-lhe pedido para: o agarrar; o cheirar, mostrar se gosta dele ou não, o pintar, transportá-lo para outro lugar, usá-lo... sozinha, com outra pessoa... Outra pessoa dirá qual o objecto imaginado.

82. Em roda, cada pessoa dá uma dentada numa maçã imaginária, passa-a a quem está ao lado e que a recebe, lhe dará outra dentada e o dá à pessoa seguinte, tendo em conta a transformação que o fruto vai sofrendo.

83. Em roda, sentados, passar um objecto imaginário, transformando-o noutro sugerido pela forma que tem aquele que se recebe.

84. Em roda, sentados, representar um facto através de uma sequência de gestos feitos por cada um (fazer um bolo, pregar um botão, escrever uma carta...).

85. Dois a dois, dialogar usando apenas gesto.

86. Cada pessoa imagina que tem um livro aberto sobre as mãos. O livro fecha-se e abre-se aumentando e diminuindo de tamanho à medida que se abre e fecha.

87. Em roda, sentados, cada pessoa tem na sua frente, no chão, uma folha de jornal em que pega tentando não produzir qualquer som. Sempre sem falar e procurando não produzir som com a folha, levanta-se e troca de folha com outra pessoa.

88. Andar pela sala com um jornal. Parar em estátua a um sinal. Andar pela sala com um jornal, representando diversas personagens, sem emitir som (um ardina, um ministro, um reformado, um adolescente, um detective...).

89. Andar pela sala com um jornal, representando as diversas personagens que o lêem tendo em conta: características próprias como profissão, idade; as superfícies sobre as quais andam (gelo, lama...); as notícias que estão a ler;...

90. Dois grupos, cada um com uma série de papelinhos onde foram escritos títulos de filmes, de canções, de livros, provérbios,... Uma pessoa (um pequeno grupo) tira um deles e tenta comunicar ao seu grupo (aos outros grupos), durante um tempo previamente determinado e por gestos, o que lá está escrito.

91. Individualmente, uma de cada vez, cada pessoa senta-se/utiliza uma cadeira de modo diferente.

92. Dispor algumas cadeiras de modo que possam dar a indicação de um lugar (cinema, esplanada, avião...). Ocupá-las representando personagens usando o gesto,

movimento e mímica.

93. Individualmente, representar personagens (usando o gesto, movimento e mímica) que possam estar sentadas num lugar sugerido pela disposição de um conjunto de cadeiras. Introduzir novos dados: acções e emoções.

94. Uma pessoa é peça de uma máquina. A ela junta-se outra e mais outra até se construir uma única máquina de que cada um é uma peça e de que todos fazem parte.

95. Em pequenos grupos, cada pessoa representa uma peça de uma máquina. Cada grupo põe em funcionamento as peças da máquina que representa, formando um conjunto e de acordo com um ritmo próprio (gesto e efeito sonoro). Usar velocidades diversas no seu modo de funcionar.

96. Em pequenos grupos, cada pessoa representa uma máquina que existe (gesto e efeito sonoro). As outras pessoas, depois de cada grupo parar, podem dizer qual a máquina que viram representada.

97. Em pequenos grupos, representar uma máquina que não existe, mas que o grupo gostaria que existisse (gesto e efeito sonoro). As outras pessoas, depois de cada grupo parar, podem dizer qual a máquina que viram representada.

98. Individualmente, usando algumas peças de guarda-roupa (saia, chapéu, lenço, bengala,...) cada pessoa imagina e representa personagens (gesto, movimento, mímica, guarda-roupa) tendo em conta: características próprias como profissão (ar-dina, ministro, detective...), idade; o que está a fazer; a emoção que está a sentir...

99. Em pequeno grupo, usando algumas peças de guarda-roupa, representar um conjunto de personagens (gesto, movimento, mímica, guarda-roupa) que se colocam em posição adequada para tirar uma fotografia de grupo. As outras pessoas, depois de cada grupo parar, podem dizer quem são as personagens; qual a relação entre elas; o que se terá passado...

100. Com algumas peças de guarda-roupa, cada pessoa imagina e representa uma personagem (gesto, movimento, mímica, guarda-roupa) e depois pára em estátua. Em seguida vão-se-lhe juntando outras, uma de cada vez, sem combinar nada, até ficarem todas em posição para tirar uma fotografia e tendo em conta características de pessoas que possam formar um grupo.

101. Dois a dois, uma pessoa rodeia com os braços a outra, numa parte do corpo,

e a outra solta-se e rodeia-a também, volta a rodear e a soltar... /música de fundo/.

102. Uma pessoa apresenta uma forma, estática. Outra junta-se-lhe e rodeia/con-torna essa forma sem se tocarem seguida de todas as outras até formarem uma composição /música de fundo/.

103. Formar dois grupos. Cada elemento de um dos grupos elabora uma forma movimentando-se e depois congela-a. Quando todos estiverem em estátua, cada pessoa do outro grupo intercepta uma das formas criadas e fica também em estátua. Quando todas as pessoas tiverem acabado as suas formas, as do grupo que iniciou, uma de cada vez, vão descongelando e criando outras formas noutra espaço a que se juntam as seguintes... e outra e outra vez num contínuo...

104. ...

A . b) Elementos sonoros da linguagem teatral: palavra, efeitos sonoros, música

1. Escutar durante algum tempo. Referir os sons escutados.
2. Ouvir durante algum tempo os sons de um determinado campo sonoro (dentro da sala, dentro do edifício, fora do edifício...). Referir os sons escutados.
3. De olhos fechados, seguir, apontando, o som produzido por uma ou duas pessoas que se deslocam pela sala.
4. De olhos fechados, identificar sons produzidos por uma das pessoas do grupo.
5. De olhos fechados, identificar a pessoa que produziu um som.
6. Andar, enquanto um som é produzido. Parar, quando não se ouve esse som.
7. Andar de acordo com um batimento produzido por uma fonte sonora verbal.

nota: A muitos dos jogos exploratórios anteriormente apresentados se poderá acrescentar o uso de elementos sonoros. Alterar, introduzir variáveis, acrescentar dados, proporciona, tanto ao orientador como aos restantes participantes, experiências de sequencialidade criativa, a vivência de processos de integração, a evidência da construção conjunta, em processo. No entanto, é importante não esquecer a utilidade de isolar e focalizar a prática também no exercício expressivo e criativo de elementos seleccionados. Os elementos não sonoros não só fazem parte intrínseca da linguagem teatral, como também são descurados na nossa educação, apesar de constituírem canais de apreensão e de expressão/comunicação comuns a todos e preferidos por algumas pessoas.

8. Contar até dez lentamente, começando com voz forte e seguindo até ao sussurro. Fazer o percurso sonoro no sentido inverso.
9. Uma pessoa, de olhos fechados, tenta agarrar outra que anda pela sala produzindo som e que procura não se deixar apanhar.
10. Andar de acordo com uma música, segundo sentidos determinados (para a frente, para trás; para a esquerda, para a direita).
11. Bocejar espreguiçando-se.
12. Inspirar e expirar emitindo um som.
13. Em roda, cada pessoa diz o seu nome de modo diferente da anterior (a chorar, bocejando, a gritar...). As outras pessoas do grupo repetem o nome.
14. Produzir um batimento de acordo com a divisão silábica dos nomes de cada um.
15. Andar, parar junto de outra pessoa e cumprimentá-la dizendo o seu próprio nome.
16. Andar, parar junto de outra pessoa e cumprimentá-la dizendo o nome dela.
17. Andar em direcção a uma pessoa e dizer o nome dela.
18. Correr em direcção a alguém e dizer o seu nome.
19. Saltando, dirigir-se para alguém e dizer o seu nome.
20. Várias pessoas a andar, correr, saltar, em direcção a alguém e dizer o seu nome.
21. Andar. Dirigir-se para alguém com quem trocou o olhar dizendo o seu nome.
22. Atirar a bola ou balão para a pessoa de quem se diz o nome. Seguir com duas, três, quatro bolas.
23. Em roda, uma pessoa diz:- O meu nome é...e sou/gosto de... (profissão, gostos, morada...). A seguinte diz: - O teu nome é...e és/gostas de...O meu nome é...e sou/gosto de...
24. Em roda, cada pessoa diz:- O meu nome é... e sou..., faço...gosto de..., diz o nome próprio e uma palavra que comece pela mesma letra que o nome e que represente uma característica, uma actividade, um objecto de que goste.

25. Em roda, sentados. Haverá um espaço ou cadeira livre. A pessoa sentada perto desse espaço ou cadeira diz: - A cadeira...à minha direita/esquerda, está livre. Gostaria que fosse ocupada por...

26. Em roda, em cada cadeira está sentada uma pessoa, excepto numa que fica ao centro. Quem ficou de pé diz: trago uma carta para todos aqueles que gostam de Matemática...; têm sapatos castanhos...; gostam de leite...Quem se enquadrar no conjunto muda de lugar e quem estava de pé tenta conseguir sentar-se. Quem ficar sem cadeira vai para o centro e anuncia outra característica de hipotéticos destinatários de uma carta.

27. Todos andam pela sala. A um sinal, cada um dá uma informação sobre si próprio (idade, gostos, cor dos olhos,...).

28. Em roda, cada um tem um papel com o seu nome. Todos mostram o papel durante uns segundos. Os papéis rodam numa mesma direcção até pararem noutra pessoa. Cada um terá de entregar rapidamente o papel ao dono.

29. Cada um tem um papel com metade de uma palavra /provérbio /título de filme, de livro. Procurar a pessoa que tem o que lhe falta para completar a palavra ou frase.

30. Cada um responde por escrito, num papel que irá colar ou pregar ao peito ou nas costas, a uma pergunta como: De que gostas mais na escola?... O que gostas de fazer no fim-de-semana? Dançando, cada um procura pessoas com respostas semelhantes e, em conjunto, vão continuando a dançar. Quantos grupos se formaram?

31. Todos andam pela sala. A um sinal, reúnem-se segundo conjuntos de pessoas com uma característica/propriedade comum (quem tem cabelo castanho, quem tem um irmão, quem sabe a tabuada do 4, quem sabe fazer bolo de chocolate...).

32. Em roda, pronunciar qualquer som não verbal enquanto se atira um balão para outra pessoa. O tempo que leva a emitir os sons deverá coincidir com o do percurso do balão.

33. Em roda, dizer uma palavra enquanto se atira um balão para outra pessoa. O tempo que leva a pronunciar a palavra deverá coincidir com o do percurso do balão.

34. Atirando o balão para outra pessoa dizer uma palavra. Ir formando conjuntos de palavras tendo em conta a analogia fonética ou semântica (som inicial, som da última sílaba, profissões, nomes de ruas, nomes de animais, meios de transporte, cantores, escritores, títulos de filmes, objectos que podem estar dentro dum saco...).
35. Em roda, cada pessoa diz uma palavra de uma lengalenga. Ao dizê-la, faz um movimento com todo o corpo... só numa direcção... com uma parte do corpo...
36. Falar em crescendo e decrescendo de intensidade.
37. Representar graficamente o crescendo e decrescendo de intensidade e/ou altura, no dizer de uma frase.
38. Pronunciar as vogais com se tivesse a boca aberta para comer uma cereja, um ovo, uma maçã.
39. Pronunciar os sons bbb, fff, sss, lll, ggg (forte e fraco...).
40. Pronunciar o mesmo som forte/fraco, grave/agudo, curto/longo.
41. Falar soprando uma folha de papel em frente da boca (diversificar o tipo de papel).
42. Falar voltado para um canto da sala; com as mãos em arco junto à boca; ao ouvido de alguém; com um funil; para dentro de um saco; frente a um pano; à janela; ao ar livre...
43. Ler um texto para um grupo de pessoas que está na sua frente, atrás de si, disperso pela sala.
44. Duas pessoas dialogam, circulando pela sala por entre as restantes pessoas que estão sentadas e de olhos fechados, atentas à conversa.
45. Passar de ouvido em ouvido a mesma palavra procurando pronunciar-la correctamente. Tentar que a última coincida com a primeira.
46. Duas pessoas só têm quatro palavras para iniciar um diálogo. Trocando de pares, ficarão com oito. Trocar algumas vezes. Organizar um texto com as palavras que juntarem.

47. Alguém indica o lugar para onde quer ir, enunciando o percurso (sai, vira à direita,...) de modo que as outras pessoas imaginem qual é.

48. Uma pessoa sai da sala. As outras combinam uma regra que todos irão seguir ao responder às perguntas que lhes serão colocadas pela pessoa que saiu (fazer um determinado gesto, tossir, piscar os olhos...). A pessoa que saiu terá de descobrir qual foi a regra ou sinal combinado.

49. Observar um conjunto de objectos. Depois de os retirar, escrever os seus nomes.

50. Observar um objecto. Depois de o retirar, responder a perguntas sobre as suas características (quais as suas cores, será maior ou menor do que um outro objecto...).

51. “Tirar”, de um saco, objectos imaginados e apresentá-los através do uso que se faz de cada um e de modos de a ele reagir (gesto e efeitos sonoros).

52. Cada pessoa tem um papel com a imagem de um objecto. Apresentar esse objecto, sem mostrar a imagem, dizendo palavras que a ele estejam associadas; respondendo apenas sim ou não a perguntas das outras pessoas...

53. Dizer e/ou escrever o maior número possível de usos para uma garrafa numa ilha deserta; para um sapato; um livro...

54. Dois a dois, dialogar sem usar palavra, apenas efeitos sonoros.

55. Cada pequeno grupo cria uma sequência ordenada de efeitos sonoros que represente uma situação. As outras pessoas ouvem de olhos fechados e no fim contam a situação que imaginaram ao ouvir cada sequência.

56. Elaborar uma sequência rítmica em pequeno grupo. Registá-la indicando, em legenda, o código estabelecido.

57. Em roda, com um pequeno objecto na mão (borracha, castanha, bola de papel...). Todos ao mesmo tempo vão passando-o para a pessoa que está ao lado, acompanhando uma música.

58. Ler uma notícia de jornal com diversas entoações alterando-lhe assim o sentido.

59. Dizer o alfabeto ou contar até 50 indicando, através da entoação, uma situação (relato de futebol, noticiário, receber uma boa notícia, comício de campanha eleitoral...)

60. Dizer uma lengalenga, experimentando ritmos de suporte diferentes, novas terminações, movimentos, sequências em alternativa,...

61. Duas pessoas leiloam um produto imaginado sem dizer directamente o que é, mas apenas fazendo a sua promoção. As pessoas do grupo tentam descobrir que objecto é.

62. Sobre um mesmo tema, duas pessoas dissertam ao mesmo tempo, em discursos independentes (sobre o Natal, as férias, a escola...).

63. ...

2.3. O Jogo Dramático

O jogo dramático é concretizado em grupo tendo cada pessoa a responsabilidade de interpretar personagens que fazem parte da representação de situações, improvisando. Os “actores” vão construindo a acção, interagindo uns com os outros, definindo factos em estreita ligação com o conflito que poderá estar, ou não, previamente definido. Integrando a informação que possuem, usam elementos da linguagem teatral para expressar e comunicar o modo de ver e imaginar as personagens que interpretam, as suas razões, as suas maneiras de pensar, sentir e reagir. A aceitação dos dados jogados e apresentados em cena por cada um, os antecedentes do conflito e sua resolução, os elementos da linguagem teatral empregues são factores determinantes para o desenrolar da representação que assim formará um todo coerente.

Não se trata de ensaiar um espectáculo de teatro, mas de representar dramaticamente situações problemáticas ficcionadas, significativas para o grupo, valorizando a espontaneidade, a cooperação e responsabilização de cada um numa construção colectiva. Quando ao participantes se dividem em pequenos grupos, todos com a responsabilidade de representar a situação problemática proposta, os “espectadores” não conhecem as soluções que irão ser postas em cena, as soluções criadas pelos outros grupos, o que valoriza o elemento surpresa, assim como a cumplicidade. Cada grupo actua não só com a intenção de ser entendido, mas também de apresentar soluções inesperadas.

No jogo dramático, o empenhamento, a coerência dos dados e da ordenação dos factos pressupõem a disciplina e responsabilidade de cada elemento do grupo.

Cabe aos intervenientes, incluindo o orientador, e aos colegas espectadores, a reflexão e tomada de consciência quanto à adequação e modo de usar os elementos da linguagem teatral na representação, assim como sobre a informação nela contida, as atitudes e os valores que delas emergem, sobre o contributo de cada um, o processo de trabalho, a revelação de dúvidas e de interesses, o lançamento de propostas para o futuro.(18)

Embora seja utilizada a linguagem do Teatro, este jogo não se concretiza tendo como finalidade a apresentação de um espectáculo para um público exterior nem se exige ou pretende que a técnica de actor, ou de encenador ou de luminotécnico, ou de sonoplasta, ou de estilista, seja determinante para que o jogo se realize. (43,44,45).

As situações, de interesse para o grupo e, por isso, factor de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social, são representadas dramaticamente e, deste modo, equacionados pondo em comum saberes diversos que assim constituem parte integrante do desenrolar da acção. Está em causa a representação dramática, improvisada, de um conjunto de factos que se sucedem com coerência – acção. Cada pessoa colabora no seu desenrolar tendo em atenção a participação dos outros e a informação objectiva e subjectiva que possui, numa construção colectiva tanto mais gratificante quanto mais surpreendente, quanto mais original, mais coerente e autêntico for o desempenho de todos. É uma forma de compreender a experiência do quotidiano pessoal re-conhecendo e relacionando dados, o que ajuda a perceber empática e distanciadamente os outros e situações já vividas. Passando pela representação improvisada em grupo, orienta a imaginação com a integração de dados que vêm das outras pessoas e que assim passam a ser coordenadas pela actuação de cada um. (46,47,48)

O prazer que o jogo dramático pode dar cria o desejo de continuar, de melhorar o modo de jogar, de actuar, e a conseqüente procura de informação e preparação de recursos necessários à representação e assim à apropriação desta linguagem. Paralelamente, o facto de se exercitar a criatividade ao valorizar a procura de soluções, desenvolvendo a fluidez, o contributo de ideias pouco comuns mas pessoais (originalidade), o pôr em prática as soluções e ser capaz de as concretizar (elaboração), facilita a cada interveniente a consciência de que é aceite pelos outros (incluindo o orientador), de que é capaz, de que pode acreditar nas suas capacidades e saberes. A consciência da utilidade do contributo de cada um, a vivência da construção de

situações em que é necessária, essencial e apoiada a diferença, sendo características deste tipo de jogo, tem necessariamente consequências na literacia cultural e cívica dos participantes. (49)

Participar no jogo dramático, fruir e apreciar o que se constrói em grupo, com o alvará do educador/professor/animador, é uma vivência gratificante com influência no percurso educativo também a nível da educação estética.

Qualquer jogo dramático pode dar origem a novas situações problemáticas a que se procura ir dando resposta. Na escola, a sua concretização dentro de uma perspectiva de integração curricular, quer em projectos, quer numa pedagogia de situação, quer mais pontualmente em trabalhos sobre temas, ou concretizado numa perspectiva disciplinar, depende das opções metodológicas do professor. (50)

Naturalmente, também as aprendizagens específicas serão do interesse do grupo que está empenhado em prosseguir com mais qualidade artística e estética. Não é apenas o assunto a tratar na representação que empenha o grupo mas também o modo como o levam a efeito. Cada pessoa contribui para o sucesso vivido e fruído em conjunto. Actores e espectadores, à sua medida, sem pretensões de avaliação com parâmetros de adulto/artista/crítico de arte, mas com a exigência orientada pelo educador/professor/animador no sentido de ser capaz, de ser competente e responsável na mobilização de capacidades e conhecimentos para a construção conjunta de situações de aprendizagem pela acção com entusiasmo e prazer.

O educador/professor/animador, além de estar perante uma fértil fonte de informação sobre cada participante, quanto aos vários aspectos do seu desenvolvimento, é desafiado a exercitar a sua criatividade na formulação e orientação de propostas de indutores e de actividades, na canalização de interesses, na formulação das interrogações, na coordenação do jogo, por vezes, no desempenho de papéis, na reflexão final. A acção educativa através da Expressão Dramática é, para o orientador, um estímulo a uma permanente reflexão e formação pedagógica. (51,52)

Aprender em conjunto, trocar e organizar informação sobre aspectos da vida próximos ou afastados do quotidiano, através do jogo dramático, é um modo gratificante e eficiente de investir na educação cívica e cultural desde criança, no gosto pela procura e descoberta, pelo trabalho em equipa, pela escola, pela intervenção reflectida.

2.4. Pontos de partida e desenrolar do jogo dramático

O jogo dramático surge focalizado em situações problemáticas previamente identificadas e para as quais se procuram respostas e soluções. Donde, se considerarmos uma pergunta de partida, o jogo dramático será uma proposta de resposta vivenciada na representação. Pode desenrolar-se a partir de variados tipos de estímulos ou de indutores sobre os quais são formuladas as interrogações:

- Estímulos visuais, como uma fotografia, uma escultura, objectos, peças de vestuário, um animal, ...;
- Estímulos sonoros como uma música, efeitos sonoros; uma palavra; uma frase; uma notícia, ...;
- Situações já vivenciadas;
- Conteúdo ou conjunto de conteúdos;
- Interesses detectados junto do grupo;
- Um livro, um filme, ...;
- ...

O jogo dramático surge como forma de representar situações problemáticas concretas, geralmente formuladas pelo professor/orientador, para as quais os participantes procuram saídas, soluções, utilizando a linguagem teatral. A definição de alguns dados essenciais à representação, tais como as personagens, o lugar e o tempo, algo sobre a acção, é apresentada com mais ou menos clareza no enunciado da situação problemática, conforme a intenção educativa do orientador. É interpretando as personagens, enquadrando-as com a informação que têm, interagindo, situando e desenrolando a acção num tempo e num espaço, que os diversos saberes objectivos e subjectivos são equacionados. Com relativa espontaneidade, cada participante faz apelo aos dados que possui e que considera úteis para a representação, tendo em conta aqueles que os outros elementos do grupo possuem, recebendo e dando informação, procurando soluções sem perder de vista que a coerência será necessária.

Alguns referentes para uma representação dramática

- O que acontece? - Acção

Que factos? Como se ordenam? Que tensões? Que conflitos?

Algum objecto tem interferência na acção? (*)

- Com quem? - Personagens

Quem está envolvido na acção? Como se vestem? Como é a face? Como se movimentam? Que gestos fazem? O que dizem? Como o dizem? O que sentem? Que atitudes mostram? (*)

- Onde? - Lugar

Como é o lugar? O que há lá? Que luz? Num único espaço? O que se ouve? Que cores predominam? (*)

- Quando? - Tempo

Em que época? A que hora do dia? Num único tempo? Como está o tempo/ clima? (*)

- Com o quê? (*)- Objectos

** As respostas a estas perguntas serão dadas através dos diferentes elementos da linguagem teatral.*

Qualquer que seja o ponto de partida, cabe ao orientador apresentar as interrogações que levam à proposta de jogo dramático, de um modo que possibilite fazer escolhas, a procura, selecção e organização de informação que cada interveniente põe à disposição do grupo, numa construção lúdica, criativa e conjunta.

Não é a cópia de um modelo ou a representação fiel de uma história já conhecida, ou o fazer como o orientador diz que estão em causa. A esse tipo de representação chamamos dramatização e tem outros objectivos educativos. A dramatização surgirá em situações em que é fundamental representar para um público algo previamente definido, pressupondo uma fase de desenvolvimento da literacia teatral em que a técnica de representação é apurada. O professor do 1.º CEB que dá preferência às dramatizações, em que os alunos se limitam a representar situações

com a maior parte dos dados previamente definida sem os seus contributos, deverá ter consciência da diferença quanto às aprendizagens que nelas proporciona aos alunos. Se o que se espera de cada um deles é que “represente bem”, que seja um “bom actor”, com as consequências que daí advêm, não só quanto ao tipo de participação, como também quanto à avaliação e selecção de alunos – os que “têm jeito” e aqueles que “não têm jeito” - tendo em conta sobretudo o resultado e o efeito da representação nos espectadores, então muitas oportunidades de educação artística, criativa e significativa se perdem. É completamente diferente optar pela construção de um processo que conduz a uma representação dramática que depois se partilha com outras pessoas porque assim o desejou todo o grupo, privilegiando o processo para o qual cada um contribui, ou optar pela representação x, já definida e elaborada, em que cada participante terá apenas de se encaixar através do treino, dos ensaios, dando prioridade ao produto final e à reacção de adultos espectadores.

Sendo a Expressão Dramática uma linguagem que interpreta e representa a realidade de quem a usa, ao pôr em acção (drama – acção em grego) situações reais ou imaginadas, necessariamente integra dados que são objecto de estudo também de outras áreas do saber, embora as trate de modo diferente, sob outra perspectiva e de modo personalizado. Assim, é frequente a utilização desta forma de representar como meio aliciante para tratar conteúdos muito diversos, de modo integrado, através da representação dramática de situações em que eles estão inseridos. Quando o professor tem consciência da importância da integração de saberes de diversas áreas e da construção de ideias a partir das ideias que os alunos já possuem, o jogo dramático apresenta-se como uma actividade com um grande potencial pedagógico.

Nos primeiros anos de escolaridade, a utilização da linguagem teatral, sobretudo com o jogo dramático concretizado numa perspectiva integrada, constitui uma oportunidade única de contribuir para o desenvolvimento da literacia artística e educação estética das crianças aliada a uma perspectiva dinâmica e criativa da educação e da aprendizagem.

As actividades artístico-expressivas implementadas de modo integrado podem ser, por exemplo, um excelente contributo para a vivência de situações em que os processos da ciência são incluídos. Não há jogo dramático sem a formulação de problemas, sem hipóteses, sem inferências, sem ordenação, sem comunicação...

Será difícil aprender a intervir criticamente e saber fazer opções quanto a valores, a ser sensível ao que o rodeia, criativo e cooperativo, a tomar decisões, a gerir conflitos, a saber pesquisar, a utilizar meios diversos do manual,... sem participar em actividades que impliquem desenvolver competências nesses âmbitos. É completamente diferente ouvir falar sobre “Os meios de transporte” em aulas em que até se usam “fichas de aplicação ou consolidação” ou desenvolver competências várias a partir de uma interrogação como “- Como é que será possível ir daqui a França?” ou de um projecto em que se pretende representar, com fantoches, “A viagem de Vasco da Gama”.

Existem inúmeras possibilidades de integrar múltiplos conhecimentos, de modo significativo: da representação dramática de situações em que as personagens se situam em lugares diferentes, noutras tempos, às tabelas onde se registam dados, às visitas de estudo, à leitura de narrativas de viagem, à construção de viaturas, à experimentação de situações de mobilidade e transporte,..... E nesta perspectiva necessariamente se integram as emoções, as relações afectivas com pessoas, coisas, situações, fenómenos.

Os referentes para a acção educativa já mencionados na pag. 25 (A. Uso de elementos da linguagem teatral; B. Mobilização de informação; C. Desenvolvimento de capacidades/processos, competências; podem ajudar o professor a nortear a sua acção pedagógica e identificar as aprendizagens a facilitar, assim como aquelas que foram concretizadas durante as actividades já realizadas.

Para os alunos, as ideias, as aprendizagens e seu registo, os interesses, as dúvidas e curiosidades, a destriça entre um pendor mais objectivo e universal e um outro mais subjectivo e particular, entre o que é opção e se liga a valores e o que é fixo e facto consumado, são dados que se tornam explícitos e partilhados nas actividades de avaliação/reflexão, sob a orientação do professor.

Dentro de uma perspectiva metodológica - a que podemos chamar de situação - as situações a representar no jogo dramático serão sugeridas por indutores de algum modo relacionados com vivências do grupo e, por isso, apelativos. Desde uma música a um texto, uma fotografia, uma pintura, uma situação real, um assunto como o terrorismo, o desemprego, a fome ou o paraíso, múltiplas serão as hipóteses de indutores que, desencadear um processo em que as actividades conduzirão à construção de ideias, à problematização e tomada de consciência de posições pessoais.

O indutor poderá dar directamente origem a problemas para os quais se irão procurar soluções através da representação, como por exemplo: A partir da fruição de um quadro: “-Quem serão as pessoas que estão representadas neste quadro?”; ou a partir de uma notícia apresentada no telejornal: “ – Porque será que existe tanta gente com fome?”; ou a partir de uma prenda de Natal: “ – Quando é que geralmente o telemóvel é usado?”, etc.

Sem passar logo à formulação de problemas a representar, o orientador poderá fazer um levantamento das ideias dos participantes relacionadas com indutor (chuva de palavras, brainstorming...) que em grupo são organizadas em categorias. Estas categorias poderão ser previamente estabelecidas como no caso de se prenderem directamente com referentes para a representação dramática, ou poderão ser identificadas a partir da organização em conjuntos das ideias referidas pelas pessoas do grupo no levantamento inicial. O seu registo pode ser feito numa tabela simples que ficará exposta na sala e que poderá ir sendo posteriormente completada pelo grupo. Relacionados com as ideias registadas, o professor propõe jogos exploratórios. Em seguida, cruzando dados pertencentes às diversas categorias, surgem situações problemáticas que são representadas e solucionadas no jogo dramático. Da reflexão sobre as representações advêm novos dados que dão origem a novas problematizações, novos jogos exploratórios, conduzindo a novas tarefas com outras necessidades e interesses, e novos passos na compreensão de si próprio, dos outros, dos fenómenos e situações, de opções e posições pessoais e de grupo. (34, 43)

Ao longo do processo, cada passo dá origem a outro, sem que haja um produto já definido a atingir no final. Em expressão dramática, embora o orientador possa fazer uma previsão das competências a desenvolver ou de ideias a desenvolver e organizar, e ainda que estejam implícitos vários conteúdos a tratar, para os participantes, eles vão-se tornando explícitos e “pensados” na reflexão conjunta que se segue à concretização do jogo dramático. Este constitui uma actividade com enorme potencial como mobilizador e gerador de interesses muitas vezes conduzindo à identificação de uma meta desejada pelo grupo e daí ao despoletar de um projecto.

Quando o processo se consubstancia na construção de um projecto que se focaliza na Área de Expressão Dramática e que tem como finalidade concreta a atingir uma representação dramática, os alunos participam com o professor na gestão de todo o processo, em todas as suas fases. Embora coordenado pelo professor/animador, só cumpre a sua função com a consciente e responsável participação de todos, não

só na decisão quanto à meta a atingir, como também quanto ao rumo das actividades, quer na execução de tarefas acordadas como necessárias à concretização das metas, quer na contínua reflexão e avaliação do processo. Até chegar à representação final, as ideias vão surgindo das diversas actividades realizadas. Os diferentes jogos dramáticos constituem passos na exploração, procura e desenvolvimento de competências no âmbito desta área, com a integração de aprendizagens a nível de outros âmbitos do saber. Cada experiência de aprendizagem acrescentará novos dados aos que cada participante já possui, não se limitando o ensino e a aprendizagem a uma soma de actividades diferentes sobre o mesmo assunto. As reflexões que vão tendo lugar durante todo o projecto identificam e organizam as ideias subjacentes ao processo educativo inerente ao processo de construção da representação dramática. A representação final é fruto da negociação das experiências e ideias seleccionadas a partir das várias actividades concretizadas. Todo o grupo está por dentro do que é pretendido, não só a nível das ideias chave como também quanto ao modo como elas serão representadas, aos elementos que serão usados e aos recursos necessários à sua realização. Múltiplos registos poderão contribuir para dar nome aos diversos tipos de saberes que acompanham o processo.

Se o professor opta por uma metodologia de projecto sem que pretenda perspectivá-lo numa representação dramática mas sim numa outra finalidade ou meta (uma visita de estudo, a produção de um livro, uma construção de uma casa para um animal, a realização de uma campanha, de uma festa, etc., etc.) então, os jogos dramáticos vão surgindo pontualmente durante o processo, contribuindo para a procura e resolução de situações, sem que cada representação tenha necessariamente de se perspectivar noutra. Neste caso, para além da específica incursão na educação artística, o jogo dramático é uma actividade que também propicia a recolha de dados, a vivência de situações reais ou imaginadas que irão ser mola propulsora de informação, na previsão de acontecimentos, na organização da informação, na tomada de consciência de valores e de posições pessoais perante a realidade.

Quando o professor identifica e decide tratar um assunto de carácter abrangente, de interesse para os alunos, como por exemplo “o medo” ou “o futuro” ou..., durante curtos períodos de tempo, este poderá ser abordado com a Expressão Dramática, em jogos exploratórios e jogos dramáticos. A proposta de situação a resolver no jogo dramático, é formulada pelo professor, equacionando esse mesmo assunto por ele escolhido. Também aqui a integração de saberes poderá ter lugar

e a sua identificação poderá ser feita, com os alunos até por vezes serem identificados, com os alunos, aquando da reflexão. No caso do professor generalista, ao desenvolver o seu trabalho com os alunos numa perspectiva integrada, (45) não descarta a especificidade de cada âmbito do conhecimento (área curricular). Cada abordagem específica acrescenta informação e aprendizagens. Por exemplo, a partir de um indutor como uma história, a abordagem na área da expressão dramática não só se processa de modo diferente, como também se focaliza em aprendizagens diferentes das que serão levadas a efeito na área da língua portuguesa ou na de expressão musical... Embora o professor programe as propostas de actividades tendo consciência da potencialidade educativa de cada área, para o aluno as descobertas e aprendizagens que vai fazendo apresentam-lhe o conhecimento como um todo não sectarizado.

Se a opção pedagógica do professor for a de um trabalho disciplinar, sendo atribuídos na gestão curricular tempos e actividades específicas para o trabalho em cada área, por exemplo, de acordo com o programa do 1.º Ciclo ainda muito utilizado, o professor terá dificuldade em identificar conteúdos da área de Expressão Dramática caso a ele se cinja. Frequentemente são os conteúdos enunciados no programa da área de Estudo do Meio aqueles que servem de estímulo para o trabalho noutras áreas. Por vezes, actividades específicas da Expressão Dramática surgem apenas como técnica para o trabalho sobre esses conteúdos, sem que pelo professor sejam tidas em conta e valorizadas outras aprendizagens, para além das que a eles directamente se referem.

Estabelecer relações, redes de conhecimento que se inter-influenciam, valorizando a riqueza da diversidade é um tipo de abordagem mais próxima da realidade cultural e científica do nosso tempo do que aquele que estabelece fronteiras rígidas e estanques, também no campo das artes e das ciências. Aprender interagindo com os outros, com diversos materiais e espaços, mobilizando saberes e construindo competências em conjunto, a partir de desafios a que se adere também afectivamente, mais facilmente preparará as pessoas para que possam exercer, desde a infância, uma cidadania solidária, cooperativa e criativa (46).

De qualquer modo, partindo o jogo dramático de algo que está em aberto e que se quer explorar em conjunto, espontaneamente, é facilitado um ambiente propício ao empenhamento com a oportunidade de procura, escolha e negociação. Dado que pressupõe a disponibilidade de cada interveniente para a acção, atinge mais

facilmente os seus resultados se for precedido de jogos exploratórios relacionados com o indutor, ou o assunto e a situação problemática a representar. Assim se criará um clima propício à concentração, à expressão, comunicação e criatividade. Esta fase de preparação ou disponibilização como jogos exploratórios torna-se útil nalguns casos também como levantamento de dados que serão equacionados aquando da representação.

A pertinência do indutor prende-se não só com possíveis interesses dos participantes detectados pelo professor, mas também com a sua adesão como pessoa. Se gosta de fotografia, por que não utilizá-la na acção educativa? Importa que o professor adira afectivamente às propostas que apresenta aos alunos, que ele próprio se sinta de algum modo entusiasmado com os desafios que sugere. O prazer que o orientador tem na concretização das tarefas que se vão realizando, beneficiará o modo como se implica na construção do currículo e conseqüentemente o envolvimento dos participantes. Trabalhar com prazer poderá ser uma faceta do profissionalismo, uma forma de promover a qualidade do empenhamento.

A reflexão conjunta sobre o todo concretizado não só é facilitadora da construção de ideias, como também da consciencialização dos valores que emergem nas atitudes; permite identificar as emoções, as posições pessoais e de grupo, assim como a formulação de novas interrogações, a definição de novos passos a dar, novas tarefas a concretizar (16). Poderá organizar-se sob a forma de conversa com todo o grupo, ou consistir na resposta, individual e escrita, a algumas questões formuladas pelo professor tendo em conta os referentes A, B e C (pág. 25) a que se seguirá uma conversa alargada a todo o grupo. No caso do ensino básico, os dados registados nas reflexões, posteriormente organizados de acordo com itens referenciados às propostas oficiais, poderão facilitar a avaliação e análise do processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento global dos alunos.

2.5. Exemplos de sequências de actividades: jogos exploratórios - jogo dramático - reflexão

A partir do conhecimento que o professor tem do grupo de crianças e de um diagnóstico de necessidades, as actividades escolhidas podem ser organizadas em sequências que, ao serem realizadas, constituem uma unidade com uma ordenação óbvia, a que será possível aderir com naturalidade.

A sequência inicia-se com Jogos Exploratórios que, de algum modo, se relacionem com as ideias principais ou conteúdos da situação problemática a representar. Segue-se o Jogo Dramático em que será representada a situação problemática previamente formulada e a respectiva solução. Todos participam organizados em pequenos grupos. Depois de uns momentos de preparação em que cada grupo faz a escolha de alguns dados necessários à representação, como a distribuição de personagens, a acção, o lugar e o tempo, assim como os elementos da linguagem teatral a usar (caso o orientador não os tenha indicado) cada grupo representa a situação. A ordenação dos grupos para a apresentação poderá ser estabelecida a partir do levantamento de dados pessoais dos alunos, feito de modo descontraído. Por exemplo: O primeiro grupo a apresentar será aquele que tem mais pessoas que gostam de sopa; ou que têm mais periquitos em casa; ou que sabem pregar um botão; ou nadar; ou gostam da música de Gismonti, ...

A reflexão remata a sequência.

Poderá ser atribuída a tarefa de observador a uma ou duas pessoas que se encarregam de apresentar um relato, oral ou escrito, sobre as actividades realizadas, com ou sem parâmetros previamente estabelecidos.

Os *exemplos* que se seguem foram organizados de acordo com os referentes A, B e C (ver pág. 25). Esperamos que possam constituir achegas para opções de organização de actividades. Os títulos dizem apenas respeito a uma das ideias centrais da situação problemática. A adequação ao grupo e a identificação de intencionalidade educativa são essenciais e determinantes para a escolha de quais e quantas actividades se incluirão na sequência. Não se esqueça que há inúmeras actividades e modos de as conjugar e que a finalidade é o desenvolvimento das pessoas e não a actividade em si.

Exemplo de Sequência -1

“ O corpo”

Exemplos de jogos exploratórios

- Em roda, cada um espreguiça-se.
- Em círculo, cada um respira (respiração torácica e abdominal)

- Esticar os braços e deixá-los cair. Esticar um dos lados do corpo; o corpo todo e deixá-lo cair...
- Observar os braços. Como são? Descobrir algo “especial”.
- Cada pessoa pega com uma mão na outra e condu-la com diversas velocidades, mudando de sentido...Trocar de mão.
- Dois a dois, uma pessoa agarra e conduz um braço de outra que se deixa conduzir. Trocar.
- Dois a dois uma pessoa “é uma marioneta” que é articulada por outra pessoa que vai puxando fios imaginários que a seguram (atenção às articulações).
- Deitados, mostrar como é o corpo em descanso; a dormir; a sonhar; a acordar;... Como reage à ventania, ao aspirador, ...
- Mostrar como se movimentam: um atleta, um velho, uma criança, um manequim...Alterar a velocidade.
- Mostrar como dançam dois velhos, um atleta com um manequim, em diversos ambientes...
- Dois a dois, mostrar possíveis posturas em situações diversas: numa entrevista, num elevador, num autocarro; no mar com água fria, no mar com água tépida...

Jogo dramático

A uma empresa de publicidade foi encomendado um anúncio, para apresentar na televisão, sobre os benefícios de determinado produto para o corpo.

Qual era o produto? Como ficou o anúncio?

Cada pequeno grupo procura possíveis respostas para estas perguntas e mostra as soluções através da representação.

Reflexão

Cada pequeno grupo escreve e apresenta uma pergunta a outro grupo, sobre o anúncio que apresentou. Trocar ideias sobre os valores implícitos, sobre o modo

como o corpo foi referido, sobre o produto anunciado, sobre a televisão, sobre o modo como o grupo representou, a estrutura do anúncio...

&&&&

Exemplo de Sequência - 2

“Prendas”

Exemplos de jogos exploratórios

- Andar, parar a um sinal sonoro. Recomeçar a andar de acordo com outro sinal sonoro combinado, mudando de sentido. Parar. O que observamos perto de nós? E mais afastado?

- Andar, parar a um sinal sonoro. Recomeçar a andar de acordo com outro sinal sonoro combinado, mudando de sentido. Parar. Observar um objecto que pertença a alguém que está perto.

- Todos em roda, cada um descreve, o, o objecto que observou, usando apenas o gesto.

- Dar um objecto imaginário à pessoa que está ao lado esquerdo. O objecto é dado a conhecer pela maneira de o agarrar e/ou de o usar.

- Alguém, em posição de destaque perante a turma, tenta leiloar um produto imaginado sem dizer directamente o que é, mas apenas fazendo a sua promoção. As restantes pessoas do grupo tentam descobrir que objecto é.

Recomendação: Só se poderá dizer o nome do produto quando quem o leiloa considerar que já apresentou dados suficientes, ou quando o orientador assim o entender. Esta pequena regra torna-se útil em actividades em que há dados representados por alguém (ou um grupo) e a identificar pelas restantes pessoas que assistem. Esta poderá ser uma forma de criar um ambiente disciplinado e de dar tempo a quem está a representar.

Jogo Dramático

Dividir o grupo em pequenos grupos.

A situação problemática é escrita no quadro ou em pedaços de papel distribuídos pelos grupos. Cada grupo escolhe as personagens (cada criança interpreta uma delas) e representa a situação problemática com a respectiva solução.

- Um conjunto de pessoas foi a uma loja comprar uma prenda para um amigo que faz anos. Não foi fácil escolher a prenda. Como chegaram a uma decisão? O que compraram?

Reflexão

Exemplos de perguntas a que cada pessoa ou grupo poderá responder por escrito.

- Em que tipos de lojas se passaram as representações?
- Que sugestões para prendas surgiram?
- Por que razões foi difícil escolher?
- Quais os critérios para a escolha?
- Usaram guarda-roupa na representação?
- Quais foram as personagens? Que interesses demonstraram?
- Que ideias achaste mais originais?
- Gostas de comprar prendas? Porquê?
- Que prenda gostarias de receber?
- ...

Depois de todos terem respondido, o orientador lê algumas respostas e conversa com os participantes sobre elas, procurando realçar informação, valores, competências, emoções, dúvidas...

&&&&

Exemplo de Sequência - 3

“Dilemas”

Exemplos de jogos exploratórios

- Procurar a elasticidade de diferentes partes do corpo. Trocar as descobertas: cada um apresenta um gesto/movimento que ache de interesse. /música de fundo/
- Cada duas pessoas, com um elástico de mais ou menos 2 m. ligado pelas pontas, explora as possibilidades de interação. (música de fundo)
- Em pequeno grupo, explorar movimentos sem deixar cair o elástico. (música de fundo)
- Em grande grupo, só com um elástico, explorar as possibilidades de movimento. (música de fundo)

Jogo Dramático

Perante interrogações como: “ Que escola /educação/ país/ ... desejaríamos?

“ O que pensamos sobre o terrorismo?” ...

Ou perante situações como: “o João está no terceiro ano do curso de Engenharia do Ambiente. Uma empresa propôs-lhe um trabalho em que poderá receber um vencimento que considera alto. O João está indeciso. Deixar o curso e aceitar o trabalho ou continuar o curso e não aceitar o trabalho?”

- Em pequeno grupo, cercado por um elástico que se mantém esticado, representar situações relacionadas com as perguntas formuladas.

Cada pequeno grupo enquanto espectadores, ou uma pessoa de cada grupo terá a tarefa de registar por escrito as perguntas e as respostas.

Considerar e registar os dilemas.

- Formular novas situações problemáticas que incluam perguntas que tenham surgido das representações anteriores.

Representar estas novas situações.

Registrar as soluções representadas e novas perguntas e respostas que tenham surgido.

Considerar e registrar os dilemas.

- Uma pessoa de cada pequeno grupo representa a personagem João e as outras pessoas dividem-se entre personagens que o querem convencer a aceitar o trabalho e personagens que argumentam a favor da continuação do curso.
- Decidir qual a continuação: será possível integrar todas as representação dando-lhe uma unidade dramática?

Reflexão

Cada grupo pensa nas respostas a dar às seguintes interrogações:

- Que ideias principais podemos considerar para chegar a responder em grupo à questão inicial?
- Conseguimos optar por alguma/s resposta/s?
- Quais os dilemas presentes? Qual a ligação entre opções e dilemas?
- Qual a evolução quanto a ideias? E quanto à representação?
- Qual o papel dos elásticos?
- Que elementos da linguagem teatral empregámos?
- Como nos sentimos?

&&&&

Exemplo de Sequência - 4

“ O conhecimento do outro ”

Exemplos de jogos exploratórios

- Andando pela sala, a um sinal, cumprimentar o colega mais próximo: sendo

quem é; como se fosse um amigo que não vê há muito; alguém a quem tem de dar uma boa/má notícia ...

- Cada um apresenta-se dizendo “Eu sou o Manuel e gosto do mar”; “Eu sou a Sofia e gosto de sopa”. De seguida: “Eu sou o Manuel e gosto do mar. No entanto não gosto de marisco...”

- Em roda, em cadeia, “passar” uma expressão facial a quem estiver ao seu lado.

Confrontar a primeira com a última.

- Em roda, em cadeia, começar por “passar” um sorriso que a pessoa seguinte altera para uma expressão facial bem diferente.

- Dois a dois, frente a frente, uma pessoa de cada vez contorna com a mão a cabeça de quem está na sua frente.

- Traçar o contorno de duas pessoas no papel. Acrescentar características físicas, desenhando-as; atribuir-lhes outras características; dar-lhes um nome...

- Em pequeno grupo, escrever uma pequena história da qual façam parte as personagens anteriormente desenhadas.

Representação

- Cada pequeno grupo escolhe uma parte da história elaborada e representa-a.

- Como reagirão as personagens se lhes alterarmos uma das características? Cada grupo escolhe uma nova característica para uma das personagens e representa a situação, improvisando, tendo em conta a alteração.

- Cada grupo escolhe um momento da cena anteriormente representada e representa-a em “fotografia” (é importante exigir o silêncio e a imobilidade, também da parte de quem assiste).

- Cada grupo começa por estar junto, em roda, virados para o centro, braços nos ombros, contam até sete (em surdina) enquanto se põem em “fotografia”.

- Cada grupo escolhe a “fotografia” de outro grupo, memoriza-a, e tenta copiá-la. Cada grupo observa a sua cópia e diz o que pensa sobre o que vê.

- Rotativamente, cada pequeno grupo continua a sua representação e a um sinal fica de novo em “fotografia”.
- Representar a mesma cena com uma alteração-surpresa escolhida pelo grupo.
- Uma das personagens de cada foto ganha vida e diz para quem está no público o que pensa.
- Uma das personagens de cada foto ganha vida e diz para quem está no público o que sente.
- Uma das personagens de cada foto ganha vida e diz para quem está no público o que pensa que lhe irá acontecer.

Reflexão

A reflexão, no seu todo ou em parte, atingirá diferentes objectivos, quer seja ou não partilhada. A partir das respostas a cada uma das perguntas, novas trocas de ideias poderão surgir com mais interesse para o grupo do que aquelas que se prevêem. Assim, é importante captar as curiosidades, as dúvidas, os dilemas das pessoas do grupo e tê-las em conta na reflexão. As perguntas são apenas pontos de partida para a construção de ideias dos participantes

Exemplos de perguntas a que se procura dar resposta individual ou colectivamente:

- Que influência verificámos no comportamento das personagens devido à alteração de características?
- Que dados seleccionamos para podermos fazer uma apresentação de cada uma das personagens?
- Gostaríamos de ouvir/ler todas as histórias? Poderemos afixá-las no jornal de parede?
- Poderemos seleccionar dados de todas as representações e construir apenas uma?
- Que ligações/alterações achamos dever fazer?
- De que guarda-roupa, cenário, adereços... precisamos?
- Como vamos usar o espaço?

&&&&

Exemplo de Sequência - 5

“A palavra”

Exemplos de jogos exploratórios

- Em roda, atirar um balão uns para os outros.
- Em roda, atirar balão uns para os outros de acordo com um ritmo; com a respiração, ...;
- Em roda, atirar balão uns para os outros de acordo com diversas sonoridades, com a divisão silábica de palavras, ... ;
- Em roda, atirar balão uns para os outros dizendo palavras relacionadas (campo semântico, fonético...);
- Em roda, atirar balão uns para os outros dizendo palavras que pertençam a conjuntos como objectos, verbos...
 - Relacionar e representar usando a mímica, o gesto, o movimento: acções com palavras; objectos com palavras...;
- Recolher dados sobre situações, lugares, instituições onde a palavra é determinante;
- Cada pequeno grupo escolhe e formula (registo escrito) uma situação problemática a partir dos dados levantados.

Representação

- Cada grupo lê uma situação problemática formulada por outro grupo.
- Cada grupo representa a situação problemática que leu, acrescentando a resolução.

Reflexão

Cada participante responde, por escrito, às seguintes perguntas:

- A solução representada é semelhante à que o teu grupo previa? Justifica.
- Refere um aspecto da personagem que representaste de que tenhas gostado.
- As falas das diversas personagens foram claras? A entoação foi bem usada? Como poderia ser melhorada?

&&&&

Exemplo de Sequência - 6

“Atitudes e valores”

Exemplos de jogos exploratórios

- Andar pela sala e atirar uma bola (uma, duas, três bolas) a alguém para quem se olhe e que esteja a olhar para si.
- Sem bola, andar, parar, dirigir-se para alguém que esteja próximo. Observar essa pessoa. Indicar algo observado e até aí desconhecido.
- Em círculo, uma pessoa, de olhos fechados, através do tacto, da voz... procura reconhecer os companheiros.
- Dois a dois, uma das pessoas atrai ou afasta a outra de acordo com o sopro maior ou menor que lhe dirige para determinada parte do corpo ou o modo como a “aspira”.

Jogo Dramático

- Formar conjuntos de pessoas (grupos) tendo em conta características comuns que melhorem o conhecimento uns dos outros (ex: número de irmãos, gostos, residência, etc.).
- A cada grupo é entregue um pedaço de papel em que está escrita a seguinte situação problemática com o pedido de que a representem:

“Numa casa em que vive uma família, só há um chapéu-de-chuva. Num dia de chuva intensa uma das pessoas da família tem vestido um fato de gala e vai para uma festa; outra está doente e vai ao médico. Ambas saem mas só uma delas leva o chapéu-de-chuva.”

Quem é que leva o chapéu-de-chuva? Quem mais estava em casa? Quem apoia quem?

Reflexão

- Depois de todos os grupos representarem a situação, uma personagem de cada um deles dirige-se aos outros. Estes passaram a organizar-se de forma a constituírem “gabinetes de consultoria”. Cada personagem, junto de cada “gabinete” tenta obter esclarecimentos sobre o que se passou: outras personagens e suas reacções, problemas inseridos na situação e soluções representadas. Os “consultores” respondem às perguntas que lhes são feitas tentando explicar os porquês das reacções das outras personagens.

- Fazer um registo com: levantamento e características das personagens; soluções representadas; atitudes mais comuns; elementos da linguagem teatral empregues; propostas para melhoria...

- Em grande grupo, troca de ideias sobre as informações obtidas procurando transferir dados para o quotidiano.

&&&&

Exemplo de Sequência - 7

“As mãos”

Exemplos de jogos exploratórios

- Em roda, cada um observa as suas mãos (forma, textura, cheiro...).

- Em roda, cada um observa as mãos de quem está ao lado. Compara-as com as suas.

- Cada um faz o registo do contorno de uma das suas mãos numa folha de papel.

Juntar as folhas de papel. Baralhá-las. Cada um tenta reconhecer o registo do contorno da sua mão.

- Em roda, todos ao mesmo tempo, mostram as suas mãos respondendo, por gestos, às perguntas: Como serão umas mãos alegres? E tristes? E envergonhadas? E optimistas? E conversadoras? E ...?

- Em roda, uma pessoa de cada vez faz uma exploração sonora com uma mão; com duas mãos.

- Dois a dois, fazem uma exploração sonora usando as quatro mãos.

- Quatro a quatro, fazem uma exploração sonora usando as oito mãos.

- Em pequeno grupo, concretizar sequências rítmicas com as mãos. Registá-las utilizando sinais gráficos não verbais, de acordo com um código estabelecido pelo grupo.

- Em pequeno grupo, realizar uma estrutura escultórica utilizando as mãos.

- Explorar diversos modos de representar “mão”.

- Em roda, cada pessoa mostra um tipo de atitude ou “modo de estar” através da posição das mãos.

Representação

- Cada pequeno grupo formula uma situação problemática em que as mãos tenham desempenhado um papel determinante e representa-a.

Dar como indicação a necessidade de definir pelo menos as personagens, o lugar, e a acção com o conflito. Quanto à forma poderão ser sugeridos elementos da linguagem teatral a usar.

Reflexão

Cada pequeno grupo de espectadores faz o registo de uma das representações quanto a algo que, na representação, tenha sido inesperado, quanto a dúvidas, novidades, atitudes com que concordaram e com que não concordaram, de propostas para melhorar.

Cada pequeno grupo lê o registo relativo a um dos parâmetros.

Em grande grupo, dar oportunidade de confronto de ideias.

&&&&

Exemplo de Sequência - 8

“Chapéus”

Exemplos de jogos exploratórios

- Andar pela sala e parar a um sinal previamente combinado.
- Andar pela sala olhando para quem passa ao nosso lado esquerdo; ao nosso lado direito.
- Andar pela sala e parar a um sinal previamente combinado. Olhamos para quem está próximo.
- Dois a dois, um de cada vez observa, olhando, através de um caixilho ou de óculos feitos com as mãos, a cabeça da outra pessoa. Trocar de pares.
- Desenhar num papel, uma cabeça inspirada nas características das cabeças que já observámos.
- Trocar os desenhos e acrescentar-lhe um chapéu.
- Cada um tateia a sua própria cabeça; massaja as faces; abre e fecha os olhos; abre e fecha a boca; boceja;
- Cada um movimentar a cabeça livremente;
- Um, dois, três chapéus passam de cabeça em cabeça;
- Observar os chapéus (forma, textura, peso, tamanho, cheiro...)
- O que poderá estar dentro deste chapéu? O chapéu passa de mão em mão, cada um tira de dentro o objecto que imaginar e apresenta-o aos restantes, sem usar a palavra;
- Em roda, o chapéu passa de mão em mão. Cada um diz um uso possível a dar-lhe, para que poderá servir;

- Em roda, cada um põe o chapéu à sua maneira;
- Com o chapéu à vista de todos, em conjunto tentar imaginar quem poderia ser a pessoa que o usa.
- E se desenhássemos um grande chapéu, um chapéu muito especial?
- E se cada grupo desenhasse um chapéu especial para uma situação muito especial?
- E se fizéssemos um chapéu especial para uma situação muito especial?

São inúmeras as explorações possíveis, com enfoques diversos. Os âmbitos de pesquisa são tratados de modo sensível, espontâneo e criativo. Interessa que sejam os participantes a procurar e apresentar as soluções.

Representação

Em pequeno grupo representar a seguinte situação problemática:

- Numa loja estão várias pessoas a escolher chapéus.

Duas delas escolhem o mesmo chapéu.

Quem são as pessoas? Como é resolvida a situação?

Reflexão

Cada pessoa escreve as suas respostas às seguintes perguntas:

- Se lhe acontecesse algo de semelhante gostaria que se resolvesse de algum dos modos que foram representados? Porquê?
- O que nos leva a pensar que as pessoas que usam determinado chapéu têm determinadas características e se comportam de determinado modo?
- Onde vamos buscar essas informações?
- Qual a razão para que o uso de boné de pala tenha aumentado nos últimos anos?

Escolha de algumas das resposta e troca de ideias em grande grupo.

2.6. Exemplos de jogos exploratórios e jogo dramático possíveis de concretizar ao longo da construção de um projecto de representação dramática baseado numa história escrita

As actividades serão realizadas segundo fases quando e durante o tempo que o orientador considere adequado ao grupo.

- Em roda, cada um lê uma parte do texto, de acordo com indicações, para que seja lido de diferentes modos. Dar várias voltas pelas pessoas presentes.

- Isolar uma frase do texto e dizê-la com diferentes interjeições no início. Ex: - Pois! ; - Que pena! ; - Que maçada! ; - Era bom...!; - Ora bolas!....

- Distribuir pelo grupo, em roda, cartões em que está escrita uma parte da história. Cada um lê a sua parte em voz alta. Quando chegar ao fim do círculo, as pessoas posicionar-se-ão de acordo com a ordem da história.

- Fazer o levantamento das palavras do texto que indiquem acção.

- Representar os verbos encontrados: uma pessoa diz um e todos o representam gestualmente - observar semelhanças e diferenças.

- Representar os verbos encontrados em espaços abertos/fechados.

- Agrupar verbos com algo em comum (lugar onde se concretiza, letra inicial da palavra, tipo de pessoas que realizam a acção...).

- Representar uma possível sequência de acções indicadas pelos verbos.

- Fazer o levantamento das personagens que surgem no texto da história.

- Representar as personagens encontradas: uma pessoa indica-a e todos a representam gestualmente (observar semelhanças e diferenças).

- Cada pessoa escolhe uma personagem e representa-a atribuindo-lhe um determinado estado de espírito (está alegre; triste; zangada; entusiasmada...).

- Dois a dois, improvisar diálogos entre as personagens de acordo com diversos contextos.

- Fazer o levantamento dos objectos que surgem no texto da história.
- Dizer o nome dos objectos de variados modos (alto, baixo, chorando, gritando...).
- Sai uma pessoa da sala. O grupo escolhe um dos objectos. A pessoa que saiu volta a entrar e tenha saber qual foi o objecto escolhido fazendo uma pergunta a cada um. As respostas só poderão ser - sim ou - não.
- Construir oralmente uma história de roda em que entrem os objectos.
- Dois a dois, um deles, e/ou cada um, é um objecto. Improvisar diálogos entre objectos.
- Dançar como se fosse um dos objectos. Como dançaria uma cadeira?...
- Representar uma situação em que as personagens são esses objectos.

- Fazer o levantamento de efeitos sonoros possíveis de ouvir nos ambientes em que decorre a história.
- Em pequenos grupos, identificar os efeitos sonoros atribuindo um símbolo gráfico a cada um.
- Em pequenos grupos, realizar várias sequências de efeitos sonoros escrevendo as partituras e lendo-as.
- Representar a história utilizando apenas efeitos sonoros.

- Definir lugar da história.
- Definir tempo cronológico e atmosférico.
- Cada pessoa de cada pequeno grupo assumindo uma das personagens da história, conta às outras pessoas a sua versão do que aconteceu.
- Cada pequeno grupo representa uma cena da história. A um sinal, previamente combinado, param. Durante o tempo de contarem até sete (em surdina) posicionam-se e representam outra cena passada antes/depois.
- Cada pequeno grupo representa a história dando-lhe outro final.

....

- Cada pequeno grupo ordena e representa várias cenas baseadas nas que foram representadas.
- Ordenar cenas seleccionadas entre todas e representá-las formando um todo com princípio, meio e fim.

2.7. Exemplos de actividades a concretizar, sem uma meta concreta pré-estabelecida, tendo como indutor uma narrativa

Jogos exploratórios

- Ler a narrativa.
- Cada pequeno grupo faz o levantamento de dados segundo categorias :
 - Personagens, acções, lugares, tempo...
 - Ambiente sonoro, emoções, objectos...
- Registrar por escrito, em tabela, esses dados.
- Fazer um levantamento de propostas de situações em que os dados relativos a cada categoria são cruzados de diferentes modos.
- Cada pessoa escolhe uma personagem e, usando o gesto, mostra quem é.

- Todas as personagens andam em diferentes espaços, com objectivos diferentes, sentindo-se de modo diferente...
- Dois a dois, sentados, cada um representa uma personagem que o outro não sabe qual é. Através do diálogo, procuram saber qual a personagem que cada um representa e interagem.

Representação

- Representar partes da história com um novo cruzamento de dados: Novas emoções, novos espaços, outros tempos. “ O que aconteceria se...?” (cada grupo representa a que escolheu).
- Se a acção se passasse hoje, quais poderiam ser as personagens, os lugares, os objectos, os conflitos, as acções? Cada grupo representa uma hipótese para cada problema formulado pelo orientador.

...

Reflexão

- Confrontar ideias sobre as representações que levem à consciencialização da informação; das características, das diferenças, dos dilemas, das opções, das dúvidas...
- Que valores emergiram nas atitudes representadas?
- Como nos sentimos durante o processo?
- O que foi mais difícil?
- Como negociámos ideias?
- Conseguimos consensos?
- Que melhorias poderão ser introduzidas?
- A partir do que foi feito, gostaríamos de construir uma nova representação?

Continuação (noutro dia)

Jogos exploratórios (consultar listagem)...

Representação

Representar situações com as propostas vindas de cada grupo.

Reflexão

Levantar dados, trocar ideias, registrar, planear actividades, tendo em conta os referentes A; B e C (pág. 25).

2.8. Achegas para exercícios de previsão de sequências de actividades

Partamos do princípio que está a preparar o seu trabalho e, portanto, a planificar o que pretende realizar com o grupo, tendo já identificado situações de interesse para o desenvolvimento e aprendizagem dos participantes e pensado em algumas actividades sem contudo ainda ter previsto um conjunto que integre um jogo exploratório como preparação para o jogo dramático, nem as actividades de reflexão subsequentes.

De modo a completar a sua planificação, tente fazer o seguinte exercício:

- Escolha uma das propostas que a seguir se apresentam como sendo, hipoteticamente, aquela que já tinha seleccionado (proposta directamente relacionada com os interesses dos participantes).
- Junte-lhe, no início, um jogo exploratório para preparação do grupo (pode escolhê-lo a partir dos exemplos que se encontram na listagem já apresentada) e, para depois da representação, duas actividades de reflexão que considere que poderão contribuir para construir e organizar ideias. A representação promoverá melhor o interesse pela procura e partilha de ideias se advier de uma situação problemática para a qual cada grupo procurará a sua solução.

1. Duas pessoas só têm quatro palavras para iniciar um diálogo. Trocando de pares, ficarão com oito. Trocar algumas vezes. Em pequenos grupos, escrever uma

história com as palavras que juntarem. Cada grupo representa uma cena da história que elaborou. Tentar ordenar cenas de modo a construir uma representação dramática coerente.

2. Duas pessoas falam ao telefone partindo de frases desafiadoras como por exemplo:

“ - Ontem vi-te!”;

“ - Acho que tu é que tiveste a culpa!”;

“ - Não posso concordar contigo”;

“ - O que achas que aconteceu?”;

“ - Gostavas de lá ir?”;

“ - Ontem foste impecável!”

Representar situações que poderão ser despoletadas pelo diálogo.

3. Elaborar uma história em grupo dizendo cada pessoa apenas uma palavra. Cada um escreve-a no seu caderno. Trocar os diversos textos. Representar uma situação imaginada a partir do texto que se leu, introduzindo algo de novo (uma personagem, um facto...): O que aconteceria se...?

4. Cada grupo estrutura e representa uma situação, partindo de um mesmo início escrito em cartões. Todos os grupos, sem o saberem, têm a (s) mesma/s frase/s escritas no cartão que receberam.

5. Elaborar uma história em grupo para a qual cada pessoa vai contribuindo até ouvir um sinal previamente combinado (bater palmas; levantar e sentar, ir ao centro e voltar ao seu lugar, passar um microfone...). Em seguida, cada um escolhe uma personagem da história e estabelecem-se diálogos entre cada duas personagens.

6. Ouvir efeitos sonoros que correspondam a um determinado ambiente. Cada pequeno grupo representa uma hipotética situação passada nesse lugar. Os outros grupos (espectadores) poderão escrever a história a que assistiram.

7. Cada pequeno grupo representa uma situação usando uma sequência de efeitos sonoros.

8. Elaborar uma história em grupo para a qual cada pessoa vai contribuindo com

algo que diz, até atirar para outra pessoa o novelo que tem na mão. Contar a história elaborada do fim para o princípio ao mesmo tempo que o novelo percorre também o percurso contrário e se vai enrolando. Representar uma cena que se irá desenrolando de modo adequado ao fundo sonoro que se ouvirá e será produzido por vários grupos, um de cada vez.

9. Cada pequeno grupo elabora uma história sugerida por objectos que cada um vai tirando de uma caixa. Representar a continuação.

10. Dizer/ler provérbios. Representá-los alterando a sentença; o lugar, o tempo; introduzir novas personagens...

11. Representar situações baseadas em lengalengas. Acrescentar coreografias, orquestras...

12. Representar situações ligadas a profissões sugeridas por objectos. Ultrapassar a simples imitação com a construção de situações problemáticas representadas por diferentes grupos com a definição de diferentes personagens, diferentes lugares, tempos... Os grupos que observam fazem posteriormente o relato oral ou registam por escrito o que presenciaram...

13. Representar situações ligadas a figuras ou factos históricos. Exemplo: “Que conversa teria havido entre o Infante D. Henrique e Vasco da Gama quando este partiu para a Índia?”

14. Representar a confrontação de diferentes personagens com assuntos, factos... Exemplo: “Como reagiriam as pessoas presentes na reunião da Assembleia da Junta de Freguesia se o Presidente da Junta anunciasse um projecto de construção de um grande jardim?”

15. Representar situações sugeridas por palavras escritas em cartões. Formar grupos com um número aproximado de cartões. Procurar que os cartões indiquem personagens, lugares, acções, adereços, guarda roupa...(organizados de acordo com a cor dos cartões)

16. Representar situações usando dados conhecidos de telenovelas: personagens; relação entre as personagens; lugares; conflitos;... Cada pequeno grupo improvisa a partir dos dados que escolheu. Confrontar resultados.

17. Representar uma situação imaginando-a passada num contexto sugerido por

uma mesa com cadeiras à volta. Uma a uma cada personagem vai saindo e é substituída por outra que se integra na conversa.

18. Em grande grupo, elaborar oralmente o início de uma situação em que personagens, lugar e um pouco da acção fiquem definidas. Cada pequeno grupo representa-a dando-lhe continuidade. Representá-la com diferentes velocidades (câmara-lenta, câmara apressada).

19. Partindo da definição de um lugar, tempo e personagens, um pequeno grupo representa uma situação que será continuada por outro e depois por outro. A coe-rência relativa à informação dada pelos grupos que a representaram anteriormente deverá manter-se.

20. Imaginar uma situação de algum modo já conhecida do grupo quanto a lugar, (autocarro, dentista, supermercado, reunião da direcção, assembleia municipal, tribunal...). Atribuir papéis, organizar o lugar, nalguns casos definir o assunto a tratar. Representá-la.

21. Representar uma situação fantástica (naufrágio, visita de um extraterrestre, vida na pré-história...). Cada pequeno grupo tem as mesmas indicações, sem que tenha soluções. Analisar os dados que levaram aos diferentes resultados.

22. Em pequenos grupos, ordenar várias imagens recortadas de revistas, de forma que representem uma história. Cada grupo faz a leitura das sequências dos outros grupos e representa uma delas. Os espectadores procuram reconhecer a sequência representada. Confrontar as diversas interpretações.

23. A partir de um traço ou de uma figura desenhada no quadro elaborar um desenho em que diversas pessoas colaboram. Atribuir-lhe um lugar, um tempo. Cada pequeno grupo imagina uma situação e representa-a. Os outros grupos registam por escrito a situação que foi representada.

24. Todo o grupo ouve uma música. Cada pessoa escreve algumas palavras que ela lhe sugere, durante a audição. Em pequeno grupo organizar as palavras escritas em conjuntos. Dos conjuntos retirar possíveis dados para a elaboração de uma narrativa (personagens, lugares, emoções, sentimentos, objectos...). Tendo em conta os dados apresentados, o orientador formula um problema a introduzir em cada uma delas. Cada grupo representa a situação problemática com a solução.

25. Todo o grupo ouve uma música. Cada pessoa faz um desenho enquanto a

escuta. Em pequeno grupo, confrontar os desenhos. De novo ao som da música, cada pequeno grupo movimenta-se tendo em conta a informação advinda dos desenhos quanto a emoções. Atribuir as emoções a personagens situadas num lugar onde aconteceu algo. Representar a situação.

26. Depois de uma visita a um mercado, cada pequeno grupo selecciona um facto que tenha presenciado e representa-o para os restantes.

2.9. A avaliação

Para além da reflexão, que é a última fase deste tipo de sequências e que, em termos gerais, incide sobre a avaliação do desenvolvimento e aprendizagem das pessoas envolvidas quanto a capacidades/processos, competências, à informação, ao uso da linguagem teatral e, mais especificamente, quanto a posições pessoais e de grupo, a acção educativa pressupõe ainda a avaliação de outras componentes.

O orientador avalia o seu desempenho reflectindo sobre a acção educativa como um processo que se vai construindo com os participantes. Também o modo como as actividades foram organizadas e realizadas poderá ser objecto de avaliação com o contributo de todo o grupo. Com este tipo de exercícios pretende-se contribuir para a formação do sentido crítico e do empenhamento num trabalho de equipa, além de, como em qualquer tipo de avaliação, constituir um modo de se obterem dados para a planificação de futuras actividades. Em contextos de educação social, podem trazer dados importantes para a qualidade das interacções entre as pessoas envolvidas e do seu modo de participação nas acções a desenvolver.

Esta avaliação poder-se-á realizar sob variadas formas: - conversas informais, inquéritos, debates - assim como sob a forma de exercício prático a que não é alheio um sentido lúdico.

Exemplos de exercícios de avaliação do trabalho realizado

1 - Cada pessoa diz uma palavra que represente algo da avaliação que faz do trabalho desenvolvido.

2 - Estabelece-se na sala uma linha imaginária que representa a fronteira entre o positivo e o negativo. Cada pessoa irá colocar-se no lado que escolher tendo em

conta o trabalho realizado. Depois divide-se cada espaço ao meio e cada pessoa colocar-se-á naquele que considere corresponder à avaliação que faz do seu trabalho ou da actividade, aula, acção, projecto. Poder-se-á, ou não, atribuir um valor quantitativo.

3 - Estabelece-se na sala uma linha imaginária que representa a fronteira entre os pontos positivos e os pontos negativos. Metade do grupo fica de um lado e a outra metade do outro. Estabelecer diálogos entre cada dois elementos (um de cada lado) em que se procura apresentar e argumentar sobre aspectos positivos e aspectos negativos do trabalho desenvolvido.

4 - Estabelece-se uma linha imaginária na sala. Um dos extremos corresponderá ao excelente ou a 20 ou a 10, conforme o que se estabeleça como máximo positivo, e o outro ao mínimo. Cada pessoa, pensando nos objectivos que haviam sido considerados para a actividade, aula, acção, projecto, coloca-se ao longo da linha, escolhendo a posição tendo em conta os extremos. Ninguém poderá ficar fora da linha. A pessoa que estiver a meio da linha, diz algumas ideias, considerações, sobre a avaliação que faz da aula acção, projecto... De seguida, perguntar às restantes pessoas se, depois de ouvir estas observações, pretendem mudar de lugar. Por fim dar a oportunidade a quem queira acrescentar alguma ideia de fundo ou essencial que o faça.

5 - Cada pessoa diz uma palavra que represente algo da avaliação que faz do trabalho desenvolvido. Em seguida, cada pessoa escolhe três palavras entre as que ouviu. Em grupos de quatro pessoas organizar em categorias as doze palavras do grupo. Por último, ordenar as palavras.

6 - As pessoas organizam-se em dois círculos, um interior ao outro e de frente um para o outro. Rodar um deles e parar. Cada pessoa do círculo exterior apresenta, para a pessoa do círculo interior que ficar na sua frente, aspectos, que considere positivos, da/s actividade/s concretizada/s. A pessoa do círculo interior que ficar na sua frente faz-lhe perguntas sobre esses aspectos. Trocam-se as posições, apresentam-se aspectos negativos, e no fim, em pequenos grupos, fazem-se sínteses que se apresentarão ao grande grupo.

7 - Traçam-se no quadro linhas em pirâmide. Na primeira, que é a mais curta, escrever uma palavra que represente algo da avaliação que faz do trabalho desenvolvido. Na segunda linha escrever duas palavras. Na terceira, uma frase sobre os

objectivos da/s actividade/s; na quarta sobre a sequencialidade da/s actividades; na seguinte sobre o empenhamento; na seguinte sobre o trabalho de equipa; na quarta sobre os resultados...

São escolhidas categorias da avaliação úteis a uma consciencialização sobre o trabalho desenvolvido.

8 - De uma chuva de ideias individuais – cada uma escrita em seu papel, passar para a organização em pequenos grupos, segundo categorias por eles identificadas. Registrar os resultados num mesmo papel, em espaços deferminados. Poder-se-á ainda ordenar por grau de valorização.

Conclusão

Este conjunto de ideias pretende realçar significados e modos de implementar a expressão dramática na acção educativa.

Tendo em conta as inúmeras potencialidades desta área de expressão artística, proporcionar vivências neste âmbito contribui para que se realizem múltiplas relações e aprendizagens com o mundo das pessoas, situações, fenómenos, coisas. São inúmeras as explorações possíveis, com enfoques diversos. Cabe ao orientador fazer opções e orientar a construção do processo com a implicação dos participantes.

A necessidade de estabelecer referenciais para a formulação das propostas de actividades, o seu enquadramento integrado, a construção criativa de conhecimento, são vertentes que têm nas áreas de expressão artística óbvios aliados. Uma prática reflectida e investigativa, aberta e disponível para responder a necessidades concretas de concretos grupos de pessoas, encontra na área de Expressão Dramática um manancial de situações muito gratificantes nos seus processos e nos seus resultados.

O sentido lúdico empregue nas diferentes actividades em que a procura e a descoberta é uma constante integra cada um dos participantes valorizando modos de ser e saber diferentes. Com a ajuda do orientador, a informação torna-se significativa e consciente também a nível das emoções, assim como são identificadas e vivenciadas de modo sensível, espontâneo e criativo, novas interrogações e curiosidades, formas de reagir e seu significado a nível pessoal e social.

Os exemplos não passam de ideias situadas, datadas, que ao serem partilhadas se transformam por quem nelas de algum modo se revê ou por quem por elas deambula e as vai confrontando com as suas próprias opções.

Ter oportunidade de contribuir para um equilibrado desenvolvimento de quem participe num processo que valoriza o poder educativo da expressão dramática é um privilégio e uma responsabilidade que se enquadra numa prospectiva educação estética.

Isabel Kowalski

21 de Março de 2005

Bibliografia referida ao longo do texto

1. SCANTAMBURLO, L. (1991). Etnologia dos Bijagós da Ilha de Bubaque. Lisboa: I.I.C.T. & I.N.E.P.
2. WICKHAM, G. (1994). A History of the Theatre. London: Phaidon
3. PIGNARRE, R. (s.d.). História do Teatro. Mem Martins: Publicações Europa América
4. LESKY, A. (1976). A Tragédia Grega. S. Paulo: Edit. Perspectiva
5. COURTNEY, R. (1989). Play, Drama & Thought. Toronto: Simon & Pierre
6. LEONTIEV, D. (2000). Funções da Arte e Educação Estética (127-145) In: J.P. Fróis (Coord.). Educação Estética e Artística: Abordagens Transdisciplinares. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian
7. SWARTZ, L. (1995). Drama Themes. Markham, Ontario: Pembroke Publishers
8. NEELANDS, J. (1992). Learning Through Imagined Experience. Hodder and Stoughton
9. PURA, T. (2002). Stages. Winnipeg: J. Gordon, Shillingford Publishing Inc.
10. PIAGET, J. (1978). A Formação do Símbolo na Criança, Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação. Rio de Janeiro: Zahar
11. SLADE, P. (1998). O Jogo Dramático Infantil. S.Paulo:Edit. Summus
12. VIGOTSKI, L. (1998). La Imaginación y el arte en la infancia (Ensayo Psicológico). Madrid: AKAL
13. SANTOS, A (1992). “Por uma perspectiva psicopedagógica da arte e educação em Portugal”. VÁRIOS AUTORES. Ensino Artístico. Lisboa: Edições ASA, col. Cadernos Pedagógicos. pp. 14-33

14. SOUSA, A. (2003). Educação pela Arte e Artes na Educação, (3 volumes), Lisboa: Instituto Piaget
15. VÁRIOS AUTORES. Educação pela Arte. Lisboa: Livros Horizonte
16. SANTOS, A. (1999). Estudos de Psicopedagogia e Arte. Lisboa: Livros Horizonte, Bibl. do Educador.
17. MALRIEU, PH. (1996). A Construção do Imaginário. Lisboa: Instituto Piaget
18. KOWALSKI, I. (2000) “A Avaliação na área de Expressão Dramática no 1.ºciclo do Ensino Básico”. In Educação & Comunicação n.º 3, 70-79
19. FREIRE, Paulo; SCHOR, Ira. (1986). Medo e Ousadia. Rio de Janeiro: Paz e Terra
20. BOND, E. ;HEATHCOTE, D. (1990). The Fight for Drama. The Fight for Education. Newcastle: NATD
21. CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO (2000) Lisboa: Ministério da Educação.
22. SOLMER, A. (2003). Manual de Teatro. Lisboa: Temas e Debates.
23. BARATA, J. (1979). Didáctica do Teatro. Coimbra: Livraria Almedina
24. CONSELHO NACIONAL de EDUCAÇÃO. (1998). Parecer n.º3 : Educação Estética, Ensino Artístico e Sua Relevância na Educação e na Interiorização dos Saberes
25. WOJNAR, I. (1963).Esthétique et Pédagogie. Paris : PUF
26. KOWALSKI, I. (2000). “Educação Estética: A Fruição nos Primeiros Anos do Ensino Básico”. VÁRIOS AUTORES. Educação pela Arte. Lisboa: Livros Horizonte. pp. 119-126.
27. ABBS, P. (1989). A is for Aesthetics: Essays on Creative and Aesthetic Education. Sussex: The Falmer Press.

28. KOWALSKI, I (2000). “Sobre as Expressões Artísticas na Educação Básica” – Jornal do Sindicato dos Professores da Região Centro – Caderno Pedagógico – N.º 113- Nov.
29. BEST, D. (1996). *A racionalidade do sentimento*. Porto: Edições ASA
30. FRÓIS, J.P. (Coord.). (2000). *Educação Estética e Artística: Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian
31. DORFLES, G. (1999). *O Dever das Artes*. Lisboa: Publicações D. Quixote
32. MONTEIRO. (1996). *Os Outros da Arte*. Oeiras: Celta Editora
33. BARBOSA, P. (1995). *Metamorfoses do Real*. Porto: Edições Afrontamento.
34. GOLEMAN, D. (2001). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
35. NETO, L.; MARUJO, H. (2001). *Optimismo e Inteligência Emocional – Guia para Educadores e Líderes*. Lisboa: Editorial Presença.
36. EVANS, D. (2003). *Emoção*. Lisboa: Temas e Debates.
37. BROWN, V.; PLEYDELL, S. (1999). *The Dramatic Difference – Drama in the Preschool and Kindergarten Classroom*. Portsmouth: HEINEMANN.
38. AGUILAR, L. (2001). *Expressão e Educação Dramática – Guia Pedagógico para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: IIE
39. KOWALSKI, I. (2001). “A Formação para a Educação Artística – Expressão Dramática na Educação de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico” in: *Educare Apprendere* n.º1. Lisboa: CIED – Escola Superior de Educação de Lisboa (pp 53-64).
40. BALDWIN, P. (2004). *With Drama in Mind*. Stafford: Network Educational Press

41. SOUSA, A. (1997), *Programação e Avaliação Desenvolvimental na Pré-Escolaridade e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, Lisboa, Inst. Piaget-col. Horizontes Pedagógicos.
42. COURTNEY, R. (1982). *Re-play: Studies of human drama in education*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
43. GAUTHIER, H. (2000). *Fazer Teatro desde os Cinco Anos*. Coimbra: ESEC, Minerva
44. MONOD, R.-Dir. (1983). *Jeux Dramatiques et Pedagogie*. Paris: Edilig
45. TEJERINA, I. (1994). *Dramatización y Teatro Infantil*. Madrid: Siglo XXI de España Edit. S.A.
46. RYNGAERT, J.-P. (1981). *O Jogo Dramático no Meio Escolar*. Coimbra: Centelha
47. NEELANDS, J. & GOODE, T. (2000). *Structuring Drama Work*. Cambridge: C.University Press
48. LAFERRIÈRE, G. (1993). *La Improvisación Pedagogica y Teatral*. Bilbao: EGA, Profesores Editores.
49. LOPES, M.ª S.P.; MELO, Mª C. (2002). « Do imaginário do outro a textos e corpos reais – O Mário Botas e “nós” ». (pp 221 – 232). In : Mesquita, A. (Coord.). *Pedagogias do Imaginário – Olhares sobre a literatura infantil*. Porto: ASA Editores
50. BARRET, G. (1986). *Essai sur la pédagogie de la situation en expression dramatique et en éducation*. Montréal : Presses de L'Université de Montréal 45
51. TAYLOR, P. (2000). *The Drama Classroom – Action, Reflection, Transformation*. Londres : Routledge Falmer.

52. PEREIRA, M.^a C.; CUNHA, M.^a C. (1997). “As Expressões Artísticas Integradas: Contributos para uma reflexão.” (1067-1076). In: Leite, L. et al (orgs.). *Didáticas e Metodologias da Educação*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação. Universidade do Minho.

“A possibilidade de cruzar dados cientificamente reconhecidos com dados que pertencem ao senso comum, com emoções e ficção, constitui uma das características e riquezas educativas da linguagem teatral. Identificá-los e organizá-los é uma tarefa que, progressivamente e de acordo com o desenvolvimento pessoal, deverá ir sendo cumprida. Aprender esta linguagem, usá-la desde a Educação Básica, não apenas como meio de expressão e comunicação individual ou técnica para aprendizagem de conteúdos de outras áreas, mas também como forma de desenvolver competências sociais, culturais e artísticas, terá pela certa influência no futuro.”

Isabel Kowalski

Professora Adjunta do Departamento de Expressões

Isabel Kowalski é professora adjunta, em regime de aposentação,
na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria



**POLITÉCNICO
DE LEIRIA**

ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

Física, secção de Expressão Dramática, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria